

Visual thinking strategies, literacia visual e pensamento crítico na aula de LE: uma proposta intercultural

Helena Isabel Pinto Alves

Relatório final de estágio profissionalizante
no âmbito do
Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no 3º Ciclo do
Ensino Básico e no Ensino Secundário

Setembro, 2021

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – área de especialização de Espanhol, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e da Professora Doutora Beatriz Moriano.

*À minha Mãe,
cujo coração bate dentro do meu peito.*

AGRADECIMENTOS

Um grande agradecimento à Prof.^a Dr.^a Ana Gonçalves Matos por me expandir os horizontes e me apresentar caminhos novos e desafiantes.

Um sincero e profundo agradecimento à minha orientadora pedagógica de Inglês, Prof.^a Paula Menezes, que me deu as ferramentas e o conhecimento necessário para cumprir a minha missão com profissionalismo e honra. Os seus ensinamentos caminharão comigo enquanto exercer a docência e depois dela.

Um sincero agradecimento à Prof.^a Dr.^a Beatriz Moriano, por todo o apoio científico e por toda a disponibilidade demonstrada.

Um agradecimento especial à minha orientadora pedagógica de Espanhol, Prof.^a Tânia Veloso, por toda a ajuda e todas as sugestões para a minha prática de lecionação.

Um agradecimento à Associação Memoshoá – Memória e Ensino do Holocausto, na pessoa da Prof.^a Luísa Godinho, pela disponibilidade, confiança e simpatia demonstradas.

Um agradecimento ao Museu do Mar em Cascais, nas pessoas de Prof.^a Maria Fernanda Costa e Prof.^a Eugénia Alves, por aceitarem cooperar com uma professora estagiária com evidente falta de experiência com tanta abertura, simpatia e compreensão.

***Visual thinking strategies*, literacia visual e pensamento crítico na aula de LE: uma proposta intercultural**

HELENA ISABEL PINTO ALVES

Abstract

The speed and fluidity of the technological era we are experiencing demand from each individual a constant update and adaptation to the new phenomena of the world. The *Visual thinking strategies* first appear in the nineties, at the Museum of Modern Art (MoMA), in New York, aiming at the development of citizens more aware and more active in their community. This methodology addresses the topic of Artistic Education and visual literacy, and it was adapted later on to the classroom, allowing us to set up this set of activities that enhance not only our students' visual thinking skills but also their critical thinking and their ability to produce texts of higher quality in a foreign language. We introduce a review of the literature on these topics – visual literacy, critical thinking and *Visual thinking strategies* – and a critical description of the activities implemented to English and Spanish learners, at Escola Básica e Secundária de Ibn Mucana. Conclusions indicate a strong adherence from the students to these activities and that they allow a tangible progress for all students. Also, that the development of the writing skills in a foreign language is intimately connected to the development of the students' speaking skills.

Keywords: *Visual thinking strategies*, critical thinking, written production, foreign language

Resumo

A rapidez e a fluidez desta era tecnológica em que vivemos exige a cada indivíduo uma constante atualização e adaptação aos novos fenómenos do mundo. Com vista a formar cidadãos mais conscientes e ativos nesta sociedade, são criadas na década de 90, no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque (MoMA), as *Visual thinking strategies*. Esta metodologia visa educar para a Arte e para a literacia visual, e tendo sido adaptada à sala de aula alguns anos depois, permite-nos agora formar um conjunto de atividades que potenciam não só a literacia visual, como o pensamento crítico e a competência de produção escrita em língua estrangeira. Apresenta-se neste relatório uma revisão da literatura sobre os temas abrangidos – literacia visual, criticidade e *Visual thinking strategies* – e uma descrição crítica das atividades levadas a cabo com dois grupos de Inglês e dois grupos de Espanhol na Escola Básica e Secundária de Ibn Mucana. As conclusões indicam que se verifica uma grande adesão por parte dos alunos a estas atividades e que estas permitem um progresso tangível para todos os alunos, e que o desenvolvimento da competência de produção escrita em língua estrangeira está intimamente ligada à competência de produção oral nessa língua.

Palavras-chave: *Visual thinking strategies*, pensamento crítico, produção escrita, língua estrangeira

Índice:

1 – Introdução	8
2 – Revisão da literatura	9
2.1 – O conceito de <i>literacidade</i>	9
2.2 – O conceito de <i>críticidade</i>	10
2.3 – Novas Literacias	14
2.3.1 – Literacia visual	15
2.4 – <i>Visual Thinking Strategies (VTS)</i>	16
2.4.1 – As bases teóricas	17
2.4.2 – <i>VTS protocol</i>	19
2.4.5 – Os materiais.....	20
2.4.6 – <i>VTS</i> na sala de aula.....	22
2.5 – A componente escrita.....	22
2.5.1 – A composição escrita e as <i>VTS</i>	26
3 – Prática de ensino supervisionada.....	27
3.1 – Contexto.....	27
3.1.1 – A escola.....	27
3.1.2 – Supervisão	28
3.1.3 – Turma 10º A - Inglês	29
3.1.4 – Turma 10º F - Espanhol	29
3.1.5 – Turma 7º G - Inglês	30
3.1.6 – Turma 7º E - Espanhol	31
3.2 – Observação.....	31

3.3 – Lecionação	35
3.3.1 – <i>Visual thinking strategies + written production</i>	36
3.3.2 – Pensamento crítico	43
3.3.3 – Competência intercultural	45
3.3.4 – Outras atividades comunicativas.....	46
3.3.5 – Questionário de avaliação de unidade didática <i>A World of Technology</i> ...	46
3.4 – Projetos na escola.....	47
3.4.1 – <i>Exposição Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto</i> ...	47
3.4.2 – <i>Celebração Dia Mundial da Água</i>	48
4 – Conclusão	49
5 – Relação de figuras	51
6 – Bibliografia.....	51
7 – Anexos.....	54

1 – Introdução

O relatório que se apresenta em seguida apresenta os resultados do projeto de investigação-ação levado a cabo durante o período de prática de ensino supervisionada, na Escola Ibn Mucana, em Alcabideche (Cascais). Articulando os conhecimentos teóricos adquiridos durante a revisão da literatura à experiência real de lecionação, é aqui relatado o processo e resultados de uma investigação sobre literacia visual e pensamento crítico, que visa desenvolver as capacidades de leitura e compreensão de textos visuais, ao mesmo tempo que potencia o raciocínio crítico sobre os mesmos. Para tal, passámos por um período de observação de prática de ensino, onde foram recolhidas informações sobre alguns aspetos importantes para a lecionação de investigação, como por exemplo os objetivos de aprendizagem, a gestão do erro ou padrões de interação. Foi também possível realizar um questionário de avaliação de uma unidade didática a um grupo do Ensino Secundário, que nos deu uma grande claridade em relação à perspetiva e opiniões da turma acerca nossa prática de ensino. Nas respostas a esse questionário podemos encontrar comentários e reflexões sobre o nosso período de lecionação que imediatamente incluímos nas nossas próprias reflexões e que aproveitamos para nos fazer evoluir.

Quanto à estrutura, decidimos valorizar o processo de implementação do projeto em detrimento da típica divisão entre Língua Estrangeira I e Língua estrangeira II. Posto que a nossa prática de ensino opera com duas línguas estrangeiras e as metodologias são, quase sempre, muito semelhantes, descreve-se em seguida a nossa experiência de lecionação desde a perspetiva do estudo e da investigação.

2 – Revisão da literatura

2.1 – O conceito de *literacidade*

Como descrevem Lankshear e Knobel, até aos anos 70 nos Estados Unidos da América (a partir de agora, EUA), o termo *literacidade* estava associado a campanhas e mobilizações sociais de pequena escala para a alfabetização dos iletrados, e portanto, existia à margem da educação formal nas escolas (2006: 8). No entanto, a partir desta década, o termo *literacidade* sofreu alterações na sua aceção social e científica, e os autores associam dois fatores relevantes a este fenómeno: o trabalho desenvolvido por Paulo Freire na década anterior, e a profunda crise de iliteracidade que se vivia naquele país (Lankshear e Knobel, 2006: 9). Por um lado, o trabalho de Freire junto de populações agrícolas fragilizadas no Brasil e no Chile na década de 60 e inícios da década de 70 marcaram um antes e um depois nos estudos de literacia, já que esta pedagogia via a literacia como a capacidade de “ler a letra e o mundo”, i. e., que a literacia que a pedagogia de Freire promovia não se limitava a descodificar um sistema de signos escritos (letras, palavras e frases) mas também a descodificar o mundo real à volta desse sistema, adquirir uma perspectiva crítica e atuar sobre ele, por forma a provocar uma mudança social que mitigasse as injustiças (Lankshear e Knobel, 2006: 9). Com esta visão educativa, a iliteracia deixa de ser vista como um fenómeno individual e localizado, e passa a ser vista como uma consequência da injustiça do sistema e das relações sociais perpetuada ao longo dos tempos, e para que essa injustiça possa ser mitigada, é necessário educar os cidadãos à luz desta pedagogia, que os anima a ser críticos em relação ao mundo e a atuar para provocar uma mudança (Lankshear e Knobel, 2006: 9). O segundo fator concerne a profunda crise de literacidade que se vivia nos EUA naquelas décadas. A emergente sociedade pós-industrial provocou mudanças estruturais no funcionamento das instituições sociais, para as quais um “[l]arge numbers of people were seen as poorly prepared”, enquanto investigadores e educadores chegavam à conclusão de que “schools were failing to ensure that all learners became literate to the extent required to live ‘effectively’ under contemporary conditions” (Lankshear e Knobel, 2006: 10).

Assim, a partir dos anos 80 e 90, o termo *literacia* passou a contemplar uma ampla variedade de práticas sociais e conhecimentos, muitas vezes associando-se a termos como *competência*, *habilidade* ou *proficiência* (Lankshear e Knobel, 2006: 20). De facto, até hoje não existe consenso entre investigadores sobre a origem do termo nem sobre a sua definição. Desde uma perspectiva sociocultural, Cassany e Castellà dizem-nos que o conceito de *literacia* inclui

“[...] un amplio abanico de conocimientos, prácticas sociales, valores y actitudes relacionados con el uso social de los textos escritos en cada comunidad.” (2010: 354). No entanto, é extensa a variedade da aplicação do termo a esta ou outra definição similar por parte dos investigadores, podendo ir desde *alfabetização* e *alfabetismo* até *cultura escrita*, *escrituralidade* e finalmente *literacia*, tendo-se popularizando esta última nos últimos anos (Cassany e Castellà, 2010: 356).

Como vemos, o conceito de *literacidade* engloba várias dimensões necessárias a uma prática social ajustada às condições da nossa sociedade. Em primeiro lugar, inclui a capacidade de ler e interpretar um sistema de signos dispostos de determinada maneira; em segundo lugar, implica uma atitude crítica em relação ao texto escrito; e, finalmente, de acordo com a perspectiva sociocultural que temos vindo a destacar, significa a capacidade de atuação do indivíduo no ambiente que o rodeia, por forma a transformá-lo. Contudo, segundo Cassany e Castellà, existem outras perspectivas sobre o conceito de *literacidade* que merecem a nossa atenção, como é o caso da **perspectiva tradicional ou filológica**, que se baseia no domínio do código e defende que o significado está no texto e que se torna acessível com a erudição; a **perspectiva interpretativa ou psicológica**, que admite que o significado se constrói na relação entre leitor e texto, e que vê a construção de significado como um processo interno, mental e cognitivo; e a **perspectiva crítica**, que se baseia na ideia de que o significado se constrói em contextos sociais, culturais e políticos e que provoca no leitor interpretações determinadas histórica e localmente (2010: 362). Neste estudo, e em grande medida por causa das estratégias didáticas que utilizámos, estamos inclinados a ver o texto desde uma perspectiva crítica sociopolítica, já que essas estratégias estão desenhadas para “[...] increase a student’s ability to identify a social, personal, or political conflict” (Rawlinson et al., 2015: 157).

2.2 – O conceito de *criticidade*

Mas então, se exploramos os textos desde uma perspectiva crítica, o que significa ser crítico? O que constitui uma leitura crítica dos textos e do mundo? A partir dos anos 20, os filósofos da Escola de Frankfurt renovaram o conceito de *criticidade* por forma a incluir nesta prática “[...] una actitud de revisión, discusión y reformulación de las situaciones sociales” (Cassany e Castellà, 2010: 357). No entanto, nos anos 60, novamente a pedagogia crítica de Freire reformulou o conceito, e este passou a ser utilizado em situações de prática de libertação e empoderamento social, já que “[a] aprender a leer, los sujetos obtienen poder (se

“empoderan”) y pueden transformar la realidad injusta que les rodea.” (Cassany e Castellà, 2010: 358). A estas ideias somam-se as ideias defendidas pelo pós-estruturalismo de Michael Foucault, que diz que “[...] el discurso construye la identidad, los conceptos y la cultura de una comunidad y es un instrumento fundamental para ejercer el poder.” (Cassany e Castellà, 2010: 359). Assim, se adotarmos uma perspectiva crítica sobre os estudos de literacidae e criticidade, percebemos que “[s]er crítico implica [...] no ser dogmático sino relativista”, ainda que, apesar de todas as perspectivas merecerem, à partida, o nosso respeito, devamos reconhecer que “[...] no todas consiguen el mismo grado de significación, coherencia o plausibilidad.” (Cassany e Castellà, 2010: 363). Por outras palavras, o ênfase da atividade de leitura deve estar situado em reconhecer os diferentes sentidos do texto e em situá-lo no seu contexto sociocultural de partida (Ferrero e Peris, 2011: 509). Logo, a competência crítica supõe “[...] capacidad de razonamiento y [de] concebir la lectura y la escritura como procesos de interacción comunicativa [...], de participación social y de desarrollo personal”, e saber identificar nos textos “[...] el punto de vista, los valores y las representaciones sociales latentes” (Ferrero e Peris, 2011: 510).

Depois desta análise do conceito de *criticidade*, como chegámos então ao conceito de ‘pensamento crítico’? Se perguntarmos a diferentes pessoas quais são as suas definições pessoais de ‘pensamento crítico’, vamos obter tantas respostas diferentes quanto o número de inquiridos, mas a verdade é que nem os próprios investigadores têm uma resposta definitiva e não distanciam tanto os dois conceitos – *criticidade* e *pensamento crítico* (Cassany e Castellà, 2010: 358). Ainda assim, de acordo com John Hughes, podemos situar a origem do termo *pensamento crítico* em meados do século XX, quando Edward M. Glaser utilizou este termo pela primeira vez em meio académico e científico, explicando que o pensamento crítico “[...] referred to the search of evidence to support (or discredit) a belief or argument.” (2014: 2). Este autor refere ainda que, na origem do termo, está o questionamento socrático, e que, num nível muito básico e primário, o pensamento crítico opera com o objetivo de saber se algo é verdadeiro, parcialmente verdadeiro ou falso (2014: 2). Nas décadas seguintes, como já mencionado, os conceitos de *criticidade* (ou *literacia crítica*) e *pensamento crítico* aproximaram-se cada vez mais, e começaram a ser vistos pela lente das teorias críticas socioculturais e políticas, que acrescentaram aos conceitos primários a vertente de reflexão e ação social. Desta forma, decidimos assumir no estudo que vamos apresentar que os termos *criticidade* e *pensamento crítico* não são longíquos, e que ter um alto grau de literacia crítica significa ter um alto grau de desenvolvimento do pensamento crítico.

Por forma a ilustrar melhor estes conceitos, Cassany e Castellà apresentam-nos de forma sumária as principais características e diferenças entre um leitor crítico e um leitor acrítico (2010: 366):

Leitor acrítico	Leitor crítico
Efetua uma leitura plana e literal.	Efetua uma leitura poliédrica e complexa.
Dá pouca importância ao contexto.	Utiliza o contexto.
Faz uma interpretação absoluta: tende a acreditar em tudo ou em nada.	Faz uma interpretação relativa: distingue, seleciona e questiona o texto.
Costuma aceitar as informações como as recebe.	Costuma questionar a veracidade da informação, a sua coerência interna, a quem beneficia, quem é o autor, etc.
Simplifica as mensagens que lê.	Gosta de precisão e considera os matizes.
Tem e quer pouca informação.	Pede muita informação e sabe manipulá-la.
Não se implica na receção da mensagem e tende à passividade.	Implica-se na mensagem e posiciona-se em relação ao seu conteúdo.
Interessa-se por poucos temas.	Interessa-se pelo mundo que o rodeia.
Não se interessa pela linguagem nem a precisão.	Presta atenção às palavras e aos seus significados, e gosta de jogar com eles.
Não analisa o texto, nem a sua estrutura ou a sua argumentação.	Analisa e julga os textos segundo a sua coerência, a sua qualidade argumentativa, etc.
Na leitura de estudo, tende a memorizar e fá-lo sem prazer.	Na leitura de estudo, tende a relacionar e a argumentar.

Fig. 1: Leitor crítico e acrítico segundo Daniel Cassany e Joseph Castellà.

Sendo a *prática social de literacidade* crítica composta pela receção, produção e distribuição de textos escritos (Lankshear e Knobel, 2006: 25), os investigadores Ferrero e Peris, que colaboraram com Cassany no seu projeto *Descripción de algunas prácticas letradas recientes: análisis lingüístico y propuesta didáctica*, apresentam também em linhas gerais as diferenças entre um escritor crítico dum escritor acrítico (2011: 510):

Escritor acrítico	Escritor crítico
Procura “representar” a realidade, traduzindo-a.	Mostra a sua interpretação da realidade de forma racional.
Não contrasta pontos de vista.	Faz emergir a sua própria voz, que dialoga com a voz de outros.
Concebe os textos sempre da mesma forma.	Constrói de forma distinta cada género.
Põe ênfase no conteúdo. Centra-se na transmissão de ideias.	Põe ênfase na interação com o leitor. Centra-se na comunicação.
Oferece informação.	Procura construir conhecimento.
Opina sem racionalizar.	Argumenta e contra-argumenta.
Tem em conta apenas o ponto de vista próprio.	Considera distintos pontos de vista, para além do próprio.
Concebe a escrita como ação de redatar.	Concebe a escrita como construção de identidade.

Fig. 2: Escritor crítico e acrítico segundo Ferrero e Peris.

Então, agora que já temos as bases teóricas para os conceitos de *literacidade*, *criticidade* e *pensamento crítico*, como é que, em termos práticos, imprimimos este conhecimento dentro da sala de aula de língua estrangeira (a partir de agora, LE)? Como desenvolvemos a competência crítica nos nossos alunos? Que tipo de textos devemos priorizar? Para ajudar a responder a estas perguntas, Ferrero e Peris adiantam que devemos considerar o texto a ser trabalhado como uma “[...] práctica social, como un artefacto con una función concreta en un determinado contexto – social, geográfico, cultural” e que, se nos propomos a explorar um texto desde uma perspectiva crítica, devemos abordá-lo a partir do seu contexto de uso (2011: 511). Estes investigadores avançam ainda as seguintes pautas para o trabalho da competência crítica: (1) centrar a leitura/escrita em práticas sociais particulares, concretas y situadas dentro do universo da LE; (2) utilizar textos autênticos, multimodais de preferência (que joguem com imagem, letras, sons, palavras, etc.); (3) ler vários textos paralelamente, como por exemplo, comparar uma notícia em diversas fontes de informação; (4) avançar do geral para o particular; (5) analisar características discursivas (quem é o autor, a que género pertence o texto, identificar o destinatário, etc.); (6) dialogar com os companheiros de turma; e, finalmente, (6) reconhecer-se como participante da atividade social que o texto propõe (2011: 512). Para aplicar este processo de desenvolvimento do pensamento

crítico em aula, Hughes apresenta uma ‘taxonomia do pensamento crítico’, adaptada a partir da taxonomia de Bloom por Anderson e Krathwohl (2014: 2). Esta taxonomia é composta por cinco etapas, que começam com o desenvolvimento das *lower thinking skills* até chegar à etapa do trabalho com as *high-order thinking skills*. A primeira fase deste processo está reservada a atividades de *compreensão*, que concernem o tipo de texto, o gênero, e outros aspectos socioculturais gerais; numa segunda etapa, os alunos devem *aplicar* a nova informação que adquiriram ao estudar o texto; posteriormente, deve propor-se aos alunos tarefas de *análise*, por forma a encontrar evidências para o ponto e argumentos que o aluno constrói; a quarta fase deve apresentar tarefas de *avaliação*, que são atividades normalmente de bastante exigência para os alunos nas quais devem avaliar não só a nova informação como a própria produção; e finalmente a última etapa que contempla as atividades de *criação*, nas quais os alunos devem aplicar o conhecimento que adquiriram e criar algo novo a partir desse conhecimento (Hughes, 2014: 3). Esta taxonomia revela-se especialmente útil para a elaboração de planos de aula e de unidades didáticas, ainda que saibamos que às vezes os alunos navegam entre etapas sem terem consciência do tipo de *thinking skills* que estão a empregar. Na nossa opinião, não é grave que isto aconteça (aliás, é praticamente inevitável), desde que haja um plano pedagógico e didático claro e objetivo que permita esta viagem desde a *compreensão* até à *criação*.

2.3 – Novas Literacias

Como indicam mais uma vez Lankshear e Knobel, a tecnologia revolucionou praticamente todos os aspetos da nossa vida: a forma como nos comunicamos, como trabalhamos, como desenvolvemos relações e como nos movimentamos no espaço social (2006: 24). Desta forma, a *prática social de literacidade* tradicional reajustou-se a este novo espaço social tecnológico, e converteu-se em várias *práticas sociais de literacidade*, que refletem a nossa capacidade para usar e manipular textos através de meios electrónicos (Lankshear e Knobel, 2006: 25). Estas novas práticas sociais de literacidade (em inglês, *new literacies*) estão em constante e rápida mudança (Brown, 2013: 209; Lankshear e Knobel, 2006: 25), e assentam fortemente na manipulação de imagens, como em qualquer outro tipo de texto que possa ser distribuído de forma digital (Brown, 2013: 209). Como aponta a investigadora Sally Brown, as novas literacidades “[...] support an inquiry-based learning approach in which students engage in writing that no longer relies solely on words. Instead, meaning is constructed through modes such as images and speech.” (2013: 209). Assim, não nos deve surpreender quando encontramos conceitos como ‘literacia visual’, ‘literacia digital’,

‘literacia oral’ ou até ‘literacia emocional’, que indicam que existem agora várias de comunicar – produzir ou receber significado – com signos, sinais, códigos e imagens gráficas (Lankshear e Knobel, 2006: 20).

2.3.1 – Literacia visual

Então, o que é a ‘literacia visual’? Como se define? O termo ‘literacia visual’ já foi definido de variadas formas desde que foi cunhado em 1960 por John Debes, mas o certo é que, especialmente nas definições mais recentes, tem sido geralmente aceite que a literacia visual alberga “[...] social as well as cognitive practices.” (Goldstein, 2016: 4). Assim, é concenso entre a comunidade científica que, para desenvolver a literacia visual, “[...] we need a ‘a variety of lenses to interpret and analyze (images’) meaning potentials” (Serafini, citado em Goldstein, 2016: 4). Debes adiantou então a sua própria definição de literacia visual:

Visual Literacy refers to a group of vision-competencies a human being can develop by seeing and at the same time having and integrating other sensory experiences. The development of these competencies is fundamental to normal human learning. When developed, they enable a visually literate person to discriminate and interpret the visible actions, objects, symbols, natural or man-made, that he encounters in his environment. (Hailey et al., 2015: 50)

De forma mais sucinta, Yenawine, o criador das *VTS*, oferece também a seguinte definição: “[v]isual literacy is the ability to find meaning in imagery.”, e acrescenta que o exercício desta competência inclui um determinado número de outras sub-competências, que vão desde a identificação até à interpretação mais complexa a nível contextual, metafórico e filosófico (1997: 1).

Como indica a abordagem de Yenawine, o caminho para a literacia visual não está circunscrito a um tipo de trabalho ou a um tipo de competência, mas é antes um caminho que é feito com tempo e que inclui várias etapas. Abigail Housen, psicóloga e investigadora de renome na área do desenvolvimento estético, apresentou os resultados de um estudo empírico desenvolvido ao longo de 20 anos, e que contempla as 5 fases de desenvolvimento estético do indivíduo, que nos ajudam a definir este caminho para a literacia visual, e essas 5 fases são (Yenawine, 1997: 2):

Fase 1: nesta fase de desenvolvimento do sentimento estético, o indivíduo é capaz de relacionar o texto visual com a própria experiência de vida, de modo narrativo e fora dos preceitos de uma análise criteriosa ou científica;

Fase 2: o indivíduo começa a desconfiar do seu julgamento e parte à procura de respostas mais informadas e menos subjetivas. De acordo com Yenawine, esta é uma fase altamente *educável*, já que o indivíduo já desenvolveu a curiosidade e, desta forma, a informação permanece na memória;

Fase 3: a partir desta fase, considera-se que o indivíduo já está educado para a literacia visual. Aqui, o indivíduo já quer adquirir e reter informação sobre Arte e quer classificá-la de acordo com os sistemas de classificação da História da Arte. O indivíduo está agora preparado para receber instrução artística e crítica de Arte;

Fase 4 e 5: nestas fases, o indivíduo já não requer nenhum tipo de instrução, podendo fazer a sua interpretação e avaliação artística de forma totalmente independente.

Como reforçam Hailey et al., qualquer indivíduo pode encontrar-se nas duas primeiras fases de pensamento estético, e podem ser de qualquer idade. Segundo estes autores, o fator relevante para a experiência estética (i. e. experiência visual) é o grau de contacto que o indivíduo teve com a Arte ao longo da sua vida, e não a sua experiência de vida ou maturação (2015: 53). Assim como na proposta de Yenawine e Housen, assumiremos neste estudo que *pensamento estético* e *literacia visual* são termos equivalentes, segundo argumentam os próprios autores (Hailey et al., 2015: 55).

Como já não nos deve surpreender, a Arte é uma ferramenta crucial no desenvolvimento das competências visuais. Para além de todos os textos visuais que o indivíduo possa encontrar durante a sua vida, a obra artística tem a característica de provocar estímulos visuais complexos e, por esse motivo, é um lugar idílico para conhecer todo o leque de competências visuais e críticas (Hailey et al., 2015: 52). A Arte contém uma série de informação que encontra referência na realidade, mas também é intencionalmente ambígua e possui várias camadas de significado, o que leva o indivíduo a criar estratégias de observação e procura de informação, por forma a conseguir uma leitura para além do óbvio (Hailey et al., 2015: 52).

2.4 – *Visual Thinking Strategies (VTS)*

Foi precisamente a psicóloga e investigadora Abigail Housen que, juntamente com Philip Yenawine – diretor do Museu de Arte Moderna de Nova Iorque entre 1983 e 1993 –, criou um método de ensino e de desenvolvimento da literacia visual dentro da sala de aula: as *visual thinking strategies* (Yenawine, 1999: 7; Hailey et al., 2015: 55). As *VTS* são “[...] teacher-facilitated, whole-class discussions about a piece of artwork.” (Yenawine, 2013,

citado em Bomgaars e Bachelor, 2019: 2), e são um veículo eficaz para desenvolver “[...] fundamental visual literacy skills.” (Rawlinson et al., 2007: 160). Com estas estratégias, os professores seguem um protocolo específico para facilitar uma descoberta por parte do aluno que implica que este examine, discuta e raciocine acerca das imagens (Yeom, 2018: 25). Desta forma, estas estratégias promovem o pensamento criativo e analítico, assim como o pensamento crítico e a reflexão, para além de fomentar o desenvolvimento da linguagem, que se reflete na melhoria das suas competências orais e escritas (Yeom, 2018: 25).

2.4.1 – As bases teóricas

Para além dos estudos empíricos levados a cabo por Housen ao longo de 20 anos, as VTS incorporam duas teorias do desenvolvimento cognitivo fundamentais, ambas de cariz construtivista e sociocultural: as teorias de Jean Piaget, psicólogo suíço, e as teorias de Lev Vygostky, psicólogo russo (Bomgaars e Bachelor, 2019; Yenawine, 1999; Hailey et al., 2015). Com os seus estudos e observações, Piaget concluiu que, através da interação com os indivíduos e com o ambiente, as crianças desenvolvem paulatinamente formas para compreender e interpretar o que vêem/observam, sendo que estas formas de compreensão ocorrem por estádios ou etapas, e cada uma dessas etapas é dominada por um determinado padrão de pensamento e ação (Yenawine, 1999: 3). Segundo o psicólogo, o crescimento cognitivo é limitado pela idade e uma criança não passa à etapa seguinte sem que as suas necessidades de expansão sejam suplantadas na fase anterior, através da exposição a novas experiências e informação (Yenawine, 1999: 3). Numa fase inicial (*early developmental stage*), a observação da criança resume-se à medida concreta do que é observado, sendo que os conceitos abstratos (como o conceito de *tempo*, por exemplo) têm pouco interesse e significado, já que o que tem significado para elas é o que é concreto e tangível (Yenawine, 1999: 5). Piaget afirma que, quando uma criança olha para arte abstrata, ela procura informação ou fenómenos que já conhece, e não ideias, sensações ou sentimentos, a não ser que façamos referência direta a eles, dado que a abstração, em estádios de desenvolvimento cognitivo iniciais, está para lá da compreensão da criança (Yenawine, 1999: 5). É importante referir que isto não significa que uma criança não consiga desfrutar de arte abstrata, significa apenas que não a consegue *compreender* (Yenawine, 1999: 5).

Quando conhecemos esta teoria de Piaget, é fácil entendermos que a investigação de Housen encontra as suas raízes no pensamento deste psicólogo, não só pela sua vertente empirista mas pelo cariz das suas conclusões. No entanto, “[w]hile Piaget noted that

developmental changes seemed to occur naturally over time, Housen determined that a specific form of experience—deep looking at art specifically, or what Housen calls “eyes on canvas”—is required to produce aesthetic growth.” (Hailey et al., 2015: 53). Também Yenawine acrescenta que é incorreto assumir que aprendemos a negociar significado num texto visual apenas com a exposição, posto que esta capacidade exige tempo e exposição, assim como intervenções educacionais de vários tipos (1997: 2). Uma outra curiosidade que pode ter mais ou menos importância, dependendo dos nossos objetivos enquanto educadores, é a de que, de acordo com Piaget, a capacidade da criança para a abstração é muito limitada ou inexistente, mas, por outro lado, Howard Gardner e Ellen Winner afirmam que aos três ou quatro anos de idade, a criança já consegue criar metáforas e jogar com limites linguísticos e conceptuais, e aos dez ou onze anos de idade, já consegue criar metáforas conscientemente, sabendo que está a provocar essa tensão linguística e conceptual (1978: 140). Claro que Piaget oferece as suas conclusões desde uma perspectiva cognitiva e empírica, enquanto Gardner e Winner partem de uma visão humanística e analítica, que encontra suporte nos estudos da linguagem, mas, como nos adianta o próprio Yenawine “[...] Vygotsky concluded that much thought is actually dependent on speech; thought is born in language” (1999: 5).

Como vemos, as observações de Vygostky levaram o psicólogo a concluir que “[...] all learning, including language learning, is socially constructed”, e que os alunos aprendem uns com os outros através da interação (Bomgaars e Bachelor, 2019: 3; Yenawine, 1999: 4). Especificamente no âmbito de aprendizagem de uma LE, através da interação, os alunos têm a oportunidade de praticar e experimentar com a língua de uma forma que doutra maneira não conseguiriam (Bomgaars e Bachelor, 2019: 3). A noção de internalização de Vygostky sugere então que esses processos de interação interpessoal se convertem no ponto de partida para o desenvolvimento intrapessoal, já que “[...] learners try out new language forms and functions in social interactions and later internalize them.” (Bomgaars e Bachelor, 2019: 3; Yenawine, 1999: 4). Desta forma, grande parte da aprendizagem acontece com a ajuda de colegas mais capacitados, sendo que a expressão ‘mais capacitados’ indica uma maior capacidade para algumas operações e competências, mas o termo ‘colegas’ sugere igualdade, pois, como indica Yenawine, pessoas com apenas uma pequena diferença de capacidades podem ajudar-se mutuamente de forma significativa (1999: 6).

2.4.2 – VTS protocol

Aquando da sua criação, as VTS eram compostas por duas fases fundamentais: a fase da observação da obra de arte e a fase da discussão em grupo. Na primeira fase, deve ser dado aos alunos uns momentos de silêncio para olharem para uma imagem, já que, como indicam Hailey et al., “[...] opening with silence is necessary, for it provides each student the opportunity to form independent thought.” (2015: 57). Depois da observação, o professor guia a discussão do grupo com a ajuda das seguintes três perguntas (Yeom, 2018; Yenawine, 1999; Hailey et al., 2015):

- *What is going on in this picture?*
- *What do you see that makes you say that?*
- *What more can we find?*

Através destas três perguntas, os alunos percorrem um caminho desde a observação à interpretação até à expressão, que os leva a inferir, raciocinar e a desenhar conclusões (Yeom, 2018: 26). Como refere Yeom no seu estudo, este processo implica a aplicação das competências de pensamento crítico dos alunos, já que vários estudos empíricos demonstram a positiva correlação entre a literacia visual e a melhoria das capacidades críticas (2018: 26). As VTS foram construídas a partir de informação recolhida para os dois primeiros estádios de desenvolvimento estético/literacia visual (*beginning viewers*), e os padrões de pensamento referentes a estes estádios caracterizam-se pela procura de uma narrativa, de uma história, sendo que a primeira pergunta dá uma aprovação tácita para a construção de uma história (Yenawine, 1999: 8; Hailey et al., 2015: 57). A segunda pergunta, desenhada para encorajar o pensamento dedutivo, exige aos alunos que ofereçam evidências visuais (presentes na imagem), para sustentar a opinião que elaboraram na resposta à primeira pergunta (Yenawine, 1999: 8). Como referem Hailey et al., a escolha das palavras importa, já que há uma diferença significativa entre perguntar *what do you see that makes you say that?* e, por exemplo, *why do you say that?*, posto que a primeira estabelece um ambiente psicologicamente seguro que foca a atenção dos alunos na obra de arte e não na sua personalidade ou qualidade das suas observações (2015: 57). Já a terceira pergunta, sugere um caminho adicional na observação da obra de arte, e, segundo Yenawine, este exercício e este hábito de observação para além do primordial é uma característica do estádio de desenvolvimento estético seguinte (1999: 9). Desta forma, estamos já a preparar os alunos para evoluírem e avançarem no seu processo de desenvolvimento da literacia visual, já que os alunos incorporam apenas “[...] what they are

on the verge of understanding.” (Yenawine, 1999: 4). De acordo com DeSantis, através deste processo de observação e discussão de uma obra de arte, os professores viram os alunos a oferecer evidências, a especular, a distinguir detalhes, a interpretar a obra de arte e a defender as suas opiniões, ao mesmo tempo que integram as perspectivas dos seus companheiros de grupo (Bomgaars e Bachelor, 2019: 5).

2.4.5 – Os materiais

Na sua conferência em Lisboa, Yenawine esclareceu algumas premissas que guiam a escolha e seleção de materiais visuais para atingir de forma satisfatória os objetivos das *VTS*, relembrando que, assim como acontece com a metodologia, também a seleção de materiais é informada pela teoria (1999: 8). Como foi referido pelo próprio, e de acordo com as conclusões dos estudos de Housen, a idiosincrasia é típica nos *beginning viewers* (estádios I e II na escala da investigadora), já que os indivíduos tendem a perceber o que vêem de acordo com as suas experiências e pontos de vista muito pessoais (1999: 8). Rawlinson et al. indicam que as imagens selecionadas devem permitir aos observadores elaborar comentários com base no seu conhecimento prévio, e que, com a observação da imagem, acrescentem algo a esse conhecimento (2007: 164). Assim, recomenda-se a escolha de obras de arte que propositadamente descrevam narrativas e que sejam interessantes, ao mesmo tempo que visualmente apelativas (Yenawine, 1999: 8; Rawlinson et al., 2007: 164). Os educadores devem selecionar imagens que contenham objetos, pessoas e interações que sejam familiares aos alunos, para que estes possam descrever o que vêem de maneira pessoal (Yenawine, 1999: 8). De igual maneira, as imagens selecionadas para o processo de aplicação das *VTS* devem ser apresentadas numa ordem de menor para maior complexidade, i. e., gradualmente, as imagens e os seus elementos devem ser cada vez menos familiares, estar descritos de forma cada vez menos concreta, conter cada vez mais simbolismo ou camadas de significado, e ser progressivamente mais ambíguas ou culturalmente distantes (Yenawine, 1999: 8). Para uma metodologia de cariz mais sociocultural, Rawlinson et al. acrescentam ainda que “[...] images that make connections to possible social content provide the best growth opportunities.” (2007: 164).

Ainda assim, mais de uma década depois, Yenawine publicou uma relação sumária e objetiva dos principais critérios que orientam a escolha e seleção de materiais visuais para aplicação das *VTS* para *beginning viewers* de diferentes idades e contextos socioculturais. Então, os critérios apresentados pelo educador são (Yenawine, 2003: s.p.):

- a) Acessibilidade: os *beginning viewers* percebem as imagens com base naquilo que eles já sabem;
- b) Conteúdo expressivo: as imagens devem estar abertas a interpretação e devem conter um número considerável de leituras e significados;
- c) Narração: as imagens devem ser propositadamente descritivas, já que os dois primeiros estádios do pensamento estético/literacia visual procuram histórias no material visual;
- d) Diversidade: as imagens devem divergir em tempo e cultura e deve ser apresentado um leque considerável de estilos e temas;
- e) Realismo: para os *beginning viewers* as imagens têm de ser acessíveis estilisticamente, tendo em conta que estes aceitam variadas formas de realismo, desde o naturalismo e o romantismo até ao expressionismo e algumas formas de estilização. Deve evitar-se o surrealismo, excetuando-se algumas obras de arte que contenham evidente referência real;
- f) Assunto: ainda que as imagens narrativas tenham primazia na escolha de materiais, as paisagens, imagens de vilas e cidades, assim como retratos e autorretratos podem ser apreciados pelos alunos, desde que contenham os outros elementos anteriormente descritos;
- g) Série: as imagens devem ser apresentadas em séries, unidas por um elemento visual comum.

Para além destes critérios, Yenawine adianta ainda o que devemos evitar na seleção de materiais visuais (Yenawine, 2003: s.p.):

- a) Fotojornalismo, banda desenhada e anúncios publicitários raramente são eficazes, já que disponibilizam pouca margem para interpretação;
- b) Imagens que descrevam violência, determinados discursos políticos, determinada arte sacra, nudez, sensualidade e sexualidade explícitas, e temas grotescos ou macabros são de evitar nos estádios de I e II do processo de desenvolvimento da literacia visual;

c) E, finalmente, as abstrações também são pouco recomendadas, porque exigem uma sofisticação de pensamento que crianças e muitos adultos não estão habituados a ter. Este tipo de pensamento exige trabalho e tempo.

2.4.6 – VTS na sala de aula

Apesar de serem originalmente desenhadas para ajudar os visitantes de museus a entender e a apreciar as obras de arte expostas, devido ao seu sucesso no campo da Educação Artística, as VTS começaram a ser cada vez mais implementadas por professores em contexto de sala de aula, especialmente para o desenvolvimento da competência de pensamento crítico (Bomgaars e Bachelor, 2019: 5). Com esta transição, não é surpreendente que o modelo para aplicar as VTS tenha sofrido alterações na sua estrutura, dando lugar a diferentes objetivos de aprendizagem e competências a desenvolver. Deste modo, “[a]n addition to the original strategy was the extension of the whole-class discussion in the form of a writing task”, até porque a necessidade de *produção* é um fator importante para conseguir interações de sucesso (Bomgaars e Bachelor, 2019: 3-5).

2.5 – A componente escrita

Vários são os estudos que indicam as vantagens de aliar as VTS com a competência de produção escrita na sala de aula, já que, transversalmente, todos apontam para uma melhoria na forma e estilo do texto, nas competências gramaticais e no uso das convenções depois da aplicação destas estratégias (Bomgaars e Bachelor, 2019; Bageant, 2018; Yeom, 2018; Rawlinson et al., 2007). No entanto, para os autores do projeto de investigação-ação que concerne este relatório, a componente escrita assumia um papel de relevo e teria de ser trabalhada *per se*, fazendo dos bons resultados da aplicação das VTS um trampolim para um trabalho aprofundado da competência de produção escrita. Um dos nossos objetivos do trabalho com esta competência é desestigmatizar a produção escrita, ou seja, diluir o sentimento não raro nos alunos de que a composição escrita é uma atividade penosa e aborrecida. O nosso segundo objetivo diz respeito às competências técnicas para escrever um texto em L2 com eficácia, i. e., queremos que, no final da nossa intervenção, os alunos tenham adquirido competências comunicativas suficientes para conseguir avaliar os seus próprios textos, seja no aspeto linguístico, sociolinguístico ou pragmático (de acordo com a definição de competência comunicativa do QECRL). Aqui também, a teoria informa a prática e, como tal, é fundamental recorrer a John Richard Hayes e à sua proposta de modelo para a

composição escrita, assim como às conclusões dos estudos de Daniel Cassany, voz sonante na investigação académica para a didática das LE, da expressão escrita e da literacia crítica.

Em 1980, Hayes apresentou um modelo do processo de composição escrita que ilustrava e sistematizava as várias componentes, processos e subprocessos envolvidos no exercício de escrita (1996: 2). Para realizar uma tarefa de escrita com eficácia, o psicólogo apontou três grandes componentes essenciais: (1) o ambiente em que se realiza a tarefa, (2) os processos cognitivos envolvidos no ato de produção de texto, e (3) a memória a longo prazo do autor, sendo que a primeira inclui aspetos como o tema do texto, a audiência e pistas motivadoras; a segunda, inclui a planificação, a elaboração e a revisão do texto; e a terceira contempla aspetos como o conhecimento prévio do tema, o conhecimento da audiência e estruturas de composição escrita armazenadas (1996: 3).

Apesar deste modelo nos parecer já um satisfatório ponto de partida para o trabalho aprofundado da competência de produção escrita, quase vinte anos depois desta primeira proposta, Hayes revisita e reformula o modelo apresentado em 1980 e anuncia um novo paradigma de composição escrita, que acrescenta aspetos essenciais ao ato de produção de um texto eficaz, como a motivação e o afeto (1996: 4):

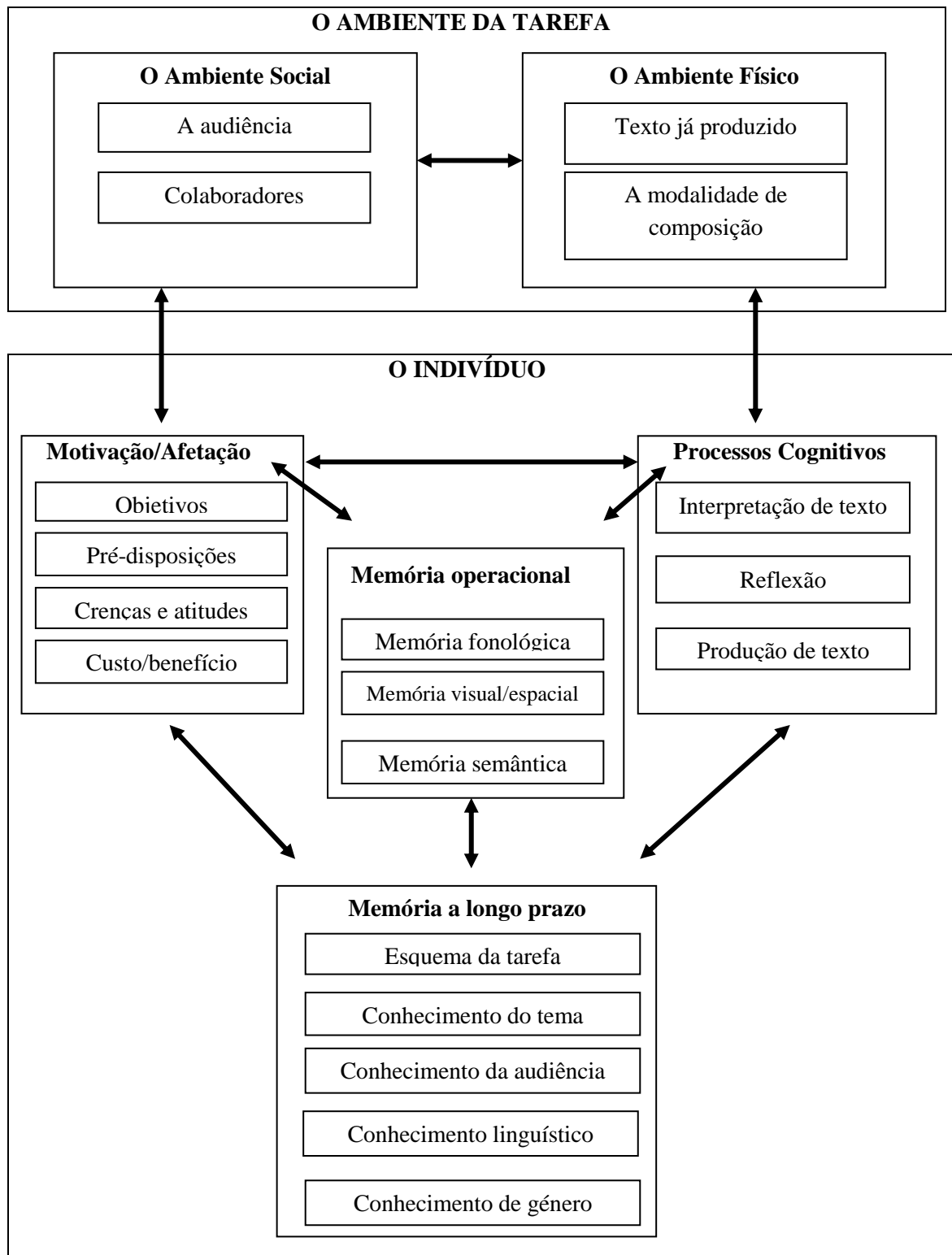


Fig. 3: Novo modelo de composição escrita do psicólogo Richard Hayes.

Como vemos, neste novo modelo as componentes necessárias para um processo de escrita eficaz alteram-se, verificando-se agora dois grandes âmbitos primordiais: o ambiente da tarefa e o indivíduo (1996: 4). Segundo o autor, há quatro diferenças fundamentais entre o antigo modelo de composição escrita e o novo (1996: 5):

- a) A ênfase no papel central da memória operacional no processo de escrita;
- b) A inclusão da memória visuo-espacial e da memória linguística;
- c) A importância da motivação e afetação no novo modelo;
- d) A revisão da secção dos processos cognitivos na composição escrita.

Também Cassany esclarece também quais são os *conhecimentos*, as *competências* e as *atitudes* necessárias para o autor para levar a cabo um ato de composição escrita eficaz (2009: 53-56):

1) *Conhecimentos* são os dados que o autor precisa de ter na sua memória a longo prazo respeitantes aos atributos e propriedades do texto escrito, i. e., a *correção* ou *gramaticalidade*, a *coesão*, a *coerência*, a *adequação*, a *variação estilística* e a *apresentação*. Estes são muitas vezes os critérios de correção utilizados pelo Instituto Cervantes e pela Univesidad de Salamanca;

2) *Competências* são as aptidões e microaptidões linguísticas e cognitivas que se utilizam durante o processo de composição escrita, e que incluem três processos fundamentais:

- a) Planificar, que consiste em representar a tarefa de escrita, planificar a composição e gerar e organizar ideias;
- b) Textualizar, que implica a tradução para código linguístico das ideias e dos conceitos, e a linearização gramatical e discursiva;
- c) Rever, que consiste em avaliar o texto escrito, diagnosticar os desajustes e operar a correção necessária;

3) *Atitudes*, que são o conjunto de crenças, valores, atitudes e preconceitos que o autor possui em relação ao escrito, e que podem ser mais ou menos favoráveis à composição escrita.

Com as contribuições deste investigador, temos agora as ferramentas necessárias para conseguir uma produção escrita eficaz na sala de aula – sabemos como podem ser desenvolvidas as *competências* e sabemos que os alunos podem servir-se dos seus *conhecimentos* para avaliar a sua própria produção escrita. Um olhar mais atento e especializado percebe que, para determinadas atividades e aulas de composição escrita, é

necessário mudar o foco de aprendizagem, i. e., incluir na nossa metodologia um enfoque que se ajuste aos objetivos de aprendizagem diretamente relacionados com a composição escrita. Como tal, em específicas e determinadas atividades apresentadas no projeto de investigação-ação que concerne este relatório, acrescentámos à lente do enfoque comunicativo a lente do enfoque processual.

2.5.1 – A composição escrita e as VTS

Para concluir o nosso projeto de investigação seria necessário então unir a informação que recebemos da teoria, tanto na área da literacia visual como na área da composição escrita, num todo indissociável e que se complementa. Para tal, de bastante relevo foi o testemunho de Marion Schlicker Bageant, professora estado-unidense do 1º ciclo, que reformulou e atualizou o modelo de aplicação das VTS dentro da sala de aula (2018: s.p.). Bageant levou a cabo uma experiência com os seus alunos que uniu os benefícios das VTS com a necessidade de uma prática de composição escrita, criando uma metodologia que tira ainda mais partido das vantagens das VTS, e que concorda com a teoria que informou o nosso projeto de investigação-ação, tanto para a literacia visual como para a prática da composição escrita (2018, s.p.).

Depois de perceber que as VTS não podiam funcionar como metodologia única nas suas aulas, e porque “[f]or a variety of reasons, teaching writing is one of the most difficult tasks that teachers face.”, Bageant criou um modelo que unia estas duas motivações, que passou a chamar-se *VTS Writing Lab* (2018: s.p.). Este modelo caracteriza-se então por ser constituído por duas fases (2018: s.p.):

Fase 1: discussão com VTS e escrita independente:

- a)** A professora facilita a discussão com recurso às VTS. As estratégias são aplicadas tal e como foram pensadas originalmente por Yenawine e Housen;
- b)** Depois da discussão, o grupo (alunos e professora) cria o *muro das palavras*, com vocabulário das VTS;
- c)** Finalmente, os alunos escrevem de forma independente por vinte minutos, a partir da discussão com as VTS.

Fase 2: processo de revisão:

- a)** A professora facilita a correção dos textos dos alunos (anonimamente) em grupo e/ou em pares. Os alunos prestam atenção a aspetos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos do texto;
- b)** Sessões dedicadas a revisão e edição de texto, nas quais os alunos revêem e editam um texto de um aluno.

Nas palavras da educadora, esta metodologia permitiu aos alunos perceber que “[...] writing is messy and that it is a process.”, ao mesmo tempo que converte o processo de escrita em algo real e exequível para estes (2018: s.p.).

O projeto de investigação-ação que descreverei mais à frente segue em grande medida as linhas orientadoras da proposta de Bageant, e o modelo de *VTS Writing Lab* foi o mais próximo que encontrámos do que pretendíamos com este estudo. No entanto, na experiência que levámos a cabo, incluímos as estratégias e processos cognitivos propostos por Hayes e Cassany para a secção de revisão do texto. Ou seja, o objetivo da revisão e edição de texto não era apenas “[...] to make our writing more clear and more precise.” (Bageant, 2018: s.p.), mas antes que os alunos revissem e editassem os seus textos de acordo com os processos fundamentais da psicologia cognitiva mencionados anteriormente neste relatório, por forma a melhorar as suas competências comunicativas, que são de âmbito linguístico, sociolinguístico e pragmático. Para isso, foi necessário, por exemplo, acrescentar objetivos de aprendizagem comunicativos, ou reajustar os processos de revisão dos investigadores de acordo com as nossas necessidades.

3 – Prática de ensino supervisionada

3.1 – Contexto

3.1.1 – A escola

A Escola Básica e Secundária de Ibn Mucana fica localizada em Alcabideche, a freguesia menos populosa do concelho de Cascais (apenas com 42.162 habitantes), e é a principal escola do Agrupamento de Escolas de Ibn Mucana. Esta freguesia regista o número mais elevado de população estrangeira do concelho de Cascais, representando um total de 8,7% da população residente, sendo que 37% é proveniente do Brasil e 31% de distintos países africanos (INE, 2021). Em Alcabideche vivem 44.177 pessoas, sendo que 20.3% tem o

ensino superior completo, 24% com ensino secundário completo e 16.6% tem apenas o 1º ciclo completo, e ainda 14.1% sem nenhum grau de escolaridade completo (INE, 2021).

O Agrupamento de Escolas de Ibn Mucana tem na sua alçada 2.671 alunos inscritos no ano letivo de 2020/2021, desde o nível pré-escolar até ao ensino profissional, passando pelo ensino básico e secundário. 12% destes alunos são de nacionalidade estrangeira e, destes, 0.73% não usa o Português como língua materna (Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, 2021).

A escola em que decorreu a prática de ensino que concerne este relatório deve o seu nome a Ibn Mucana, um poeta árabe de origem berbere que nasceu e viveu em Alcabideche (Al-Qabdāq) entre os séculos X e XI. Muito pouco se sabe sobre a vida do poeta mas, de acordo com os seus biógrafos, o seu apelido (Muqāna) não é árabe mas antes muladi, o que significa que os seus antepassados são autóctones e convertidos ao Islão, i. e., moçárabes (Agrupamento de Escolas de Ibn Mucana, 2021).

3.1.2 – Supervisão

A prática de ensino descrita neste relatório foi levada a cabo sob a supervisão pedagógica da Prof.^a Paula Menezes (no que respeita à lecionação de Inglês) e da Prof.^a Tânia Veloso (no que respeita à lecionação de Espanhol). Ficou desde o início definido entre professoras orientadoras e professora estagiária que a última assistiria e observaria todas as aulas lecionadas pelas professoras às turmas que seriam alvo da prática de ensino e da aplicação do seu projeto de investigação, perfazendo e superando as 16 horas semanais exigidas pelo *Regulamento Interno dos Mestrados em Ensino* da Universidade Nova de Lisboa. Assim, a professora estagiária assistiu às aulas de Inglês do 7º G, 10º A e algumas do 10º C e às aulas de Espanhol do 7º E e do 10º F, e, da mesma maneira, observou também as aulas lecionadas pela colega de estágio, às aulas de Cidadania e Desenvolvimento do 10º A, as horas dedicadas à Assembleia de Turma (reservadas a assuntos respeitantes à direção de turma), assim como a reunião de departamento e reuniões finais de avaliação. Foram também realizadas reuniões semanais do núcleo de estágio tanto de Inglês como de Espanhol, e reuniões pré e pós-lecionação, para prepararmos e refletirmos sobre a aula dada pelas professoras estagiárias.

3.1.3 – Turma 10º A - Inglês

Esta turma da área de Ciências e Tecnologia era composta por vinte e sete alunos, sendo que dezasseis eram rapazes e onze eram raparigas, tendo a maioria quinze anos completos. Desta turma fazia parte uma aluna de origem vietnamita cuja língua materna não era o Português, compreendendo apenas o Inglês, o que tornou algumas atividades curriculares e não-curriculares de difícil gestão. Encontrámos também um aluno que manifestou intenção de abandonar a turma e a área de estudo desde o início do ano, devido à desadequação dos seus interesses com as matérias estudadas, mas o certo é que tal não aconteceu até ao final do ano.

Era uma turma manifestamente interessada em aprender e confortável com a escola e a sala de aula e, apesar de heterogénea a nível académico, incluía muitos elementos avançados a nível linguístico. Ainda assim, a intervenção em sala de aula era parca, não tanto por baixo conhecimento linguístico mas antes por falta de hábito ou até alguma vergonha, o que pode ser explicado pela idade dos alunos ou pela pressão dos pares. Apesar disto, era um grupo maioritariamente participativo e envolvido nas tarefas de sala de aula, produzindo muitas vezes produtos de excelência.

Quanto ao comportamento, o grupo apresentou-se como geralmente bem comportado e respeitador. No entanto, dois elementos manifestaram-se ao longo do ano bastante disruptivos, interrompendo muitas vezes o ritmo normal de aprendizagem do grupo e desrespeitando normas e instruções de forma explícita. Todavia, o grupo fazia jus à boa opinião que os professores tinham dele.

3.1.4 – Turma 10º F - Espanhol

Esta turma de Línguas e Humanidades era composta apenas por quinze alunos, já que o Espanhol como língua estrangeira não era disciplina obrigatória nas suas áreas de estudo. Destes quinze alunos, nove eram raparigas e seis eram rapazes, tendo todos entre quinze e dezasseis anos. Era um grupo que exigia mais ligação emocional por parte do professor pois alguns alunos manifestavam alguma deficiência no desenvolvimento das suas competências emocionais, sociais e interpessoais. Apesar de Espanhol não ser uma disciplina obrigatória, muitos deles confessaram abertamente que tinham escolhido esta disciplina porque “era mais fácil” do que a outra opção. Todavia, é importante referir que este grupo tinha seis horas semanais de Espanhol, carga horária superior a qualquer outra disciplina na escola, e este fato pode ajudar a explicar alguns dos seus comportamentos e atitudes. Eram alunos que, de forma

geral, tinham poucos hábitos de estudo e assumiam muitas vezes uma postura desadequada em sala de aula.

A nível linguístico, pode dizer-se que era baixo mas mais ou menos homogéneo – exceto duas alunas, o grupo expressava muita dificuldade em falar esta língua estrangeira e o seu processo de aprendizagem revelou-se muito lento ao longo de todo o ano. Eram bastante interventivos em sala de aula mas muitas vezes essas intervenções eram desnecessárias, de pouca qualidade e quase sempre desordeiras. No entanto, convertiam-se em alunos muito atentos e participativos quando o assunto abordado em aula correspondia aos seus interesses pessoais, o que exigia do professor, uma vez mais, um esforço extraordinário, na medida em que devia balançar os interesses dos alunos com a exigência dum programa curricular.

Relativamente ao seu comportamento, era desordeiro e pouco respeitador das normas de sala de aula. Coincidindo com a descrição que os professores faziam deste grupo, revelaram ser alunos com pouco sentido de hierarquia e com pouca noção das exigências que cada contexto determina. Para além disso, não corrigiram o hábito inicial de chegar atrasados à aula e fizeram-no, com agravamento, até ao final do ano, fator que determinou muitas vezes a interrupção ou o distrúrbio do normal decorrer das atividades.

3.1.5 – Turma 7º G - Inglês

Este grupo de 3º ciclo era composto por vinte e oito alunos, dos quais catorze eram rapazes e catorze eram raparigas, todos a rondar os treze anos. Três destes alunos usufruíam de medidas do programa de Necessidades Educativas Especiais e um outro estava referenciado pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) devido ao risco de abandono escolar, que se confirmou com o avançar do ano letivo. Era uma turma bastante heterogénea, com alunos muito bons academicamente e outros que apresentavam muitas dificuldades no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem assim como dificuldades em planear e organizar o seu estudo.

A nível linguístico, encontrámos alunos muito avançados na aprendizagem do Inglês – aproximando-se praticamente de um falante nativo – e alguns outros que manifestavam dificuldades na aprendizagem desta língua. Ainda assim, a maior parte destes alunos possuía métodos e planos de estudo regulares e interesse na aquisição de conhecimentos. Com algumas exceções, a maioria destes alunos cumpria com todas as tarefas que lhes eram solicitadas e mostrava-se envolvida e entusiasmada com as atividades propostas.

Quanto ao comportamento, esta turma mostrou-se agitada no início do ano letivo, conduta que foi sendo estabilizada, em grande parte devido ao consistente trabalho da Prof.^a Paula Menezes. No entanto, nenhum elemento deste grupo se destacou pela contínua falta de respeito à figura do professor ou às regras de sala de aula.

3.1.6 – Turma 7º E - Espanhol

Vinte e oito alunos compunham este grupo de 3º ciclo, dos quais quinze eram rapazes e treze eram raparigas, todos a rondar os treze anos de idade. Neste grupo encontrámos três alunos ao abrigo do programa de Necessidades Educativas Especiais e um outro com graves problemas de assiduidade e pontualidade – no entanto, não se verificou situação de abandono escolar até ao final do ano letivo. Este grupo apresentou também alguns problemas de *bullying*, o que condicionou a aprendizagem e o processo de desenvolvimento pessoal de alguns alunos. Não se verificaram medidas de combate a esta situação, para além da iniciativa individual da Prof.^a Tânia Veloso.

O nível linguístico destes alunos à disciplina de Espanhol era muito baixo, apesar de homogéneo. De forma geral, os alunos apresentavam muitas dificuldades em acompanhar a evolução do ensino desta língua e manifestavam pouco rigor na conduta do seu estudo. O processo de aprendizagem foi desenvolvido com dificuldade e de forma muito inconsistente, já que os alunos expressavam aquisição de um conhecimento específico num momento e no momento seguinte esse mesmo conhecimento parecia ter desvanecido.

Relativamente ao comportamento, podemos assegurar que, das quatro turmas que concernem a prática de ensino supervisionada aqui descrita, esta era a mais indisciplinada e desordeira. A iniciação da leção dava-se cerca de dez minutos depois da hora estipulada para o início da aula, com os alunos a mostrarem desrespeito pela figura do professor, pelas regras de sala de aula e pelo horário de leção. Durante as aulas, as interrupções eram constantes, seja pela intervenção indevida de algum aluno, seja pela chamada de atenção e/ou repreensão da professora titular. Não se verificou melhoria no comportamento ao longo do ano letivo.

3.2 – Observação

O período de observação compreendeu as aulas entre o dia 12 de Outubro até ao dia 18 de Dezembro de 2020, nas turmas do 10º A, 10º F, 7º E e 7º G nas disciplinas de Inglês e Espanhol. Estas aulas foram ainda presenciais, ainda que com alguns constrangimentos

devido ao Plano Covid-19 da escola. Em sala de aula, os alunos estavam distribuídos em grupos fixos de 4 alunos, sendo esta uma das restrições implementadas pela escola devido à pandemia, restrição que obrigou os alunos a trabalhar invariavelmente com os mesmos colegas.

Apesar de todas as restrições em sala de aula, as aprendizagens neste período de observação foram incontáveis. A primeira aprendizagem de importância elementar foi a respeitante aos planos de aula: aprendemos que devemos ter sempre um plano A, um plano B, C, D e quantos mais forem necessários, principalmente quando sabemos que as nossas aulas vão ser avaliadas. Esta premissa obriga-nos a prever todos os problemas que podem ocorrer dentro de sala de aula, sejam eles respeitantes ao uso da tecnologia (sobre a qual temos apenas um controlo parcial), à reação e resposta dos alunos às nossas atividades, ou mesmo a qualquer fator externo e imprevisível, como pode ser, por exemplo, alguém externo à aula pedir para comunicar algo na nossa hora de lecionação, pedido cuja recusa é excepcionalmente rara.

Relativamente aos papéis do aluno e do professor em sala de aula, e apesar de sabermos que a nossa aula deve ser tendencialmente centrada no aluno, há momentos em que esse critério é especialmente recomendado, como é o caso das aulas ou atividades de revisão. De acordo com Hordienko e Lomakina (2015: 40) “the use of pair work based on the principles of peer tutoring helped improve the skills of average learners while solidifying skills of advanced learners that were proud to fulfil the role of an «aide»”. Assim, e especialmente no caso de aulas ou atividades de revisão, é particularmente útil a distribuição do trabalho em pares ou em grupos, permitindo-se aos alunos mais avançados ajudar (ao mesmo tempo que solidificam conhecimentos) os alunos menos preparados academicamente, que beneficiam do facto de ser um colega a explicar-lhe a matéria e não a professora. Nos momentos em que estas atividades aconteceram, percebemos também um aumento da motivação dos alunos, para além de se fomentar a relação interpessoal e competências sociais de forma geral.

O mesmo princípio se aplica à aquisição de novo vocabulário, já que esta metodologia pode ser aplicada em exercícios ou atividades de conteúdo lexical. As dúvidas lexicais podem ser clarificadas em pares ou em grupos, com o mesmo princípio de interajuda, e até mesmo com exercícios para deduzir significados de palavras desconhecidas. Claro está que o princípio da aprendizagem centrada no aluno é para ser aplicado como isso mesmo, um princípio – de forma pessoal, desenhamos as atividades para o respeitar já que, na nossa

opinião, o trabalho do professor é anterior e posterior à aula – na aula, quem deve trabalhar são os alunos. O que pretendemos dizer é que, em atividades de revisão e vocabulário, observáms que este princípio é altamente eficaz e que por isso não há motivo para não o aplicar sempre que seja apropriado. Claro está também que, em certos momentos, podemos ter em mente outros objetivos que exijam uma distribuição diferente do trabalho e que não permitam trabalho em pares ou grupos, mas, não sendo assim, esta estratégia é sobremaneira a mais indicada.

Quanto a competências linguísticas, mencionamos sucintamente uma estratégia para trabalhar a competência de compreensão escrita que observámos nas aulas das professoras Paula Menezes e Tânia Veloso. Por forma a diversificar estratégias e a aumentar a atenção dos alunos, a competência de compreensão escrita pode ser trabalhada da seguinte maneira: divide-se (abstratamente) a turma em três grandes grupos e a cada grupo corresponde uma parte do texto escrito, que foi previamente dividido em três partes; são concedidos alguns minutos para os grupos poderem ler a parte que lhes corresponde e, depois desta leitura, pede-se a cada grupo que explique aos restantes o conteúdo do texto que lhes coube. Observámos que esta estratégia torna a aula mais dinâmica, aumenta a atenção dos alunos e até a sua motivação, já que eles sentem que o papel de cada um é mais importante, já que têm de informar os outros acerca do conteúdo do texto e que, sem essa responsabilidade, os outros alunos não ficam a conhecer o texto. Esta estratégia pode ser levada a cabo com um só texto, dividido em duas, três ou quatro partes (depende da apropriação aos nossos objetivos), mas também pode ser explorada com dois, três ou quatro textos diferentes, sendo o objetivo ou resultado semelhantes aos de quando se trabalha apenas com um texto.

Posto que a competência da compreensão escrita foi menos trabalhada (inevitavelmente) na unidade didática que lecionámos ao 10º A e 7º E, na segunda fase de lecionação que tomou lugar no terceiro período, ao 10º F e ao 7º G, aplicámos esta estratégia. Isto é, apesar de termos trabalhado as quatro competências linguísticas na unidade didática lecionada ao 10º A e ao 7º E, o nosso trabalho incidiu mais intensamente nas competências de produção oral e escrita, devido à aplicado o nosso projeto de investigação-ação nessas turmas. Nesta segunda fase de lecionação, comprometemo-nos com as professoras Paula Menezes e Tânia Veloso a trabalhar de forma mais evidente a compreensão escrita e compreensão oral, sendo que não podemos corresponder com o mesmo nível de conhecimento e inovação que

apresentei no primeiro período de lecionação, já que nesse aplicámos o nosso projeto de investigação-ação, para o qual fizémos intensas leituras.

Fazemos também uma curta menção à avaliação, que também trouxe consigo significativas aprendizagens. A primeira diz respeito aos momentos de avaliação, que têm evidentemente os seus princípios didáticos e pedagógicos; isto é, observámos que é recomendado que se realizem vários momentos de avaliação em vez de apenas um. Assim, ao longo do período, os alunos são avaliados na compreensão oral num momento, na expressão oral noutra momento, na compreensão escrita e na gramática (que normalmente são avaliadas em conjunto, na forma de teste), e finalmente na expressão escrita, que costuma ser a avaliação final por ser a competência mais exigente para os alunos. Dependendo da preferência do professor, a compreensão escrita e conhecimento de gramática podem ser avaliados no mesmo momento da produção escrita, sendo que, de acordo com a nossa opinião, encontramos mais vantagens em fazê-las em alturas e dias diferentes.

Ainda dentro do tema da avaliação, tivemos oportunidade de testemunhar a realização de um teste de avaliação da competência de compreensão oral *surpresa*, isto é, sem aviso prévio aos alunos – a professora começou a aula informando-os que iriam realizar a avaliação de *listening comprehension* nesse momento. Para nossa surpresa também, os alunos reagiram com bastante normalidade e a avaliação decorreu sem nenhum desalinho – não se ouviu nenhum comentário de reprovação nem nenhuma expressão de desagrado por parte dos alunos. Relativamente a estas avaliações sem aviso prévio, em discussão com as professoras, percebemos que não é recomendado fazê-lo em todas as avaliações, já que para a avaliação oral, por exemplo, é justo dar-lhes algum tempo para eles praticarem o discurso.

Finalmente, tivemos oportunidade de observar outros aspetos relevantes para a prática pedagógica, como a correção do erro. Em relação a este aspeto, pudemos confirmar alguns conhecimentos adquiridos na formação curricular do mestrado, como por exemplo, o facto de o erro oral não dever ser impiedosamente corrigido, e que a correção, oral também, deve ser ajustada ao momento, ao aluno e ao objetivo de comunicação, sendo que é quase sempre mais importante que os alunos comuniquem eficazmente do que com exímia correção. Existem os erros fossilizados, os erros por distração, os erros de nível e os erros que impedem a comunicação, mas para eles também existem momentos e formas de correção que devem ser estudados com critério. Quanto a técnicas de correção, para além daquelas que conhecemos pelas leituras que fizémos, é importante mencionar a *correção por amostragem*, empregada

pelas professoras orientadoras com frequência, na qual se corrigem oralmente dois ou três trabalhos em aula e os alunos cujos trabalhos não foram corrigidos devem corrigir os seus trabalhos com base na correção feita ao trabalho dos colegas. Esta técnica revela-se bastante eficaz já que deposita nos alunos a responsabilidade da autocorreção (que promove a sua autonomia e a regulação do processo de aprendizagem) e também permite poupar tempo em aula, sem descurar a importância do *feedback*.

Assim, entre os aspetos aqui sucintamente mencionados, o período de observação revelou-se muito rico em termos pedagógicos, didáticos e até em termos humanos, riqueza que, de várias formas, melhoraram e continuarão a melhorar a nossa prática pedagógica, dentro deste período da Prática de Ensino Supervisionada e no nosso futuro como docentes.

3.3 – Lecionação

Também na parte da lecionação, a situação atual de pandemia devido à Covid-19 obrigou a alguns ajustes. Desta maneira, algumas aulas foram lecionadas de forma síncrona (via reuniões *Zoom*), outras de forma assíncrona (nas quais não estávamos em reunião ao vivo com os alunos mas para as quais tivemos de planificar e administrar tarefas, por forma a ocuparem essa hora de aula) e finalmente de forma presencial. Assim, a lecionação que concerne este relatório foi levada a cabo da maneira que apresentamos na Fig. 4. A contabilização de aulas é realizada com aulas de 45 minutos:

	Inglês	Espanhol	TOTAL de horas por categoria
Aulas síncronas	10	13	23
Aulas assíncronas	5	1	6
Aulas presenciais	13	18	31
TOTAL de horas por área disciplinar	28	32	60

Fig. 4: Número de aulas de 45 minutos lecionadas pela professora estagiária.

Por acordo entre professoras orientadoras e professora estagiária, apenas uma parte das aulas lecionadas foram dedicadas ao projeto de investigação, sendo que uma segunda parte da lecionação foi destinada ao ensino tradicional (ou de componente não-investigativa). Assim, as três grandes áreas de investigação que ocupam o nosso relatório (*VTS strategies*,

pensamento crítico e dimensão intercultural) foram distribuídas uniformemente (e de acordo com as necessidades e possibilidades das professoras titulares e da professora estagiária) pelas quatro turmas, cuja descrição e reflexão apresentamos em seguida. As restantes aulas foram ocupadas com atividades comunicativas de *reading comprehension*, *listening comprehension*, *oral production* and *written production*. Da mesma forma, todas as planificações de todas as aulas foram exaustivamente analisadas e negociadas entre professoras orientadoras e professora estagiária, por forma a responder às necessidades deste projeto de investigação como às necessidades curriculares de forma geral, e às necessidades da turma de forma específica.

3.3.1 – *Visual thinking strategies + written production*

Como nos informou a teoria descrita na primeira parte deste relatório, professores e investigadores chegaram à conclusão que se poderia tirar muito mais partido das VTS do que aquele que foi inicialmente projetado pelos educadores de Arte, nos primórdios destas estratégias (Bageant, 2018; Bomgaars, J. & Bachelor, J. W., 2019). A aliança entre a discussão da imagem com o comentário escrito posterior potenciaria não só as competências de produção oral e pensamento crítico dos alunos como uma melhoria nas suas competências de produção escrita. Esta investigação foi posta em prática na nossa lecionação, pelo que aplicámos esta metodologia em três fases: (1) observação da imagem + discussão; (2) elaboração de uma *word wall*, com palavras relacionadas com o conteúdo da imagem; e finalmente (3) a produção de um comentário escrito sobre essa mesma imagem.

A primeira turma na qual aplicámos estas estratégias foi o 10º A, da área disciplinar de Inglês. Recaindo este período de lecionação em fase crítica de pandemia de vido à Covid-19, este bloco de aulas foi integralmente realizado de forma *online*, através de reuniões na plataforma *Zoom*. O conteúdo curricular a ser trabalhado foi *O mundo tecnológico*, sendo o subconteúdo ocupado com a *Inovação tecnológica* (Ministério da Educação, 2001: 25). Para tal, apresentámos uma imagem que fez com que os alunos refletissem sobre a relação do Homem com a tecnologia, abordando aspetos como a biotecnologia, os *robots* e a inteligência artificial (ver planificação em ANEXO 1). A discussão gerada pelas três perguntas que compõem as VTS superou as expectativas da professora, já que foram expressadas pelos alunos ideias como: a digitalização do ser humano, a substituição do ser humano pela inteligência artificial ou o sofrimento do Homem devido ao uso excessivo de tecnologia.

Em seguida, foi construída um *word wall* na qual os alunos incluíram toda e qualquer palavra relacionada com a imagem. Algumas dessas palavras foram: *digital woman, change/transformation, genderless figure, fluid form, desintegrating, digitalisation, bionic arm/leg/brain*, etc. Essas palavras foram posteriormente utilizadas para a produção escrita, que foi pedida aos alunos durante a hora de aula e para a qual os alunos dispuseram de vinte minutos. Algumas reflexões dos alunos incluíram:

Aluno 1: *The genderless figure seems to be digitized and reveals less of itself. With photoshop, this happens to many people hiding behind screens every day which can cause stress and anxiety due to possible existential crises.*

Aluno 2: *In my opinion, this picture represents humanity's change over the years, thanks to the impact that technology has on our lives. The look on its face may give us a clue that change is scary, and if it happens too fast, it will have severe consequences in the future.*

Aluno 3: *The image has a digital woman that is disappearing and is turning into a fluid form, like into pixels and I think that represents the change of the human race with the internet, like the addiction and the dependence that people have with technology.*

O *feedback* a estes textos foi dado de forma oral, em aula, com a aplicação da estratégia de *correção por amostragem* – a professora pediu a três alunos para lerem os seus textos em voz alta e corrigiu-os nos seguintes pontos: estrutura, vocabulário, detalhe da descrição e/ou opinião e originalidade das ideias apresentadas. Depois deste *feedback*, a professora pediu que os alunos reescrevessem os seus textos em casa, durante uma das aulas assíncronas que se seguiam. Estes textos reescritos foram depois corrigidos pelos próprios alunos através do uso de um código de correção que a professora estagiária disponibilizou na plataforma Google Classroom (ver ANEXO 2).

Um segundo momento de aplicação das *VTS* foi levado a cabo algumas semanas depois com este mesmo grupo, ainda de acordo com o conteúdo programático acima mencionado, mas agora dentro do subtópico *Mudanças sociais na educação* (Ministério da Educação, 2001: 25). O mesmo procedimento foi utilizado neste segundo momento (ver planificação de aula e material creado em ANEXO 3 e 4). Sendo já a segunda vez que desenvolvemos esta atividade com estes alunos, nestas produções escritas estes conseguiram mostrar já alguma maturidade nas suas ideias e até nas suas competências linguísticas, como ilustram os exemplos a seguir, escritos pelos mesmos alunos dos exemplos detalhados anteriormente:

Aluno 1: *This image represents (possibly) a future medical class. As far as I'm concerned, the students are learning the humans' organs in a more effective way since they are using Virtual Reality.*

Aluno 2: *This picture takes place in another reality or society, maybe in the future or perhaps on another planet, because of all the technology and futuristic devices used. We can tell that it depicts a class, more specifically a biology class, given by a robot.*

Aluno 3: *In this picture we can see that the robot is teaching the humans about the human body, and one interesting detail is that are people falling down in the human organism. I think these aspects are trying to show that the human race is being more and more controlled by technology devices and internet and probably in the future we will live because these things exist, without them we will not survive.*

Na oitava aula desta unidade didática, e no segundo momento de aplicação das VTS, os alunos apresentam já alguma desenvoltura vocabular em língua inglesa dentro do conteúdo programático em questão. Como mencionado no capítulo da *Revisão da literatura*, uma das principais componentes das *Visual thinking strategies* é o desenvolvimento do pensamento crítico, que estes alunos provaram estar a ser trabalhado, com opiniões como “these aspects are trying to show that the human race is being more and more controlled by technology devices and internet”, ou “[a]s I see it, this seems a really intuitive way of learning and it is possible that, in the future, it will be used by many schools.”

O *feedback* a estes textos foi dado através da facilitação de um texto-modelo analisado em aula pelos alunos em conjunto com a professora (ver planificação e material em ANEXO 5). Com vista à avaliação da produção escrita, que seria realizada na aula seguinte, a professora forneceu, a par do texto-modelo, uma *checklist* para a construção e elaboração de um *opinion essay*. Em seguida, foi pedido aos alunos que transformassem o comentário-modelo num *opinion essay*, tendo por base a estrutura e os elementos de elaboração de um artigo de opinião fornecidos na *checklist*. Posteriormente, foi feita a correção oral em aula dos textos dos alunos convertidos em artigos de opinião, através da estratégia de *correção por amostragem* e seguindo os preceitos de elaboração de um *opinion essay* anteriormente mencionados. Na segunda parte dessa aula, os alunos realizaram a prova de avaliação da expressão escrita, que consistia na produção de um artigo de opinião sobre o texto visual apresentado (ver planificação da aula em ANEXO 6).

As produções escritas avaliadas foram corrigidas tendo por base: (1) a estrutura de um *opinion essay* e (2) os critérios de correção escrita do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana (ver ANEXO 7). A utilização da cor verde como cor de fonte das correções e comentários indica que houve um bom uso da língua estrangeira, enquanto a utilização da cor azul aponta para uma área de melhor à qual o aluno deve ficar atento. Apresentamos em seguida um exemplo de correção efetuado por nós (ver mais dois exemplos em ANEXO 8):

Aluno 1:

OPINION ESSAY:

THE FUTURE OF EDUCATION

Time and evolution ~~walk~~ go side by side and time is now running faster than ever. ~~Humanity~~ Humankind is always learning how to deal with technological evolution and for that, continuously developing devices that would supposedly help ~~us~~ to make our lives easier.

First, let us look at this image. We can see one adult woman and four children, perhaps a teacher with her students. She is giving a class about space, using a futuristic-looking device that resembles a hologram with which she and the kids can interact. We can almost guess that this takes place in the near future ~~but a not so far one~~.

In addition, I think that new technology will bring a new perspective to the regular way of teaching ~~a new perspective~~. Classes inside a small room filled with tables where the students ~~seat~~ sit for hours and just listen to what the teacher says and copy ~~what's~~ what is on the board will be over. They will be more engaging and realistic because we ~~are~~ will not simply be looking at images and reading long paragraphs in a book, we will ~~can~~ actually be face to face with planets and play with them, in a the sense that the learning process can almost be ~~personalized to~~ tailored for each student. Besides, in this picture, the students seem really interested in what the teacher is explaining as they are participating and taking notes.

To make a long story short, society will adapt to this new technology and use it to make their lives simpler. For me ~~it's~~ it is a fact that our life will be overwhelmed by machines and screens, and the school methods we are used to will be quickly (soon?) outdated. But who ~~tells me~~ can guarantee that the new ways of teaching ~~would~~ will bring such positive aspects that no one ~~would~~ will find ~~it~~ them unnatural or miss the regular ways ones.

Very good English, M.! Your text is cohesive and coherent and I like your detailed description. Congrats!

I would advise a quick check of the use of “will” and “can”.

Tivemos oportunidade de aplicar a metodologia VTS num outro grupo de ensino secundário, desta vez na área disciplinar de Espanhol. Aqui, o conteúdo programático recaiu

sobre o tema *Por tu salud*, dentro do âmbito dos vícios e dos maus hábitos sanitários (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2022: s.p.). Assim como no primeiro grupo, também estas aulas se realizaram de forma *online*, o que origina sempre algum constrangimento na realização da atividade, especialmente na etapa da discussão em grande grupo.

Para esta turma, apresentámos a imagem em ANEXO 9, que oferecia aos alunos a oportunidade de refletir sobre o vício de beber álcool e elicitaria vocabulário relacionado com esse e outros vícios. Os alunos observaram a imagem durante alguns momentos, em silêncio, e depois a professora guiou a discussão do grupo sobre o texto visual, partindo das três perguntas fundamentais das VTS. Infelizmente, tendo este grupo, de forma geral, um rendimento académico significativamente inferior ao grupo anterior, a discussão e as consequentes tarefas não geraram tantas ideias e reflexões quanto nós desejaríamos. Claro é também que as atividades que correm menos bem são aquelas sobre as quais mais refletimos, e por esse motivo, não podemos deixar de questionar a escolha do material visual e a forma como a discussão foi guiada. Acreditamos que diferentes grupos exigem diferentes formas de abordar os assuntos e, como tal, diferentes formas de discussão. Numa próxima oportunidade, com um grupo similar, talvez a professora deva aumentar a sua participação na discussão, por forma a torná-la mais produtiva, fluida e atrativa para os alunos.

Dando continuação à atividade, foi pedido aos alunos que escrevessem um comentário acerca do texto visual exposto, incluindo uma pequena descrição do que observam e uma reflexão sobre o texto. Muitas produções escritas ficaram aquém do esperado por nós; no entanto, outras houve que apresentaram níveis satisfatórios de qualidade descritiva e crítica. Dois desses exemplos são os seguintes:

Alumno 1: *En mi opinión, esta imagen me transmite una profunda soledad interior, que e parece un poco raro, siendo que estas tres mujeres están una fiesta, en una noche de chicas.*

En esta imagen tenemos tres mujeres que parecen aburridas. Una de ellas está bebiendo vino por una botella y parece que esta borrachada, a de camiseta azul me parece que esta pensando en la vida e la otra me parece que está observando a las otras personas. No hay comunicación entre ellas.

Alumno 2: *En esta imagen, puedo ver tres chicas, bebiendo y fumando cigarillos pero sin comunicación. En mi opinión, parecen aburridas, desinteresadas y sintiendo soledad, los colores de la ubicación dónde se quedan son muy oscuros y pesados que intensifica el clima desalentado de la situación.*

O *feedback* a estes textos foi feito com recurso a um código de correção, sendo que a professora sinalizou as incongruências linguísticas nos textos dos alunos, atribuiu-lhes uma sigla cujo significado poderia ser encontrado no código de correção enviado aos alunos, e que o leitor pode encontrar em ANEXO 10. Uma vez mais, nestas correções foi utilizada a cor de fonte verde para indicar um bom uso da língua estrangeira, neste caso Espanhol. Pretende-se desta forma que os alunos desenvolvam a sua autonomia, ao mesmo tempo que ganham consciência da evolução do seu processo de aprendizagem e das etapas que vão superando. Um exemplo de um texto corrigido neste grupo é:

Aluno 1: *En mi opinión, esta imagen me transmite una profunda soledad interior, que e parece un poco raro, siendo que estas tres mujeres están una fiesta, en una noche de chicas.*

En esta imagen tenemos tres mujeres que parecen aburridas. Una de ellas está bebiendo vino por una botella y parece que esta borrachada, a de camiseta azul me parece que esta pensando en la vida e la otra me parece que está observando a las otras personas. No hay comunicación entre ellas.

Línea 1: **PF / PE**

Línea 2: **PF**

Línea 4: **EO / PI**

Línea 5: **;! / PE**

Para além destes grupos de ensino secundário, na nossa prática de lecionação também aplicámos as *VTS* a um grupo de 3º ciclo, na área de especialização de Espanhol – o 7º E. O conteúdo programático desta unidade didática dizia respeito à família – *En familia* (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2022: s. p.). Sendo um grupo de alunos mais jovens, a aula foi planeada com algumas diferenças em relação às aulas de ensino secundário anteriormente descritas. Para esta turma, a professora selecionou duas imagens com vocabulário visual relacionado com a família e utilizou-as para levar a cabo a metodologia das *VTS* (ver

planificação de aula e materiais utilizados em ANEXO 11). Este procedimento foi efetuado duas vezes nessa aula com duas imagens diferentes, sendo que na etapa final – aquando da produção escrita – metade do grupo escreveu sobre a imagem 1 e a outra metade escreveu sobre a imagem 2. O objetivo desta estratégia era estabelecer as bases necessárias para se poder fazer uma comparação *a posteriori*, i. e., que o grupo que escreveu sobre a imagem 1 escrevesse sobre a imagem 2 e o grupo que escreveu inicialmente sobre a imagem 2 escrevesse sobre a imagem 1. Desta forma, as diferenças e evoluções seriam mais evidentes, tanto a nível de literacia visual como de conteúdo vocabular. Infelizmente, não foi possível realizar esta segunda parte da atividade por motivos de organização curricular e por mútuo acordo entre professora orientadora e professora estagiária. Ainda assim, foi possível auferir de forma satisfatória o patamar crítico e linguístico destes alunos do 7º ano, com textos como os que se apresentam em seguida:

Aluno 1: *Dos parejas están bailando no salón. Tiene tres hombres sentados en la silla. Están bailando de noche. Tiene una mesa con flores. Todos los hombres están con fatos de marineros. Los hombres están tocando música. Tiene cinco hombres e dos mujeres.*

Aluno 2: *Esta pintura tiene una casa, tres hombres, dos gallinas, una árbol y uno burro. Los hermanos están trabajando en su casa, por qué tiene caído una árbol sobre la casa. Los hermanos viven en una granja.*

Aluno 3: *Una familia con dos animales, uno hermano. El dos animales, un cuchillo e una casa con árbol. Un poço con agua y un martillo para madera. Un trabajo muy difícil.*

Para concluir a atividade, nos últimos quinze minutos da aula, a professora pediu aos alunos que desenhassem um membro das suas famílias de quem gostassem muito, e que fosse muito importante para eles. Como vimos no capítulo da *Revisão da literatura*, desenhar é uma forma bastante eficaz de consolidar conhecimentos (incluindo lexicais), especialmente em alunos mais jovens. Assim, depois de desenharem o membro da família, foi pedido aos alunos que atribuíssem um título aos seus desenhos, por forma a aumentar o seu vocabulário relacionado com o conteúdo programático em questão.

Na aula seguinte, procedeu-se à correção dos textos escritos pelos alunos, e esta correção foi realizada de duas formas. Primeiramente, a professora expôs anonimamente dois textos de dois alunos perante a turma, com recurso ao projetor (ver textos selecionados em

ANEXO 12). Toda a turma participou na correção dos textos expostos e a professora estagiária alterou os textos de acordo com os comentários dos alunos, diretamente no documento PowerPoint. Depois desta correção, a professora pediu a cada aluno que corrigisse o texto do seu colega de carteira, com recurso à estratégia de *peer-correction*. Depois de receber o seu texto corrigido pelo colega, cada aluno reescreveu o seu próprio texto e devolveu-o à professora. O *feedback* a estes segundos textos foi dado através de correção escrita e individual entregue aos alunos na aula seguinte.

3.3.2 – Pensamento crítico

Apesar das *Visual thinking strategies* terem já uma componente de trabalho de pensamento crítico, quisemos ir um pouco mais além e dedicámos tempo e atividades em aula exclusivamente para o seu desenvolvimento desta competência. Então, foram realizadas três atividades específicas em quatro grupos distintos¹ (adaptadas de Hughes, 2014):

- *Opinion and reason generator*: 10º A
- *Recognising context*: 7º E, 10º A e 10º F
- *Analyse the credibility of different sources of information*: 10º F

a) *Opinion and reason generator*:

Esta atividade consiste em facilitar aos alunos o processo de criação de opiniões e de razões que sustentem essas opiniões (Hughes, 2014: p. 9). É recomendado que esta atividade seja aplicada num grupo de nível linguístico intermédio e, também por esse motivo, a turma 10º A foi a que apresentou as melhores condições para tal. Relembrando que toda a leção a este grupo foi realizada através da plataforma *Zoom*, a professora dividiu a turma em grupos de quatro membros e reservou a cada grupo uma sala privada nesta plataforma. Foi pedido a cada grupo que gerasse opiniões sobre as afirmações que a professora fornecia, e formulassem razões que as sustentassem, como ilustra o seguinte quadro:

¹ Utilizamos a terminologia inglesa por forma a respeitar a terminologia utilizada pelo autor original das atividades.

Column 1	Column 2	
<i>I think that</i>	1. regular classes should be replaced by online classes	because...
<i>I agree that</i>	2. it is easier for students to learn if they work individually	
<i>I don't agree that</i>	3. online classes promote social equality	
<i>I'm not sure that</i>	4. remote learning increases students' stress and anxiety levels	
	5. students are less motivated when learning from home	

Fig. 5: Atividade *opinion and reason* generator aplicada ao grupo de inglês 10º A.

Esta atividade gerou bastante entusiasmo nos alunos e uma satisfatória proliferação de opiniões e razões. Sendo a primeira vez que aplicávamos esta estratégia, cometemos o erro de não dar tempo suficiente aos grupos para realizarem a atividade de maneira satisfatória para eles, o que causou algum aborrecimento e até frustração nos mesmos. Com esta e outras experiências, aprendemos que, às vezes, é importante não priorizar a planificação e os tempos previamente definidos, e permitirmos aos alunos que ocupem mais tempo com uma atividade que eles gostam e na qual sentem que a aprendizagem é mais tangível e real.

b) *Recognising context:*

Esta atividade está desenhada para levar os aprendizes a questionar o valor e o significado de uma mensagem em diferentes contextos, i. e., a tomarem consciência da dissonância de significados que uma mesma mensagem pode ter, dependendo do contexto em que ela está inserida, ou no qual nos é apresentada. É um exercício bastante flexível, podendo ser aplicado desde os níveis linguísticos mais baixos e com alunos mais jovens até níveis linguísticos intermédios ou altos e aprendizes mais velhos. Aqui descreverei sucintamente a atividade que foi realizada com o grupo 7º E, de Espanhol. Na última aula do período de leção a este grupo, a professora pediu aos alunos para formarem pares e observar com atenção uma ilustração de uma ilustradora espanhola (ver ANEXO 13), respondendo depois a estas três questões:

- a) *Si fuera un cartel de una película, ¿cuál sería el nombre de la película y sobre qué trataría?*
- b) *Si fuera la portada de un libro, ¿cuál sería el título del libro y sobre qué sería?*
- c) *Si fuera un anuncio publicitario, ¿cuál sería el producto o servicio y cuál sería el eslogan?*

Os alunos tiveram um pouco mais de vinte minutos para realizar a atividade. Após trabalho de pares, a professora pediu aos alunos para apresentarem os seus resultados à turma, apresentação que evidenciou a criatividade e o conhecimento dos alunos. Na nossa opinião, foi uma excelente forma de concluir o nosso período de lecionação àquele grupo, pois esta foi a atividade final da nossa última aula (consultar por favor ANEXOS 14 e 15 para as atividades realizadas com os grupos 10º A de Inglês e 10º F de Espanhol).

c) *Analyse the credibility of different sources of information:*

Tivemos ainda oportunidade de desenvolver uma atividade de análise de fontes de informação no nosso período de lecionação ao 10º F, da área do Espanhol. Partindo da atividade da aula anterior de leitura de um artigo de jornal sobre a Superliga Europeia, a professora elicitou dos alunos informações sobre esta fonte de informação, perguntando sobre o autor do artigo, a instituição e sobre outras fontes de informação similares. Após esta introdução oral, o grupo realizou um *brainstorming* com o tópico *fuentes de información* e a professora escreveu no quadro as palavras e conceitos expressos pelos alunos. Em seguida, a turma dividiu-se em grupos de três e qualificou cada uma das fontes de informação escritas no quadro de acordo com a seguinte escala:

1 = no es una fuente creíble

2 = puede ser creíble pero tendría que verificar esta información en otra fuente también

3 = es una fuente muy creíble

A experiência com esta atividade foi bastante positiva tanto para a professora como para os alunos – abriu energeticamente o espaço de discussão sobre o conhecimento sobre o mundo e permitiu a alguns alunos menos interventivos ocupar um espaço central nesse espaço, curiosamente.

3.3.3 – Competência intercultural

Por fim, resta-nos descrever a experiência de uma atividade com objetivos de aprendizagem relacionados com a interculturalidade. Por motivos curriculares, a oportunidade para tal atividade tomar lugar coincidiu com um fase de lecionação de preparação para o teste, i. e, de consolidação de conhecimentos para sequente avaliação.

O conteúdo programático previsto para estes dois momentos de leção dizia respeito a *School activities, plans for the future and school events*, de acordo com os conteúdos apresentados no Programa de Inglês do 3º Ciclo. Assim, a primeira atividade consistiu na elaboração de um *email* para um grupo de estudantes britânicos, que descrevia o dia que os alunos programaram para os receber, quando viessem a Portugal. Pediu-se aos alunos que programassem uma visita aos espaços escolares, atividades dentro e fora da escola, apresentação de todos os edifícios da escola, e outras. Esta atividade foi realizada em grupos de três e quatro elementos, e foi realizada leitura para o grande grupo dos *emails* escritos pelos alunos. Pode encontrar-se o material utilizado para esta atividade em ANEXO 16.

Posteriormente, e sendo já o final da unidade didática trabalhada por nós, a professora elicitou algumas ideias sobre os sistemas educacionais e normas de funcionamento das escolas em países como Portugal, Inglaterra e Quênia. Depois de gerada alguma discussão, os alunos voltaram a reunir-se em grupos de três elementos e criaram um diálogo entre três estudantes: um português, outro inglês e o terceiro queniano. A atividade proposta requeria dos estudantes que falassem sobre os edifícios das suas escolas, os horários, as disciplinas, os uniformes, etc. Esta atividade inclui também o reforço do conteúdo linguístico *wh- questions* e foi alvo de diferenciação pedagógica (ver ANEXO 17 para materiais e planificação de aula).

3.3.4 – Outras atividades comunicativas

Foram realizadas outras atividades de âmbito comunicativo que pretenderam trabalhar as competências linguísticas menos desenvolvidas no nosso projeto de investigação-ação, como são os casos das competências de compreensão oral e escrita. Por forma a não negligenciar a aprendizagem dos alunos, foram levadas a cabo atividades de compreensão oral e escrita em todas as turmas, e cujos dois exemplos apresentamos em ANEXO 17.

De igual forma, foram elaboradas e realizadas três avaliações no nosso período de leção: dois testes de compreensão e produção escritas ao 7º G (Inglês) com diferenciação pedagógica e respetivas matrizes; um teste de vocabulário, gramática, compreensão e produção escrita ao 10º F (Espanhol) e uma apresentação oral ao 10º A (Inglês), cujas planificações e materiais o leitor pode encontrar nos ANEXOS 18, 19 e 20.

3.3.5 – Questionário de avaliação de unidade didática *A World of Technology*

No final do período de leção aos alunos do 10º A de Inglês, tivemos oportunidade de administrar um questionário de satisfação aos alunos via Google Forms. Neste questionário

quisemos sondar a receção e qualidade das nossas atividades, a gestão do tempo em sala de aula e a relação com a professora, e alguns dos comentários recebidos foram (ver todas as perguntas e respostas em ANEXO 21):

Aluno 1:

Conseguimos trabalhar áreas em que nós não aprofundamos muito, como a descrição de imagens e pensamento crítico. Além disso fizemos vários trabalhos escritos e orais que puderam pôr em prática o nosso inglês. A professora deu-nos bastante feedback sobre todos os nossos trabalhos e a professora criou um ambiente confortável que deixou os alunos mais à vontade e menos receosos de interagir e colaborar na aula.

Aluno 2:

Para mim, o melhor das aulas em geral foi a variedade de atividades. Como se cada aula fosse diferente. E também gostei bastante de das atividades em si que fizemos

Aluno 3:

Penso que nos trabalhos pedidos, a professora podia dar mais feedback individualmente ao trabalho de cada aluno, não apenas apresentar a sua correção, mas também expor em que tipo de aspetos deve melhorar e se focar. [...] Também há que ter em conta o tempo dado a analisar um determinado trabalho de um aluno, por exemplo ao dar atenção demais ou repetir detalhes em cada trabalho apresentado a meio da aula, não dando tempo para finalizar outras atividades ou dar chance a outros alunos de apresentarem o seu trabalho, que não terá nem feedback.

3.4 – Projetos na escola

3.4.1 – Exposição Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto

Por forma a assinalar o Dia Internacional em Memória das Vítimas dos Holocausto da Unesco (27 de Janeiro), propusemos à Direção da escola a realização de uma exposição sobre as vítimas do regime nazi durante a semana de 25 a 29 de Janeiro de 2021. A atividade foi desenvolvida em parceria com a Memoshoá – Associação Memória e Ensino do Holocausto, à qual agradeço inteiramente pela disponibilidade, simpatia e confiança com que sempre atuaram. Infelizmente, não foi possível realizar a atividade nas datas propostas devido ao dever geral de recolhimento domiciliário decretado pelo Governo e em vigor nessas datas. A

exposição sofreu um adiamento até aos dias de 4, 5 e 6 de Maio. Neste período, existiam exposições em simultâneo nos espaços comuns da escola e, por esse motivo, tivemos de restringir a duração da nossa exposição, por forma a todos partilharmos esses espaços de forma equitativa. Uma outra alteração provocada pela mudança de datas foi a de não estar disponível a versão inglesa nos dias que tínhamos disponíveis para a exposição, i. e., tínhamos feito a reserva da exposição em versão inglesa para a primeira proposta de data (semana em Janeiro de 2021) mas, quando conseguimos remarcar exposição para Maio, a versão inglesa já não estava disponível, por estar reservada já para outra escola. Achámos que a versão a portuguesa também traria valor à comunidade escolar e, por esse motivo, perserverámos na nossa empresa. No final, observámos que alunos, funcionários e outros professores despenderam do seu tempo para conhecer o conteúdo dos painéis expostos, e da mesma forma, recebemos também *feedback* positivo dos membros do Conselho Pedagógico e da Direção da escola. As fotografias desta exposição encontram-se em ANEXO 22.

3.4.2 – Celebração Dia Mundial da Água

Para celebrar o dia 22 de Março, em cooperação com o Museu do Mar em Cascais, preparámos dois pacotes de atividades distintos:

a) 3º Ciclo do Ensino Básico:

- Apresentação do museu com recurso a documento PowerPoint a alunos do 8º ano em auditório (1 sessão pela manhã + 1 sessão à tarde no dia 20 de Maio de 2021);
- *Workshop* de pintura de um peixe em cartão, imediatamente depois da apresentação do museu (1 sessão pela manhã + 1 sessão à tarde no dia 20 de Maio de 2021).

Infelizmente, esta atividade não chegou a ser realizada, apesar de estar tudo preparado da nossa parte, devido a greve da função pública a 20 de Maio de 2021 (ver em ANEXO 23 comunicado da Direção da Escola Ibn Mucana), que determinou o encerramento do edifício-sede da escola, onde se encontram concentrado todo o 3º ciclo.

b) Ensino Secundário:

- Exposição bilingue “As Alterações Climáticas e os Oceanos do Futuro” na semana de 3 a 7 de Maio de 2021 no átrio da escola (ver fotografias em ANEXO 24);
- Conferência com investigadora Dr.^a Marta Pimentel, do MARE- Marine and Environmental Science Centre | Laboratório Marítimo da Guia | Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa sobre a temática da exposição, visto que a conferenciante era uma das organizadoras da mesma, no dia 20 de Maio de 2021, com três turmas do 10º ano – 10º A, 10º C e 10º F (ver fotografias em ANEXO 25).

4 – Conclusão

Nesta era da tecnologia, o *modus operandi* da sociedade exige a cada indivíduo um crescente grau de proficiência na sua compreensão visual. A capacidade de descodificar mensagens expressas por textos visuais de uma maneira fúida e num curto espaço de tempo é, de forma corrente, necessária a todo o cidadão que se pretenda informado, atualizado e ajustado aos moldes sociais do seu tempo. Por esse motivo, tornou-se imperativo desenvolver e habilitar as competências necessárias para tal durante o processo de aprendizagem, por forma a contribuir para a formação de cidadãos conscientes da atmosfera política, social e cultural em que vivem. Aliado a este objetivo, surgiu também a necessidade de potenciarmos a capacidade crítica dos nossos alunos, de maneira a que os alunos fossem capazes não só de descodificar textos visuais como de ser críticos em relação a eles. Finalmente, desenvolver nos alunos a capacidade de colocar as nossas opiniões e impressões por escrito, num texto estruturado, coerente e com um bom uso da língua estrangeira.

Neste período em que tivemos oportunidade de aplicar o nosso projeto de investigação-ação em contexto real – com incidência no desenvolvimento da literacia visual e no pensamento crítico – foi-nos possível desenhar algumas conclusões, tanto dos sucessos que este projeto trouxe como das áreas de melhoria da nossa prática de lecionação. Primeiramente, foi-nos possível entender que todos os alunos possuem um grande potencial de melhoria das suas competências visual e de produção escrita, independentemente do seu contexto social e/ou rendimento académico. Os estímulos dos materiais visuais utilizados pelas VTS são grandes captadores da atenção dos alunos, fazendo com que as suas contribuições para estas e

outras atividades relacionadas seja muito mais expressiva e enérgica. São estratégias para as quais os alunos são muito recetivos e que facilitam significativamente a consequente produção escrita. Acreditamos que se deve ao facto de, em parte, os alunos estarem em quase total controlo da progressão da atividade, sendo-lhes dado um espaço de aprendizagem e reflexão muito amplo, onde eles podem navegar, equivocar-se e até brincar. A seguinte conclusão que podemos retirar desta experiência é que a gestão do tempo é fundamental para o sucesso destas atividades e da prática de lecionação em geral. Permitir, tanto quanto possível, que seja o grupo/turma a definir o seu ritmo de trabalho garante, desde a nossa perspetiva, um grau de sucesso superior do que se não o fizermos, a nível emocional, interpessoal e académico. Ou seja, os alunos não só se sentem bem consigo próprios porque conseguiram realizar a atividade num tempo considerado aceitável, como aumentaram a qualidade das suas relações interpessoais (posto que muitas destas atividades são feitas em grupo ou exigem inclusão da opinião dos outros), ao mesmo tempo que desenvolviam a sua competência para ler e criticar textos visuais. Esta curta experiência de lecionação diz-nos que atividades complexas e interessantes que terminem antes do tempo devido, geram frustração nos alunos, e corrompem os objetivos propostos. Finalmente, foi possível reafirmarmos a estreita ligação entre a produção oral e a produção escrita. Sendo estas as mais exigentes para o aluno – e devendo por isso ser as últimas a serem trabalhadas em cada conteúdo programático –, terminar as unidades didáticas com atividades que cumprem distintos objetivos de aprendizagem e desenvolvem diversas competências simultaneamente é, na nossa opinião, a forma mais eficaz de gerar e consolidar conhecimentos – linguísticos ou outros.

Assim, conclui-se que há elementos suficientes para afirmar as vantagens da aplicação das *Visual thinking strategies*, do desenvolvimento da literacia visual, do pensamento crítico e das competências linguísticas de produção oral e escrita na aula de língua estrangeira, ficando comprovado com as atividades propostas que há uma progressão tangível para os alunos entre todas estas etapas. As *VTS*, entre outras, são atividades muito próximas do aluno e completamente permeáveis à personalidade e perfil de aprendizagem de cada um. Todas estas condições geram um ambiente dentro da aula de envolvimento, cooperação e esforço conjunto, onde os alunos estão menos interessados em atingir uma meta específica e mais focados na progressão de cada um, ou seja, no seu processo de aprendizagem.

5 – Relação de figuras

Fig. 1 (p. 12): Leitor crítico e acrítico segundo Cassany e Castellà.

Fig. 2 (p. 13): Escritor crítico e acrítico segundo Ferrero e Peris.

Fig. 3 (p. 24): Novo modelo de composição escrita do psicólogo Hayes.

Fig. 4 (p. 35): Número de aulas de 45 minutos lecionadas pela professora estagiária.

Fig. 5 (p. 44): Atividade *opinion and reason generator* aplicada ao grupo de inglês 10º A.

6 – Bibliografia

Agrupamento de Escolas Ibn Mucana. (2021). Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana 2021-2024. Consultado em Janeiro de 2022: https://ibn-mucana.pt/2021_22/ProjetoEducativo_AEIM_21-24_final.pdf

Bageant, M. S. (2018, July 6). The power of VTS Writing Lab changed me, then my school district [Web log post]. Retrieved from: <https://vtshome.org/2018/07/06/the-power-of-vts-writing-lab-changed-me-then-my-school-district/>

Bomgaars, J. & Bachelor, J. W. (2019). Visual thinking strategies: Exploring artwork to improve output in the L2 Classroom. *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 5 (1), 1-34.

Brown, S. (2013). A blended approach to reading and writing graphic stories. *The Reading Teacher*, 67 (3), 208-219.

Goldstein, B. (2016). *Visual literacy in English language teaching: Part of the Cambridge Papers in ELT series*. [pdf] Cambridge: Cambridge University Press.

Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 6, 63-80.

Cassany, D. (2009). La composición escrita en E/LE. *MarcoELE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 9, 47-66.

Cassany, D. & Castellà, J. M. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28 (2), 353-374.

Ferrero, C. L., & Peris, E. M. (2011). La competencia crítica en el aula de Español L2/LE: Textos y contextos. In Santiago-Guervós, J., Bongaerts, H., Sánchez Iglesias, J. J., & Gómez, M. S. (Eds.), *Del texto a la lengua: Vol. I. La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (pp. 507-516). Retrieved from: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/21/21_0507.pdf

Gardner, H. & Winner, E. (1978). The development of metaphoric competence: Implications for humanistic disciplines. *Critical Inquiry*, 5 (1), pp. 123-141. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/1342981>

Hailey, D., Miller, A., & Yenawine, P. (2015). Understanding visual literacy: The visual thinking strategies approach. In Baylen, D. M, & D'Alba, A. (Eds.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy* (pp. 49-73). Retrieved from: <https://www.k-state.edu/communicators/documents/20161117excerpt.pdf>

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In Levy, C. M., & Ransdell, S. (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/271429714_A_new_framework_for_understanding_cognition_and_affect_in_writing

Hughes, J. (2014). *Critical thinking in the language classroom* [pdf]. Retrieved from: https://cdn.etoil.pl/pdf/resources/Critical_ThinkingENG.pdf

INE. (2021). Portal do Instituto Nacional de estatística. Consultado em Janeiro de 2021: https://www.ine.pt/scripts/db_censos_2021.html

Lankshear, C., & Knobel, M. (2006). *New literacies: Everyday practices and classroom learning* [pdf]. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/291333923_New_Literacies_Everyday_Practices_and_Classroom_Learning_2e

Ministério da Educação. (1997). Programa de Inglês do Ensino Básico - 3.º Ciclo. Consultado em Dezembro de 2021: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf

Ministério da Educação. (2001). Programa de Inglês do Ensino Secundário. Consultado em Dezembro de 2021: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/ingles_10_11_12_cont.pdf

Plan Curricular del Instituto Cervantes. (2022). Niveles de referencia. Consultado em Janeiro de 2022: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Rawlinson, K., Wood, S. N., Osterman, M. & Sullivan, C. C. (2007). Thinking critically about social issues through visual material. *Journal of Museum Education*, 32(2), pp. 155-174. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/40479585>

Yenawine, P. (1997). Thoughts on visual literacy. In Flood, J., Lapp, D., & Heath, S B. (Eds.), *Handbook of Research on Teaching Literacy through the Communicative and Visual Arts* (s. p.) Retrieved from: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/12Thoughts-On-Visual-Literacy.pdf>

Yenawine, P. (1999, Setembro). *Theory into practice: The visual thinking strategies*. Paper session presented at the Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach Conference, Lisbon, Portugal.

Yenawine, P. (2003). Jump starting visual literacy: Thoughts on image selection. *Art Education*, 56(1), pp. 6-12. Retrieved from: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00043125.2003.11653478?needAccess=true>

Yeom, E. Y. (2018). How visual thinking strategies using picture book images can improve Korean secondary EFL Students' L2 writing. *English Teaching*, 73(1), pp. 23-47. Retrieved from:

https://www.researchgate.net/publication/327381976_How_Visual_Thinking_Strategies_Using_Picture_Book_Images_can_Improve_Korean_Secondary_EFL_Students'_L2_Writing

7 – Anexos

ANEXO 1: Planificação de aula número dois (10º A) e materiais utilizados:

LESSON PLAN – Distance Learning

GROUP: 10º A

DATE: 19/02/2021

DURATION: 40 (sync.) + 40 minutes (async.)

Contents: <i>A World of Technology: innovations and social changes</i>					
Subcontents: <i>Technological innovation</i>					
Learning objectives:					
<ul style="list-style-type: none"> - develop visual thinking strategies; - develop oral and written production skills; - develop critical thinking skills. 					
Activity 1:					
<p>1.1 Look & think: visual input – <i>Metamorphosis</i>, Cristiano Siqueira (ANNEX 1).</p> <p>1.2 VTS discussion and word wall: words related to image – students should copy them to their notebook.</p> <p><i>What does this picture suggest?</i></p> <p><i>What makes you say that?</i></p> <p><i>What else can we find?</i></p>					
Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
<ul style="list-style-type: none"> - develop visual thinking strategies; - develop oral and written production. - develop autonomy over 	15 Minute s	Plenary Individual In pairs	Illustration <i>Metamorphosis</i> , by Cristiano Siqueira Computer Internet	<p>Comunicativa: Produção oral</p> <p>Estratégica</p>	A, D, H

their learning process.					
-------------------------	--	--	--	--	--

Activity 2:

2.1 In groups of 4 and split into *Zoom* rooms, students observe the image *Metamorphosis* again and answer these questions:

- If it was an image on a film poster, what is the name of the film and what is it about?*
- If it was the front cover of a book, what is the name of the book and what is it about?*
- If it was an advertisement for a product or service, what would it be and what advertising slogan would be on the advert?*

2.2 Three groups present their answers to the whole group, one question per group.

Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- develop skills of seeing things from another point of view.	15 minutes	In small groups Plenary	Illustration <i>Metamorphosis</i> , by Cristiano Siqueira Computer Internet	Estratégica	A, C, D

Break

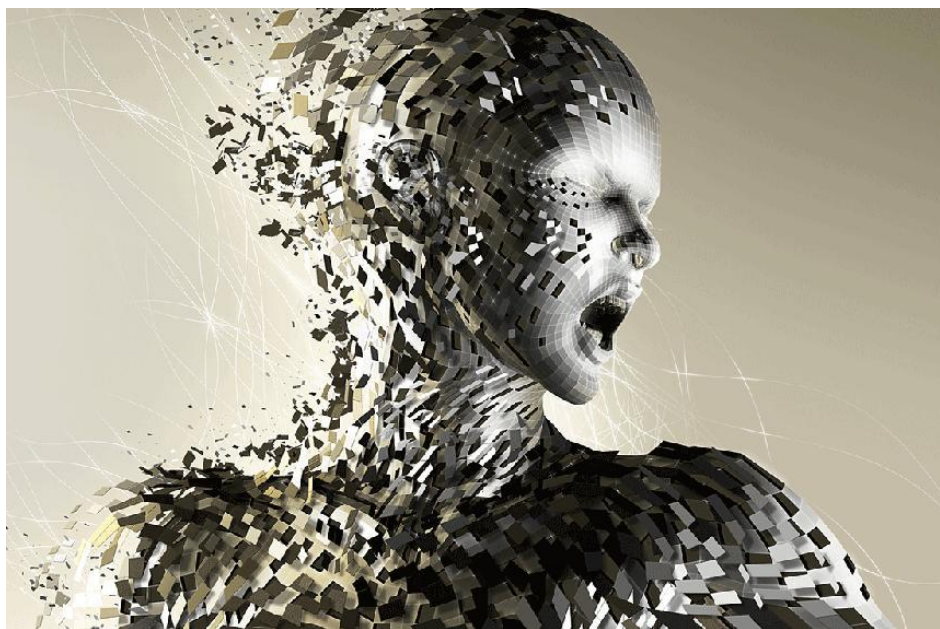
Activity 3:

3.1 *Write on!:* students write their opinions and ideas in a *Word* document to turn in at the end of the lesson, based on the discussion and on the *word wall*. They should write no less than 55 words and no more than 75.

Specific learning objective: - develop visual thinking strategies; - develop written production skills.	Time 40 minutes	Pattern of interaction: Individual	Materials: Illustration <i>Metamorphosis</i> , by Cristiano Siqueira Computer Internet	Aprendizagens Essenciais: Comunicativa: Produção escrita	Descritores do Perfil do Alumno: A, D, H
--	-------------------------------	--	---	--	--

OBS.: I left 10 minutes for the register and the summary in the 1st part of the class.

1. Illustration by: Siqueira, C. (2007). *Metamorphosis* [vector illustration]. Retrieved from: <https://crisvector.myportfolio.com/digital>.



ANEXO 2: *Written correction code:*

Code	Use
WW	Wrong word
WT	Wrong time
WF	Wrong form
WO	Word order
SP	Spelling
P	Punctuation
X	Extra word
M	Missing word
R	Register
?	Not clear
!	Silly mistake!
RW	Try rewriting

ANEXO 3: Planificação de aula número oito (10º A) e materiais utilizados:

Contents: *A World of Technology: innovations and social changes*

Subcontents: *Social changes in education*

Learning objectives:

- develop the skill of supporting a viewpoint with reasons;
- develop visual thinking strategies;
- develop oral and written production skills.

Activity 1: The students present their opinions and supporting reason about the exercise from last lesson.

Column 1	Column 2	
<i>I think that</i> <i>I agree that</i> <i>I don't agree that</i> <i>I'm not sure that</i>	regular classes should be replaced by online classes it is easier for students to learn if they work individually online classes promote social equality remote learning increases students' stress and anxiety levels students are less motivated when learning from home	because...

Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- develop the skill of supporting a viewpoint with reasons; - express opinion with	25 minutes	In groups of 4	Table with opinion expressions and topics (PPT) Computer	Comunicativa: Interacção oral Estratégica: Colaborar em pares e em grupos	D

opinion expressions.			Internet	Pensar criticamente	
----------------------	--	--	----------	---------------------	--

Activity 2:

2.1 *Look & think*: visual input – No title by Josan Gonzalez (ANEXO 1).

2.2 *VTS* discussion and *word wall*: words related to image – students should copy them to their notebook.

What does this picture suggests?

What makes you say that?

What else can we find?

Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- develop visual thinking strategies; - develop oral production.	15 minutes	Plenary	Illustration by Josan Gonzalez Computer Internet	Comunicativa: Produção oral Estratégica Pensar criticamente	A, D, H

Break

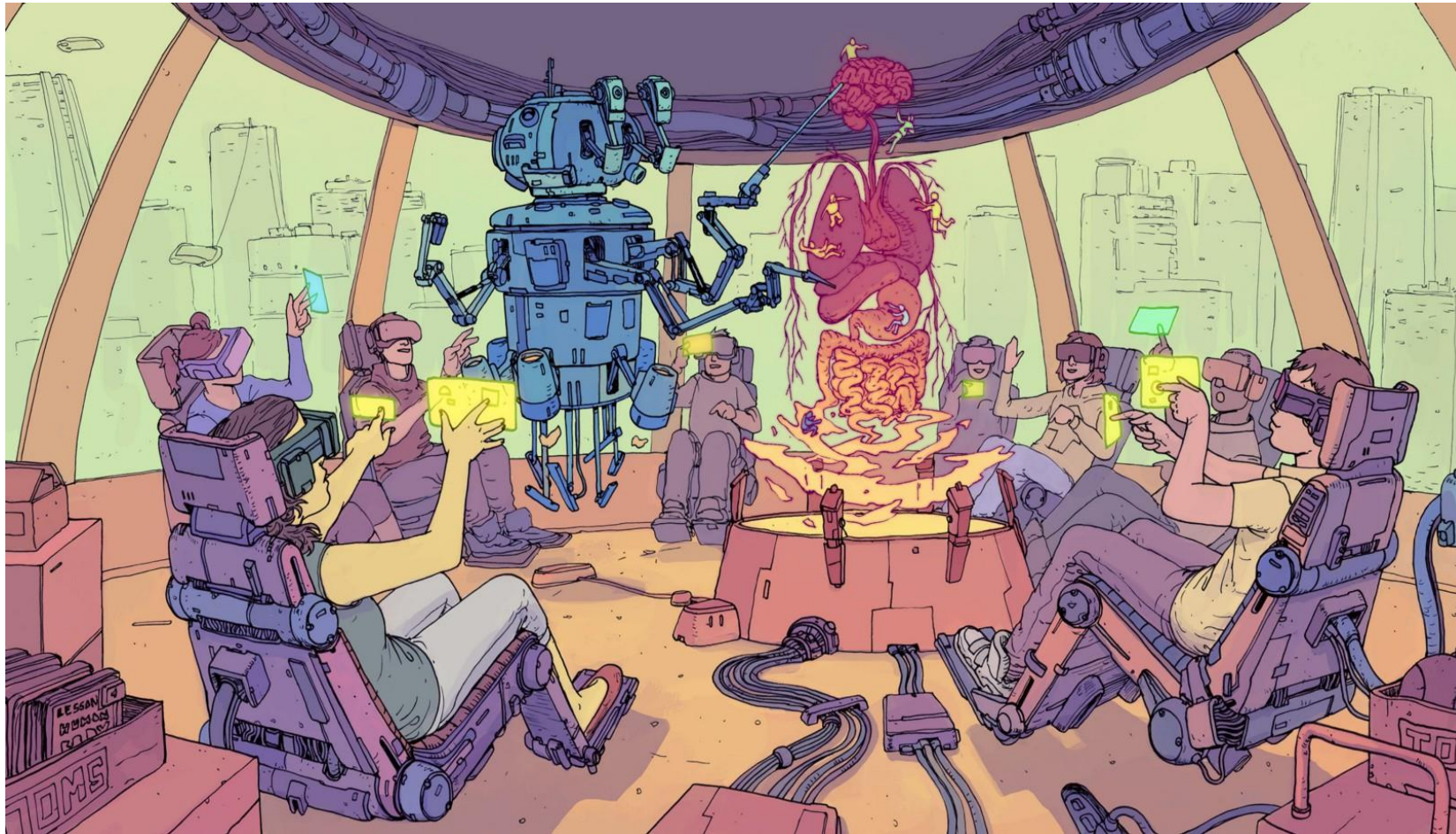
Activity 3:

3.1 *Write on!*: students write their opinions and ideas in a *Word* document to turn in at the end of the lesson, based on the discussion and on the *word wall*. They should write no less than 55 words and no more than 75.

Specific learning objective: - develop visual thinking strategies; - develop written production skills.	Time 40 minutes	Pattern of interaction: Individual	Materials: Illustration by Josan Gonzalez Computer Internet	Aprendizagens Essenciais: Comunicativa: Produção escrita	Descritores do Perfil do Alumno: A, D, H
--	-------------------------------	--	---	--	--

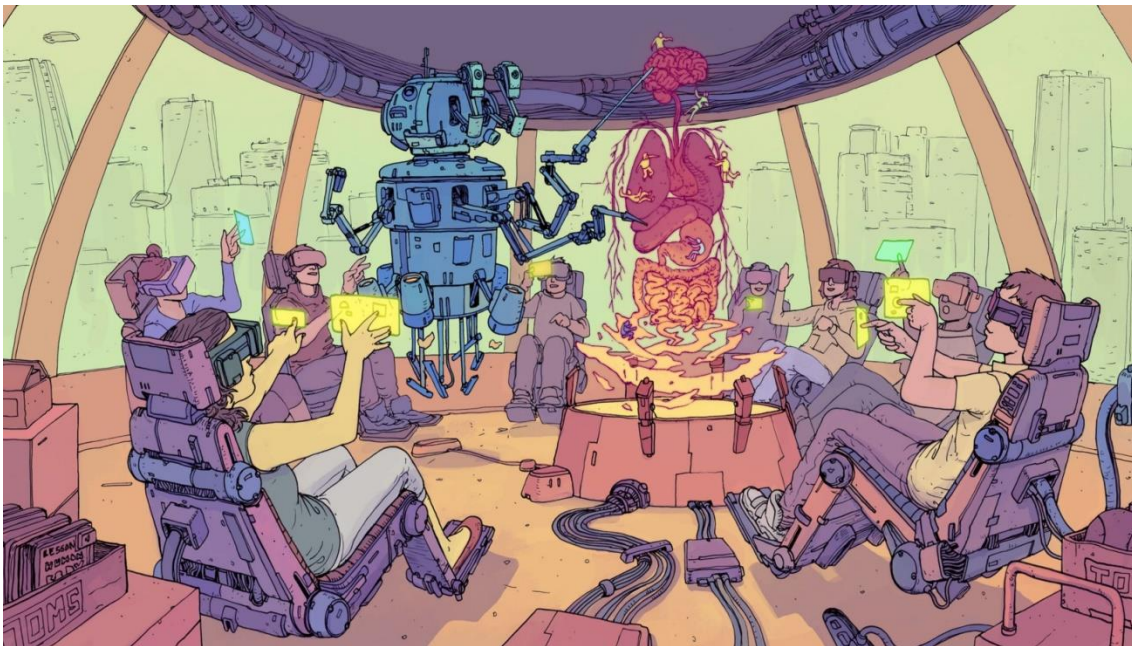
OBS.: I left 5 minutes for the register, the contents and exposition and clarification of the task for the asynchronous class.

1. Illustration by Josan Gonzalez. Retrieved from: <https://brightthemag.com/automated-teachers-augmented-reality-and-floating-chairs-6a71fc7cf296>.



ANEXO 4: Worksheet VTS – technology and education:

1. Look at the image for a minute:



No title, Josan González

2. Then write a 55-75 word comment on the illustration taking the following questions into account:

2.1 What's going on in this picture?

2.2 What makes you say that?

2.3 What else can we find?

ANEXO 5: Planificação aula número nove (10º A) e materiais utilizados:

LESSON PLAN – Distance Learning

GROUP: 10º A

DATE: 16/03/2021

DURATION: 40 min. (sync.)

Contents: *A World of Technology: innovations and social changes*

Subcontents: *Social changes in education*

Learning objectives:

- develop the skill of supporting a viewpoint with reasons;
- redesign the purpose of a text (comment into opinion essay);
- write an opinion essay about the topics in a visual text.

Subsidiary learning objectives:

Vocabulary: *firstly, in the first place, to start with, in addition, besides, moreover, in short, to conclude, to make a long story short.*

Activity 1: The students present the results of their work from the exercise of the previous lesson orally. The teacher will provide feedback and engage with students in short interactions.

Column 1	Column 2	
<i>I think that</i> <i>I agree that</i> <i>I don't agree that</i> <i>I'm not sure that</i>	regular classes should be replaced by online classes it is easier for students to learn if they work individually online classes promote social equality remote learning increases students' stress and anxiety levels students are less motivated when learning from home	because...

Specific learning objective: - develop the skill of supporting a viewpoint with reasons; - express opinion with opinion expressions - develop the language skill of oral interaction.	Time 15 minutes	Pattern of interaction: Plenary	Materials: Table with opinion expressions and topics (PPT) Computer Internet	Aprendizagens Essenciais: Comunicativa: Produção oral Interacção oral Estratégica: Pensar criticamente	Descritores do Perfil do Alumno: D
Activity 2: <p>2.1 The teacher provides the students with a comment (APPENDIX 1) on the same illustration students commented last lesson (APPENDIX 2). One of the students read the comment out loud.</p> <p>2.2 Now, the teacher provides the students with an opinion essay checklist (APPENDIX 3) and asks them to turn that comment into an opinion essay, following the structure provided in that checklist. The teacher will analyse it with the students for clarification purposes and the whole group will be split in <i>Zoom</i> rooms. The groups should be the same as the ones in the previous activity.</p>					
Specific learning objective: - redesign the purpose of a text; - write an opinion essay about a visual text.	Time 20 minutes	Pattern of interaction: In small groups	Materials: Comment on the illustration (Word doc) Opinion essay checklist (Word doc) Computer Internet	Aprendizagens Essenciais: Comunicativa: Interação oral Produção escrita Estratégica Colaborar em pares e em grupos Pensar criticamente	Descritores do Perfil do Alumno: A, C, D, E, H

AUTONOMOUS WORK:					
Activity 3:					
3.1 At home, students rewrite their comments and turn them into opinion essays, which they will be presenting next class.					
Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Aluno:
- generate opinions about a visual text; - develop the language skill of written production;	15 minutes	Individual	Illustration by Josan Gonzalez Opinion essay checklist (Word doc) Computer Internet	Comunicativa: Produção escrita Estratégica Pensar criticamente	A, D, I

OBS.: I left 5 minutes for the register, the contents and exposition and clarification of the task for the asynchronous class.

APPENDIX:

1. Comment on the illustration by Josan Gonzalez:

In this picture I can see a classroom where a robot-teacher is pointing at a hologram of human organs, with two of its four arms. The students are sitting in a circle, learning through virtual reality gadgets: augmented reality glasses and small virtual boards. The little men all over the organs are probably the students themselves in their virtual dimension. The students seem lively and motivated.

I notice that the teacher is not a person, the students are not sitting at proper desks as would be expected and the room is all wired and technologically equipped. The students are involved in the process with one pointing at the virtual board, another one with his mouth open in surprise and a third one asking to intervene with his hand up.

I suppose this is what we can expect education to be in the not-so-far future. I think there are advantages in this kind of education, but to tell the truth it scares me because it appears to lack human connection.

2. Opinion essay checklist:

Introduction (*Firstly, In the first place, To start with...*)

Does the first sentence grab readers' attention?

Does the first paragraph provide a general description of the picture?

Body paragraph (*In addition, Besides, Moreover...*)

Does it contain at least one opinion with one supporting reason?

Does it provide details to further explain the opinion and/or the reason?

Conclusion (*In short, To conclude, To make a long story short ...*)

Does the conclusion sum up the contents of the text?

Is the last sentence a strong one?

Are grammar, punctuation and spelling correct?

ANEXO 6: Planificação aula número dez (10º A) e materiais utilizados:

LESSON PLAN – Distance Learning

GROUP: 10º A

DATE: 19/03/2021

DURATION: 40 min. (sync.) + 40 min. (async.)

Contents: *A World of Technology: innovations and social changes*

Subcontents: *Social changes in education*

Learning objectives:

- conversion of written comment into an opinion essay;
- implement opinion essay production criteria;
- interpret a visual text;
- produce an opinion essay on a visual text about the future of education.

Activity 1: The students present their texts converted into opinion essays orally. The teacher corrects the students orally according to the opinion essay criteria provided to them in the last lesson.

Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- implement opinion essay production criteria.	30 minutes	Plenary	Computer Internet	Comunicativa: Compreensão escrita Estratégica: Comunicar eficazmente em contexto Pensar criticamente	A, D, H, I

Break

Activity 3:

3.1 Write on!: students write their opinion essays on the picture *Brighter future classroom*, by Sam Chivers (APPENDIX 1). The opinion essay should not have less than 80 words and no more than 100. The worksheet will be upload to Classroom at the time of the asynchronous class.



Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Aluno:
<ul style="list-style-type: none"> - interpret a visual text; - produce an opinion essay about the future of education. 	45 minutes	Individual	Illustration Brighter future classroom Computer Internet	Comunicativa: Produção escrita Estratégica: Pensar criticamente	A, D, H

OBS.: I left 10 minutes for the register, the contents and exposition and clarification of the task for the asynchronous class.

1. *Brighter future classroom*, by Sam Chivers (2016). Retrieved from: <https://chivers.myportfolio.com/six-recent-projects>.



ANEXO 7: Critérios de correção do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana:

		 Agrupamento de escolas Ibn Mucana			
Ano Letivo	Descritores	Critérios de correcção do texto escrito	12v	20v	
2016/2017	N5	Escreve um texto narrativo, transmitindo de forma sintética a informação relevante, destacando pormenores e fornecendo exemplos. O discurso é claro e coerente, ainda que com recurso a um número limitado de mecanismos de coesão. Utiliza conectores variados para marcar claramente a relação entre ideias. Respeita os limites de palavras indicados.	7	12	
Competência Pragmática	N4		5	10	
	N3	Escreve um texto narrativo simples, incluindo alguns pormenores relevantes. O discurso é globalmente claro e coeso, ainda que possam registar-se incoerências. A articulação das ideias é geralmente linear, com recurso a um leque restrito de conectores. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	4	8	
	N2		2	6	
	N1	Escreve um texto narrativo, com desvios, repetições e/ou pormenores pouco relevantes e no qual liga as ideias de forma elementar, com eventual recurso a transcrições parciais. Pode não respeitar os limites de palavras indicados.	1	4	
Competência	N5	Escreve um texto correctamente estruturado. Emprega recursos linguísticos relativamente elaborados. Utiliza de forma geralmente adequada			

Secundário

	vocabulário variado, embora possa ocorrer pontualmente uma escolha de palavras menos correcta. Revela bom domínio gramatical, com alguns lapsos, raros e não sistemáticos. A ortografia é razoavelmente correcta, com erros apenas em vocábulos menos correntes, em que se pode notar a influência da língua materna.	5	8
N4		4	6
N3	Escreve um texto onde revela domínio linguístico suficiente para articular as ideias de forma compreensível e com pouca ambiguidade. O vocabulário é relativamente pobre, mas consegue suprir limitações com recurso a circunloqu岸ões e outros mecanismos de substituição. O controlo gramatical é suficiente para permitir a compreensão do que pretende comunicar. Produz uma escrita corrente, com ortografia e pontuação aceitáveis sob o ponto de vista da inteligibilidade.	3	4
N2		2	3
N1	Emprega estruturas simples, com tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias, sem que isso impeça a compreensão global. Utiliza vocabulário elementar, com algum conhecimento das convenções ortográficas.	1	2

*A competência linguística só será avaliada se o aluno tiver tratado o tema proposto, situando-se o seu texto pelo menos no nível 1 na competência pragmática.

ANEXO 8: Dois exemplos de produção escrita efetuada pela professora-estagiária a dois alunos do 10º A:

Aluno 1:

Since ~~ever~~ **the dawn of time**, people **have** always tried to imagine what our future society will look like **and they** ~~creating~~ **have created** many theories about it. Those ideas can be transmitted in many ways, including art. This picture, ~~developed~~ by Sam Chivers in 2016, is one of the many artistic ~~designs~~ **projections** of our future society, that in this case represents the possible evolution of our education system.

In the image, we can see some kids and a teacher interacting with ~~a~~ **the** hologram of a planet. **So** we can presume that they are either ~~on~~ **in** an unusual classroom or in a museum, possibly having ~~a class about~~ **an** Astronomy or Physics **class**. All of the students have tablets ~~on~~ **in** their hands and it seems that the teacher is controlling the hologram ~~as she wants~~ **without effort**, ~~what~~ **which** makes the class more interactive and didactic.

In comparison with other images regarding the future of education, this one seems more realistic. But what does that mean? From my point of view, although this picture also represents a ~~reality~~ different **reality** from the one we live in nowadays, it seems more reachable. Unlike other images, it doesn't have robots and super futuristic and ~~evolved~~ **(complex?)** gadgets. It just has a hologram, that many scientists are already working on ~~the current days~~, and the teacher is a person. But is this a bad thing?

As I see, it isn't. The fact that the society in the picture isn't as ~~evolved~~ **advanced** as it is in other pictures doesn't **necessarily** have to be ~~necessarily~~ a bad thing. From my perspective, it is very good that students have a real teacher and not a robot, and that they have physical interaction with each other and aren't just immersed in a virtual world. It seems like a middle term between ~~the~~ classes with no technology and the possible idealizations of future classes ~~really~~ **evolved** regarding that subject.

~~To resume~~ (“to resume” is to restart) In short, this seems to me a really interesting image, that shows us that it is important to balance the development of technology with the socialization and physical connection, so that we can enjoy the benefits of technology in a healthy way.

Great concepts and firm opinions, D.! Congrats.

Go and check out the use of “in” and “on”.

Aluno 2:

Will we be able to have virtual reality that allows us to go to places without really being there?

I can see that, in this picture, ~~are~~ the students ~~are~~ on ~~an expedition~~ a field trip with their teacher while studying the solar system, using an advanced projector that can project the planets in the air. The students seem to ~~be with~~ have some type of an iPad in their hands. I think that can be one of the future solutions to global warming (how come?), but the reality is that, in my opinion, this ~~measure~~ ~~who'd~~ would be prejudicial to for the students' ~~improving~~ development.

Since we know this picture represents something that ~~is happening~~ will happen in the future, we can go a bit further and suppose that by that time the students that we can see in the picture are holograms. It would obviously be ~~prejudicial to~~ harmful for the development of children's social skills ~~improvement of the childrens~~, but would it also be positive in other situations? Talking about health, wouldn't it be a genius solution to situations like the one that we are living now? I think so.

To make a long story short, I think that the future of technology is ~~steal~~ still a big mystery and ~~also his~~ so are its consequences.

Very good ideas, M.! I see a fluid logic in your text and very relevant questions. Congrats!

I would advise a quick check of the use of “would”.

ANEXO 9: Planificação aula número dois (10º F) e materiais utilizados:

PLANIFICACIÓN DE CLASE – E@D

GRUPO: 10º F

FECHA: 16/02/2021

DURACIÓN: 80 minutos

síncronos

Área temática: *Por tu salud*

Objetivos de aprendizaje principales:

- desarrollar pensamiento crítico, a través de la predicción del contenido del texto a partir del título;
- desarrollar la competencia de recepción escrita, a través de la lectura de un artículo periodístico;
- expresar sentimientos, apoyados en el uso de expresiones propias.

Objetivos de aprendizaje subsidiarios:

Vocabulario: *me fascina que, me gusta que, me encanta que, me aterra que, me molesta que, me entristece que, me extraña que, me sorprende que, siento que, etc;*

Gramática: presente de subjuntivo.

Actividad 1:

1.1 – La profesora comparte la imagen *Noche de chicas*, de Malcolm Liepke (ANEXO 1) para ayudar a la memoria visual de los alumnos y recuerda la discusión de la clase anterior con la ayuda de los mismos.

1.2 – *El muro de las palabras*: la profesora pide a los alumnos que digan palabras relacionadas con la pintura, las escribe en la pizarra virtual de *Zoom* y los alumnos en sus cuadernos.

1.3 – *¡A escribir!*: Los alumnos producen un texto en documento *Word* con un comentario personal a la pintura basado en la discusión de la clase y en el muro de las palabras.

Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- aumentar la autonomía sobre el proceso de aprendizaje;	25 minutos	En gran grupo Individual	PPT con pintura <i>Noche de chicas</i> , de Malcolm Liepke	Comunicativa: Produção escrita Estratégica	A, D

- desarrollar la capacidad de autoevaluación.			Ordenador Internet		
---	--	--	-----------------------	--	--

Actividad 2:

2.1 – La profesora comparte la pantalla con 5 títulos de 5 artículos periodísticos españoles relacionados con el consumo de alcohol y drogas entre los adolescentes y pide a un alumno que los lea en alta voz (ANEXO 1).

2.2 – La profesora pide a los alumnos que escriban 3 frases expresando sus sentimientos con relación a los títulos que acaban de leer, utilizando las expresiones en el PPT compartido (ANEXO 2).

2.3 – Algunos alumnos leen sus frases para sus compañeros en voz alta.

Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- desarrollar la noción funcional de expresar sentimientos.	15 minutos	Individual En gran grupo	5 títulos de artículos periodísticos (PPT) Expresiones para sentimientos (PPT) Ordenador Internet		

Actividad 3:

3.1 – Cuadro sobre el presente del subjuntivo. Oralmente, se rellena el cuadro con las formas verbales correspondientes (ANEXO 3).

3.2 – Ejercicio para corregir verbos en el presente de subjuntivo (ANEXO 4).

Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- inferir sobre las formas verbales de presente de subjuntivo.	25 minutos	En gran grupo Individual	Cuadro pres. Subjuntivo (PPT) Ordenador Internet		

Actividad 4:

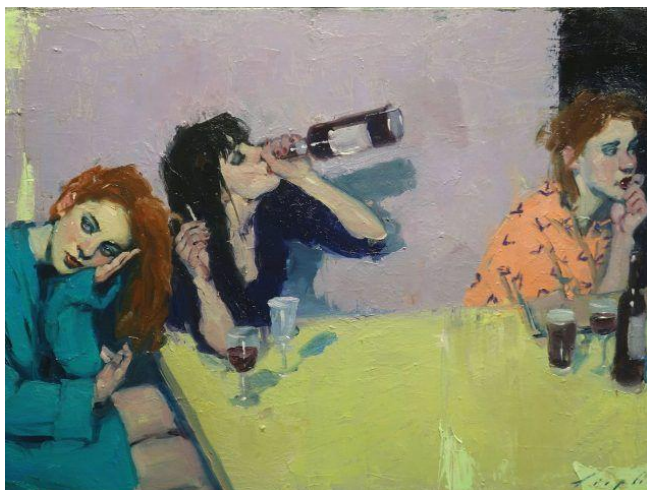
4.1 – La profesora pregunta a los alumnos qué es lo que más les gusta hacer en la vida (por ejemplo, jugar al fútbol). La profesora escribe las actividades dichas por los alumnos en la pizarra digital de *Zoom*.

4.2 – Después de tener todas las actividades en la pizarra, la profesora escribe en el centro del cuadro, con letras gordas, “*hábitos*”. La profesora pide a los alumnos que piensen en hábitos que a ellos les gustaría cambiar relacionado con la actividad que les gusta ejecutar. Los alumnos comparten sus ideas en gran grupo.

Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- relacionar un tópico de su interés con un hábito que desea cambiar.	30 minutos	En gran grupo	Ordenador Internet	Comunicativa: Produção oral	D, F, J

Nota: se han reservado 10 minutos para el registro de presencias, para abrir la clase y para escribir los contenidos al final.

1. Liepke, Malcolm. (2018). *Girls night* [oil on canvas]. Retrieved from: https://www.telluridegallery.com/artist/Malcolm_Liepke/works/4810.



2. 5 títulos de artículos periodísticos:

- 1.1 - *Los jóvenes españoles, los mayores consumidores de cannabis;*
- 1.2 - *Consumo de cannabis en adolescentes: cuanto más precoz y habitual, mayor riesgo de depresión;*
- 1.3 - *Mueren más jóvenes en accidente de tráfico que por la Covid-19;*
- 1.4 - *Los adolescentes que beben alcohol tienen menos amigos;*
- 1.5 - *España es el país de la UE donde los jóvenes (sobre todo ellas) se enganchan antes al tabaco;*

3. Expresiones para expresar sentimientos:

<i>Me fascina que...</i>	<i>Me aterra que...</i>	<i>Me extraña que...</i>
<i>Me gusta que...</i>	<i>Me parece fatal/terrible que...</i>	<i>Me sorprende que...</i>
<i>Me encanta que...</i>	<i>Me molesta que...</i>	<i>Me parece que...</i>

4. Cuadro de presente de subjuntivo para rellenar:

	Presente de indicativo	Presente de subjuntivo	
	Yo	Yo	Vosotros/as
poder	puedo	(que)	(que) podáis
divertirse	me divierto	(que)	(que)
salir	salgo	(que)	(que) salgáis
hacer	hago	(que)	(que)
conocer	conozco	(que)	(que) conozcáis
tener	tengo	(que)	(que)
estar	estoy	(que)	(que) estéis
ir	voy	(que)	(que)

5. Ejercicio presente de indicativo/presente de subjuntivo.

- A. No es lógico que Agustín siempre tenga frío, creo que esté enfermo porque también suda mucho. Pienso que tengamos que ir al médico lo antes posible.
- B. ¿Estás usando este diccionario? - Yo no, pero puede que Alberto sí lo está utilizando.
- C. Me gusta que Carlos toca el piano porque creo que es la mejor forma relajarse.
- D. No considero que María está mal de salud pero creo que debe dejar de fumar ya no es bueno para ella.
- E. ¿Salgamos a correr? - ¡Sí! Normal que quieras salir a correr, hace un día estupendo.
- F. Es importante que Daniel y tú os lleváis bien porque si vais a trabajar juntos creo que tenéis que coordinaros.
- G. ¿Te van a dar el trabajo que querías? - No lo sé pero es probable que no me lo den.
- H. Espero que tengas un buen viaje, aunque es verdad que llueve mucho, como vas en el AVE (Alta Velocidad Española) no te vas a dar cuenta.
- I. ¡Que te diviertas en casa de tus amigos! - ¡Gracias mamá! Me alegra que me dejas ir a dormir a casa de Felipe.

6. El Mundo. (2012). *Los jóvenes españoles, los mayores consumidores de cannabis*. Retrieved from: <https://www.elmundo.es/elmundosalud/2012/04/30/noticias/1335807433.html>.
7. El País (2019). *Consumo de cannabis en adolescentes: cuanto más precoz y habitual, mayor riesgo de depresión*. Retrieved from: https://elpais.com/elpais/2019/04/09/mamas_papas/1554806557_991629.html.
8. EL Mundo (2020). *Mueren más jóvenes en accidente de tráfico que por la Covid-19*. Retrieved from: <https://www.elmundo.es/motor/2020/09/12/5f5bffeffc6c83670f8b4582.html>.
9. El País (2019). *Los adolescentes que beben alcohol tienen menos amigos*. Retrieved from: https://elpais.com/elpais/2019/03/18/mamas_papas/1552898942_683831.html.
10. UNIR (2018). *España es el país de la UE donde los jóvenes (sobre todo ellas) se enganchan antes al tabaco*. Retrieved from: <https://www.unir.net/salud/revista/dia-mundial-tabaco-espana-adiccion-pais-de-la-ue-donde-los-jovenes-sobre-todo-ellas-se-enganchan/>.

ANEXO 10: Código de correção utilizado com o grupo 10º F:

Código de corrección escrita:

PI – palabra incorrecta;

TVI – tiempo verbal incorrecto;

FI – formación incorrecta / FVI – formación verbal incorrecta;

VI – verbo incorrecto;

OI – orden incorrecta;

EO – error ortográfico;

P – puntuación;

PE – palabra extra;

PF – palabra en falta;

R – registro (apropiación al contexto);

¿? – no está claro;

¡! – error por falta de atención;

PR – prueba a reescribir

ANEXO 11: Planificação da aula número um (7º E) e materiais utilizados:

PLANIFICACIÓN DE CLASE

GRUPO: 7º E

FECHA: 13/01/2021

DURACIÓN: 90

minutos

Área temática: En familia

Objetivos de aprendizaje principales:

- desarrollar autonomía y control sobre su propio proceso de aprendizaje.
- establecer conexión emocional con la profesora y con la asignatura, a través de la implicación sentimental.
- desarrollar la literacia visual y pensamiento crítico a través de la observación y análisis de obras de arte.
- desarrollar destrezas de expresión oral y escrita.

Objetivos de aprendizaje subsidiarios:

Vocabulario: madre, padre, hermana, hermano, tía, tío, prima, primo, abuela, abuelo, sobrina, sobrino, etc.

Actividad 1:

1.1 *Observa & piensa – input visual 1: Early Morning Work, William H. Johnson (ANEXO 2).* Los alumnos tienen 2 minutos para observar la pintura. El aula será oscurecida para mejor observación de la obra.

1.2 *VTS – discusión de ideas:*

¿Qué está pasando en esta pintura?

¿Qué ves que te hace decir eso?

¿Qué más podemos encontrar?

1.3 El muro de las palabras: la profesora pide a los alumnos que digan palabras relacionadas con la pintura, las escribe en la pizarra y los alumnos en sus cuadernos.

Objetivo de aprendizaje específico: - leer y comprender mensajes en texto visual. - adquirir perspectiva crítica. - desarrollar la destreza de expresión oral.	Tiempo 15 minutos	Padrón de interacción: Plenario	Materiales: Pintura <i>Early Morning Work</i> , de William H. Johnson Ordenador Internet Proyector	Aprendizagens Essenciais: Comunicativa: Produção oral Intercultural: - reconhecer factos, referências culturais, atitudes e comportamentos verbais e não-verbais dos jovens hispanofalantes e relacioná-los com as suas próprias experiências. conhecidos, gestos, mímica e desenhos.	Descritores do Perfil do Alumno: A, D, H
--	-----------------------------	---	---	--	--

Actividad 2:

2.1 Observa & piensa – input visual 2: *Sailor’s Home*, William H. Johnson (ANEXO 3). Los alumnos tienen 2 minutos para observar la pintura. La clase será oscurecida para mejor apreciación de la obra.

2.2 VTS – discusión de ideas:

¿*Qué está pasando en esta pintura?*

¿*Qué ves que te hace decir eso?*

¿*Qué más podemos encontrar?*

2.3 El muro de las palabras: la profesora pide a los alumnos que digan palabras relacionadas con la pintura, las escribe en la pizarra y los alumnos las apuntan en sus cuadernos.

Objetivo de aprendizaje específico: - leer y comprender mensajes en texto visual.	Tiempo 15 minutos	Padrón de interacción: Plenario	Materiales: Pintura <i>Early Morning Work</i> , de	Aprendizagens Essenciais: Comunicativa: Produção oral	Descritores do Perfil do Alumno: A, D, H
---	-----------------------------	---	--	---	--

- adquirir perspectiva crítica. - desarrollar la destreza de expresión oral.			William H. Johnson Ordenador Internet Proyector	Intercultural: - reconhecer factos, referências culturais, atitudes e comportamentos verbais e não-verbais dos jovens hispanofalantes e relacioná-los com as suas próprias experiências.	
---	--	--	--	--	--

Actividad 3: ¡A escribir! Los alumnos escriben un pequeño texto (3 frases) + título sobre *input* visual 1 o *input* visual 2. La profesora atribuye el número 1 o 2 a cada alumno – los alumnos a quienes ha sido atribuido el número 1, escriben sobre *Early Morning Work*; los alumnos a quienes ha sido atribuido el número 2, escriben sobre *Sailor’s Home*. Las dos imágenes serán proyectadas simultaneamente.

Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Aluno:
- consolidar el proceso de pensamiento crítico. - desarrollar la competencia escrita.	10 minutos	Individual	Hojas para escribir en formato A5 (ANEXO 4) Pintura <i>Sailor’s Home</i> e <i>Early Morning Work</i> , de William H. Johnson Ordenador Internet Proyector	Comunicativa: Produção oral Intercultural: - reconhecer factos, referências culturais, atitudes e comportamentos verbais e não-verbais dos jovens hispanofalantes e relacioná-los com as suas próprias experiências.	A, D, H

Pausa 15 minutos

Actividad 4: ¡A dibujar! La profesora distribuye hojas para los dibujos y los alumnos dibujan y colorean una persona de su familia que les guste mucho. En el final del dibujo, deben escribir un título para su dibujo que incluya un determinante posesivo, por ejemplo: *Mi madre*.

Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Aluno:

- consolidar el proceso de pensamiento visual y crítico. - aumentar la motivación y sentimiento de recompensa después de una tarea ardua.	10 minutos	Individual	Hojas para dibujar en formato A5 (ANEXO 4)		D, H
--	------------	------------	--	--	------

Actividad 5:

5.1 En parejas, los alumnos hacen tres preguntas a su compañero sobre el miembro de la familia que han dibujado:

¿Quién es? Se llama... y es su...

¿Cuántos años tiene?

¿Dónde vive?

¿Cuál es su nacionalidad?

5.2 Los alumnos presentan el miembro de la familia de sus compañeros en plenario, de acuerdo con las respuestas que éstos han dado.

Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Aluno:
- desarrollar destrezas de producción oral. - identificar la necesidad del uso de los determinantes posesivos en Español.	5 minutos + 20 minutos	En parejas Plenario	Dibujo del alumno Cuaderno	Comunicativa: Interação oral Produção oral	F

Actividad 6: En parejas, los alumnos completan el cuadro de los miembros de la familia (ANEXO 5). Se hace la corrección de forma oral y en gran grupo. La profesora pide a los alumnos que peguen la hoja con el cuadro en sus cuadernos.

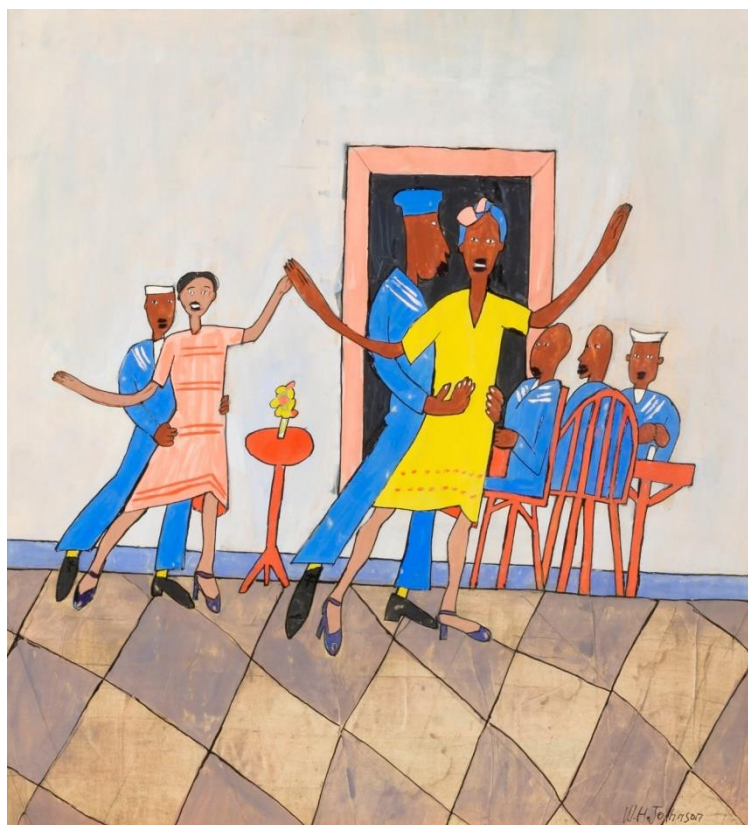
Objetivo de aprendizaje específico:	Tiempo	Padrón de interacción:	Materiales:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Aluno:
- adquirir vocabulario relativo a la familia.	5 minutos	En parejas Plenario	Ficha con cuadro para completar Pegamiento	Comunicativa: Expressão escrita	

Nota: se han reservado 5 minutos para el registro de presencias y apretura de clase, al inicio de la clase, y para escribir los contenidos al final.

1. Johnson, William H. (1940). *Early Morning Work* [oil on burlap]. Collection of Smithsonian American Art Museum, Washington DC, USA.



2. Johnson, William H. (1942). *Sailor's Home* [gouache, tempera, pen and ink and pencil on paper]. Collection of Smithsonian American Art Museum, Washington DC, USA.



ANEXO 12: Textos selecionados de dois alunos (7º E) para exposição e correção perante a turma:

Texto 1: *Esta pintura tiene una casa, três hombre duas galinas, una arvore y uno buro. Los hermanos estan trabajando en su casa, porquê tienes caído una arvore sobre la casa. Los hermanos vivem en una fazenda.*

Texto 2: *Dos palleras están baillando. Tres hombres están sentado en tres cadeiras. Los hombres estão con gorros de marineros. Tem una mesa con flores. Están baillando de noche. Tene dos mujeres e cinco hombres.*

ANEXO 13: Material criado para atividade *recognising context* – grupo 7º E:

Imagem utilizada:

Ilustración *Desayuno tardío II*, de Ana Jarén. Retirado de:
https://anajarensop.com/collections/all_products?page=12.



ANEXO 14: Material criado para atividade *recognising context* – grupo 10° A:

Imagem utilizada:

Illustration by: Siqueira, C. (2007). *Metamorphosis* [vector illustration]. Retrieved from: <https://crisvector.myportfolio.com/digital>.



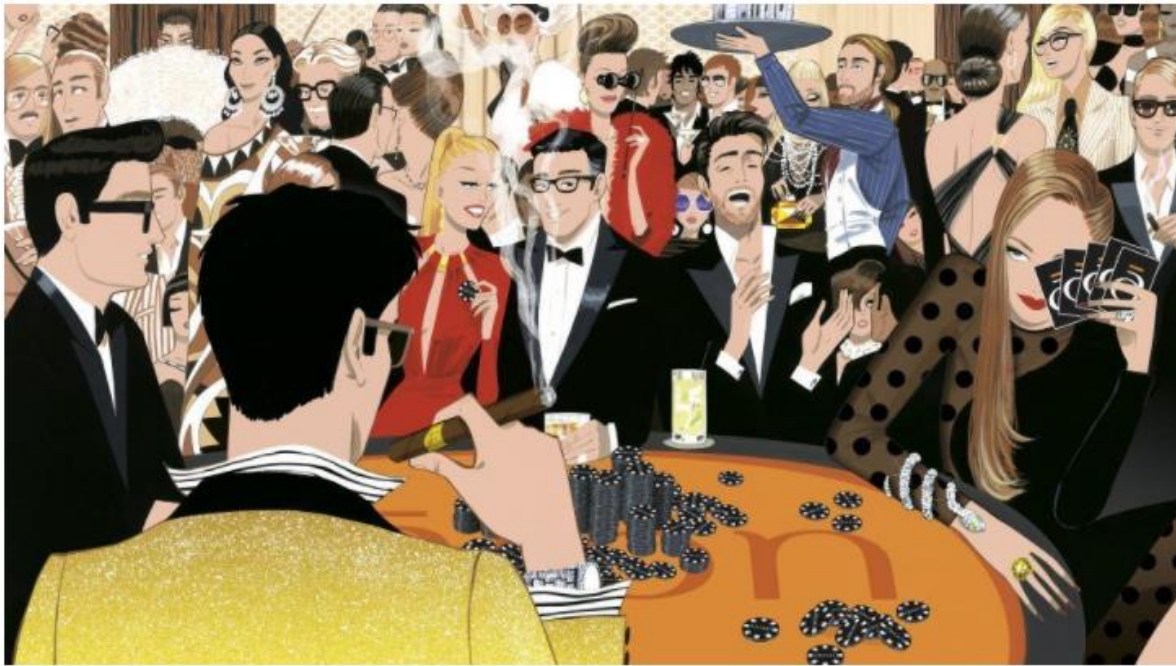
In groups of 4 and split into *Zoom* rooms, students observe the image *Metamorphosis* again and answer these questions:

- a) *If it was an image on a film poster, what is the name of the film and what is it about?*
- b) *If it was the front cover of a book, what is the name of the book and what is it about?*
- c) *If it was an advertisement for a product or service, what would it be and what advertising slogan would be on the advert?*

ANEXO 15: Material criado para atividade *recognising context* – grupo 10º F:

Imagem utilizada:

1. Labanda, J. (2021). Las Vegas Casino. Retrieved from: <https://jordilabanda.com/ilustracion-publicitaria/>:



Los alumnos observan la imagen *Las Vegas Casino*, de Jordi Labanda, y responden a las siguientes preguntas. Deben subir sus respuestas a *Classroom* hasta el final de la clase.

- a) *Si fuera una imagen en un cartel de una película, ¿cuál sería el nombre de la película y de qué trataría?*
- b) *Si fuera la portada de un libro, ¿cómo sería el título del libro y de qué iría?*
- c) *Si fuera un cartel publicitario de un producto o servicio, ¿qué producto o servicio sería y qué eslogan tendría?*

ANEXO 16: material para atividade de elaboração de um email a um grupo de alunos britânicos – 7º G:

A group of British students are going to visit your school next month. In groups, write them an email – which I have started for you – introducing your school and telling them what you are going to do together that day. Use the *be going to* form and below I suggest some vocabulary you can use if you like.

NEW MESSAGE

TO: projectstudents@britishschool.uk

SUBJECT: Planning of your visit to our school

Hello,

We are class 7 G. We are very excited to meet you at our school next month. We are going to introduce our school to you and tell you about the things we are doing together that day.

In the morning, ...

Later that morning, ...

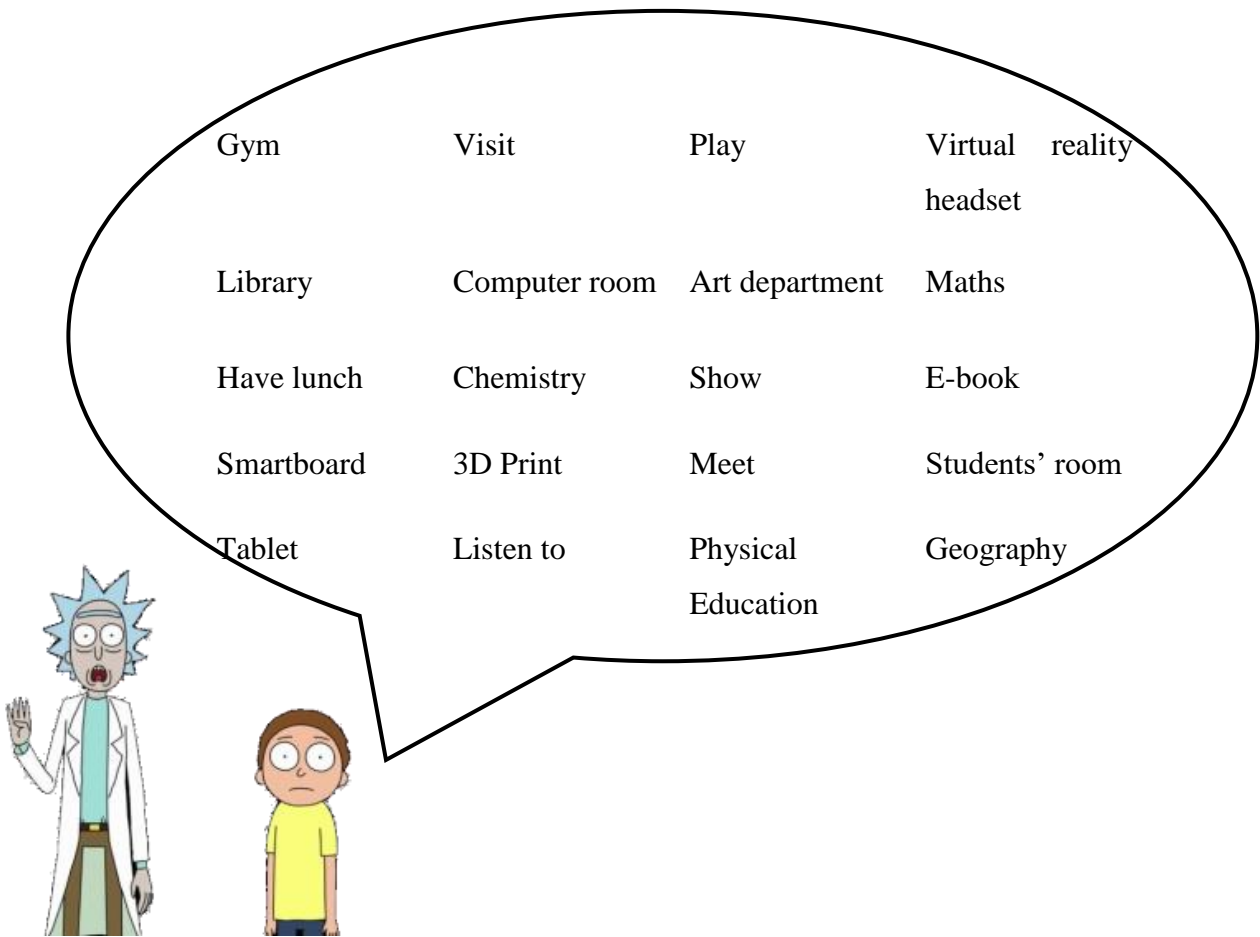
At midday, ...

In the afternoon, ...

Before we go home ...

We are looking forward to your arrival! See you soon!

SEND



Gym

Visit

Play

Virtual reality
headset

Library

Computer room

Art department

Maths

Have lunch

Chemistry

Show

E-book

Smartboard

3D Print

Meet

Students' room

Tablet

Listen to

Physical
Education

Geography

ANEXO 17: Planificação de aula e materiais com a atividade intercultural 2 – 7º G:



Ibn Mucana
Agrupamento de Escolas

LESSON PLAN

GROUP: 7º G

DATE: 03/05/2021

DURATION: 90 minutes

Content: *School activities, plans for the future and school events.*

Learning objectives:

- organise a series of activities for the future;
- interpret an audiovisual material about school in the United Kingdom;
- speculate about differences between Portuguese, British and Kenyan educational systems;
- role-play a dialog between a Portuguese, a British and a Kenyan student.

Subsidiary learning objectives:

Vocabulary: *school run, school uniform, lockers, cookery lesson, staffroom, coach, headteacher, bell, etc.;*
Grammar: future with *be going to*.

Activity 1:

1.1 [continuation of activity started in last class] The students have another 10 minutes to finish the email to the British students which they started in the previous class. They are supposed to have added their own ideas researched at home, as requested in the previous class.

1.2 One member of each group must read the email they wrote in front of class. Some corrections are done after the reading, depending on the student, regarding pronunciation, pragmatic and linguistic aspects.

Specific learning objectives:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- apply future with <i>be going to</i> in questions;	30 minutes	In small groups Plenary	Worksheet from previous class	Comunicativa: Interação oral	A, B, D

- write an email about their school and their plans for the future.			(ANNEX 1)	Produção escrita Estratégica: Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos	
---	--	--	-----------	---	--

Activity 2:

2.1 Pre-watching activity – in the previous activity, a group of British students was going to visit their school in a month. Now the teacher asks the whole group the following questions:

Would you like to go on an exchange to the United Kingdom?
What do you expect to find in a British school?
Do you think British students have the same habits and traditions as Portuguese students?
What do you think they do differently?
Do you think they study the same subjects as you?

2.2 Watching activities:

2.2.1 The teacher projects a PowerPoint presentation with a 1st listening comprehension activity (ANNEX 2), which the students should read closely. In this activity the students must select the word they heard in the video out of 3 given words (2 are wrong).

2.2.2 The students watch the video *Schools in Britain (2'41'')* (ANNEX 3) and complete the previous activity. Then the class proceeds with the correction using the PPT presentation.

2.2.3 The teacher projects the 2nd listening comprehension activity (ANNEX 4) on the board, which the students should read closely again. In this activity the students must correct the wrong information in the given statements.

2.2.4 The students watch the video *Schools in Britain (2'41'')* for a second time and complete the activity. Then the class proceeds with the correction orally and in writing. The students must copy the corrected statements into their notebooks.

Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- recognise phonetic differences between very similar words; - correct wrong information	30 minutes	Plenary	PPT presentation Computer Internet Projector	Comunicativa: Compreensão oral Produção oral Intercultural:	A, B, E

about the video.			Speakers	Reconhecer realidades interculturais distintas	
<p>Activity 3:</p> <p>3.1 The teacher projects 3 images (ANNEX 5, 6 and 7) of 3 different educational systems: Portuguese, British and Kenyan. The teacher asks the students the following questions: <i>One of these students is from Portugal, another one is from the United Kingdom and the other one is from Kenya. Can you guess who's who? Who is wearing a uniform? In which countries do students wear a uniform? Which other differences do you know of?</i></p> <p>3.2 The students get into groups of 3 and the teacher hands out a worksheet to each group. Then the students are asked to take on the role of 1 of the students from the pictures. They must ask and answer questions about each other's school system. There are 2 versions of this activity (ANNEXES 8 and 9). Both have a list of topics to talk about but the worksheet students with special needs also includes a model sentence and wh-words. Mistakes will be checked as the students are working and the teacher is walking around the class.</p>					
<p>Specific learning objective:</p> <ul style="list-style-type: none"> - recognise different cultural features; - compare their school reality with other school realities; - produce a dialog on school in other countries. 	<p>Time</p> <p>25 Minutes</p>	<p>Pattern of interaction:</p> <p>Plenary In groups of 3</p>	<p>Materials:</p> <p>PPT presentations with pictures (ANNEXES 2, 5, 6 and 7) Worksheets – versions A and B (ANNEXES 8 and 9)</p>	<p>Aprendizagens Essenciais:</p> <p>Comunicativa: Interação oral Produção oral Produção escrita</p> <p>Intercultural: Reconhecer realidades interculturais distintas Sugestão de tópicos a serem trabalhados</p> <p>Estratégica: Comunicar eficazmente em contexto Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos Pensar criticamente</p>	<p>Descritores do Perfil do Alumno:</p> <p>A, B, E</p>

SOS ACTIVITY:

4. The students roleplay their dialog in front of the class.

Specific learning objective:	Time	Pattern of interaction:	Materials:	Aprendizagens Essenciais:	Descritores do Perfil do Alumno:
- increase levels of motivation; - develop fluency skills.	20 minutes	Individual Plenary	Worksheet	Comunicativa: Produção oral	A, B, E

OBS.: I left 5 minutes for the register, the opening of the lesson and the summary. **Pick the word you heard in the video:**

2.1 Others arrive by bus or special _____.

- a) coat b) couch c) coach

2.2 Teachers and _____ need to arrive at school on time too, of course.

- a) staff b) laugh c) bath

2.3 You need to make sure that you know the timings for _____.

- a) cakes b) lakes c) breaks

2.4 Students all over the country _____ the same programme for the main subjects.

- a) buddy b) study c) daddy

2.5 Today is the first day for some so it's a _____ to make new friends.

- a) France b) chance c) glass

2. Loescher Editore Video. (2010). *English - Schools in Britain (A1-A2)* [video]. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=HwrC8oCdpQY&t=138s>.

Correct these sentences:

3.1 All students go to school by bus.

3.2 There is always time for a game of football before the bell rings.

3.3 Pupils don't have to wear a school uniform, only if they want to.

3.4 In the United Kingdom (UK) teachers are called principals.

3.5 In the cookery lesson, students learn how to grow fruits and vegetables.

5. National Geography. (2011). Ntaiya talks to girls at the Kakenya Center for Excellence [photography]. Retrieved from: <https://blog.nationalgeographic.org/2013/10/11/on-international-day-of-the-girl-proof-that-education-is-power/>.



6. Financial Times. (2021). Pupils wearing face masks arrive to attend Moor End Academy in Huddersfield, northern England [photography]. Retrieved from: <https://www.ft.com/content/653431db-7275-4d31-8fdd-676766c721f7>.



7. Via Carreira. (2018). No title [photography]. Retrieved from: <https://viacarreira.com/sistema-de-ensino-em-portugal/>.



8. Worksheet – version A:

Look at these pictures:



Kenyan students



Portuguese students



British students

Now write a dialog between 3 students (1 per picture) asking and answering questions about their school. Please use these topics:

- Subjects?
- Facilities?
- Timetables?
- Uniform?
- Lunch?
- Extracurricular activities?
- Teachers?

9. Worksheet – version B:

Look at these pictures:



Kenyan students



Portuguese students



British students

Now write a dialog between 3 students (1 per picture) asking and answering questions about their school. Please use these topics:

- Subjects?
- Facilities?
- Timetables?
- Uniform?
- Lunch?
- Extracurricular activities?
- Teachers?

Look at this example:

Portuguese student: How many lessons do you have per day?

Kenyan student: I have 3 lessons per day, from Monday to Friday.

what? where? when? who? why? how? how long? how many?

ANEXO 17: Atividade de compreensão escrita – 10º F (exemplo 1):

Lee el siguiente texto en silencio:

EL PAÍS

20 de abril de 2021

Editorial

El mal sabor de la Superliga

El proyecto elitista asestaría un duro golpe a los valores fundacionales del fútbol

Una docena de grandes clubes de fútbol europeos ha anunciado su intención de crear una Superliga que representaría la voladura del sistema vigente y una profundísima herida al espíritu propio de este deporte. El proyecto forjaría un torneo con plaza asegurada permanente para 15 equipos de élite del continente —que serían los dueños del formato— y al que cada año estarían invitados tan solo cinco clubes externos, una sustitución de facto de la actual Liga de Campeones, a la que se accede por mérito sobre la base de los resultados anuales de las ligas nacionales. La razón de la iniciativa reside en el interés financiero de las entidades involucradas —entre ellas Real Madrid, Barcelona y Atlético de Madrid—. Estas contarían con la garantía de cobrar todos los años los beneficios asociados a pertenecer a esa liga de estrellas y, con toda probabilidad, la perspectiva de que estos sean mucho más cuantiosos que en la actualidad, con una Champions League abierta a más participantes y controlada por la UEFA.

Los daños colaterales de este plan serían muy graves. En primer lugar, un golpe casi letal a la épica de un deporte que, aunque esto suceda cada vez menos, está abierto estructuralmente a que equipos David puedan vencer puntualmente a los Goliat, o que con el buen trabajo se pueda paulatinamente pasar de la mediocridad a la excelencia. En segundo lugar, un mazazo a las ligas nacionales, que sufrirían la sombra de esta Superliga, perdiendo el aliciente de ser propulsoras hacia la Champions League en razón del mérito y sufriendo el creciente interés de los clubes de élite por la otra competición.

No caben ingenuidades: esto no es otra cosa que un pulso de poder. Los grandes clubes quieren sacar mejor provecho de su posición dominante; al otro lado, se halla una institución muy desprestigiada como la UEFA. En el medio, un deporte que hace soñar en todo el mundo a legiones de aficionados, y en cuya base está la épica de que la vía está abierta siempre y hasta el final para los equipos que lo merecen. Este proyecto destruye ese concepto. Harían bien sus promotores en reconsiderarlo.

[Reducido de internet. Fuente: <https://elpais.com/opinion/2021-04-20/el-mal-sabor-de-la-superliga.html>]

Ahora relaciona las palabras en la columna de la izquierda con sus significados en la columna de la derecha:

<p>a. voladura</p> <p>b. sustitución <i>de facto</i></p> <p>c. épica</p> <p>d. equipos David y Goliat</p> <p>e. oligopolio</p> <p>f. pulso de poder</p>	<p>i. concentración de la oferta de un sector industrial o comercial en un reducido número de empresas.</p> <p>ii. grupos muy grandes y muy fuertes contra grupo pequeños con poca probabilidad de ganar.</p> <p>iii. reemplazo por fuerza de los hechos.</p> <p>iv. acción y efecto de hacer saltar con violencia algo.</p> <p>v. Interés por detrás de una acción, de modo a adquirir más influencia sobre los otros.</p> <p>vi. perteneciente o relativo a la epopeya o a la poesía heroica.</p>
---	---

1. Responde a las preguntas de comprensión del texto que se presentan enseguida:

3.1 ¿Cómo acceden los equipos a la Liga de Campeones de la UEFA?

3.2 En la opinión del autor, ¿qué tipo de intereses hay detrás de esta iniciativa?

3.3 ¿Cuáles serían los daños colaterales de la creación de la Superliga Europea?

3.4 ¿Cuál es la opinión general del autor? ¿Está a favor o en contra de la Superliga? Selecciona una frase en el texto que lo compruebe.

Atividade de compreensão escrita – 10º A (exemplo 2):

Material:

Wall Street Journal. WSJ. (20 August 2020). *The future of cities after Covid-19*. Retrieved from:
<https://www.youtube.com/watch?v=8C2jAuS11Ak>.

1. Visualisation of the 1st part of the video *The future of cities after Covid-19*, from Wall Street Journal, from 0'00'' to 1'00'' (1 minute).

Comprehension questions:

What will be different in cities after Covid-19?

How would Jaden split her working hours?

What will change in her/our diet?

2. Visualisation of the 2nd part of the video, from 5'37'' to 7' 13'' (2 minutes and 16 seconds).

Comprehension questions:



What is a 15-minute city?

Experts agree that the city center will still be the place to go for shopping and entertainment. Why do you think is that?

What do you think the speaker meant by “entertainment needs a footfall”?

ANEXO 18:

Teste de compreensão escrita – 7º G:

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA Test: vocabulary + reading comprehension on school life Group: 7º G (A) Friday, 14th May, 2021
 Agrupamento de Escolas IBN MUCANA ANO LETIVO 2020/2021	



1. Match the words in the left column with their meaning in the right column:
(6x2=12)

a. Gym ____	1 a room in a school where teachers relax between lessons.
b. Map ____	2 one or more rooms where students can draw and paint creatively.
c. Staffroom ____	3 the facility where students have Physical Education classes.
d. Playground ____	4 a bag in which students carry their books and notebooks.
e. Art department ____	5 a drawing of the earth's surface.
f. Schoolbag ____	6 an outside space for playing and relaxing with friends.

2. What's his/her favourite subject? Finish these sentences with the right school subject: (5x3 = 15)

- a. Patty loves to read books from the past and know everything about kings and queens. Her favourite subject is _____.
- b. If you want to study in France, you should be really good at _____.
- c. They love going to exhibitions and visiting museums. Their favourite subject is _____.
- d. Mary is really good at sports. Her favourite subject is _____.
- e. John and Michael spend all their breaks in the lab. Their favourite subject is _____.

3. Do you like your school? Write three positive and three negative aspects of school: (6x2=12)

 Positive aspects	 Negative aspects

Now read the text carefully:

What do you like about your school?



Terry, 13: I really like my school because I have great friends there and the teachers are very nice and they encourage us to do our best. I have lessons in a new building with big, comfortable classrooms. There's also a very modern library where I like to go when I don't have lessons. There's Internet access everywhere which makes learning fun and more interesting. My favourite subjects are History and P.E. I also enjoy sports and fortunately we can do different sports after school. I'm good at rugby. Next month we are going to travel to France to take part in a rugby championship.

Of course there are also some negative aspects about my school: for example, the food is not very good. It is healthy but not very tasty. Some rules are very strict and we must wear a uniform every day.

I think it's a good thing but most students don't like it very much.



Grace, 12: I like my school a lot. What I hate is getting up early! Teachers are sometimes very annoyed with me. They say that students who are sleepy don't learn. I like all my teachers but I love my Maths teacher because she makes learning fun. My school offers a lot of extracurricular activities which is awesome. Not so

good is that we mustn't take mobile phones to school and we must wear a uniform. A very cool thing is that a group of students is going to design the new school uniform for the next school year.

4. Match the words underlined in the text (left column) with their synonym (right column). There are two extra words. (5x2=10)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> a. Encourage ____ b. Good ____ c. Healthy ____ d. Strict ____ e. Awesome ____ | <ul style="list-style-type: none"> 1 Good for our body 2 Fine 3 Give support 4 Rigid 5 Different 6 Fantastic 7 Easy |
|---|--|

5. Are these sentences true or false? Correct the false ones: (V: 2x3=6; F: 3x3=9; C: 3x2=6; T: 21)

	T	F
a. Terry has classes in a very old building. _____		
b. He only goes to the library when he has to do research. _____		
c. The food in the canteen is healthy but the students don't like it so much. _____		
d. Grace likes to sleep in. _____		

e. Grace can take her mobile phone to school and she wears a uniform because she wants to.

6. Complete the sentences with information from the text: (3x4=12)

a. Terry feels very comfortable in his classrooms because _____

b. Learning is fun and interesting because they have _____

c. Terry is so good at rugby that he is going to _____



7. Answer these questions on the text: (3x6=18)

a. What does Terry do when he doesn't have classes?

b. Why are the students going to France next month?

c. Does Terry agree with students wearing a uniform? Do most students have the same opinion?

Teste de produção escrita – 7º G:

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</p> <p>Test Writing: grammar + written production</p> <p>Group: 7º G (A-) Monday, 17th May, 2021</p>
 <p>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA ANO LETIVO 2020/2021</p>	

Name: _____ Class: _____ No.: _____

E.E.: _____ Teacher: _____

A - GRAMMAR

8. Complete the sentences with the correct forms of *be going to*: (5x2=10)

- a. Harry _____ (play) football next Sunday and his friends _____ (be) there.
- b. We have got a packed lunch. We _____ (not have) lunch at the canteen today.
- c. I _____ (have) a test next week.
- d. Oliver and Sophie _____ (study) French next year.
- e. You _____ (do) your homework with Claire.

9. What are they going to do this week? Write the sentences with the correct forms of *be going to*: (5x3=15)

- a. He / get up / six o'clock.

- b. George / meet / his friends / this weekend.

- c. Emma and Ruby / watch / a movie / with their family.

- d. We / do / our homework / tomorrow.

- e. I / play / basketball / on Friday.

10. Complete the dialogue with the missing questions: (5x3=15)

Oscar: Hi, Matilda! Let me ask you about your school.

a. _____?

Matilda: Hi! Yes, I do. My school is fantastic.

Oscar: In Portugal we don't wear a uniform.

b. _____?

Matilda: Yes, we do. We wear uniform in my school.

Oscar: c. _____?

Matilda: The best thing about school is meeting my friends and learning new things.

Oscar: I agree. I don't like to start school at half past eight every day.

d. _____?

Matilda: I'm lucky. I always start at nine o'clock. But I am not going to come to school next month.

Oscar: e. _____?

Matilda: I am not coming to school next month because our team is going to take part in a volleyball competition in Spain.

B - WRITTEN PRODUCTION

Write a text about what you like and you do not like about your school. The suggestions in the boxes may help you. (60)

School facilities:
good; modern ...

Favourite part of the school:
gym, lab, ...

Why you prefer that part:
well-equipped; large; ...

Favourite subjects:
maths; English; ...

Why it is your favourite:
interesting; I'm curious
about...; ...

Students:
nice; friendly; ...

**What you like the most at
school:**
learn new things; ...

**What I do not like about
school:**
wake up early; ...

I like my school because the school facilities are _____

My favourite _____ because _____



My favourite _____ because _____

The students _____

What I like the most _____




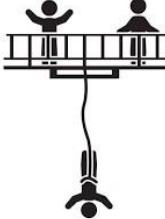

What I do not like about school _____

ANEXO 19: Teste 10º F:

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Fecha: _____</p>
 <p>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA</p>	<p>Curso: _____ Grupo: _____</p>
<p>ANO LETIVO 2020/2021</p>	<p>Nombre: _____ Nº: _____</p>
	<p>Calificación: _____ Profesora: _____</p>

A - VOCABULARIO

11. Relaciona las imágenes con los nombres de los deportes en el recuadro abajo. Escribe en tu hoja de examen las letras y las palabras. (10 puntos)

 <p>Puenting</p>				
<p>a)</p>	<p>b)</p>	<p>c)</p>	<p>d)</p>	<p>e)</p>

<p>Puenting</p>	<p>enderismo</p>	<p>Buceo</p>
<p>Esquí</p>	<p>Tirolina</p>	

12. ¿Cuál es el deporte favorito de estos chicos? Lee las afirmaciones siguientes y di a qué deporte se están refiriendo. Escribe en tu hoja de examen las letras y las palabras. (15 puntos)

- a) Lo que me gusta es descender las aguas bravas de los rápidos de un río con mi grupo de amigos. Mi deporte favorito es _____.
- b) A Sofía lo que más le gusta es abrir las alas y volar libre como un pájaro. Su deporte favorito es _____.
- c) Para Sergio, lo mejor de _____ es volar tranquilamente sobre las planicies. A pesar de las alturas, es muy tranquilizador.
- d) No hay nada como jugar en equipo. Saber que si no lanzas tú la pelota al cesto, siempre estará allí un compañero para hacerlo por el equipo. Sin duda, el _____ es mi deporte favorito.
- e) Subir montañas y ver volcanes y macizos rocosos es la mejor sensación del mundo. Mi deporte favorito es _____.

B - COMPRENSIÓN ESCRITA

Lee este fragmento de un ensayo sobre fútbol de Eduardo Galeano, escritor uruguayo, de su libro de ensayos *El fútbol a sol y sombra*:

El fútbol

La historia del fútbol es un triste viaje del placer al deber. A medida que el deporte se ha hecho industria, ha ido desterrando la belleza que nace de la alegría de jugar porque sí.

En este mundo del fin de siglo, el fútbol profesional condena lo que es inútil, y es inútil lo que no es rentable. A nadie da de ganar esa locura que hace que el hombre sea niño por un rato, jugando como juega el niño con el globo y como juega el gato con el ovillo de lana: bailarín que danza con una pelota leve como el globo que se va al aire y el ovillo que rueda, jugando sin saber que juega, sin motivo y sin reloj y sin juez.

El juego se ha convertido en espectáculo, con pocos protagonistas y muchos espectadores, fútbol para mirar, y el espectáculo se ha convertido en uno de los negocios más lucrativos del mundo, que no se organiza para jugar sino para impedir que se juegue. La tecnocracia del deporte profesional ha ido imponiendo un fútbol de pura velocidad y mucha fuerza, que renuncia a la alegría, atrofia la fantasía y prohíbe la osadía.

Por suerte todavía aparece en las canchas¹, aunque sea muy de vez en cuando, algún descarado carasucia que sale del libreto y comete el disparate de gambetear² a todo el equipo rival, y al juez, y al público de las tribunas, por el puro goce del cuerpo que se lanza a la prohibida aventura de la libertad.

[Eduardo Galeano. (1995). Retirado de internet:
http://www.nerudavive.cl/descargas/eduardo_galeano/el_futbol_a_sol_y_sombra.pdf].

¹Espacio destinado a la práctica de ciertos deportes o espectáculos.

²Hacer gambetas. Gambetas: movimiento especial que se hace con las piernas jugándolas y cruzándolas con aire.

13. Di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F). Escribe en tu hoja de examen las letras y verdadero (V) o falso (F). (16 puntos)

	V	F
f. En el mundo del fútbol, se valora más el juego y el placer de jugar que lo que es rentable financieramente.		
g. Según el autor, el fútbol se ha convertido en un espectáculo, más para mirar y menos para jugar.		
h. La importancia de la velocidad y de la fuerza en el fútbol de hoy ha hecho con que se perdiera la alegría, la fantasía y la osadía en jugarlo.		

i. Ya no hay jugadores como antes, genios puros, que gambetean a todo el equipo rival, al juez y al público en las tribunas.		
--	--	--

3.1 Ahora corrige las afirmaciones falsas según la información en el texto. Escríbelas en tu hoja de examen debidamente identificadas. (8 puntos)

14. Encuentra sinónimos en el texto para las siguientes palabras/expresiones. Escribe las letras y los sinónimos en tu hoja de examen. (12 puntos)

- a) Inservible
- b) Que produce renta
- c) Exhibición
- d) Atrevimiento
- e) Placer o alegría a causa de algo

15. Elige las opciones que, de acuerdo con el texto, permiten obtener afirmaciones correctas. Escribe en tu hoja de examen las letras y los números. (12 puntos)

a) Con la industrialización del deporte...

- 1. más jugadores han podido sentir la alegría de jugar.
- 2. ya no hay la alegría de jugar por el placer de jugar.
- 3. el fútbol ha llevado alegría a más personas.

b) El fútbol profesional hace que...

- 1. el jugador quiera ganar todos los partidos.
- 2. el gato se olvide del ovillo de lana.
- 3. el jugador se olvide que está jugando.

c) Según Galeano, hoy por hoy el juego es...

1. Un espectáculo de una élite para las masas.
 2. Un espectáculo de todos para todos.
 3. Un espectáculo en el que nadie lucra.
16. ¿Qué crees que quiere decir al autor cuando afirma que el fútbol se ha convertido en una industria? ¿Estás de acuerdo con él? ¿Por qué? Escribe tu respuesta en tu hoja de examen. (8 puntos)

C - GRAMÁTICA

17. Tu amigo/a va a participar en un campeonato de balonmano y mañana es el primer partido. Completa estos consejos con el imperativo y los pronombres personales de complemento directo e indirecto cuando sean necesarios. Escribe la letra y el modo verbal en tu hoja de examen. (12 puntos)

- a) La noche anterior _____ (cenar) de forma ligera.
- b) Los entrenamientos _____ (hacer los entrenamientos) suaves los días anteriores.
- c) Antes del partido, _____ (calentar) todas las partes del cuerpo y _____ (correr) un poco.
- d) _____ (pasar) resina en las manos y _____ (ponerse) los protectores de codos y rodillas.

18. Sustituye las palabras subrayadas por los pronombres personales de complemento adecuados. Escribe en tu hoja de examen las letras y las frases. (15 puntos)

- a) ¡Qué lástima! No salió bien la prueba a la actual detentora del título mundial.
- b) Estoy dedicando la victoria a mi novio.
- c) Él hizo el reportaje para sus compañeras.

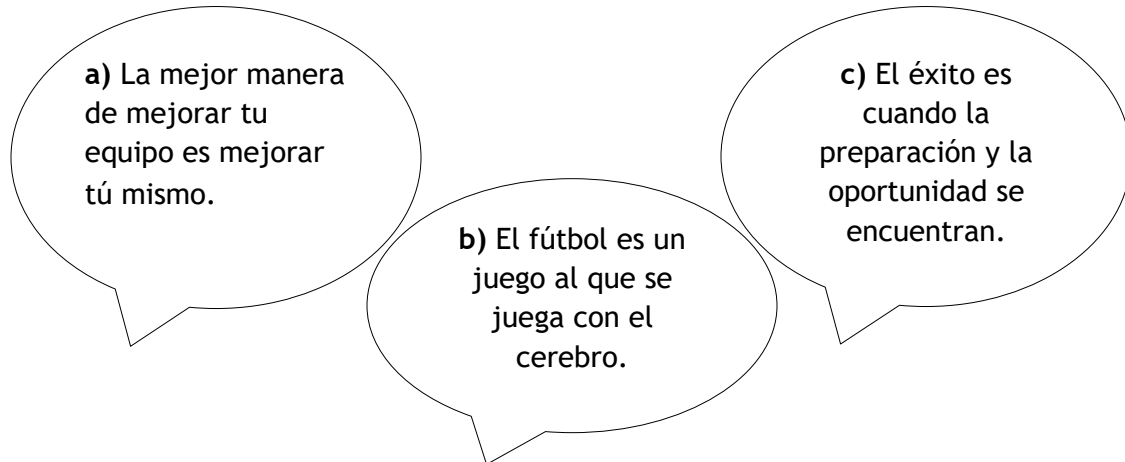
19. Aquí tienes algunos consejos para ser un/a buen/a deportista. Complétalos conjugando los verbos entre paréntesis en el imperativo negativo. Escribe en tu hoja de examen las letras y los verbos. (12 puntos)

Si quieres ser un/a buen/a deportista...

- a) ¡No _____ (acostarse) tarde!
- b) ¡No _____ (comer) comida de bajo valor nutricional!
- c) ¡No _____ (salir) demasiado por la noche!
- d) ¡No _____ (beber) alcohol!
- e) ¡No _____ (ser) perezoso/a!
- f) ¡No _____ (distrarse) de tus objetivos!

D - EXPRESIÓN ESCRITA

20. Lee las siguientes frases, escoge una y coméntala en 30-40 palabras. Escribe la letra y tu comentario en tu hoja de examen. (20 puntos)



21. Vais a recibir la visita de un grupo de alumnos de Sevilla la semana que viene. Organiza un día con actividades deportivas para hacer con ellos y lugares para visitar. Escribe un texto de 150-180 palabras en tu hoja de examen. Abajo tienes algunos puntos para guiarte. (60 puntos)

- Deportes/actividades que vais a practicar;
- Objetos/accesorios necesarios;
- Dónde vais a practicar los deportes/actividades;
- Los horarios;
- Las comidas, alojamiento y medios de transporte.

FIN

ANEXO 20: Apresentação oral – 10º A:

Oral group presentations: 2nd and 5th March 2021

For your oral evaluation, you will give an 8 minute oral presentation on the topic:

Mars and the future of intelligent cities:

What will an intelligent city on Mars look like?

You may use a PowerPoint in your presentation but you will only be allowed to use images with no text (max. 4 images).

Each member of the group will have a maximum time limit of 2 minutes to speak and the group will be allowed to present for 8 minutes, after which you will be politely invited to stop, so it is in your own interest to practise and make sure that your presentation fits this time slot.

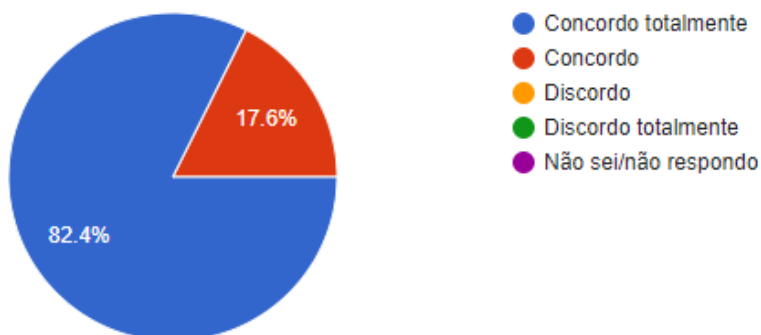
ASSESSMENT CRITERIA:

- Vocabulary;
- Grammatical control;
- Clear, cohesive and coherent discourse;
- Creativity and originality.

ANEXO 21: Questionário de avaliação de unidade didática *A World of Technology*:

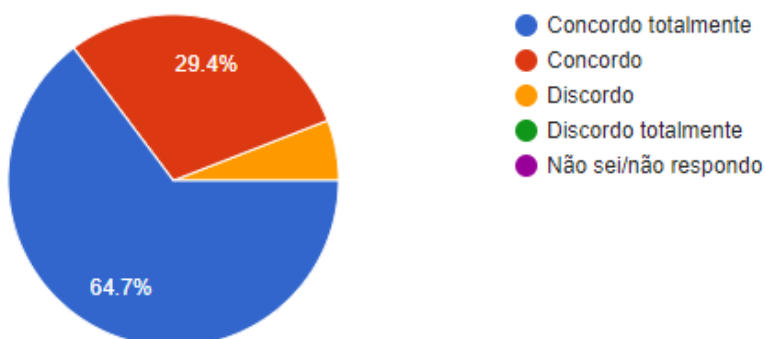
A professora preocupou-se com o bem-estar dos alunos durante as aulas.

17 responses



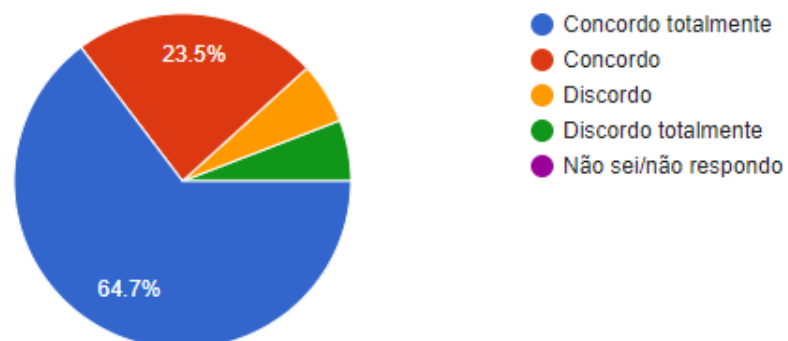
A professora criou um ambiente calmo, seguro e de confiança durante estas aulas.

17 responses



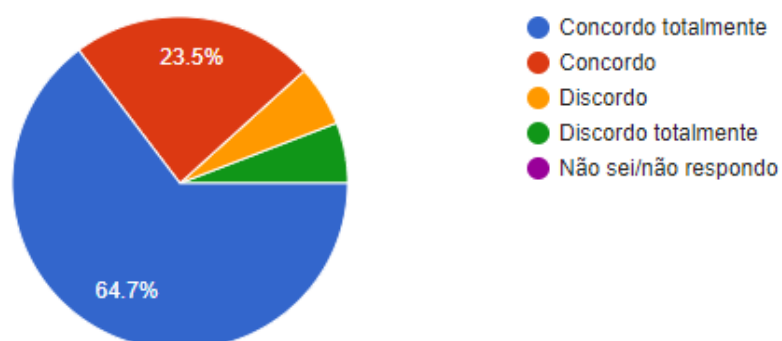
De forma geral, a professora reconheceu o meu trabalho e esforço.

17 responses



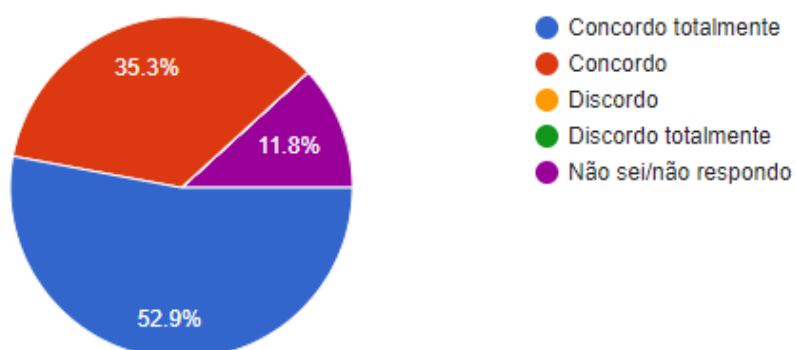
De forma geral, a professora reconheceu o meu trabalho e esforço.

17 responses



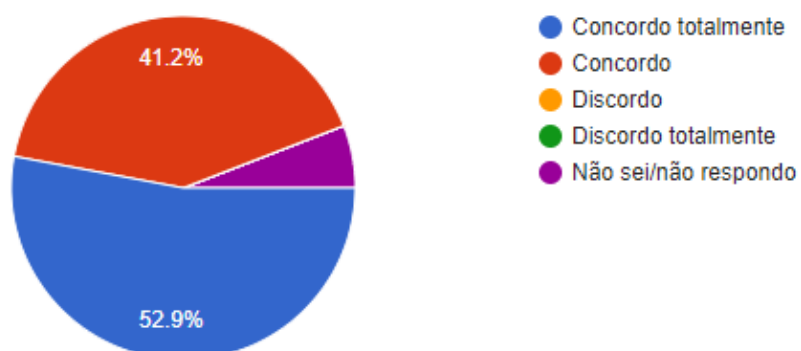
De forma geral, acho que a unidade didática foi bem trabalhada.

17 responses



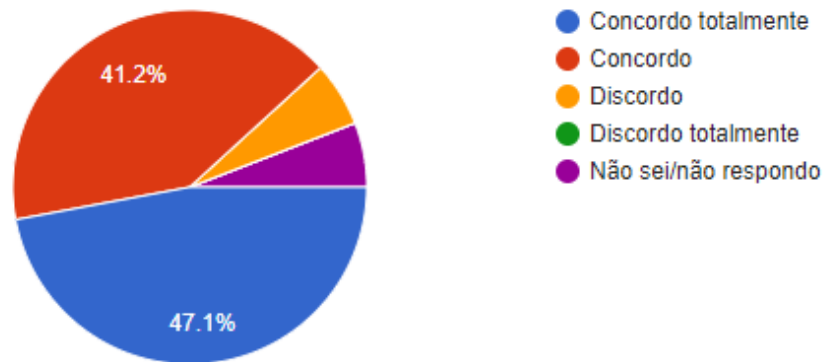
Compreendi bem as instruções para a realização das tarefas.

17 responses



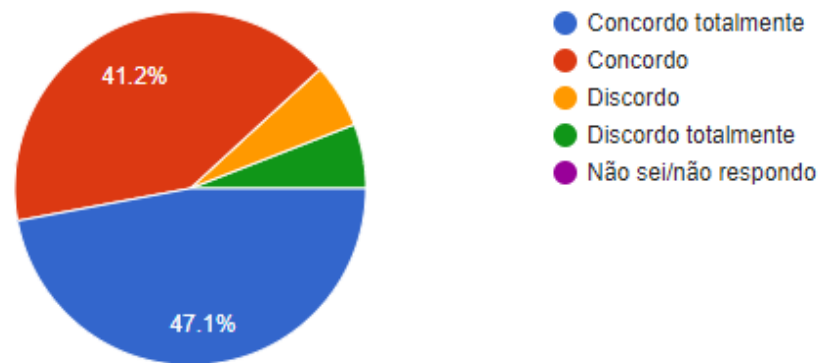
A quantidade de trabalho desta unidade foi aceitável e equilibrada.

17 responses



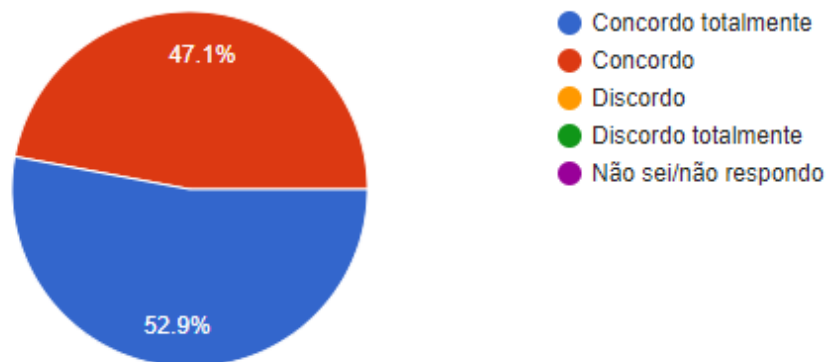
Senti-me confortável para usar o Inglês para comunicar.

17 responses



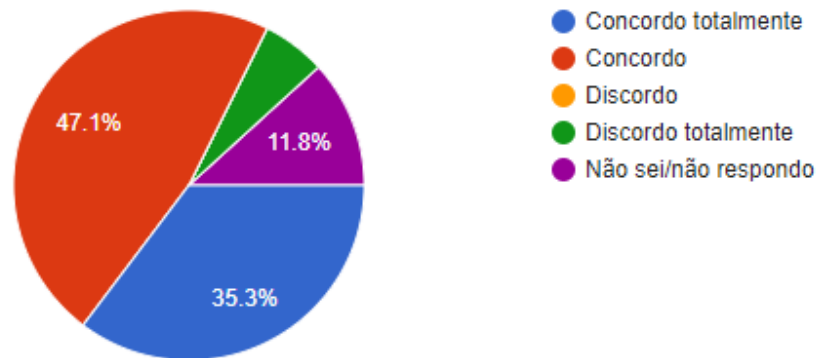
Aprofundei o meu conhecimento sobre tecnologia e mudanças sociais.

17 responses



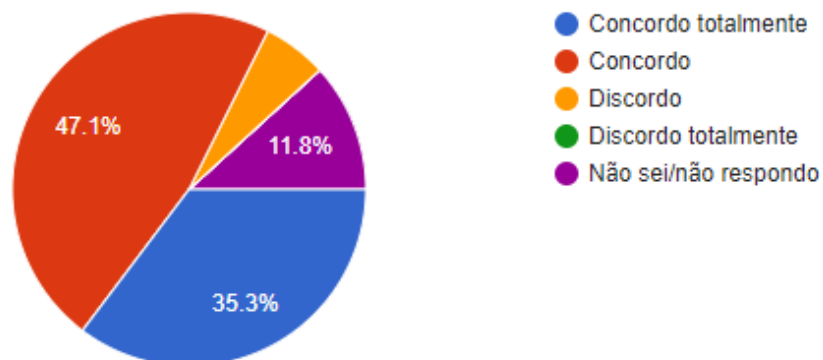
As atividades em aula prepararam-me para as atividades de avaliação.

17 responses



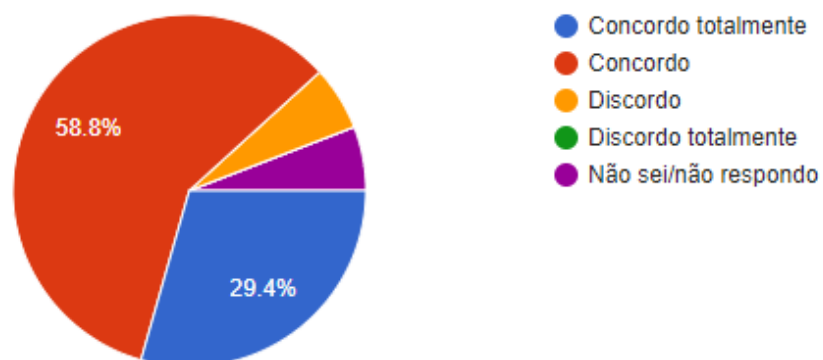
De forma geral, os meus conhecimentos de Língua Inglesa melhoraram.

17 responses



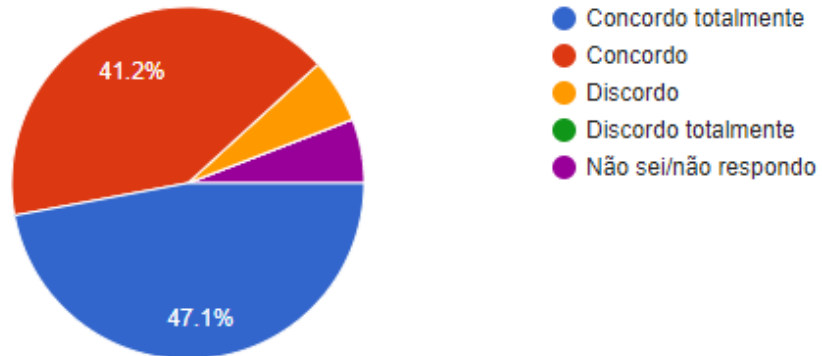
As atividades realizadas foram interessantes e motivantes.

17 responses



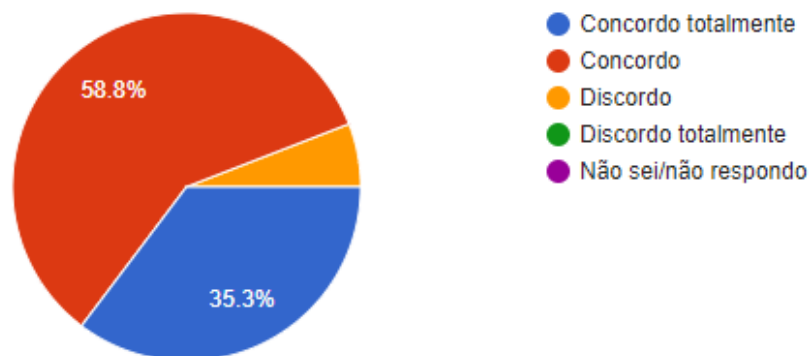
Sinto que melhorei a minha capacidade de ler textos visuais (literacia visual).

17 responses



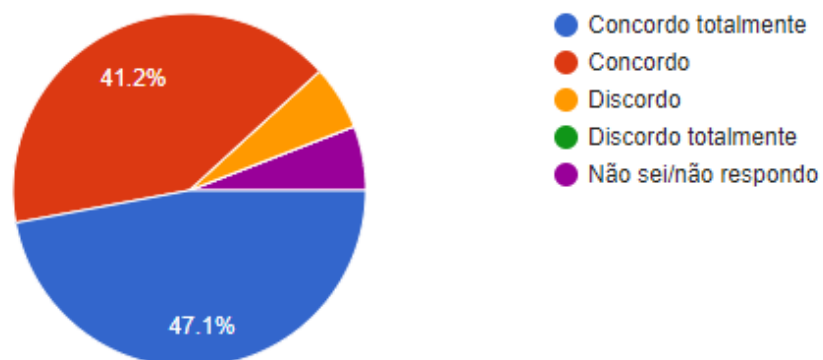
Sinto que desenvolvi o meu pensamento crítico.

17 responses



Noto evolução na minha competência escrita em língua inglesa (escrever).

17 responses



ANEXO 22: Fotografias exposição Dia Internacional em Memória das Vítimas do Holocausto.

Fotografia 1:



Fotografia 2:



Fotografia 3:



Fotografia 4:



Fotografia 5:




Fotografia 6:




Fotografia 7:

PARA NÃO ESQUECER
VERGISSMEINICHT



Infância


Martha vive em Burgpreppach, com os pais Max e Helene Neuberger e os irmãos Isfried e Rosa. O pai e o seu irmão Julius Neuberger dirigem a padaria kasher da vila. Max Neuberger e o seu irmão são presos, durante os acontecimentos de novembro, e levados para o campo de concentração de Dachau. Depois do regresso dos irmãos à sua terra, a família ainda vive durante algum tempo em Burgpreppach. A 9 de Novembro de 1939, depois de venderem a casa, os Neuberger mudam-se para Berlim onde vivem com grandes dificuldades.



Nome: *Martha Neuberger*
Data de nascimento: *16 de setembro de 1930*
Local de nascimento: *Bamberg*
Data de óbito: *4 de setembro 1942*
Local de óbito: *Campo de extermínio de Auschwitz (polónia)*

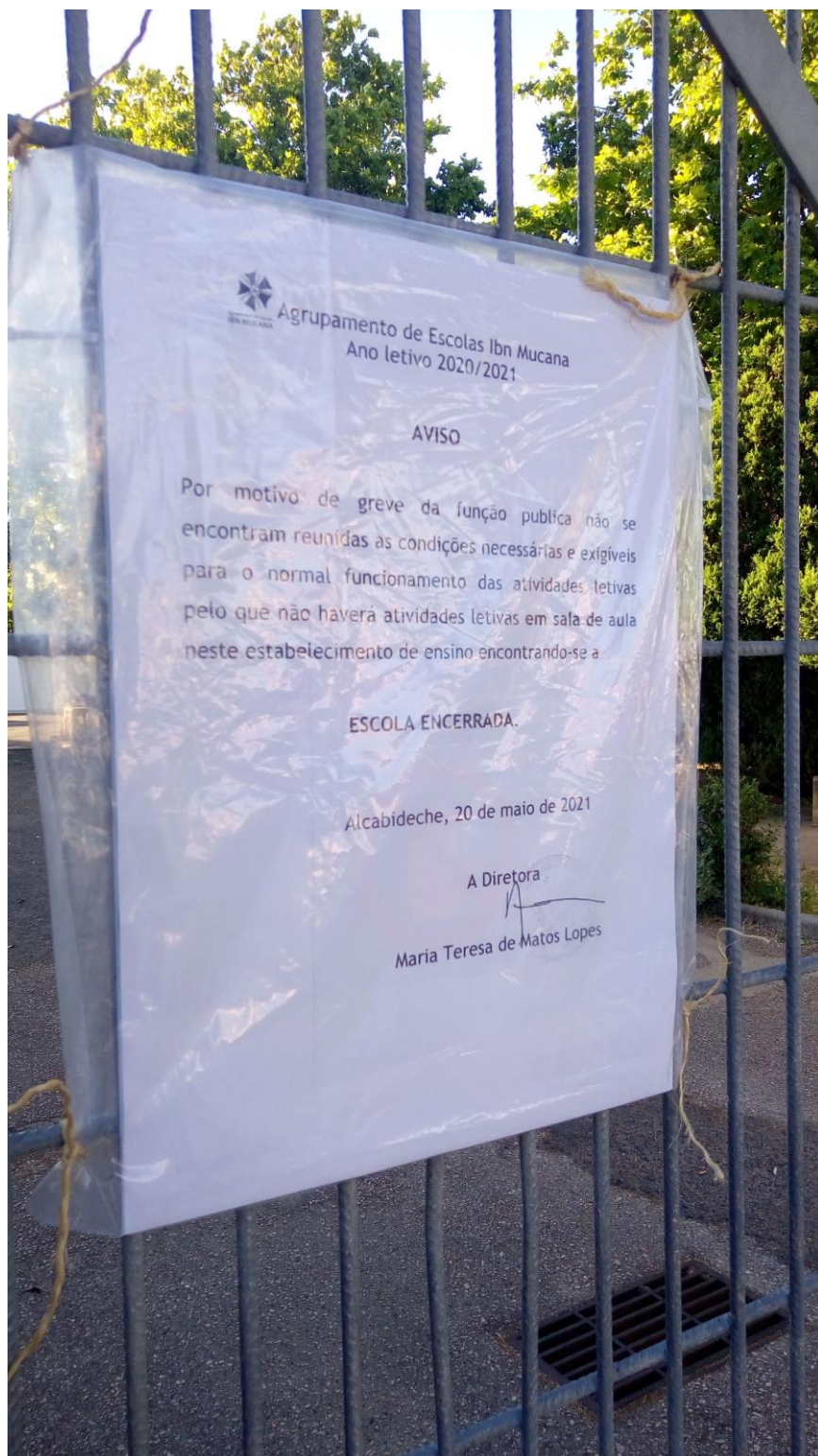
Deportação

Em 1942, toda a família, menos a irmã mais velha, Rosa, é deportada para o campo de extermínio de Auschwitz. Neste local são assassinados, Martha, a 4 de setembro de 1942, e também o seu irmão cerca de três meses mais tarde. Os pais também morrem em Auschwitz. Só do destino de Rosa nada se sabe, uma vez que não foi deportada com a família.



Nome: *Rosa Neuberger*
Data de nascimento: *28 de maio 1925*
Local de nascimento: *Burgpreppach*
Data de óbito: *desconhecida*
Local de óbito: *desconhecido*

ANEXO 23: Comunicado da Escola Ibn Mucana no dia de greve geral da função pública, a 20 de Maio de 2021:



ANEXO 24: Fotografias Exposição “As Alterações Climáticas e os Oceanos do Futuro”:

Fotografia 1:



Fotografia 2:



Fotografia 3:



Fotografia 4:



ANEXO 25: Fotografias conferência com a Dr.^a Marta Pimentel a turmas do Ensino Secundário:

Fotografia 1:



Fotografia 2:



Fotografia 3:

