

A importância da produção de textos de natureza argumentativa para uma educação intercultural das línguas

Duarte Cardador Macedo de Faria Manique

**Relatório de estágio de Mestrado em Ensino de Português e língua
estrangeira - Inglês, no 3º ciclo do Ensino básico e Ensino secundário**

outubro 2025

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre no Mestrado em ensino de Inglês e Português no 3º ciclo do ensino básico e secundário e profissionalização na carreira de docente realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Ponce de Leão e da Professora Doutora Matilde Gonçalves.

Agradecimentos

Desejo expressar o meu mais profundo agradecimento à Professora Doutora Ana Ponce de Leão e à Professora Doutora Matilde Gonçalves, pela orientação prestada ao longo da exploração desta temática, bem como pela sua constante disponibilidade, dedicação e rigor científico.

Manifesto igualmente a minha sincera gratidão às Professoras cooperantes pelo profissionalismo, generosidade, atenção e apoio demonstrados enquanto professoras cooperantes.

Agradeço ainda aos alunos a quem lecionei, pela sua atitude positiva nas aulas, pelo entusiasmo e pela forma genuína como manifestaram interesse em participar neste estudo.

Resumo

Este relatório, elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, centra-se na produção de textos de natureza argumentativa como meio de desenvolver a competência intercultural no ensino das línguas. O tema surgiu a partir de duas questões recorrentes observadas durante a prática de ensino: a integração limitada da competência intercultural nos documentos orientadores nacionais e nos manuais escolares de Português e Inglês; e as dificuldades dos alunos na produção de textos de natureza argumentativa, sobretudo no que se refere à utilização adequada de conectores e à estrutura textual.

Adotou-se a metodologia de investigação-ação para permitir a experimentação e avaliação de práticas pedagógicas que integrem a aprendizagem intercultural com a escrita argumentativa. O enquadramento teórico baseia-se nos trabalhos de Michael Byram (2020), Claire Kramsch (1993) e John Corbett (2022), que definem a competência intercultural como uma combinação de atitudes, conhecimentos e habilidades, desenvolvidos através da consciência crítica cultural. Para estabelecer a relação entre o pensamento crítico e a escrita argumentativa, este estudo segue também o trabalho de Chrisy Rapanta (2019).

Os alunos participaram em tarefas de escrita argumentativa sobre temas interculturais, com o objetivo de avaliar como estas atividades promovem a consciência crítica cultural e, consequentemente, a competência intercultural. Os dados foram analisados qualitativamente segundo o método de Miles e Huberman (1994), envolvendo seleção, redução, codificação, representação e interpretação da informação recolhida.

Os resultados demonstraram que as turmas participantes evidenciaram desenvolvimento da consciência crítica cultural através da produção escrita argumentativa. Considerando que a consciência crítica cultural constitui uma dimensão essencial do modelo de Byram (2020), os resultados confirmam que a prática da escrita argumentativa contribui de forma significativa para o desenvolvimento da competência intercultural no ensino das línguas.

Palavras-chave: Consciência crítica cultural, Pensamento crítico, Competência intercultural, Ensino de Línguas, Escrita argumentativa

Abstract

This report, written as part of the Master's degree in Teaching Portuguese and English for the Third Cycle of Basic Education and Secondary Education, focuses on the production of argumentative texts as a means to develop intercultural competence in language education. The topic emerged from two recurring issues observed during teaching practice: the limited integration of intercultural competence in national guidelines and school textbooks for Portuguese and English teaching, and students' difficulties in producing argumentative texts, especially regarding the use of appropriate connectors and structure.

An action-research methodology was adopted to allow experimentation and assessment of teaching practices that combine intercultural learning with argumentative writing. The theoretical framework draws on Michael Byram (2020), Claire Kramsch (1993), and John Corbett (2022), who define intercultural competence as a combination of attitudes, knowledge, and skills, developed through critical cultural awareness. To establish the connection between critical thinking and argumentative writing, this study also follows the work of Christy Rapanta (2019).

Students were assigned argumentative writing tasks on intercultural themes to evaluate how such activities fostered critical cultural awareness and, consequently, intercultural competence. Data were analysed qualitatively using Miles and Huberman's (1997) method, involving selection, reduction, coding, representation, and interpretation of the data.

The results indicated that the participating classes demonstrated the development of critical cultural awareness through written argumentative production. As critical cultural awareness constitutes an essential dimension of Byram's (2020) model, the findings confirm that the practice of argumentative writing contributes significantly to the development of intercultural competence in language learning.

Keywords: Critical cultural awareness, critical thinking, intercultural competence, language education, argumentative writing.

Índice

Introdução.....	1
Contexto do estudo.....	1
Objetivo do estudo.....	1
Estrutura.....	2
1. Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	4
1.1 A competência intercultural.....	4
1.2 A importância da competência intercultural na sociedade portuguesa.....	6
1.3 A presença da competência intercultural nos documentos oficiais.....	7
1.4 O pensamento crítico como um dos componentes da competência intercultural.....	10
1.5 A integração da componente intercultural através do pensamento crítico na produção de textos de natureza argumentativa.....	12
1.6 A integração de várias competências interculturais na produção de textos de natureza argumentativa.	13
1.7 The True Cost e a pluralidade de identidades afetadas pela cultura do consumismo.....	15
2. Capítulo II: Metodologia.....	18
2.1 Instrumentos para recolha de dados.....	19
2.2 Análise e Organização dos dados.....	22
2.2.1 Inglês.....	22
2.2.2 Português.....	23
3. Capítulo III: Prática de ensino supervisionada.....	24
3.1 Contextualização da escola.....	24
3.2 Participantes.....	25
3.3 Português.....	26
3.3.1 Aulas e sala de aula.....	26
3.3.2 Aulas observadas.....	27
3.4 Inglês.....	29
3.4.1 Aulas e sala de aula.....	29
3.4.2 Aulas observadas.....	30
3.5 Lecionação.....	32
3.5.1 Português.....	32
Primeira Unidade Curricular (anexo 1).....	32
Segunda Unidade Curricular (Anexo 2).....	34
Atividade extracurricular.....	36
3.5.2 Inglês.....	37
Primeira Unidade Curricular (anexo 3).....	37

Segunda unidade curricular (anexo 4).....	41
Atividade extra-curricular.....	45
3.6 Apresentação dos dados.....	46
3.6.1 Português.....	46
Introdução.....	48
Argumentos.....	49
Exemplos.....	50
Conclusões.....	51
3.6.2 Inglês.....	53
9.º ano.....	53
Ficha.....	55
Trabalho de grupo.....	56
Consciência Crítica Cultural sobre a sua própria cultura.....	57
Consciência Crítica Cultural sobre a cultura do outro.....	58
11.º ano.....	59
Texto de opinião.....	60
4. Capítulo IV: Reflexão sobre os dados e conclusões.....	62
4.1 Sugestões de alteração.....	68
4.2 Limitações.....	69
5. Referências bibliográficas.....	71
6. Anexos.....	77
1 – Plano de aulas Português 12.º ano, unidade didática 1.....	77
2 – Plano de aulas Português 12.º ano, unidade didática 2.....	92
3 – Plano de aulas Inglês 9.º ano.....	107
4 – Plano de aulas Inglês 11.º ano.....	120
5 - Ficha de leitura do conto George nr 1.....	136
6 - Ficha de leitura do conto George nr 2.....	138
7 - Ficha de compreensão oral.....	140
8 - Ficha leitura, texto de opinião.....	143
9 - Ficha produção escrita.....	146
10 - Powerpoint cronologia de poesia contemporânea.....	148
11 - Ficha Poesia contemporânea.....	149
12 - Powerpoint Valor aspetual.....	154
13 - Apreciação crítica.....	156
14 - Ficha de leitura, Poesia de Manuel Alegre.....	160
15 - Ficha de leitura, apreciação crítica.....	163
16 - Ficha de leitura, Manuel Alegre.....	166
17 - Ficha Leitura, Ana Luísa Amaral.....	168
18 - Cartoon e apreciação crítica.....	172

19 - Powerpoint interculturalidade.....	173
20 - Ficha sobre Blue Zones_1.....	177
21 - Powerpoint present perfect.....	181
22 - Ficha de gramática Present Perfect.....	184
23 - Power 9 materiais da atividade.....	187
24 - Powerpoint texto de opinião.....	194
25 - Ficha texto de opinião.....	197
26 - Ficha sobre doenças de civilização.....	201
27 - Ficha sobre Blue Zones_2.....	204
28 - Ficha sobre o conto de Hans Christian Andersen, A nova roupa do imperador.....	207
29 - Ficha de prática de texto de opinião.....	213
30 - Powerpoint sobre graus de adjetivos.....	216
31 - Ficha de graus de adjetivo.....	223
32 - Ficha de Produção de texto de opinião.....	227
33 - Texto de opinião acerca do documentário The True Cost.....	230
34 - Materiais da atividade extracurricular de Português.....	234
35 - Ficha da atividade extracurricular de Português.....	238
36 - Questionário diagnóstico de Inglês.....	241

Introdução

Contexto do estudo

O estudo apresentado neste relatório evidenciou o contributo da produção de textos de natureza argumentativa para um ensino intercultural das línguas. O problema surgiu devido à inexistência da componente intercultural nas aprendizagens essenciais de Português (Direção Geral da Educação, 2018) e de uma insuficiência na implementação da mesma nas aprendizagens essenciais de Inglês (Direção geral da educação, 2018), numa altura pós-globalização, onde aproximadamente 10% de todos os alunos são de países estrangeiros, segundo os dados da plataforma *Pordata* (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023). A opção de desenvolver a competência intercultural por meio da produção de textos de natureza argumentativa fundamenta-se no elemento que ambos partilham, o pensamento crítico, que no modelo de competência intercultural está associado a uma consciência crítica cultural (Council of Europe, 2020; Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. 2002).

Objetivo do estudo

Este estudo procurou, através da produção de textos de natureza argumentativa, desenvolver componentes inerentes à componente intercultural, como atitudes, capacidades, valores e conhecimento, mas mais especificamente uma consciência crítica cultural, ou seja, a capacidade de avaliar com base em critérios explícitos valores e perspetivas a cultura do próprio indivíduo e a cultura do outro (Byram, 2020). Assim, o conteúdo produzido pelos alunos foi analisado e categorizado para averiguar que componentes da competência intercultural foram mencionados e em que quantidade, com o intuito de verificar o desenvolvimento da competência intercultural através da formação de uma consciência crítica cultural.

Os dados procuraram responder às perguntas de investigação “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De

que modo a competência intercultural com foco consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”.

Embora o modelo de Byram integre várias dimensões indissociáveis da competência intercultural, este estudo centra-se apenas na consciência crítica cultural (*savoir s'engager*), por ser a dimensão mais diretamente associada ao pensamento crítico e à escrita de natureza argumentativa.

O desenvolvimento da competência intercultural através da produção de textos de natureza argumentativa surgiu como forma de levar os alunos a aplicar a sua capacidade de pensamento crítico aos temas interculturais, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural. Como Byram (2020, p. 66) destaca, a consciência crítica cultural envolve a capacidade de “avaliar criticamente, com base em critérios explícitos, perspetivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras”, permitindo aos alunos questionar não apenas aspetos das outras culturas, mas também da sua.

Estrutura

O primeiro capítulo deste relatório focar-se-á no enquadramento teórico, onde serão explicados os conceitos necessários para a compreensão do estudo realizado. A estrutura deste capítulo irá introduzir a definição de competência intercultural e explicar a sua importância na realidade das salas de aula portuguesas. Ainda neste capítulo determinar-se-á qual é a presença desta competência nos documentos orientadores oficiais, e como o pensamento crítico se insere na competência intercultural. Por último, demonstrar-se-á o desenvolvimento de consciência crítica cultural através da produção de textos de natureza argumentativa, seguida da apresentação de uma hipótese de aplicação prática deste enquadramento teórico.

O segundo capítulo do relatório irá debruçar-se sobre a metodologia utilizada para levar a cabo este estudo, demonstrando que passos foram tomados para produzir dados que possam responder às perguntas de investigação, bem como que método foi utilizado para analisar estes dados.

No terceiro capítulo serão apresentadas, numa primeira fase, as unidades curriculares lecionadas, aula a aula, descrevendo sucintamente as atividades elaboradas e respectivos materiais de apoio.

Numa fase seguinte, serão apresentados os dados retirados do conteúdo dos trabalhos que os alunos produziram nas atividades, já codificados e expostos em gráficos, para que possam ser analisados.

No quarto capítulo será realizada uma reflexão acerca dos resultados obtidos na análise dos dados recolhidos através do conteúdo produzido nos trabalhos dos alunos. Neste último capítulo será ainda apresentada uma conclusão, que irá conter as respostas às perguntas de investigação.

1. Capítulo I: Enquadramento Teórico

1.1 A competência intercultural

A compreensão da competência intercultural necessita que se defina o conceito de cultura, tendo em conta a aprendizagem de línguas, tanto estrangeiras como maternas. A noção de cultura na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) deixou de estar associada aos produtos culturais de um país, nomeadamente à literatura, às artes e filosofia para se focar num modo de vida partilhado (Byram, Gribkova and Starkey, 2002). É de notar que esta mudança ocorreu em simultâneo com o fenómeno da globalização marcada pela crescente movimentação de pessoas, bens e capital, o que, por sua vez, tornou mais evidente a natureza multicultural e multilingue das realidades nacionais de cada país (Kramsch, 2014).

Se, por um lado, a globalização mudou a definição de cultura no contexto da aprendizagem das LE, por outro, é possível inferir que o mesmo ocorreu na aprendizagem de uma língua materna. Assim, a componente intercultural não se deve limitar a uma competência a desenvolver no currículo de língua estrangeira (L2), mas também no currículo da língua materna (L1), uma vez que capacita os estudantes para interagir com pessoas de outros grupos culturais ou sociais dentro do mesmo país (Byram, 2020).

A competência intercultural traduz-se num conjunto de atitudes, conhecimento, capacidades e valores que são cruciais para permitir uma compreensão e interpretação da sua cultura e da cultura do outro. “In order to communicate and interact effectively, learners need to understand a different perspective on the world... compatible with humanistic aims of personal development, acquisition of alternative perspectives, and critical reflection on oneself and society” (Byram, 2020).

Em 1997, Michael Byram apresenta um modelo de competência comunicativa intercultural e de competência intercultural, que se foca em quatro aspetos, através dos quais é possível desenvolver uma consciência intercultural e promover uma coexistência entre indivíduos de culturas diferentes.

Porém, é importante distinguir os termos de competência intercultural (CI) e competência comunicativa intercultural (CCI). Byram (2020), em situações que o falante utiliza a língua materna, define competência intercultural como a capacidade de entender e interpretar a própria cultura e a dos outros, desenvolvendo atitudes de abertura, curiosidade e consciência crítica que permitem agir de forma apropriada em contextos culturais diversos. Por sua vez, no âmbito do ensino de língua estrangeira, competência comunicativa intercultural expande esta noção ao integrar a comunicação linguística, sendo definida como a capacidade de comunicar eficaz e adequadamente com falantes de outras línguas e culturas, mediando entre perspectivas culturais diferentes durante a interação. Assim, enquanto a competência intercultural enfatiza o conhecimento, as atitudes e a reflexão crítica sobre culturas, a competência comunicativa intercultural foca-se na aplicação prática dessas dimensões em interações reais, unindo comunicação linguística e compreensão cultural para interagir de forma bem-sucedida e ética em contextos interculturais.

O modelo apresentado baseia-se em quatro aspetos, conhecimento sobre os valores, crenças e comportamentos da cultura do próprio indivíduo e também da cultura do outro; capacidade de interpretar e relacionar os significados culturais de cada uma das culturas; atitude de abertura e predisposição para ter exposição a diferenças culturais, mantendo-se curioso e respeitador das mesmas, com o objetivo de as compreender; desenvolver uma consciência crítica intercultural para que seja possível avaliar práticas, valores e crenças da sua cultura e da do outro para incrementar a sua perceção dos outros indivíduos, sem fazer julgamentos errados. Os aspetos referidos neste modelo permitem, por um lado, que os nativos desenvolvam uma competência intercultural, conhecendo melhor a sua cultura e a dos outros, e por outro, que consigam aliar esta competência à sua capacidade de comunicar com migrantes, navegando as diferenças de valores e práticas, diminuindo os desentendimentos culturais e promovendo uma coexistência baseada no respeito e na reflexão crítica.

A ideia de integrar uma componente intercultural no ensino das línguas não é original, tendo sido promovida por John Corbett na sua obra *An intercultural approach to English language teaching* (2022), onde este integra aspetos interculturais no ensino da língua inglesa, argumentando que o

ensino da língua não deve ser desprovido de cultura mas que deve preparar os alunos para desenvolver: mecanismos de análise e interpretação para poder explorar culturas, tanto a sua como a do outro; capacidade de negociar significados através de várias culturas e uma consciência crítica cultural das dinâmicas de poder, preocupando-se com a desvalorização da língua menos prevalecente em prol da língua mais valiosa, neste caso o Inglês. Contudo, esta preocupação de Corbett pode ser espelhada para a realidade portuguesa, onde a língua dos migrantes deixa de ter um papel tão relevante na sociedade em prol da língua dominante, o Português.

Em suma, a competência intercultural assume um papel indispensável na educação contemporânea, refletindo as transformações sociais impulsionadas pela globalização e pela mobilidade internacional. Esta competência vai além do mero conhecimento sobre produtos culturais de outros países, integrando atitudes de abertura, respeito e curiosidade, bem como capacidades críticas de interpretação e reflexão sobre práticas culturais diversas. Assim, torna-se evidente que a educação linguística, seja no ensino de línguas estrangeiras ou da língua materna, deve promover uma abordagem intercultural, capacitando os alunos para interagirem de forma eficaz, ética e inclusiva num mundo caracterizado pela pluralidade cultural. Ao integrar esta dimensão no currículo, contribui-se para a formação de cidadãos conscientes, reflexivos e preparados para comunicar, colaborar e coexistir em sociedades crescentemente diversas e interdependentes.

1.2 A importância da competência intercultural na sociedade portuguesa

Esta competência revela-se fundamental no contexto pós-globalização em que vivemos, onde cerca de um décimo das crianças matriculadas no primeiro ciclo são de nacionalidade estrangeira (Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2023). Este relatório publicado pela *Pordata*, baseado nos dados recolhidos pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, revela que em comparação com 2016/2017, o número de alunos estrangeiros duplicou, passando de 49.669 para 105.855 em 2022/2023. Além destes dados, é possível verificar que as nacionalidades das pessoas estrangeiras em Portugal têm a seguinte representação: 56% são do Brasil, 11% do Reino Unido, 9% de Cabo Verde, 8% de Itália, 8% da Índia, 8% da Roménia.

Através destes dados é possível verificar que estes alunos e as suas famílias vêm de diversos países, muitos deles fora até da União Europeia trazem consigo uma herança cultural diferente da portuguesa, cujos valores e comportamentos divergem da cultura nacional. Devido a esta diferença entre heranças culturais nacionais, é necessário que exista uma forma diferente de pensar a cultura. Adrian Holliday enfatiza em *Small Cultures* (1999) que os estereótipos da cultura nacional devem ser desconstruídos e que ao invés de se focar na nação como representante cultural, é preciso que esse foco se baseie em contextos do dia a dia, como práticas partilhadas na escola, no trabalho ou nas comunidades locais, impedindo assim uma essencialização das culturas e promovendo interações mais inclusivas.

1.3 A presença da competência intercultural nos documentos oficiais

Uma vez que a competência intercultural se mostra tão fundamental para a sociedade globalizada, será de esperar que já se encontre de alguma forma integrada em documentos oficiais, como os programas de ensino disponibilizados a nível nacional ou guias da União Europeia para a educação.

Esta competência figura em documentos orientadores internacionais nomeadamente, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment* (CEFR), *Companion Volume* (2020) e no *Reference Framework of Competences for Democratic Culture 2018* (RFCDC).

O *CEFR, Companion Volume* (2020) apresenta a componente intercultural como parte integrante da competência comunicativa, incluindo descritores para mediação cultural que envolvem explicar, clarificar e contextualizar diferenças culturais, bem como interagir em situações pluriculturais com respeito, curiosidade e abertura, reforçando a visão de que o utilizador de língua atua como agente social numa sociedade multicultural.

Já o *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Council of Europe, 2018) conceptualiza a competência intercultural como um conjunto integrado de atitudes (como respeito e valorização da diversidade cultural), conhecimentos e compreensão crítica, considerando-a essencial para a participação democrática, educação para os direitos humanos e cultura de paz,

integrando-a de forma transversal para prevenir discriminação e promover inclusão. Assim, enquanto no CEFR a interculturalidade está ligada à comunicação e mediação linguística, no RFCDC é abordada como competência cívica, ética e cultural indispensável ao exercício pleno da cidadania democrática.

A nível nacional, a competência intercultural é referida explicitamente apenas uma vez no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória* (PASEO) e figura em todos os documentos das *Aprendizagens Essenciais* (AE), onde existe como um domínio organizador denominado de “Competência Intercultural” que por exemplo, no documento das AE de Inglês do 3º ano engloba objetivos como “Reconhecer elementos da sua própria cultura, tais como diferentes aspetos de si próprio; reconhecer características elementares da cultura anglo-saxónica.” (Direção geral da educação, 2018). No entanto, se esta competência figura nos documentos relativos à disciplina de Inglês desde o 3º ano de escolaridade até ao 11.º, na prática, a integração desta competência nos manuais escolares fica limitada às áreas temáticas inerentes à cultura, ao invés de ser transversal a todas as áreas temáticas, como por exemplo no manual *MySelfie 11*, que apenas apresenta a competência intercultural no módulo 1, *We are the World* (Rodrigues, N., & Mendes, P. P., 2022). Mais, esta competência não figura explicitamente nos documentos das AE de Português língua materna, onde embora sejam mencionados alguns aspetos implícitos da competência intercultural, estes restringem-se apenas ao desenvolvimento das competências inerentes à aprendizagem do Português como língua materna. Por exemplo, menciona-se o reconhecimento de valores culturais, mas apenas no contexto da educação literária, onde aparece no separador de conhecimentos, capacidades e atitudes do aluno sob a forma de “Contextualizar textos literários portugueses do século XX em função de grandes marcos históricos e culturais; Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos; Comparar textos de diferentes épocas em função dos temas, ideias, valores e marcos históricos e culturais.” (Direção geral da educação, 2018).

É ainda possível verificar que na introdução das diversas competências a desenvolver no 12.º ano de escolaridade na disciplina de Português, em nenhum momento é mencionada a competência intercultural. Apesar de estar incluída no documento orientador de educação para a cidadania, *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, onde se destaca a interculturalidade como um

tema fundamental e transversal a todos os ciclos e níveis de escolaridade, esta competência deveria constar no currículo das AE de Português e não apenas como um dos temas a abordar em Educação para a Cidadania, uma vez que as línguas e a linguagem são um veículo da cultura e da forma como o mundo é codificado e decodificado pelo ser humano (Coutinho, 2013, p.19). Uma das razões que justifica a presença da componente intercultural no currículo da Língua materna é o papel que esta desempenha na construção da identidade individual e cultural, especialmente porque durante o processo e aquisição de L1, o indivíduo adquire também conhecimento sobre o mundo e sobre si, que fica codificado nessa mesma língua. De acordo com Byram (2006), “Languages and varieties of languages (subtle variations or major differences of pronunciation and grammar) are ways of expressing and recognising the many social identities we have” as línguas estão diretamente envolvidas na construção e identificação das entidades dos indivíduos. Byram (2006, p.6) afirma ainda que existe uma ligação importante entre a identidade nacional e a língua materna, “An important language/identity link is the one between ‘national language’ and ‘national identity’. This link may be created, strengthened or weakened by formal teaching in schools, especially in ‘Language as a Subject’ (...)”. O processo de formação da identidade de um indivíduo e da alteridade, a forma como o outro é, predica-se sobre uma tomada de consciência sobre si mesmo. Contudo, para que esta tomada de consciência aconteça, é necessário que se verifique uma diferença ou semelhança em relação a um outro . A perceção desta diferença ou semelhança constitui o primeiro passo para a formação de uma identidade própria, “ser o que não é o outro.” (Pietroluongo, Márcia, 2009, pp. 309). O conhecimento da nossa identidade cultural é importante para que possamos refletir sobre as experiências que vivemos e a forma como interagimos e percecionamos o mundo, algo que é fundamental no desenvolvimento de uma consciência crítica cultural. Mais, a integração da componente intercultural no currículo de L1 torna-se fundamental nos dias que correm para que seja possível formar alunos que consigam mediar e integrar a realidade intercultural que cada vez mais se acentua e se verifica com o aumento de alunos migrantes nas escolas portuguesas (OECD, 2024, pp. 245).

1.4 O pensamento crítico como um dos componentes da competência intercultural

Um dos componentes associados à competência intercultural é o pensamento crítico, que se insere tanto na dimensão das capacidades, sob a forma de capacidade de pensamento analítico e crítico, como na do conhecimento, sob a forma de conhecimento e compreensão crítica da língua e comunicação, do eu e de política, lei, direitos humanos, cultura, culturas, religião, história, média, economia, ambiente e sustentabilidade (Council of Europe, 2020; Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. 2002).

O pensamento crítico, de acordo com a *Taxonomia de Bloom*, define a dimensão cognitiva superior que requer a habilidade de analisar, sintetizar, avaliar e aplicar (Anderson, Krathwohl et al. 2001). Porém, uma descrição do que é o pensamento crítico apresentada por David Klooster (2001) define-o pelos seguintes aspetos: Primeiro, o pensamento crítico é ter liberdade para pensar de forma independente; segundo, a informação é o ponto de partida para o pensamento crítico e não o ponto de chegada; terceiro, o pensamento crítico começa com perguntas, com problemas que alguém se propõe a resolver; quarto, o pensamento crítico procura argumentos racionais, baseados em factos e provas; quinto, o pensamento crítico é um pensamento social, uma vez que as qualidades básicas de uma sociedade funcional são a capacidade de dialogar, discutir, trabalhar em equipa e apresentar pontos de vista. Esta definição alinha-se com a conceção do que é o pensamento crítico para Michael Byram e a forma como este se enquadra numa consciência crítica cultural crítica em vários aspetos. Em primeiro lugar, mostra-se alinhada com a conceção de pensamento crítico de Michael Byram, na medida em que pressupõe que este é usado para adquirir uma nova perspetiva do mundo, compatível com objetivos humanísticos de crescimento pessoal e aquisição de perspetivas alternativas que permitam desenvolver uma reflexão crítica acerca de si próprio e da sociedade em que vive. Em segundo lugar, porque leva os estudantes a refletir sobre os seus próprios valores, na sua identidade social e na importância que estes têm para si. Por último, o pensamento crítico permite aos estudantes compreender não só a forma como são vistos pelos outros, mas também como veem os outros, reconhecendo que a perceção pode ser moldada por processos de categorização e, por vezes, pela construção de estereótipos (Byram, 2020. p. 12 – 21).

Esta conexão também é evidenciada no volume 1 do *RFCD* (Council of Europe, 2020), onde é referido que o pensamento crítico é incrementado por oportunidades e incentivo para que o indivíduo se envolva com diferentes aspetos de uma mesma matéria e considere interpretações diferentes. O documento refere ainda na apresentação do seu modelo de competências inerentes ao diálogo intercultural, a presença do pensamento crítico em duas secções, a das capacidades, onde este aparece ligado à habilidade de analisar informação de forma rigorosa e fundamentada, e a do conhecimento e pensamento do próprio, onde este se relaciona com a importância do conhecimento e pensamento crítico em três dimensões, sobre o próprio indivíduo, sobre a linguagem e a comunicação e sobre o mundo.

Por um lado, na secção referente às habilidades, o pensamento crítico envolve avaliar a coerência e a fiabilidade dos conteúdos, identificar pressupostos e intenções subjacentes, reconhecer propaganda, contextualizar historicamente, considerar alternativas e ponderar diferentes opções. Implica ainda construir argumentos lógicos baseados em evidências e estar consciente dos próprios preconceitos e influências culturais. Por outro lado, quando inserido na secção do conhecimento e pensamento crítico do próprio, este inclui o autoconhecimento das próprias emoções, valores e preconceitos; a compreensão das normas comunicativas e do papel da linguagem nas interações culturais; e um entendimento crítico das realidades políticas, sociais, culturais, religiosas, históricas, mediáticas, económicas e ambientais. Esta competência permite analisar diferentes perspetivas, identificar injustiças, resistir à manipulação e participar ativamente numa sociedade democrática, diversa e sustentável. (Council of Europe, 2018. p. 37–58).

Em suma, o pensamento crítico está presente na competência intercultural e é um componente fundamental para que esta seja eficaz. Contudo, é importante salientar que por si só o pensamento crítico não é suficiente como estratégia para abordar e implementar uma educação intercultural das línguas, é necessário reconhecer também que as outras competências referidas no modelo de competências, como as que integram valores, atitudes e capacidades desempenham um papel igualmente importante. (Council of Europe, 2018. p. 37–58).

1.5 A integração da componente intercultural através do pensamento crítico na produção de textos de natureza argumentativa

Existem diversas formas de trabalhar a competência intercultural, nomeadamente através do desenvolvimento do pensamento crítico e este relatório irá evidenciá-la através da produção de textos de natureza argumentativa.

No seu artigo, *Argumentation as critically oriented pedagogical dialogue*, Chrysi Rapanta (2019) referencia a produção de textos de natureza argumentativa como uma forma de trabalhar a competência de pensamento crítico, “*Recently, Kuhn and her colleagues have shown that argumentation is a pathway to the development of critical thinking skills manifested in written discourse*“, Rapanta, C. (2019).

A ideia principal em trabalhar a componente intercultural e recorrer ao pensamento crítico para produzir textos de natureza argumentativa tem o objetivo de construir uma consciência crítica cultural. A consciência crítica cultural é uma competência que envolve conhecer e compreender mais sobre si mesmo e sobre a sua cultura e não apenas sobre os outros e os seus valores, o que é fundamental para que os estudantes consigam interagir de forma mais consciente e eficaz com o mundo (Byram, M. , 2020, p. 12).

A construção da competência intercultural não deve centrar-se apenas nas atitudes de curiosidade, respeito ou valorização da diversidade, mas integrar também os cinco “savoirs” de Byram (2020), especialmente o *savoir s’engager*, que corresponde à consciência crítica cultural, ou seja, a capacidade de avaliar com base em critérios explícitos valores e perspetivas da cultura do próprio e da cultura do outro. Esse processo começa com o autoconhecimento e o reconhecimento das identidades sociais, valores e significados que os estudantes atribuem a si mesmos e aos outros, o que lhes permite compreender como essas perspetivas moldam a comunicação e as relações interculturais (Byram, 2020, p. 17). Esse autodiálogo e reconhecimento mútuo são essenciais para desenvolver a habilidade de desconstruir estereótipos, interpretar criticamente as múltiplas dimensões das identidades e agir de forma reflexiva e ética em contextos culturais diversos. Ao articular os saberes (conhecimento, *savoir*; interpretação, *savoir comprendre*; descoberta/interação

savoir apprendre/faire; atitudes, savoir être;) e, sobretudo, o saber agir (savoir s'engager), promove-se uma competência que vai além da percepção, orientando-se para a ação concreta e fundamentada num raciocínio crítico sobre cultura.

Através da escolha de temas interculturais é possível desenvolver a produção de textos de opinião escritos, promovendo o uso de pensamento crítico dos alunos na construção de argumentos que suportem o seu posicionamento e simultaneamente observá-lo e verificar se este demonstra uma integração de competências interculturais, ou não.

Em suma, a produção de textos de natureza argumentativa revela-se uma estratégia pedagógica essencial para o desenvolvimento do pensamento crítico aliado à competência intercultural. Ao redigir textos argumentativos sobre temas interculturais, os estudantes não apenas exercitam a capacidade de selecionar, organizar e apresentar argumentos de forma lógica e fundamentada, mas também aprofundam a consciência crítica cultural, refletindo sobre as suas próprias identidades sociais e valores, e sobre as dos outros. Esta prática possibilita desconstruir estereótipos, compreender a formação das identidades sociais e reconhecer o impacto das perspectivas culturais na comunicação. Deste modo, a produção de textos de natureza argumentativa torna-se não apenas um exercício linguístico e cognitivo, mas também um instrumento para formar cidadãos capazes de interagir com empatia, respeito e reflexão crítica num mundo marcado pela diversidade cultural.

1.6 A integração de várias competências interculturais na produção de textos de natureza argumentativa

Anteriormente foi evidenciada a ligação do pensamento crítico à competência intercultural e como esta pode ser integrada na produção de textos de natureza argumentativa, especialmente para construir uma consciência crítica cultural. Porém, não é possível desenvolver a interculturalidade sem trabalhar um conjunto de competências que lhe estão associadas e que transcendem o pensamento crítico. Assim, é fundamental demonstrar como serão abordadas as outras competências e como estas se interligam na produção de textos de natureza argumentativa.

A compreensão das competências que podem ser trabalhadas através da escrita é evidenciada num projeto de escrita intercultural criado por Porto (2017) que usou o conflito Malvinas\Falkland para fomentar uma consciência crítica cultural e identidade internacional através de atividades de escrita colaborativa e comparativa.

Neste projeto, estudantes de inglês como língua estrangeira da Argentina e do Reino Unido participaram numa iniciativa online de educação para a cidadania intercultural centrada na Guerra das Malvinas/Falklands. O projeto começou com os alunos a pesquisarem e analisarem as narrativas históricas e mediáticas do seu próprio país sobre o conflito, partilhando depois essas perspetivas com os colegas internacionais. Numa fase seguinte, os alunos realizaram fóruns de discussão, criaram posters e apresentações PowerPoint que resumiam os diferentes pontos de vista nacionais e escreveram diários de reflexão sobre como conhecer a perspetiva do “outro lado” influenciou as suas próprias opiniões. Na fase final, colaboraram online para criar anúncios publicitários a favor da paz, utilizando o inglês para escrever slogans e mensagens que promovessem compreensão mútua, empatia e não-violência. O projeto teve como objetivo desenvolver não apenas a competência linguística, mas também a consciência crítica cultural, a descentralização e uma ação cívica intercultural, transformando as tarefas de escrita em ferramentas significativas para promover a paz e construir uma identidade internacional.

Este projeto evidencia o desenvolvimento das seguintes competências interculturais mencionadas no modelo de Byram: *Savoir* (conhecimento), os estudantes ganham conhecimento de informação factual acerca da perspetiva nacional e internacional relativa à guerra nas Malvinas/Falklands;

Savoir-comprendre (interpretar e relacionar), os estudantes aprenderam a interpretar como cada um dos países enquadrava o conflito de acordo com a sua perceção e relacionam essa perspetiva com as suas próprias ideias acerca do tema;

Savoir-être (Atitudes), através das diversas tarefas e contacto com as perspetivas de ambos os lados. Este projeto encorajou o desenvolvimento de curiosidade, abertura para com outras culturas e perspetivas, permitiu que existisse uma descentralização, levando a uma análise menos polarizada do conflito e gerou empatia nos estudantes, o que os levou a reduzir os seus estereótipos

nacionalistas;

Savoir-apprendre/faire (capacidades de descoberta e interação): a colaboração online e a redação conjunta levaram os alunos a desenvolver e aplicar capacidades de descoberta e interação através de comunicação intercultural.

Savoir-s'engager (Consciência crítica cultural), os alunos desenvolveram uma consciência crítica acerca de perspetivas nacionalistas, vieses históricos e possibilidades para a paz, o que culminou num ato de cidadania ativa através da produção de textos como anúncios sobre a paz (Porto, M, 2017).

Através deste projeto verificou-se que é possível desenvolver as diversas competências interculturais apresentadas no modelo de *intercultural competence* de Byram (2020) através da escrita.

Contudo, o estudo realizado irá desenvolver as competências interculturais propostas por Byram (2020) mas não se focou nas mesmas, incidindo principalmente no desenvolvimento de uma consciência crítica cultural.

1.7 The True Cost e a pluralidade de identidades afetadas pela cultura do consumismo

A mostra de um produto intercultural, como por exemplo, o documentário, *The True Cost* (Morgan, A, 2015), que explora a temática da sustentabilidade na indústria do vestuário, expondo a cultura de consumismo no ocidente e os efeitos nefastos que esta tem para os indivíduos que produzem as peças de roupa. Assim, seria possível, por um lado, evidenciar as duas faces da cultura do consumismo: por um lado, o consumo compulsivo de fast-fashion; por outro, as condições desumanas a que estão sujeitos os trabalhadores da indústria têxtil no Bangladesh, que sustentam esse modelo de produção. Além disso, poderia ser explorada a diferença entre essas fábricas de fast-fashion e empresas sustentáveis, como a *People Tree*, sediada em Londres, que proporcionam melhores condições laborais.

Durante o visionamento do documentário os alunos conseguiram desenvolver os diversos *savoirs*: *Savoir* (conhecimento), através do reconhecimento não apenas das condições em que os produtos são concebidos, mas também da compreensão dos contextos sociais, culturais e económicos que moldam essas condições. Os alunos analisam, por exemplo, as diferenças entre as condições laborais na produção de roupa em países como o Bangladesh e Londres, procurando compreender as razões culturais, históricas e estruturais por detrás dessas disparidades. Isto inclui refletir sobre os valores sociais que influenciam normas laborais, a história da industrialização e globalização nesses contextos e as consequências reais que esses processos têm para os indivíduos que os vivem.

Savoir-être (Atitudes), ao contactar com as perspetivas das pessoas envolvidas na produção de vestuário, desenvolvendo uma atitude de curiosidade respeitosa, empatia e descentração. Os alunos são incentivados a suspender os seus juízos de valor e a compreender os sistemas de leis laborais em países como o Bangladesh a partir da perspetiva interna dessas culturas, evitando comparações simplistas com os padrões ocidentais de onde provêm. Esta atitude permite uma abordagem mais equilibrada e ética, reconhecendo que diferentes contextos culturais moldam diferentes realidades sociais e que essas diferenças devem ser compreendidas com abertura, e não julgadas com base em pressupostos próprios

Savoir comprendre (interpretar e relacionar) ao serem confrontados, por um lado com as realidades dos indivíduos de países que produzem vestuário e, por outro, com a dos consumidores, da indústria do *fast-fashion* e o mercado que satisfazem, conseguem compreender as diferenças que existem entre a pluralidade de perspetivas culturais que existem dentro desta mesma cultura. Desde a cultura de consumismo no ocidente, que pede por cada vez mais produtos a preços mais baixos e que por sua vez perpetua a exploração de indivíduos em países como o Bangladesh que não conseguem participar no consumo das roupas que produzem, até às diferenças de leis laborais que permitem que a produção em países desenvolvidos como Londres seja mais regulada e sustentável a nível económico e laboral;

Savoir-apprendre /faire (capacidades de descoberta e interação), ao desenvolver uma atividade de reflexão com os alunos onde estes possam discutir as suas perspetivas acerca do que viram em conjunto, possibilitando interações acerca do assunto e descobrir as ideias dos colegas;

Savoirs-engager (consciência crítica cultural), através da escrita de um texto de opinião que pede aos alunos que reflitam sobre o tema, pensem na informação factual e por fim argumentem para cimentar a sua opinião, é possível desenvolver os mecanismos que produzem uma consciência crítica cultural.

Apesar de desenvolver as várias competências interculturais propostas por Byram (2020), a atividade de escrita que seguirá a visualização do documentário *The True Cost* (Morgan, A, 2015) irá apenas focar-se no *Savoir s'engager*, ou na consciência crítica cultural. As restantes competências estarão presentes na atividade a desenvolver mas não serão o foco principal, servindo apenas para justificar as escolhas dos alunos. O objetivo desta atividade é demonstrar como a competência intercultural pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa, procurando temas que incentivem os alunos a desenvolver uma consciência crítica cultural.

2. Capítulo II: Metodologia

O tema deste relatório surgiu ao terem sido observadas duas lacunas nos materiais utilizados nas aulas, a falta da competência intercultural nos materiais utilizados em Inglês e em Português, e a dificuldade na produção de textos de natureza argumentativa. Assim, para responder às perguntas “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?” foi escolhido o método de investigação-ação.

Este método organiza-se em ciclos que integram quatro etapas fundamentais: planejar, agir, observar e refletir. Na fase de planeamento, identifiquei uma situação problemática, a falta da integração da competência intercultural no ensino das línguas portuguesa e inglesa, reparando que a sua presença nos documentos oficiais e nos manuais escolares adotados era muito restrita, em inglês, focando-se apenas na cultura de países anglo saxónicos, ou praticamente nula, em português que apenas menciona produtos culturais em português europeu. Aliado a este fenómeno, verifiquei também que muitos alunos tinham dificuldade em produzir textos de natureza argumentativa, faltando-lhes conhecimento relacionado com a estrutura deste tipo de textos. Assim, para solucionar estas lacunas, aliei as duas competências, escrita e interculturalidade, formulando as questões “De que forma é que produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e ainda “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”.

Estruturei planos de aula que abordassem os conceitos e produtos interculturais autênticos, procurando incrementar o conhecimento dos alunos acerca da produção de textos de natureza argumentativa através de temas interculturais. Segue-se a fase de ação, durante a qual apliquei os meus planos de aula, fichas e atividades para promover o desenvolvimento das competências de interculturalidade e escrita. Paralelamente, na fase de observação, anotei a eficácia das estratégias que fui aplicando, através da análise de documentos, das respostas dos alunos e das suas reações aos

materiais utilizados. Por fim, na fase de reflexão, recolhi e analisei os dados criticamente, avaliei a eficácia da intervenção, os resultados obtidos e as aprendizagens do processo.

O motivo da escolha deste método, descrito como “um processo cíclico e participativo de investigação que visa melhorar práticas existentes através de ação reflexiva e sistemática, envolvendo diretamente os participantes no diagnóstico de problemas, implementação de mudanças e avaliação dos resultados obtidos” (Kumar, 2011; King, Lai & May, 2017) , foi o facto de permitir uma constante experimentação de literatura já publicada em contexto prático, permitindo uma observação e recolha de dados e reflexão sobre os mesmos, de forma a que as conclusões sejam pertinentes e eficazes para melhorar e incrementar a educação das línguas.

2.1 Instrumentos para recolha de dados

Os instrumentos que escolhi para recolher dados foram implementados de acordo com as diversas etapas do método *Action Research*, tal como proposto por Burns (2010). Na fase de planificação, recorri à análise documental de diversos materiais, como os portefólios dos alunos, fichas de trabalho anteriormente aplicadas e planos de aula, com o objetivo de compreender o ponto de partida da turma, as estratégias utilizadas e os conteúdos já trabalhados. Na fase de implementação da ação, desenvolvi e apliquei atividades didáticas orientadas para a promoção da escrita e da interculturalidade acompanhadas por observação participativa das aulas e de outros momentos da prática letiva, como reuniões e atividades extracurriculares, permitindo-me compreender a dinâmica da turma, o papel do professor e o envolvimento dos alunos. Durante todo o processo, mantive um diário reflexivo no qual registei observações sobre as aulas que lecionei ou observei, dados recolhidos em reuniões e reflexões sobre o sucesso das estratégias implementadas. Estes registos assumiram um papel essencial na fase inicial de observação e na fase final de reflexão, na medida em que permitiram avaliar criticamente o impacto da intervenção, ponderar os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem e considerar possibilidades para futuras reformulações ou ciclos de investigação.

A razão para a escolha de cada um destes instrumentos está intrinsecamente ligada à sua natureza e ao tipo de dados, maioritariamente qualitativos, que permitem recolher. A observação participante, utilizada desde os primeiros momentos da investigação, revelou-se fundamental para aceder a informação contextual rica e subtil, incluindo aspetos não verbais, atitudes, dinâmicas relacionais e reações espontâneas dos alunos. Ao integrar-me ativamente nas rotinas da escola e nas aulas do professor cooperante, pude captar com maior nitidez o ambiente social, económico e académico da turma, e compreender como as estratégias implementadas influenciavam o comportamento e a participação dos alunos.

O diário do professor funcionou como um espaço de registo sistemático e reflexão contínua sobre a minha prática e os acontecimentos observados. Nele, pude documentar episódios significativos, levantar hipóteses sobre o que observava, identificar padrões de sucesso ou dificuldade e repensar decisões pedagógicas com base em evidências empíricas. Esta ferramenta foi, portanto, central na fase de reflexão, permitindo-me construir uma postura crítica e investigativa sobre o meu próprio desempenho.

A análise documental, por sua vez, possibilitou uma leitura mais objetiva e estruturada do percurso da turma. A análise detalhada de fichas de trabalho, planos de aula e outros documentos produzidos no âmbito da prática letiva, permitiu-me compreender quais as competências mais consolidadas pelos alunos, as que requeriam maior intervenção e os princípios que orientavam o planeamento pedagógico do professor cooperante. Assim, cada instrumento desempenhou um papel específico, articulado e complementar, contribuindo para a construção de uma prática docente sustentada na investigação, na abertura a sugestões e na reflexão crítica.

A recolha dos dados foi feita quotidianamente, principalmente através da recolha de trabalhos escritos e fichas que os alunos realizaram. Assim, foi possível analisar de forma consistente as competências dos alunos e como respondiam aos objetivos das atividades propostas, possibilitando a observação e registo do progresso dos alunos, os seus sucessos e dificuldades. Secundariamente, além da recolha dos trabalhos, foram também tomadas notas no diário de professor acerca do entusiasmo que os alunos demonstraram ao longo das várias aulas, como interagiram com as

diversas atividades e ainda a sua dinâmica de aprendizagem enquanto turma, seja a pares, individualmente ou em grupo.

Uma vez que o foco deste relatório é responder às seguintes questões: “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”, o método escolhido para a análise dos dados foi a análise de conteúdo qualitativa (Miles, M. B., & Huberman, A. M., 1994).

A análise de dados qualitativos, segundo Miles e Huberman (1994), é entendida como um processo contínuo e iterativo composto por três fluxos de atividades interligadas: redução de dados, apresentação de dados e elaboração/verificação de conclusões. Como referem os autores, “qualitative data analysis consists of three concurrent flows of activity: data reduction, data display, and conclusion drawing/verification” (Miles & Huberman, 1994, p. 10). A redução de dados implica selecionar, simplificar e transformar as informações recolhidas, de modo a destacar o que é essencial para os objetivos da investigação. Segue-se a apresentação de dados, em que o investigador organiza visualmente a informação através de matrizes, redes ou gráficos, permitindo “agregar informação organizada num formato imediatamente acessível e compacto para que um analista possa ver o que está a acontecer e tirar conclusões ou passar para o próximo passo da análise” (Miles & Huberman, 1994, p. 11). Por fim, na fase de elaboração e verificação de conclusões, são identificados padrões, formulam-se explicações e testa-se a robustez das interpretações emergentes, num processo contínuo de confronto com os dados, recorrendo a estratégias como triangulação e busca de casos negativos. Assim, a análise qualitativa, tal como concebida por Miles e Huberman, não é linear, mas “um processo contínuo e iterativo” (p. 12), que combina rigor sistemático e sensibilidade interpretativa na construção de significado a partir dos dados. Este método foi selecionado por permitir compreender de forma sistemática como os alunos constroem sentidos sobre identidade, cultura, educação e valores sociais através das suas produções orais e escritas ao longo das unidades curriculares. A partir de textos de opinião, apreciações críticas, debates e atividades interculturais, é possível examinar escolhas linguísticas, estruturas argumentativas, usos

de pronomes, modalizações e vocabulário, bem como identificar discursos normativos, resistências ou estereótipos. Esta abordagem possibilita observar como os alunos se posicionam em relação a si próprios e ao “outro”, como constroem visões do mundo e como reproduzem ou contestam ideologias culturais e sociais. Assim, a análise de conteúdo qualitativa contribui para uma leitura aprofundada das práticas educativas e das representações que os alunos desenvolvem sobre o mundo e sobre si mesmos.

2.2 Análise e Organização dos dados

2.2.1 Inglês

Na turma de Inglês de 9.º ano optei por organizar os dados recolhidos da seguinte forma, em primeiro lugar, analisei o conteúdo das respostas dos alunos no parágrafo de opinião de uma ficha, e o registo de uma reflexão em grupo, separando os resultados obtidos entre dados que evidenciam o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca da sua própria cultura e dados que evidenciam o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca da cultura do outro.

Esta divisão é importante por duas razões, por um lado, a consciência crítica cultural tem uma dimensão de reflexão sobre a cultura do próprio indivíduo mas também uma acerca da cultura de outros indivíduos. Por outro lado, no trabalho de grupo figuravam maioritariamente elementos pertencentes à cultura de outros indivíduos, enquanto que, no parágrafo de opinião, se pedia uma resposta a um texto sobre a cultura do próprio indivíduo.

Em segundo lugar, após uma segunda análise dos dados, optei por organizá-los de acordo com a dimensão de consciência crítica cultural a que pertencem. Assim, surgiram dois conjuntos diferentes, um deles referente à consciência crítica cultural da cultura do próprio indivíduo, e outro referente à consciência crítica cultural da cultura do outro. Esta divisão é importante para que se possa distinguir que aspetos específicos é que os alunos mencionaram acerca das cultura do outro e da sua própria cultura, o que permite analisar mais detalhadamente o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural.

No conteúdo do parágrafo de opinião presente na ficha, procurei identificar manifestações de consciência crítica cultural, nomeadamente: referências explícitas à cultura do próprio; juízos críticos sobre práticas culturais.

No conteúdo do texto produzido por cada um dos grupos, procurei manifestações de consciência crítica cultural, nomeadamente: referências explícitas à cultura do outro; juízos críticos sobre práticas culturais.

Na turma de 11.º ano optei por manter apenas um conjunto de dados, uma vez que o texto de opinião dos alunos se focou principalmente em aspetos da cultura do outro e como tal, a introdução de outro conjunto de dados não foi possível. Assim, para os dados recolhidos no conteúdo do texto de opinião do 11.º ano, apenas existe uma apresentação de aspetos que foram mencionados acerca da cultura do outro.

No conteúdo do texto de opinião produzido pelo 11.º ano de Inglês, procurei identificar manifestações de consciência crítica cultural, nomeadamente: referências explícitas à cultura do próprio ou do outro; juízos críticos sobre práticas culturais; evidências de descentração e empatia.

2.2.2 Português

Na turma de 12.º ano de Português optei por organizar os dados em quatro conjuntos diferentes, cada um deles referente a uma das porções do texto de opinião: introdução, argumentos, exemplos e conclusão. Esta opção surgiu numa tentativa de seguir o raciocínio dos alunos à medida que vão expondo as suas ideias ao longo do texto, permitindo compreender quais são as ideias principais de cada aluno, como estas se desenvolvem, e em que conclusões culminam.

Nas várias secções que integram a estrutura do texto de opinião, procurei identificar manifestações de consciência crítica cultural, nomeadamente: referências explícitas à cultura do próprio; juízos críticos sobre práticas culturais; evidências de descentração e empatia.

3. Capítulo III: Prática de ensino supervisionada

Nesta secção do relatório apresentam-se todos os constituintes relativos à Prática de Ensino Supervisionado, organizados de forma sequencial e sistemática. Em primeiro lugar, procede-se à caracterização da escola, quer enquanto espaço académico, quer enquanto espaço social, contemplando as dinâmicas estabelecidas entre alunos, professores e ambiente escolar, bem como a organização institucional e infraestrutural. Seguidamente, descrevem-se as duas disciplinas lecionadas, Português e Inglês, através de uma caracterização das turmas, considerando a composição em termos de número de alunos, distribuição por género e diversidade de origens. Posteriormente, dedica-se uma secção à lecionação, onde serão apresentadas as aulas desenvolvidas no âmbito das respetivas unidades curriculares planificadas. Num quarto momento, analisam-se os dados recolhidos ao longo da prática pedagógica. Por fim, procede-se a uma breve reflexão acerca desses dados, salientando os constrangimentos identificados no processo de recolha e algumas particularidades do seu significado.

3.1 Contextualização da escola

A escola onde decorreu a P.E.S (prática de ensino supervisionada) faz parte do concelho de Sintra. A disposição física do espaço escolar é variada, sendo composta por um edifício central que inclui a secretaria, a direção, uma papelaria, uma biblioteca e a maioria das suas salas de aula, e por outros pavilhões circundantes. A organização deste edifício é feita em cinco pisos, no rés do chão fica a papelaria, o escritório da direção, a secretaria e algumas salas de aula. Nos restantes pisos existem corredores com salas de aula, no segundo piso localiza-se a sala de professores e no quarto piso, a biblioteca.

O ambiente da escola é acolhedor, inclusivo e animado. É comum ver os alunos a interagir com os professores, a estudar na biblioteca, a conviver nos corredores, a jogar futebol no recreio, ou a participar em atividades dinamizadas pelos professores, como exposições dos trabalhos desenvolvidos pelas turmas do curso de Artes Visuais, ou em bancas de bolos pertencentes aos alunos do curso profissional de Turismo.

3.2 Participantes

Nas atividades desenvolvidas participaram alunos de duas turmas de 12.º ano, uma turma do curso de Artes Visuais e outra do curso de Ciências Socioeconómicas, porém apenas foram considerados os resultados das atividades desenvolvidas com a turma de Artes Visuais. A decisão de incluir apenas os resultados das atividades desta turma resultou de diversos fatores: em primeiro lugar, durante a fase de observação de aulas inicial, foi possível verificar que esta turma demonstrou no geral um envolvimento mais aprofundado com as questões propostas em aula e também uma maior eloquência na elaboração de respostas; em segundo lugar, o comportamento desta turma demonstrou ser também mais adequado ao desenvolvimento das atividades propostas, uma vez que os alunos se concentravam mais e demonstravam uma sensibilidade maior para se envolverem em atividades de cariz intercultural; em terceiro lugar, devido a constrangimentos de horário e sobreposições com a P.E.S de Inglês, esta foi a turma a que era mais prático lecionar aulas durante a semana inteira sem comprometer nenhuma das componentes da P.E.S.

A composição das turmas variou em diversos fatores, mas foram tidas em consideração a distribuição de género e naturalidade dos alunos.

Na turma de 12.º ano de Artes Visuais existiam 15 alunos, 2 rapazes (13,3%) e 13 raparigas (86,7%), dos quais 12 (80%) eram naturais de Portugal, 1 de Angola (6,7%), 1 do Brasil (6,7%) e 1 de Cabo Verde (6,7%).

Na turma de 9.º ano existiam 18 alunos, 12 rapazes (66%) e 6 raparigas (33%), dos quais 9 eram naturais de Portugal (50%), 1 de Angola (5%), 6 de Cabo Verde (33%) e 2 de Guiné Bissau (12%).

Na turma de 11.º ano de Artes Visuais existiam 13 alunos, 4 rapazes (30,7%) e 9 raparigas (69,3%), dos quais 10 eram naturais de Portugal (77%) e 3 do Brasil (23%).

3.3 Português

3.3.1 Aulas e sala de aula

Durante a semana, os alunos do 12.^o ano que acompanhei participavam em cinco blocos de 50 minutos de aulas de Português, lecionado como primeira língua. As aulas que observei focaram-se maioritariamente em conteúdo expositivo, com a introdução de leitura de textos e exercícios realizados a pares ou individualmente, atividades que, na perspetiva de Nunan (2004), se aproximam mais de exercícios acerca do funcionamento da língua do que de tarefas pedagógicas, já que “o sucesso é determinado em termos linguísticos: *‘Did the learners get the language right?’*” (p. 23). Embora o ensino de L1 não tenha como foco principal a comunicação no sentido da aprendizagem de uma língua estrangeira, o quadro conceptual de Nunan permite refletir sobre como diferentes tipos de atividades podem promover maior envolvimento e autonomia.

Os alunos realizaram um trabalho de grupo sob a forma de apresentação oral, que além de poder ser entendida como uma tarefa de ensaio (*rehearsal task*) na medida em que “*tarefas de ensaio possuem uma relação óbvia e clara com as suas versões da vida quotidiana*” (Nunan, 2004, p. 20), foi uma das poucas tarefas em que os alunos colaboravam em pares, e a mais significativa.

O papel do professor não correspondia ao de facilitador, tal como é defendido em abordagens que privilegiam o trabalho ativo dos alunos, mas sim ao de uma figura de autoridade e fonte primária de conhecimento, controlando o ritmo e os conteúdos das aulas, em contraste com a visão de Nunan (2004) de que o ensino pode “*encorajar uma aprendizagem mais focada para o aluno do que dirigida pelo professor*” (p. 12). A disposição física da sala reforçava esta centralidade do professor: os alunos estavam sentados em filas orientadas para o quadro e secretária do professor, criando um foco visual e espacial na figura docente, colocado num pódio, e dificultando a interação horizontal entre colegas.

Assim, foi possível concluir que a educação em sala de aula se centrava no professor, com alguns momentos de interação a pares e muito poucos momentos de aprendizagem colaborativa, limitando as oportunidades de aprendizagem mais centrada no aluno.

3.3.2 Aulas observadas

Esta fase consistiu na observação de aulas para encontrar uma problemática a investigar e para a recolha de dados acerca das interações entre alunos, alunos e professor, das especificidades dos materiais utilizados e dos constrangimentos no funcionamento das aulas. Uma das tendências observadas nas interações entre alunos e professor, que se traduz nos padrões de aprendizagem, foi que a professora cooperante desempenhou muitas vezes funções de dirigente da aula, ao invés de promover mais interações entre os alunos. Este fenómeno pode ser explicado por vários fatores. Um desses fatores foi a dificuldade dos alunos em trabalhar em grupo, resultado do facto de nem todos terem uma boa relação entre si. Isto deveu-se, em parte, a alguns alunos não terem vindo juntos do ano letivo anterior, uma circunstância que também reforçou a importância de desenvolver a competência intercultural.

Além disso, o comportamento das turmas influenciou significativamente o tipo de atividades possíveis. As tarefas realizadas em pares ou em grupo revelaram-se demoradas, tanto pelo tempo gasto em discussões entre alunos, como pela diferença de níveis de conhecimento entre os pares, que não foi compensada pela cooperação entre eles. Assim, o número de atividades que proporcionavam maior interação entre os alunos acabou por ser reduzido.

Estas tarefas, no entanto, são fundamentais, uma vez que colocam o foco do ensino no aluno em vez do professor e permitem uma aprendizagem mais ativa e significativa, ao mesmo tempo que promovem, em contextos colaborativos, um ambiente de ajuda e partilha de conhecimentos.

As dificuldades observadas na cooperação entre alunos, descritas anteriormente, originaram a escolha da problemática central, a interculturalidade. Pretendeu-se, com esta abordagem, levar os alunos a perceber que, apesar das diferenças existentes, partilham pontos comuns que muitas vezes desconhecem, e que é possível compreender, valorizar e contextualizar as diferenças e semelhanças que partilham uns com os outros.

Assim, a importância da inclusão da competência da interculturalidade foi fundamental, levando a que se observassem os vários materiais utilizados até então para se analisar se empregavam aspetos interculturais ou se abordavam em temas adjacentes.

A observação destes materiais levou à conclusão de que não existia qualquer integração da competência intercultural nas aulas lecionadas, nos materiais criados e nos fornecidos pelo manual escolar. Esta conclusão não suscitou qualquer surpresa uma vez que já se tinha verificado que os documentos oficiais, das aprendizagens essenciais (DGE, 2017) referentes ao 12.º ano de português não incluem qualquer menção da componente intercultural. Perante esta lacuna, tornou-se necessário pensar em estratégias didáticas que não apenas integrassem a dimensão intercultural, mas que também respondessem a outras fragilidades observadas no percurso dos alunos, uma vez que além destas dificuldades de interação, tornou-se igualmente evidente outra fragilidade geral na competência da escrita.

Os alunos revelaram dificuldades em estruturar ideias de forma clara e coerente, em organizar argumentos e em utilizar estratégias discursivas adequadas ao género textual. Estas limitações refletiram-se tanto na produção de textos mais formais como em exercícios de escrita orientada, constituindo uma barreira ao desenvolvimento de aprendizagens mais consistentes e aprofundadas. Neste sentido, a articulação entre a competência da escrita e a da interculturalidade revelou-se uma via pertinente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A produção de textos de natureza argumentativa permite aos alunos refletir sobre diferentes perspetivas culturais, valorizar a diversidade e desenvolver simultaneamente estratégias discursivas que fortaleçam a sua escrita. Este tipo de abordagem promove não só a aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também o desenvolvimento de competências indissociáveis do modelo intercultural, nomeadamente uma consciência crítica cultural.

3.4 Inglês

3.4.1 Aulas e sala de aula

Durante a semana, as turmas do 11.º e 9.º ano que acompanhei participavam em três blocos de 50 minutos de aulas cada uma. As aulas que observei focaram-se maioritariamente num conteúdo expositivo, com a introdução de leitura de textos e exercícios realizados a pares ou individualmente, atividades que, na perspetiva de Nunan (2004), se aproximam mais de “*language exercises*” do que de tarefas pedagógicas, já que “o sucesso é determinado em termos linguísticos: ‘*Did the learners get the language right?*’” (p. 23). O ensino de L2 tem como foco principal a comunicação como objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira, e como tal o quadro conceptual de Nunan permite refletir sobre como diferentes tipos de atividades podem promover um maior envolvimento e autonomia.

Os alunos tinham um trabalho de grupo a realizar por semestre, que revertia para uma apresentação oral, além de poder ser entendido como uma tarefa de ensaio (*rehearsal task*) na medida em que “*rehearsal tasks bear a clear and obvious relationship to their real-world counterparts*” (Nunan, 2004, p. 20), esta era uma das poucas tarefas em que os alunos colaboravam em pares e a mais significativa.

O papel do professor não correspondia ao de facilitador, tal como é defendido em abordagens que privilegiam o trabalho ativo dos alunos, mas sim ao de uma figura de autoridade e fonte primária de conhecimento, controlando o ritmo e os conteúdos das aulas, em contraste com a visão de Nunan (2004) de que o ensino pode “encorajar uma aprendizagem mais focada para o aluno do que dirigida pelo professor” (p. 12). A disposição física da sala reforçava esta centralidade do professor: os alunos estavam sentados em filas orientadas para a secretária e quadro, criando um foco visual e espacial na figura docente, colocado em cima de um pódio e dificultando a interação horizontal entre colegas.

Assim, foi possível concluir que a educação em sala de aula se centrava no professor, com alguns momentos de interação a pares e muito poucos momentos de aprendizagem colaborativa, limitando as oportunidades de aprendizagem mais centrada no aluno e de trabalho que explorasse a

língua em contextos significativos, especialmente porque o objetivo da aprendizagem de uma L2 é a competência comunicativa.

3.4.2 Aulas observadas

Esta fase consistiu na observação de aulas para que se pudesse encontrar uma problemática para investigar e também para recolher dados acerca das interações entre alunos, professor e as especificidades dos materiais utilizados em aula e constrangimentos no funcionamento das aulas. Uma das tendências observadas nas interações entre alunos e professor, que se traduz nos padrões de aprendizagem, foi que a professora cooperante desempenhou muitas vezes funções de dirigente da aula, ao invés de promover mais interações entre os alunos.

Este fenómeno pode ser explicado por vários fatores, entre os quais a dificuldade dos alunos em trabalhar em grupo, decorrente do facto de nem todos se conhecerem ou manterem uma boa relação entre si. Em ambas as turmas, nem todos os alunos provinham do mesmo grupo do ano anterior, o que também contribuiu para a pertinência de trabalhar a questão da interculturalidade.

Além disso, o comportamento das turmas condicionou o tipo de atividades realizadas. As tarefas em pares ou em grupo revelaram-se demoradas, devido ao tempo utilizado em deliberações entre os alunos e à discrepância de níveis de conhecimento entre eles, a qual não foi compensada pela sua cooperação.

Assim, tanto na turma do 9.º ano como na do 11.º ano, a quantidade de tarefas que promoviam interações significativas entre os alunos acabou por ser reduzida. No entanto, estas atividades são particularmente importantes, pois colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aluno e não no professor, permitindo uma aprendizagem mais ativa e significativa. Além disso, favorecem um ambiente de entreajuda e cooperação, no qual os alunos partilham e consolidam os conhecimentos adquiridos.

As dificuldades anteriormente descritas na cooperação entre os alunos estiveram, assim, na origem da escolha da problemática central, a interculturalidade. Através desta abordagem, procurou-se levar os alunos a reconhecer que, apesar das diferenças, também existem pontos em comum, bem como formas de compreender, valorizar e contextualizar as peculiaridades dos seus pares.

Assim, a importância da inclusão da competência intercultural foi fundamental, levando a que se observassem os vários materiais utilizados para se analisar se empregavam de algum modo aspetos interculturais ou se tocavam em temas adjacentes.

A observação destes materiais levou à conclusão de que existia pouca integração da competência intercultural nas aulas lecionadas, nos materiais criados e nos fornecidos pelo manual escolar, estando neste último reduzida a apenas um capítulo do manual escolar. Esta conclusão suscitou alguma surpresa uma vez que já se tinha verificado que os documentos oficiais, das *aprendizagens essenciais* (DGE, 2017) referentes ao 11.º ano e 9.º ano de inglês incluem explicitamente a competência intercultural. Perante esta lacuna, tornou-se necessário pensar em estratégias didáticas que não só integrassem a dimensão intercultural, mas que também respondessem a outras fragilidades observadas no percurso dos alunos, uma vez que além destas dificuldades de interação, tornou-se igualmente evidente outra fragilidade geral na competência da escrita.

Os alunos revelaram dificuldades em estruturar ideias de forma clara e coerente, em organizar argumentos e em utilizar estratégias discursivas adequadas ao género textual. Estas limitações refletiram-se na produção de textos argumentativos e em exercícios de escrita orientada, constituindo uma barreira ao desenvolvimento de aprendizagens mais consistentes e aprofundadas. Neste sentido, a articulação entre a competência da escrita e a da interculturalidade revelou-se uma via pertinente para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

A produção de textos de natureza argumentativa permite aos alunos refletir sobre diferentes perspetivas culturais, valorizar a diversidade e desenvolver simultaneamente estratégias discursivas que fortaleçam a sua escrita. Este tipo de abordagem promove não só a aquisição de conhecimentos linguísticos, mas também o desenvolvimento de competências indissociáveis do modelo intercultural, nomeadamente uma consciência crítica cultural.

3.5 Lecionação

3.5.1 Português

Primeira Unidade Curricular ([anexo 1](#))

A primeira unidade curricular do 12.º ano de português, que compreendeu 6 aulas, focou-se em introduzir e explorar os temas da obra de Maria Judite de Carvalho, George (Carvalho, 1997). Seguindo este tema, a primeira aula integrou um exercício de grupo do tipo “pensar a pares e partilhar”, onde cada grupo, numa primeira fase, se focou numa parte de um texto biográfico de Maria Judite de Carvalho, estudando-o e extraíndo os seus detalhes. Numa segunda fase, cada um dos membros destes grupos juntou-se com membros de outros grupos, que se tinham focado noutros detalhes do texto, e compuseram um novo texto completo com informações partilhadas por todos.

A segunda aula foi dividida em duas fases. Na primeira fase foi introduzido o conceito de interculturalidade através de um exercício que envolveu a turma toda: os alunos completavam anonimamente as frases “Eu sou...” com um adjetivo e “Eu sou um/a...” com um substantivo em papéis. Após completarem as frases, entregavam os papéis ao professor, que os baralhava, e depois apresentava os resultados, escrevendo-os no quadro para que todos os colegas observassem. A pluralidade de respostas incluiu entradas semelhantes e diferentes, mostrando aos alunos a diversidade de identidades que existe na sala de aula.

Ainda nesta aula, foi abordado um excerto do conto de Maria Judite de Carvalho, George (1997), focando-se na infância da protagonista, ali identificada como Gi, e um encontro com o seu eu mais velho, George. Aqui os objetivos da aula foram divididos entre desenvolver competências de leitura e de educação literária, onde os alunos completaram uma ficha ([anexo 5](#)) com questões acerca do excerto do conto que tinham lido. Entre estas perguntas, uma das mais importantes era sobre as diferenças entre as personagens George e Gi, que pedia aos alunos para elencar as diferenças físicas e psicológicas de ambas, demonstrando uma perspetiva intercultural em como a mesma podia adquirir identidades diferentes ao longo da sua vida.

A terceira aula foi uma continuação da anterior, focando-se na leitura de um segundo excerto do conto George de Maria Judite de Carvalho que descreve o encontro entre George, e o seu eu mais velho, Georgina. Aqui os alunos fizeram outra ficha ([anexo 6](#)) que continha perguntas no âmbito da competência da leitura e educação literária, mas também referentes à caracterização de ambas as personagens, pedindo para nomear as diferenças e semelhanças entre as mesmas, numa tentativa de novamente vislumbrar a quantidade de identidades diferentes que uma pessoa pode adquirir à medida que cresce. Na segunda metade da aula foram desenvolvidos exercícios de gramática que se focaram na matéria relativa a funções sintáticas e na identificação de orações em frases.

A quarta aula focou-se na competência da oralidade, primeiro na compreensão e depois na expressão. Esta aula contou com a reprodução de um *podcast* intitulado de “Voz de Cama” produzido pela Antena 3, e dirigido por Ana Markl e Tânia Graça, que aborda temas como relações amorosas e relatos sobre as mesmas. O episódio em questão, “Nunca mais voltar a amar” tocou num tema pertinente para a unidade curricular a ser desenvolvida, as diferenças na educação nos rapazes e nas raparigas na sociedade portuguesa. Com base neste tema, os alunos começaram por completar uma ficha de escolha múltipla de compreensão oral ([anexo 7](#)), após terem ouvido o *podcast* três vezes. Na segunda metade da aula, o foco mudou para um debate onde os alunos partilharam aspetos sobre a sua educação e fatores que a influenciaram. Esta atividade foi importante para que os alunos expressassem o seu conhecimento acerca do tema, partilhassem com os colegas as suas experiências e juntos pudessem descobrir a panóplia de diferenças na educação de cada um, bem como as semelhanças.

Uma vez que o objetivo desta unidade curricular era perceber o papel da produção de textos de natureza argumentativa para um ensino intercultural das línguas, a quinta aula focou-se em introduzir um género de texto argumentativo aos alunos, o texto de opinião. Aqui os alunos aprenderam a estrutura de um texto de opinião; Para tal, o texto escolhido foi um artigo de opinião de um jornal, *Construir o futuro da Europa sem os EUA*, de Jorge Costa Oliveira (2025). Através de uma ficha ([anexo 8](#)), os alunos tiveram a possibilidade de ler o artigo de opinião, escolhido especificamente pela sua autenticidade, e seguidamente fizeram exercícios que tinham como

objetivo identificar os diversos segmentos da sua estrutura, as características próprias deste género textual, e nomear os pontos destacados nos argumentos apresentados.

A sexta aula teve dois momentos: no primeiro, o professor apresentou um esquema com a estrutura de um texto de opinião no quadro e explicou aos alunos o seu formato, bem como os conectores e expressões que podem usar para introduzir cada um dos seus segmentos: introdução, argumentos, exemplos e por último, conclusão. O primeiro momento surgiu na sequência de dificuldades que os alunos evidenciaram na execução da ficha anterior, mais especificamente na identificação dos diversos segmentos que estruturam um texto de opinião ([anexo 8](#)). O segundo momento foi pautado pela produção de um texto de opinião acerca de um tema que os alunos já tinham tratado previamente, as divergências na educação de rapazes e raparigas, com foco principal na ideia pré concebida de que apenas os pais têm influência na educação das crianças ([anexo 9](#)). A escolha deste tema não foi aleatória, mas sim deliberada para que os alunos pudessem contribuir com as suas experiências e exprimir uma consciência crítica cultural acerca da educação das crianças em Portugal, através do formato de um texto de opinião.

Segunda Unidade Curricular ([Anexo 2](#))

Ao longo da segunda unidade curricular, também ela composta por 6 aulas, os alunos aprofundaram o seu conhecimento sobre a poesia contemporânea portuguesa e desenvolveram competências de leitura, análise textual e produção escrita, nomeadamente textos de natureza argumentativa do género de apreciação crítica.

A unidade iniciou-se com uma introdução à poesia contemporânea, através de um *powerpoint* cronológico que estabelece os vários movimentos pertencentes a este período de tempo ([anexo 10](#)) e uma introdução à obra de Miguel Torga, apresentando o poema *Sísifo* (Torga, 1950), numa ficha ([anexo 11](#)) que incluiu exercícios de leitura e educação literária.

A segunda aula focou-se em dois momentos distintos. No primeiro, o professor mostrou um *powerpoint* ([Anexo 12](#)) que explica os diversos valores aspetuais e o seu significado,

complementando com frases que os exemplificam; É ainda feita a distinção entre aspeto gramatical e lexical. Após a explicação, os alunos recebem uma ficha ([anexo 13](#)) que inclui uma apreciação crítica sobre o filme *Os Excluídos* de Alexander Payne (2024) e exercícios de identificação dos valores aspetuais de frases retiradas do texto. No segundo momento da aula, o professor mostra aos alunos o *trailer* do filme *Os Excluídos* de Alexander Payne (2024) e pede-lhes que façam os exercícios referentes à identificação de elementos da estrutura e características do género textual de apreciação crítica.

A terceira aula continuou o estudo da obra de Miguel Torga através do poema *Prospecção* (Torga, 1950), e introduziu a obra de Manuel Alegre com o seu poema, *As Mãos*, (Alegre, 2003). Os poemas estão dispostos numa ficha ([anexo 14](#)) com exercícios de leitura e educação literária, que se focam em identificar os temas presentes nestes poemas e enquadrá-los no contexto em que foram produzidos.

A quarta aula continuou o estudo do género textual apreciação crítica, através de uma ficha ([anexo 15](#)) que apresenta uma apreciação crítica da série *Adolescence* (Thorne, J. & GraS., S., 2025). A ficha em questão contém exercícios sobre a estrutura de uma apreciação crítica: alíneas para os alunos identificarem as secções do texto que compõem uma apreciação crítica, bem como explicitarem quais são as diferenças entre cada secção; utilizar transcrições do texto e ligá-las a características deste género textual; produzir a planificação da apreciação crítica que leram no primeiro exercício; visualizar o trailer do filme *Loving Vincent* (Welchman & Kobiela, 2017) e produzir uma apreciação crítica.

A aula cinco retornou ao estudo da poesia contemporânea e incluiu a leitura de um poema de Manuel Alegre, *Como Ulisses te busco e desespero* (Alegre, 2003), acompanhado por uma ficha ([anexo 16](#)) com os seguintes exercícios de leitura e educação literária: efetuar a leitura do poema; identificar o recurso expressivo presente no título do poema e explicar a sua expressividade; descrever semelhanças entre o sujeito poético e Ulisses; explicitar a relação entre dois pronomes pessoais utilizados no poema; atentar na data de publicação do poema e deduzir qual pudesse ser o contexto em que este foi publicado.

A sexta aula foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, os alunos leram dois poemas de Ana Luísa Amaral, *Visitações, ou poema que diz manso* e *Testamento* (Amaral, 2005), e completaram uma ficha ([Anexo 17](#)) com os seguintes exercícios: ler os dois poemas; identificar os temas presentes em cada um dos poemas e verificar se existe algum tema comum a ambos; expor o significado de cada um dos títulos dos poemas; identificar para o poema *Visitações, ou poema que diz manso*, a expressividade de um dos versos e interpretar as comparações feitas na primeira e segunda estrofes; apontar para o poema *Testamento* a preocupação do sujeito poético nas estrofes dois e três, com base nos versos 16 a 18 e identificar a perspetiva do sujeito poético acerca da condição da mulher. No segundo momento, foi mostrado aos alunos um *Cartoon* ([anexo 18](#)) e foi-lhes pedido que produzissem uma apreciação crítica do mesmo.

Atividade extracurricular

Esta atividade extracurricular foi planeada com uma turma de 9.º ano de português na biblioteca da escola e consistiu numa produção de escrita criativa com base em situações interculturais. O objetivo era a criação de um texto que incluísse personagens de contextos culturais diversos, que os alunos pudessem pesquisar com os seus telemóveis, levantando exemplos dos costumes, valores e tradições dos vários países de onde as personagens eram provenientes. Assim, seriam criadas situações que envolvessem a resolução de choques culturais, estereótipos e outros pontos de tensão. Os alunos organizaram-se em grupos de quatro ou cinco e cada grupo recebeu uma ficha para produzir o texto ([anexo 35](#)) e um cartão de situação, que indica o número de personagens que os alunos tinham de escolher ([anexo 34](#)), como é exemplificado na figura 1.



Figura 1. – Sugestão de apresentação dos materiais para a atividade

No fim da atividade o professor recolheu as situações que os alunos produziram e voltou a devolvê-las na aula seguinte, em que eles, agora em contexto de sala de aula, foram, em grupos, para a frente da turma, nomearam as personagens que escolheram e a situação que tiveram de desenvolver e depois partilharam o texto que produziram com os colegas.

3.5.2 Inglês

Primeira Unidade Curricular ([anexo 3](#))

Na unidade curricular lecionada ao 9.º ano de Inglês, os alunos exploraram o tema dos hábitos e estilos de vida através de uma abordagem intercultural, dividido em três aulas de 100 minutos e duas de 50 minutos. Os objetivos desta unidade curricular eram definir o que é a competência intercultural; compreender de que forma a identidade e alteridade são moldadas por hábitos e

estilos de vida; identificar estilos de vida e hábitos que são considerados saudáveis; ser capaz de analisar de forma crítica o estilo de vida e hábitos da cultura ocidental; descobrir que contributos é que outras culturas podem trazer para a nossa saúde e longevidade. Os objetivos secundários passavam por reconhecer e aprender como usar o *Present Perfect* e diferenciar o seu uso do *Past Simple*; e reconhecer e aprender a usar o *Past Perfect*.

A primeira aula dividiu-se em dois momentos. No primeiro momento introduziram-se os conceitos de interculturalidade, de alteridade e de identidade aos alunos através de uma exposição em *powerpoint* ([anexo 19](#)). No segundo momento, introduziu-se uma ficha ([anexo 20](#)) que incluiu a leitura de um excerto do livro *Blue Zones*, de Dan Buettner (2014) e exercícios com a seguinte lógica: efetuar a leitura do excerto; interpretar significado através do contexto, ligando vocábulos marcados no texto às definições que os complementam; ler para encontrar informação específica, respondendo a perguntas retirando transcrições do texto; mobilizar conhecimento do texto e produzir frases originais, produzindo respostas para perguntas abertas.

A segunda aula focou-se na explicação do *Present Perfect*, a sua estrutura e usos, algo que surgiu por ser uma matéria onde os alunos demonstraram dificuldades numa aula anterior lecionada pela professora cooperante. Assim o estudo da gramática foi indutivo, uma vez que os alunos encontraram dificuldades na construção do *present perfect*, para esse efeito procurei criar materiais para ajudar os alunos a superar as suas dificuldades. Contudo, apesar de ter surgido de forma indutiva, segui o método PPP, *Presentation, Practice and Production*. Segundo Harmer (2015) e Scrivener (2011), o modelo *Presentation, Practice, Production* (PPP) baseia-se numa abordagem dedutiva, em que o professor apresenta a nova estrutura linguística, orienta a prática controlada e, por fim, promove atividades de produção mais livre. A primeira atividade foi uma apresentação em *powerpoint* ([anexo 21](#)) que detalhou a estrutura e os usos deste tempo verbal. A segunda atividade focou-se numa ficha ([anexo 22](#)) em que os alunos praticavam o uso deste tempo verbal através dos seguintes exercícios: a leitura de um texto que contém exemplos de *Present Perfect*, para demonstrar uma aplicação prática; completar os espaços em branco com o *Present Perfect* dos verbos apresentados; e produzir frases para cada um dos verbos apresentados numa caixa utilizando o *Present Perfect*.

A terceira aula dividiu-se em dois momentos. O primeiro foi uma conversa com os alunos em que foi explicada a próxima atividade, onde os alunos foram inquiridos sobre quais são os hábitos diferentes que eles preveem encontrar noutras culturas. O segundo momento focou-se nas características comuns dos habitantes das *Blue zones* mencionadas por Dan Buettner sob a forma de *Power 9* (adaptado para *Power 8*, excluindo um dos aspetos por ser impróprio para menores devido ao envolvimento de um ritual de consumo de bebidas alcoólicas). Os conceitos referidos no conjunto *Power 9* juntam aspetos comuns de regiões de diferentes países em 8 categorias que explicam a longevidade e bons marcadores de saúde dos indivíduos. Assim, a primeira atividade focou-se num exercício em grupo seguindo a estrutura de *Jigsaw Learning*, onde cada grupo recebeu um cartão ([anexo 23](#)) com duas destas categorias associadas a longevidade e marcadores de saúde. De seguida cada membro destes grupos juntou-se com um membro dos outros grupos e juntos construíram um panorama completo, envolvendo todas as categorias apresentadas

A quarta aula privilegiou a produção de um texto de opinião. O professor apresentou um *PowerPoint* ([anexo 24](#)) com a estrutura e características do texto de opinião e entregou uma ficha ([anexo 25](#)) com um exemplo de um texto de opinião e exercícios para agrupar as várias secções do texto com as definições corretas das mesmas. Os alunos visualizaram o vídeo *The science is in: Exercise isn't the best way to lose weight* (Vox, 2016) acerca dos hábitos e estilos de vida ocidentais e responderam a uma série de perguntas com o intuito de estruturar um texto de opinião.

A quinta aula centrou-se na execução de uma ficha de leitura onde os alunos tomaram conhecimento de doenças de civilização e das consequências do estilo de vida ocidental. Nesta ficha ([anexo 26](#)) os alunos responderam a perguntas de verificação de leitura e no último exercício aplicaram o pensamento crítico, produzindo um parágrafo de opinião sobre quais os hábitos que se poderiam adotar para mitigar as doenças de civilização.

A sexta aula dividiu-se em dois momentos. No primeiro momento discutiu-se sobre qual era a pessoa mais velha e saudável que os alunos conheciam e quais eram os hábitos e estilo de vida desta pessoa. Após a discussão, os alunos escreveram um pequeno parágrafo sobre esta pessoa e partilharam com a turma. O segundo momento envolveu a visualização de um segmento do episódio da série da *Netflix Live to 100: Secrets of the Blue Zones* (Buettner, D. 2023) acompanhada

por uma ficha ([anexo 27](#)) com perguntas sobre diversos aspetos do documentário e terminou com um exercício de escrita, onde os alunos produziram um texto de opinião acerca da forma como os nossos hábitos influenciam a opinião que temos dos outros e a que eles têm de nós.

As atividades procuram responder à pergunta de investigação “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”, através da exposição dos alunos a práticas e estilos de vida das populações das *Blue Zones* e aos benefícios para a saúde e longevidade a que estas se associam. Os alunos tiveram a possibilidade de verificar que os estilos de vida e hábitos destas populações são muito diferentes dos da sociedade ocidental em que se inserem. De seguida, os alunos familiarizaram-se com as consequências dos hábitos e estilo de vida ocidentais através da leitura de um texto acerca das doenças de civilização, provocadas pelo sedentarismo, falta de sociabilização e uma dieta fraca em nutrientes, mas densa em calorias. Por último, foi-lhes pedido em duas situações distintas que elaborassem textos de opinião, mobilizando o pensamento crítico na construção dos mesmos e demonstrando o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural. Num dos textos, pediu-se aos alunos que nomeassem formas, tendo em conta tudo o que aprenderam anteriormente, de mitigar as doenças de civilização, combatendo assim os seus efeitos na população ocidental. No outro, foi-lhes pedido que após visualizarem um episódio da série *Netflix Live to 100: Secrets of the Blue Zones* (Buettner, D. 2023), manifestassem a sua opinião sobre se consideravam Singapura uma nova *Blue Zone*.

Assim, o primeiro texto de opinião procurou demonstrar o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural através de dois pontos diferentes: primeiro, através do reconhecimento dos hábitos e estilos de vida ocidentais que provocam doenças de civilização, demonstrando uma crítica cultural dos alunos à sua própria sociedade; segundo, através da menção de hábitos e estilos de vida de outras culturas como uma solução a integrar na sociedade ocidental para resolver ou mitigar as consequências das doenças de civilização.

O segundo texto procurou demonstrar o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural através da menção de hábitos e estilos de vida que se alteraram em Singapura, permitindo uma melhor qualidade de vida e longevidade aos seus cidadãos.

Porém, devido à incapacidade da maioria dos alunos de produzir um dos textos de opinião, o segundo texto de opinião que estava planeado acabou por não ficar concluído e foi descartado como instrumento para recolha de dados. Assim, a atividade considerada para avaliar o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural foi o registo da discussão que os alunos fizeram acerca dos aspetos dos *Power 9*, onde foram abordados os hábitos e estilos de vida das culturas das *Blue Zones*. Os hábitos das populações que verificam maior qualidade de vida e longevidade são: manter-se ativo através dos movimentos naturais do dia a dia; ter um propósito de vida (“*Ikigai*”); ter um ritmo de vida mais lento para reduzir o stress; comer apenas até estar 80% cheio; priorizar uma dieta baseada em vegetais, hidratos de carbono com alto teor de fibras e leguminosas; pertencer a uma comunidade ou grupo orientado pela fé; valorizar a família e dedicar tempo aos entes queridos; e cultivar amizades que incentivem hábitos saudáveis. Juntos, estes princípios promovem equilíbrio físico, mental, social e espiritual, favorecendo a longevidade e bem-estar.

Segunda unidade curricular ([anexo 4](#))

As nove aulas desenvolvidas centraram-se na articulação entre identidade, alteridade e no desenvolvimento de uma consciência crítica cultural através da produção de textos de opinião. Iniciaram-se com um questionário diagnóstico e atividades de debate em torno da relação entre vestuário e identidade, incluindo a análise do conto *A Nova Roupa do Imperador* (Andersen, H. C., 1837). Seguiram-se momentos de aprendizagem acerca da estrutura do texto de opinião, de reflexão intercultural com recurso a um episódio da série *This is Us* (Fogelman, D., 2022) e a atividades de autorrepresentação (*I am.../ I am a...*). Houve ainda espaço para a prática gramatical dos graus dos adjetivos, complementada com a análise de vídeos sobre vestuário e identidade. Por fim, os alunos contactaram com questões de sustentabilidade, exclusão cultural na indústria da moda e diferenças culturais na regulamentação laboral entre países desenvolvidos e em desenvolvimento através do documentário *The True Cost* (Morgan, A., 2015), culminando na escrita de textos de opinião.

A primeira aula focou-se na entrega e realização de um questionário diagnóstico ([anexo 36](#)) com o propósito de averiguar o conhecimento prévio dos alunos acerca de temas como identidade e alteridade, consciência crítica cultural e a competência de escrever um ensaio. O intuito desta primeira aula foi introduzir conceitos para avaliar as competências dos alunos e criar uma expectativa de quais seriam os tópicos a desenvolver.

A segunda aula dividiu-se em dois momentos. No primeiro, os alunos começaram por participar numa discussão a pares centrada na questão *“Do clothes make the person?”*, tendo em conta aspetos como conforto, personalidade, estatuto ou crenças como fatores que possam influenciar a escolha de determinadas peças de vestuário. Após o término da discussão, o professor escreveu duas frases no quadro, *“What do people’s clothes say about them?”* e *“What influences people’s clothing choices?”* e pediu aos alunos que partilhassem as ideias que discutiram em pares com o resto da turma. Por último, o professor escreveu no quadro a frase *“You are what you wear”* e os alunos formavam duas linhas, uma composta pelos que concordavam e outra pelos que não concordavam. Os membros de cada linha formavam um grupo e escreviam as razões que os levavam a suportar o seu lado e no final um membro do grupo partilhava com a turma os registos do grupo. No segundo momento, os alunos realizaram uma ficha de leitura ([anexo 28](#)) acerca do conto *“A Nova Roupa do Imperador”* (Andersen, 1837).

A terceira aula dividiu-se em dois momentos, no primeiro momento os alunos visualizaram uma apresentação em Powerpoint ([anexo 24](#)) acerca da estrutura de um texto de opinião. No segundo momento, o professor entregou uma ficha ([anexo 29](#)) que continha perguntas para ajudar os alunos a estruturar o conteúdo de um texto de opinião acerca do vídeo *Why everything you buy is worse now*, do canal de youtube Vox (2023)

A quarta aula dividiu-se em dois momentos. No primeiro momento foi dinamizada uma atividade de cariz intercultural que incluiu a visualização de um segmento do episódio da série *This is us, Four Fathers* (Fogelman, D. , 2022). Esta atividade focou-se em identificar características diferentes ou semelhantes nas quatro famílias apresentadas no episódio e tomar consciência das diferentes dinâmicas familiares que existem. A atividade de visualização do episódio foi guiada por perguntas que o professor colocou no quadro, *“How many members does each family have?”*, *“How does each*

parent manage time with their children?”, “*Do the parents’ jobs influence how much time they spend with their kids?”*. No segundo momento, foi dinamizada uma atividade sobre diversas identidades em que os alunos partilhavam as suas respostas a um exercício de continuação das seguintes frases “*I am...*” e “*I am a...*”.

A quinta aula focou-se em dar aos alunos tempo para terminarem a produção escrita da ficha da aula 3 ([anexo 29](#)).

A sexta aula focou-se em explicar os , mais especificamente numa apresentação *powerpoint* ([anexo 30](#)) para explicar os graus dos adjetivos, uma matéria gramatical que foi escolhida por ser útil para os alunos compararem as peças de roupa e adjetivos que as possam descrever. O método utilizado foi PPP, *Presentation, Practice and Production*. Segundo Harmer (2015) e Scrivener (2011), o modelo *Presentation, Practice, Production* (PPP) baseia-se numa abordagem dedutiva, em que o professor apresenta a nova estrutura linguística, orienta a prática controlada e, por fim, promove atividades de produção mais livre. Assim, comecei por apresentar exemplos nos graus de adjetivos no *powerpoint* ([anexo 30](#)) mencionado, na aula seguinte os alunos praticaram e produziram conteúdo com as estruturas gramaticais lecionadas.

A sétima aula dividiu-se em dois momentos. No primeiro, o professor terminou de explicar os graus de adjetivos aos alunos com recurso à apresentação em *powerpoint* da aula anterior ([anexo 30](#)) e entregou-lhes uma ficha de consolidação sobre o funcionamento dos graus dos adjetivos ([anexo 31](#)). No segundo, o professor escreveu a seguinte frase no quadro “*What do your clothes say about you?*” e reproduziu o vídeo *Why clothes matter* do canal de Youtube, The School of life (2017). Após a visualização do vídeo, os alunos escreveram as suas respostas num pedaço de papel que foi recolhido, baralhado e entregue de volta aos alunos aleatoriamente. Os alunos partilharam as respostas com a turma, o professor anotou-as no quadro e os alunos copiaram-nas para o caderno, mantendo um registo das várias identidades sociais que existem dentro da sala de aula através dos diferentes significados que os alunos atribuíram ao seu vestuário.

A oitava aula focou-se na produção de um texto de opinião ([anexo 32](#)) com a supervisão do professor e da apresentação em *powerpoint* ([anexo 24](#)) acerca de vários aspetos que podem

influenciar a roupa que uma pessoa escolhe vestir, como por exemplo, o contexto social onde a pessoa se encontra, a temperatura, a estação do ano, os seus gostos pessoais, modas ou estatuto socio-económico.

A nona aula dividiu-se em dois momentos. No primeiro, os alunos visualizaram um segmento do documentário *The True Cost* (Morgan, A, 2015), sobre a sustentabilidade da indústria da moda, e tiveram de realizar uma ficha ([anexo 33](#)) com questões de compreensão oral\visual acerca de aspetos mencionados no documentário. No segundo, os alunos produziram um texto de opinião incluído na ficha, com o seguinte enunciado, *“Why can’t the people that make the clothes be able to afford them? Are they excluded from our consumer culture? – Write a text where you explain your opinion on the matter. You only need to present one argument.”*

As atividades procuram responder à pergunta de investigação “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?” através da visualização de um documentário acerca da produção de vestuário de fast-fashion e das condições dos trabalhadores que o produzem. O propósito da visualização deste documentário foi os alunos compararem as condições de vida dos trabalhadores com as condições de produção de roupa em países desenvolvidos e verificar como a cultura de consumo do ocidente exclui os próprios trabalhadores que produzem os bens comercializados. No documentário os alunos puderam visualizar as condições de trabalho destes indivíduos e compará-las com as oferecidas por uma empresa que produz vestuário sustentável em Londres.

No texto de opinião era pedido aos alunos que explicassem o porquê dos trabalhadores não conseguirem comprar as peças de roupa que produzem e se isso fazia com que estivessem excluídos da cultura de consumo do ocidente. Aqui o objetivo era que os alunos refletissem acerca das diferenças culturais a nível de condições laborais e regulamentação, entre um país em desenvolvimento como o Bangladesh, onde estes trabalhadores se situam, e Londres, onde uma empresa produz vestuário sustentável e com condições justas para os seus trabalhadores.

Atividade extra-curricular

A atividade extra-curricular desenvolvida no âmbito da disciplina de Inglês incorporou uma aula de receção a alunos de *Erasmus*. Esta atividade aliou-se ao programa *Erasmus* da escola e procurou familiarizar os alunos com o concelho da escola que os acolheu. Assim, os alunos visualizaram o vídeo de Youtube *Um dia em Sintra - Viagem de um dia saindo de Lisboa, Portugal*, do canal *The Planet D* (2024) sobre o centro histórico de Sintra e um *quiz* na plataforma *Kahoot* chamado *Quiz - Sintra* (2025) para dinamizar o conhecimento adquirido no vídeo. Além desta atividade foi também dinamizado outro exercício em aula para enturmar os alunos Erasmus com os colegas da turma, onde tinham de completar as frases “I am a ...” e “I am...”.

Esta atividade teve como objetivo secundário a preparação dos alunos de *Erasmus* para uma visita de estudo feita à quinta de Regaleira e avaliação do seu conhecimento acerca de monumentos que já tinham visitado em dias anteriores.

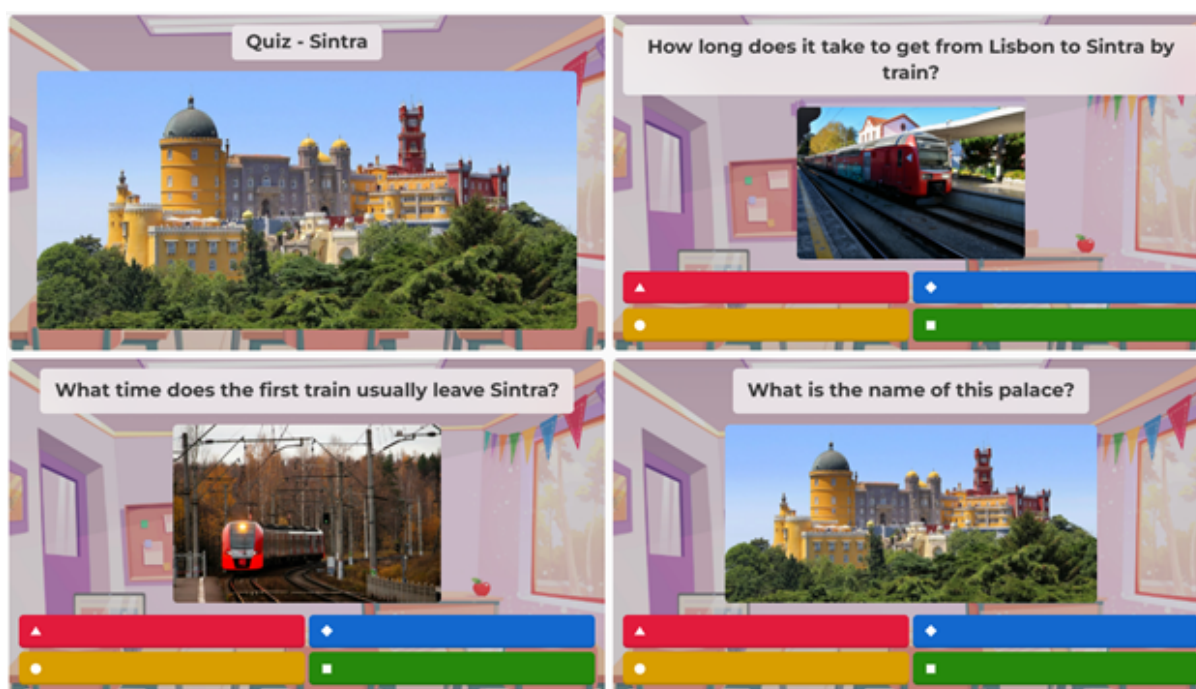


Figura .2 – Atividade Kahoot realizada com alunos Erasmus.

3.6 Apresentação dos dados

O objetivo deste relatório é mostrar que a competência intercultural, que integra diversos aspetos, como valores, atitudes, conhecimento e a capacidades, onde se insere o pensamento crítico (Council of Europe, 2020; Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. 2002), pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa.

A competência intercultural pode ser abordada através de exercícios que desenvolvam o pensamento crítico com o intuito de construir uma consciência crítica cultural (Byram, 2020). Um destes exercícios é a produção de textos de natureza argumentativa, *“Recently, Kuhn and her colleagues have shown that argumentation is a pathway to the development of critical thinking skills manifested in written discourse”*, Rapanta, C. (2019).

Para este efeito, os dados recolhidos, procuraram dar resposta às seguintes perguntas de investigação: “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”.

3.6.1 Português

Este exercício surgiu na sequência de uma aula centrada na competência de compreensão oral através da reprodução de um episódio do podcast Voz de Cama, *Nunca mais voltar a amar* (Antena 3, 2024) onde foi discutida a questão da educação das crianças e os fatores que a influenciam, procurando que os alunos desenvolvessem uma consciência crítica cultural.

Na aula seguinte, os alunos produziram um texto de opinião com o seguinte enunciado “A forma como os rapazes e as raparigas são educados não depende apenas dos pais, mas também dos padrões culturais da sociedade que organizam as dinâmicas na escola”. Concordas com esta afirmação? Explica num texto de 300 palavras a tua opinião, apresenta pelo menos dois argumentos com um exemplo cada.”.

O objetivo era os alunos demonstrarem o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural, através do seu posicionamento nos vários segmentos do texto de opinião que escreveram, para esse efeito foi efetuada uma recolha de dados através da análise do conteúdo do texto referente aos segmentos da introdução, argumentos, exemplos e conclusão.

A opção de organizar os dados em quatro conjuntos diferentes, cada um deles referente a uma das porções do texto de opinião: introdução, argumentos, exemplos e conclusão. Surgiu na tentativa de seguir o raciocínio dos alunos à medida que iam expondo as suas ideias ao longo do texto, permitindo compreender quais eram as ideias principais de cada aluno, como estas se desenvolveram, e a que conclusões chegaram. Nas secções da estrutura do texto de opinião, procurei identificar manifestações de consciência crítica cultural, nomeadamente: referências explícitas à cultura do próprio; juízos críticos sobre práticas culturais; evidências de descentração e empatia.

Os dados que foram recolhidos são expressões ou segmentos textuais que evidenciam o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural no conteúdo das produções textuais dos alunos.

Esta recolha incluiu uma seleção dos dados que seriam relevantes para responder às perguntas de investigação “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”.

Por último, as expressões ou segmentos textuais recolhidos foram codificados e apresentados em gráficos para que se refletisse sobre os resultados.

Introdução

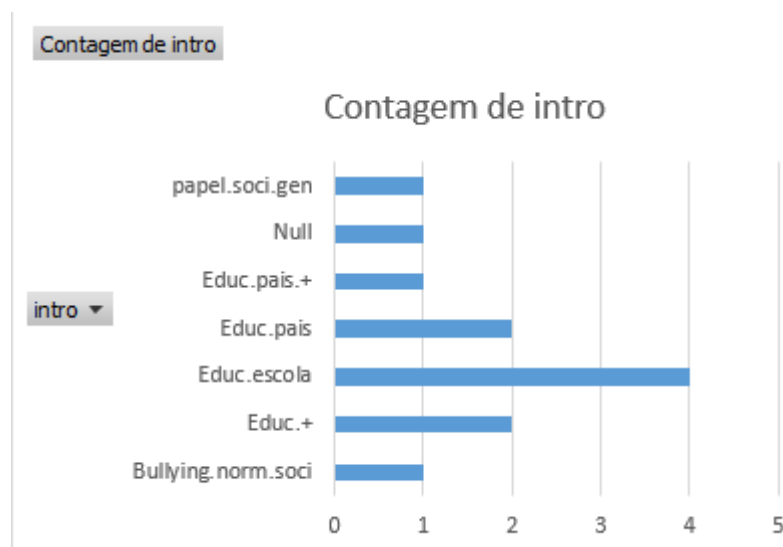


Gráfico.1 – Temas apresentados na introdução dos textos de opinião

Este gráfico detalha o conteúdo apresentado na introdução do texto de opinião que os alunos produziram e é decodificável da seguinte forma: *papel.soci.gen*, refere a menção por parte dos alunos de papéis sociais de género existentes na sociedade; *educ.pais.+*, refere os alunos que admitem que os pais têm um papel central, mas não exclusivo na estruturação da educação das crianças; *educ.pais*, refere a quantidade de alunos que consideram os pais como o fator exclusivo estruturante da educação das crianças; *Educ.escola*, representa os alunos que mencionaram a escola como fator principal na estruturação da educação das crianças; *Educ.+* refere os alunos que apontam a educação como algo que é influenciado por diversos fatores, não existindo um elemento principal; *Bullying.norm.soci*, refere os alunos que apontam o *bullying* como mecanismo que reforça e implementa a aderência a normas sociais e por isso influencia a educação das crianças; *Null* representa a quantidade de alunos que não estruturaram a introdução de forma favorável e por isso não foram considerados.

Em análise é possível deduzir diversos detalhes sobre a informação disposta no gráfico, como por exemplo: os dados apontam para uma concentração de alunos que referencia a escola como um fator estruturante para a educação (*Educ.escola.*), para outras duas concentrações menores quer na educação ser influenciada exclusivamente pelos pais (*Educ.pais*), quer por diversos fatores (*Educ.+*).

Apesar destas três concentrações, existiu uma minoria de alunos que considera: os papéis sociais de género como responsáveis pela estrutura da educação das crianças (*papel.soci.gen*), o *bullying* como um mecanismo que reforça os padrões sociais, estruturando a educação das crianças (*Bullying.norm.soci*) e ainda a educação como algo que é primeiramente estruturados pelos pais mas que não lhes é exclusivo.

Argumentos

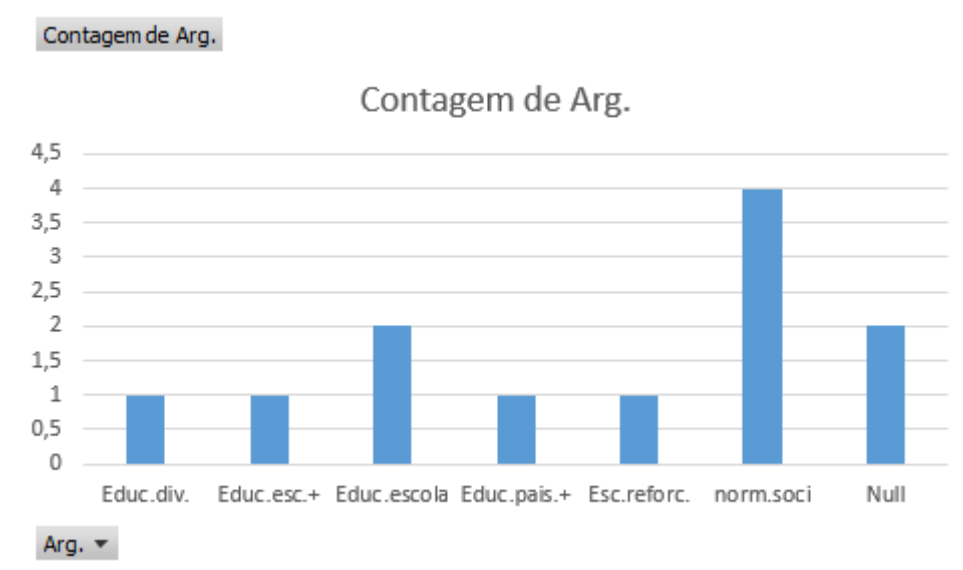


Gráfico.2 - Temas apresentados nos argumentos dos textos de opinião

Este gráfico demonstra o conteúdo recolhido e analisado nos argumentos apresentados pelos alunos e é descodificável da seguinte forma: *Educ.div.*, representa os alunos que consideram que a educação é moldada por diversos fatores apesar do seu ponto inicial; *Educ.esc.+*, representa os alunos que consideram que a educação é moldada essencialmente na escola e por outros fatores; *Educ.escola*, é uma representação dos alunos que consideram que a educação é moldada apenas pela escola; *Educ.pais.+* é uma representação dos alunos que consideram que a educação é moldada primeiramente pelos pais mas também por outros fatores; *Esc.reforc.*, representa os alunos que consideram que a escola apenas reforça as normas sociais existentes mas que não é em si o motor das mesmas; *norm.soci*, representa os alunos que consideraram nos seus argumentos que as normas

sociais são o motor que influencia a educação; *Null*, representa os alunos que não produziram argumentos coerentes ou alinhados com o enunciado que lhes foi proposto.

Em análise, é possível concluir que o tema dos argumentos dos alunos é muito semelhante àqueles que utilizaram para introduzir os seus textos, porém existem algumas tendências interessantes. A concentração nas normas sociais *norm.soci*, independente da forma como estas são implementadas ou reforçadas é notável e compreende a maior aglomeração da amostra; em segundo lugar, existe uma concentração na escola como organizadora das normas sociais *Educ.escola*, que influencia a educação das crianças; os restantes argumentos distribuem-se irremediavelmente e não apontam para mais nenhuma concentração dos dados.

Exemplos

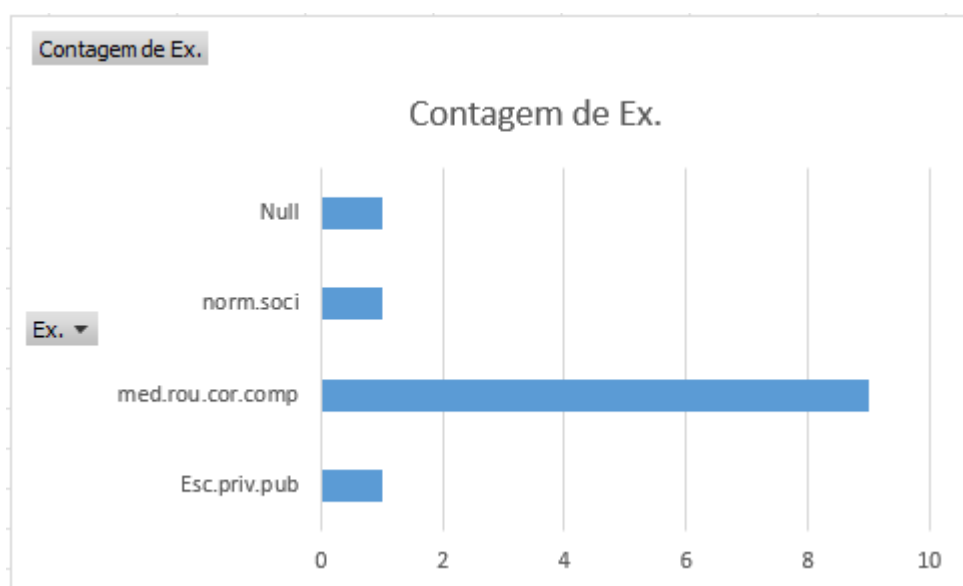


Gráfico.3 - Temas apresentados nos exemplos dos textos de opinião

Este gráfico representa os dados recolhidos relativamente aos exemplos que os alunos utilizaram para fundamentar os seus argumentos e pode ser decodificado da seguinte forma: *med.rou.cor.comp* representa a influência dos media em expor as crianças a normas sociais e a imposição do uso de peças de roupa específicas, cores ou comportamentos consoante o género da criança, independentemente de onde originam, como exemplos de fatores que estruturam a educação das crianças; *norm.soci* representa normas sociais foram do aglomerado apontado anteriormente e

compreende elementos como o bullying para reforçar tendências desejadas ou regulamentos de sítios que obriguem a determinadas práticas como uniformes em escolas; *Esc.priv.pub* representa os alunos que consideram que o facto da escola ser pública ou privada pode ser um fator agravante na forma como as crianças são educadas.

Em análise é possível verificar uma concentração maioritária em *med.rou.cor.comp* e uma amostragem igual entre as restantes categorias. É interessante salientar que apesar de *norm.soci* referir um aspeto de vestuário, não o faz no mesmo cariz que *med.rou.cor.comp*. *norm.soci* surge como uma imposição sem qualquer tipo de fator diferenciador, como uma cor específica, mas *med.rou.cor.comp* surge como uma associação direta entre roupas, cores e comportamentos assimilados socialmente, mesmo assim é possível admitir que estes dois códigos se sobrepõem em alguns detalhes.

Conclusões

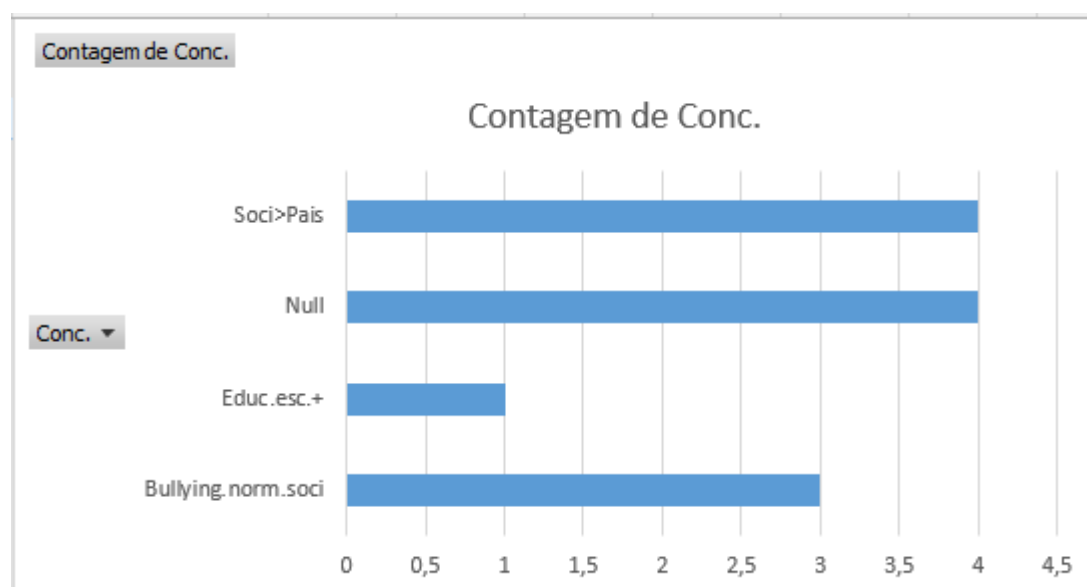


Gráfico.4 – Temas apresentados nas conclusões dos textos de opinião

Este gráfico representa os temas que os alunos evidenciaram na secção da conclusão do seu texto de opinião e pode ser decodificado da seguinte forma: *Soci>Pais* refere os alunos que concluíram que a sociedade tem um papel mais significativo do que os pais na educação das crianças; *Educ.esc+* representa o número de alunos que concluiu que a educação é influenciada primariamente pela instituição escolar, mas que este não é o único fator influenciador; *Bullying.norm.soci* identifica o grupo de alunos que concluiu que o bullying, como método de reforço das normas sociais, é o fator principal que influencia a educação das crianças. *Null* representa os alunos cuja conclusão não satisfaz os critérios estipulados para um texto de opinião.

Em análise é possível observar várias tendências diferentes. Em primeiro lugar, esta secção constitui o maior número de alunos que não conseguiu redigir uma conclusão para o seu texto de opinião. Em segundo lugar, existe uma concentração maioritária em *soci>pais*, mostrando que uma grande parte dos alunos considera que a sociedade tem um papel mais relevante que os pais no processo educativo das crianças. Em terceiro lugar, existe uma segunda concentração significativa em *bullying.norm.soci*, apresentando as crenças dos alunos que consideram que o bullying como instrumento de reforço de normas sociais é um fator chave para moldar a educação das crianças. Por último, a concentração minoritária em *educ.esc.+*, mostra que alguns alunos percecionam a escola como o fator principal que molda a educação das crianças, ainda que não seja o único fator.

3.6.2 Inglês

9.º ano

O exercício de escrita da ficha tinha como objetivo que os alunos escrevessem um pequeno texto em resposta ao seguinte enunciado *“Based on what you have learned so far, write a small paragraph of about 50 words, in which you explain a habit that people can adopt to help mitigate these diseases of civilization”*.

No trabalho de grupo, os alunos tinham de responder a um conjunto de perguntas orientadoras que serviam de base à discussão em torno de vários cartões temáticos. Cada cartão apresentava um tema diferente relacionado com os *Power 9* — um conjunto de nove hábitos e princípios associados à qualidade de vida e à longevidade, identificados como características comuns das chamadas *Blue Zones*, regiões do mundo onde as pessoas vivem mais tempo e com melhor saúde. (D. Buettner, 2014). Foram entregues quatro cartões, cada um aliado a dois marcadores de longevidade e qualidade de vida que integram os *Power 9*: um azul, que apresentava os hábitos alimentares das culturas das *Blue Zones*, e a pertença a um grupo comunitário à base de fé; um verde, associado à gestão de stress através de mudanças na rotina para incluir momentos de meditação ou sesta, e ao hábito de comer até se estar 80% satisfeito; um amarelo, que promovia a prática de atividade física incorporada no dia a dia, e a detenção de um propósito para a vida; um laranja, que enfatizava a prática de manter os familiares por perto e a cultivação de pelo menos cinco amigos que se mantivessem ao longo da vida.

Assim, o conteúdo que os alunos produziram tanto no parágrafo de opinião, através da menção dos hábitos apresentados para combater as doenças da civilização mencionadas na ficha ([anexo 26](#)), e no trabalho de grupo, através do registo da sua discussão sobre os *Power 9*, foi analisado e codificado de acordo com menções que evidenciam o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural.

Os dados recolhidos referem-se a expressões ou segmentos textuais que evidenciam o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural no conteúdo das produções textuais dos alunos. Esta recolha incluiu uma seleção dos dados que seriam relevantes para responder às perguntas de investigação “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa

contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”.

Por último, estas expressões ou segmentos textuais foram codificados e apresentados em gráficos para que se possa efetuar uma reflexão sobre os mesmos.

É importante salientar que a discussão dos dados foi dividida entre “ficha” e “trabalho de grupo” por duas razões distintas: Primeiro, uma vez que os alunos não conseguiram realizar o texto de opinião que lhes tinha sido proposto originalmente, houve a necessidade de fazer a recolha de dados através de conteúdo escrito que produziram noutras atividades. Assim, os dados foram recolhidos de uma ficha com um parágrafo de opinião e do registo escrito de uma discussão num trabalho de grupo. Segundo, a necessidade de dividir a discussão dos dados entre “ficha” e “trabalho de grupo” adveio de serem duas atividades diferentes, que no seu enunciado desenvolvem dois aspectos distintos, mas inerentes ao desenvolvimento de uma consciência crítica cultural. O parágrafo de opinião produzido na ficha pede maioritariamente uma reflexão sobre aspetos da própria cultura dos alunos, enquanto que as perguntas do trabalho de grupo se focam mais em hábitos congruentes com uma maior qualidade de vida e longevidade, mas presentes noutras culturas.

Em suma, esta divisão existiu porque na ficha se pedia aos alunos que avaliassem criticamente perspectivas, práticas e produtos da sua cultura, e que fizessem o mesmo no trabalho de grupo, mas para outras culturas, “Critical cultural awareness (*savoir s’engager*) is an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (Byram, 2020, p. 66).

Após a análise inicial dos dados por atividade (ficha e trabalho de grupo), optou-se por uma segunda organização dos resultados, desta vez segundo as categorias: consciência crítica cultural sobre a própria cultura e consciência crítica cultural sobre a cultura do outro.

Esta reestruturação permitiu observar com maior clareza os padrões de reflexão intercultural apresentados pelos alunos, independentemente da atividade em que ocorreram, e compreender de forma mais aprofundada como se manifesta a competência de *savoir s'engager* (Byram, 2020).

Ficha

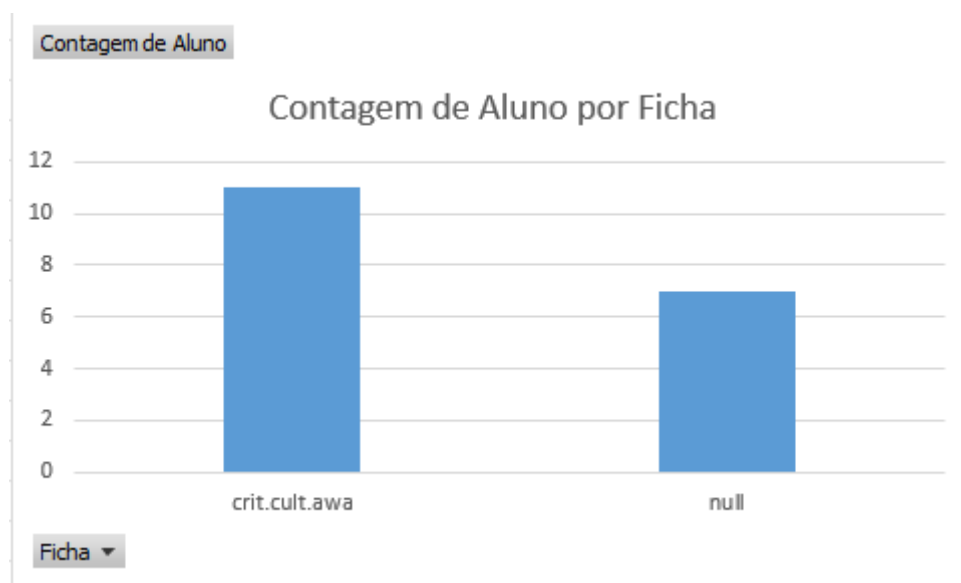


Gráfico. 5 – Natureza dos temas apresentados na ficha

Este gráfico evidencia o conteúdo do parágrafo de opinião produzido numa ficha, acerca dos hábitos que podem ser adotados para mitigar doenças de civilização e é descodificável da seguinte forma: *crit.cult.awa* representa o número de alunos que apontou elementos que demonstram o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca da sua cultura, por destacarem aspetos que efetivamente criticam a cultura ocidental, onde Portugal se insere; *Null* representa o número de alunos que não foi capaz de redigir o texto para o enunciado que lhes foi pedido.

Em análise é possível identificar que o número de alunos que foi capaz de responder positivamente ao texto e demonstrar o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca da sua própria cultura é maior que o número de alunos que não foi capaz de redigir uma resposta para o enunciado que lhes foi pedido.

Trabalho de grupo

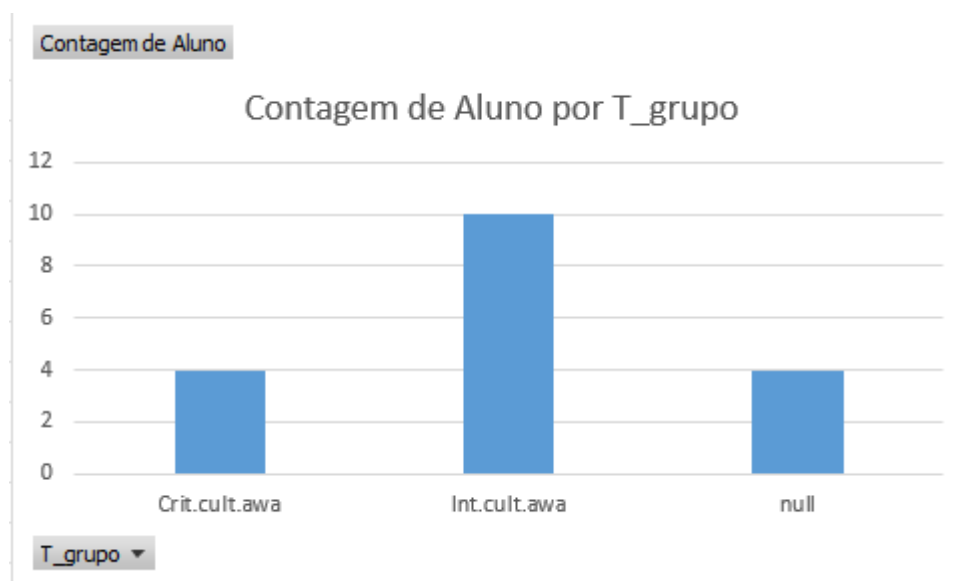


Gráfico. 6 – Natureza dos temas apresentado no trabalho de grupo

Este gráfico representa a quantidade de alunos que no trabalho de grupo mencionou no conteúdo dos seus registos da discussão em grupo aspetos inerentes a uma consciência crítica cultural. O gráfico pode ser decodificado da seguinte maneira: *crit.cult.awa* representa os alunos que evidenciaram aspetos no conteúdo dos seus registos da discussão o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca de aspetos da sua própria cultura; *int.cult.awa* apresenta os alunos que demonstraram, no conteúdo dos seus registos da discussão, ideias alinhadas com o desenvolvimento uma consciência crítica cultural a respeito da cultura dos outros; *Null* representa os alunos que não efetuaram registos adequados.

Em análise, é possível verificar que existem mais dados que apontam para o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural a respeito da cultura dos outros *int.cult.awa*, do que registos que apontam para o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca da sua própria cultura *crit.cult.awa*. Esta conclusão é expectável uma vez que a maioria dos aspetos discutidos nos Power 9, pertencem a outras culturas. Contudo, o que é realmente interessante é o facto de que enquanto os alunos produziam uma reflexão acerca da cultura dos outros foram capazes de elaborar uma comparação com a sua própria cultura. Esta demonstração surge quando num exercício acerca da

cultura dos outros, os alunos mencionam aspetos da cultura ocidental *crit.cult.awa*, como um aluno, que mencionou pertencer a um grupo à base de fé.

Outro aspeto importante a discutir é que este trabalho de grupo apresentou um menor número de alunos na categoria *Null*, do que a ficha desenvolvida anteriormente, algo que aponta para que o trabalho em grupos seja mais vantajoso para a aprendizagem dos alunos do que o trabalho individual (Nunan, 2004).

Consciência Crítica Cultural sobre a sua própria cultura

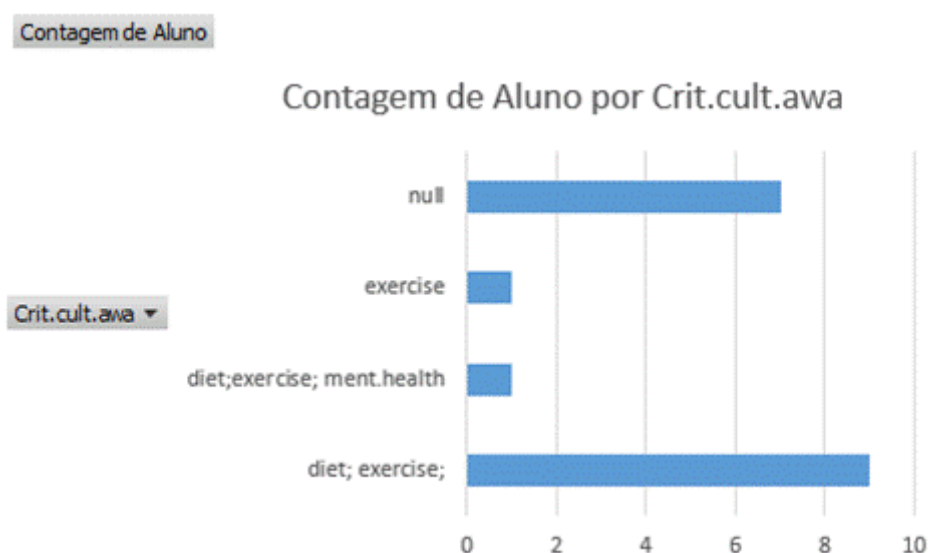


Gráfico.7 – Consciência crítica cultural sobre a sua própria cultura

Este gráfico representa as menções de aspetos que apontam para o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural sobre a sua própria cultura no conteúdo dos seus trabalhos. O gráfico pode ser decodificado da seguinte maneira: *diet; exercise;* corresponde ao número de alunos que apontou simultaneamente para os hábitos alimentares e o nível de atividade física diária no conteúdo dos seus trabalhos como áreas onde o estilo de vida da cultura ocidental necessitasse de mudança; *diet; exercise; ment. health* representa o número de alunos que mencionou simultaneamente a dieta, o nível de atividade diária e a saúde mental como áreas onde o estilo de

vida da cultura ocidental necessitasse de mudança; *exercise* representa o número de alunos que mencionou apenas o nível de atividade física diária como uma área onde o estilo de vida da cultura ocidental necessitasse de mudança; *Null* representa os alunos que não mencionaram nenhum aspeto relevante indicador de desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca da sua própria cultura.

Em análise é possível verificar que a maioria dos alunos foi capaz de desenvolver uma consciência crítica cultural sobre a sua própria cultura, mas que também existiu uma grande quantidade de alunos que não foi capaz de produzir conteúdo que evidenciasse o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural acerca da sua própria cultura.

Consciência Crítica Cultural sobre a cultura do outro

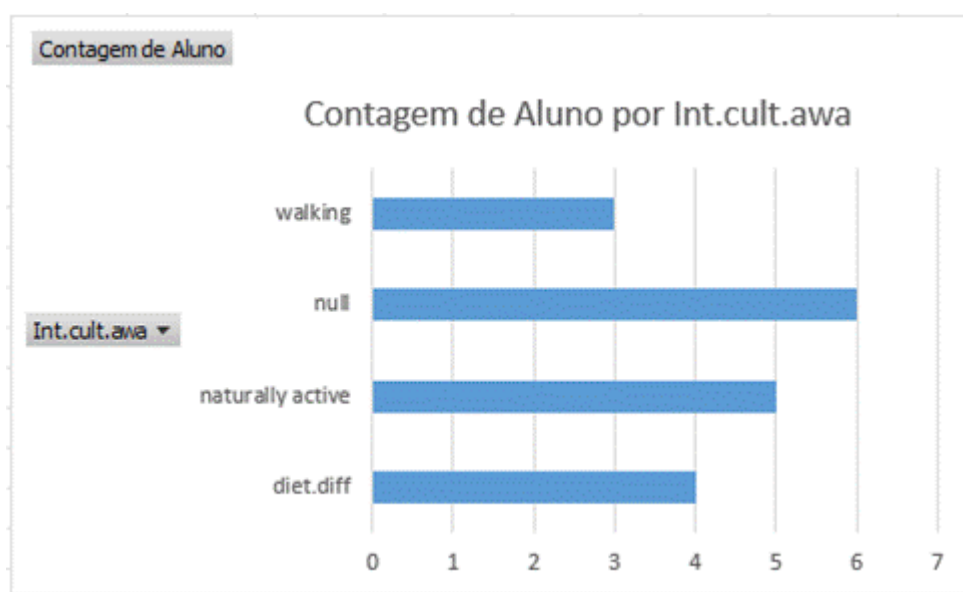


Gráfico.8 – Consciência crítica cultural sobre a cultura do outro

Este gráfico representa as menções por aluno de aspetos que demonstram o desenvolvimento da consciência crítica cultural sobre a cultura do outro e pode ser decodificado da seguinte forma: *walking* representa o número de alunos que mencionou o hábito de caminhar em alternativa ao uso

de transportes públicos ou pessoais, um hábito retirado de algumas regiões das *Blue Zones*, que apresentam ambientes propícios à locomoção a pé em vez de transportes motorizados; *naturally active* representa o número de alunos que mencionou a atividade ativa diária das *Blue Zones*, não apenas através da locomoção a pé, mas também referente à prática de tarefas domésticas sem recorrer a eletrodomésticos; *diet.diff* representa o número de alunos que mencionou aspetos relacionados com a alimentação nas *Blue Zones*, mais baseada em legumes e leguminosas e com menos presença de carnes vermelhas; *Null* representa o número de alunos que não mencionou aspetos relacionados com o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural sobre a cultura do outro.

Em análise é possível verificar que os alunos foram capazes de nomear vários aspetos referentes às culturas das *Blue Zones*, desenvolvendo uma consciência crítica cultural sobre a cultura do outro. Ainda assim é possível observar que a entrada com mais dados semelhantes corresponde a *Null*, evidenciando que existiram alunos que não foram capazes de desenvolver esta dimensão da consciência crítica cultural, associada à cultura do outro.

11.º ano

Os dados aqui apresentados foram recolhidos a partir do conteúdo produzido pelos alunos do 11.º ano de Inglês, num exercício de produção escrita que tinha o seguinte enunciado: “*Why can’t the people who make clothes afford them? Are they excluded from our consumer culture? – Write a text where you explain your opinion on the matter. You only need to present one argument.*”.

A produção deste texto de opinião aconteceu no seguimento da visualização do documentário acerca da sustentabilidade da indústria da moda, *The True Cost* (Morgan, A. , 2015). Aqui o objetivo era que os alunos conseguissem identificar as diferenças culturais entre dois países relativamente a condições laborais, salários e envolvimento na cultura de consumo e de fast fashion. Por meio da identificação destas diferenças culturais previa-se que os alunos desenvolvessem uma consciência crítica cultural. O objetivo era o reconhecimento das diferenças nas condições laborais, condições de vida e salários entre países em desenvolvimento como o Bangladesh e em países desenvolvidos como a Inglaterra.

Para esta atividade optou-se apenas por manter um gráfico que representasse todos os dados mencionados ao invés de os fragmentar entre a dimensão da consciência crítica cultural sobre a sua cultura e a do outro, uma vez que o texto figurava predominantemente aspetos sobre a cultura do outro e poucos sobre a cultura do próprio indivíduo.

Texto de opinião

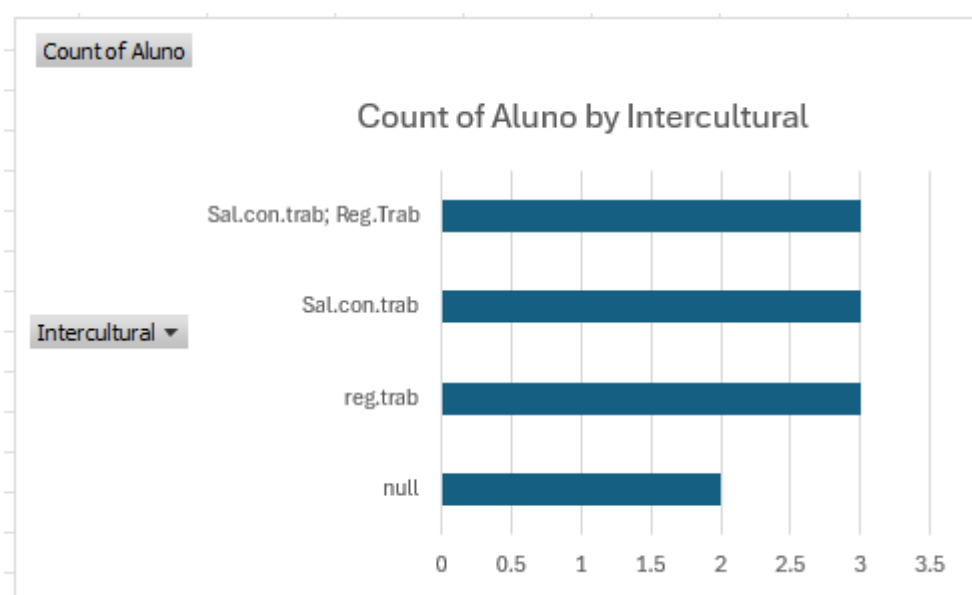


Gráfico.9 – Menção de aspetos associados a uma consciência crítica cultural.

Este gráfico representa as menções de aspetos associados a uma consciência crítica cultural referidos no texto de opinião ([anexo 33](#)) produzido após a visualização do documentário *The True Cost*. O gráfico pode ser decodificado da seguinte forma: *Sal.con.trab; Reg.Trab* representa os alunos que mencionaram no conteúdo dos seus textos expressões relacionadas com salários baixos, condições de trabalho desumanas e a necessidade dos países em desenvolvimento produtores de *fast fashion* atualizarem as suas regulações laborais para que sejam mais justas para os trabalhadores; *Sal.con.trab* representa os alunos que mencionaram expressões relacionadas com salários baixos e condições de trabalho desumanas; *Reg.trab* representa os alunos que mencionaram no conteúdo dos seus textos a necessidade dos países em desenvolvimento produtores de *fast fashion* atualizarem as suas

regulações laborais para que sejam mais justas para os trabalhadores; *Null* representa os alunos que não foram capazes de formular um texto adequado que respondesse aos requisitos pedidos.

Em análise é possível verificar que a maioria dos alunos foi capaz de desenvolver uma consciência crítica cultural, e que existiu uma minoria de alunos que não foi capaz de produzir conteúdo nos seus textos que evidenciasse a produção de uma consciência crítica cultural.

4. Capítulo IV: Reflexão sobre os dados e conclusões

Este relatório procurou demonstrar que a competência intercultural, que integra valores, atitudes, conhecimento e capacidades, incluindo o pensamento crítico sob a forma de consciência crítica cultural (Council of Europe, 2020; Byram, Gribkova, & Starkey, 2002; Byram, 2020), pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa. A escolha de temas que mobilizem aspetos da competência intercultural, como atitudes, conhecimento e capacidades, pode ser complementada pela integração do pensamento crítico e da produção argumentativa, já que a argumentação tem-se revelado um caminho eficaz para o desenvolvimento de competências de pensamento crítico manifestadas no discurso escrito (Rapanta, 2019).

Seguindo esta linha de pensamento, a turma de 9.º ano de Inglês, a de 11.º de Inglês e a de 12.º ano de Português produziram textos de natureza argumentativa acerca de temas interculturais. Os dados recolhidos no conteúdo dos seus textos procuraram responder às seguintes perguntas: “De que forma é que a produção de textos de natureza argumentativa contribui para uma educação intercultural das línguas?” e “De que modo a competência intercultural, entendida como a capacidade de desenvolver uma consciência crítica cultural, pode ser trabalhada através da produção de textos de natureza argumentativa?”.

Assim, em resposta às perguntas de investigação, os dados demonstram que todas as turmas foram capazes de mostrar o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural, inerente à competência intercultural, através da produção de textos de natureza argumentativa.

No entanto, devido à objetividade do tema “Que fatores influenciam a educação das crianças?” trabalhado no texto de opinião do 12.º ano, existiu a necessidade de comparar os resultados do conteúdo produzido pelos alunos com artigos científicos para verificar se a opinião dos alunos seria factual.

Assim, na turma do 12.º ano de Português eis como os dados se comparam com a literatura científica: em primeiro lugar, a escola surge como o principal fator que influencia a forma como as

crianças são educadas, uma vez que é o espaço onde as normas sociais são reforçadas, quer pela instituição em si, quer pelos outros alunos. Esta influência recai sobre aspetos como as cores e roupas aceitáveis para cada género utilizar, bem como os seus comportamentos, detalhes adquiridos pelos alunos não só através do contacto com os colegas, mas também através da comunicação social. Estes pontos de vista são corroborados por Halim et al. (2016), demonstrando que as crianças aprendem estereótipos de género desde idades muito precoces, e o contexto escolar é decisivo na internalização destes padrões. De igual forma, Taraszow (2024) destaca a importância do ambiente escolar na formação de atitudes de género, evidenciando que a escola é um espaço central de socialização.

Relativamente aos pais, a maioria dos alunos concluiu que estes, na sua importância como educadores, se encontram em desvantagem, não conseguindo, na maior parte das vezes, remar contra a força da corrente da sociedade e das normas que esta impõe. Esta conclusão dos alunos é corroborada por Halpern et al. (2015), que mostraram que os comportamentos parentais têm maior impacto nas atitudes de género das crianças do que as ideologias explícitas dos pais. Dittman et al. (2022) indicam ainda que os pais socializam as emoções e comportamentos dos filhos de forma diferenciada consoante o género, reforçando estereótipos sociais.

Além disso, a sociedade e a comunicação social desempenham um papel determinante na formação das normas sociais. Santoniccolo (2023) mostra que a exposição a conteúdos mediáticos reforça estereótipos de género, enquanto Atkins (2023) demonstra como a representação de género nos média infantis influencia atitudes e comportamentos das crianças.

Em suma, a construção da educação das crianças em Portugal, um país pertencente a uma cultura ocidental, resulta de uma interação complexa entre escola, pais e sociedade, onde a escola e a sociedade frequentemente reforçam normas predominantes, e os pais, apesar do seu papel crucial, enfrentam desafios significativos para alterar essas normas. Marcus (2019) sugere que intervenções educativas podem reduzir a adesão a atitudes tradicionais de género, destacando a importância de abordagens pedagógicas que promovam a igualdade e a reflexão crítica sobre normas sociais.

A interpretação dos dados recolhidos no conteúdo dos trabalhos dos alunos é corroborada pela literatura científica, mas deve ter em conta um detalhe importante. Este texto foi realizado na turma de 12.º ano de Português após a reprodução de um episódio do *podcast* Voz de Cama, que contribuiu muito para moldar a opinião dos alunos, levando-os a adotar pontos de vista semelhantes aos que foram apresentados pelas locutoras do episódio.

Esta semelhança entre as opiniões presentes nos textos que precedem o enunciado e as opiniões apresentadas pelos alunos parece indicar que, por um lado, é normal que os alunos demonstrem opiniões corroboradas pela literatura científica uma vez que as locutoras do *podcast* também o fizeram. Por outro lado, esta replicação da informação do *podcast* parece implicar que neste caso a construção de uma consciência crítica cultural não se fez através de uma competência produtiva como a escrita, para a maioria dos alunos.

A semelhança nos pontos de vista e na forma como os alunos direccionaram o seu pensamento, evidenciado no conteúdo do texto, aponta para que as competências recetivas, como a leitura ou a compreensão oral, sejam o estímulo principal que leva os alunos a confrontar as suas ideias e crenças e que os permita começar a desenvolver uma consciência crítica cultural. Contudo, a produção deste texto de opinião também permitiu compreender que, se por um lado, uma competência produtiva, como a escrita, não tem o papel de construir uma consciência crítica cultural, tem, no entanto, o papel de expressar e de organizar as ideias inerentes que o aluno desenvolveu.

No caso da turma de 9.º ano de Inglês foi difícil obter uma análise semelhante, uma vez que a recolha de dados a partir do conteúdo dos trabalhos dos alunos não foi possível através da produção de um texto de opinião devido à incapacidade da turma para o produzir por não ter conhecimento suficiente da língua para se expressar. Assim, os alunos foram avaliados de acordo com a sua resposta a perguntas sobre hábitos e estilos de vida de outras culturas presentes num trabalho de grupo que realizaram, e num parágrafo de opinião que produziram numa ficha.

No trabalho de grupo desenvolvido na turma de 9.º ano de Inglês, devido ao contacto com hábitos e estilos de vida de outras culturas, os alunos mencionaram elementos que demonstram o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural direccionada para a cultura dos outros.

No registo escrito da discussão em grupo, os alunos demonstraram conhecimento e curiosidade acerca da realidade e perspetiva do outro, ao referirem aspetos como alimentação, níveis de atividade física, aquisição de um propósito para a vida e formas de aliviar o stress. De acordo com Byram (2020), a competência intercultural não se limita ao conhecimento factual sobre culturas (*savoir*), mas envolve também a capacidade de compreender diferentes perspetivas culturais (*savoir comprendre*) e de se aproximar do outro com curiosidade, abertura e respeito (*savoir être*). Ao apresentarem estes elementos de forma positiva em comparação com os hábitos e estilos de vida da sociedade ocidental, os alunos evidenciam uma postura reflexiva e crítica, característica de uma consciência crítica cultural desenvolvida, na qual as diferenças culturais são avaliadas de forma consciente e fundamentada (Byram, 2020; Byram & Wagner, 2018). O objetivo da produção deste texto foi os alunos demonstrarem o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural direcionada para a cultura do outro.

No parágrafo de opinião desenvolvido na ficha da turma de 9.º ano de Inglês, os alunos fizeram uma reflexão sobre métodos de prevenir ou mitigar as doenças de civilização como cancro e doenças cardíaco vasculares. Neste parágrafo os alunos mencionaram essencialmente as mesmas propostas referidas no texto, uma alimentação mais saudável e um aumento na atividade física diária. Apenas uma aluna mencionou a necessidade de se cuidar da saúde mental. Segundo Byram (2020), a competência intercultural inclui a capacidade de refletir criticamente sobre a própria cultura (*savoir s'engager*), reconhecendo práticas e valores culturais e avaliando-os de forma consciente e fundamentada. Assim, a reflexão dos alunos sobre hábitos de saúde na sua própria cultura evidencia uma postura crítica e reflexiva, característica de uma consciência crítica cultural, em que a análise das práticas culturais não se limita à observação, mas envolve julgamento fundamentado e consciência de possíveis melhorias ou alternativas. O objetivo da produção deste texto foi os alunos demonstrarem o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural direcionada para a sua própria cultura.

Neste caso verificou-se que os alunos conseguiram maioritariamente expressar ideias compatíveis com o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural. Contudo em ambos os casos, seja no

parágrafo de opinião, seja na elaboração do texto em trabalho de grupo, é visível que as ideias expressadas pelos alunos são muito semelhantes ao texto base que precede o enunciado.

Isto é observável no conteúdo de ambos os trabalhos feitos pelos alunos, porém é especialmente evidente no parágrafo de opinião que escreveram, por dois motivos diferentes: por um lado, a ficha destinada à produção do parágrafo de opinião seguia cronologicamente o trabalho de grupo e, portanto, poderia ter integrado na sua resposta o conhecimento adquirido nessa atividade; por outro lado, o enunciado do parágrafo de opinião explicita *“Based on what you have learned so far”*, antecipando que os alunos mobilizassem todo o conhecimento acumulado até aquele momento. Por estas razões, seria expectável que os alunos não se limitassem apenas à informação contida no texto imediatamente anterior ao exercício, mas que recorressem também ao conhecimento obtido durante o trabalho de grupo em *Jigsaw learning*.

Assim, embora seja possível questionar se os alunos realmente desenvolveram uma consciência crítica cultural, é possível afirmar que esta se desenvolveu pelos seguintes motivos. Primeiro, a maioria dos aspetos mencionados no conteúdo dos seus textos não eram exclusivamente os mesmos que figuravam nos textos que antecederam o enunciado, sendo apenas uma parte dos mesmos. Segundo, embora os alunos tenham apresentado ideias muito semelhantes às que estavam presentes nos textos que antecederam as suas produções escritas, estas evidenciaram o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural. Mais, a semelhança das ideias pode ainda ser usada para demonstrar que os alunos concordaram com o que leram e decidiram utilizar os mesmos argumentos.

Na turma do 11.º ano de Artes Visuais verificou-se o desenvolvimento da competência intercultural através da evidência de uma consciência crítica cultural no conteúdo dos textos analisados, mas as ideias apresentadas pelos alunos voltaram a ser demasiado semelhantes às que foram apresentadas no documentário *The True Cost*, especialmente no caso dos alunos que apenas mencionou as condições laborais e salariais.

Neste caso teria sido interessante que os alunos comparassem o processo de manufatura das peças de vestuário em Londres, num país desenvolvido, e no Bangladesh, um país em desenvolvimento. A comparação entre as condições laborais, salários e leis referentes ao trabalho seriam verdadeiros aspetos culturais a referenciar. Porém, novamente, é de salientar que a responsabilidade da falta de direção dos alunos não lhes pode ser única e exclusivamente atribuída, uma vez que enquanto docente a forma como os orientei, planeei as suas aulas e criei os materiais também influenciou bastante o seu desempenho.

Em suma, é possível fazer uma conclusão geral acerca dos dados analisados nas três turmas, 9.º ano de Inglês, 11.º ano de Inglês e 12.º ano de Português. Em primeiro lugar é possível afirmar que através da análise do conteúdo produzido nos textos dos alunos das três turmas se verificou o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural. Em segundo lugar, é possível observar que os alunos evidenciaram respostas muito semelhantes aos materiais que precederam a execução dos seus exercícios, em vez de apresentarem ideias originais. Assim, pode concluir-se que, embora tenha havido desenvolvimento de consciência crítica cultural, não é possível determinar se isso se deveu apenas a atividades focadas em competências produtivas, como a produção escrita, ou a atividades focadas em competências recetivas, como a compreensão oral do podcast do 12.º ano de Português e a leitura dos textos que precederam as produções escritas do 9.º e 11.º ano de Inglês.

Ainda assim, a evidência recolhida no conteúdo dos trabalhos dos alunos sugere que o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural se torne visível nas atividades de produção escrita. O desenvolvimento de uma consciência crítica cultural implica a capacidade de avaliar de forma reflexiva, com base em critérios explícitos, as perspetivas, práticas e produtos da própria cultura e de outras culturas, bem como de tomar posição face a essas diferenças (Byram, 2020). A escrita argumentativa fornece um espaço privilegiado para organizar pensamentos, estruturar argumentos e explicitar o processo de reflexão, permitindo aos alunos comparar e avaliar criticamente a sua cultura e a de outros. Rapanta (2019) mostra empiricamente que tarefas de escrita argumentativa melhoram a qualidade dos argumentos e promovem a reflexão crítica sobre questões culturais, evidenciando que a produção escrita não só organiza ideias, como também

manifesta o desenvolvimento de uma consciência crítica cultural e competência intercultural. Desta forma, a produção escrita emerge como ferramenta eficaz para a expressão e o desenvolvimento da consciência crítica cultural, ultrapassando a mera descrição de culturas ao envolver análise, justificação fundamentada e reflexão crítica sobre perspectivas próprias e alheias.

4.1 Sugestões de alteração

Os dados obtidos e a prestação dos alunos em cada uma das turmas que acompanhei apontam para que fosse possível criar planos de aula e criar materiais que permitissem uma análise mais definitiva. Assim, refletindo sobre cada uma das unidades curriculares desenvolvidas, é possível chegar à conclusão de que poderiam ter sido concluídas com atividades mais envolventes e que testassem verdadeiramente o desenvolvimento da competência intercultural e escrita dos alunos.

No caso do 9.º ano de Inglês, teria sido interessante apresentar aos alunos uma imagem que comparasse um octogenário oriundo de uma *Blue Zone* e outro de um dos países ocidentais desenvolvidos, acompanhando estas imagens com um parágrafo sobre os hábitos diários de cada um, levando-os a estabelecer comparações entre ambos e as suas culturas no que toca à sua saúde. Esta atividade poderia ser desenvolvida em grupos até à etapa de reunir ideias e comparar os dois indivíduos e apenas depois passar para a produção de um texto de opinião sobre qual deles seria mais saudável, incluindo os argumentos descobertos anteriormente.

Na turma do 12.º de Português, a lacuna principal foi não se ter explorado a questão das diferenças na educação de rapazes e raparigas desde o início, reforçando até no conto George, de Maria Judite de Carvalho, o que era esperado de Gi quando era jovem em oposição ao que esta se tornou. Uma atividade interessante seria explorar como os rapazes e as raparigas foram educados ao longo dos anos em vários sítios do mundo e terminar com exemplos mais concretos relativos à realidade portuguesa ou ocidental. Para um desenvolvimento mais completo de uma consciência crítica cultural teria sido importante comparar aspetos diferentes acerca da educação de rapazes e raparigas em vários pontos do mundo para que depois se pudesse fazer uma maior incisão no caso da cultura portuguesa relativamente a este aspeto.

A turma do 11.º ano de Inglês poderia ter desenvolvido melhor uma consciência crítica cultural se o enunciado do texto que fizeram focasse mais a comparação entre as condições de produção de roupa e salários de um país desenvolvido e um país em desenvolvimento. Um dos detalhes que os alunos poderiam ter explorado era a diferença cultural entre esses dois tipos de país, focando aspetos como legislatura laboral, condições salariais e qualificação dos trabalhadores. Uma alternativa interessante à produção de um texto de natureza argumentativa seria um trabalho onde os alunos pudessem procurar dois países que produzem roupa, um desenvolvido e outro em desenvolvimento, e comparar as condições dos trabalhadores e a legislação laboral que os rege.

4.2 Limitações

As unidades curriculares revelaram que entre o processo de planeamento e execução, muitas das atividades têm de ser experimentadas para se medir corretamente o tempo que demoram a ser concluídas e mesmo assim, o resultado pode variar de turma para turma.

As unidades curriculares planeadas sofreram várias alterações devido à falta de tempo para a conclusão das atividades no tempo planeado, algo que se deveu às características de cada turma, nomeadamente o comportamento dos alunos, o seu entusiasmo e o nível das suas competências na disciplina. Um exemplo destes contratempos foi a execução no 9.º ano de uma atividade de *Jigsaw learning* ([anexo 23](#)), a atividade estava programada para apenas 45 minutos, mas acabou por tomar conta da aula inteira, uma vez que o nível de competências de Inglês dos vários grupos de alunos era muito díspar e então a troca de grupos e execução do texto final ficou comprometida por demorar muito mais tempo que o previsto. Contudo, esta acabou por ser uma das tarefas onde a maioria dos alunos conseguiu participar, contribuindo e partilhando conhecimento apesar das suas dificuldades.

Os resultados obtidos contribuíram para uma reflexão acerca da minha prática enquanto professor estagiário e levaram-me a reconhecer que existe uma necessidade e uma vantagem maior em trabalhar em grupos com os alunos.

Segundo Harmer (2015), o trabalho em pares e grupos permite maximizar o tempo de fala dos alunos e reduzir o domínio do tempo de fala do professor, promovendo maior autonomia, motivação e cooperação.

De igual modo, Nunan (2004) destaca que as tarefas comunicativas em que os alunos interagem, produzem e manipulam a língua em grupos são mais eficazes para o desenvolvimento da fluência e da aprendizagem activa.

As aulas em grupo permitem escapar a vários constrangimentos que as dinâmicas individuais acarretam, por exemplo, o facto de os alunos não terem consigo o manual, ou não o podermos utilizar na nossa P.E.S, levou a que no meu caso planeasse a maioria das minhas aulas em torno de fichas individuais que tinham de ser impressas e entregues aos alunos. A certa altura a dinâmica de carregar pelo menos 20 fichas, ter de as corrigir, analisar e entregar, todas as semanas, tornou-se numa rotina morosa, cansativa e desinteressante. Em alternativa, se em vez de 20 fichas tivesse optado por trabalhar em grupos de 5, apenas teria de ter imprimido 4 enunciados, o que teria inúmeros benefícios, como uma correção mais rápida, menos gasto de recursos e uma dinâmica mais cativante para os alunos.

Ainda assim, existe uma situação onde acabei por perceber que a razão dos testes serem feitos numa dinâmica individual é fundamental a necessidade verificar as lacunas e o desenvolvimento das capacidades de cada aluno, que podem ficar ofuscadas ou compensadas pelas de outro colega numa situação de grupos.

Após ter concluído este estudo, fiquei surpreendido ao perceber que observar as minhas atividades em ação e analisar os trabalhos dos alunos me proporcionou uma compreensão mais profunda da competência intercultural e da consciência crítica cultural.

5. Referências bibliográficas

Alegre, M. (2003). *Sonetos do exílio*. Publicações Dom Quixote.

Álvares Pereira, L. (2010). *Oficina de escrita*. Lisboa: Editorial Caminho.

Amaral, A. L. (2005). *A génese do amor*. Campo das Letras.

Amaral, L. (2017). *Raízes*. Dom Quixote.

Andersen, H. C. (1837). *The emperor's new clothes*. Project Gutenberg.
<https://www.gutenberg.org/ebooks/1597>

Anderson, L. W., & Krathwol, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing; A Revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.

Atkins, S. (2023). *Gender representation in children's media and its impact on attitudes*. Master's thesis, Missouri State University.

Buettner, D. (2008). *The Blue Zones: Lessons for living longer from the people who've lived the longest*. National Geographic.

Buettner, D. (2014). *The Blue Zones: How to live longer and better*. National Geographic.
<https://www.nationalgeographic.com>

Buettner, D. (2023). *Live to 100: Secrets of the Blue Zones*. Netflix.
<https://www.netflix.com/title/81504304>

Buettner, D. (2023). *The Blue Zones Secrets for Living Longer: Lessons From the Healthiest Places on Earth*. National Geographic.

Buettner, D. (Producer). (2023). *Live to 100: Secrets of the blue zones* [TV series]. Netflix.

- Burbules, N.C., Berk, R. (1999). *Critical thinking and critical pedagogy: relations, differences, and limits*. In: Popkewitz, T.S., Fendler, L. (Eds.), *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. Routledge, New York, pp. 45–65.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. Taylor & Francis.
- Byram, M. (2006). *Languages and identities* [Preliminary study, Conferência "Languages of Schooling: towards a Framework for Europe". Council of Europe, Strasbourg.
- Byram, M. (2006). *Languages and identities*. Council of Europe.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence* (2^a ed.). Multilingual Matters.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). *Making a Difference: Language Teaching for Intercultural Citizenship*. Cambridge University Press.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Carvalho, M. J. de. (1997). *Tanta gente, Mariana*. Relógio D'Água.
- Carvalho, M. J. de. (2019). *George*. In C. Cameira, A. Dias Pinto, & C. Cardoso, *Mensagens – Português – 12.º ano: Manual do aluno* (pp. 167–172). Texto Editores.
- Corbett, J. (2022). *An intercultural approach to English language teaching* (2nd ed.). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/CORBET8618>
- Costa Oliveira, J. (2025). *Construir o futuro da Europa sem os EUA*. *Diário de Notícias*.

Council of Europe. (2018). *Capítulo 6 – O modelo de competências necessário para a cultura democrática e para o diálogo intercultural*. In *Quadro de referência das competências para a cultura democrática – Volume 1: Contexto, conceitos e modelo* (pp. 37–58). Conselho da Europa.

Council of Europe. *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)*. Council of Europe, 4 June 2020.

Coutinho, M. A. (2013). *O desenvolvimento da escrita na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo*. In L. Á. Pereira & I. Cardoso (Coords.), *Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos* (pp. 17–32). UA Editora.

Direção geral da educação . (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da educação.

Direção geral de educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do 11.º ano Inglês*. Ministério da educação.

Direção geral de educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do 12.º ano Português*. Ministério da educação.

Direção geral de educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do 3º ano Inglês*. Ministério da educação.

Direção geral de educação. (2018). *Aprendizagens essenciais do 9.º ano Inglês*. Ministério da educação.

Dittman, C., Platt, T., & Zeman, J. (2022). *Parental emotion socialization: Gender differences in children*. PMC

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras.

Fogelman, D. (2022). *Four Fathers*. Em D. Fogelman, G. M. K. McManus, & K. Olin. 20th Television. Disponível em <https://www.nbc.com/this-is-us>

Gonçalves Matos, A. (2005). Literary Texts: A Passage to Intercultural Reading in Foreign Language Education. *Language and Intercultural Communication*, 5(1), 57–71. <https://doi.org/10.1080/14708470508668883>

Halim, M. L., Ruble, D. N., Tamis-LeMonda, C. S., & Amodio, D. M. (2016). *Developmental changes in children's gender stereotypes: Understanding attitudes and behaviors*. PMC. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5397366/>

Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th ed.). Harlow, England: Pearson Education.

Holliday, A. (1999). *Small cultures*. *Applied Linguistics*, 20(2), 237–264. <https://doi.org/10.1093/applin/20.2.237>

Kramsch, C. 1993. Context and Culture in Language Teaching. Oxford: Oxford University Press.

Kuhn, D.(2019). Critical thinking as discourse. *Hum. Dev.* 62, 146–164.

Marcus, M. (2019). *Education and the reduction of traditional gender role attitudes*. ALIGN Platform.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage Publications.

Morgan, A. (2015). *The true cost* . Life Is My Movie Entertainment

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.

OECD. (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing

Payne, A. (Realizador). (2024). *Os Excluídos*

Pietroluongo, M. (2009). *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra capa.

Porto, M. (2017). *Intercultural citizenship education in an EFL online project in Argentina*.

Rapanta, C., Macagno, F., 2019. *Pragmatics, education and argumentation: introduction to the special issue*. Learn. Cult. Soc. Interact. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100>

Santonicolò, R. (2023). *Media exposure and reinforcement of gender stereotypes in children and adolescents*. PMC. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC10218532/>

Schat, E., Van Der Knaap, E., & Graaff, R. (2023). *Implementation of an integrated intercultural literary pedagogy intervention in Spanish-as-a-foreign-language classrooms in the Netherlands: An effect study at the secondary level*. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/13621688231156391>.

School of Life. (2017, 29 de Março). *Why clothes matter*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=8da1nXckEy4>

Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching* (3rd ed.). Oxford: Macmillan Education.

Sieglova, D. (2017). *Critical thinking for Language Learning and Teaching: Methods for 21st Century*. Cross-Cultural Business Conference 2017. Austria: University of Applied Sciences.

Sintra -Quiz, Kahoot (2025) Kahoot, <https://create.kahoot.it/share/sintra-quiz/86ed4863-d441-4991-9b6e-d9d96a801b3c>

Taraszow, T. (2024). *School factors and adolescent attitudes towards gender roles*. SAGE Journals. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0044118X231205927>

The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures, Claire Kramersch. (n.d.). Retrieved November 21, 2024, from <https://e-flt.nus.edu.sg/wp-content/uploads/2020/09/v11n22014/kramersch.pdf>

The Planet D (2024, 5 de Maio). *Um dia em Sintra - Viagem de um dia saindo de Lisboa, Portugal*. Youtube https://www.youtube.com/watch?v=14_EksGMa6M&t=45s

Thorne, J. & Graham, S. (2025). *Adolescence*. Reino Unido: Netflix.

Torga, M. (1950). *Sísifo*. In *Diário XIII*. Coimbra Editora.

UA Editora - Universidade de Aveiro. (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diversos géneros de textos (1ª ed.)*. Universidade de Aveiro

Vox. (2023). *Why everything you buy is worse now*. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DHXBacEH0qo>

Voz de Cama. Antena 3 (2024). *Nunca mais voltar a amar*. Spotify. <https://open.spotify.com/episode/3qD2vCTzZbJsZsLDGJ29DX?si=XkHEVld1R0CIjY1YqBw-tA>

Vox. (2016). *The science is in: Exercise isn't the best way to lose weight* YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=eXTiiz99p9o>

Walton, D.N., 1989. *Dialogue theory for critical thinking*. Argumentation 3, 169–184. Writing. Vol. 8, Mar. 2024, <https://doi.org/10.33197/ejlutama.vol8.iss1.2023.5>.

Welchman, H., & Kobiela, D. (2017). *Loving Vincent* BreakThru Productions, Trademark Films.

6. Anexos

1 – Plano de aulas Português 12.º ano, unidade didática 1.

Turma: 12 A1 | Aula 1 | Duração 50 minutos

Sumário: Introdução à autora Maria Judite de Carvalho.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Leitura	Clarificar temas, subtemas, ideias principais, pontos de vista.	Ler textos acerca da vida da autora Maria Judite de Carvalho.	Atividade 1: Os alunos são dispostos em grupos de 4. O professor diz aos alunos que vão ler diversos textos referentes à biografia de	Projetor Computador Papel Caneta	50'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)

Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.	Reconhecer aspetos da vida da autora e como estes podem influenciar as suas obras.	Maria Judite de Carvalho. O professor informa os alunos que cada grupo terá uma cor associada e irá trabalhar uma parte específica da vida da autora.				Leitor (A,B,C,D,F,H,I)
Escrita	Escrever sínteses, exposições sobre um tema e apreciações críticas, respeitando as marcas de género.	Sintetizar a informação de cada um dos textos e agregá-los num texto completo .	Cada um destes grupos irá resumir um texto sobre a vida da autora. Os alunos trocam de grupo e juntam-se com colegas de cada um dos grupos iniciais. Uma vez que cada um destes novos grupos é formado por pessoas que estudaram diferentes partes da vida				Sistematizador, Organizador (A,B,C,I,J)

			da autora, os alunos devem agora juntar os seus resumos para formar um texto final.				
--	--	--	---	--	--	--	--

Turma: 12 A1 | Aula 2 | Duração 100 minutos

Sumário: Introdução do conceito de consciência intercultural; Leitura de um excerto do conto “George” de Maria Judite de Carvalho e exercícios de educação literária.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Interculturalidade; Oralidade;	Avaliar, individualmente e/ou em grupo, textos produzidos por si próprio através da discussão de diferentes	Compreender o conceito de interculturalidade e ganhar consciência de como este está inserido nas obras estudadas.	Atividade_2: O professor escreve duas frases no quadro: Eu sou... Eu sou um\uma...	Projetor Computador Papel Caneta Atividade_2 Ficha_1 Manual “Mensa	30’	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)

	pontos de vista.		Os alunos escrevem completam as frases com três palavras em papéis anonimamente. Os papéis são entregues ao professor e este completa as frases no quadro com as palavras que os alunos escrevem nos papéis. No final, o professor pergunta à turma se, apesar de haver tantas respostas diferentes, os alunos conseguem identificar que existem semelhanças que os unem apesar das suas diferenças.	gens” para suporte do texto.			
--	-------------------------	--	---	------------------------------	--	--	--

Leitura	Analisar a organização interna e externa do texto; Clarificar temas, subtemas, ideias principais, pontos de vista; Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;	Efetuar a leitura de um excerto do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho. Conhecer os temas que são tratados no texto. Descobrir que aspetos interculturais se desenvolvem entre as personagens.	Ficha_1 Perguntas de interpretação do texto. Exercício 1 é composto por perguntas de resposta curta e de informação diretamente transmitida pelo texto. Os restantes exercícios prendem-se com questões de interpretação e análise dos temas presentes no texto.		65’		Leitor (A,B,C,D,F,H,I)
Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.						Crítico\análítico (A, B, C, D, G)

--	--	--	--	--	--	--	--

Turma: 12 A1 | Aula 3 | Duração 100 minutos

Sumário: Leitura de um excerto do conto “George” de Maria Judite de Carvalho e exercícios de educação literária e gramática.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Leitura	Analisar a organização interna e externa do texto; Clarificar temas, subtemas, ideias principais,	Efetuar a leitura de um excerto do conto “George”, de Maria Judite de Carvalho. Conhecer os temas restantes que são	Ficha_3 As primeiras 5 perguntas da ficha pretendem trabalhar a compreensão escrita, levando a que os alunos verifiquem a	Projetor Computador Papel Caneta Ficha_3 Manual “Mensagens” para	60’	Grelha de observação	Leitor (A,B,C,D,F,H,I)

	pontos de vista; Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;	tratados no texto. Descobrir que aspetos interculturais se desenvolvem entre as personagens. Comparar este excerto ao que foi lido anteriormente.	sua compreensão do texto	suporte do texto.			
Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.						Crítico\analítico (A, B, C, D, G)
Gramática	Sistematizar conhecimento gramatical relacionado com a articulação entre constituintes	Conseguir identificar as orações presentes nas frases. Rever as funções sintáticas	Ficha_3 A sexta pergunta pretende que os alunos classifiquem orações.	Projetor Computador Papel Caneta Ficha_3	35'	Grelha de observação	Questionador (A, F, G, I, J) Conhecedor / sabedor /

	es, orações e frases.	previamente abordadas.					culto / informado (A, B, G, I, J)
--	-----------------------------	---------------------------	--	--	--	--	--

Sumário: Exercício de compreensão oral acerca das diferenças culturais na educação dos rapazes e raparigas.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Oralidade e Compreensão	Apreciar a validade dos argumentos aduzidos pelos participantes de um debate.	Verificar a capacidade dos alunos para compreender os conteúdos de uma conversa oral sobre a infância e as diferenças culturais na educação dos rapazes e das raparigas.	Ficha_4: O professor reproduz uma secção de um podcast “Voz de cama – nunca mais voltar a amar” 14:30 – 21:10, onde se aborda a temática das diferenças culturais entre as brincadeiras dos rapazes e raparigas enquanto crianças. O professor entrega aos alunos uma ficha com 5 perguntas	Projetor Computador Papel Caneta Ficha_4 Spotify	30'	Grelha de observação	Respeitador da diferença do outro (A, B, E, F, H)

			de escolha múltipla e duas de resposta aberta.				
Oralidade e expressão	Participar construtivamente em debates em que se explicita e justifique pontos de vista e opiniões, se considerem pontos de vista contrários e se reformulem posições.	Motivar os alunos a partilhar as suas experiências de infância e as diferenças culturais na educação de rapazes e raparigas.	O professor pergunta aos alunos se a sua educação e experiência na escola foi semelhante à discutida no podcast. Os alunos voluntariam as suas respostas. O professor pode perguntar acerca dos brinquedos, das roupas que lhes ofereciam, se na escola havia uma divisão clara entre rapazes e raparigas.	Quadro Professor Alunos Ficha_4 Spotify	20'	Grelha de observação	Participativo/colaborador (B, C, D, E, F)

			(Alguns alunos têm irmãos e irmãs e é interessante e contrastar a educação de ambos)				
--	--	--	--	--	--	--	--

Turma: 12 A1 | Aula 5 | Duração 100 minutos

Sumário: Leitura de um artigo de opinião e exercícios acerca das características deste género textual.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Leitura	Ler, em suportes variados, textos de diferentes graus de complexidade argumentativa	Ler um texto de opinião, compreender a sua estrutura, saber planificar um texto de opinião.	Ficha_2: 1- Os alunos fazem a leitura	Projetor Computador Papel Caneta Ficha_2	40'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)

	tiva dos géneros apreciação crítica e artigo de opinião. Realizar Leitura crítica e autónoma. Clarificar tema, subtemas, ideias principais, pontos de vista.		de um artigo de opinião. 2- Os alunos respondem a perguntas para compreender a estrutura de um texto de opinião. 3- Os alunos respondem a perguntas para compreender as temát				
--	--	--	--	--	--	--	--

			icas discut idas no texto.				
Escrita	Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema. Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.	Escrever uma	Ficha_2: 4- Os alunos usam o artigo de opinião do exercício 1 e edificam um plano.		55'		Leitor (A,B,C,D,F,H,I)

Turma: 12 A1 | Aula 6 | Duração 100 minutos

Sumário: Continuação de um exercício da aula anterior.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Escrita	Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema. Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.	Estrutura da planificação de um texto de opinião.	O professor escreve no quadro a estrutura de um texto de opinião e com a ajuda da participação dos alunos preenche com definições cada uma das secções: Introdução, desenvolvimento, argumentos e respetivos exemplos e conclusão.	Projetor Computador Papel Caneta	25'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)
Escrita	Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições		Ficha_5: Os alunos usam o plano da aula	Ficha_5 Papel Caneta	65'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)

	sobre um tema.		anterior e adaptam-no para escrever um texto de opinião acerca da forma influência que a sua educação, em casa e na escola, os levou a ser como são.				
--	---------------------------	--	--	--	--	--	--

2 – Plano de aulas Português 12.º ano, unidade didática 2.

Turma: 12 A1 | Aula 1 | Duração 100 minutos

Sumário: Introdução ao estudo da poesia contemporânea portuguesa e análise de um poema de Miguel Torga, Sísifo.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
-------------------------	--	-----------	--------------------------	----------------------	-------	-----------	-------------------

Leitura	Clarificar temas, subtemas, ideias principais, pontos de vista.	Introdução à poesia portuguesa contemporânea. Explicação por parte do professor do que se entende por poesia contemporânea.	Powerpoint_1 : O professor explica aos alunos através de um PowerPoint, a cronologia da poesia contemporânea e demonstra algumas das características principais de cada movimento.	Projektor Computador Papel Caneta Ficha_6 Powerpoint_1	20'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)
Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos no séc. XX. Reconhecer valores culturais, estéticos e éticos manifestos nos textos.	Leitura Apresentação de um poema de Miguel Torga, para que os alunos possam interpretar as características da poesia contemporânea.	Ficha_6: O professor entrega uma ficha aos alunos que consiste em duas partes. A primeira parte inclui uma biografia de Miguel Torga e perguntas de compreensão escrita.		70'		Leitor (A,B,C,D,F,H,I)

			A segunda parte apresenta um poema de Miguel Torga, Sísifo, seguido de exercícios de compreensão escrita e educação literária acerca das características do poema.				
--	--	--	--	--	--	--	--

Turma: 12 A1 | Aula 2 | Duração 100 minutos

Sumário: Introdução ao estudo de valores aspetuais com exercícios de distinção dos mesmos; Introdução ao estudo do género textual de apreciação crítica.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
-------------------------	--	-----------	--------------------------	----------------------	-------	-----------	-------------------

Gramática	Distinguir frases com diferentes valores aspetuais (valor perfeito, valor imperfeito, situação genérica, situação habitual e situação iterativa).	Identificar os diferentes tipos de valores aspetuais. Conseguir aplicar os diversos valores aspetuais e interpretar as situações em que se inserem. Saber distinguir entre aspetos gramaticais e aspetos lexicais.	Powerpoint_2 : O professor mostra aos alunos um PowerPoint em que os valores aspetuais são explicitados e explica as diferenças entre aspeto gramatical e lexical.	Projektor Computador Papel Caneta Ficha_7 Powerpoint_2 Trailer_1	25'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)
			Ficha_7: O Professor entrega aos alunos uma ficha com um texto do género apreciação crítica do filme “Os Excluídos” e que contém duas partes,		25'		Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)

			uma com exercício de gramática e outra com exercícios de escrita. Os alunos completam os exercícios da parte 1 da ficha e de seguida o professor faz a correção em conjunto com a turma.				
Escrita	Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação o relevante. Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.	Identificar as características de um texto de apreciação crítica, nomeadamente a estrutura e as peculiaridades deste género textual.	Ficha_7: O professor mostra aos alunos o trailer do filme “Os Excluídos” e de seguida pede-lhes que leiam a apreciação crítica do exercício 1 novamente.		50’		Conhecedor/sabedor/culto/informado (A, B, G, I, J)

Turma: 12 A1 | Aula 3 | Duração 50 minutos

Sumário: Continuação do estudo da poesia contemporânea através da leitura de dois poemas, Prospeção, de Miguel Torga e As mãos, de Manuel Alegre

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Leitura	Clarificar temas, subtemas, ideias principais, pontos de vista.	Continuação do estudo da poesia contemporânea. Leitura de dois poemas inseridos na poesia contemporânea.	Ficha_8: O professor entrega uma ficha aos alunos que é composta por vários exercícios de interpretação dos poemas lidos.	Projektor Computador Papel Caneta Ficha_8	50'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)
Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos no século XX. Reconhecer valores culturais, estéticos e	Leitura e interpretação de dois poemas de autores contemporâneos e subsequentes exercícios de educação literária e leitura.	Os alunos lêem os poemas e completam os exercícios. Os poemas escolhidos são "As mãos" de Manuel Alegre e "Prospeção" de Miguel Torga.				Leitor (A,B,C,D,F,H,I)

	éticos manifesta dos nos textos.						

Turma: 12 A1 | Aula 4 | Duração 100 minutos

Sumário: Continuação do estudo do texto de apreciação crítica; Produção escrita de um texto de apreciação crítica.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
-------------------------	--	-----------	--------------------------	----------------------	-------	-----------	-------------------

Leitura E Escrita	Clarificar temas, subtemas, ideias principais, pontos de vista. Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação o relevante.	Identificar as várias secções de um texto de apreciação crítica. Clarificar os temas e argumentos usados para fundamentar a avaliação do objeto. Adquirir capacidade para realizar a planificação de um texto de apreciação crítica.	Ficha_9: O professor entrega aos alunos uma ficha que contém um texto de apreciação crítica e exercícios de consolidação acerca das características deste género textual. Os exercícios progridem desde identificar secções no texto correspondentes à introdução, desenvolvimento e conclusão, passando por identificar através da transcrição de excertos que corroborem características do texto e por último que façam a planificação do texto lido.	Projetor Computador Papel Caneta Ficha_9	20'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)
Escrita	Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.	Escrever uma apreciação crítica acerca do trailer de um filme.			70'		Leitor (A,B,C,D,F,H,I)

			Os alunos são colocados em pares e observam um trailer do filme Loving Vincent. De seguida é-lhes pedido que escrevam uma apreciação crítica sobre trailer.				
--	--	--	---	--	--	--	--

Turma: 12 A1 | Aula 5 | Duração 50 minutos

Sumário: leitura de um poema de Manuel Alegre “Como Ulisses te busco e desespero” e execução de exercícios de compreensão da leitura.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Leitura Educação literária	Interpretar obras portuguesas de diferentes autores e géneros,	Ler autonomamente o poema de Manuel Alegre “Como	O professor interroga os alunos acerca do poema que acabaram de ler, perguntando-lhes que temas	Projektor Computador Papel Caneta	50’	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I,J)

	produzidas no século XX. Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo. Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: Adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia.	Ulisses te procuro e desespero” Identificar os temas presentes no poema.	encontram em cada uma das estrofes. Ficha_10_ Educação literária e leitura: 1. Lê o seguinte poema. 2. Identifica o recurso expressivo presente no título deste poema. 2.1. Explica a sua expressividade. 3. Descreve as semelhanças entre o sujeito	Ficha_10_ Educação literária e leitura			
--	---	--	---	--	--	--	--

	Realizar leitura crítica e autónoma. Clarificar temas, subtemas, ideias principais, pontos de vista. Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção de sentido do texto.		poético e Ulisses. 4. Explicita a relação entre o “Eu” e o “Tu” presentes neste poema. 5. Atenta na data de publicação do poema e enquadra no seu significado nesse ano.				

Turma: 12 A1 | Aula 6 | Duração 100 minutos

Sumário: leitura e exploração de dois poemas de Ana Luísa Amaral. Produção escrita de uma apreciação crítica acerca de um cartoon.

Domínio de aprendizagem	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	Conteúdos	Atividades / Estratégias	Recursos / Materiais	Tempo	Avaliação	Perfil de aluno/a
Leitura Educação literária	Interpretar obras portuguesas de diferentes autores e géneros, produzidas no século XX. Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético e do texto narrativo.	Ler autonomamente os poemas de Ana Luísa Amaral, “Visitações”, ou poema que se diz manso” e “Testamento”. Identificar os temas presentes nos poemas.	Ficha_11_Educação literária, leitura e escrita: 1. Lê os seguintes poemas da autora Ana Luísa Amaral. 2. Identifica os temas presentes em ambos os poemas. 2.1. Existe algum tema que se verifique em ambos? Qual?	Projektor Computador Papel Caneta Ficha_11_Educação literária leitura. Cartoon_1	50'	Grelha de observação	Conhecedor, leitor, sabedor, culto (A,B,G,I, J)

	Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: Adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia. Realizar leitura crítica e autónoma. Clarificar temas, subtemas, ideias principais, pontos de vista. Compreender a utilização de recursos expressivos para a construção		3. Explica o significado de cada um dos títulos dos poemas. 4. Para o poema “Visitações, ou poema que se diz manso” 4.1. Explica a expressividade de “de ruído menor que o do meu lápis e um riso bem maior que o dos meus versos 4.2. Interpreta o sentido das comparações na primeira				
--	---	--	---	--	--	--	--

	de sentido do texto.		e segunda estrofe. (versos 2 e 3, e 9 a 11). 5. Para o poema “Testamento”. 5.1. Explique a preocupação do sujeito poético nas estrofes dois e três. Tendo em conta os versos 16 a 18. 5.2. Identifique a perspectiva do sujeito poético acerca da condição				
--	----------------------	--	--	--	--	--	--

			da mulher.				
Escrita	Escrever textos de opinião, apreciações críticas, exposições sobre um tema.	Produzir uma apreciação escrita.	O professor projeta um cartoon no quadro e os alunos escrevem uma apreciação escrita.		50'		

3 – Plano de aulas Inglês 9.º ano.

Class Profile

20 students (9th grade, CEFR Level B1.1).

Portuguese syllabus fitting

Unit: hábitos e estilos de vida

Main aims:

To understand what intercultural competence is.

To understand how identity and alterity are shaped by habits and lifestyles.

To identify different habits and lifestyle practices that are considered healthy.

To be able to critically analyze our culture's lifestyle and health practices.

To understand what other cultures can contribute to our health and longevity.

Subsidiary aims:

To recognize and learn how to use the Present Perfect and differentiate it from the past simple.

To recognize and learn how to use the Past Perfect

Duration

3 lesson of 100 minutes

2 lessons of 50 minutes

9th grade | Unit: Habits and Lifestyle | Length: 100 minutes

Lesson 1 : This unit will make use of a power point presentations in order to explain what is Intercultural Communicative Competence and How identity and alterity are constructed. Additionally, the Students will read the synopses of the book *Blue Zones*, by Dan Buettner and think how it touches on the lifestyles and habits from each place it mentions, comparing them to our society's.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To know what the concepts of identity and alterity mean	Intercultural competence, writing and reading activity: The T shows a PowerPoint presentation to the S's that illustrates the concept of intercultural communicative competence and the notion of identity and alterity. The T asks the S's how they think that the lifestyle choices presented earlier might affect how we construct our ideas about other people (alterity) and how in exchange those same lifestyle choices contribute to structure our identity. The discussion is guided by questions at the end of the PowerPoint.	Whole class	45'	Black board and chalk Powerpoint_1
To Contextualize the topic To know what the excerpt is about.	Reading-activity: The T tells the S's that they are going to read an excerpt from the book <i>Blue Zones</i> by Dan Buettner and answer a set of questions about it.	Individual work	45'	Notebook Pen Worksheet_1

To understand the practical aspect of interculturality	The T gives the S's a worksheet containing the excerpt of the text and the associated questions. The exercises are as follows: 1) Practice reading. 2) Discern meaning from context; 3) Reading for specific information; 4) Mobilizing knowledge from the text and producing original sentences; After the S's are finished answering the questions, the T asks them what they thought about the worksheet, if they still have any questions and corrects the exercises. The S's are expected to write them their answers with a Pen and correct them with a pencil.			
---	--	--	--	--

Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	5'	Whole class	Black Board and Chalk

9th grade | Unit: Habits and Lifestyle | Length: 50 minutes

Lesson 2: This lesson aims to explore the differences between the present perfect and the past simple, helping them describe when certain events happened, for example, past habits or lifestyles.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
----------------------	--------------	-------------	------	-----------------------------

To relate to the topic To get involved	Lead- in: The T shows the S's a powerpoint regarding the Present Perfect, its structure and uses.	Whole class	25'	Blackboard and Chalk
To use the present perfect to describe previously started habits and other events from the past that influence the present.	Grammar The T gives the S's a worksheet. The T tells the S's they are going to analyze a text that mainly uses the present perfect. The T asks the students if they can locate all the present perfect form.	Pair work	65'	Worksheet_3 Powerpoint_2 Pen and paper

	The T instructs the S to do the other exercises on the worksheet in pairs, as he monitors their progress and answers any doubts.			
To reflect on what they learned	Reflection activity The T and the S's talk about the lesson and gather feedback about its implementation and success or lack thereof.	Whole class	10'	Blackboard and chalk

9th grade | Unit: Habits and Lifestyle | Length: 100 minutes

Lesson 3: This lesson will focus on working on the concept of the power 9, adapted to the power of 8, since one of the components is not appropriate for the students' age, which are the commonalities that David Buettner gathers between all the blue zones. The idea is that S's grasp the healthy lifestyle components that the cultures in Blue Zones employ in their day to day and think about the contrast between them and western society where they live in. Finally, students will continue to practice writing an opinion text, this time focusing on planning their text in a group setting.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To relate to the topic To get involved	Lead- in: The T tells the S's that today they are going to discover healthy habits from the world's longest-lived people. The T asks the S's which habits they expect to find in the cultures they are going to encounter and writes the S's' predictions on the board.	Whole class	10'	Blackboard and Chalk
To understand what the elements of the power 8 are.	Reading and writing activity: The T tells the S's they are going to assemble in groups and that each member will receive a color post it. Each color is about two components from the Power 9. The exercise will follow a jigsaw learning structure. (5 min)	Group work	80'	Post its Paper Pen Pencil Worksheet_4

	First a question is given to the all the S's, they are given some time to think about it. (5 min) Afterwards, the S's with the same color post its are going to come together (10 min) to discuss and write their findings about the component they were assigned. In the end the specialized group separates and goes back to the first group, here the S's are meant to discuss the several lifestyle components that they got to know before and discuss with their colleagues which ones might be the best and easiest to adopt and why. (10 min) The S's must write their findings in a sheet of paper, which the T will collect. (10 min)			
To reflect on what they have learned	The T and the S's reflect on the exercises they did in class and point out what went great and what could be improved.	Whole class	5'	Black board and chalk

9th grade | Unit: Habits and Lifestyle | Length: 50 minutes

Lesson 4: This lesson will focus on working on writing an opinion text, this time focusing on planning their text.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To relate the health habits to their identity To know how to structure an opinion text	Writing activity The T tells the S's they are going to learn how to plan an opinion text. The T shows a PowerPoint explaining the structure of the text and gives the S's an example. The S's and T breakdown the structure of an opinion text together. The T tells the S's that in groups they are going to plan an opinion text. The S's are going to watch a YouTube video about habits in a western society and write down: If exercise isn't the best way to lose weight, what is? Why isn't exercise the best way to lose weight?	individual work	45'	Powerpoint_2 Notebook Pens Worksheet_2

	Why do people have to lose weight? How can we choose better food? The T tells the S's they are going to use their answers to structure an opinion text about "why western society habits and lifestyle are unhealthy" and shows the PowerPoint about structure once more. The S's structure an opinion text as they follow the structure and create an introduction, an argument, an example for that argument and a conclusion.			
To reflect on what they have learned	The T and the S's reflect on the exercises they did in class and point out what went great and what could be improved.	Whole class	5'	Black board and chalk

9th grade | Unit: Habits and Lifestyle | Length: 50 minutes

Lesson 5: Here the students will go back to the text they planned in a group with their colleagues and use it as model to think about the flaws with western lifestyle. The students will read an abstract of a study, adapted for their level of English, and critically think about the flaws in western society In terms of lifestyle and habits.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To critically think about the habits and lifestyle of western society	Reading and writing activity The T gives the S's an adapted text about the link between certain diseases and diets in western society. The text is accompanied by questions to guide the students thinking and culminates in a small open-ended question for the students to develop their critical thinking process.	Individual work	45'	Worksheet_5
To reflect on what they learned	Reflection activity The T and the S's talk about the lesson and gather feedback about its implementation and success or lack thereof.	Whole class	5'	Blackboard and chalk

9th grade

Unit: Habits and Lifestyle

Length: 100 minutes

Lesson 6: The students will watch an episode of the documentary *Blue Zones*. Students will analyze two segments of this episode, the first focusing on the general aspects of blue zones once more, and the second introducing the country of Singapore as a new *Blue Zone*. This class is

going to focus mainly on watching and writing exercises while engaging with the intercultural perspective.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To critically think about the habits and lifestyle of western society	Watching activity The T tells the S that they are going to watch a part of an episode from the documentary “Blue zones” (12:55min) The S are given a worksheet with questions about several aspects of the documentary. The S watch the documentary and do the worksheet.	Individual work	35’	Worksheet_6
To engage with they have learned so far.	Writing The S’ are going to write an opinion essay about the episode of the documentary they just watched. The T shows the PowerPoint about the structure of an argumentative essay.	group work	45’	Blackboard and chalk Worksheet_6 Powerpoint_3

	The T collects the worksheet answers.			
Reflect about the way they work during class	Reflection The T asks the S what they think they could have improved during the activity, what they didn't like as much and what they enjoyed the most.	Whole class	5'	Teacher and students Oral

4 – Plano de aulas Inglês 11.º ano.

Class Profile

15 students (11th grade, CEFR Level B2.1).

Portuguese syllabus fitting

Unit: Jovens e o consumismo

Main aims:

To understand what intercultural competence is.

To understand how identity and alterity are shaped by the clothes we wear.

To identify different consumerism trends that affect us.

To be able to critically analyze our culture's view on wardrobe choices.

To understand what other cultures can contribute to the way consume fast fashion.

Subsidiary aims:

Degree of adjectives

Duration

3 lesson of 100 minutes

6 lessons of 50 minutes

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 50 minutes

Lesson 1 : This lesson will make use of a questionnaire to ascertain the prior knowledge the students might have regarding, identity and alterity, critical cultural awareness and opinion essay writing. The idea of this first lesson is to probe the students knowledge before starting introducing concepts in order to best evaluate the students starting point and further progress increments.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To show prior knowledge in the topics of critical cultural awareness, opinion essay writing and identity and alterity.	Intercultural activity: The T gives the S a questionnaire in order to evaluate their competences and prior knowledge regarding critical cultural awareness, opinion essay writing and identity and alterity.	Individual work	45'	Notebook Pen Questionnaire_1
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	5'	Whole class	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 50 minutes

Lesson 2 : This lesson will make use of the story “The emperor’s new clothes” de Hans Christian Andersen to introduce the topic of fast fashion consumerism. Some other aspects that will be touched upon in this class are how we tend to buy clothes and how they might contribute to the way we build out identity and alterity.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To relate to the topic To get involved	Lead- in: Step 1: Pair Discussion (5 minutes) The T writes on the board: "Do clothes make the person?" In pairs, the S discuss whether clothing is just practical or if it communicates personality, status, or beliefs. The T goes around encouraging them to think of examples like uniforms, designer brands, or trends. Step 2: Class Brainstorm (10 minutes) The T writes these two questions on the board: "What do people's clothes say about them?" "What influences people's clothing choices?"	Whole class	20'	Computer Blackboard and Chalk Pen and paper

	The T asks the S to call out ideas and writes their contributions under the questions. Expected answers might include: Identity, culture, peer pressure, media, sustainability, personal taste, etc. Step 3: Agree/Disagree Line (10 minutes) The T writes this statement on the board: "You are what you wear." The T asks the S to physically stand along an imaginary line in the classroom to indicate whether they agree (one end), disagree (the other end), or are undecided (in the middle). (5 minutes) The T facilitates a short discussion by asking S to group with the members on their side and discuss in group what are the reasons for their opinion. The T tells the groups to choose a member to write down the reasons and to present them afterwards to the rest of the class. (5 minutes)			
To get to know the short story of "The emperor's new clothes"	Reading activity:	Individual work	25'	Black board and chalk Worksheet_1

	The T gives the S a worksheet the contains the short story <i>The emperor's new clothes</i> from Hans Christians Andersen with a set of questions to guide the activity. The T tells the S they are going to read the short story <i>The emperor's new clothes</i> by Hans Christian Andersen and answer a set of questions regarding the text.			
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	5'	Whole class	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 50 minutes

Lesson 3 : This lesson will make use a PowerPoint presentation to introduce the students to the structure of an opinion essay, as well as continue working on the topics of critical cultural awareness through the analysis of how consumer trends shape identity and alterity.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
Structure an opinion essay	Writing activity: The T shows the S a PowerPoint that contains an example of the structure of an opinion essay, accompanied by words that can be used to start each paragraph.	Individual work	20'	Notebook Pen Powerpoint_2
Gather information from a video engaging receptive skills Write their first opinion essay	Watching, writing and critical thinking activity: The T shows the S's another section of the PowerPoint which contains a video about the changes in the products we consume and questions concerning the video's content. The last question asks that the pairs write a small opinion essay on a given topic inherent to the video.	Pair work	25'	Notebook Pen Powerpoint_2 Video_1 Worksheet_2
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	Whole class	5'	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 100 minutes

Lesson 4 : This lesson will make use of an episode from the tv show *This is Us* to introduce the topic of intercultural awareness and critical intercultural.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
Discover the concept of intercultural awareness Be able to see the nuances that interplay in interculturality	Watching and intercultural activity: The T tells the S's that today they are going to watch an episode of the TV show <i>This is Us</i> (8:50 to 33:10). The T tells the S's to write down the names of the four father's that show up in the episode. The T tells the S's to pay attention to the differences between each family. In order to make it more obvious for the S's the T writes on the board things the S's can register: How many members does each family have?	Pair work	65'	Notebook Pen Video_3

	How does each parents manage time with their children? Do the parents' jobs influence how much time they spend with their kids?			
To engage with the topic of identity To share their beliefs about themselves To understand the intercultural environment they are in To become interculturally aware	Writing activity: If there is time the T does an activity with the S's where distributes a piece of paper to each of them. The T tells the S's to write down two sentences in the paper they received: I am a... I am... The T tells the S's that afterwards they are going to give back the cards and the T will shuffle them. Each S gets a different card and shares what is on the card with the whole class.	Individual work	25'	Notebook Pen Square papers Black Board and Chalk

	The T takes note of differences and similarities between the answers. The S's reflect on the differences and similarities of each parent and how many factors influence culture within family.			
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	Whole class	5'	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 50 minutes

Lesson 5 : This lesson will have the students finish the essay they started in lesson 3.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids

Write an opinion essay	Writing activity: The T tells the S's they are going to have an extra class to finish their opinion essays from lesson 3. The S's are given their worksheets back and finish them.	Individual work	45'	Notebook Pen Worksheet_2
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	Whole class	5'	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 50 minutes

Lesson 6 : This lesson will integrate grammar exercises about degrees of adjectives and also the reading of a text.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
----------------------	--------------	-------------	------	-----------------------------

Know how to use the comparative and superlative forms of adjectives	Grammar activity: The T shows the S's a PowerPoint regarding the degrees of adjectives, superlative and comparative forms.	Whole class	45'	Powerpoint_3
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	Whole class	5'	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 100 minutes

Lesson 7 : This lesson focuses on a video that iterates on several points regarding the relevance of clothing choice for the individuals identity. The lesson will also have a writing activity where the students have to focus on different aspects about the role clothes play in our identity.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
Applying the degrees of adjectives	Reading and grammar activity: The T finishes explaining the degrees of adjectives and other comparatives. The T tells the S' that they are going to complete a grammar worksheet regarding degrees of adjectives.	Individual work	50'	Notebook Pen Powerpoint_3 Worksheet_6
To understand what is the importance of clothes for their peers To think about the importance of clothing.	Watching and Writing. The T writes a question on the board and plays a video for the S's regarding the importance of clothes "Why clothes matter" https://www.youtube.com/watch?v=8da1nXckEy4; The video touches on the importance of clothing for an individual's identity The question written on the board is: What do your clothes say about you?	Whole class	40'	Computer Blackboard and Chalk Pen and paper Video_2

	The S' write their answers in a piece of paper, the T collects the answers and then distributes them to the S. The S's share the answers they got and the T writes the topics on the board and tells the S's to copy them to their notebook.			
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	5'	Whole class	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 50 minutes

Lesson 8: The lesson will feature a writing activity where the students have to focus on different aspects about the role clothes play in our identity

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
Increment the ability to write an opinion essay.	Writing activity: The T shows the powerpoint regarding the structure of an opinion essay and the concepts that S's can use to start each section. The T writes five words on the board, the S' have to choose three. The words are: Identity, Sustainability, Status, Comfort, Trend. The S's are told that they have to write an opinion essay using three of those concepts to explain what clothes mean to them. Additionally, the S's might be able to choose their own three words if they wish.	Individual work	45'	Black board and chalk Projector Pen and paper Worksheet_3
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	5'	Whole class	Black Board and Chalk

Class: 11th grade | Unit: Jovens e o consumismo | Length: 100 minutes

Lesson 9: This lesson will make use of a documentary “The true cost” to explore how unsustainable fast fashion is and delve into intercultural issues that arise from the fashion industry.

Learning objectives*	Procedures**	Interaction	Time	Materials and teaching aids
Become interculturally aware Be able to critically assess issues regarding culture and ethnocentrism Grasp the need for a more sustainable world	Watching and Writing activity: The T tells the S' they are going to watch a documentary, <i>True cost</i> – 24:06 about the sustainability of the fashion industry. The T tells the S's that they will have to answer a few questions regarding what they have watched. The T shows the questions to the S' and allows them some time to copy them to their notebooks. The T plays the portion of the Documentary. The S's answer the questions while the T monitors them.	Whole class	90'	Computer Blackboard and Chalk Pen and paper Video_3 Worksheet_7
Summarize what they learned	The T asks the S's to summarize what was discussed in class and writes a summary on the board.	5'	Whole class	Black Board and Chalk

5 - Ficha de leitura do conto George nr 1

Conto George - Ficha de leitura 1

O excerto do texto foi disponibilizado no Manual dos alunos, Carvalho, M. J. de. (2019). *George*. In C. Cameira, A. Dias Pinto, & C. Cardoso, *Mensagens – Português – 12.º ano: Manual do aluno* (pp. 167–170). Texto Editores.

1. Responde às seguintes perguntas recorrendo a transcrição do texto para justificar. (4 x 20p)

a) Como se chamam as duas personagens que interagem no texto?

b) Qual é a relação entre as duas personagens do texto?

c) O que motivou o encontro destas duas personagens?

d) Qual é o motivo do retorno de George à sua terra natal?

2. Descreve o encontro das duas personagens, privilegiando a forma como estas interagem e o que pensam uma da outra. (40p)

3. Compara o meio familiar de George com a forma como esta vive a sua vida. (40p)

4. Enumera as semelhanças e diferenças entre George e Gi. (20p)

4.1 Qual poderá ser a razão das diferenças? (20p)

6 - Ficha de leitura do conto George nr 2

O excerto do texto foi disponibilizado no Manual dos alunos, Carvalho, M. J. de. (2019). *George*. In C. Cameira, A. Dias Pinto, & C. Cardoso, *Mensagens – Português – 12.º ano: Manual do aluno* (pp. 172–173). Texto Editores.

1. Classifica as seguintes afirmações com verdadeiras ou falsas. (40p)

- a) George gosta de suavizar a realidade.
- b) A mulher mais velha reconforta George porque a vê chorar.
- c) A mulher mais velha é a mãe de George.
- d) Uma das últimas paixões de George é o seu trabalho.
- e) George não planeia ficar em Amsterdão muito tempo.

1.1. Corrige as afirmações falsas com transcrições do texto. (20p)

2. Descreve a mulher mais velha a nível físico e psicológico. (20p)

3. Elenca as diferenças e semelhanças entre George e Georgina. (15p)

4. Interpreta o significado de apenas um dos olhos de George chorar. (15p)

5. Explica o que leva Georgina a ter receio de envelhecer. (30p)

6. Classifica as orações destacadas nas seguintes frases. (60p)

- a) Uma lágrima **que não tem nada a haver com isto** mas com o que se passou antes (...).
- b) Não quero tê-los **mas sou obrigada a isso**, vivo tão só.
- c) Baden Powell, **que também gostava de tocar guitarra**, foi um tenente do Exército Britânico.
- d) **Assim que o encontro com Georgina terminou**, George começou a ter pensamentos mais felizes.

7 - Ficha de compreensão oral

1. Classifica as seguintes afirmações com verdadeiras(V) ou falsas(F). (50p)

- a) Os rapazes e as raparigas brincam da mesma maneira. ____
- b) Os rapazes desenvolvem mais relação com os seus pares. ____
- c) As raparigas são educadas para brincar aos adultos. ____

d) Os rapazes são educados para antecipar as necessidades do outro. ____

e) Os rapazes brincam até mais tarde. ____

1.1. Corrige as afirmações que assinalaste como falsas. (30)

2. Selecciona a opção que completa corretamente cada uma das frases. (120p)

2.1. A vontade de um rapaz querer jogar Playstation pode parecer ridícula para a sua namorada porque...

A) a educação dela não lhe permitiu brincar até tão tarde.

B) para ela jogar Playstation é uma perda de tempo.

C) assim os rapazes não se relacionam pessoalmente uns com os outros.

2.2. As brincadeiras do filho de uma das interlocutoras...

- A) são típicas brincadeiras de rapazes com muitas explosões e onomatopeias.
- B) são iguais às da sua irmã.
- C) envolvem servir chá à sua mãe.

2.3. Uma das interlocutoras descreve as suas brincadeiras de criança...

- A) como iguais às dos rapazes.
- B) como uma espécie de estágio para a vida adulta.
- C) como inocentes enredos com bonecas.

2.4. A abertura que os pais dão aos filhos para escolher as suas brincadeiras...

- A) não se verifica na escola devido à pressão para integrar os padrões da sociedade.
- B) é importante para que as crianças sejam independentes.

C) é ineficaz porque as crianças já não sabem brincar.

2.5. A forma como a influência cultural da escola molda as crianças...

A) leva a que os rapazes sensíveis não o possam ser sem serem gozados.

B) leva a que as raparigas tenham de ser mais femininas para não serem excluídas.

C) leva a que todas assimilem os padrões da sociedade para não serem excluídas.

2.6. A divisão cultural na educação dos rapazes e raparigas...

A) é evidente nos catálogos de brinquedos pela sua apresentação.

B) não existe.

C) é única e exclusivamente responsabilidade dos pais.

8 - Ficha leitura, texto de opinião

1. Lê o seguinte artigo de opinião.

Construir o futuro da Europa sem os EUA

Após a posse de Trump, assistimos a reiteradas ameaças de guerra comercial e sanções a países aliados dos EUA. Depois veio o discurso do secretário da Defesa dos EUA ao Grupo de Contacto de Defesa da Ucrânia na NATO; após ter revelado já ter claudicado em relação às pretensões de Putin quanto à Ucrânia, disse aos europeus que estavam por sua conta, os EUA estão agora preocupados com as suas próprias fronteiras e com a China. Seguiu-se o discurso do vice-presidente dos EUA na Conferência de Segurança de Munique, no qual se declarou “mais preocupado com a ameaça interna” e com “o recuo da Europa em relação a alguns dos seus valores mais fundamentais”. Vimos depois a forma como Trump abordou as negociações sobre o futuro da Ucrânia, conduzidas entre os EUA e a Rússia à revelia dos europeus e da própria Ucrânia (!). Confirmou-se, entretanto, que o mesmo Trump subscreve a narrativa de que a Rússia não foi o agressor nem iniciou a guerra. E, para que se não pense que é só retórica, os EUA votaram na ONU ao lado da Rússia e da Coreia do Norte. Por fim, depois da forma miserável como o secretário do Tesouro norte-americano exerceu chantagem para o saque dos recursos minerais da Ucrânia, tivemos a emboscada a Zelensky numa reunião da Casa Branca, que deixou a nu a falta de pudor, de educação e de princípios da nova liderança americana.

Vamos ter que suportar esta corja durante 4 anos. Talvez mais, uma vez que o novel querido líder americano ganhou a eleição presidencial com 77 milhões de votantes nele, quando já era bem conhecida a peça e o seu passado de mentiroso em série e criminoso com várias condenações judiciais. Nada garante que não haja novos líderes dos EUA deste calibre, talvez não tão boçais.

Na Europa, há uns partidos de extrema-direita que ainda não perceberam que o movimento MAGA é ultranacionalista americano, vê a UE como um inimigo e não hesitará em abandonar os povos europeus à sua sorte. Estes tontinhos ultranacionalistas e “soberanistas” pululando em muitos países europeus não percebem que, no atual mundo multipolar de grandes blocos económicos, a

relevância de cada país europeu por si só é diminuta, quando não nula; só a UE tem expressão e é relevante. Só alguns euroatlantistas mais seguidistas, quando não avançados, acham que é possível continuar a confiar nos EUA como parceiro (esqueçamos a expressão “aliado”, deitada borda fora pela nova liderança estado-unidense).

Existe na Europa capacidade e poder económico, tecnológico e militar para não nos deixarmos intimidar por qualquer autocrata com delírios imperialistas.

Que o fim da crença (é disso que se trata, os interesses nunca coincidiram) no “amigo americano” sirva para que se perceba que a Europa tem que preparar a construção do seu futuro por si só, sem os EUA.

Costa Oliveira, J. (2025, 4 de março). *Construir o futuro da Europa sem os EUA. Diário de Notícias*

2. Divide em partes o texto anterior de forma a identificares as seguintes secções: Título, Introdução, Desenvolvimento e Conclusão. (40p)
3. Das opções sugeridas, selecciona as que se referem às características do artigo de opinião. (6 x 10p = 60p)
 - a) É feito um juízo de valor explícito ou implícito.
 - b) Texto de natureza persuasivo.

- c) Conversão do discurso direto e indireto.
- d) Enunciado na 1ª ou 3ª pessoa do singular.
- e) Descrição sucinta do objeto.
- f) Defesa de um ponto de vista pessoal através de expressões como: “Na minha opinião”, “a meu ver...”

3.1. Justifica as opções seleccionadas com transcrições textuais. (20p)

4. Sintetiza os argumentos e temas apresentados no texto. (40p)

5. Elabora uma planificação para o artigo de opinião que acabaste de ler. (40p)

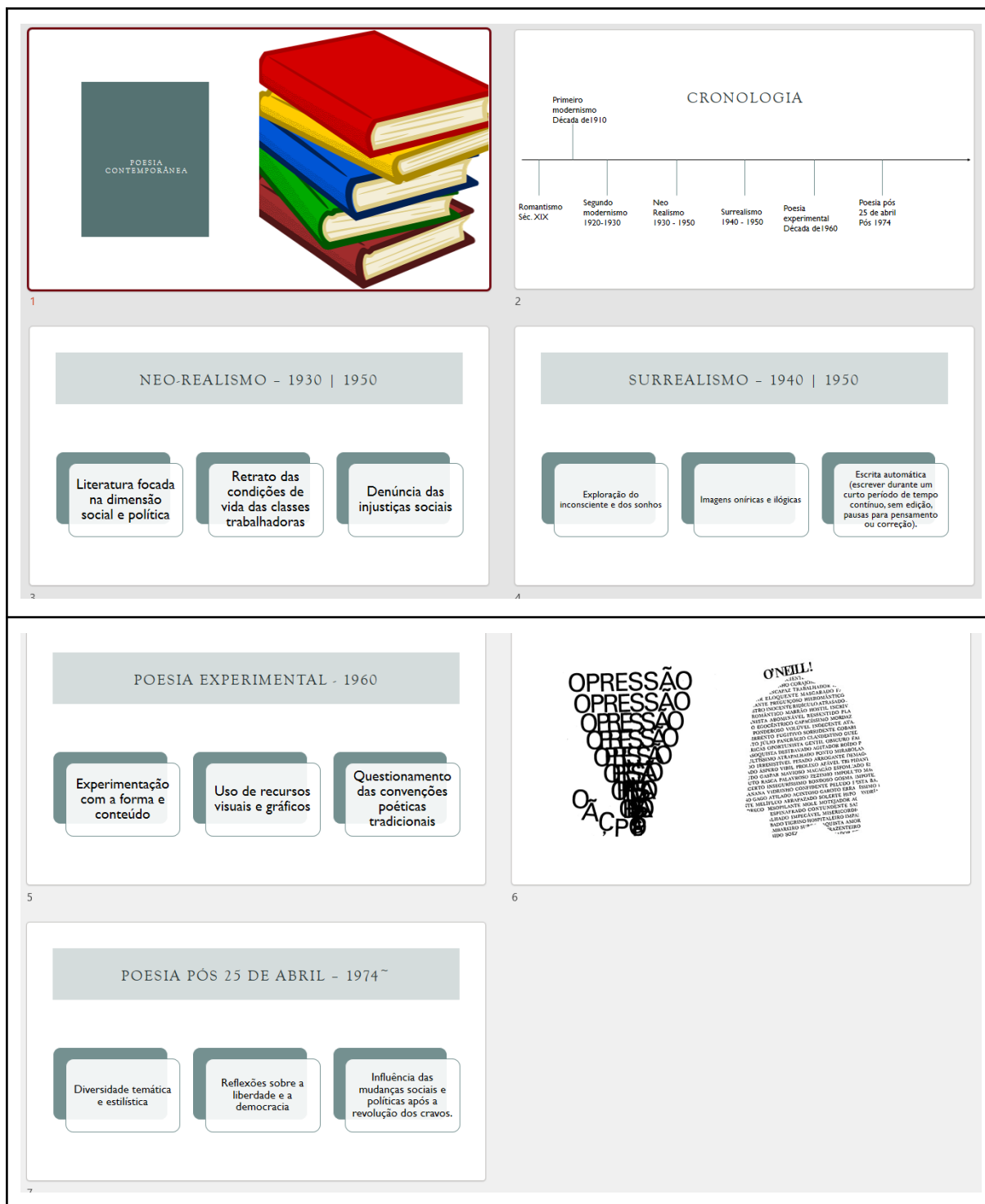
9 - Ficha produção escrita

1. “A forma como os rapazes e as raparigas são educados não depende apenas dos pais, mas também dos padrões culturais da sociedade que organizam as dinâmicas na escola”. Concordas com esta afirmação? Explica num texto de 300 palavras a tua opinião, apresenta pelo menos dois argumentos com um exemplo cada.

[illegible]

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

10 - Powerpoint cronologia de poesia contemporânea



11 - Ficha Poesia contemporânea

1. Lê a biografia do autor Miguel Torga.

MIGUEL TORGA é o pseudónimo adoptado por Adolfo Correia da Rocha para assinar a sua obra literária. O nome Miguel é uma homenagem a escritores espanhóis como Miguel de Cervantes, Miguel de Molinos e Miguel de Unamuno. Já o nome Torga remete para a planta urze, também conhecida como "torga", abundante na sua terra natal.

Miguel Torga nasce a 12 de Agosto de 1907, em São Martinho da Anta, Trás-os-Montes. Após estudar Letras, ingressa, em 1918, no Seminário de Lamego para fazer o Liceu. Contudo, por não se adaptar ao colégio, abandona-o após um ano e parte para o Brasil, com apenas 13 anos, para trabalhar na capinagem do café numa fazenda do tio, em Santa Cruz, Estado de Minas Gerais.

Em 1925, regressa a Portugal, conclui o Liceu e, em 1928, além de se matricular na Universidade de Coimbra, estreia-se no mundo literário com o livro de poesia *Ansiedade*. Durante os anos de estudante universitário, liga-se ao grupo da *Revista Presença*, cujo primeiro número foi publicado a 10 de Março de 1927, sendo o principal meio de divulgação das ideias do movimento conhecido como Presencismo.

Por volta de 1930, Miguel Torga e Branquinho da Fonseca (director da revista) abandonam o grupo por considerarem existir imposição de limites à liberdade criativa. Juntos, fundam a revista *Sinal*, que teve apenas um número publicado. Em 1934, usa pela primeira vez o pseudónimo Miguel Torga ao publicar o livro em prosa *A Terceira Voz*. Dois anos depois, participa no lançamento da revista *Manifesto*, que teve apenas cinco números publicados. A partir daí, afasta-se dos grupos literários, dedicando-se à medicina e à produção literária.

Em 1939, casa-se com a belga Andrée Crabbé, professora na Universidade de Lisboa. Algum tempo depois, por motivos políticos, a sua esposa é proibida de leccionar. Em 1940, devido às críticas à ditadura fascista instaurada em Espanha pelo general Francisco Franco na obra *O Quarto Dia...*, é preso.

Torga teve também alguns dos seus livros apreendidos, pois, até ao 25 de Abril, opunha-se abertamente à ditadura salazarista vigente em Portugal. Após a queda de Salazar, presidiu à primeira reunião do órgão regional do centro do Partido Socialista, mas nunca se filiou a nenhum partido por não concordar com as suas ideologias. Miguel Torga falece em Coimbra, a 17 de Janeiro de 1995.

Na sua obra, destaca-se o predomínio do "homem" e das suas relações, harmoniosas ou não, com a terra e com o mundo. A morte e a solidão são também temas recorrentes nos seus escritos, que revelam não só a amplitude universal do poeta, mas também a consciência da brevidade humana.

Texto adaptado em Ai, <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=260>

2. Marca as afirmações como verdadeiras(V) ou falsas (F). (50p)

a) A primeira obra literária publicada por Miguel Torga foi Ansiedade, uma coleção de poesia. _____

b) Miguel Torga fundou a Revista Presença e permaneceu como seu diretor até ao final da publicação. _____

c) O escritor adotou o pseudónimo Miguel Torga pela primeira vez na publicação do livro A Terceira Voz. _____

d) A obra de Miguel Torga centra-se essencialmente na temática do amor romântico e das relações familiares. _____

e) Miguel Torga teve alguns dos seus livros apreendidos devido à sua oposição ao regime salazarista. _____

2.1. Corrige as afirmações falsas com transcrições do texto. (30p)

3. Lê o seguinte poema de Miguel Torga.

“Sísifo”

Recomeça...

Se puderes,

Sem angústia e sem pressa.

E os passos que deres,

Nesse caminho duro

Do futuro,

Dá-os em liberdade.

Enquanto não alcances

Não descanses.

De nenhum fruto queiras só metade.

E, nunca saciado,

Vai colhendo

Ilusões sucessivas no pomar.

Sempre a sonhar

E vendo,

Acordado,

3.1. Lê o poema e tenta compreender o significado do seu título.

3.2. Qual é o apelo que o sujeito poético faz na primeira estrofe?

3.3. Qual é a intenção por de trás de “Sem angústia e sem pressa” ?

3.4. Explica o significado dos versos doze até dezasseis.

3.5. Com base no texto que leste no exercício 1, procura identificar que temas possam estar retratados neste poema.

3.6. Que outro título darias a este poema?

12 - Powerpoint Valor aspetual



Valor aspetual

O que é?

O valor aspetual é a categoria que permite descrever e identificar o sentido de uma situação através da informação lexical e gramatical.

Os valores aspetuais dividem-se em duas categorias:

Gramaticais – ligado ao verbo presente na frase.

Lexicais – ligado ao significado intrínseco que a palavra ou conjunto de palavras estabelece.

Gramaticais

Imperfeito

Surge em casos com o: Pretérito imperfeito do indicativo ou com perífrase "estar a, começar a, continuar a";

A última vez que vi o Afonso, ele **estava** doente.

Ontem **começou a** nevar.

2

Gramaticais

Perfeito

Surge em casos com o: Pretérito Perfeito do indicativo, Pretérito mais que perfeito do Indicativo ou com perífrase "acabar de";

Ontem o Afonso **esteve** doente.

A minha gata **desapareceu** o dia todo.

Gramaticais

Habitual

Surge em casos com o: Presente do indicativo, situações plurais, sintagmas adverbiais de duração.

O Afonso **levanta-se** todos os dias às 7 da manhã.

Ando a ler um livro sobre pássaros.

Gramaticais Iterativo Surge em casos com o: Pretérito Perfeito composto indicativo, Advérbios ou locuções adverbiais de tempo. Ultimamente o Afonso não se tem sentido bem. A Joana tem estado mal disposta.	Gramaticais Genérico Surge em casos com o: Presente do indicativo, artigos definidos, Advérbios ou locuções com sentido plural. O Afonso é uma pessoa simpática. A lua gira à volta da terra.
Lexicais Situações estativas ou estados Surge em casos com: situações não dinâmicas, sem noção de fim ou de início, onde a ação não se divide em momentos. A Maria está muito confusa. O Afonso é um betinho.	Gramaticais Eventos Surge em casos com: duração e fim, ações instantâneas O Afonso lavou a louça. O José caíu.

13 - Apreciação crítica

1. Lê a seguinte apreciação crítica do filme Os Excluídos, de Alexandre Payne.

Os Excluídos: Alexander Payne e o renascimento do seu cinema

Com a ascensão do cinema *indie* nos anos 1990, Alexander Payne **foi construindo** um estilo onde o cinismo seco e as personagens miseráveis **se tornaram** marca registada. **Explorando** a comédia dramática, **trouxe-nos** protagonistas que oscilam entre o humor e a tragédia. Agora, após uma década de pausa, **regressa** com *Os Excluídos*, aquele que muitos **consideram** o seu melhor filme.

Numa reinvenção do *coming-of-age*, *Os Excluídos* transporta-nos para a Academia Barton, em dezembro de 1970. Paul Hunham (Paul Giamatti), um rígido professor de história, fica responsável pelos alunos que ficaram no *campus* durante o Natal. Entre eles, Angus Tully (Dominic Sessa), um jovem problemático cuja mãe o deixou para trás, e Mary Lamb (Da'Vine Joy Randolph), cozinheira da escola que enfrenta o luto do filho, morto no Vietname.

A estética nostálgica, que recria a textura do cinema dos anos 1970, contrasta com o tom sombrio da narrativa. O guião de David Hemingson equilibra sátira e sensibilidade, abordando temas como marginalização e saúde mental sem panfletarismo.

No fundo, *Os Excluídos* retrata o medo da solidão e a necessidade de conexão. Das adversidades externas surge o verdadeiro poder da obra: um abraço terapêutico e um empurrão para a vida.

Texto adaptado por AI,

<https://comunidadeculturaearte.com/os-excluidos-de-alexander-payne-a-ligacao-humana-por-uma-lente-natalicia-retro/>

Glossário:

Coming-of-age – Género que acompanha o crescimento de um personagem

Cinema Indie – Cinema independente

Panfletarismo – politizado

Estética nostálgica – Ambiente deliberado para provocar nostalgia

Parte I Gramática

2. Atenta nas várias expressões sublinhadas no primeiro parágrafo do texto e identifica os valores aspetuais presentes.

A) “Alexandre Payne **foi construindo** um estilo (...)” (l.1)

a) Valor imperfetivo

b) Valor iterativo

c) Valor genérico

d) Evento

B) “um estilo onde o cinismo seco e as personagens miseráveis **se tornaram** marca registada” (l.2)

a) Situação estativa

- b) Valor genérico
- c) Valor iterativo
- d) Valor perfeitivo

C) “**Explorando** a comédia dramática, trouxe-nos protagonistas que oscilam entre o humor e a tragédia.” (l.3)

- a) Evento
- b) Valor imperfeito
- c) Valor imperativo
- d) Valor iterativo

3. Identifica os valores aspetuais das seguintes frases.

3.1. A neve **é** uma substância fria.

3.2. **Todos os dias Angus levantava-se cedo** para ir ver como estava o tempo lá fora.

3.3. Durante aqueles meses, **não tínhamos** nada para ajudar a passar os tempos mortos.

3.4. Os flocos de neve **são** estruturas de gelo delicadas.

3.5. Paul **perdeu** um jogo de hóquei.

Parte II Leitura e Escrita

4. Delimita as secções no texto correspondentes a introdução, desenvolvimento e conclusão.
5. Transcreve do texto excertos que correspondam às seguintes opções:
 - a) Introdução e caracterização do objeto em apreciação
 - b) Uso de recursos expressivos: adjetivação
 - c) Descrição do objeto em apreciação
 - d) Crítica apreciativa do objeto
 - e) Argumentação e fundamentação da apreciação do objeto
6. Realiza uma planificação para o texto do exercício 1, imaginando que o vais escrever.

14 - Ficha de leitura, Poesia de Manuel Alegre

1. Lê os seguintes poemas.

Prospecção

Não são pepitas de oiro que procuro.

Oiro dentro de mim, terra singela!

Busco apenas aquela

Universal riqueza

Do homem que revolve a solidão:

O tesoiro sagrado

De nenhuma certeza,

Soterrado

Por mil certezas de aluvião.

Cavo,

Lavo,

Peneiro,

Mas só quero a fortuna

De me encontrar.

Poeta antes dos versos

E sede antes da fonte.

Puro como um deserto.

Inteiramente nu e descoberto.

Torga, M. (1965). *Prospecção*.

In *Poemas ibéricos* (pp. XX–XX).

Lisboa: Coimbra Editora.

As Mãos

Com mãos se faz a paz se faz a guerra.

Com mãos tudo se faz e se desfaz.

Com mãos se faz o poema - e são de terra.

Com mãos se faz a guerra - e são a paz.

Com mãos se rasga o mar. Com mãos se lavra.

Não são de pedras estas casas, mas
de mãos. E estão no fruto e na palavra
as mãos que são o canto e são as armas.

E cravam-se no tempo como farpas
as mãos que vês nas coisas transformadas.
Folhas que vão no vento: verdes harpas.

De mãos é cada flor, cada cidade.
Ninguém pode vencer estas espadas:
nas tuas mãos começa a liberdade.

Alegre, M. (1967). *As mãos*. In *O canto e as armas* (pp. XX–XX). Lisboa: Dom Quixote.

2. Identifica os temas representados em cada um dos poemas anteriores, justificando com uma transcrição por tema por poema.
3. O título “prospecção” não tem um sentido literal. Explica o significado desta metáfora.
 - 3.1. O conhecimento dos nossos valores culturais é fundamental para construir uma consciência intercultural. Explica como esta prospecção poderá ajudar na construção deste tipo de consciência.
4. Explica o significado das mãos nas diversas estrofes do poema de Manuel Alegre.
5. Identifica a figura de estilo que predomina na estrutura do poema “As mãos” e explica a sua expressividade.

15 - Ficha de leitura, apreciação crítica

1. Lê a seguinte apreciação crítica da série *Adolescence*.

“**Adolescence**” é uma minissérie da Netflix criada por Jack Thorne e Stephen Graham (que também interpreta um dos papéis principais) e tem gerado um forte impacto desde a sua estreia, liderando o top de séries mais vistas da plataforma. Com apenas quatro episódios, a série mergulha em temas contemporâneos e desconcertantes, como a violência juvenil, a masculinidade tóxica e o papel das redes sociais no crescimento dos jovens.

A história centra-se em Jamie Miller, um rapaz de 13 anos acusado de assassinar uma colega de escola. Interpretado pelo estreante Owen Cooper, Jamie é apresentado de forma complexa: vulnerável e inquieto, simultaneamente criança e agressor. A dualidade da personagem — um menino que ainda tem papel de parede infantil, mas capaz de cometer um ato violento — é central para o impacto da narrativa.

Stephen Graham, além de co-criador, assume o papel do pai de Jamie, Eddie Miller. A sua performance transmite o desespero e a impotência de um progenitor confrontado com uma realidade devastadora. A série foi inspirada por casos reais de violência juvenil no Reino Unido, sobretudo um ocorrido na cidade natal de Graham, Liverpool, que envolveu o assassinato da jovem Ava White por um adolescente de 14 anos.

A realização de Philip Barantini dá à série um estilo distintivo, com cada episódio filmado em plano-sequência. Esta escolha técnica não serve apenas como recurso estético, mas intensifica a tensão, criando uma experiência imersiva e claustrofóbica, espelhando o caos emocional vivido pelas personagens.

O elenco de apoio também se destaca. Ashley Walters interpreta o detetive Luke Bascombe, enquanto Erin Doherty dá vida à psicóloga Briony Ariston, tendo um papel de relevo no terceiro episódio. Ambos contribuem para a riqueza emocional da história.

“Adolescence” não oferece respostas fáceis. Pelo contrário, deixa o espectador a lidar com frustrações e dúvidas, sobretudo no modo como os adultos interagem com os adolescentes. A série sugere que muitas vezes os adultos não escutam verdadeiramente os jovens e assumem que sabem o que é melhor para eles, ignorando os seus apelos e emoções.

Mais do que uma crítica à juventude, a série lança também um olhar sobre os próprios adultos — figuras que, embora mais velhas, estão igualmente perdidas num mundo de desinformação e solidão digital. No fundo, questiona se ainda há esperança na adolescência, num momento em que os adultos parecem já ter desistido ou sido corrompidos pelo mundo em redor.

“Adolescence” funciona como um espelho da sociedade atual, levando-nos a refletir sobre os desafios da parentalidade, da comunicação entre gerações e da influência da era digital. É uma obra intensa, comovente e necessária, que marca sobretudo pelas perguntas que deixa no ar: estamos realmente preparados para ser pais hoje? Sabemos ouvir os nossos filhos? Em tempos em que é cada vez mais difícil ser criança — e talvez ainda mais difícil ser adulto —, a série oferece um retrato cru, urgente e profundamente humano da adolescência contemporânea.

2. Destaca no texto as secções correspondentes à introdução, desenvolvimento e conclusão.
 - 2.1. Como é estruturada cada uma destas secções? O que as distingue?
3. Usa transcrições para identificar as seguintes características de uma apreciação crítica:
 - A) Mobilização de vocabulário associado ao objeto em apreço e à manifestação cultural em que este se insere.
 - B) Uso de articuladores do discurso de enumeração, exemplificação, esclarecimento, causa e consequência.
 - C) Descrição do objeto em apreciação.
 - D) Avaliação do objeto em apreciação.
 - E) Argumentação para fundamentar a avaliação do objeto em apreciação.
4. Produz uma planificação para o texto que leste no exercício 1.
5. A pares, vê o trailer do filme “Loving Vincent” e produz uma apreciação crítica.

16 - Ficha de leitura, Manuel Alegre.

1. Lê o seguinte poema.

Como Ulisses te busco e desespero
como Ulisses confio e desconfio
e como para o mar se vai um rio
para ti vou. Só não me canta Homero.

Mas como Ulisses passo mil perigos
escuto a sereia e a custo me sustenho
e embora tenha tudo nada tenho
que em te não tendo tudo são castigos.

Só não me canta Homero. Mas como U-
lisses vou com meu canto como um barco
ouvindo o teu chamar -- Pátria Sereia
Penélope que não te rendes -- tu

que esperas a tecer um tempo ideia
que de novo o teu povo empunhe o arco

como Ulisses por ti nesta Odisseia.

Manuel Alegre, op. cit., p. 156

2. Identifica o recurso expressivo presente no título deste poema.

2.1. Explica a sua expressividade.

3. Descreve as semelhanças entre o sujeito poético e Ulisses.

4. Explicita a relação entre o “Eu” e o “Tu” presentes neste poema.

17 - Ficha Leitura, Ana Luísa Amaral

1. Lê os seguintes poemas de Ana Luísa Amaral.

Testamento

Vou partir de avião

E o medo das alturas misturado comigo

Faz-me tomar calmantes

E ter sonhos confusos

Se eu morrer

Quero que a minha filha não se esqueça de mim

Que alguém lhe cante mesmo com voz desafinada

E que lhe ofereçam fantasia

Mais que um horário certo

Ou uma cama bem feita

Dêem-lhe amor e ver

Dentro das coisas

Sonhar com sóis azuis e céus brilhantes

Em vez de lhe ensinarem contas de somar

E a descascar batatas

Preparem minha filha para a vida

Se eu morrer de avião

E ficar despegada do meu corpo

E for átomo livre lá no céu

Que se lembre de mim
A minha filha
E mais tarde que diga à sua filha
Que eu voei lá no céu
E fui contentamento deslumbrado
Ao ver na sua casa as contas de somar erradas
E as batatas no saco esquecidas
E íntegras.

Amaral, A. L. (n.d.). *Testamento*. Escritas.org. <https://www.escritas.org/pt/t/9843/testamento>

Vivências, ou o poema que se diz manso

De mansinho ela entrou, a minha filha.

A madrugada entrava como ela, mas não
tão de mansinho. Os pés descalços,
de ruído menor que o do meu lápis
e um riso bem maior que o dos meus versos.

Sentou-se no meu colo, de mansinho.

O poema invadia como ela, mas não
tão mansamente, não com esta exigência

tão mansinha. Como um ladrão furtivo,
a minha filha roubou-me a inspiração,
versos quase chegados, quase meus.

E mansamente aqui adormeceu,
feliz pelo seu crime.

Amaral, A. L. (2008, julho 24). *Visitações, ou o poema que se diz manso*. O Pó da Escrita.
<http://opodaescrita.blogspot.com/2008/07/visitaes-ou-o-poema-que-se-diz-manso.htm>

2. Identifica os temas presentes em ambos os poemas.

2.1. Existe algum tema que se verifique em ambos? Qual?

3. Explica o significado de cada um dos títulos dos poemas.

4. Para o poema “Visitações, ou poema que se diz manso”

4.1. Explica a expressividade de “de ruído menor que o do meu lápis e um riso bem maior que o dos meus versos

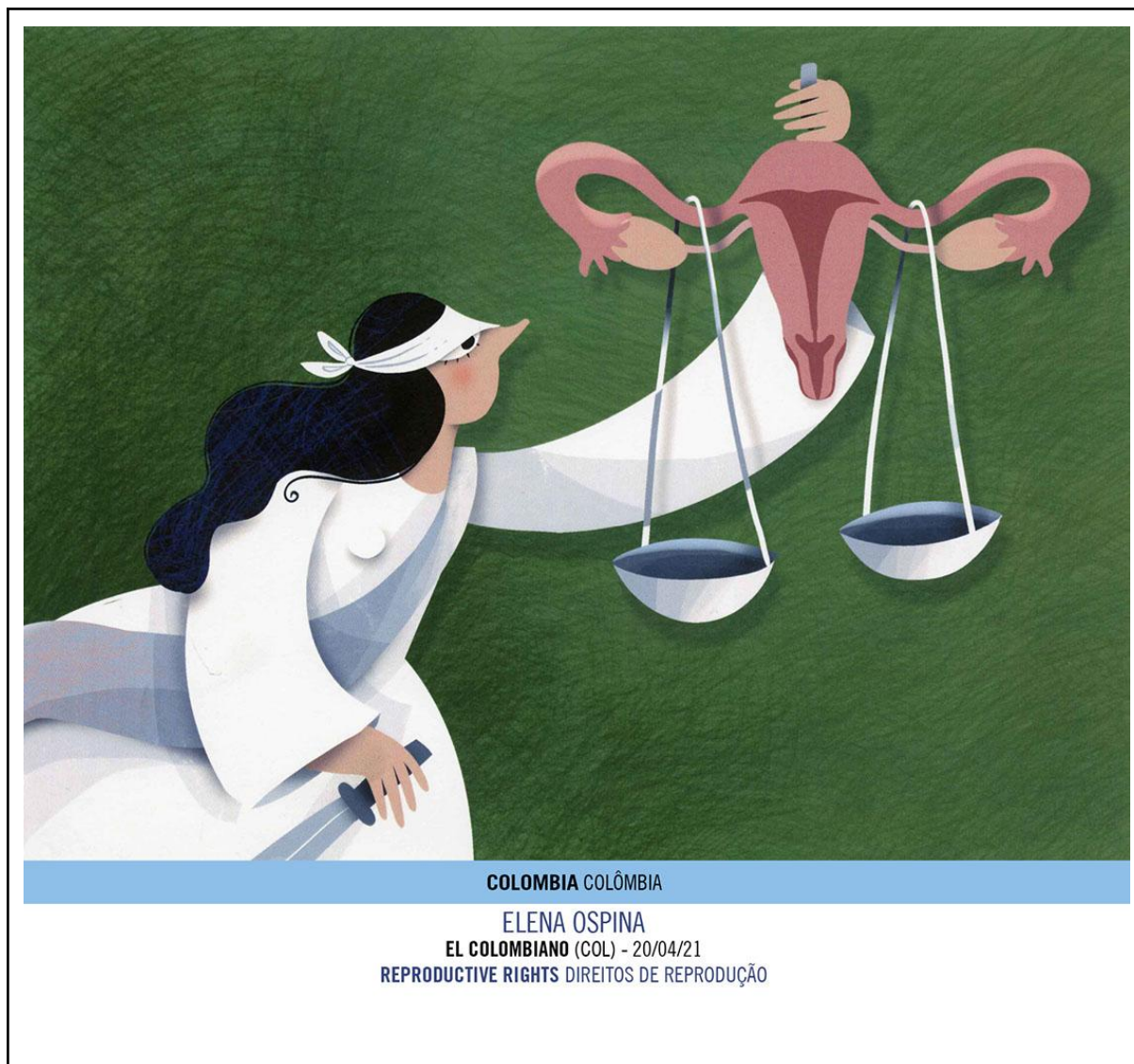
4.2. Interpreta o sentido das comparações na primeira e segunda estrofe. (versos 2 e 3, e 9 a 11).

5. Para o poema “Testamento”.

5.1. Explica a preocupação do sujeito poético nas estrofes dois e três. Tendo em conta os versos 16 a 18.

5.2. Identifica a perspectiva do sujeito poético acerca da condição da mulher.

18 - Cartoon e apreciação crítica



1. Atenta no Cartoon projetado no quadro.
2. Produz uma apreciação crítica acerca do Cartoon. O texto deve ter entre 200 a 300 palavras.

19 - Powerpoint interculturalidade



Intercultural communicative competence

Intercultural communicative competence is a component of foreign language education that is involved in the **mediation** of relationships between people of different **cultural backgrounds**.

What is culture?

Big C culture, associated with National Identity, shared **historical memory** and **national behaviours and values**;

Little C culture, associated with **social practices**, a smaller group of people that share behaviors, values and practices more noticeable on the day to day life.



Definitions

mediation - process of translating meaning across boundaries

cultural backgrounds - behaviours and values shared between a common group of people

historical memory - The knowledge of significant events tied to the development of a country

national behaviours and values - A set of behaviours and values tied to a country

social identity - A set of values, behaviours and practices that is used to define a group of people.



Definitions

Intercultural communicative competence:

Attitudes: Being open, curious, and ready to respect different cultures.

Values: Ideas about what is important or right in life.

Knowledge and critical understanding: Knowing about other cultures, their traditions, and ways of life.

Skills: Being able to talk, understand, and work well with people from other cultures.



How does it work?

Intercultural communicative competence involves understanding other cultures (knowledge), communicating with empathy and respect (skills), maintaining an open and respectful attitude (attitudes), and recognizing cultural values (values).



So, what is culture?

Big C culture:

Associated with Art, Music, Cuisine and Historical achievements.

Small C culture:

Associated with social norms such as: daily greetings, eating habits, and gestures used in casual interactions.

Identity and alterity

Identity is a sum of characteristics we associate to our person which defines who we are, generally it is formed in comparison and interaction with the world.

Alterity is how we interpret other people's identity based on the available information we have about them, it generally formed in comparison to our own identity.



Bibliography

Kramsch, C. & University of California at Berkeley. (2013). Culture in foreign language teaching. In *Iranian Journal of Language Teaching Research* (Vol. 1, Issue 1, pp. 57-78). Urmia University Press.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1127430.pdf>

20 - Ficha sobre Blue Zones_1

1. Read The following excerpt from *Blue Zones* by Dan Buettner.

Most of what we think will help us live longer and healthier is misguided or just plain wrong. It's common sense to get on a diet **regimen**, join a gym, and get our vitamins, right? Let's take a closer look. In 2021, Americans spent more than \$151 billion on vitamins and supplements (vitamin C, omega-3s, multivitamins, and the like). But the biggest, most dependable studies show that people who take supplements live shorter lives than people who don't. Americans spent another \$21 billion or so on protein supplements. But according to the Centers for Disease Control and Prevention, the average American gets about twice as much protein as they need. In fact, no supplement, pill, hormone, or vitamin has ever been proved to extend life expectancy in humans. The concept of exercise—physical effort carried out to sustain or improve health and fitness—has been around in the United States since at least 1820. It's a nice idea to stay fit. And indeed, people who stay physically active have about a 30 percent lower chance of dying in any given year than people who aren't active. But despite the \$160 billion per year Americans spend on trying to exercise, only about a fifth of all adults get the minimum recommended amount of **vigorous** activity (about 11 minutes a day). That means exercise is not working for more than 200 million Americans. Similarly, diets are a well-intentioned but **colossally** ineffective approach to staying healthy and living longer. They fail for almost everyone almost all the time. Take 100 people who resolve to diet on New Year's Eve and by January 19 most will have abandoned the effort. By August only 10 percent will still be trying to eat better, and within two years the success rate will be under 5 percent. If your financial planner returned those yields, you'd fire him. Yet we spend \$200 billion a year thinking that this time the diet will work. So, if the most common approaches to better health and longevity don't work, what does? In the early 2000s I set out to **reverse engineer** longevity. Under the **mentorship** of Dr. Ancel Keys and Dr. Robert Kane of the University of Minnesota's School of Public Health, I relied on two assumptions: First, genes have relatively little impact on how long we live. A Danish twin study in 1996 found that longevity is only mildly heritable, accounting for only about a fourth of the health differences among people. The rest is largely driven by our environment. Second, in those places around the world where people are living longer, they're doing something right. If I could find demographically confirmed

areas where people were living the longest and identify the lifestyle commonalities of those regions, I might discern some clues. Rather than searching for answers in a test tube or a petri dish, I looked for them among populations that have achieved what we want—long, healthy lives and sharp brains until the end. The idea garnered a grant from the National Institutes on Aging and a National Geographic assignment. Armed with a plan, I began a worldwide search for longevity pockets. I knew that in Okinawa, Japan, Drs. Makoto Suzuki, Bradley Willcox, and Craig Willcox had already identified a population that produced the longest-lived people in the history of the world. As I quickly discovered, Dr. Gianni Pes, a medical **statistician** from the University of Sassari, was also tracking down centenarians on the island of Sardinia in Italy. In the island’s mountainous interior, which he referred to as the “blue zone,” he found a cluster of villages that produced about 10 times more **centenarians** per capita than the United States. (I liked the term “blue zone” and evolved it to denote any confirmed longevity hot spot around the world.) Later, Dr. Michel Poulain confirmed Pes’s research, and together they published their findings in the journal *Experimental Gerontology*.

2. What is the meaning of the highlighted expressions in the text?

Expressions	Meaning	Answer
a) Regimen	1) Person with more than a 100 years	
b) Vigorous	2) Process of dismantling	

	something to see how it works	
c) Colossally	3) Someone that works with statistical data	
d) Reverse engineer	4) In a gigantic way	
e) Mentorship	5) Something that is difficult to do	
f) Statistician	6) A Plan	
g) Centenarian	7) Someone with more experience which orients a student	

3. Answer the following questions with examples from the text.

a) Do pills, hormones and supplements help people live longer?

b) Is exercise effective in helping people stay healthy and live longer?

c) What about diets, are they effective?

4. Answer the following questions in your own words.

d) What did the author decide to do in order to understand why people were living longer in certain places?

e) What do you think it means when the author says “The rest is largely driven by our environment”?

21 - Powerpoint present perfect

	Present Perfect – When it is used. To talk about events that started in the past and continue up to the present. Example: Emily has studied in this school for three years. To refer to an action that happened in the past at an indefinite time but can affect the present. Example: Some schools have decided to start school later. To refer to events that happened recently. Example: Joe has just arrived home (he arrived a short time ago).
	Present Perfect – Structure. Affirmative I/You/We/They + have + past participle Example: <i>We have lived in this city for years.</i> He/She/It + has + past participle Example: <i>He has slept well today.</i>



Present Perfect – Structure.

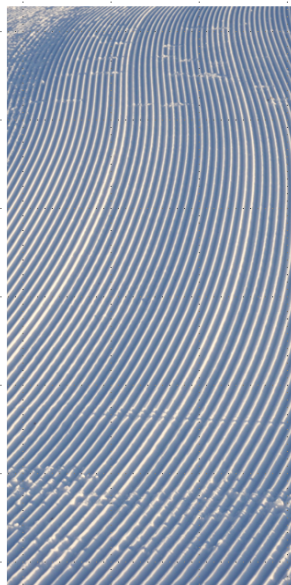
Negative Form

I/You/We/They + have not + past participle

Example: They haven't finished the project yet.

He/She/It + has not + past participle

Example: She hasn't eaten breakfast.



Present Perfect – Structure.

Interrogative Form

Have + I/You/We/They + past participle?

Example: Have you visited the USA?

Has + he/she/it + past participle?

Example: Has he been to the museum?

Bibliography

British Council. (n.d.). Present perfect. LearnEnglish. Retrieved January 6, 2025, from <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar/english-grammar-reference/present-perfect>

22 - Ficha de gramática Present Perfect

1. Read the following text and underline the present perfect verb tenses.

Remember the present perfect is formed with the auxiliary to have + past participle of main verb.

The Power of Habits

Habits are an important part of our daily lives. Over time, people have learned that small, regular actions can make a big difference. For example, many people have started healthy habits like exercising or eating good food. These habits have helped them feel better and live longer.

Recently, some people have begun using apps to track their habits. These apps have already become very popular because they help people stay motivated. Have you ever tried using a habit tracker? Many people have said it helps them stay focused and organized.

Good habits can take time to build, but they have shown great results. For example, one of my friends has been reading every day for a year, and it has improved how he learns and thinks. Another friend has not missed a morning walk since last summer, and she has felt more energetic since then.

If you have not started working on your habits yet, don't worry—it's never too late! What small changes have you made recently? How long have you been trying to improve yourself? Good habits have proven that being consistent is the key to success.

2. Fill in the gaps with the correct present perfect verb tenses.

a) I _____ (start) eating more vegetables to improve my diet.

- b) She _____ (exercise) every morning for the past two months.
- c) _____ you ever _____ (try) meditation to reduce stress?
- d) They _____ (not/drink) sugary drinks since they decided to lose weight.
- e) We _____ (just/learn) about the benefits of getting enough sleep.
- f) He _____ (already/quit) smoking to take better care of his health.
- g) How long _____ she _____ (follow) a vegetarian diet?
- h) The doctor _____ (recommend) regular physical activity to stay healthy.
- i) _____ you _____ (read) any articles about mental health recently?
- j) My friends _____ (never/join) a gym, but they stay active by walking every day.

3. Write a sentence for each one of these verbs.

Swim	Run	Walk	Eat	Drink
------	-----	------	-----	-------

a)

b)

c)

d)

e)

23 - Power 9 materiais da atividade

1. What do you think are the best lifestyle and healthiest habits?
2. In groups, chosen by the teacher, look at the following cards and questions and discuss them with your colleagues..
3. Which aspects of the power eight differ the most from lifestyle and habits as you know them? Which ones do you believe could be better implemented in our society?

1. Move Naturally

The world's longest-lived people don't pump iron, run marathons or join gyms. Instead, they live in environments that constantly nudge them into moving without thinking about it. They grow gardens and don't have mechanical conveniences for house and yard work.

2. Purpose

The Okinawans call it “Ikigai” and the Nicoyans call it “plan de vida;” for both it translates to “why I wake up in the morning.” Knowing your sense of purpose is worth up to seven years of extra life expectancy.

a)

- Is going to the gym and extreme exercise a fundamental part of this people's lives? What do they do instead? How do you think that is more beneficial than going to the gym?
- How can a sense of purpose be helpful in making people's lives healthier?

Cartão verde e perguntas

3. Downshift

Even people in the Blue Zones experience stress. Stress leads to chronic inflammation, associated with every major age-related disease. What the world's longest-lived people have that we don't are routines to shed that stress. Okinawans take a few moments each day to remember their ancestors, Adventists pray, Ikarians take a nap and Sardinians do happy hour.

4. 80% Rule

“Hara hachi bu” – the Okinawan, 2500-year old Confucian mantra said before meals reminds them to stop eating when their stomachs are 80 percent full. The

20% gap between not being hungry and feeling full could be the difference between losing weight or gaining it. People in the blue zones eat their smallest meal in the late afternoon or early evening and then they don't eat any more the rest of the day.

b)

- Stress is felt by everyone. What do these people practice that helps them deal with stress? How does it contrast with the way we live in our society?
- How do these people eat? How does it differ from the way we live?

Cartão Amarelo e perguntas

6. Belong

All but five of the 263 centenarians we interviewed belonged to some faith-based community. Denomination doesn't seem to matter. Research shows that attending faith-based services four times per month will add 4-14 years of life expectancy.

5. Plant Slant

Beans, including fava, black, soy and lentils, are the cornerstone of most centenarian diets. Meat—mostly

pork—is eaten on average only five times per month. Serving sizes are 3-4 oz., about the size of a deck of cards.

c)

- Nutrition is important. What does this people's diet consist of? Is it different than ours? How?
- What about faith? Do you think that in our society most of us belong to a faith based community ?

Cartão Coral e perguntas

7. Loved Ones First

Successful centenarians in the blue zones put their families first. This means keeping aging parents and grandparents nearby or in the home (It lowers disease and mortality rates of children in the home too.). They commit to a life partner (which can add up to 3 years of life expectancy) and invest in their children with time and love (They'll be more likely to care for you when the time comes).

8. Right Tribe

The world's longest lived people chose—or were born into—social circles that supported healthy behaviors, Okinawans created” moais”—groups of five friends that committed to each other for life. Research from the Framingham Studies shows that smoking, obesity, happiness, and even loneliness are contagious. So the social networks of long-lived people have favorably shaped their health behaviors.

d)

- How do these people manage the way they live? Do they live far away from one another? How do they treat their loved ones? Is it different from the way we treat ours?
- How about friends? How do these people handle friendship? Do you think that we keep a close group of friends? How important do you think friends are?

24 - Powerpoint texto de opinião

How to write an opinion essay?

Structure

Title

Opinion

Argument 1

Argument 2

Argument 3

Conclusion

Are video games a good way to keep fit?

Nowadays, many teenagers own video consoles and enjoy playing active video games, which offer various benefits.

First of all, active video games are a great way to stay fit, offering various exercises like basketball, water-skiing, and dance, all playable from home.

In my opinion, are fun and interactive, allowing you to play with friends, even remotely through online gameplay.

In addition, you can play them anytime. While some prefer exercising outdoors, bad weather can make it difficult, making video games a good alternative.

To sum up, I believe video games are a fun and social way to stay fit, providing a great alternative when outdoor exercise isn't possible and encouraging more physical activity.



Words you can use
to start each section



Introduction

"In my opinion, ..."
"I believe that ..."
"It is often said that ..."
"Many people think that ..."
"The topic of this essay is ..."

Presenting arguments

"First of all, ..."
"To begin with, ..."
"One reason is that ..."
"Furthermore, ..."
"This is because ..."



Words you can use
to start each section



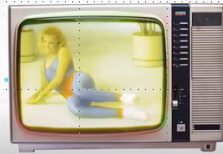
Contrasting ideas

"On the one hand, ..."
"On the other hand, ..."
"However, ..."

Conclusion

"In conclusion, ..."
"To sum up, ..."
"Overall, ..."

Watching exercise



the science is in: Exercise isn't the best way to lose weight

View 0

Nutrition Information

Average servings per package:	15	
Average serving size:	45g	
	Quantity per Serving	Quantity per 100 g
Energy	600 kJ	1370 kJ
Protein	4.0 g	8.9 g
Fat		
- total	1.5 g	3.4 g
- saturated	0.5 g	1.2 g
Carbohydrate		
- total	30.0g	66.7g
- sugars	12.0g	26.7g
Dietary Fibre	3.0g	6.7g

Read labels: Nutrition information

NZ Food Authority

<https://www.youtube.com/watch?v=eXTiiz99p9o>

<https://www.youtube.com/watch?v=BdSI Dv5egzY>

Watch the video and answer the following questions:

If exercise isn't the best way to lose weight, what is?

Why isn't exercise the best way to lose weight?

Why do people have to lose weight?

How can we choose better food?

References:

Open Polytechnic of New Zealand. (n.d.). Sentence starters. Retrieved from <https://online.op.ac.nz/assets/Uploads/f373ebe246/Sentence-starters.pdf>

British Council. (n.d.). An opinion essay: Writing skills practice. [LearnEnglish](https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/writing/b1-writing/opinion-essay) Teens. Retrieved from <https://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/writing/b1-writing/opinion-essay>

25 - Ficha texto de opinião

1. Read the following text and decide which parts match the definition.

Why Healthy Habits Matter

a) I believe that good habits are very important for living a happy and healthy life. A habit is something you do often, like brushing your teeth, eating breakfast, or exercising. If your habits are good, they can make your life easier and better.

b) For example, if you exercise every day, your body becomes stronger and you feel more energetic. Eating healthy food is another good habit. It gives you the energy to focus at school or work. Small habits, like going to bed on time, also make a big difference. When you sleep well, you wake up feeling refreshed and ready for the day.

c) On the other hand, bad habits can hurt your life. Watching too much TV or playing video games all day can make you feel tired and lazy. Eating too much junk food can make you unhealthy.

d) In my opinion, everyone should try to develop good habits. It might be hard at first, but small changes can lead to big results. Start with one habit, like drinking more water or walking for 10 minutes a day. Over time, these small steps can make your life much better.

e) Good habits are the key to a healthy and happy lifestyle. What habit will you start today?

	Conclusion
	First argument and examples
	Closing statement
	Introduction and thesis
	Second argument and examples

2. Look at the following paragraphs and reorganize them for the text to make sense.

The Power of Small Habits

A) Starting with one good habit is a simple way to make a change. It could be walking more, eating extra fruit, or going to bed earlier. Once it becomes part of your routine, you'll feel proud and ready to try more.

B) Small habits can change your life in big ways. Habits are the actions we do every day, like how we wake up, eat, or spend our time. The habits we choose can help us improve or hold us back.

C) Small habits may seem unimportant, but they have the power to shape your life. Why not start one today?

D) On the other hand, bad habits, like skipping breakfast or spending too much time on your phone, can build up too. They might make you feel tired or less focused. That's why it's important to think about what you do every day and decide if it helps you or not.

E) For example, drinking a glass of water in the morning is a small habit, but it helps your body wake up and stay healthy. Reading for 10 minutes each day can make you smarter over time. These actions don't take much effort, but they make a difference.

1	
2	
3	
4	
5	

26 - Ficha sobre doenças de civilização

1. Read the following text about the consequences of our lifestyle and habits in western society.

Many people in Western countries suffer from long-term illnesses like obesity, diabetes, heart diseases, cancer, Alzheimer's disease, and others. These are called "diseases of civilization." Interestingly, these diseases are rare or even absent in hunter-gatherer groups and non-Western populations. Scientists believe this difference is caused by big changes in diet and lifestyle during recent human history. Our bodies evolved over millions of years to work well with the foods eaten during the Paleolithic era. However, modern Western diets are very different, and our bodies have not had time to adapt. As Western diets and lifestyles spread around the world, problems like obesity and diseases of civilization are increasing in developing countries too. Some changes linked to these illnesses include: More harmful substances in the body (oxidative stress).

- High levels of insulin and insulin resistance.
- Mild but ongoing inflammation.
- Overactive stress and blood pressure systems. These changes, along with how diet affects our genes and development, help explain why obesity is closely connected to other health problems like type 2 diabetes and heart disease. Living a healthier lifestyle, with the right diet and regular exercise, can help prevent or reduce these diseases.

Kopp W. (2019)

Glossary:

Absent – ausente

Cancer – cancro

Evolved - evoluíram

Harmful – nocivas

Heart diseases – doenças cardiovasculares

Hunter-gatherer – caçador e coletor

Illnesses – doenças

Mild – reduzida

Obesity – obesidade

Ongoing – contínua

Overactive – hiperativo/a

Oxidative - oxidativo

Western - ocidental

2. Why do they call obesity, diabetes, heart disease, cancer, Alzheimer's disease, diseases of civilization?

3. What is believed to be the cause of these diseases?

4. What are the solutions the text shows to prevent these diseases?

5. Based on what you have learned so far, write a small paragraph of about 50 words, in which you explain a habit that people can adopt to help mitigate these diseases.

27 - Ficha sobre Blue Zones_2

1. Select the correct option about the documentary you just watched. (until 3:45 min)

A) Where did the man that helped Dan change his view of Blue zones live?

- a) Ikaria, Greece.
- b) Los Angeles, California.
- c) Sicily, Italy.

B) How old was the man when Dan met him again?

- a) 102 years old.
- b) 92 years old.
- c) 82 years old.

C) What does Dan say is the cause of not being healthy in the USA?

- a) People's choices in food.
- b) Not enough exercise.
- c) The environment they live in.

**2. Look at the following sentences about the documentary.
Write down our society's counterpart. (from 3:45 until 7:25)**

A) The people in blue zones try to walk everywhere they can.

B) They also feel stress, but they have mechanisms like a faith based group to manage it and naps.

3. Explain in your own words, how do the habits and lifestyle of people might influence how we see ourselves and how we see other people? (50 – 70 words).

28 - Ficha sobre o conto de Hans Christian Andersen, *A nova roupa do imperador*

1. Read the following short story.

The Emperor's New Clothes by Hans Christian Andersen

Many years ago, there was an Emperor, who was so excessively fond of new clothes, that he spent all his money in dress. He did not trouble himself in the least about his soldiers; nor did he care to go either to the theatre or the chase, except for the opportunities then afforded him for displaying his new clothes. He had a different suit for each hour of the day; and as of any other king or emperor, one is accustomed to say, "he is sitting in council," it was always said of him, "The Emperor is sitting in his wardrobe." Time passed merrily in the large town which was his capital; strangers arrived every day at the court. One day, two rogues, calling themselves weavers, made their appearance. They gave out that they knew how to weave stuffs of the most beautiful colors and elaborate patterns, the clothes manufactured from which should have the wonderful property of remaining invisible to everyone who was unfit for the office he held, or who was extraordinarily simple in character. "These must, indeed, be splendid clothes!" thought the Emperor. "Had I such a suit, I might at once find out what men in my realms are unfit for their office, and also be able to distinguish the wise from the foolish! This stuff must be woven for me immediately." And he caused large sums of money to be given to both the weavers in order that they might begin their work directly. So the two pretended weavers set up two looms, and affected to work very busily, though in reality they did nothing at all. They asked for the most delicate silk and the purest gold thread; put both into their own knapsacks; and then continued

their pretended work at the empty looms until late at night. "I should like to know how the weavers are getting on with my cloth," said the Emperor to himself, after some little time had elapsed; he was, however, rather embarrassed, when he remembered that a simpleton, or one unfit for his office, would be unable to see the manufacture. To be sure, he thought he had nothing to risk in his own person; but yet, he would prefer sending somebody else, to bring him intelligence about the weavers, and their work, before he troubled himself in the affair. All the people throughout the city had heard of the wonderful property the cloth was to possess; and all were anxious to learn how wise, or how ignorant, their neighbors might prove to be. "I will send my faithful old minister to the weavers," said the Emperor at last, after some deliberation, "he will be best able to see how the cloth looks; for he is a man of sense, and no one can be more suitable for his office than he is." So the faithful old minister went into the hall, where the knaves were working with all their might, at their empty looms. "What can be the meaning of this?" thought the old man, opening his eyes very wide. "I cannot discover the least bit of thread on the looms." However, he did not express his thoughts aloud. The impostors requested him very courteously to be so good as to come nearer their looms; and then asked him whether the design pleased him, and whether the colours were not very beautiful; at the same time pointing to the empty frames. The poor old minister looked and looked, he could not discover anything on the looms, for a very good reason, viz: there was nothing there. "What!" thought he again. "Is it possible that I am a simpleton? I have never thought so myself; and no one must know it now if I am so. Can it be, that I am unfit for my office? No, that must not be said either. I will never confess that I could not see the stuff." "Well, Sir Minister!" said one of the knaves, still pretending to work. "You do not say whether the stuff pleases you." "Oh, it is excellent!" replied the old minister, looking at the loom through his spectacles. "This pattern, and the colors, yes, I will tell the Emperor without delay, how very beautiful I think them." "We shall be much obliged to you," said the impostors, and then they named the different colors and

described the pattern of the pretended stuff. The old minister listened attentively to their words, in order that he might repeat them to the Emperor; and then the knaves asked for more silk and gold, saying that it was necessary to complete what they had begun. However, they put all that was given them into their knapsacks; and continued to work with as much apparent diligence as before at their empty looms. The Emperor now sent another officer of his court to see how the men were getting on, and to ascertain whether the cloth would soon be ready. It was just the same with this gentleman as with the minister; he surveyed the looms on all sides, but could see nothing at all but the empty frames. "Does not the stuff appear as beautiful to you, as it did to my lord the minister?" asked the impostors of the Emperor's second ambassador; at the same time making the same gestures as before, and talking of the design and colors which were not there. "I certainly am not stupid!" thought the messenger. "It must be, that I am not fit for my good, profitable office! That is very odd; however, no one shall know anything about it." And accordingly he praised the stuff he could not see, and declared that he was delighted with both colors and patterns. "Indeed, please your Imperial Majesty," said he to his sovereign when he returned, "the cloth which the weavers are preparing is extraordinarily magnificent." The whole city was talking of the splendid cloth which the Emperor had ordered to be woven at his own expense. And now the Emperor himself wished to see the costly manufacture, while it was still in the loom. Accompanied by a select number of officers of the court, among whom were the two honest men who had already admired the cloth, he went to the crafty impostors, who, as soon as they were aware of the Emperor's approach, went on working more diligently than ever; although they still did not pass a single thread through the looms. "Is not the work absolutely magnificent?" said the two officers of the crown, already mentioned. "If your Majesty will only be pleased to look at it! What a splendid design! What glorious colors!" and at the same time they pointed to the empty frames; for they imagined that everyone else could see this exquisite piece of workmanship. "How is this?" said the Emperor to himself. "I can

see nothing! This is indeed a terrible affair! Am I a simpleton, or am I unfit to be an Emperor? That would be the worst thing that could happen--Oh! the cloth is charming," said he, aloud. "It has my complete approbation." And he smiled most graciously, and looked closely at the empty looms; for on no account would he say that he could not see what two of the officers of his court had praised so much. All his retinue now strained their eyes, hoping to discover something on the looms, but they could see no more than the others; nevertheless, they all exclaimed, "Oh, how beautiful!" and advised his majesty to have some new clothes made from this splendid material, for the approaching procession. "Magnificent! Charming! Excellent!" resounded on all sides; and everyone was uncommonly gay. The Emperor shared in the general satisfaction; and presented the impostors with the ribald of an order of knighthood, to be worn in their button-holes, and the title of "Gentlemen Weavers." The rogues sat up the whole of the night before the day on which the procession was to take place, and had sixteen lights burning, so that everyone might see how anxious they were to finish the Emperor's new suit. They pretended to roll the cloth off the looms; cut the air with their scissors; and sewed with needles without any thread in them. "See!" cried they, at last. "The Emperor's new clothes are ready!" And now the Emperor, with all the grandees of his court, came to the weavers; and the rogues raised their arms, as if in the act of holding something up, saying, "Here are your Majesty's trousers! Here is the scarf! Here is the mantle! The whole suit is as light as a cobweb; one might fancy one has nothing at all on, when dressed in it; that, however, is the great virtue of this delicate cloth." "Yes indeed!" said all the courtiers, although not one of them could see anything of this exquisite manufacture. "If your Imperial Majesty will be graciously pleased to take off your clothes, we will fit on the new suit, in front of the looking glass." The Emperor was accordingly undressed, and the rogues pretended to array him in his new suit; the Emperor turning round, from side to side, before the looking glass. "How splendid his Majesty looks in his new clothes, and how well they fit!" everyone cried out. "What a design! What colors! These are

indeed royal robes!" "The canopy which is to be borne over your Majesty, in the procession, is waiting," announced the chief master of the ceremonies. "I am quite ready," answered the Emperor. "Do my new clothes fit well?" asked he, turning himself round again before the looking glass, in order that he might appear to be examining his handsome suit. The lords of the bedchamber, who were to carry his Majesty's train felt about on the ground, as if they were lifting up the ends of the mantle; and pretended to be carrying something; for they would by no means betray anything like simplicity, or unfitness for their office. So now the Emperor walked under his high canopy in the midst of the procession, through the streets of his capital; and all the people standing by, and those at the windows, cried out, "Oh! How beautiful are our Emperor's new clothes! What a magnificent train there is to the mantle; and how gracefully the scarf hangs!" in short, no one would allow that he could not see these much-admired clothes; because, in doing so, he would have declared himself either a simpleton or unfit for his office. Certainly, none of the Emperor's various suits, had ever made so great an impression, as these invisible ones. "But the Emperor has nothing at all on!" said a little child. "Listen to the voice of innocence!" exclaimed his father; and what the child had said was whispered from one to another. "But he has nothing at all on!" at last cried out all the people. The Emperor was vexed, for he knew that the people were right; but he thought the procession must go on now! And the lords of the bedchamber took greater pains than ever, to appear holding up a train, although, in reality, there was no train to hold.

2. Answer the following questions with examples from the text.

- a) **Why did the Emperor spend all his money on clothes?**

b) **What special quality did the weavers claim their cloth had?**

c) **Why didn't the minister or the court officer admit they couldn't see the cloth?**

d) **What made the people finally admit the Emperor wasn't wearing any clothes?**

29 - Ficha de prática de texto de opinião

1. Watch the video and answer the following questions:

a) Does the way things are manufactured change over the years? How?

b) Why does the process of manufacturing things change over the years?

c) Explain what is planned obsolescence.

2. Structure a small opinion essay, where you answer the following question.

Are products worse now? How can we be aware of these changes and choose our products better?

Introduction: _____

Argument: _____

Example: _____

Argument: _____

Example: _____

Conclusion: _____

30 - Powerpoint sobre graus de adjetivos

Degrees of adjectives and other comparatives

Click to add subtitle

Degrees of adjectives comparative of superiority

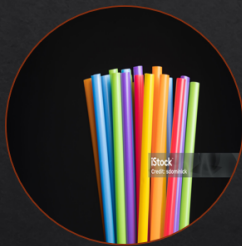
- ◊ Adjectives are words we use to qualify people, things, experiences, and other nouns.
- ◊ The degrees of adjectives allow the comparison between situations or things.

Degrees of adjectives comparative & of superiority

- ◆ This January was hotter than last year's. – Hot (one syllable ending in consonant, vowel consonant. – Hot + ter)
- ◆ February is shorter than other months. – Short (one syllable) – Short + er
- ◆ This one is safer than the other. – Safe (one syllable + ending in e) – Safe + r
- ◆ I am happier than I was last year. – Happy (one syllable + ending in y) – Happ + i + er
- ◆ I find Marvel films more interesting than the ones from Star Wars. - Interesting (Two or more syllables) - more + interesting + than.

Degrees of adjectives

(In pairs, compare the various types of straws. Which one is stronger than the other? And more recyclable?)



Plastic straws



Paper straws



Metal straws

Degrees of adjectives

Superlative of superiority

- ◆ This January was the hottest. – Hot (one syllable ending in consonant, vowel, consonant. – The + hottest.
- ◆ February is the shortest month. – Short (one syllable) – The + shortest
- ◆ This one is the safest . – Safe (one syllable + ending in e) – The + safest
- ◆ I am the happiest I have ever been. – Happy (one syllable + ending in y) – The + happiest
- ◆ I find Marvel films the most interesting . Interesting (Two or more syllables) – The + most + interesting

Other comparatives

(In groups compare each kind of transport, try to think which one is more environmentally friendly)



Cars



Trains



Buses

Other comparatives

- ◆ Double comparative – used to describe something that is continuously increasing.
- ◆ **comparative + and + comparative** – The days are becoming longer and longer.
- ◆ **More and more + adjective** – The atmosphere is becoming more and more polluted.

Other comparatives Double comparative



People's awareness
towards recycling
Is getting... (big)



As we pet our dog, it becomes...
(happy)



Human activities should become...
(responsible)

Other comparatives

- ◆ Proportional comparative – used to compare things that change at the same time usually because one depends on the other.
- ◆ The + comparative, the + comparative:

Other comparatives

- ◆ The longer you stay in the sun, the more sunburned you will be.
- ◆ The faster you do your homework, the faster you can go have fun.
- ◆ The more studious you are, the more intelligent you will become.

Other comparatives Proportional comparative



The more sociable you are...
(joyful)



The fitter you are...
(healthy)



The more hardworking you are...
(successful)

Irregular Adjectives

- ◇ Good – Better – Best
- ◇ Bad – Worse – Worst
- ◇ Simple – Simpler or more simple – Simplest or the most simple
- ◇ Friendly – Friendlier or more Friendly – Friendliest or the most friendly.

Farther vs. Further

- ◆ Farther is used to refer to distance, be it figurative or literal. “Nothing could be farther from the truth”.
- ◆ Further is used to mean “more”, as in “Further sugar is necessary for it to taste sweet”.

31 - Ficha de graus de adjetivo

1. Read the following interview.

TOKYO (AP) — Forty years after its founding, Japanese clothing retailer Uniqlo has more than 2,500 stores worldwide. Sales at its parent company, Fast Retailing Co., recently topped 3 trillion yen (\$20 billion) annually for the first time.

The name Uniqlo comes from joining the words for “unique” and “clothing.” The chain’s basic concept is “LifeWear,” or everyday clothing. Uniqlo parent Fast Retailing Co. Chief Executive Tadashi Yanai, ranked by Forbes as Japan’s richest man and estimated to be worth \$48 billion, spoke recently to The Associated Press at the company’s Tokyo headquarters. The interview has been edited for length and clarity.

Q: What were the biggest challenges over the past 40 years?

A: Forty years went by so fast, it feels more like three. We started as a regional business, expanded nationwide, and went public in 1994. The fleece boom then doubled our revenue to 400 billion yen (\$2.6 billion) in a year.

Going global was tough. We opened 50 stores in the UK but had to close most of them. Now, we are doing well in London and Paris. Progress takes time.

Q: What are some key sustainability efforts?

A: We make long-lasting clothes, not just seasonal ones. This cashmere sweater I’m wearing is \$99—not “cheap,” but “reasonable.”

We focus on sustainability—recycling, employing the **disabled**, and supporting refugees. Unlike some competitors, we ensure quality at fair prices.

Q: What has driven Uniqlo's success?

A: “Made for all” doesn’t mean mass-market like Wal-Mart; it means high-quality products that appeal to everyone, from luxury buyers to those unfamiliar with fashion.

We’ve evolved from retailer to manufacturer to digital consumer retailer. Using data, we refine operations, understand customers, and adapt daily.

2. Complete the following tables with the correct forms of underlined adjectives from the text.

<u>Adjective</u>	<u>Superlative</u>	<u>Comparative</u>
Unique		
Basic		
Rich		
Tough		

Fast		
Cheap		
Reasonable		
Disabled		

3. Write **two sentences** for each adjective, **one where you apply the comparative form** and **another where you apply the superlative form**.

Unique: _____

Basic: _____

Rich: _____

Tough: _____

Fast: _____

Cheap: _____

Reasonable: _____

Disabled: _____

32 - Ficha de Produção de texto de opinião

1. Using three of these five concepts, write an opinion essay where you explain what clothing means to you.

Identity	Status	Sustainability	Comfort	Trends
----------	--------	----------------	---------	--------

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

[illegible]

33 - Texto de opinião acerca do documentário *The True Cost*

1. Answer the following questions regarding the documentary you are about to watch, *The True Cost*.

a) What is the name of the documentary?

b) Which product is the documentary about?

c) What is the meaning of the documentary's name?

d) If you could give the documentary another name, what would it be?

2. Circle the correct option.

A) What country is most affected by the Fast Fashion industry?

- Bangladesh
- China
- United States of America

B) Do these people have better alternatives to working for the Textile industry?

- Yes, there are other jobs that pay well.
- Yes, they work there because they like it.
- No, these are the jobs that pay the most.

C) Why do some people say that this industry might be good?

- Because it makes cheap clothing available.
- Because it is safer and pays more than other jobs.
- Because these people can keep the clothes they make.

3. Why can't the people that make the clothes be able to afford them? Are they excluded from our consumer culture? – Write a text where you explain your opinion on the matter. You only need to present one argument.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

34 - Materiais da atividade extracurricular de Português

A.

A personagem é convidada para uma festa formal e leva uma roupa muito diferente dos restantes convidados.

Descreve a roupa da personagem, a reacção dos outros convidados e como ela lida com a situação.

Escolhe uma personagem.

B.

Uma das personagens convida a outra para jantar fora mas é recusada educadamente, algo que acaba por ser considerado ofensivo.

Descreve o convite, a razão para a recusa, a reacção da vossa personagem e a forma como podem comunicar para resolver o problema.

Escolhe duas personagens.

C.

A vossa personagem choca com outra no supermercado e pede desculpa de uma forma que a outra não compreende, o que gera alguma discórdia.

Descreve a situação, a forma de pedir desculpa, a explicação do porquê de esta ser estranha para a outra personagem e como as personagens resolvem o mal entendido.

Escolhe duas personagens.

D.

A vossa personagem está a passar férias em casa de um amigo de outra cultura e sente pressão para seguir costumes diferentes dos seus.

Descreve que costumes são estes, o quão diferentes são dos da personagem que escolheram, como a situação é resolvida e se existiu algum costume que o personagem gostou e porquê.

Escolhe uma personagem

José

Polícia
Angolano



Amelia

Empregada
doméstica
Japonesa



Brenda

Empregada
de mesa
Escocesa



John

Agricultor
Inglês



Sarah

Professora
Irlandesa



Yanet

Pintora
Sul Africana



Lucía

Enfermeira
Espanhola



João

Chef
Português



Isabella

Médica
Brasileira



Pierre

Bombeiro
Francês



Michail

Carpinteiro
Belga



Oliver

Varredor
Finlandês



35 - Ficha da atividade extracurricular de Português

Regras para a atividade:
1. Em Pares, vão escrever um texto curto sobre a situação que escolheram num dos cartões.
2. Para a situação, terão de escolher uma personagem das cartas de personagens.
3. É permitido que um de vocês use o telemóvel para descobrir mais sobre a cultura das personagens que escolheram.

[illegible]

[illegible]

36 - Questionário diagnóstico de Inglês

Section 1: Critical Cultural Awareness

1. **What does "critical cultural awareness" mean to you?** (Short answer)

2. **Why is it important to understand different cultural perspectives?** (Short answer)

3. **Which of the following best describes ethnocentrism?** (*Multiple choice*)

- ☐ a) Accepting all cultures as equal
- ☐ b) Believing one's own culture is superior to others
- ☐ c) Learning a new language to understand another culture
- ☐ d) Ignoring cultural differences altogether

4. **Can you give an example of a cultural misunderstanding you have seen in real life, media, or history?** (Short answer)

-
-
-
5. **When interacting with people from different cultural backgrounds, what challenges might arise, and how can they be addressed?** (Open-ended)

Section 2: Opinion Essay Writing

6. **What are the essential parts of an opinion essay?** (*Multiple choice*)
- a) Introduction, body paragraphs, conclusion
 - b) Introduction, list of opinions, summary
 - c) Body paragraphs, references, conclusion
 - d) Thesis statement, questions, conclusion

7. **What is the purpose of a thesis statement in an opinion essay?** (Short answer)

8. **How do you support your opinions in an essay? Choose all that apply.** (*Multiple choice*)

- ☐ a) Using personal opinions without evidence
- ☐ b) Providing real-life examples and expert opinions
- ☐ c) Referring to research, statistics, and credible sources
- ☐ d) Repeating your main idea multiple times

9. **Write a short (2-3 sentence) introduction for an opinion essay on the topic:**

"Should social media be regulated to prevent misinformation?" (Writing task)

10. **What are common mistakes students make when writing an opinion essay?** (Short answer)

Section 3: Identity & Alterity

11. **How would you define "identity" in a cultural and personal context?** (Short answer)

12. **What is "alterity," and why is it important in understanding social interactions?**

(Short answer)

13. **In what ways can stereotypes and biases affect how people perceive others?**

(Multiple choice)

- a) They help people understand others better.
- b) They create unfair assumptions and misunderstandings.
- c) They make it easier to categorize people correctly.
- d) They have no real impact on communication.

14. Do you think personal identity is shaped more by culture or individual experience?

Explain your reasoning. (Open-ended)
