

## **Educação para a Cidadania Intercultural na Aula de Língua Estrangeira através da Literatura e dos Videojogos**

**Teresa Raquel Nunes Pereira**

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

**Área de Especialização: Inglês e Espanhol**

**Novembro 2022**

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

*Ao Artur e ao Vicente.*

## Agradecimentos

Começo por agradecer à Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Gonçalves Matos e à Prof.<sup>a</sup> Doutora Beatriz Moriano por todos os conhecimentos que amavelmente me transmitiram ao longo do Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Agradeço-lhes, também, pelas oportunidades que me concederam durante os dois anos de duração do Mestrado, assim como por terem abraçado o tema do presente relatório com entusiasmo, sem nunca hesitarem em oferecer-me o seu inabalável apoio e as suas preciosas correcções.

De seguida, agradeço à Prof.<sup>a</sup> Maria José Pereira e à Prof.<sup>a</sup> Sandra Dias, que aceitaram orientar a Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol que teve lugar na Escola Secundária D. João II, apesar da carga extra de trabalho que tal acarretou. Estou profundamente grata pelos ensinamentos que partilharam comigo, pela oportunidade de manter um contacto próximo com duas pessoas extremamente cultas e humanas e pelos momentos de descontração e lazer de que pudemos desfrutar juntas.

Depois, agradeço à minha colega da Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol, a Ana Raquel Figueirinhas, pela cumplicidade e amizade com que me presenteou ao longo do ano lectivo que passamos juntas na cidade de Setúbal, bem como pelas suas opiniões honestas e pelas suas palavras de encorajamento. De igual modo, agradeço aos meus colegas de Mestrado por terem contribuído para uma dinâmica que resultou em muitos e ricos momentos de partilha em relação com os mais variados temas.

Seguidamente, não posso deixar de agradecer a todos os espantosos professores, funcionários e alunos da Escola Secundária D. João II, sem os quais não teria sido, de todo, possível levar a cabo as actividades descritas neste relatório. Em especial, devo sublinhar o apoio da Prof.<sup>a</sup> Ana Silva, da Prof.<sup>a</sup> Júlia Batista e do Prof. Ramiro Sousa, da Dona Cristina e da Dona Gina e de todos os alunos das turmas com que pude trabalhar.

Por fim, agradeço ao David e ao Artur por me apoiarem em todos os momentos deste percurso, como o fazem, de resto, em todas as outras ocasiões.

# Educação para a Cidadania Intercultural na Aula de Língua Estrangeira através da Literatura e dos Videojogos

## Resumo

Para o World Economic Forum (2020), os sistemas de ensino ocupam um lugar privilegiado na formação dos cidadãos globais ou, como aponta o *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume* (2018), dos agentes sociais do futuro. Como tal, é imperativo que esses sistemas de ensino promovam competências humanísticas como as que se relacionam com as dimensões sócio emocional e criativa, ao invés de somente fomentarem modos passivos de aprendizagem assentes na memorização. O presente relatório procura perceber se a conjugação de textos literários e jogos digitais se pode demonstrar benéfica no desenvolvimento de tais competências (tal como descritas pelo *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, 2018), particularmente no âmbito da educação para a cidadania intercultural. Por conseguinte, após dois capítulos dedicados a compreender algumas noções teóricas e a descrever a Escola Secundária D. João II, são apresentados os quatro projectos de educação para a cidadania intercultural desenvolvidos ao longo das Práticas de Ensino Supervisionadas de Inglês e de Espanhol. Durante estes projectos utilizaram-se obras literárias e videojogos (nomeadamente *games-for-change*) e procurou-se aferir se o contacto dos alunos com aqueles, no contexto da educação para a cidadania intercultural, lhes permitiu desenvolver as competências humanísticas mencionadas. De um modo geral, ainda que as respostas dos estudantes aos textos literários e aos jogos digitais utilizados tenham sido maioritariamente positivas e lhes tenham permitido desenvolver as competências referidas, não se devem descurar outras questões, como o tempo disponível para trabalhar com os alunos e a dimensão afectiva.

**Palavras-chave:** literatura; jogos digitais; interculturalidade; educação para a cidadania intercultural; línguas estrangeiras; investigação em acção; *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*.

# Intercultural Citizenship Education in Foreign Language Education through Literature and Videogames

## Abstract

According to the World Economic Forum (2020), school systems around the world play a critical role in preparing the global citizens, or, as the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment– Companion Volume* (2018) puts it, social agents of the future. It is essential that these school systems promote humanistic competences such as those related to the socio-emotional and creative domains, instead of merely promoting passive forms of learning which rely heavily on memorization. The following report tries to understand if literary texts and digital games can help learners acquire those same competences, as they have been described by the *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (2018), specifically in the context of intercultural citizenship education. As a result, after addressing the key features of Escola Secundária D. João II and the theoretical concepts underlying this report, the four different intercultural citizenship education projects developed during the school year 2021-2022 are described in detail. Throughout these projects, literary works and video games (namely games-for-change) were used and there was an attempt to understand if students were or not able to develop the competences mentioned. All in all, even though learner's responses to the literary texts and digital games were overwhelmingly positive, allowing them to develop these humanistic competences, other factors played a key role, such as the allotted time to work with the students and affective factors.

Keywords: literature; digital games; interculturality; intercultural citizenship education; foreign languages; action research; *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*.

## Índice

Introdução.....	1
1. Conceptualização Teórica: a Interculturalidade e a Educação para a Cidadania na Intersecção da Literatura e dos Videojogos .....	5
1.1. Multiculturalismo e Interculturalidade .....	5
1.2. Do <i>White Paper on Intercultural Dialogue</i> . “ <i>Living Together as Equals in Dignity</i> ” ao <i>Reference Framework of Competences for Democratic Culture</i> .....	8
1.3. Interculturalidade e Educação para a Cidadania .....	12
1.4. Educação para a Cidadania Intercultural, Literatura e Videojogos.....	15
1.5. Investigação-Acção.....	18
2. Enquadramento Institucional: a Escola Secundária D. João II .....	21
2.1. Espaço Físico e Meios Tecnológicos .....	21
2.2. Corpo Docente .....	22
2.3. Corpo Discente .....	24
3. Projectos: a Educação para a Cidadania Intercultural nas Salas de Aula de Inglês e de Espanhol .....	27
3.1. Prática de Ensino Supervisionada de Inglês .....	27
3.1.1. Saúde Mental, <i>Depression Quest</i> e <i>The Perks of Being a Wallflower</i> .....	28
3.1.1.1. Fase Introdutória .....	30
3.1.1.2. Fase de Conscientização .....	30
3.1.1.3. Fase de Diálogo .....	31
3.1.1.4. Fase de Cidadania .....	34
3.1.1.5. RFCDC e Auto-Avaliação .....	36
3.1.2. Refugiados, “Home” e <i>Syrian Journey</i> .....	36
3.1.2.1. Fase Introdutória .....	37
3.1.2.2. Fase de Conscientização .....	38
3.1.2.3. Fase de Diálogo .....	38
3.1.2.4. Fase de Cidadania .....	41

3.1.2.5. RFCDC e Auto-Avaliação .....	43
3.2. Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol.....	43
3.2.1. Argentina, “Graffiti” e <i>Beholder</i> .....	46
3.2.1.1. Fase Introdutória .....	48
3.2.1.2. Fase de Conscientização .....	48
3.2.1.3. Fase de Diálogo .....	49
3.2.1.4. Fase de Cidadania .....	52
3.1.3.5. RFCDC e Auto-Avaliação .....	53
3.2.2. Redes Sociais, “Likes y cicatrices” e <i>Go Viral!</i> .....	54
3.2.2.1. Fase Introdutória .....	55
3.2.2.2. Fase de Conscientização .....	56
3.2.2.3. Fase de Diálogo .....	57
3.2.2.4. Fase de Cidadania .....	58
3.2.2.5. RFCDC e Auto-Avaliação .....	59
Conclusão .....	61
Bibliografia .....	64
Anexos .....	71

## Lista de Abreviaturas

CCPFC - Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua;  
CE – Conselho da Europa;  
CEFR/CV – *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*;  
CLT – *Communicative Language Teaching*;  
COTS – *Commercial Off-the-Shelf Games*;  
CVC – *Centro Virtual Cervantes*;  
DGE – Direcção-Geral da Educação;  
EC – Educação para a Cidadania;  
EUA – Estados Unidos da América;  
FCSH-UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa;  
FLE – *Foreign Language Education*;  
IC – *Intercultural Competence*;  
ICC – *Intercultural Communicative Competence*;  
ICE – *Intercultural Citizenship Education*;  
ME – Ministério da Educação;  
PAA – Plano Anual de Actividades;  
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa;  
PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;  
PEE – Projecto Educativo de Escola;  
PES – Práticas de Ensino Supervisionadas de Inglês e de Espanhol;  
RFCDC - *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*;  
SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras;  
WEF – World Economic Forum.

## Introdução

“(…) education systems play a key role in defining the values and norms that enable positive human interaction. In addition to ‘hard’ skills, such as technology design and data analysis, it is crucial that schools also foster human-centric skills—cooperation, empathy, social awareness and global citizenship—that enable children to shape future societies that are inclusive and equitable” (WEF, 2020, p. 6).

De acordo com o World Economic Forum (2020), os sistemas de ensino desempenham um papel fundamental na preparação dos cidadãos globais, ou, como diria o CEFR/CV (CE, 2018), agentes sociais, do futuro. Contudo, demasiadas escolas continuam presas a um modelo de ensino que responde às necessidades daquilo que é descrito como as primeira e segunda revoluções industriais, mas que já não se adequa às exigências da terceira e quarta revoluções. Com efeito, os cidadãos globais e os agentes sociais do futuro necessitarão, a par de aptidões digitais, de competências socio-emocionais, visto que terão de cooperar com os seus pares (os quais podem estar em qualquer parte do globo) e compreender nuances culturais, da mesma maneira que carecerão da capacidade para pensar de um modo crítico, essencial “in today’s innovation-driven economy” (WEF, 2020, p. 5). Não obstante, a grande maioria dos sistemas de ensino continua a promover formas passivas de aprendizagem, nas quais o professor se apresenta como “a sage on the stage” (Harmer, 2019, p. 116) e onde a memorização é a palavra-chave, inviabilizando o desenvolvimento das competências mencionadas. É, portanto, imperativo que as escolas promovam aptidões como as referidas na epígrafe desta introdução, nomeadamente a cooperação, a empatia, a consciência social e a cidadania global<sup>1</sup>, uma área especialmente relevante no âmbito da FLE.

---

<sup>1</sup> De acordo com Jackson (2014), existem variadas definições de cidadania global, mas a maior parte delas salienta valores e preocupações comuns que unem as pessoas que se importam profundamente com o actual estado do planeta e com a qualidade de vida das futuras gerações. Visto que todos vivemos no mesmo universo, aqueles que valorizam a cidadania global defendem que os indivíduos e as comunidades devem trabalhar em conjunto para solucionar os problemas que assolam a humanidade, como o aquecimento global, os conflitos armados, a distribuição desigual de riqueza e recursos naturais, entre outros. Jackson (2014), na senda de Israel (2012) explica, também, que um cidadão global é alguém que se identifica a si mesmo como pertencente a uma comunidade mundial emergente e cujas acções contribuem para construir os valores e as práticas desta comunidade. Assim, ao

De maneira a propiciar o desenvolvimento das competências de carácter claramente humanístico mencionadas pelo WEF, Matos e Melo-Pfeifer (2020, p. 15) sublinham o papel que a leitura de obras literárias, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras que integra a ICC<sup>2</sup>, pode desempenhar na formação de cidadãos globais (Matos & Melo-Pfeifer, 2020, p. 15). O presente relatório pergunta se a conjugação dessas obras literárias com determinados jogos digitais, no âmbito da ICE, pode resultar na aquisição e desenvolvimento de competências humanísticas como as apontadas pelo WEF, mais especificamente as mencionadas (ainda que de um modo algo distinto) pelo RFCD. Tais competências afiguram-se essenciais para a formação dos cidadãos globais a que Matos e Melo-Pfeifer aludem ou dos agentes sociais que o CEFR/CV descreve, já que visam preparar os estudantes para agir de modo a defender e a promover os direitos humanos, a democracia e um estado de direito, para participar construtivamente numa cultura democrática e para viver pacificamente em sociedades culturalmente diversas (“RFCD, s.p.”). Assim, a pergunta de investigação que informa este trabalho é a seguinte: “Será que os textos literários e os jogos digitais podem ajudar os alunos a adquirir e a desenvolver as competências associadas à ICE?”. Adicionalmente, e de modo a responder à questão acima referida, desenharam-se e implementaram-se, ao longo da PES, quatro projectos<sup>3</sup> de ICE distintos, dois na disciplina de Inglês e outros dois na de Espanhol.

---

invés de se ver a si mesmo como unicamente ligado a uma determinação região ou estado, um cidadão global caracteriza-se pela ideia de pertença a uma comunidade mundial. Cf. Jackson, 2014, p. 297-304.

<sup>2</sup> Em 2020, Byram desenvolveu um modelo de ICC que acabou por se provar profundamente influente no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente na Europa. Na segunda parte do seu modelo, Byram (1997) identifica cinco *savoirs* que se conectam à dimensão cultural da competência do falante intercultural. Os primeiros dois *savoirs*, nomeadamente o *savoir être* e os *savoirs*, são considerados pré-requisitos para uma comunicação intercultural bem-sucedida. Os restantes três, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* e *savoir s’engager*, demonstram-se necessários para que a comunicação através das culturas e das línguas seja exitosa. Com este modelo, Byram (1997) sublinha que os professores de línguas estrangeiras devem integrar a componente intercultural na sua prática de ensino, já que ensinar regras gramaticais e vocabulário não é suficiente para formar falantes competentes a nível intercultural. Veja-se a Figura 2 da secção “Conceptualização Teórica” dos Anexos.

<sup>3</sup> Convirá, aqui, esclarecer que a adopção do termo projecto se deve ao facto do trabalho desenvolvido ao longo da PES de Inglês e de Espanhol se apoiar no modelo de projecto de ICE apresentado por Porto e Byram (2015) e Byram et al. (2016), com a substituição da criação de uma comunidade transnacional pelo recurso a obras literárias e a jogos digitais, de modo a responder à pergunta de investigação que orienta este relatório. Assim, não se deve confundir o emprego do vocábulo projecto com a concepção de *trabajo por proyectos*, no qual “projecto” é definido como “un conjunto de actividades, organizadas y secuenciadas de tal forma que al final se obtenga un resultado o producto determinado” (CVC, s.d., s.p.). Cf.

[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm).

O recurso à literatura no contexto do ensino de línguas estrangeiras não é novidade, como o método *Grammar-Translation* comprova, da mesma maneira que não é inédito o emprego de obras literárias no âmbito da ICE, como se percebe pela obra editada por Matos e Melo-Pfeifer (2020). Também a utilização de videojogos possui uma longa história nas aulas de FLE, como comprovado por Plass et al. (2019) e pelo capítulo de Reinhardt e Thorne (2019), embora o mesmo não se possa dizer da aplicação de jogos digitais em ICE. Ainda assim, cumpre apontar que o subgénero dos *serious games*<sup>4</sup> designado *games-for-change*<sup>5</sup> existe pelo menos desde 2004 (ano em que foi fundado o *Games for Change Festival*<sup>6</sup>) e procura desenvolver jogos capazes de conscientizar os jogadores para problemas contemporâneos sociais e inspirá-los a implementarem mudanças no meio que os rodeia através de acções cívicas (o que claramente se coaduna com a ICE). Adicionalmente, convém assinalar que, em anos recentes, têm surgido variados estudos que combinam os videojogos com a EC e com a interculturalidade, como Shliakhovchuk e Muñoz García (2020). Não obstante, poucos ou nenhuns têm sido os trabalhos que se debruçam simultaneamente sobre a instrumentalidade das obras literárias e dos jogos digitais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras assente nos pressupostos da ICE, como sucede com Porto e Byram (2015) e em Byram et al. (2016). Assim, o presente relatório explora uma clara lacuna, ao mesmo tempo que procura enquadrar a sua intervenção no âmbito do PASEO<sup>7</sup>, documento que se afirma como “de referência para a organização de todo o sistema educativo” português (ME, 2017, p. 8) e que ambiciona que os estudantes adquiram e desenvolvam competências relacionadas com as mencionadas pelo WEF (e pelo RFCDC).

Para fazê-lo, o estudo aqui exibido divide-se em três capítulos, por sua vez subdivididos em variadas alíneas. O primeiro debruça-se sobre os principais conceitos teóricos que servem de alicerce ao trabalho levado a cabo durante os quatro projectos de ICE desenvolvidos ao longo da PES, nomeadamente interculturalidade, EC e ICE, entre outros. Adicionalmente, o primeiro capítulo considera, ainda, a metodologia designada investigação-acção (utilizada para recolher dados no decorrer dos quatro projectos de ICE), apresentando-a. De seguida, o segundo procede

---

<sup>4</sup> *Infra*, capítulo 1, p. 18.

<sup>5</sup> *Infra*, capítulo 1, p. 18.

<sup>6</sup> Cf. <https://www.gamesforchange.org/>.

<sup>7</sup> V. Figura 3 da secção “Conceptualização Teórica” dos Anexos.

ao enquadramento institucional em que a PES teve lugar, discorrendo sobre o espaço físico e os meios tecnológicos da Escola Secundária D. João II, assim como sobre os seus corpos docente e discente. Por fim, o terceiro apresenta os quatro projectos de ICE implementados, a par dos instrumentos de recolha de dados empregues e das conclusões preliminares que daqueles se podem extrair. Procura-se, assim, apresentar uma resposta para a pergunta de investigação que informa todos os momentos do relatório doravante apresentado.

# 1. Conceptualização Teórica: a Interculturalidade e a Educação para a Cidadania na Intersecção da Literatura e dos Videojogos

## 1.1. Multiculturalismo e Interculturalidade

“(…) the intercultural approach shares a number of features with multiculturalism (in that it combats cultural barriers, discrimination, and intolerance, and promotes education for understanding and respecting diversities) (...). However, interculturalism (...) places a central emphasis on (intercultural) dialogue, social inclusion, interaction, and exchange through the application of intercultural competences such as empathy, flexibility, and curiosity” (Portera, 2020, p. 399).

De acordo com Barrett (2013), o conceito de multiculturalismo refere-se, essencialmente, à gestão sociopolítica de sociedades culturalmente diversas. Nesta perspectiva, as culturas de grupos minoritários não dominantes recebem o mesmo reconhecimento atribuído à cultura do grupo dominante. Barrett acrescenta, ainda, que a abordagem multicultural parte do pressuposto de que se devem reconhecer e respeitar as necessidades culturais dos grupos minoritários através da aceitação de que as crenças e práticas desses grupos podem diferir das crenças e práticas do grupo dominante. Mais, a abordagem multicultural também envolve a adaptação das leis, das regras e das regulamentações governamentais para que os grupos minoritários possam aderir às suas práticas culturais, ao mesmo tempo que pressupõe a rejeição da ideia de que os grupos culturais minoritários devem abandonar as suas crenças e práticas culturais e ser assimilados pela cultura nacional dominante. Na senda de Barrett, Portera (2020) afirma que o multiculturalismo (cujo radical “multi” significa, em latim, muitos) se refere a uma espécie de coexistência pacífica de diversas culturas, baseada no conceito de relativismo cultural, posição que, por sua vez, defende que todas as tradições culturais são igualmente válidas. Adicionalmente, o multiculturalismo relaciona-se com o conceito de “uniqueness of cultures” (p. 395) e com diferenças culturais instáveis, respondendo à actual coexistência de variadas culturas no interior das mesmas fronteiras nacionais. Dadas estas características, o multiculturalismo

possui como principal objectivo educacional o reconhecimento e o respeito pela diversidade cultural.

O multiculturalismo foi, ao longo dos anos, alvo de variadas críticas, tecidas por políticos como Angela Merkel, David Cameron e Nicholas Sarkozy, os quais declararam, de uma maneira ou de outra, que o multiculturalismo falhou, assim como por teóricos como Barrett e Portera. Para Barrett (2013), o multiculturalismo encoraja os membros de diferentes culturas a viverem separadamente em comunidades paralelas que possuem um contacto mínimo umas com as outras (o que gera ignorância e desconfiança mútuas), enfraquece as identidades colectivas e os valores comuns (prejudicando a identidade nacional e a lealdade ao Estado-nação), apoia e encoraja práticas culturais minoritárias inaceitáveis, incentiva os jovens pertencentes a comunidades minoritárias a participarem em motins, encoraja os jovens muçulmanos a abraçarem o fundamentalismo, o extremismo e o terrorismo religiosos, institucionaliza diferenças culturais com base na visão de que as culturas constituem comunidades estáticas e monolíticas identificáveis por um conjunto de crenças e práticas partilhadas por todos os seus membros e inviabiliza o debate sobre os problemas da sociedade através do politicamente correcto (caracterizando quaisquer críticas ao multiculturalismo como racistas). Já para Portera (2020), o multiculturalismo parte de uma ideia estática e inflexível de cultura e de identidade (assumindo que as culturas devem ser aceites e respeitadas, ao invés de transformadas), suspende os juízos políticos e morais, percepção cada cultura como uma organização única e indivisível, parte do pressuposto de que as culturas não podem ser comparadas e abarca estratégias educativas que pretendem promover a coexistência pacífica de diferentes culturas, como se estas vivessem no mesmo “condomínio”, interagindo o menos possível umas com as outras.

Dadas as críticas apontadas ao multiculturalismo, têm-se explorado outras abordagens, nomeadamente a interculturalidade, especialmente no contexto europeu. De acordo com Barrett (2013), a interculturalidade partilha uma série de características com o multiculturalismo, valorizando a diversidade cultural e o pluralismo, enfatizando a integração e a inclusão social e propondo que fontes estruturais de desigualdade política, económica e social, discriminação, pobreza e marginalização sejam eliminadas. Assim, a interculturalidade apoia-se no

multiculturalismo (Barrett, 2013, p. 26). Porém, a interculturalidade vai mais longe do que o multiculturalismo, salientando aspectos como o diálogo, a interação e as trocas interculturais (embora o multiculturalismo dialógico de Parekh (2000) também atribua importância a estes elementos), já que crê que o diálogo intercultural ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda de crenças e práticas culturais, fomenta a compreensão mútua, aumenta a confiança interpessoal, a cooperação e a participação e promove a tolerância e o respeito mútuo (Barrett, 2013, p. 26). Adicionalmente, acredita-se que o diálogo intercultural contribui para a redução do preconceito e dos estereótipos, facilita as relações estabelecidas entre diversas comunidades nacionais, étnicas, linguísticas e religiosas e promove a integração e a coesão em sociedades culturalmente diversas. Mais, Barrett (2013) defende o seguinte: “Interculturalism aims especially to generate a strong sense of a cohesive society based on shared universal values” (2013, p. 26). Os valores universais partilhados a que Barrett (2013) alude relacionam-se com os direitos humanos, uma cultura de democracia, um estado de direito e o reconhecimento de que todos os seres humanos possuem a mesma dignidade e merecem o mesmo respeito. A interculturalidade também propõe que, para participar de uma forma frutuosa no diálogo intercultural, os cidadãos devem possuir IC<sup>8</sup>, a qual inclui variados aspectos, como se pode compreender pela seguinte afirmação de Barrett (2013): “Interculturalism also proposes that (...) citizens need to be equipped with intercultural competence. This competence includes, *inter alia*, open-mindedness, empathy, multiperspectivity, cognitive flexibility, communicative awareness, the ability to adapt one’s behaviour to new cultural contexts, and linguistic, sociolinguistic and discourse skills including skills in managing breakdowns in communication” (2013, p. 26). Por seu turno, Portera (2020) adopta uma postura mais radical, afirmando que a educação intercultural se trata de uma verdadeira Revolução Copernicana. Tal deve-se, de acordo com Portera, à

---

<sup>8</sup> Rapanta e Trovão (2021) afirmam que se torna difícil identificar as diferenças estabelecidas entre a IC e a ICC (p. 3) com base na conceptualização de Byram (1997). Contudo, Byram et al. (2016) explicam que a IC se refere a instâncias de mediação em que a mesma língua está a ser utilizada, embora se demonstre incompreensível para dois indivíduos ou dois grupos distintos. Por exemplo, um falante de Inglês dos EUA pode não compreender aquilo que um falante de Inglês da Austrália quer dizer com determinadas expressões, da mesma maneira que um falante de Espanhol de Espanha pode, por vezes, ter dificuldade em perceber um falante de Espanhol da Argentina. A ICC, por seu turno, reporta-se à mediação entre duas línguas mutuamente incompreensíveis, o que significa que combina a CC numa língua estrangeira (ou seja, a capacidade de usar uma língua de um modo gramaticalmente correcto e em contextos sociais apropriados) com a IC. Cf. Rapanta & Trovão, 2021, p. 2-3; Byram et al., 2016, p. xix-xxi.

necessidade de se recorrer a conceitos como identidade e cultura, que se demonstram dinâmicos, multifacetados, complexos, negociados e co-construídos, não se encontrando limitados por fronteiras nacionais e emergindo como resultado do conflito e da hibridização que ocorrem quando pessoas de diferentes locais entram em contacto umas com as outras. Adicionalmente, a educação intercultural não olha para a alteridade e para as migrações no contexto de uma sociedade multicultural negativamente, mas sim como oportunidades para o enriquecimento das sociedades e das pessoas que as compõem. Como Portera constata, “[a] person from a different ethnic group with a different culture offers an opportunity, a chance for reflection about values, norms, and ways of behaving” (2020, p. 397). As divergências patentes nas opiniões de Barrett (2013) e de Portera (2020) demonstram que a distinção estabelecida entre multiculturalismo e interculturalidade<sup>9</sup> não é totalmente consensual. Podemos, contudo, concordar que existe uma diferença entre os dois conceitos, mas talvez essa diferença não consista na ruptura total a que Portera parece aludir e sim na possibilidade de desenvolvimento que Barrett assinala.

## **1.2. Do *White Paper on Intercultural Dialogue. “Living Together as Equals in Dignity”* ao *Reference Framework of Competences for Democratic Culture***

A interculturalidade tem-se revelado influente no contexto europeu, especialmente junto do CE, o qual publicou, em 2008, o *White Paper on Intercultural Dialogue. “Living Together as Equals in Dignity”*. Aqui, o CE sublinha que a defesa do diálogo intercultural contribui para os seus principais objectivos, nomeadamente a preservação e a promoção dos direitos humanos, da democracia e de um estado de direito. O CE define o diálogo intercultural como um processo que compreende uma troca de visões aberta e respeitosa entre indivíduos e grupos de diferentes proveniências étnicas, culturais, religiosas e linguísticas, com base na compreensão e no respeito

---

<sup>9</sup> Note-se que o termo interculturalidade possui uma conotação nos EUA diferente daquela que apresenta na Europa. Este termo pode ser associado a *intergroup education*, que diverge completamente do sentido que a interculturalidade possui nos trabalhos de Barrett (2013) e de Portera (2020). Como consequência da acepção estadunidense de interculturalidade, e de acordo com Portera (2020), muitos pensadores norte-americanos, sendo Banks um claro exemplo, optam por utilizar o termo multiculturalismo, ainda que a sua abordagem se demonstre claramente em sintonia com a concepção europeia de interculturalidade (p. 402).

mútuos. O CE afirma, ainda, que o diálogo intercultural requer a liberdade e a capacidade para que as pessoas se possam expressar, assim como a vontade e a capacidade para ouvir os outros. Acresce que o diálogo intercultural contribui para a integração e para a coesão política, social, cultural e económica em sociedades culturalmente diversas. Mais, o diálogo intercultural promove a igualdade, a dignidade humana e um propósito comum, ao mesmo tempo que ajuda a desenvolver uma compreensão mais profunda de diversas visões e práticas do mundo, que aumenta a cooperação e a participação, que permite o crescimento e a transformação pessoais e que promove a tolerância e o respeito para com e pelo outro.

O diálogo intercultural pode servir outros propósitos. Em primeiro lugar, trata-se de uma característica essencial das sociedades inclusivas (nas quais, idealmente, ninguém é marginalizado ou excluído). Em segundo lugar, revela-se um instrumento de mediação e de reconciliação poderoso (visto que aborda preocupações reais a respeito da fragmentação social e da insegurança, enquanto promove a integração e a coesão sociais). Em terceiro lugar, contribui para o fortalecimento da estabilidade democrática e para o combate aos preconceitos e aos estereótipos na vida pública e no discurso político. Por fim, facilita a criação de coligações entre diversas comunidades culturais e religiosas (ajudando, como tal, a prevenir ou a acalmar conflitos). Convirá, contudo, frisar que, como o CE constata, o diálogo intercultural não constitui uma cura para todos os males e uma resposta para todas as perguntas, já que, como é muitas vezes sublinhado, se demonstra impossível dialogar com aqueles que se recusam a fazê-lo. No entanto, dialogar com aqueles que se encontram preparados para o fazer (ainda que não partilhem os mesmos valores que o seu interlocutor) pode revelar-se um ponto de partida para um processo mais longo de interação, visando chegar a acordo relativamente ao significado e à implementação prática de valores como direitos humanos, democracia e estado de direito.

Precisamente uma década após a publicação do *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together as Equals in Dignity"*, o CE publicou o RFCDC. Entre outros elementos, este documento apresenta vinte competências<sup>10</sup> - organizadas em valores, atitudes, aptidões, conhecimentos e compreensão crítica e subdivididas em inúmeros descritores - necessárias para viver numa sociedade democrática e culturalmente diversificada. Em primeiro lugar, os valores

---

<sup>10</sup> V. Figura 4 da secção "Conceptualização Teórica" dos Anexos.

são crenças gerais que os indivíduos possuem a respeito dos objectivos que se devem desejar atingir ao longo da vida, motivando determinadas acções e servindo como guias para decidir como agir ou não. Apresentam critérios ou padrões para avaliar acções, justificar opiniões, atitudes e comportamentos, decidir entre alternativas, planificar comportamentos e tentar influenciar os outros. Os três conjuntos de valores enumerados pelo RFCDC pretendem “valorizar a dignidade e os direitos humanos”, “valorizar a diversidade cultural” e “valorizar a democracia, a justiça, a equidade, a igualdade e um estado de direito”. Em segundo lugar, as atitudes incluem, entre outros aspectos, abertura à alteridade cultural, assim como a outras crenças, perspectivas e práticas, respeito, responsabilidade e auto-eficácia. As aptidões, em terceiro lugar, reportam-se à capacidade de levar a cabo padrões complexos e bem organizados tanto de pensamento como comportamentais, de forma a atingir um determinado fim ou objectivo. Entre outros elementos, as aptidões incluem a capacidade de aprender de uma forma autónoma, a capacidade de pensar de uma maneira analítica e crítica, a capacidade de ouvir e de observar, empatia, flexibilidade e adaptabilidade, capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues, a capacidade de cooperar e a capacidade de resolver conflitos. Por fim, em quarto lugar, enquanto os conhecimentos se revelam o corpo de informação possuído por uma determinada pessoa, a compreensão crítica relaciona-se com a percepção e a apreciação de significados. De entre as variadas formas de conhecimento e compreensão crítica apresentadas pelo RFCDC, convirá destacar o conhecimento e a compreensão crítica do mundo, incluindo política, direito, direitos humanos, cultura e culturas, religiões, história, media, economia, o ambiente e a sustentabilidade.

Para além do que foi abordado no parágrafo anterior, o RFCDC estabelece uma relação lógica entre os conceitos de cultura, intercultural e diálogo intercultural. O RFCDC defende que qualquer cultura possui três aspectos diferentes, nomeadamente os recursos materiais utilizados pelos membros do grupo (como ferramentas, pratos típicos e roupas, entre outros), os recursos socialmente partilhados pelos elementos do grupo (por exemplo, a língua, a religião e as regras de conduta social) e os recursos subjectivos usados por aqueles que constituem o grupo (a título ilustrativo, os valores, as atitudes, as crenças e as práticas a que os membros do grupo recorrem para compreenderem e se relacionarem com o mundo que os circunda). A cultura de cada grupo resulta dos três aspectos a que acima se aludiu, ou, por outras palavras, de uma rede de recursos

materiais, sociais e subjectivos. O conjunto total de recursos encontra-se distribuído por todo o grupo, mas cada membro individual do grupo apropria-se e usa apenas uma parte dos recursos que se encontram disponíveis. Definir cultura desta forma significa que grupos de qualquer tipo ou tamanho, como nações, cidades, bairros, organizações laborais, congregações religiosas, comunidades étnicas, entre muitos outros, podem ter as suas próprias culturas. Consequentemente, cada pessoa pode pertencer ou identificar-se simultaneamente com muitos grupos diferentes. Os recursos associados com cada grupo, assim como as fronteiras desses grupos e quem lhes pertence, demonstram-se profundamente variáveis e alvo de contestação constante. Estas variações e contestações internas resultam de todas as pessoas pertencerem a múltiplos grupos e às suas respectivas culturas e de participarem em diferentes constelações de culturas, o que quer dizer que a forma como cada pessoa se relaciona com cada cultura depende, parcialmente, dos pontos de vista presentes nas outras culturas a que cada uma dessas pessoas também pertence. Assim, cada indivíduo ocupa uma posição cultural única. Adicionalmente, os significados e os sentimentos que cada pessoa coloca em cada cultura demonstram-se profundamente personalizados, devido às histórias pessoais, às experiências de vida e às personalidades individuais de cada uma dessas pessoas.

A aceção do conceito de cultura apresentada pelo RFCDC possui claras implicações no modo como o conceito de intercultural é definido. De acordo com o RFCDC, se todas as pessoas pertencem a múltiplas culturas e participam em constelações de culturas únicas, então cada situação interpessoal possui o potencial para se transformar numa situação intercultural. As situações interculturais ocorrem sempre que uma pessoa percebe outra pessoa (ou grupo de pessoas) como culturalmente distinta de si mesma, podendo envolver pessoas provenientes de diferentes países ou regiões, pessoas que falam línguas distintas, pessoas que pertencem a comunidades étnicas ou religiosas diferentes ou pessoas que diferem umas das outras devido ao seu modo de vida, género, idade, geração, classe social, nível de educação académica, ocupação profissional, orientação sexual, entre outros aspectos. Com base nesta aceção de intercultural, o RFCDC, à semelhança do *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together as Equals in Dignity"*, considera que o diálogo intercultural consiste numa troca e/ou partilha aberta de perspectivas, baseada na compreensão e respeito mútuos, entre indivíduos e grupos que se

percepcionam a si mesmos como possuindo diferentes afiliações culturais (2018, p. 31). O RFCDC afirma, ainda, que o diálogo intercultural promove o relacionamento construtivo entre grupos culturais distintos, reduz a intolerância, o preconceito e os estereótipos, aumenta a coesão das sociedades democráticas e ajuda a resolver conflitos.

### 1.3. Interculturalidade e Educação para a Cidadania

“(...) the project described here is located in a perspective which emphasizes that language teaching can contribute to general education, to the development of individuals and to the evolution of societies. It does so by borrowing from ‘education for citizenship’ (...) and by drawing upon practices of ‘intercultural communicative language teaching’ (...). At the same time, it extends the scope of citizenship education beyond the notion of citizenship of a (nation) state and into intercultural citizenship” (Porto & Byram, 2015, p. 227).

A interculturalidade surge indissociável da EC, visando “contribuir para a formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”, nas palavras da DGE (2013, p. 1).

Talvez nenhum outro conceito combine de uma forma tão produtiva a EC e a interculturalidade como o de ICE, aplicável no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. O desenvolvimento deste termo testemunha a evolução da noção de “falante intercultural” para a de “cidadão intercultural”, conforme descrevem Byram et al. (2016).

Para aclarar o que se entende por *intercultural speaker*, Byram e Zarate (1994) definem quatro *savoirs*, ou, por outras palavras, quatro dimensões de atitudes, aptidões e conhecimentos, denominadas *savoir être*, *savoirs*, *savoir comprendre* e *savoir apprendre*. Em 1997, Byram introduz um quinto *savoir*, apelidado de *savoir s’engager*, o qual se refere à capacidade de avaliar, de um modo crítico e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos das culturas e países do “Eu” (Byram et al., 2002, p. 13). Este quinto *savoir* relaciona-se com a

*politische Bildung*, associada ao termo *Demokratielernen*, que, por seu turno, coloca uma grande ênfase na ideia de aprender a ser e a agir numa democracia (Byram et al., 2016, p. xxi).

Mais de uma década depois, em 2008, Byram compara, em detalhe, as competências descritas nos modelos até então propostos de ICC com as competências necessárias para se ser e para agir como um cidadão democrático. Em *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*, Byram apresenta uma “Framework of Education for Intercultural Citizenship”, definindo objectivos para a aprendizagem de uma língua estrangeira voltada para a ICC. Propõe que a omissão, por parte da EC, de um “transnational level of action in the world” ou de “transnational communities” (Byram et al., 2016, p. xxii) pode ser complementada com a ênfase que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras coloca no mundo para além das comunidades nacionais dos estudantes, concentrando-se especialmente nos países em que a língua que esses estudantes estão a aprender é falada. Indica também que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser complementado com um dos objectivos da EC, procurando que os alunos se tornem participantes activos no mundo que os rodeia (Byram et al., 2016, p. xxii).

Byram afirma que devem ser criadas comunidades transnacionais no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que tais comunidades transnacionais se devem transformar na base para “political action/ action in the world” (Byram et al., 2016, p. xxii). Porto e Byram (2015) ilustram o princípio recorrendo a um projecto de ICE organizado em quatro fases distintas – introdutória, de conscientização, de diálogo e de cidadania –, cujo funcionamento poderia ser esquematizado da seguinte forma:

(...) a group of learners of English as FL in country X engaging in a Cit Ed. Project with a group of English as FL learners in country Y. They would decide on a project of significance in their community, share ideas and plans with each other, critically analyse the reasons/ assumptions in their plans by comparison with the plans of the other group, carry out and report to each other their projects (Byram et al., 2016, p. xxiii).

Também em 2016, Byram et al. enumeram os axiomas e as características da ICE. Os axiomas baseiam-se no pressuposto de que a ICE envolve promover a experiência de cidadania intercultural (assim como a análise e reflexão sobre aquela e sobre a possibilidade de levar a cabo actividades sociais e/ou políticas) e possibilitar aprendizagem ou mudanças no indivíduo (em relação com a cognição, as atitudes e os comportamentos, com o modo como aqueles se percebem a si mesmos e com a maneira como se relacionam com os outros). As características podem envolver a criação de uma comunidade de acção e de comunicação supranacional e/ou composta por pessoas com diferentes crenças e comportamentos. Acresce que as características incluem um compromisso consciente para com determinados valores (rejeitando o relativismo característico do multiculturalismo), a tomada de consciência de que diferentes valores podem entrar em conflito ou ser interpretados de diversas maneiras e o abraçar da cooperação.

O conceito de acção, fundamental para ICE, apoia-se na conceptualização de Barnett (1997) de criticalidade (Byram et al., 2016). Aquela é definida através do recurso a três domínios e a quatro níveis de complexidade dessa mesma criticalidade. Os domínios referem-se, em primeiro lugar, a preposições, ideias e teorias, ou seja, o que os alunos aprendem sobre o mundo, que, na educação formal, diz respeito ao estudo das várias disciplinas. Em segundo lugar, referem-se ao mundo interno, o “Eu”, uma forma de pensamento crítico que se traduz em auto-reflexão crítica, ou, por outras palavras, o que os estudantes pensam de si mesmos enquanto indivíduos. Em terceiro e último lugar, reportam-se ao mundo externo, um modo de pensamento crítico que resulta em acção crítica, ou, como explica Byram et al. (2016), o que os alunos fazem como resultado do seu pensamento e aprendizagem. Relativamente aos níveis, no primeiro – apelidado de *critical skills* – a ênfase é colocada na capacidade de como ser crítico, de modo a avaliar algo de uma forma positiva ou negativa. Já no segundo nível – designado *reflexivity* –, tais aptidões são aplicadas ao conhecimento adquirido pelos alunos, aos seus próprios “Eus” e ao mundo. No terceiro nível – *refashioning of traditions* –, a criticalidade conduz à mudança, aqui compreendida como a modificação daquilo que até então havia sido aceite como senso comum relativamente ao conhecimento, ao “Eu” e à actuação do “Eu” no mundo. Por fim, o último nível

– *transformatory critique* –, a mudança corresponde a uma mais radical, pressupondo o derrubar daquilo que era tido como normal e a criação de algo novo.

#### 1.4. Educação para a Cidadania Intercultural, Literatura e Videojogos

“(…) literature of all kinds (...) can become a location for intercultural experience for language learners” (Byram, 2020, p. 8).

“If we take everything game developers have learned about optimizing human experience and organizing collaborative communities and apply it to real life, (...) I foresee games that raise rates of democratic participation. I foresee games that tackle global-scale problems like climate change and poverty. In short, I foresee games that augment our most essential human capabilities—to be happy, resilient, creative—and empower us to change the world in meaningful ways” (McGonigal, 2011, p. 14).

Como já referido, o presente trabalho pretende perceber se a conjugação de textos literários e jogos digitais se pode demonstrar produtiva no contexto da ICE, especificamente no que diz respeito ao desenvolvimento de algumas das competências apresentadas no RFCDC. Afinal, tanto obras de literatura como videojogos podem fomentar o respeito pelos direitos humanos e por valores democráticos e facilitar a interação respeitosa com o Outro, para além de serem textos autênticos que aludem à realidade exterior à sala de aula, levando os estudantes a mobilizar as competências comunicativas valorizadas pelo CEFR.

Quanto à importância da literatura no contexto da ICE, Matos e Melo-Pfeifer (2020) explicam que, por um lado, ler obras literárias ajuda os alunos a compreender eventos históricos, as suas identidades culturais e as suas relações com os outros, ao mesmo tempo que podem estimular o desenvolvimento das suas capacidades críticas e reflexivas, essenciais para resistirem aos desafios que o mundo apresenta (p. 15). Por outro lado, permite-se aos estudantes partilharem as suas diferentes leituras de um único texto literário, conduzindo-os a reflectir e a questionar esse mesmo texto, contribuindo para que os alunos imaginem e expandam o seu repertório de alternativas, dado que, como as autoras frisaram, “[t]he literary imagination is a key ingredient to transform our dreams, our minds, and the world around us” (p. 15). Assim, a

literatura pode tornar-se um meio privilegiado para promover a interculturalidade e desenvolver tanto o domínio cognitivo como o domínio emocional ou afectivo dos estudantes, fomentando o pensamento crítico, a interpretação e a literacia – todos eles campos englobados nas competências apresentadas pelo RFCDC. Na mesma linha, Moriano (2020) defende que “Por su plurisignificación, por su naturaleza dialógica, por su riqueza como *input* lingüístico y cultural y como fuente de representaciones de la alteridad, por su poder transformador, entre otras características, el texto literario es un material relevante para desarrollar la dimensión intercultural en el aula de LE” (p. 77).

Já os jogos digitais<sup>11</sup> de todos os géneros podem possuir, de acordo com Shliakhovchuk e García (2020), um impacto positivo nos seus jogadores<sup>12</sup>. Por todos os géneros entenda-se os quatro géneros de jogos apresentados por Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020), nomeadamente, jogos de acção, de aventura, de estratégia e *process-oriented*. De uma forma geral, os jogos de acção focam-se em rapidez e drama físico (como lutas ou tiroteios), o que obriga o jogador a ter reflexos rápidos e uma boa capacidade de coordenação. Já os jogos de aventura apresentam ao jogador algum tipo de enigma (como puzzles ou mistérios) que deve ser solucionado num contexto narrativo, forçando o jogador a pensar de uma forma lógica. Por sua vez, os jogos de estratégia exigem do jogador a capacidade de considerar diferentes variáveis em simultâneo, como, por exemplo, na série *Sid Meier’s Civilization*, conjunto de jogos em que o jogador dirige um país, devendo tomar decisões a respeito de economia, de obras públicas, de política, das forças armadas, de cultura, entre outros elementos. Finalmente, os *process-oriented games* apresentam ao jogador um sistema com o qual aquele pode jogar (Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca, 2020, p. 57), como, por exemplo, em *The Sims*, onde não há qualquer objectivo final ou forma de ganhar o jogo; *World of Warcraft*, onde o jogador explora incessantemente um

---

<sup>11</sup> Para uma conceptualização do conceito de videojogo, leia-se o capítulo “What is a Game?”, de Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020).

<sup>12</sup> Como explicam Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020), para que os jogos possam proporcionar aos alunos um momento de aprendizagem produtivo, os professores são fundamentais, já que aqueles “steer the use of a game in the right direction and provide an effective debriefing that can catch misperceptions and important differences in students’ experiences while playing” (p. 264). Aliás, alguns investigadores apontam, até, que os jogos não devem ser entendidos como explicitamente educativos, mas sim como ferramentas que podem ser utilizadas pelos professores, os quais possuem, portanto, um papel crucial no processo de aprendizagem.

mundo virtual em constante mudança e crescimento; ou um simulador de condução ou vôo, em que o jogador conduz um comboio ou pilota um avião.

Qualquer um destes quatro géneros de jogos pode conter jogos digitais que influenciem de uma forma positiva os jogadores. A título ilustrativo, considere-se um jogo como *EverQuest* – um *massively multiplayer online role-playing game* (MMORPG) com elementos que o categorizam simultaneamente como jogo de acção, de aventura e *process-oriented* –, o qual demonstrou, de acordo com Brown (2008), promover a cooperação entre pessoas de diferentes etnias e a valorização da diversidade. Contudo, não se pode deixar de frisar que estes quatro géneros de jogos podem também abarcar jogos que tenham um impacto negativo nos jogadores. A série *Great Theft Auto* trata-se de um conjunto de jogos que possuem elementos tanto de acção como de aventura e que, de acordo com Cicchirillo (2015), empregam e reforçam estereótipos raciais – assim como, na opinião da autora do presente relatório, de género, para além de promoverem aquilo que se pode designar como *rape culture* ou *cultura de la violación*<sup>13</sup>.

O impacto positivo dos jogos nos seus jogadores manifesta-se, para Shliakhovchuk e García (2020), ao nível da alteração do comportamento dos jogadores, da compreensão do conteúdo veiculado pelos jogos, da aquisição de conhecimento e da percepção dos jogadores. No que diz respeito à mudança do comportamento exibido pelos jogadores, os jogos podem aumentar a vontade dos jogadores de ajudar estranhos, a sensibilidade dos jogadores para com pessoas que não pertencem ao seu grupo mais próximo de familiares, amigos e conhecidos e a capacidade dos jogadores para comunicarem com outras pessoas e para se adaptarem às circunstâncias. Relativamente à compreensão do conteúdo, os jogos ajudam os jogadores a tomarem consciência da falta de diversidade racial exibida pelos artefactos culturais, da representação estereotipada dos grupos minoritários, do “white privilege”, do eurocentrismo, do valor da cooperação entre pessoas de diferentes etnias, da importância da diversidade, da

---

<sup>13</sup> De acordo com a Marshall University, a *rape culture* pode ser caracterizada como “an environment in which rape is prevalent and in which sexual violence against women is normalized and excused in the media and popular culture. Rape culture is perpetuated through the use of misogynistic language, the objectification of women’s bodies, and the glamorization of sexual violence, thereby creating a society that disregards women’s rights and safety” (“Rape Culture”, s.d.). Na mesma linha, a página *Puedes decir no* define *cultura de la violación* como “un término usado para describir a las sociedades que normalizan la violencia sexual, al ignorarla o minimizarla, e, incluso, fomentarla con actitudes misóginas. Este término usado en la sociología, surgió en la década de 1970 con la segunda ola feminista” (“¿Qué es la cultura de la violación?”, s.d.).

existência de “bias” e da representação inadequada de determinadas culturas, identidades e histórias pessoais. No que se refere à aquisição de conhecimento, os jogos permitem aos jogadores adquirir conhecimento cultural e aptidões comunicativas, aumentar a sua autoconsciência, empatia e facilidade de navegar sistemas culturais desconhecidos (p. 49) e melhorar a ICC, o conhecimento intercultural e a consciência intercultural. Por fim, em conexão com a percepção, os jogos ajudam os jogadores a identificar preconceitos e estereótipos raciais, a diminuir os seus próprios preconceitos e estereótipos raciais e a desenvolver aptidões como empatia e a capacidade de se colocar no lugar do Outro (Shliakhovchuk & García, 2020, p. 50). Assim, os jogos parecem tratar-se de meios especialmente úteis no contexto da promoção da ICE, conforme as competências do RFCDC.

Para promover o desenvolvimento das competências referidas, podem explorar-se, na sala de aula, jogos criados com o propósito de serem comercialmente rentáveis – conhecidos como COTS, a que alguns docentes têm recorrido desde os anos 90 para abordarem certos temas. De entre os COTS frequentemente empregues, destacam-se jogos como os já referidos *Sid Meier’s Civilization* e *The Sims*, a par de *SimCity* e *Minecraft*, segundo Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020, p. 255). Não obstante, existem desafios associados ao uso de COTS, relacionados, entre outros aspectos, com o preço que as escolas ou os estudantes devem pagar para adquiri-los e os meios tecnológicos existentes nas instituições de ensino. Por conseguinte, ao longo dos quatro projectos de ICE que serão descritos mais à frente, privilegiou-se o uso de jogos sérios – descritos como “[g]ames intentionally created with a primary agenda other than entertainment” (Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca, 2020, p. 248) – frequentemente associados à designação *games-for-change* – “[a] subgenre within serious games that focuses on creating games that can lead to the world becoming a better place” (Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca, 2020, p. 243). Em contraste com os COTS, jogos sérios como os *games-for-change* são, em muitos casos, gratuitos e podem ser jogados nos *smartphones* dos estudantes, o que facilita a sua utilização no contexto da sala de aula.

### **1.5. Investigação-Ação**

Para compreender se a conjugação de textos literários e jogos digitais se revela efectivamente benéfica no contexto da ICE, especificamente no que diz respeito à aquisição e ao desenvolvimento de algumas das competências enumeradas pelo RFCDC, desenvolveram-se quatro projectos de ICE ao longo da PES. Dois destes projectos foram conduzidos no âmbito da disciplina de Inglês e outros dois no contexto da de Espanhol, e todos eles respeitaram as fases introdutória, de conscientização, de diálogo e de cidadania apresentadas em Porto e Byram (2015), assim como os níveis de criticalidade indicados por Barnett (1997). A condução dos quatro projectos foi enquadrada pela metodologia de investigação-acção, de maneira a recolher dados que pudessem ser úteis durante o processo de reflexão que culminou na redacção do presente relatório, o qual procura responder à pergunta de investigação apresentada.

Habitualmente atribuído a Lewin (1948, 1951) (Nunan, 2006, p. 1), o conceito de investigação-acção é definido por Kemmis e McTaggart (1988) da seguinte maneira:

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

Do mesmo modo, Nunan (2006) sublinha os elos estabelecidos entre a teoria e a prática, explicando que a investigação-acção pressupõe não só a criação de relatos descritivos e interpretativos daquilo que ocorre na sala de aula, como também a introdução de algum tipo de mudança ou melhoria no contexto dessa mesma sala de aula (Nunan, 2006, p. 2).

A investigação-acção revela-se um processo predominantemente cíclico, como Nunan (2006, p. 6) aponta, possuindo oito fases diferentes: “1. Problem / puzzle identification”, “2. Preliminary investigation”, “3. Hypothesis formation”, “4. Plan intervention”, “5. Initiate action and observe outcomes”, “6. Identification of follow-up puzzle”, “7. Second hypothesis” e “8. Second round action and observation” (p. 2-3).

De acordo com Ramos-Méndez e Sánchez-Quintana (2019), a investigação-acção apoia-se em instrumentos que têm como principal finalidade recolher dados pormenorizados e bem contextualizados que permitam desenhar acções de melhoria, avaliá-las e redefini-las (p. 645). De entre estes instrumentos, convirá destacar os diários de ensino e as grelhas de auto-avaliação, dado que foram empregues ao longo da PES levada a cabo na Escola Secundária D. João II. Por um lado, os diários de ensino relatam, em primeira pessoa, os acontecimentos ou situações experienciadas pelos seus autores – ou seja, os docentes – no contexto da sala de aula. Estes diários podem ser livres, carecendo de uma estrutura específica ou não estando restringidos a um tema, embora também possam ser elaborados em torno de determinadas perguntas de reflexão e/ou referirem-se a um certo âmbito temático. Por outro lado, as grelhas de auto-avaliação apresentam uma estrutura que orienta a reflexão crítica por parte do professor e dos estudantes a respeito da prática docente e do processo de aprendizagem.

Em suma, ao longo deste primeiro capítulo, de teor claramente teórico, procurou-se conceptualizar conceitos como o de interculturalidade (contraposto com o de multiculturalismo e analisado em função de dois documentos cruciais, publicados pelo CE) e o de ICE (tal como foi concebido por Byram). Adicionalmente, tentou-se compreender, ainda que de modo sucinto, o papel que a literatura e os videojogos podem desempenhar no contexto da ICE, especificamente em relação ao desenvolvimento das referidas competências apresentadas pelo RFCDC. Por fim, definiu-se a abordagem metodológica adoptada ao longo dos quatro projectos de ICE conduzidos durante a PES desenvolvida na Escola Secundária D. João II, nomeadamente a investigação-acção. As considerações teóricas esboçadas neste capítulo revelar-se-ão cruciais para a compreensão dos restantes capítulos que compõem este relatório, como se terá ocasião de demonstrar seguidamente.

## 2. Enquadramento Institucional: a Escola Secundária D. João II

### 2.1. Espaço Físico e Meios Tecnológicos

Quase trinta anos após ter iniciado as suas actividades, em Fevereiro de 1983 (“Sobre a Escola”, s.d.), a Escola Secundária D. João II, localizada na cidade de Setúbal, foi alvo de obras por parte da Parque Escolar, entre 2010 e 2012 (“Museu Digital”, s.d.). O novo edifício da escola, pensado de forma a incluir sugestões feitas por todos os membros da comunidade escolar, recolhidas através da distribuição de inquéritos, possui um bloco central administrativo (onde se encontram localizados o auditório, a biblioteca, a papelaria, o refeitório, o bar, a secretaria, a direcção, os gabinetes de psicologia, de ensino especial e de orientação comportamental e as salas dos directores de turma e dos professores, bem como outros órgãos aqui não mencionados), quatro blocos de salas de aulas (nomeadamente o A, o B, o C e o D), um anfiteatro ao ar livre, um pavilhão gimnodesportivo e variados campos de jogos, assim como outros espaços.

Nos blocos central administrativo e de salas de aulas, tanto os professores como os alunos têm acesso a computadores já algo obsoletos, que, no entanto, geralmente funcionam na perfeição. Na biblioteca e na papelaria encontram-se máquinas de fotocopiar recém-adquiridas, que não só permitem fazer impressões de grande qualidade com um elevado grau de rapidez, como também imprimem em todos os tipos de formatos e de papel (o que se revelou fundamental para as exposições realizadas no contexto da PES). Nas salas de aulas propriamente ditas, foram recentemente colocados projectores, provavelmente adquiridos no período de confinamento<sup>14</sup>, de modo a fazer frente aos desafios suscitados pelas condicionantes inerentes ao ensino à distância. Também nas salas de aulas, é possível encontrar colunas de som, que, contudo, são pouco potentes para que os alunos entendam, sem dificuldade, os textos áudio (razão pela qual se revelou necessário recorrer a uma coluna portátil da própria autora do

---

<sup>14</sup> Note-se que o primeiro período de confinamento foi decretado em Março de 2020 e que, até ao final do ano lectivo de 2019/2020, os alunos tiveram aulas em casa, pelo que as escolas e os professores se tiveram de adaptar de forma a fazer frente aos desafios inerentes ao ensino à distância.

relatório em diversas ocasiões<sup>15</sup>). Ainda nas salas de aulas, vislumbra-se, na grande maioria dos casos, mais do que um quadro branco magnético, estrategicamente localizado na dianteira das salas e em excelentes condições (os marcadores e as suas respectivas recargas são fornecidos pela própria escola). O auditório da escola não possui qualquer computador, mas encontra-se preparado para que se possa conectar rapidamente um computador portátil ao projector e ao sistema de som, assim como um microfone e um sistema de luzes pensado para espectáculos ou eventos de maior envergadura (meios essenciais para o projecto de ICE levado a cabo com a turma de 11º ano de Inglês. Por fim, em todo o espaço escolar, é possível aceder a uma rede de Wi-Fi rápida (seja através de uma palavra-chave fornecida a cada professor ou através de uma palavra-chave dada aos alunos), que, contudo, falha ocasionalmente (como acontece com todas as redes Wi-Fi) e possui algumas aplicações bloqueadas (das quais se devem destacar jogos embutidos em páginas Web<sup>16</sup>).

As obras de que a escola foi alvo há cerca de dez anos, em larga medida responsáveis pela condições descritas no último parágrafo, revelam-se profundamente relevantes, possuindo a Escola Secundária D. João II instalações materiais e tecnológicas de uma qualidade inquestionável. Tal qualidade acabou por ter um impacto extremamente positivo ao nível dos quatro projectos de ICE desenvolvidos no âmbito da PES, assim como ao nível das actividades promovidas pelos próprios professores da escola – estas últimas alvo de atenção na alínea que se segue.

## **2.2. Corpo Docente**

De acordo com Abreu (2020), e na senda do que tem vindo a ser assinalado pelos meios de comunicação portugueses, o número de professores em todos os níveis de ensino tem vindo

---

<sup>15</sup> Tal ocorreu nas duas instâncias em que a estagiária apresentou um teste de audição à turma de 11º ano de inglês e de 12º ano de Espanhol. Caso se deseje ver os testes, consulte-se o ponto 6 do Anexo 6 e o ponto 4 do Anexo 9.

<sup>16</sup> Note-se que não se conseguia aceder aos jogos *Syrian Journey* e *Go Viral!*, utilizados nos projectos de ICE desenvolvidos, respectivamente, com a turma de 11º ano de Inglês e com o grupo de 12º ano de Espanhol, através da rede Wi-Fi da escola. Tal demonstrou-se especialmente problemático durante a palestra dada pelo 11º ano de Inglês (*infra*, capítulo 3, p. 41-43), quando a estagiária tentou explicar aos alunos que estavam a assistir à palestra como jogar o jogo, utilizando o seu próprio computador e o projector. Felizmente, a estagiária conseguiu conectar o seu computador à Wi-Fi do seu telemóvel e mostrar aos alunos o que deviam fazer para jogar o jogo.

a diminuir drasticamente, já que se verifica um óbvio envelhecimento do corpo docente, acompanhado por uma incapacidade de atrair novos profissionais para a área da educação. Como consequência, no ano lectivo de 2018/2019, a percentagem de professores a exercer actividade no ensino público, com idade igual ou superior a cinquenta anos, superava os 54%, enquanto a percentagem de professores abaixo dos trinta anos não ultrapassava os 0,6% (Abreu, 2020, s.p.).

A Escola Secundária D. João II constitui um claro retrato da situação vivida no resto do país, já que também o seu corpo docente se encontra envelhecido. Ainda assim, os professores da escola têm vindo, ao longo dos anos, a dinamizar uma série de iniciativas que devem ser destacadas, embora não se possam mencionar todas. Em primeiro lugar, considere-se que, entre os anos lectivos de 1992/1993 e 2018/2019<sup>17</sup>, se realizaram variadas visitas de estudo, intercâmbios e projectos internacionais a e em países tão diversificados como a França, a Inglaterra, a Finlândia, a Bélgica, a Escócia, a Irlanda, os Estados Unidos da América, a Espanha, a Holanda, etc. Das cerca de quarenta viagens de que há registo, quinze contaram com a participação da professora Maria José Pereira e seis com a presença da professora Sandra Dias, docentes que aceitaram amavelmente cooperar com a FCSH-UNL ao longo da PES. Depois, em segundo lugar, note-se que, entre os anos lectivos de 2014/2015 e 2016/2017, se levaram a cabo, na escola, três edições da actividade, promovida pela professora Sandra Dias, designada “A Minha Escola é um Museu”. Ao longo destas três edições, expuseram-se, no recinto escolar, réplicas de pinturas reunidas no Museu do Prado e reproduções de obras de pintores como Pablo Picasso (1881-1973), Salvador Dalí (1904-1989), Joan Miró (1893-1983) e Joaquín Sorolla (1863-1923) e organizaram-se actividades relacionadas com *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, de entre as quais se deve destacar uma palestra dada pela Prof.<sup>a</sup> Doutora Maria Fernanda Abreu. Ainda no decorrer das três edições de “A Minha Escola é um Museu”, os alunos de Espanhol conduziram visitas guiadas em língua Espanhola e os alunos de artes visuais criaram uma obra inspirada em *Las meninas* ou *La familia de Felipe IV* (1656), de Diego Velázquez (1599-1660). Finalmente, deve-se salientar que, ao longo do ano lectivo de 2021/2022, as professoras do grupo de Inglês Elizabete Anastácio e Esperança Cruz realizaram, com as suas turmas,

---

<sup>17</sup> Note-se que somente não se realizaram viagens após o ano lectivo de 2018/2019 devido à pandemia de Covid-19, que impossibilitou deslocações ao estrangeiro.

inúmeras actividades. Por um lado, a professora Elizabete participou, conjuntamente com as suas turmas de 11º ano, em projectos dentro e fora da escola que visaram promover a educação ambiental, como, por exemplo, o projecto “D. João + Verde”, que consistiu na plantação e rega de algumas espécies vegetais na escola e na recolha de lixo no espaço escolar, ou a monitorização e limpeza da Praia de Albarquel, em Setúbal, organizada pela Associação Portuguesa do Lixo Marinho, em parceria com a Câmara Municipal de Setúbal. Por outro lado, a professora Esperança visualizou e debateu com os seus alunos de 10º ano do ensino profissional a longa-metragem *The Breadwinner* (2017), de modo a promover aprendizagens relacionadas com a igualdade de género.

Como as actividades acima assinaladas permitem constatar, e como muitas outras iniciativas, a que aqui não se aludiu, realizadas pelos professores da escola, permitiriam compreender, ainda que o corpo docente da escola se encontre envelhecido, permanece profundamente activo e motivado, promovendo uma série de trabalhos que se enquadram no âmbito da interculturalidade e da EC, elementos fundamentais para o currículo – como se percebe pela página web da DGE (“EC”, s.d.) – e para o presente relatório. A longa história da integração das actividades desenvolvidas pelos professores da Escola Secundária D. João II no seio da interculturalidade e da EC revela-se fulcral, dado que permite justificar a enorme abertura que houve, por parte da escola, à realização dos quatro projectos de ICE propostos no decorrer da PES<sup>18</sup>. Por outro lado, a acção destes docentes afigura-se uma forma adequada de responder ao corpo discente multicultural que a escola acolhe, o qual constitui alvo de análise da seguinte alínea.

### **2.3. Corpo Discente**

De acordo com os dados do SEF relativos a 2020, Setúbal constitui o terceiro distrito com maior número de população estrangeira (60 939), excedido apenas por Lisboa (285 570) e por

---

<sup>18</sup> De facto, não teria sido possível implementar os quatro projectos de ICE aqui descritos sem o apoio inabalável das professoras cooperantes, sem a total disponibilidade dos membros da direcção e sem o auxílio constante de todos os funcionários, os quais ajudaram a estagiária a tratar de todas as questões logísticas que viabilizaram a realização das visitas de estudo, da palestra e das exposições levadas ao cabo ao longo da PES.

Faro (103 565) (“População Estrangeira Residente em Portugal”, 2020). Talvez por este motivo, a Escola Secundária D. João II acolhe alunos de variadas proveniências, como a australiana, a canadiana, a síria, a israelita, a argentina, a peruana, a romena, a moldava, a ucraniana e a russa, já para não falar da portuguesa (como é óbvio), da brasileira e outras nacionalidades englobadas pelos PALOP. Ainda assim, não existe necessidade de oferecer a disciplina Português Língua Não Materna, dado que todos eles dominam a língua portuguesa.

O *Público* (2021), em parceria com a Católica Porto Business School, assinala que este corpo multicultural de discentes se insere num contexto socioeconómico desfavorecido, com 30,60% dos seus alunos a usufruir de acção social escolar. No entanto, a escola acolhe alunos de todos os estratos sociais. Adicionalmente, e ainda que o *Público* (2021) registe o ano de escolaridade dos pais como sendo 9,71 e o das mães 11,28, os pais dos alunos encontrados ao longo da PES possuem desde a formação mais elementar a Doutoramentos, exercendo tanto profissões que não carecem de qualquer qualificação como profissões que exigem um elevado grau académico.

O *Público* (2021) menciona, ainda, que, no respeitante ao *ranking* dos exames, a Escola Secundária D. João II situa-se na posição 482, de um universo de 629 escolas, com uma média de 12,11 nos exames nacionais. Mais, o *Público* (2021) especifica que, no ano lectivo de 2018/2019, houve uma taxa de retenção de 14% no 11º ano e de 30% no 12º ano. Não obstante, cumpre sublinhar que, caso se atente nos dados fornecidos pela escola relativamente ao sucesso escolar no 2º período do ano lectivo de 2021/2022, existe uma taxa de sucesso, entre os alunos do 11º ano e do 12º ano da escola, de 87,5% e de 96,8%, respectivamente. Acresce que 14,9%, no que diz respeito ao 11º ano, e que 36,7%, relativos ao 12º ano, destes mesmos alunos integram o quadro de mérito. A elevada taxa de sucesso assinalada pelos números fornecidos pela escola tornou-se evidente ao longo das fases de observação e de leccionação da PES, assim como, aliás, a alta motivação dos alunos, a sua clara ambição de obter bons resultados de forma a poder ingressar numa universidade da sua eleição e o seu óbvio desejo de adquirirem competências que viessem a ser úteis num contexto universitário.

A motivação acima destacada, a par das ambições e dos desejos do corpo discente da escola que frequenta o 11º ano e o 12º ano, contribuíram para o excelente comportamento dos

alunos com os quais se trabalhou no decorrer dos quatro projectos de ICE realizados ao longo da PES. Contudo, é igualmente digno de menção o PAA, dado que aí se contempla o objectivo de reduzir a indisciplina, propondo-se uma série de medidas a adoptar para esse fim. Baseado no PEE, que se encontra actualmente a ser revisto, após ter vigorado ao longo de quatro anos lectivos consecutivos, o PAA aparenta ter sido um êxito, visto que o 11º e o 12º anos revelam um número muito reduzido, ou até inexistente, de casos de indisciplina.

Em jeito de conclusão, a Escola Secundária D. João II apresenta condições ao nível das infraestruturas físicas e tecnológicas invejáveis, um corpo docente profundamente motivado e que promove, há décadas, a interculturalidade e a EC e um corpo discente multicultural, proveniente de todos os estratos sociais, com uma elevada taxa de sucesso escolar, com um alto nível de motivação, com desejos e ambições relacionados com o meio universitário e com um excelente comportamento. Todos estes aspectos se revelaram fundamentais durante os quatro projectos de ICE desenvolvidos no decorrer da PES, descritos no seguinte capítulo.

### **3. Projectos: a Educação para a Cidadania Intercultural nas Salas de Aula de Inglês e de Espanhol**

#### **3.1. Prática de Ensino Supervisionada de Inglês**

Ao longo da PES<sup>19</sup> de Inglês, e findo o período de observação de aulas<sup>20</sup>, deu-se início à fase de leccionação com uma turma de 12º ano. Este grupo, que havia optado por frequentar a disciplina de Inglês no 12º ano, agregava alunos de três turmas diferentes. A primeira era de Ciências Socioeconómicas, a segunda de Artes Visuais e a terceira de Ciências Sociais e Humanas. O grupo possuía apenas dezassete estudantes, dos quais somente seis eram rapazes. Todos eles provinham de contextos socioeconómicos variados e um dos alunos tinha pais russos (embora já tivesse nascido em Portugal), enquanto dois outros estudantes tinham pais a viver no estrangeiro (tendo também eles já vivido com os pais fora de Portugal durante um determinado período de tempo).

O desempenho e a atitude dos alunos nas aulas de Inglês eram exemplares (exceptuando um caso, que, contudo, nunca se revelou problemático). Todos os estudantes dominavam com um alto grau de proficiência a língua Inglesa, participando activamente nas aulas para darem as suas opiniões de um modo sóbrio e educado. Os alunos sentiam-se nitidamente confortáveis nas aulas, o que decorria, de acordo com os próprios estudantes, de poderem falar de assuntos com os quais se identificavam de uma maneira aberta, já que a professora cooperante adoptava a CLT<sup>21</sup> e a ICC e promovia um espírito de compreensão mútua. Assim, não foi uma surpresa para os alunos quando a estagiária tentou fazer algo semelhante.

Após trabalhar com o 12º ano, deu-se seguimento à fase de leccionação com um grupo de 11º ano, de Ciências e Tecnologias, uma turma com vinte e quatro alunos, dos quais doze raparigas e doze rapazes. Tal como os estudantes do 12º ano, estes estudantes provinham de diferentes contextos socioeconómicos e famílias com variados graus de nível de formação e nacionalidades diferentes da portuguesa ou a viver fora de Portugal. Também estavam

---

<sup>19</sup> Note-se que, o limite de páginas imposto não permite proceder a uma enumeração de todas as actividades desenvolvidas ao longo da PES no corpo de texto deste relatório. Como tal, incluiu-se uma lista das iniciativas levadas ao cabo no decorrer do ano lectivo no Anexo 1 e no Anexo 4.

<sup>20</sup> A propósito, atente-se no Anexo 2 e no Anexo 3.

<sup>21</sup> Cf. Harmer, 2019, p. 57-59.

habituaados à promoção da CLT e da ICC, assim como da EC, dado o modelo de ensino adoptado pela professora cooperante, o que ajudou substancialmente a estagiária ao longo da sua própria prática lectiva.

Os resultados da turma de 11º ano eram notáveis, exceptuando a Inglês, disciplina em que praticamente todos os alunos possuíam dificuldades. Tal devia-se a, no ano lectivo de 2020/2021, os estudantes terem tido um professor de Inglês que faltava constantemente, situação que havia passado despercebida devido às aulas serem à distância<sup>22</sup>. Contudo, um bloco extra de quarenta e cinco minutos atribuído pela escola a este grupo (o que significa que esta turma de 11º ano possuía, em contraste com os restantes grupos de 11º ano, duzentos e vinte e cinco minutos semanais de língua Inglesa) e a vontade dos alunos de obterem bons resultados levou-os a melhorar nitidamente as suas competências linguísticas ao longo do ano lectivo.

Os estudantes do 11º ano eram extremamente bem-educados e estudavam, há já alguns anos, juntos, o que contribuiu para que houvesse um claro bom ambiente no contexto da sala de aula. Para além disto, havia um claro espírito de entreajuda entre os alunos da turma, pelo que aqueles que tinham mais dificuldades no domínio da língua Inglesa contavam regularmente com o auxílio dos que melhor dominavam o Inglês. Para terminar, à excepção de cerca de quatro ou cinco estudantes, os alunos revelavam-se reticentes em participar oralmente de forma espontânea nas aulas de Inglês, alegando, entre outros aspectos, falta de confiança no domínio da oralidade.

Os dois projectos de ICE desenvolvidos com as duas turmas são apresentados nas próximas alíneas. Adicionalmente, podem também ler-se algumas das conclusões preliminares relacionadas com a utilização de obras literárias e jogos digitais no contexto da ICE para a aquisição e desenvolvimento das competências enunciadas no RFCDC, as quais apresentam já uma resposta inicial à pergunta de investigação que orienta este relatório.

### **3.1.1. Saúde Mental, *Depression Quest* e *The Perks of Being a Wallflower***

---

<sup>22</sup> Recorde-se que, devido à pandemia de Covid-19, os alunos tiveram aulas em casa durante parte do ano lectivo de 2020/2021.

“The goal of this game is twofold: firstly, we want to illustrate as clearly as possible what depression is like, so that it may be better understood by people without depression. Hopefully this can be something to spread awareness and fight against the social stigma and misunderstandings that depression sufferers face. Secondly, our hope is that in presenting as real a simulation of depression as possible, other sufferers will come to know that they aren't alone, and hopefully derive some measure of comfort from that”  
(*Depression Quest*, 2014, s.p.).

“And even if somebody else has it much worse, that doesn't really change the fact that you have what you have” (Chbosky, 1999, p. 228-229)

Seguindo a proposta de Byram et al. (2016) em relação com a ICE, promoveu-se o projecto intitulado “Mental Health: From *Depression Quest* to *The Perks of Being a Wallflower*”<sup>23</sup> junto do 12º ano. Como o título do projecto indica, aquele incidiu sobre saúde mental, dada a constatação, ao longo do período de observação de aulas, de que muitos dos alunos da turma batalhavam, de um modo ou de outro, com o seu bem-estar emocional. Contudo, dado que se ambicionava responder à pergunta de investigação enunciada na introdução, não se procedeu à criação de uma comunidade transnacional, tal como havia sido apontado por Byram et al. (2016). Ao invés, recorreu-se ao jogo *Depression Quest* (Quinn, 2014) e a excertos do romance *The Perks of Being a Wallflower* (Chbosky, 1999), a par de instrumentos de recolha de dados como o diário de ensino da estagiária, um *padlet*, os vídeos produzidos pelos alunos e uma ficha de auto-avaliação.

O projecto, que devia ter tido a duração de cinco aulas de noventa minutos, acabou por se estender durante oito aulas de noventa minutos. Ainda assim, não foi possível levar a cabo todas as actividades inicialmente previstas, já que se preferiu não interromper os debates espontaneamente suscitados ao longo das aulas leccionadas. Como tal, os conteúdos gramaticais que se relacionam com as *run-on sentences* foram postos de lado, assim como o visionamento da adaptação cinematográfica de *The Perks of Being a Wallflower* (Chbosky, 2012). Desta maneira, os alunos puderam usufruir de tempo para partilhar as suas próprias opiniões na sala de aula, onde, apesar de poderem deparar-se com vozes discordantes, nunca se verificou qualquer forma de desrespeito. As opiniões partilhadas dizem não só respeito ao jogo e ao

---

<sup>23</sup> V. Anexo 5.

romance que foram trabalhados, mas também aos vídeos que os alunos produziram e ao modo como os estudantes consideravam que esses vídeos deviam ser apresentados na conferência abaixo mencionada. Adicionalmente, ao longo destas oito aulas, respeitaram-se as fases introdutória, de conscientização, de diálogo e de cidadania apresentadas em Porto e Byram (2015), assim como os níveis de criticalidade assinalados por Barnett (1997)<sup>24</sup>.

#### **3.1.1.1. Fase Introdutória**

No decorrer da primeira fase do projecto, de carácter introdutório, e de maneira a despertar a curiosidade dos alunos para o tema, levou-se a cabo uma discussão sobre saúde mental suscitada por duas imagens<sup>25</sup>. Os estudantes relacionaram-nas com as suas próprias experiências. Depois, o debate evoluiu para uma enumeração dos diferentes problemas de foro psicológico que os alunos conheciam. Por fim, alguns estudantes partilharam de livre vontade com os restantes que sofriam de algum distúrbio ao nível da saúde mental, explicando qual era esse distúrbio e como os afectava.

#### **3.1.1.2. Fase de Conscientização**

À fase introdutória seguiu-se a de conscientização, durante a qual os alunos, em grupos de três ou de quatro (embora um aluno tenha pedido para trabalhar sozinho, desejo que foi respeitado), viram uma curta-metragem (diferente para cada grupo) sobre saúde mental e fizeram uma pequena apresentação sobre esse vídeo. Esperava-se que os estudantes reflectissem sobre os diferentes problemas de saúde mental retratados pelos vídeos e pensassem sobre o modo como as pessoas que desses problemas padeciam eram tratadas pela sociedade em geral. Desta maneira, pretendia-se que os alunos adquirissem a capacidade de analisar de uma maneira crítica determinados distúrbios mentais e o estigma social que os acompanha. Por conseguinte, ambicionava-se estimular o desenvolvimento do primeiro nível de

---

<sup>24</sup> *Supra*, capítulo 1, p. 13-15.

<sup>25</sup> V. Aulas 1 e 2 do Ponto 1 do Anexo 5.

criticalidade identificado por Barnett, com ênfase “on *skills* of learning how to be critical” (Porto & Byram, 2015, p. 229), neste caso a respeito de diferentes tipos de problemas mentais e do modo como aqueles que exibem esses problemas são tratados pelas pessoas que os rodeiam.

Os estudantes de depressão demonstraram ser capazes de identificar as doenças mentais exibidas nas curtas-metragens e de interpretar a atitude da sociedade para com tais problemas psicológicos. Assim, o primeiro nível de criticalidade pareceu ter sido atingido com sucesso por todos os alunos, nomeadamente ao longo das apresentações. Contudo, alguns alunos revelaram também ter sido capazes de atingir o segundo nível de criticalidade, em que “the skills are *applied* to the knowledge learners have acquired, to their own selves and to the world” (Porto & Byram, 2015, p. 229). De facto, o aluno que havia pedido para trabalhar sozinho, e que tinha dificuldade em estabelecer relações interpessoais com os seus pares, foi capaz de relacionar os problemas da personagem principal da curta-metragem que visionara com a sua própria experiência pessoal. Como tal, após salientar que a baixa auto-estima e a depressão eram as principais perturbações que afectavam o protagonista, este estudante explicou que sofria dos mesmos distúrbios, revelando, também, que havia sido vítima de *bullying* durante o 2º e o 3º ciclos do ensino básico.

### 3.1.1.3. Fase de Diálogo

Finda a fase de conscientização, iniciou-se a fase de diálogo, durante a qual os alunos jogaram e leram textos autênticos em Inglês a respeito de duas personagens distintas que lutavam contra uma depressão. Os dois artefactos escolhidos denominam-se *Depression Quest*, um jogo que se pode caracterizar como uma ficção interactiva<sup>26</sup>, e *The Perks of Being a Wallflower*, um romance norte-americano epistolar.

O jogo seleccionado acompanha um jovem que sofre de depressão e é totalmente composto por texto, no qual se descreve o dia-a-dia do protagonista deprimido através da sua própria perspectiva. O jogador tão somente deve seleccionar uma de várias opções, as quais

---

<sup>26</sup> De acordo com Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020) a ficção interactiva pode ser caracterizada como tipos de ficção que dependem amplamente da participação do utilizador, embora também seja aplicada a *text adventure games* – jogos que usam *input* e *output* textual, especialmente populares na década de 80 do século XX.

podem ajudar a personagem a melhorar ou a piorar, embora por vezes surjam opções a vermelho riscadas<sup>27</sup>. Estas opções, que o jogador consegue ler, mas não seleccionar, permitem ao jogo argumentar<sup>28</sup> que, para as pessoas que sofrem de depressão, algumas escolhas simplesmente não são uma opção plausível, como, por exemplo, conviver com amigos ou sair da cama para trabalhar. Já o romance conta a história do jovem Charlie, um adolescente com uma profunda capacidade de introspecção que frequenta o primeiro ano do ensino secundário estado-unidense. Charlie debate-se com uma baixa auto-estima, agravada pelo *bullying* de que é alvo, e com indícios de uma depressão, enfrentando, ainda, memórias traumáticas reprimidas que o acompanham desde a sua infância e que dão azo a episódios psicóticos.

Ao longo desta fase, e através do contacto com estes dois textos, ambicionava-se promover o desenvolvimento do segundo nível de criticalidade de Barnett, relacionado com a aplicação dos conhecimentos previamente adquiridos ao “Eu” e ao mundo. Assim, pretendia-se que os alunos fossem capazes de aplicar o que haviam aprendido em relação com diferentes perturbações psicológicas e com as atitudes da sociedade face a essas perturbações aos dois artefactos escolhidos. Adicionalmente, antecipava-se que os estudantes alterassem as suas próprias preconcepções a respeito das pessoas que padecem de depressões e que exibissem uma maior empatia para com elas. Por conseguinte, esperava-se que os alunos desenvolvessem também o terceiro nível de criticalidade, em que “the criticality leads to *change*, that is, modification of what has so far been accepted as common sense in knowledge, in oneself, in what we do in the world” (Porto & Byram, 2015, p. 229).

No que diz respeito ao jogo, os estudantes evidenciaram ter atingido o segundo nível de criticalidade com êxito no *padlet*<sup>29</sup>, reconhecendo que o jogo retratava de uma forma fidedigna a depressão e a vida de uma pessoa deprimida, evidenciando, assim, os conhecimentos adquiridos. A propósito, atente-se na Figura 32 do ponto 3 do Anexo 5, no qual uma aluna refere a verossimilhança do jogo, assim como o facto de, de um dia para o outro, o jogador ter cada vez

---

<sup>27</sup> V. Ponto 2 do Anexo 5.

<sup>28</sup> Note-se que os jogos esboçam argumentos através de variados modos. Atente-se, a propósito, em de la Hera et al., 2021.

<sup>29</sup> Cumpre apontar que o *padlet* apresentado nos Anexo 5 foi criado em aula enquanto os alunos jogavam *Depression Quest*, após a constatação de que não haveria tempo suficiente para discutir o jogo em aula, como se havia inicialmente estipulado fazer. É por este motivo que não se encontra qualquer referência ao *padlet* no plano de aula concebido para o projecto. V. Ponto 3 do Anexo 5.

menos opções para seleccionar<sup>30</sup>, o que reflecte o quão impensável é para uma pessoa com depressão fazer determinadas coisas, aparentemente simples. Observe-se também a Figura 33 do ponto 3 do Anexo 5, onde uma outra aluna demonstra, à semelhança dos seus colegas, ter sentido que o jogo era cansativo, mas que foi capaz de compreender que esse era provavelmente o objectivo dos autores do jogo, levando os jogadores a sentirem-se tão exaustos como uma pessoa que sofre de depressão e, por conseguinte, entendendo melhor o que uma pessoa deprimida sente.

Para além de demonstrarem ter atingido o segundo nível de criticalidade, alguns alunos evidenciaram também ter atingido o terceiro nível. Tal torna-se claro no comentário em que uma aluna salientou que o jogo a fez mudar de perspectiva a respeito dos seus próprios pensamentos e reflectir sobre o impacto que determinadas decisões podem ter no futuro<sup>31</sup>. O mesmo se verifica no comentário do aluno que referiu pretender adoptar uma atitude mais tolerante para com aqueles que apresentem os típicos sinais de uma depressão<sup>32</sup>. Finalmente, também se pode ver no comentário da aluna que declarou ter passado a compreender melhor a vida de uma pessoa com depressão e ter desenvolvido uma maior empatia para com esse tipo de pessoas<sup>33</sup>.

Por último, e para surpresa da estagiária, determinados estudantes demonstraram ter atingido o quarto nível de criticalidade, descrito como exibindo uma mudança mais radical, em que, para além de se modificar o que anteriormente nem se questionava, desenvolve-se algo novo, “a ‘critique-in-action’ and a ‘collective reconstruction of the world’” (Porto & Byram, 2015, p. 230). Este quarto nível foi alcançado, por exemplo, no caso da aluna que mencionou que recomendaria o jogo a outras pessoas, pois jogar *Depression Quest* faria com que algumas pessoas deixassem de ter uma atitude condescendente para com quem padece de depressão<sup>34</sup>.

No respeitante ao romance, previamente desconhecido dos alunos, praticamente todos os estudantes demonstraram ter atingido o segundo nível de criticalidade. Com efeito, perceberam rapidamente – e totalmente sozinhos – que Charlie apresentava os típicos sinais de

---

<sup>30</sup> À medida que o tempo passa, são cada vez mais as opções riscadas que aparecem e menos aquelas que o jogador pode efectivamente seleccionar.

<sup>31</sup> V. Figura 33 do ponto 3 do Anexo 5.

<sup>32</sup> V. Figura 34 do ponto 3 do Anexo 5.

<sup>33</sup> V. Figura 35 do ponto 3 do Anexo 5.

<sup>34</sup> V. Figura 32 do ponto 3 do Anexo 5.

quem sofre de uma depressão, aplicando as aptidões adquiridas ao longo da fase de conscientização ao romance. Para além disto, os alunos também perceberam que a atitude agressiva dos colegas de Charlie espelhava a mesma postura preconceituosa identificada nas curtas-metragens, adoptada pelas pessoas em geral face àqueles que se debatem com a sua saúde mental.

Ainda a respeito do romance e do segundo nível de criticalidade, um aluno relacionou o excerto em que o pai de Charlie lhe batia e depois lhe pedia desculpa com a sua própria experiência. Com efeito, o estudante em questão partilhou com a turma que algo semelhante havia ocorrido consigo anos antes. Tal revelação despoletou uma conversa sobre agressões e microagressões, o que levou muitos alunos a revelar que haviam sido alvo de alguma forma de violência por parte dos seus pais.

Quanto ao terceiro nível de criticalidade, não foi possível implementar uma actividade de escrita com o objectivo de recolher dados que ilustrassem o seu desenvolvimento a partir do romance. No entanto, como já referido, alguns alunos atingiram o terceiro nível de criticalidade (e até o quarto) após terem jogado *Depression Quest*.

Concluída a fase de diálogo, cumpre salientar que, ainda que não se tenha formado uma comunidade transnacional com alunos de diferentes países, como Byram et al. (2016) propõem, os textos escolhidos proporcionaram aos estudantes a possibilidade de se identificarem com “Outros” diferentes culturalmente, uma das características ideais de um bom projecto de ICE, de acordo com Byram et al. (2016, p. xxviii). Recorde-se que, relativamente ao jogo, grande parte dos alunos mencionou ter passado a compreender melhor o que é viver com depressão, dado que pode experienciar o dia-a-dia de um jovem deprimido, estabelecendo uma conexão emocional com o protagonista do jogo. Quanto ao romance, os alunos demonstraram identificar-se, em variadas ocasiões, com Charlie, como quando todos mencionaram ter sofrido agressões ou microagressões. Assim, verificou-se a existência de uma identificação com sujeitos de outras culturas, ainda que fossem personagens ficticiais.

#### **3.1.1.4. Fase de Cidadania**

Proseguiu-se para a quarta e última fase do projecto, durante a qual se pretendia que os alunos atingissem o último nível de criticalidade. Para tal, pediu-se aos estudantes que gravassem um vídeo no qual relatassem alguma experiência traumática pela qual tivessem passado, assim como a maneira como a tinham enfrentado. Depois, informou-se os alunos de que os vídeos seriam apresentados diante de um público, embora na altura ainda não se soubesse qual. Desta maneira, esperava-se que os estudantes pudessem partilhar o que haviam aprendido ao longo do projecto, dando voz às suas próprias experiências face à sua saúde mental. Adicionalmente, ambicionava-se disseminar a mensagem de que “it’s okay not to be okay” e promover a ideia de que qualquer pessoa pode ultrapassar seja o que for que o atormenta a nível psicológico.

Em conversa com a Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Gonçalves Matos, surgiu a ideia e a hipótese de os alunos apresentarem os seus vídeos na Conferência Internacional *Creative Approaches to Democracy Education*, organizada pelo projecto Erasmus + *Creative Approaches to New Democracy through Innovative, Inclusive Citizenship Education (CANDIICE)*<sup>35</sup>. A proposta de apresentação dos vídeos neste evento de carácter internacional foi colocada aos estudantes, os quais, após um primeiro momento de hesitação, acabaram por abraçar sem grandes reservas a ideia<sup>36</sup>.

Tanto os vídeos como a participação dos alunos na conferência demonstram que os estudantes atingiram com êxito o quarto nível de criticalidade. Por um lado, nos vídeos que fizeram, alguns alunos procuraram activamente implementar uma acção na comunidade (Porto & Byram, 2015, p. 232), apelando aos que visionassem os seus vídeos a procurarem ajuda caso sentissem que precisavam<sup>37</sup>, a aceitarem a sua aparência e a cuidarem de si<sup>38</sup>, a serem verdadeiros para consigo mesmos<sup>39</sup> e a gostarem de si próprios<sup>40</sup>. Por outro lado, no período antes e durante a conferência, os alunos demonstraram o desejo de chamar à atenção para os problemas relacionados com a saúde mental e possibilidade de superação. Tal encontra-se patente no entusiasmo que os estudantes demonstraram a seleccionar as partes dos vídeos que

---

<sup>35</sup> V. Pontos 5 e 6 do Anexo 5.

<sup>36</sup> Convirá frisar que, devido a limitações temporais, foi necessário seleccionar partes dos vídeos que seriam apresentados.

<sup>37</sup> V. Alínea 4.1. do Anexo 5.

<sup>38</sup> V. Alínea 4.2. do Anexo 5.

<sup>39</sup> V. Alínea 4.3. do Anexo 5.

<sup>40</sup> V. Alínea 4.4. do Anexo 5.

deviam ser exibidas na conferência e no modo autónomo como elegeram quem ia falar durante o evento. Também se verifica na maneira responsável como apresentaram e explicaram o que haviam feito, no contexto das aulas de Inglês, na conferência e na forma eloquente como responderam às perguntas que lhes foram colocadas após a projecção do vídeo. Por fim, vislumbra-se, ainda, no facto de os alunos terem, ao longo da conferência, frisado a importância da discussão do tema e do quão fundamental foi sentirem-se à vontade na sala de aula.

### **3.1.1.5. RFCDC e Auto-Avaliação**

Findas as fases em que se havia organizado o projecto acima apresentado, distribuiu-se pelos alunos uma ficha de auto-avaliação<sup>41</sup> constituída por diferentes competências, iguais ou semelhantes às apresentadas no RFCDC<sup>42</sup>, que haviam sido seleccionadas em função da sua pertinência para o projecto. Os resultados obtidos podem ser observados nas alíneas 8.2 e 8.3. do Anexo 5.

### **3.1.2. Refugiados, “Home” e *Syrian Journey***

“no one leaves home unless/ home is the mouth of a shark/ (...) no one puts their children in a boat/ unless the water is safer than the land” (Shire, s.d.).

“Step into the shoes of a Syrian refugee. Imagine walking—and flying, driving, or traveling by boat— 1,500 dangerous miles from Syria to Europe. (...) The virtual simulation is a meaningful way to cultivate empathy, jumpstart activism, and deepen students’ understanding of the Syrian refugee experience” (“*Syrian Journey: Choose Your Own Escape Route*”, s.p.).

A crise humanitária suscitada pelo recente conflito armado na Ucrânia, a par das variadas crises que há anos atraem diversos migrantes para as fronteiras europeias, motivou a formulação de um projecto de ICE a respeito do tema dos refugiados. À semelhança do projecto descrito nas

---

<sup>41</sup> V. Alínea 8.1. do Anexo 5.

<sup>42</sup> *Supra*, capítulo 1, p. 9-10.

alíneas anteriores, este, intitulado “Searching for Safety”<sup>43</sup>, foi concebido nos moldes descritos por Byram et al. (2016) e por Porto e Byram (2015). Como tal, divide-se nas fases introdutória, de conscientização, de diálogo e de cidadania e relaciona-se com os quatro níveis de criticalidade de Barnett<sup>44</sup>, embora tenha sido desenvolvido com a turma de 11º ano e não com de 12º.

Como se pretendia responder à pergunta de investigação sobre a qual este relatório incide, optou-se por, uma vez mais, não formar uma comunidade transnacional. Em vez disso, seleccionaram-se o poema “Home” (Shire, s.d.) e o jogo digital *Syrian Journey: Choose your own escape route* (BBC, 2015) para trabalhar com os alunos. Recolheram-se dados através do recurso ao diário de ensino da estagiária, a composições escritas pelos alunos, a cartazes elaborados pelos estudantes e a uma ficha de auto-avaliação.

O projecto não devia ter ultrapassado três aulas de noventa minutos e duas de quarenta e cinco. Contudo, devido a visitas de estudo e a greves e dada a vontade dos alunos de se prepararem devidamente para a palestra que deram na escola, o projecto acabou por ser desenvolvido ao longo de praticamente todo o terceiro período, com a professora cooperante a leccionar apenas algumas aulas no mês de Maio. Ainda assim, não se conseguiu desenvolver todas as actividades inicialmente especificadas no plano de aulas, já que se preferiu conceder mais tempo aos estudantes para compreenderem o poema e para se prepararem para a palestra (em lugar de, por exemplo, conteúdos gramaticais). O plano de aulas que se pode ver no Anexo 6 inclui já o trabalho efectivamente desenvolvido em aula. As aulas da estagiária leccionadas ao longo deste projecto foram observadas tanto pela Prof.ª Doutora Lili Cavalheiro como por três alunos diferentes da FCSH-UNL. O projecto contempla ainda várias aulas extra e a palestra referida.

### **3.1.2.1. Fase Introdutória**

Na primeira fase do projecto, ambicionava-se despertar o interesse dos alunos para o tema dos refugiados. Como tal, e sabendo que os alunos apreciavam as narrativas relativas a

---

<sup>43</sup> V. Anexo 6.

<sup>44</sup> *Supra*, capítulo 1, p. 13-15.

super-heróis, procurou-se que os estudantes relacionassem a figura do super-homem com a dos refugiados, já que o super-homem é, afinal, um refugiado enviado sozinho pelos seus pais para o planeta Terra, de maneira a escapar a uma guerra civil fratricida. Para tal, apresentou-se aos alunos alguns fragmentos da série *Smallville* (2001-2011) e pediu-se-lhes que deduzissem quem era a personagem principal da série (nomeadamente Clark, o super-homem) e que relação tinha essa personagem com os refugiados da actualidade. Os estudantes demonstraram um grande interesse em *Smallville* e rapidamente perceberam quem era o protagonista da série e que Clark (ou o super-homem) era um refugiado. Seguiu-se uma pequena conversa sobre o tema dos refugiados, embora se tivesse de perguntar directamente aos alunos o que achavam sobre determinado assunto, visto que, ao contrário do que acontecera com a turma de 12º ano, os estudantes não participavam de uma forma espontânea na aula.

#### **3.1.2.2. Fase de Conscientização**

Já na segunda fase do projecto, pretendia-se que os alunos desenvolvessem o primeiro nível de criticalidade, relacionado com a competência de aprender a ser crítico. Para tal, pediu-se aos estudantes que, em grupo, lessem um de vários textos sobre o tema dos refugiados e redigissem um resumo desse texto. Como os resumos seriam posteriormente utilizados para criar cartazes<sup>45</sup>, explicou-se que deveriam identificar os pontos principais. O resumo apresentado na alínea 2.1. do Anexo 6 evidencia que os estudantes seguiram estas indicações, analisando os documentos de uma maneira crítica, diferenciando a informação importante da acessória e transmitindo de uma forma bem-sucedida as ideias seleccionadas. Por conseguinte, o primeiro nível de criticalidade parece ter sido atingido pelos estudantes com êxito.

#### **3.1.2.3. Fase de Diálogo**

Na terceira fase do projecto, os alunos leram um poema e jogaram um videojogo. Quanto ao texto literário, trata-se de “Home”, de Warsan Shire, uma poetisa nascida no Quênia, com pais

---

<sup>45</sup> V. Ponto 3 do Anexo 6.

provenientes da Somália e que cresceu em Londres. Shire foi a primeira *Young Poet Laureate of London*, ganhou o *Brunel International African Poetry Prize* e é o membro mais novo da *Royal Society of Literature*. O seu poema confere uma voz àqueles que se viram forçados a abandonar as suas casas, descrevendo as suas experiências de um modo comovente e, também, desconcertante. Relativamente ao jogo digital, demonstra-se *Syrian Journey: Choose your own escape route*, lançado pela BBC em 2015. O jogo é composto por texto e algumas imagens e o jogador deve adoptar o papel de um refugiado sírio do sexo feminino ou masculino, ler o texto apresentado e tomar decisões que poderão levar à morte desse refugiado ou à sua chegada a um porto seguro. Contudo, torna-se relativamente difícil viajar como refugiado até um local seguro, dado que o jogo procura ilustrar a enorme dificuldade e perigos vividos pelos refugiados. Através da exploração destes dois textos, esperava-se que os alunos desenvolvessem o segundo e o terceiro níveis de criticalidade.

A fase de diálogo teve início com a leitura, audição e análise do poema, que apenas devia ter ocupado uma aula de noventa minutos, mas que acabou por se estender para outra aula de quarenta e cinco minutos, de modo a que os alunos tivessem tempo de compreender e trabalhar o poema em profundidade. Após ouvirem a poetisa a declamar o poema, os estudantes ficaram visivelmente afectados a nível emocional. Depois de responderem em grupo a algumas questões colocadas pela professora, os alunos redigiram em casa uma breve reflexão sobre o poema.

Os textos escritos pelos estudantes demonstram que aplicaram os conhecimentos adquiridos ao longo da fase de conscientização à sua leitura do poema, o que se enquadra no segundo nível de criticalidade. A propósito, atente-se na passagem em que uma aluna alude a alguns dos tópicos que tinham sido abordados nas aulas anteriores (Figura 44 da alínea 2.2. do Anexo 6). Adicionalmente, os textos redigidos pelos estudantes revelam uma mudança em alguns casos, relacionada com o terceiro nível de criticalidade, conforme as Figuras 45 e 46 da alínea 2.2. do Anexo 6. Para concluir, e ainda que não se pretendesse, nesta fase, que os estudantes atingissem o quarto nível de criticalidade, alguns fizeram-no, revelando o desejo de que outras pessoas lessem o poema, de modo a alterarem as suas próprias atitudes para com os refugiados e as dos outros, como se depreende pelos excertos nas Figuras 47 e 48 da alínea 2.2. do Anexo 6.

Proseguiu-se com uma aula de noventa minutos destinada a jogar e a debater o jogo. A aula teve início com o comentário de algumas imagens retiradas de *Syrian Journey* e, depois, pediu-se aos alunos que se organizassem em grupos, tentando que a sua personagem chegasse ao continente europeu com vida. Dado que o jogo tenta retratar, de uma forma verossímil, o quão difícil é para um refugiado entrar, com sucesso, na Europa, os alunos não conseguiram, inicialmente, chegar a solo europeu. Contudo, após algumas tentativas, perceberam como fazê-lo, o que os deixou orgulhosos de si mesmos e o que suscitou um espírito de cooperação na turma, dado que os que já haviam conseguido chegar à Europa começaram a ajudar os que ainda não tinham conseguido fazê-lo<sup>46</sup>.

Após os alunos terem jogado o jogo, pediu-se a alguns voluntários que partilhassem com os seus colegas o percurso que tinham feito até chegarem, com êxito, à Europa. Posteriormente, os estudantes, com a orientação da estagiária, comentaram o facto de que, ainda que alguns refugiados consigam chegar ao continente europeu, todos acabam por perder muitas coisas pelo caminho. O jogo exemplifica isso mesmo, dado que as personagens adoptadas pelos alunos viam-se, muitas vezes, obrigadas a separar-se das pessoas queridas/ amadas ou em situações traumáticas que as atormentariam até ao final das suas vidas. Consequentemente, os estudantes, com a ajuda da estagiária, concluíram que, ainda que os jogadores ganhem o jogo quando a sua personagem chega à Europa, os refugiados de carne e osso raramente ganham seja o que for<sup>47</sup>.

De seguida, solicitou-se aos alunos que escrevessem um breve texto no qual reflectissem a sua opinião sobre o jogo e sobre a relação daquele com o tema dos refugiados. Alguns dos textos redigidos demonstram que esses estudantes atingiram o segundo nível de criticalidade, como se pode apreciar no excerto apresentado na Figura 49 da alínea 2.3. do Anexo 6, onde a aluna claramente aplica os conhecimentos adquiridos ao longo da fase de conscientização. De igual modo, determinados textos evidenciam o terceiro nível de criticalidade, visto que o jogo

---

<sup>46</sup> Recorde-se que já acima se havia mencionado que havia um claro espírito de entreaajuda entre os variados elementos da turma. *Supra*, capítulo 3, p. 28.

<sup>47</sup> Como se refere, demonstrou-se necessária a orientação da estagiária para que os alunos chegassem às conclusões apontadas, o que prova que, como Egenfeldt-Nielsen, Smith e Tosca (2020) constatam, o papel de mediação do professor se revela, em alguns casos, fundamental quando se utilizam videojogos em sala de aula. *Supra*, capítulo 1, p. 16.

desencadeou uma clara mudança. Por exemplo, uma aluna comentou que se apercebeu de que é muito difícil para um refugiado chegar em segurança à Europa, “and, in real life, we don’t get to try again, because we only have one life” (Figura 50 da alínea 2.3. do Anexo 6) e outra aluna referiu que “we finally understand what refugees go through and how difficult it is to try to find a way to survive and live a good life in another country” (Figura 51 da alínea 2.3. do Anexo 6). Alguns alunos atingiram o quarto nível de criticalidade, indicando a vontade de que outras pessoas jogassem o jogo, de maneira a alterar a atitude dos indivíduos que criticam ou insultam os refugiados<sup>48</sup>.

Em jeito de conclusão, à semelhança do que se havia verificado ao longo do projecto levado a cabo junto do 12º ano, também alguns alunos do 11º se identificaram com “Outros” culturalmente diferentes, nomeadamente refugiados. Um claro exemplo consiste na afirmação de uma aluna que reconhece, na sua ficha de auto-avaliação (Figura 72 da alínea 8.2. do Anexo 6), ter tentado colocar-se na pele do “Outro”, ainda que nunca possa saber com segurança o que esse “Outro” efectivamente sente.

#### **3.1.2.4. Fase de Cidadania**

Na última fase do projecto, devolveu-se aos alunos os textos redigidos na segunda fase do projecto e pediu-se-lhes que, em grupo, criassem os cartazes já mencionados, que seriam depois exibidos na biblioteca<sup>49</sup> e utilizados durante uma palestra que os próprios estudantes dariam na escola, em língua Inglesa. Após um momento de hesitação por parte dos alunos, em que um deles mencionou que antes preferia fazer exercícios de gramática, explicou-se aos estudantes que, ao produzirem os cartazes e ao darem a palestra em Inglês aos seus colegas, estariam a desenvolver competências que lhes seriam essenciais quando chegassem à universidade. Depois disto, os alunos aceitaram criar os cartazes e dar a palestra (pelo que, em nenhum momento, tiveram de ser obrigados a fazê-lo ou ameaçados para que o fizessem) e ambas as actividades passaram a ser encaradas com entusiasmo. Na verdade, o aluno que havia

---

<sup>48</sup> V. Figura 52 da alínea 2.3. do Anexo 6.

<sup>49</sup> V. Ponto 4 do Anexo 6.

dito que queria resolver exercícios de gramática até foi um dos que mais empenho demonstrou tanto na produção dos cartazes, liderando o seu grupo, como ao longo da palestra, voluntariando-se para falar.

Os cartazes criados pelos estudantes evidenciam um claro empenho por parte dos mesmos, assim como preocupação em comunicar a informação apresentada nos textos inicialmente redigidos de um modo apelativo e acessível. Para além disto, pelo menos um dos cartazes demonstra a tentativa de alterar a atitude que algumas pessoas podem ter para com os refugiados, o que se coaduna com o quarto nível de criticalidade. Com efeito, um dos grupos, aquando da criação do cartaz, e após diferenciar os termos refugiado, requerente de asilo e migrante, acrescentou ao texto originalmente escrito e corrigido a mensagem que se pode ler: “So when you come across people in these situations treat them in the way you would want to be treated yourself” (Figura 53 do ponto 3 do Anexo 6).

Já a palestra<sup>50</sup> conduzida totalmente em Inglês pelos alunos espelhou a sua enorme dedicação, resultante da vontade de apresentarem o que haviam preparado do modo mais correcto possível, explicando aos seus colegas o que os refugiados enfrentam e procurando influenciar quaisquer ideias preconceituosas do público, o que claramente se enquadra no quarto nível de criticalidade. A realização da palestra havia sido comunicada à organização da *Refugee Week*<sup>51</sup>, aparece na lista de eventos da semana dos refugiados<sup>52</sup> e acabou por contar com a presença de seis turmas da escola (e, por conseguinte, com mais de cem estudantes), começando com a recepção do público, a introdução do tema dos refugiados e uma breve explicação do trabalho desenvolvido ao longo do projecto. Este primeiro momento foi inteiramente da responsabilidade de um aluno que se havia voluntariado para esse efeito e que havia ensaiado em aula o que ia dizer, aceitando e incorporando as correcções. De seguida, os estudantes, divididos em grupos, apresentaram os seus cartazes, assim como informação relacionada com o tema dos cartazes que eles mesmos acharam pertinente incluir. Estas apresentações haviam sido ensaiadas pelo menos duas vezes em duas aulas distintas amavelmente cedidas pela professora

---

<sup>50</sup> V. Ponto 5 do Anexo 6.

<sup>51</sup> Cf. <https://refugeeweek.org.uk/about/>.

<sup>52</sup> Cf. <https://refugeeweek.org.uk/events/searching-for-safety/>. Note-se que a data que aparece na página web não é a data em que a palestra se realizou, pois aquela teve de ser alterada de dia 20 de Maio para dia 3 de Junho, devido a uma greve da função pública. V. Figura 61 do ponto 5 do Anexo 6.

cooperante, com os estudantes a solicitarem activamente correcções, para evitarem cometer qualquer erro ao longo da palestra. Depois das apresentações, os alunos ajudaram o público a jogar o jogo *Syrian Journey: Choose your own escape route* e, quando o público terminou de jogar o jogo, o aluno que havia dito que preferia resolver exercícios de gramática e que posteriormente se voluntariou para falar na palestra chamou ao palco os três primeiros grupos de estudantes que haviam terminado o jogo com êxito. Este mesmo estudante também pediu aos grupos de alunos para explicarem as opções que tinham feito no jogo e deu a cada grupo um prémio diferente, enquanto pedia silêncio ao público, de modo a que fosse possível escutar os grupos de estudantes premiados. Para terminar, uma outra aluna, que também se havia voluntariado, encerrou a sessão, concluindo que os refugiados nunca ganham na vida real – uma conclusão a que se havia chegado em aula –, agradecendo a presença do público e convidando-o a observar a exposição dos cartazes que, entretanto, já se encontrava na biblioteca.

#### **3.1.2.5. RFCDC e Auto-Avaliação**

Concluído o projecto, e de maneira a aferir se algumas competências do RFCDC, relacionadas com o trabalho feito a respeito do tema dos refugiados, haviam sido desenvolvidas, elaborou-se e distribuiu-se uma ficha de auto-avaliação<sup>53</sup>. Esta ficha, semelhante à ficha formulada para a turma de 12º ano, possui três colunas diferentes e os resultados obtidos encontram-se nas alíneas 8.2. e 8.3. do Anexo 6.

### **3.2. Prática de Ensino Supervisionada de Espanhol**

O começo da PES de Espanhol foi marcado por algumas mudanças de escola, motivadas por variadas razões. Assim, a Prática teve início na Escola Secundária D. João II, tendo depois de ser continuada na Escola Básica de Álvaro Velho, passando posteriormente a ser levada a cabo na Escola Secundária Augusto Cabrita e retornando, por fim, à Escola Secundária D. João II. Apesar da instabilidade causada pelas sucessivas alterações e da incerteza de não saber qual o

---

<sup>53</sup> V. Alínea 8.1. do Anexo 6.

local definitivo em que a PES seria desenvolvida, a verdade é que a saída da Escola D. João II e a passagem pela Escola Básica de Álvaro Velho permitiu à estagiária observar algumas aulas de ensino básico. De regresso à instituição de ensino onde a PES de Espanhol seria conduzida, procedeu-se à elaboração de um relatório de observação mais completo, desta feita sobre a prática lectiva da professora cooperante com uma turma de 12º ano<sup>54</sup>.

O grupo de 12º ano, de Ciências Sociais e Humanas que estava a frequentar a disciplina de Espanhol por opção, era composto por vinte alunos, dos quais somente cinco eram rapazes. A turma possuía dois alunos com necessidades educativas especiais, já que uma estudante padecia de défice de atenção e outro aluno tinha dificuldades ao nível da aprendizagem. Ainda assim, nenhum dos dois estudantes acima mencionados teve dificuldade em acompanhar as aulas, até porque eram alunos empenhados e preocupados. O grupo também recebeu, no começo do segundo período, uma nova aluna, que nunca havia tido Espanhol antes e que faltava sistematicamente, o que certamente prejudicou o seu desempenho e contribuiu para que fosse a única estudante da turma a obter uma classificação negativa à disciplina de Espanhol.

Os alunos da turma provinham maioritariamente de contextos socioeconómicos associados à classe baixa e média. Alguns estudantes viviam, com as suas famílias, em bairros sociais e outros trabalhavam há vários anos depois das aulas. Já outros alunos viviam vidas confortáveis com as suas famílias, não tendo qualquer necessidade de trabalhar e podendo dedicar-se inteiramente aos seus estudos. Para além disto, determinados estudantes haviam nascido e crescido noutros países, nomeadamente Angola e o Brasil, enquanto outros possuíam pais de nacionalidades distintas da portuguesa, como, por exemplo, a russa. Assim, a turma revestia-se de um carácter multicultural, o que não significa que a interacção entre os variados elementos do grupo fosse sempre pacífica, já que não o era, com alguns casos de *bullying* a marcaram as relações entre os diversos alunos.

Apesar disto, os estudantes eram profundamente bem-educados no contexto da sala de aula, não se verificando qualquer instância de indisciplina. Tal resultava da vontade dos alunos de obterem bons resultados, visto que todos eles ambicionavam ingressar na universidade, preferencialmente numa de renome. Ainda assim, cumpre frisar que não se conseguiu

---

<sup>54</sup> V. Anexo 7.

desenvolver com a grande maioria dos estudantes, a não ser talvez no final do ano lectivo, uma relação afectiva semelhante à estabelecida com os alunos das turmas de Inglês, o que provavelmente se deveu a variados motivos. Para começar, a própria professora cooperante apenas tinha começado a trabalhar com os estudantes no início do ano lectivo de 2021/2022, altura em que os alunos ficaram relativamente aborrecidos por descobrirem que não iam continuar a ter o professor que tinham tido nos dois anos anteriores. De seguida, e ao contrário do que havia ocorrido com as turmas de Inglês, a estagiária (bem como a sua colega da PES) apenas conheceu os estudantes na última semana do primeiro período, devido às várias mudanças de escola que tiveram lugar, seguindo-se uma interrupção lectiva de três semanas<sup>55</sup>. Depois, não houve qualquer possibilidade de dar algumas aulas ao longo do primeiro período ou de realizar visitas de estudo ao longo desse espaço de tempo, algo que, como se comentou no Anexo 4, favoreceu as relações afectivas estabelecidas entre a estagiária e as turmas de Inglês. Por fim, os estudantes haviam optado por frequentar a disciplina de Espanhol no 12º ano porque acreditavam que se tratava de uma disciplina onde se trabalhava pouco e se tinha boas notas, coisa que não se verificou nem com a professora cooperante nem com a estagiária (ou a sua colega da PES), já que as três exigiram aos alunos que trabalhassem, embora depois os recompensassem com classificações mais que satisfatórias.

Relativamente ao seu domínio do Espanhol, a turma apresentava algumas lacunas ao nível do vocabulário e da gramática que talvez já não devesse ter depois de dois anos a estudar a língua Espanhola durante seis horas por semana. Não obstante, os alunos conseguiam expressar-se oralmente com alguma fluidez, embora, no período de observação de aulas e no começo da prática lectiva da estagiária, raramente o fizessem, muito provavelmente por falta de confiança e por medo de cometerem erros. No que diz respeito à sua experiência prévia com aulas que trabalhassem dimensões como a interculturalidade ou a EC, o grupo não estava totalmente acostumado a abordar conteúdos relacionados com esses dois âmbitos, nem a aulas que não assentassem na utilização do manual. Afinal, ainda que a professora cooperante tivesse começado a trabalhar com os alunos aspectos inseríveis no contexto da interculturalidade,

---

<sup>55</sup> Lembre-se que, devido à pandemia de Covid-19, as escolas portuguesas estiveram encerradas desde 17 de Dezembro de 2021 até 10 de Janeiro de 2022.

aqueles, nos dois anos prévios de contacto com a língua Espanhola, tinham maioritariamente estudado a gramática e o vocabulário de uma forma estruturada, embora vissem regularmente longas-metragens Espanholas.

Ao longo da PES, desenvolveram-se, com a turma, dois projectos de ICE, cada um dos quais se teve de cingir a cinco aulas de noventa minutos, embora se tenham dado, para cada um dos projectos, duas aulas adicionais<sup>56</sup>. Tal deveu-se ao facto da estagiária e da sua colega da PES terem ambas de trabalhar com o mesmo grupo, que possuía uma carga horária semanal de duas aulas de noventa minutos e que era a única turma da professora cooperante. Consequentemente, a professora cooperante viu-se obrigada a prescindir de dar quaisquer aulas, já que teve de as ceder todas às estagiárias, para que elas pudessem concluir a sua formação. Adicionalmente, e visto que estavam a trabalhar com a mesma turma, as estagiárias tiveram de gerir a quantidade de trabalho que propunham aos alunos, para evitar sobrecarregá-los. Ambos os projectos encontram-se descritos nas alíneas abaixo apresentadas.

### **3.2.1. Argentina, “Graffiti” e *Beholder***

“Desde lejos descubriste el otro dibujo, sólo vos podrías haberlo distinguido tan pequeño en lo alto y a la izquierda del tuyo. Te acercaste con algo que era sed y horror al mismo tiempo, viste el óvalo naranja y las manchas violeta de donde parecía saltar una cara tumefacta, un ojo colgando, una boca aplastada a puñetazos. Ya sé, ya sé, ¿pero qué otra cosa hubiera podido dibujarte? ¿Qué mensaje hubiera tenido sentido ahora? De alguna manera tenía que decirte adiós y a la vez pedirte que siguieras. Algo tenía que dejarte antes de volverme a mi refugio donde ya no había ningún espejo, solamente un hueco para esconderme hasta el fin en la más completa oscuridad, recordando tantas cosas y a veces, así como había imaginado tu vida, imaginando que hacías otros dibujos, que salías por la noche para hacer otros dibujos” (Cortázar, 1980, s.p.).

---

<sup>56</sup> A aula extra dada ao longo do primeiro projecto ICE não possui qualquer plano de aula, dado que não se esperava leccionar essa aula. Quando à que se deu durante o segundo projecto de ICE, corresponde à aula em que se pediu aos alunos que fizessem o teste criado pela estagiária. V. Ponto 4 do Anexo 9.

“You MUST! But Will you? You are a cog in a totalitarian machine with your own family who also has needs. Do you cling to your humanity and cover up your tenants? Or do you survive by staying loyal to the regime? The choice is yours” (“*Beholder*”, s.d.).

Adoptando, novamente, a proposta de Byram et al. (2016)<sup>57</sup>, o primeiro projecto desenvolvido com o grupo baseou-se no projecto apresentado em Porto e Byram (2015)<sup>58</sup> – dado que ambos focam a ditadura militar argentina, a qual se estendeu de 1976 a 1983 e é eufemisticamente conhecida como *Proceso de Reorganización Nacional*<sup>59</sup> – e denominou-se “La dictadura militar argentina”<sup>60</sup>. No entanto, enquanto o projecto descrito em Porto e Byram (2015) incidiu sobre o campeonato mundial de futebol de 1978 que teve lugar na Argentina, ao mesmo tempo que os alegados opositores ao regime ditatorial eram sequestrados, torturados e assassinados, o presente projecto focou variadas dimensões da ditadura militar. Adicionalmente, e à semelhança do que se havia verificado nos projectos levados a cabo na PES de Inglês, não se procedeu à criação de uma comunidade transnacional, mas sim ao recurso ao conto “Graffiti” (Cortázar, 1980) e ao jogo *Beholder* (Warm Lamp Games, 2016)<sup>61</sup> na fase de diálogo. Não obstante, e na senda de Porto e Byram (2015), manteve-se a divisão do projecto nas fases introdutória, de conscientização, de diálogo e de cidadania, já adoptada nos dois projectos anteriormente descritos, assim como o emprego aos quatro níveis de criticalidade de Barnett (1997)<sup>62</sup>. Por fim, recolheram-se dados através do recurso ao diário de ensino da estagiária<sup>63</sup>, às apresentações dos estudantes, aos vídeos produzidos pelos alunos e a uma ficha de auto-avaliação.

---

<sup>57</sup> *Supra*, capítulo 1, p. 13-15.

<sup>58</sup> Cf. Porto & Byram, 2015, p. 226-242.

<sup>59</sup> Cf. <https://www.educ.ar/recursos/91374/pensar-la-dictadura-terrorismo-de-estado-en-argentina>.

<sup>60</sup> V. Anexo 8.

<sup>61</sup> *Beholder* não surge associado à designação *games-for-change*. Ainda assim, o jogo parece identificar-se com a missão dos *games-for-change*, pois pretende chamar à atenção para a vida sob o jugo de um regime totalitário e para as formas como esse mesmo regime pode ser questionado desde o seu interior.

<sup>62</sup> *Supra*, capítulo 1, p. 13-15.

<sup>63</sup> A propósito, atente-se nas reflexões apresentadas no ponto 2 do Anexo 8, profundamente baseadas no diário de ensino da estagiária.

### **3.2.1.1. Fase Introdutória**

Na primeira fase do projecto, e como foi pedido à estagiária, pela professora cooperante, que estabelecesse alguma relação com o manual escolar então adoptado pela escola para a disciplina de Espanhol de 12º ano, começou-se por apresentar aos alunos algumas imagens turísticas da Argentina, retiradas da unidade didáctica dedicada ao país<sup>64</sup>. Também se discutiu com os estudantes determinados aspectos concernentes à localização geográfica e ao relevo do território argentinos, à especificidade linguística do Espanhol falado no país (marcada pelo recurso ao *yeísmo rehilado* e ao *voseo*) e à história mais recente da Argentina (caracterizada, entre outros aspectos, pela ditadura militar discutida ao longo do projecto). Para além disto, apresentaram-se, aos alunos, algumas fotografias tiradas durante a ditadura, de modo a chamar a atenção dos estudantes para as principais figuras políticas do regime, para a manipulação dos meios de comunicação (exercida, ao longo deste período, pelo estado) e para os crimes contra a humanidade cometidos entre 1976 e 1983. Esperava-se, assim, despertar o interesse dos alunos para o tema, o que se verificou ter ocorrido, pelo menos na maior parte das instâncias.

### **3.2.1.2. Fase de Conscientização**

Na seguinte fase do projecto, dividiram-se os alunos em grupos, pediu-se-lhes que lessem um conjunto de publicações relativas a diferentes temas relacionados com a ditadura militar argentina e solicitou-se-lhes que preparassem uma pequena apresentação oral de não mais de dez minutos. Nesta apresentação, não se pretendia que os estudantes fizessem um resumo dos textos que lhes haviam sido dados, mas sim que reflectissem sobre esses escritos (com base nas linhas orientadoras que lhes haviam sido fornecidas) e que os complementassem com a sua própria pesquisa. Assim, esperava-se que os alunos desenvolvessem o primeiro nível de criticalidade, relativo à aquisição de aptidões que permitam aos estudantes pensar de uma maneira crítica, neste caso em relação com documentos relativos à ditadura militar argentina. Como as apresentações dos alunos evidenciam e como se pode observar pelo PowerPoint

---

<sup>64</sup> O manual utilizado ao longo da PES de Espanhol trata-se de *Agencia ELE 3*, da SGEL.

elaborado por um dos grupos<sup>65</sup>, os estudantes foram capazes de fazer isso mesmo, identificando, no caso do exemplo mencionado, os principais pontos relacionados com o terrorismo de estado na Argentina e relacionando-os com imagens históricas pertinentes. Para além disso, os alunos demonstraram, ainda, possuir a capacidade de levar a cabo trabalho de investigação, encontrando recortes de jornais referentes à ditadura militar e conversas documentadas pelo jornalista argentino Jacobo Timerman (1923-1999), travadas entre ele mesmo e um dos seus captivos e torturadores, Ramón Camps (1927-1994).

### 3.2.1.3. Fase de Diálogo

Na terceira fase do projecto, pediu-se aos alunos que começassem por ler o conto “Graffiti”, escrito por Cortázar após o começo da ditadura militar. O conto narra a história do protagonista, que, ainda que viva num regime totalitário altamente militarizado em que não é permitido desenhar grafitis nas paredes das ruas, decide fazê-lo, no início por aborrecimento e, depois, como gesto de revolta. Neste estado autoritário e opressivo, tornou-se comum as pessoas desaparecerem, levadas em carros de polícia, para nunca mais voltarem a ser vistas, algo que a personagem principal do conto sabe que lhe pode ocorrer a ele por se expressar artisticamente do modo que escolheu para o fazer. A narrativa do conto começa *in media res*, quando o protagonista, que já há algum tempo desenha grafitis nas paredes, encontra um outro grafiti ao lado do seu, o que desencadeia um jogo de gato e rato, em que a personagem principal busca descobrir quem é o seu misterioso companheiro, o qual ele julga tratar-se de uma mulher. Na verdade, o protagonista do conto acaba por se apaixonar por essa desconhecida, passando a tomar riscos que nunca antes havia tomado, tamanha era a vontade de a ver e de desvendar a sua identidade. Contudo, quando consegue finalmente vislumbrar os contornos do seu corpo, a mulher está a ser levada pela polícia, após ter tentado responder a um dos grafitis da personagem principal com outro desenho. No final do conto, e após um momento em que Cortázar recorre ao realismo mágico<sup>66</sup>, o leitor compreende que o narrador do conto é a mulher que havia sido

---

<sup>65</sup> V. Ponto 3 do Anexo 8.

<sup>66</sup> Cf. <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/realismo-magico>.

presa e que fala desde os confins da sua cela, sugerindo que tudo aquilo que o leitor acaba de ler não passa de um produto da imaginação da tal desconhecida.

À leitura do conto seguiu-se uma aula dedicada ao jogo *Beholder*, curiosamente produzido por um estúdio de jogos russo, localizado na Sibéria. O jogo, que disponibiliza, para Android, uma versão demonstrativa gratuita, também tem lugar num regime totalitário e altamente militarizado. O jogador adopta o papel de Carl, chefe de uma família com duas crianças a quem foi atribuído o posto de caseiro num bloco de apartamentos. O trabalho de Carl passa por espiar os inquilinos do prédio, devendo ele, para tal, colocar câmaras em todos os apartamentos e manter-se atento às actividades dos moradores do bloco, incluindo a sua própria família. Caso não faça aquilo que lhe é pedido ou oculte das autoridades qualquer acto subversivo, Carl perderá o emprego e, provavelmente, a própria vida. Afinal, tal já havia ocorrido com o predecessor de Carl, o qual, no começo do jogo, quando Carl chega com a família ao bloco de apartamentos, está a ser levado pela polícia, depois de ter sido severamente espancado. Ainda assim, o jogo apresenta ao jogador, desde os primeiros momentos, a hipótese de questionar a actuação das autoridades e a opção de proteger os inquilinos do prédio, ao invés de os denunciar. Mais, existe, ainda, a possibilidade do jogador sobreviver a tais actos de revolta, tal dependendo totalmente da sua astúcia.

Tanto o conto como o jogo aludem, de uma maneira ou de outra, a aspectos claramente enquadráveis no âmbito da ditadura militar argentina. Por um lado, Cortázar, de nacionalidade argentina e exilado em França desde antes do começo do regime totalitário que sequestrou o seu país, chama a atenção para a questão dos desaparecidos. Os desaparecidos incluem todos aqueles que foram levados, contra a sua vontade, pelas forças armadas, desaparecendo sem deixar rasto, já que, em muitos casos, foram assassinados de formas dantescas depois de serem torturados em centros clandestinos de detenção durante largos períodos de tempo. No âmbito dos desaparecidos inserem-se também bebés nascidos durante a ditadura militar e roubados às suas mães, igualmente desaparecidas, logo após ou pouco depois do seu nascimento. O número de desaparecidos ronda, de acordo com dados actuais, os 30 000 e motivou a formação de associações de direitos humanos como as Madres de Plaza de Mayo ou as Abuelas de Plaza de Mayo, compostas por familiares dos desaparecidos que, em demasiados casos, os procuram até

aos dias de hoje. Por outro lado, *Beholder* evidencia os desafios daqueles obrigados a viver sob o jugo de um estado totalitário, como a falta de liberdade para escolher seja o que for, a supressão de qualquer forma de privacidade e a constante possibilidade de cair na mira das autoridades. Adicionalmente, o jogo destaca os dilemas morais que assombram qualquer pessoa que viva numa ditadura altamente militarizada, os quais os forçam a decidir entre salvar-se a si mesmos, ainda que isso signifique a ruína de outro ser humano, ou proteger aqueles que os circundam, mesmo que isso resulte na sua morte.

Através do emprego de ambos estes textos, pretendia-se estimular o desenvolvimento, por parte dos alunos, dos segundo e terceiro níveis de criticalidade. Relativamente ao segundo, esperava-se que os estudantes aplicassem os conhecimentos que haviam adquirido ao longo da fase de conscientização, através da leitura e investigação críticas de documentos concernentes ao regime totalitário argentino, a ambos os artefactos. Este nível, como os alunos demonstraram, foi prontamente atingido, dado que aqueles referiram múltiplas vezes que ambos os textos lhes permitiam ver o que era viver durante a ditadura militar argentina. Quanto ao terceiro, ambicionava-se que os estudantes percebessem que nenhuma decisão é simples num contexto como o da ditadura militar argentina, já que pode significar a vida ou a morte tanto do “Eu” como do “Outro”, e que aquilo que eles prontamente fariam no Portugal de hoje em dia, como tentar ajudar uma pessoa que está a ser espancada pela polícia, provavelmente não seria o mesmo que fariam na Argentina da ditadura militar. Desta maneira, esperava-se mudar a atitude dos alunos que depressa haviam julgado aqueles que tinham compactuado com a ditadura militar argentina, sem pensarem que essas pessoas podiam estar a proteger a sua própria família, algo que eles mesmos fariam, como rapidamente admitiram. Contudo, também se pretendia alterar o comportamento dos estudantes que haviam dito que nunca poriam a sua vida em risco para salvar a de outra pessoa, fazendo-os ver que, se fosse ao contrário, eles gostariam que alguém fizesse isso por eles. Também este nível pareceu ter sido atingido pelos alunos, visto que todos eles exibiram um ar pensativo no final do debate a respeito das questões acima mencionadas, devendo-se, no entanto, salientar que não se possuem provas de que tal tenha efectivamente

ocorrido, pois não se pode pedir aos alunos que escrevessem algo a este respeito e não se pode discutir mais o assunto, devido à falta de tempo anteriormente frisada<sup>67</sup>.

Perante a conclusão da terceira fase, o grupo de 12º ano demonstrou ter-se identificado com as personagens ficcionais do conto e do jogo, descrevendo aquilo que faria se estivesse nos seus lugares. Consequentemente, ainda que não se tenha formado uma comunidade transnacional, verificou-se a existência de uma identificação com membros, ainda que ficcionais, de outras culturas, o que constitui, para Byram et al. (2016, p. xxviii), um dos marcadores de um bom projecto de ICE.

#### **3.2.1.4. Fase de Cidadania**

Na última fase do projecto, pediu-se aos estudantes que elaborassem um pequeno vídeo no qual comparassem a ditadura militar argentina com alguma ditadura contemporânea, de maneira a evidenciar que o tipo de regime vigente entre 1976 e 1983 na Argentina e as violações dos direitos humanos aí perpetrados continuam a existir e a ocorrer na actualidade. Adicionalmente, informou-se os alunos de que se pretendia que os vídeos fossem apresentados diante de algum público, embora, na altura, ainda houvessem diferentes hipóteses em análise e não se soubesse que público seria esse. Deste modo, esperava-se não só que os alunos partilhassem com outras pessoas aquilo que haviam aprendido e discutido ao longo do projecto, como também que desenvolvessem o quarto nível de criticalidade.

Aquando da conversa com a Prof.<sup>a</sup> Doutora Ana Gonçalves Matos, na qual se decidiu que os alunos de Inglês apresentariam os seus vídeos na Conferência Internacional *Creative Approaches to Democracy Education*<sup>68</sup>, ficou também combinado que os estudantes de Espanhol divulgariam os seus próprios vídeos no mesmo evento. A possibilidade de realizar uma visita de estudo até Lisboa e até à Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, em que alguns alunos ambicionavam ingressar, levou os estudantes a demonstrarem um grande entusiasmo inicialmente. Contudo, dado que, como já acima se apontou, ambas as estagiárias

---

<sup>67</sup> *Supra*, capítulo 3, p. 46.

<sup>68</sup> V. Ponto 5 do Anexo 5.

tiveram de trabalhar com a mesma turma, a colega da estagiária começou a desenvolver a sua unidade didáctica com os alunos logo após o término das aulas da estagiária. Adicionalmente, na semana anterior à semana da realização da conferência, não houve quaisquer aulas de Espanhol, devido a uma interrupção lectiva definida pela escola. Assim, não houve mais tempo para voltar a abordar o projecto desenvolvido com os alunos, para que aqueles vissem os vídeos uns dos outros e para discutir mais detalhes relativos à conferência e à visita de estudo, como havia ocorrido com o 12º ano de Inglês. Por conseguinte, e apesar de três dias antes da conferência todos os alunos (com a excepção de um grupo de três) terem afirmado que iam, no dia anterior ao do evento somente seis confirmaram a sua ida.

Os seis alunos que foram ao evento claramente atingiram o quarto nível de criticalidade, como os vídeos que criaram e como as suas intervenções na conferência evidenciam. Por um lado, os folhetos e as transcrições dos vídeos em que os estudantes apresentam esses mesmos folhetos<sup>69</sup> demonstram a sua tentativa de chamar à atenção para o que havia ocorrido durante a ditadura militar argentina e para a necessidade de não ignorar o que continua a ocorrer em países como Cuba, China ou Venezuela. Por outro, o facto de terem apresentado, eles mesmos, num evento internacional, os vídeos que haviam criado<sup>70</sup> e de terem frisado, de livre vontade, no período de debate, a importância de abordar o tema trabalhado para que ninguém se esqueça de que as violações dos direitos humanos continuam a ocorrer, demonstra a sua vontade de procederem a uma mudança mais radical, nomeadamente “a ‘critique-in-action’ and a ‘collective reconstruction of the world’” (Porto & Byram, 2015, p. 230).

### **3.1.3.5. RFCDC e Auto-Avaliação**

Findo o projecto previamente descrito, e de maneira a apurar se os alunos haviam desenvolvido algumas das competências listadas no RFCDC e a recolher dados que ajudassem a

---

<sup>69</sup> V. Pontos 4 e 5 do Anexo 8.

<sup>70</sup> Note-se que, para que os vídeos dos alunos pudessem ser apresentados na conferência, a estagiária fez um único vídeo com excertos de vários vídeos. Caso se deseje ver a transcrição do vídeo preparado pela estagiária, atente-se no ponto 7 do Anexo 8.

responder à pergunta da investigação subjacente ao presente relatório, foi pedido aos estudantes que preenchessem uma ficha de auto-avaliação<sup>71</sup>.

Na ficha de auto-avaliação, a grande maioria dos alunos optou pela coluna mais à esquerda em todas as opções, exceptuando “Pienso que, cuando las personas están encarceladas, deben seguir siendo respetadas”, para a qual seleccionaram a coluna do centro. Para justificar a sua resposta, um estudante escreveu “[depende]”<sup>72</sup> junto à competência acima mencionada e, quando a estagiária perguntou aos restantes alunos porque haviam elegido a referida coluna, muitos defenderam a mesma ideia. De acordo com os estudantes, quando determinados crimes são cometidos, as pessoas que os cometeram não merecem ser respeitadas e um dos alunos deu, até, o exemplo dos militares da ditadura militar argentina, dizendo que aqueles deveriam ser sujeitos ao mesmo tratamento a que haviam sujeitado as pessoas que prenderam.

Cumprir frisar que, subjacente às razões dos estudantes para seleccionar a coluna do meio, encontra-se a lógica bíblica “olho por olho, dente por dente”, a qual se averigua na origem, ao longo da história da humanidade, de múltiplas violações aos direitos humanos, perpetuando-as e não as abolindo. Contudo, tal raciocínio não pode ser apresentado aos estudantes, da mesma maneira que não se pode debater com os alunos as suas ideias em relação com a competência acima mencionada, pois, como se explicou acima, não houve qualquer tempo para o fazer.

### **3.2.2. Redes Sociais, “Likes y cicatrices” e *Go Viral!***

“Y mientras tanto, las *fake news* vienen y van/ Y dicen que este virus es ‘made in Taiwan’/ Métete en Twitter y dime qué piensas tú/ Y pregúntate si te importa” (Melendi, 2021, s.p.)

“*Go Viral!* is a new game developed by Cambridge psychologists in partnership with the UK Government. The game gives players a taste of the techniques and motivations behind the spread of coronavirus misinformation – ‘inoculating’ them against its influence” (“Cambridge game ‘pre-bunks’ coronavirus conspiracies”, s.d.).

---

<sup>71</sup> V. Ponto 8 do Anexo 8.

<sup>72</sup> V. Figura 87 do ponto 8 do Anexo 8.

Abraçando a proposta de Byram et al. (2016) relativamente à ICE<sup>73</sup>, desenvolveu-se o projecto “Las redes sociales”<sup>74</sup> com o grupo de 12º ano, após a constatação de que os alunos daquela turma eram ávidos utilizadores de redes sociais. Para o fazer, e de maneira a responder à pergunta de investigação sobre a qual este relatório incide, não se criou uma comunidade transnacional, como Byram et al. (2016) sugerem no modelo que desenvolveram de ICE. Pelo contrário, escolheu-se empregar textos literários e digitais de uma complexidade muito menor à dos utilizados no projecto relativo à ditadura militar na argentina. Assim, optou-se por trabalhar a letra da canção “Likes y cicatrices” (Melendi, 2021), cuja compreensão se demonstrou muito menos desafiadora que a do conto de Cortázar, o que permitiu aos alunos debater durante mais tempo as suas interpretações de determinados elementos da letra da canção. Adicionalmente, seleccionou-se o jogo *Go Viral!* (Social Decision-Making Lab et al., 2021)<sup>75</sup>, com a duração de cinco minutos (embora os alunos tenham obviamente demorado mais tempo a terminá-lo), para que houvesse tempo para os estudantes o jogarem na íntegra e debaterem. Para além disto, e antes de avançar, cumpre apontar que se voltaram a empregar métodos de recolha de dados como o diário de ensino da estagiária<sup>76</sup>, textos escritos pelos alunos, as composições do teste criado pela estagiária<sup>77</sup> e uma ficha de auto-avaliação. Por fim, o projecto foi dividido nas fases introdutória, de conscientização, de diálogo e de cidadania, na senda do projecto apresentado em Porto e Byram (2015), e visou estabelecer uma relação com os quatro níveis de criticalidade avançados por Barnett (1997)<sup>78</sup>.

### 3.2.2.1. Fase Introdutória

---

<sup>73</sup> *Supra*, capítulo 1, p. 13-15.

<sup>74</sup> V. Anexo 9.

<sup>75</sup> Ainda que não se encontre explicitamente relacionado com os *games-for-change*, *Go Viral!* coaduna-se com os objectivos daqueles, já que procura conscientizar os jogadores para as técnicas de manipulação utilizadas por determinados tipos de conteúdos virais nas redes sociais.

<sup>76</sup> A propósito, atente-se no ponto 2 do Anexo 8, baseado no diário de ensino da estagiária.

<sup>77</sup> Note-se, contudo, que, inicialmente, o teste era para ter sido elaborado pela estagiária e pela sua colega de PES em conjunto. Assim, o grupo de compreensão escrita foi elaborado pela estagiária com base num texto seleccionado pela sua colega e o segundo tema do grupo de produção e interacção escritas foi escolhido pela colega da estagiária.

<sup>78</sup> *Supra*, capítulo 1, p. 13-15.

O projecto teve início com a apresentação e comentário de algumas imagens, nas quais se sugeria que as redes sociais manipulavam os seus utilizadores. Esperava-se, assim, levar os alunos a compreender o que ia ser abordado, suscitar o interesse dos estudantes para com o assunto e dar início a uma discussão sobre o tema das redes sociais. Os alunos rapidamente compreenderam o significado das imagens, embora tenham expressado a crença de que apenas as outras pessoas eram manipuladas pelas redes sociais e eles não. Antecipava-se, nas seguintes fases do projecto, conseguir alterar a convicção dos estudantes relativamente à sua suposta imunidade à referida manipulação.

### **3.2.2.2. Fase de Conscientização**

Terminada a fase introdutória, seguiu-se com a fase de conscientização, durante a qual se apresentou aos alunos alguns fragmentos retirados do documentário *The Social Dilemma* (Orlowski, 2020), dobrados e com legendas em Espanhol. Através do visionamento dos excertos do documentário, pretendia-se que os estudantes começassem a perceber as redes sociais, uma parte integrante da sua vida, de uma maneira crítica e desenvolvessem, por conseguinte, o primeiro nível de criticalidade. Para tal, chamou-se a atenção dos alunos para o facto de que as redes sociais procuram gerar dinheiro através da apresentação de anúncios, modificar os comportamentos dos seus utilizadores e manipular as pessoas que as utilizam.

Enquanto assistiam aos excertos do documentário eleitos, muitos dos estudantes demonstraram-se claramente chocados com aquilo que estavam a ouvir, o que sugere que atingiram o primeiro nível de criticalidade, ao começaram a pensar de um modo crítico sobre as redes sociais. Contudo, e como se tinha verificado na fase introdutória, a grande maioria dos alunos continuou a acreditar de que apenas as outras pessoas eram manipuladas e de que eles nunca o seriam. Somente duas alunas se demarcaram de uma forma explícita dos comentários dos seus colegas, com uma a mencionar que as redes sociais claramente não eram uma influência positiva na sua vida e com a outra a declarar que tanto ela como os seus colegas passavam demasiado tempo nas redes sociais, sem terem noção do que aquelas lhes faziam. Assim, estas

duas alunas, para além de atingirem o primeiro nível de criticalidade, alcançaram também o segundo, aplicando a reflexão crítica sobre as redes sociais ao seu próprio contexto.

### 3.2.2.3. Fase de Diálogo

Com a fase de conscientização concluída, prosseguiu-se para a fase de diálogo, pedindo-se aos alunos que considerassem a letra da canção “Likes y cicatrices” e o jogo digital *Go Viral!*, anteriormente mencionados. “Likes y cicatrices” trata-se de um texto que procura transmitir variadas mensagens aos seus ouvintes, como, por exemplo, que os utilizadores das redes sociais as seguem de uma maneira religiosa e fanática e que a forma como as pessoas se representam a si mesmas nas redes sociais não corresponde à realidade. Adicionalmente, a canção argumenta que os artistas privilegiam o número de seguidores à criação de arte e que os indivíduos estão tão “agarrados” às redes sociais, responsáveis por distorcer a realidade através do recurso a conteúdos erróneos, que não se apercebem da gravidade da pandemia, das mudanças climáticas e dos conflitos armados. *Go Viral!*, por seu turno, revela-se um pequeno jogo, relativamente simples, no qual se explica aos jogadores de que formas os conteúdos enganadores se tornam virais. Entre outros elementos, o jogo evidencia que as publicações que mais êxito têm nas redes sociais recorrem a técnicas de manipulação como o uso de linguagem emotiva e alarmista, a utilização de falsos especialistas e a propagação de teorias da conspiração.

Esperava-se, nesta fase, que os estudantes conseguissem atingir os segundo e terceiro níveis de criticalidade, passando, conseqüentemente, a ser capazes de aplicar o que haviam aprendido sobre as redes sociais ao seu próprio “Eu” e ao mundo que os circunda e modificando, de alguma forma, a sua postura face àquelas. Relativamente ao segundo nível de criticalidade, todos os alunos pareceram tê-lo atingido, como evidenciam as composições que escreveram a respeito da letra da canção “Likes y cicatrices”. Nestes textos, os estudantes sublinharam elementos mencionados durante a fase de conscientização, como a adição às redes sociais, e aspectos referidos em relação com a letra da canção, como que as pessoas passam demasiado tempo nas redes sociais para darem atenção ao que verdadeiramente importa<sup>79</sup>. No que diz

---

<sup>79</sup> V. Figuras 88 e 89 do ponto 3 do Anexo 9.

respeito ao terceiro nível de criticalidade, pode-se, por um lado, argumentar que, através da leitura das composições escritas pelos alunos no teste, vislumbra-se uma mudança de comportamento, já que alguns deles passaram a adoptar uma atitude mais preventiva face às redes sociais, para não serem manipulados tão facilmente. Por outro lado, também se pode argumentar que não houve qualquer mudança de atitude, pois alguns alunos demonstraram acreditar que apenas seriam manipulados se se deixassem a si mesmos sê-lo (quando a manipulação funciona, muitas vezes, de modos imperceptíveis)<sup>80</sup>.

Para concluir, e uma vez mais, ainda que não se tenha criado uma comunidade transnacional, voltou a verificar-se a existência de uma identificação com membros de outras culturas – elemento essencial para um bom projecto de ICE, de acordo com Byram et al. (2016, p. xxviii) –, desta feita o cantautor de “Likes y cicatrizes”. Com efeito, os alunos demonstraram identificar-se com os variados temas mencionados na letra da canção, como se pode verificar através da observação das Figuras 85 e 86 do ponto 3 do Anexo 9.

#### **3.2.2.4. Fase de Cidadania**

Finda a fase de diálogo, passou-se para a última fase do projecto, ao longo da qual se procurou que os alunos partilhassem com a escola aquilo que haviam trabalhado em relação com as redes sociais. Como não havia nenhuma outra turma de Espanhol que tivesse aulas dessa disciplina à mesma hora que o grupo de 12º ano, decidiu-se que os estudantes não dariam uma pequena palestra e que apenas criariam cartazes, para que aqueles pudessem ser expostos na biblioteca. Os alunos procederam à criação dos cartazes, respeitando as instruções que lhes foram dadas e demonstrando uma clara preocupação em que aqueles estivessem esteticamente apelativos para serem depois afixados na biblioteca. Contudo, não se pode afirmar com segurança que todos os alunos tenham atingido o quarto nível de criticalidade, visto que a sua motivação para criar os cartazes pode simplesmente ter decorrido do seu desejo de obterem uma boa nota, ao invés de ter procedida da tentativa de chamarem a atenção do corpo escolar para os problemas associados à utilização das redes sociais.

---

<sup>80</sup> V. Figuras 90-93 do ponto 5 do Anexo 9.

### 3.2.2.5. RFCDC e Auto-Avaliação

Para terminar o projecto, pediu-se aos alunos que preenchessem uma ficha de auto-avaliação<sup>81</sup> com variadas competências retiradas do RFCDC (ainda que reformuladas)<sup>82</sup>. Nesta ficha de auto-avaliação, grande parte dos estudantes seleccionaram a coluna do centro para as opções “Compreendo que las redes sociales, además de permitirme comunicar con los demás, buscan manipularme”, “Sé que las publicaciones que se hacen virales manipulan a los usuarios de las redes sociales, utilizando un lenguaje emotivo, falsos expertos y teorías de la conspiración” e “Admito que las redes sociales no deben ser una de las cosas más importantes de mi vida y que no debo pasar demasiado tiempo en ellas”. As opções feitas pelos alunos demonstram que, à semelhança daquilo que se suspeitou ao longo de todo o projecto, os estudantes não foram capazes de compreender que não são imunes aos malefícios das redes sociais e que não são apenas os “Outros” que estão sujeitos a ser manipulados por elas.

Para explicar a ineficaz transmissão da mensagem que se pretendia que chegasse aos alunos, deve-se salientar que o projecto teve de ser parado e recomeçado várias vezes, por variados motivos. Para começar, após somente três aulas dedicadas a este projecto, a colega de PES da estagiária teve de dar duas aulas de uma unidade didáctica por si desenvolvida, visto que estaria ausente durante um determinado período tempo e que, de outra forma, não poderia dar o mínimo de aulas recomendado para concluir a sua PES. De seguida, após uma outra aula a respeito deste projecto, a professora cooperante ausentou-se durante uma aula, pelo que a estagiária não pode prosseguir com a sua prática lectiva. Depois, a estagiária teve de dedicar a aula que se seguiu ao teste que havia criado para o grupo de 12º ano, pois era essa a data que havia ficado combinada, tanto com os alunos como com a professora cooperante. Por fim, somente após todos os percalços acima mencionados, se pode prosseguir com o projecto, sem

---

<sup>81</sup> V. Ponto 9 do Anexo 9.

<sup>82</sup> Deve-se, contudo, explicar que a ficha de auto-avaliação elaborada no contexto deste projecto é a que mais se afasta das competências enumeradas pelo RFCDC. Não obstante, a maioria das opções apresentadas na ficha de auto-avaliação enquadra-se no âmbito do conhecimento e compreensão críticos do “Eu” e dos *media*.

que houvesse qualquer tempo, no final, para que os alunos discutissem em maior detalhe as questões concernentes aos conteúdos erróneos ou vissem os cartazes criados uns pelos outros.

## Conclusão

“Children must be prepared to become both productive contributors of future economies, and responsible and active citizens in future societies” (WEF, 2020, p. 7).

A resposta à pergunta que se encontra subjacente ao presente trabalho, nomeadamente “Será que os textos literários e os jogos digitais podem ajudar os alunos a adquirir e a desenvolver as competências associadas à ICE?”, não é simples. O desenvolvimento de competências humanísticas como as mencionadas pelo WEF ou, ainda que de um modo algo distinto, pelo RFCDC através do recurso à literatura e a videojogos foi-se manifestando ao longo dos projectos de ICE desenvolvidos com as turmas de Inglês. Contudo, o mesmo não se pode dizer dos projectos de ICE implementados junto do grupo de Espanhol, dado que apenas alguns alunos demonstraram ter atingido os quatro níveis de criticalidade de Barnett (1997) e ter desenvolvido ou adquirido as competências a que se aludiu. O cerne do problema, porém, não parece residir nas obras literárias ou nos jogos de vídeo utilizados (já que as respostas dos alunos foram maioritariamente positivas tanto nas turmas de Inglês como no grupo de Espanhol), mas sim noutros factores, como a falta de tempo já anteriormente mencionada e a dimensão afectiva, da qual pouco se falou<sup>83</sup>.

Por um lado, uma das principais diferenças estabelecidas entre os projectos de ICE levados a cabo com as turmas de Inglês e com o grupo de Espanhol revela-se a quantidade de tempo disponível para trabalhar com os alunos. Como se referiu no decorrer do relatório, os projectos de ICE empreendidos com os grupos de Inglês excederam amplamente o número de aulas inicialmente previsto, o que se demonstrou fundamental para que os alunos atingissem o quarto nível de criticalidade proposto por Barnett (1997) e operacionalizassem muitas das competências que se pretendia que desenvolvessem. Quanto aos projectos de ICE elaborados para o grupo de Espanhol, não puderam ir para além das seis aulas (embora a sexta aula dada no último projecto tenha sido dedicada a um teste) e, no caso do projecto relativo às redes sociais, tiveram de ser interrompidos variadas vezes. Como consequência, muitos alunos não atingiram

---

<sup>83</sup> *Supra*, capítulo 3, p. 43-46.

o quarto nível de criticalidade de Barnett (1997) nem desenvolveram as competências mencionadas.

Por outro lado, um elemento que claramente diferencia as turmas de Inglês do grupo de Espanhol diz respeito à sua atitude. Com efeito, os alunos de Inglês compreendiam a instrumentalidade da disciplina de língua Inglesa para as suas vidas pessoais e profissionais, da mesma maneira que desfrutavam verdadeiramente de comunicar em Inglês entre si<sup>84</sup> e que haviam estabelecido laços de amizade fortes uns com os outros<sup>85</sup>. Por seu turno, os estudantes de Espanhol relacionavam-se de um modo marcadamente tenso e exibiam enorme ansiedade sempre que se lhes pedia que falassem em língua Espanhola, ao mesmo tempo que afirmaram somente ter escolhido estudar Espanhol no 12º ano por ser uma disciplina em que era possível ter boas notas com pouco trabalho<sup>86</sup>. Esta disparidade nas atitudes manifestou-se nos resultados obtidos ao longo dos quatro projectos desenvolvidos, o que sublinha a importância da dimensão afectiva no âmbito da FLE (Arnold, 2006, *passim*; Arnold, 2018, *passim*). Prova também a pertinência da ainda actual afirmação “Success (...) depends less on materials, techniques and linguistic analysis, and more on what goes on inside and between the people in the classroom” (Stevick, 1980, p. 4), remetendo para aspectos como a motivação, a ansiedade e a relação dos alunos uns com os outros.

Assim, e em jeito de conclusão, não se pode deixar de frisar que projectos de ICE como os descritos beneficiam enormemente de ser implementados pelos professores que, ao longo do ano lectivo, acompanham os alunos nas disciplinas de línguas estrangeiras. Estes professores conhecem muito melhor os seus estudantes e dispõem de muito mais tempo do que uma estagiária para levar a cabo projectos deste tipo e para investirem na dimensão afectiva. Não obstante, para que tal seja possível revela-se não só necessário apelar aos professores de *language-as-culture* para que reconsiderem o seu trabalho como profundamente interligado com dimensões como a social, cultural e política – como Matos e Melo-Pfeifer acertadamente

---

<sup>84</sup> Note-se que não era raro encontrar os estudantes do 12º ano de Inglês a falarem em língua Inglesa entre si durante os intervalos das aulas.

<sup>85</sup> *Supra*, capítulo 3, p. 28.

<sup>86</sup> *Supra*, capítulo 3, p. 44-45.

fazem (2018, p. 16) –, mas também essencial repensar a formação contínua dos professores<sup>87</sup>. Note-se que poucos ou nenhuns eram os professores de línguas estrangeiras da Escola Secundária D. João II que estavam familiarizados com o conceito de ICE, apesar de relacionarem frequentemente a EC com a interculturalidade, de provavelmente se identificarem com os textos a que aqui se aludiu e, mais importante ainda, de fazerem regularmente formações promovidas por entidades acreditadas pelo CCPFC. Contudo, estas formações encontravam-se, na sua grande maioria, amplamente desligadas das instituições de ensino superior que, por meio dos seus centros de investigação, promovem a reflexão crítica e a disseminação do conhecimento através da divulgação de publicações periódicas e da realização de encontros científicos. Para que se possa repensar a formação contínua dos professores, porém, os governos deveriam igualmente reponderar o financiamento feito a essa mesma formação (em larga medida paga pelos próprios professores que são obrigados a fazê-la) e compreender que investir nos professores de hoje significa investir nos adultos de amanhã e, por conseguinte, nas sociedades do futuro que o WEF menciona.

---

<sup>87</sup> A este propósito, leia-se o artigo que se encontra em <https://www.publico.pt/2021/12/23/opiniao/opiniao/esclarecer-formacao-continua-professores-1989683>.

## Bibliografía

### 1. FLE

Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.

Arnold, J. (2018). Autonomía y motivación. In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 26-37). Routledge.

Centro Virtual Cervantes. (s.d.). Trabajo por proyectos. Em *Diccionario de términos clave de ELE*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/trabajoproyectos.htm)

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Fernández, C., Lahuerta, J., Lerner, I., Sanmartín, J., & Moreno, C. (2011). *Agencia ELE 3*. SGEL.

Harmer, J. (2019) [2015]. *The Practice of English Language Teaching*. Pearson.

Israel, R. C. (2012). What Does It Mean to Be a Global Citizen? *Cosmos*. Acedido a 2 de Setembro de 2022, em [kosmosjournal.org/articles/what-does-it-mean-to-be-a-global-citizen](https://kosmosjournal.org/articles/what-does-it-mean-to-be-a-global-citizen)

Jackson, J. (2014). *Introducing Language and Intercultural Communication*. Routledge.

Rapanta, C., & Trovão, S. (2021). Intercultural Education for the Twenty-First Century: A Comparative Review of Research. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.), *Dialogue for Intercultural Understanding* (pp. 9-26). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-71778-0_2)

Stevick, E. (1980). *Teaching Languages: A Way and Ways*. Newbury House.

### 2. ICE

- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice. *Review of Research in Education*. 19, 3-49.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: A Critical Business*. Open University Press.
- Barrett, M. (2013). Introduction – Interculturalism and Multiculturalism: Concepts and Controversies. In M. Barrett (Ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences*, 15-41. Council of Europe.
- Briga, E. (s.d.). *Intercultural Dialogue*. Council of Europe. European Union. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/intercultural-dialogue>.
- Byram, M. (1997) [2020]. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives and Assessment of Socio-cultural Competences*. Council of Europe.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (2016) *From Principles to Practice in Education for Intercultural Citizenship*. Multilingual Matters.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living Together as Equals in Dignity"*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture. Volume 1: Context, concepts and model*. Council of Europe.
- Council of Europe. (2021). *A Portfolio of Competences for Democratic Culture*. Council of Europe.
- Himmelmann, G. (2006). Concepts and Issues in Citizenship Education. A Comparative Study of Germany, Britain and the USA. In G. Alred, M. Byram & M. Fleming (Eds.), *Education for Intercultural Citizenship. Concepts and Comparisons*. Multilingual Matters.
- Portera, A. (2020). Has Multiculturalism Failed? Let's Start the Era of Interculturalism for Facing Diversity Issues. *Intercultural Education*, 31(4), 390-406. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1765285>.

Porto, M., & Byram, M. A Curriculum for Action in the Community and Intercultural Citizenship in Higher Education. *Language, Culture and Curriculum*, 28(3), 226-242. <https://doi.org/10.1080/07908318.2015.1087555>.

Refugee Week. (s.d.). *About*. <https://refugeeweek.org.uk/about/>

Refugee Week. (s.d.). *Searching for Safety*. <https://refugeeweek.org.uk/events/searching-for-safety/>

Twomey, N. (Realizadora). (2017). *The Breadwinner* [Filme]. Aircraft Pictures.

### 3. Documentos Oficiais

Direcção-Geral da Educação. (2013). Educação para a Cidadania – linhas orientadoras. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf).

Direcção-Geral da Educação. (s.d.). *Interculturalidade*. Educação para a Cidadania. <https://cidadania.dge.mec.pt/interculturalidade>.

Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)

World Economic Forum. (2020). *Schools of the Future: Defining New Models of Education for the Fourth Industrial Revolution*. [https://www3.weforum.org/docs/WEF\\_Schools\\_of\\_the\\_Future\\_Report\\_2019.pdf](https://www3.weforum.org/docs/WEF_Schools_of_the_Future_Report_2019.pdf)

### 4. Investigação-Acção

Kemmis, S., & McTaggart, R. (Eds.). (1988). *The Action Research Planner*. Deakin University Press.

Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts: Selected Papers on Group Dynamics*. Harper & Row.

Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers*. Harper & Row.

Nunan, D. (2006). Action Research and Professional Growth. Paper presented at the The 1st JALT Joint Tokyo Conference: Action Research – Influencing Classroom Practice. Tokyo, Japan.

Retrieved

from: [http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1292/NUNAN\\_actionResearchAndProfession alGrowth\\_ShantouNov06.pdf](http://moodle.stoa.usp.br/file.php/1292/NUNAN_actionResearchAndProfession alGrowth_ShantouNov06.pdf)

Ramos-Méndez, C., & Sánchez-Quintana, N. (2019). Investigación en acción (action reasearch). In J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Eds.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2*. Routledge.

## 5. Textos Literários

Byram, M. (2020). Foreword. In A. Gonçalves Matos & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education* (pp. 7-8). Peter Lang.

Calazans, S. (2009). *Realismo Mágico*. E-Dicionário de Termos Literários de Carlos Ceia. <https://www.educ.ar/recursos/91374/pensar-la-dictadura-terrorismo-de-estado-en-argentina>

Chbosky, S. (2019) [1999]. *The Perks of Being a Wallflower*. Simon & Schuster.

Cortázar, J. (1980). *Graffiti*. Literatura.us. <https://www.literatura.us/cortazar/graffiti.html>

Matos, A.G., & Melo-Pfeifer, S. (2020). *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Peter Lang.

Melendi. (2021) Likes y cicatrices (Canção). Em *Likes y Cicatrices* [Album]. Sony Music Entertainment.

Moriano, B. (2020). Los textos literarios en la formación de hablantes interculturales: un articuento de Millás en el aula de ELE. In A. Gonçalves Matos & S. Melo-Pfeifer (Eds.), *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education* (pp. 75-99). Peter Lang.

Shire, W. (2020, 3 de Dezembro). “Home” by Warsan Shire. Facing History & Ourselves. <https://www.facinghistory.org/resource-library/home-warsan-shire>.

## 6. Jogos Digitais

- BBC News. (2015). *Syrian Journey: Choose your Own Escape Route* [Jogo Digital].
- Blizzard Entertainment. (2004). *World of Warcraft* [Jogo Digital].
- Brown, H. J. (2008). *Videogames and Education*. Routledge.
- Cicchirillo, V. (2015). Priming Stereotypical Associations: Violent Video Games and African American Depictions. *Communication Research Reports*, 32(2), 122-131. <https://doi.org/10.1080/08824096.2015.1016148>.
- De la Hera, T., Jansz, J. Raessens, J, & Schouten, B. (2021). *Persuasive Gaming in Context*. Amsterdam University Press.
- Egenfeldt-Nielsen, S., Smit, J. H., & Tosca, S. P. (2020). *Understanding Video Games: The Essential Introduction*. Routledge.
- Electronic Arts. (2000). *The Sims* [Jogo Digital]. Maxis Software.
- Electronic Arts. (2003). *SimCity 4* [Jogo Digital]. Maxis Software.
- Firaxis Games. (2016). *Sid Meier's Civilization VI* [Jogo Digital].
- Games for Change. (s.d.). *Depression Quest*. <https://www.gamesforchange.org/games/depression-quest/#:~:text=Depression%20Quest%20mirrors%20the%20day,less%20than%20a%20half%2Dhour>
- Games for Change. (s.d.). *Home*. <https://www.gamesforchange.org/>
- Games for Change. (s.d.). *Syrian Journey*. <https://www.gamesforchange.org/games/syrian-journey/>
- Lewsey, Fred. (s.d.). *Cambridge game 'pre-bunks' coronavirus conspiracies*. University of Cambridge. <https://www.cam.ac.uk/stories/goviral>.
- McGonigal, J. (2011). *Reality is Broken. Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. The Penguin Press.
- Mojang. (2011). *Minecraft* [Jogo Digital].
- Plass, J. L., Mayer, R. E., & Homer, B. D. (2019). *Handbook of Game-Based Learning*. MIT Press.

Reinhardt, J., & Thorne, S. L. (2019). Digital Games as Language-Learning Environments. In J. L. Plass, R. E. Mayer & B. D. Homer (Eds.), *Handbook of Game-Based Learning* (pp. 409-435). MIT Press.

Rockstar Games. (2013). *Grand Theft Auto V* [Jogo Digital].

Shliakhovchuk, E., & Muñoz García, A.M. (2020). Intercultural Perspective on Impact of Video Games on Players: Insights from a Systematic Review of Recent Literature. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(1), 40-58. <http://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.1.004>.

Sony Online Entertainment. (1999). *EverQuest* [Jogo Digital]. 989 Studios/ Verant Interactive.

The Quinnspracy. (2014). *Depression Quest: An Interactive (Non)Fiction about Living with Depression* [Jogo Digital]. Z. Quinn, P. Lindsey & I. Schankler.

University of Cambridge/ Cabinet Office. (2021). *Go Viral!* [Jogo Digital]. Social Decision-Making Lab/ Drog/ Bad News/ Gusmanson.

Warm Lamp Games. (2016). *Beholder* [Jogo Digital].

## 7. Varia

Abreu, A. S. (2020). Estado da Educação. Professores Envelhecidos e uma Profissão que Poucos Querem. *Expresso*. Acedido a 2 de Setembro de 2022, em <https://expresso.pt/sociedade/2020-12-21-Estado-da-Educacao.-Professores-envelhecidos-e-uma-profissao-que-poucos-querem>

Ceia, C. (2021). Para Esclarecer de vez o que é a Formação Contínua de Professores. *Público*. Acedido a 2 de Setembro de 2022, em <https://www.publico.pt/2021/12/23/opiniao/opiniao/esclarecer-formacao-continua-professores-1989683>

Escola Secundária D. João II. (s.d.) *Museu Digital* [Não publicado]. Escola Secundária D. João II.

Escola Secundária D. João II. (s.d.) *Sobre a Escola*. <https://www.djoaoii.com/index.php/sobre-a-escola>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2014). *Pensar la Dictadura: terrorismo de Estado en Argentina*. <https://www.educ.ar/recursos/91374/pensar-la-dictadura-terrorismo-de-estado-en-argentina>

muchskills. (2022). *These are the skills employers are looking for now... right up till 2025*. <https://www.muchskills.com/blog/skills-employers-looking-for-till-2025>

Público. (2021). *Em que Lugar Ficou a sua Escola?* <https://www.publico.pt/rankings-escolas-2021/lugar-sua-escola>

Puedes decir no. (s.d.) *¿Qué es la cultura de la violación?* <https://puedesdecirno.org/lo-que-necesitas/que-es-la-cultura-de-la-violacion/>

Sefstat: Portal da Estatística. (2021). *População Estrangeira Residente em Portugal*. SEF. <https://sefstat.sef.pt/forms/distritos.aspx>

Velásquez, D. (1656). *Las meninas* [Pintura]. Museo Nacional del Prado, Madrid, Espanha. <https://www.museodelprado.es/en/the-collection/art-work/las-meninas/9fdc7800-9ade-48b0-ab8b-edee94ea877f>

Women's & Gender Center. (s.d.) *Rape Culture*. Marshall. <https://www.marshall.edu/wcenter/sexual-assault/rape-culture/>

## Anexos

Conceptualização Teórica .....	75
Enquadramento Institucional.....	80
PES de Inglês.....	88
Anexo 1: Registo das Actividades Desenvolvidas ao Longo da PES .....	89
Anexo 2: Registo de Observação de Aula da Professora Maria José Pereira .....	91
Anexo 3: Registo de Observação de Aula da Professora Ana Silva .....	95
Anexo 4: Visitas de Estudo ao Porto.....	99
1. <i>King Lear</i> e <i>Waiting for Godot</i> : Reflexões.....	99
2. <i>King Lear</i> : Plano de Aula .....	105
3. <i>Waiting for Godot</i> : Plano de Aula I .....	122
3.1. Respostas dos Alunos .....	136
4. <i>Waiting for Godot</i> : Plano de Aula II .....	137
4.1. Respostas dos Alunos .....	143
4.2. Critérios de Avaliação das <i>Opinion Essays</i> .....	145
5. <i>King Lear</i> : Visita de Estudo.....	148
5.1. Comprovativo de Reserva do Teatro .....	148
5.2. Locais Visitados com os Alunos .....	150
6. <i>Waiting for Godot</i> : Visita de Estudo .....	153
6.1. Comprovativo de Reserva do Teatro .....	153
6.2. Factura do Hostel .....	155
6.3. Locais Visitados com os Alunos .....	156
Anexo 5: “Mental Health: From <i>Depression Quest</i> to <i>The Perks of Being a Wallflower</i> ” ...	159
1. Plano de Aula .....	159
2. <i>Depression Quest</i> .....	211
3. <i>Padlet</i> .....	212
4. Vídeos dos Alunos .....	216
4.1. Transcrição 1 .....	216

4.2. Transcrição 2 .....	218
4.3. Transcrição 3 .....	219
4.4. Transcrição 4 .....	221
5. Conferência “Creative Approaches to Democracy Education” .....	223
6. Vídeo Apresentado na Conferência .....	228
7. Critérios de Avaliação .....	234
7.1. Apresentações: <i>Oral Production</i> .....	234
7.2. Vídeos: <i>Oral Production</i> .....	235
8. Auto-Avaliação .....	237
8.1. Ficha de Auto-Avaliação .....	237
8.2. Respostas dos Alunos .....	240
8.3. Reflexões .....	242
Anexo 6: “Searching for Safety” .....	244
1. Plano de Aula .....	244
2. Trabalhos dos Alunos .....	292
2.1. Resumos .....	292
2.2. Textos sobre o Poema .....	293
2.3. Textos sobre o Jogo .....	296
3. Cartazes .....	298
4. Exposição .....	304
5. Palestra .....	305
6. Critérios de Avaliação .....	310
6.1. Textos sobre o Poema e sobre o Jogo: <i>Writing Production</i> .....	310
6.2. Resumos e Cartazes: <i>Reading Comprehension</i> .....	311
6.3. Palestra: <i>Oral Production</i> .....	312
6.4. Participação Oral em Aula: <i>Oral Production and Interaction</i> .....	313
7. Teste de <i>Listening Comprehension</i> .....	314
8. Auto-Avaliação .....	319
8.1. Ficha de Auto-Avaliação .....	319

8.2. Resultados .....	322
8.3. Reflexões .....	326
PES de Espanhol .....	328
Anexo 7: <i>Informe de observación de clases</i> .....	329
Anexo 8: “La dictadura militar argentina” .....	336
1. Plano de Aula .....	336
2. Reflexões da Estagiária .....	449
3. Apresentações dos Alunos.....	463
4. Folhetos dos Alunos .....	465
4.1. Argentina e Cuba.....	465
4.2. Argentina e China .....	467
4.3. Argentina e Venezuela .....	468
5. Vídeos dos Alunos .....	471
5.1. Transcrição 1: Argentina e Cuba .....	471
5.2. Transcrição 2: Argentina e China .....	473
5.3. Transcrição 3: Argentina e Venezuela.....	474
6. Critérios de Avaliação .....	477
6.1. Apresentações: Produção Oral.....	477
6.2. Apresentações: Compreensão Leitora .....	478
6.3. Folhetos: Produção Escrita.....	480
6.4. Vídeos: Produção Oral.....	481
7. Vídeo Apresentado na Conferência .....	483
8. Ficha de Auto-Avaliação.....	487
Anexo 9: “Las redes sociales” .....	490
1. Plano de Aula .....	490
2. Reflexões da Estagiária .....	570
3. Textos dos Alunos .....	573
4. Teste.....	575
5. Composições dos Alunos .....	588

6. Cartazes dos Alunos .....	590
7. Critérios de Avaliação .....	595
7.1. Ficha de Trabalho 3: Produção Escrita .....	595
7.2. Cartazes: Compreensão Leitora .....	597
8. Exposição .....	598
9. Ficha de Auto-Avaliação.....	599
Outros.....	602
Anexo 10: Árvore Ubuntu .....	603
Anexo 11: Acção de Solidariedade para com a Ucrânia .....	604

## **Conceptualização Teórica**

## Top 15 skills of 2025



2020



2025

1. Analytical thinking and innovation
2. Active learning and learning strategies
3. Complex problem-solving
4. Critical thinking and analysis
5. Creativity, originality and initiative
6. Leadership and social influence
7. Technology use, monitoring and control
8. Technology design and programming
9. Resilience, stress tolerance and flexibility
10. Reasoning, problem-solving and ideation
11. Emotional intelligence
12. Troubleshooting and user experience
13. Service orientation
14. Systems analysis and evaluation
15. Persuasion and negotiation

**Source:** WEF Future of Jobs report 2020

Fig. 1: As quinze aptidões que os trabalhadores devem desenvolver até 2025, de acordo com o WEF (2020a).  
Retirado de <https://www.muchskills.com/blog/skills-employers-looking-for-till-2025>.

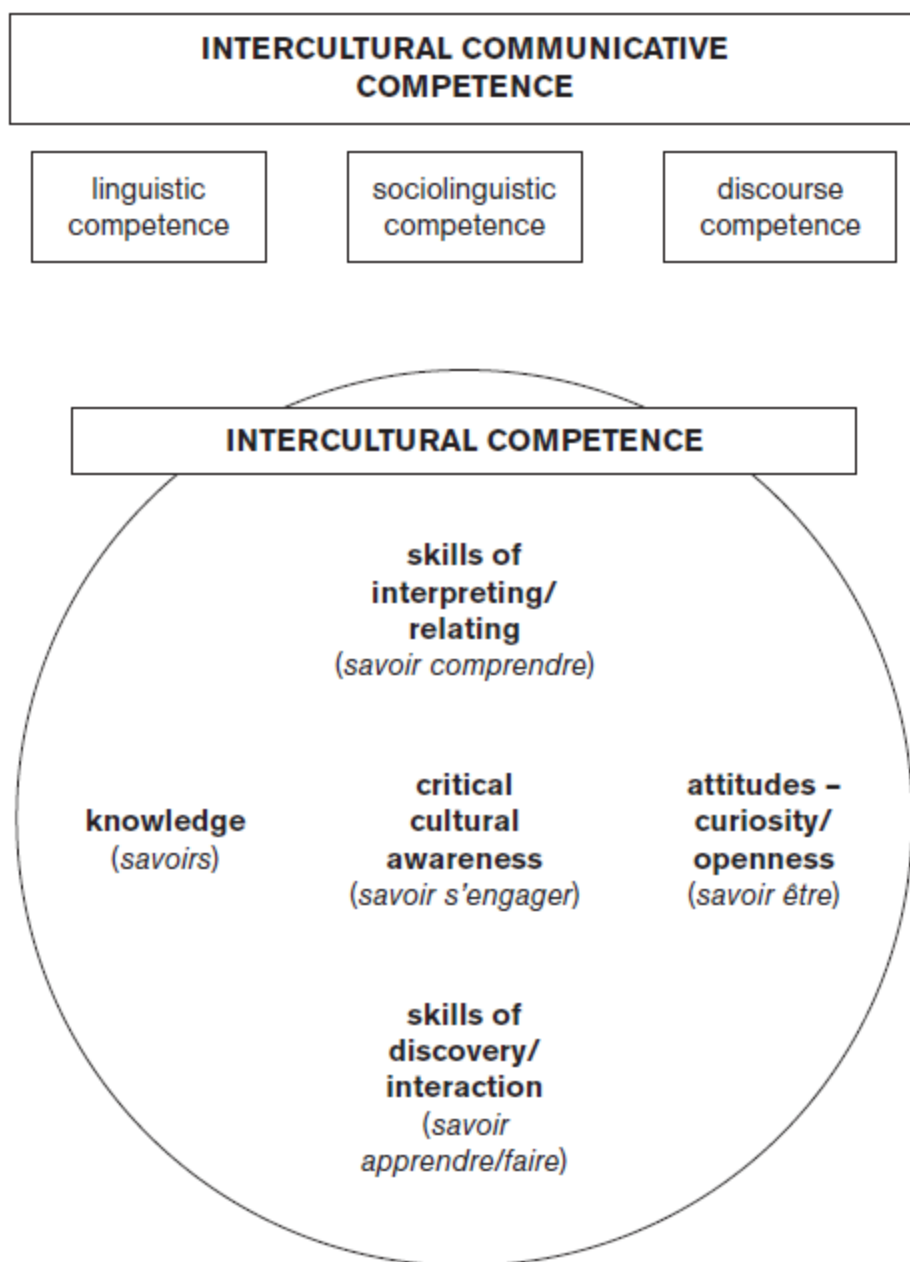


Fig. 2: Os componentes da ICC, de acordo com Byram (1997). Retirado de Jackson, 2014, p. 309.

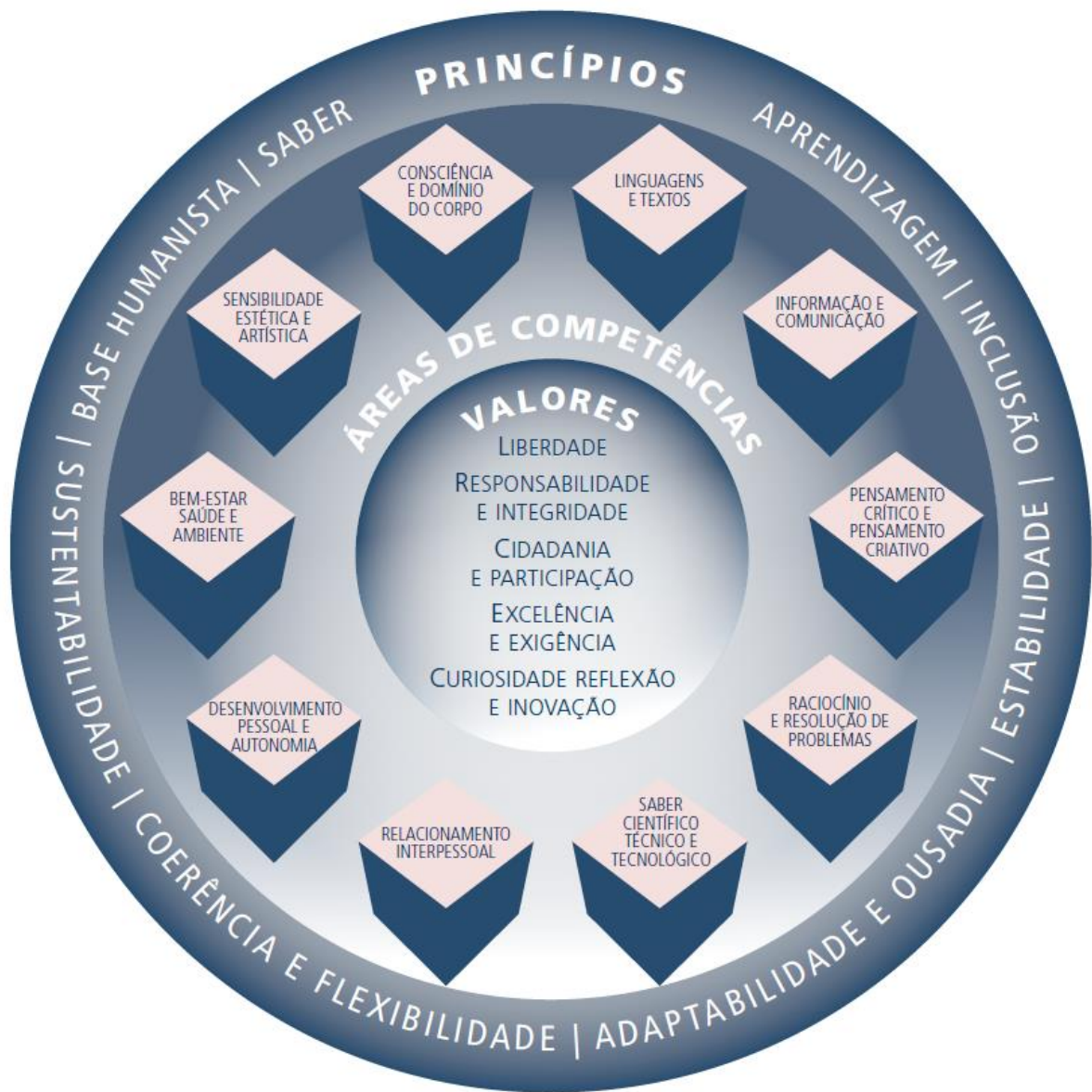


Fig. 3: Esquema conceptual do PASEO. Caso se atente nos valores, ver-se-á que todos eles ecoam as aptidões mencionadas pelo WEF, coadunando-se também com as competências referidas pelo RFCDC. Retirado de ME, 2017, p. 17.

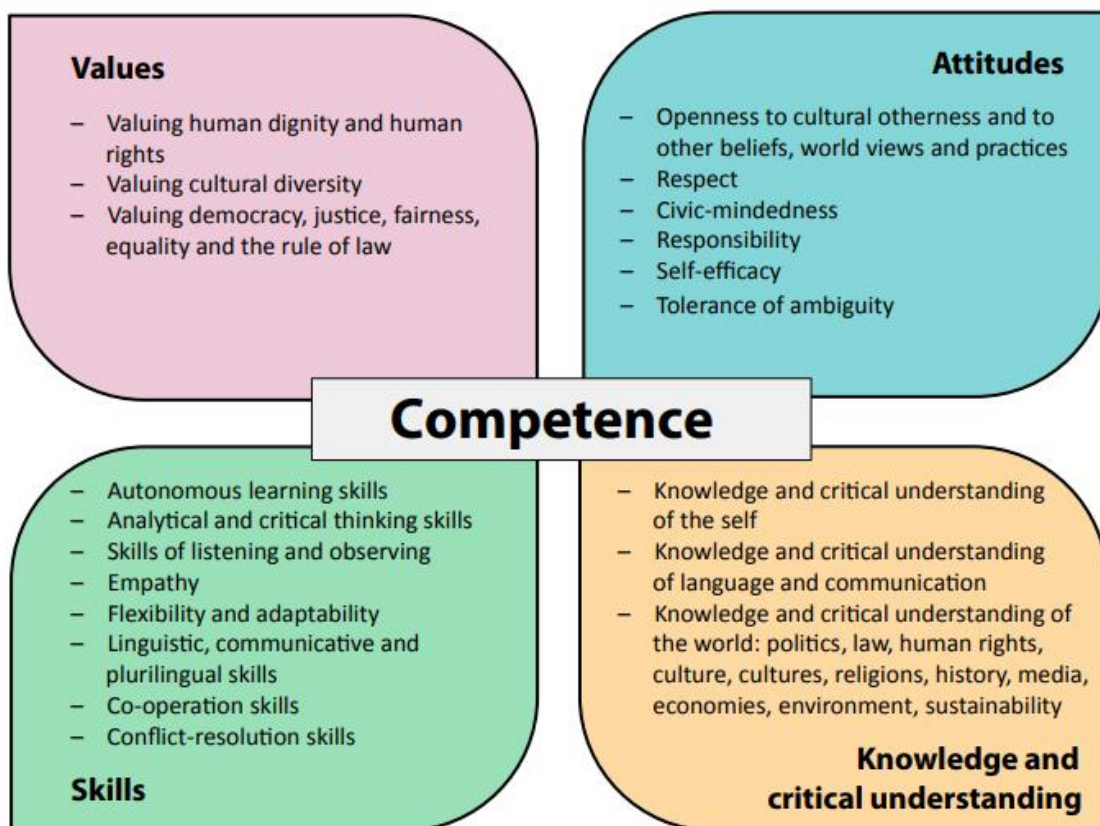


Fig. 4: As vinte competências apresentadas pelo RFCDC. Retirado de CE, 2020, p. 6.

## **Enquadramento Institucional**



Fig. 5: A entrada da escola antes das obras. Retirado de “Museu Digital”.



Fig. 6: A entrada da escola depois das obras. Retirado de “Museu Digital”.



Fig. 7: Maqueta da escola que permite ver os vários edifícios que a compõem. Retirado de “Museu Digital”.

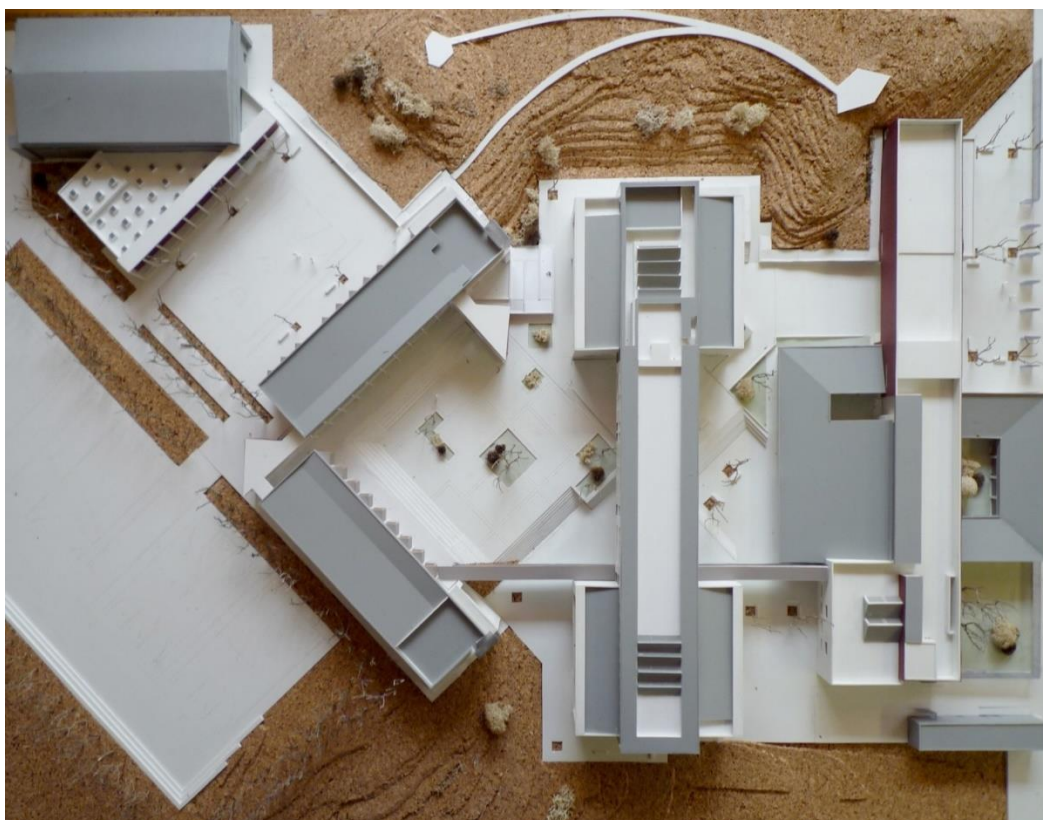


Fig. 8: Maqueta da escola, desta vez com uma vista desde cima. Retirado de “Museu Digital”.

**Historial de Visitas de Estudo  
Intercâmbios e Projectos Internacionais**  
ESCOLA SECUNDÁRIA D. JOÃO II



Escola Secundária D. João II  
REPÚBLICA PORTUGUESA  
EDUCAÇÃO



<p><b>BÉLGICA</b> 2018-2019 Visita de Estudo a Bruxelas (30 abril a 03 de maio) Professores: Dora Moraes, Carla Foto Alunos (32): 10<sup>a</sup> A, B, E, e 11<sup>a</sup> E, G, H</p> <p><b>ITÁLIA</b> Visita de estudo a Roma e Florença (2 a 8 de julho) Professoras: Maria José Pereira, M<sup>te</sup> Teresa Albuquerque, M<sup>te</sup> Teresa B. Carvalho Alunos (27): 10<sup>a</sup> C, D, E, I</p> <p><b>POLÓNIA</b> Visita de Estudo a Cracóvia (Auschwitz / Oświęcim - 16 a 19 maio) Professores: Natércia Gouveia, Amélia Sousa, M<sup>te</sup> José Pereira M<sup>te</sup> Helena Rosa Alunos (3): 12<sup>a</sup> C</p> <p><b>ESPAÑHA</b> Visita de Estudo a Andaluzia ( 04 a 08 de maio ) Professores: Teresa Fernandes, Manuel Saúde, Paula Gonçalves, Fátima C. Costa, Telma Pereira e Regina Bronze Alunos (89): 10<sup>a</sup> G, H, I, 11<sup>a</sup> C, H, 12<sup>a</sup> G</p> <p><b>INGLATERRA</b> Visita de Estudo a Londres (10 a 14 de Abril) Professores: Sofia Cunha, Raquel Cordeiro, Ana Silva, Eva Tomé Henrique Tavares, Helena Costa, Susana Nogueira Alunos (67): 9<sup>a</sup> G, 10<sup>a</sup> F, 11<sup>a</sup> B, C, D, E, F, H, e 12<sup>a</sup> F/G</p> <p><b>IRLANDA</b> Visita de Estudo Dublin (4 a 10 de Setembro 2018) Professoras: M<sup>te</sup> José Pereira, Lúcia Pereira Alunos (26) de Inglês: 11<sup>a</sup> C, 11<sup>a</sup> D, 11<sup>a</sup> F.</p> <p><b>IRLANDA</b> 2017-2018 Visita de Estudo Dublin (6 a 11 de Setembro 2017) Professoras: M<sup>te</sup> José Pereira, Sandra Dias Alunos (17) de Inglês de 11<sup>a</sup> B, C, D, H</p> <p><b>ESPAÑHA</b> Visita de Estudo Barcelona (27 Abril a 2 de Maio) Professoras: Teresa Fernandes, Paula Gonçalves, Carla Foto Regina Bronze e Florinda Claudio Alunos (35) de Espanhol 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>ESPAÑHA</b> 2016-2017 Visita de Estudo Alcalá de Henares e Madrid (3 a 5 de Maio 2017) Professores: Sandra Dias, Natércia Gouveia, Alberto Lopes M<sup>te</sup> José Pereira Alunos (47) de Espanhol de 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>Visita de Estudo Madrid (28 a 30 de abril)</b> Professores: Teresa Fernandes, Paula Gonçalves, Elisa Meinho Rui Cordeiro e Regina Bronze Alunos (50) de Espanhol 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>INGLATERRA</b> 2015-2016 Visita de Estudo a Londres (17 a 2 de Março 2016) Professores: M<sup>te</sup> José Simas, Ana F. Neves, Rui Cordeira, Florinda Trabuço, Carla Silva, Margarida Bile Alunos (30) do Ensino Secundário: 11<sup>a</sup> C, D, 12<sup>a</sup> D, E, H</p> <p><b>Visita de Estudo a Londres (13 a 19 de Fev.2016)</b> Professora: Ana Paula Neves Alunos (15) do Ensino Secundário: 12<sup>a</sup> D</p> <p><b>INGLATERRA</b> 2014-2015 Visita de Estudo Londres (21 a 24 de Maio) Professoras: Maria José Simas, Rui Cordeira Alunos (38) de Ensino Secundário: 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>ESPAÑHA</b> Visita de Estudo Madrid (21 a 24 de Maio) Professoras: Sandra Dias, Dora Moraes, Natércia Gouveia Raquel Tretos Alunos (24) de Espanhol 10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>ITÁLIA</b> 2012-2013 Visita de Estudo a Roma (11 a 17 Abril 2013) Professoras: Natércia Gouveia, Julia Balata, Sandra Dias Carla Rosa Alunos (9) do Ensino Secundário: 12<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>ESPAÑHA</b> 2011-2012 Visita de Estudo a Barcelona (14 a 18 Março) Professoras: Sandra Dias, Adelaide Botelho, M<sup>te</sup> José Simas Julia Balata, Regina Bronze, Teresa Batista Carvalho, Carla Rosa Gonçalo Carvalho, Alexandre Ambalme Alunos (35) de Espanhol: 11<sup>a</sup> E, 1 e 12<sup>a</sup> F Ano do Ensino Secundário</p>	<p><b>ESPAÑHA</b> 2010-2011 Visita de Estudo a Sevilla e Granada (22, 23 e 24 Março) Professores: Sandra Dias, M<sup>te</sup> João Reis, M<sup>te</sup> José Simas, Leonor Taurino, Florinda Trabuço, Ana O'Neill, Bruno Oliveira Adelaide Botelho Alunos (38) de Espanhol - 11<sup>a</sup> e 12<sup>a</sup> Ano do Ensino Secundário</p> <p><b>FINLÂNDIA</b> Kangasala, "European School Network" (28 Nov. a 5 Dez. 2010) Professores: Adelaide Botelho e Dr. Vasco Caleira (SEIES)</p> <p><b>HOLANDA</b> Projecto Comenius: Positive Behavior Support (PBS) Amsterdão, 8 a 12 de Novembro - Ramiro Sousa Arlindo Pereira Budapeste, 8 a 11 Maio - M<sup>te</sup> João Correia, A na Paula Gonçalves Finlândia, Valkeakoski; Hungria, Budapeste Turquia, Istanbul; Portugal, Setúbal Professores: Arlindo Pereira (Coord. Avaliação Interna); Ramiro Sousa (Director), M<sup>te</sup> João Correia (Chairman); Ana Paula Gonçalves, Nélia Martins (Coord. Tutoria), Fernando Tomé (Coord. GDJ); Leonor Nascimento (aluno, 10<sup>a</sup> F)</p> <p><b>E. U. A.</b> 2009-2010 Visita de Estudo a Nova Iorque (Agosto 2010) Professoras: Maria José Simas; Ana Paula Neves; Nélia Martins Rui Cordeira Alunos (8) do Ensino Secundário</p> <p><b>INGLATERRA</b> 2008-2009 Visita de Estudo a Londres (21 a 26 Fev. 2009) Professoras: M<sup>te</sup> José Simas; Ana F. Neves; Rui Cordeira Florinda Trabuço; Carla Silva; Margarida Bile Alunos (40) do Ensino Secundário</p> <p><b>INGLATERRA</b> 2007-2008 Gibraltar - Visita de Estudo a Gibraltar e Sevilla (Abril 2008) Professores: Lúcio Gonçalves e Nuno Sousa Alunos (22): 11<sup>a</sup> F (Profissional de Multimédia)</p> <p><b>Visita de Estudo a Londres (Setembro 2007)</b> Professoras: Francisca Neto; M<sup>te</sup> Helena Gonçalves; M<sup>te</sup> José Simas Rui Cordeira Alunos (35): 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>ESPAÑHA</b> Visita de Estudo a Madrid (Abril 2008) Professores: José Trindade; Ana O'Neill; Raquel Ferreira; Regina Bronze; Paula Lázaro e Carla Silva Professores: José Trindade; Ana O'Neill; Raquel Ferreira; Regina Bronze; Paula Lázaro e Carla Silva Alunos de Artes (10<sup>a</sup> E, F; 11<sup>a</sup> E e 12<sup>a</sup> C e D)</p> <p><b>Visita de Estudo a Madrid (Fevereiro 2008)</b> Professoras: Maria Emilia Peres e Ana Bento Alunos (30) de EMRC (10<sup>a</sup> e 11<sup>a</sup> Ano)</p> <p><b>ESPAÑHA</b> 2006-2007 Visita de Estudo a Córdoba, Granada, Sevilla e Serra Nevada (Fev. 2007) Professoras: Maria Emilia Peres e Ana Bento Alunos (30) de EMRC (9<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> Ano)</p> <p><b>ITÁLIA</b> 2005-2006 Visita de Estudo a Roma, Florença; Pisa; Veneza (Fev. - Março 2006) Professoras: Maria Paula Lima; Ana Paula Rita, Lúcia Pereira Alunos (15) do Ensino Secundário de Artes (11<sup>a</sup> A, E)</p> <p><b>INGLATERRA</b> 2004-2005 Visita de Estudo a Londres (Fevereiro 2005) Professoras: Maria José Simas; Ana Paula Neves Alunos (30): 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>FRANÇA</b> 2003-2004 Visita de Estudo a Paris Professores: Isabel Cardoso, Isabel Gomes, Ana Reynaud; Eduardo Coelho; Margarida Vasconcelos Alunos (25): 8<sup>a</sup> F e 9<sup>a</sup> A</p> <p><b>ROMÉNIA</b> 2002-2003 Assistente de Língua Comenius (Nova 31 Jan. 03) Prof.<sup>a</sup> Acompanhante: Francisca Neto</p> <p><b>COMENIUS ACÇÃO 3.1</b> 2001-2004 (Projecto Internacional das Línguas Europeias (PILE) FRANÇA, Paris, Ville du Bois; Portugal, Setúbal, Novembro 2002; ITÁLIA, Bolate (Primo Levi), Abril 2003; ALEMÁNIA, Bad Hersfeld, Fev. 2004; ESPAÑHA, Salamanca, Abril 2005 GRÉCIA, Serres; Roménia, Craiova; Bélgica, Geel; Professoras: Ana Paula Neves; Francisca Neto; Maria José Simas;</p>	<p><b>COMENIUS</b> 2000-2001 <b>ACÇÃO 3.2</b> FRANÇA, Toulouse (Outubro 2000) Formação de Professores: Educação para a Cidadania Prof.<sup>a</sup> Francisca Neto</p> <p><b>COMENIUS</b> INGLATERRA (Nov. 2000 a Maio 2001) Língua Açó C Prof. Brett Prevost Prof. Acompanhante: Leonor Taurino</p> <p><b>COMENIUS</b> FINLÂNDIA (1 Abril a 31 Julho 2000) Paulina M<sup>te</sup> Lyytikäinen Prof. Acompanhante: Helder Guerreiro</p> <p><b>INGLATERRA</b> 1999-2000 <b>ESCOCIA</b> Visita de Estudo a Londres, Edimburgh Inverness e Loch Ness Professores: Maria José Simas, Ana Paula Neves; Armando Jesus Alunos (20): 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>BÉLGICA</b> 1998-1999 Projecto "European Classes", Alden Biesen (24 - 30 Janeiro) Professoras: Ana Paula Neves, Maria José Simas</p> <p><b>FINLÂNDIA</b> Intercâmbio (LÍNGUA E) com Escola de Kannus (Kannuksen Lukio) Fev. Professores: Helder Guerreiro, Ramiro Sousa Alunos (17): 11<sup>a</sup> F (Humanidades)</p> <p><b>INGLATERRA</b> 1997-1998 Visita de Estudo a Londres (Junho 98) Professores: Ramiro Sousa; Ana Paula Neves Alunos (22): 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>COMENIUS ACÇÃO 2.2</b> ESPAÑHA - DINAMARCA - ITÁLIA - GRÉCIA "EURO-ARCS" Atenas (Novembro 1997) Professores: Fernando Casaca; Ramiro Sousa</p> <p><b>COMENIUS ACÇÃO 2.1</b> FINLÂNDIA Etihar Tapiola Lukio (Outubro 1997) Professores: Ana Paula Neves, Helder Guerreiro, Ramiro Sousa</p> <p><b>INGLATERRA</b> 1995-1996 Visita de Estudo a Londres (Julho 96) Professores: Ramiro Sousa; Florinda Malta; Luísa Vargas Manuela Cêla; Ana Paula Neves Alunos (44): 11<sup>a</sup> Ano</p> <p><b>FRANÇA</b> 1993-1994 Estrasburgo, Paris - Concurso Euro-Escola Prof.<sup>a</sup> Responsável: Francisca Neto</p> <p><b>INGLATERRA</b> 1993-1994 Visita de Estudo a Londres (4 - 11 Julho 94) Professores: Ramiro Sousa, Florinda Malta, Paula Pio Alunos (17): 11<sup>a</sup> D</p> <p><b>FRANÇA</b> 1992/1993 Visita de Estudo a Pau (26/03/93 - 2/04/93) Professores: Fátima Viçosa; M<sup>te</sup> Odete Costa e Fernando Tomé Alunos (20): 11<sup>a</sup> C</p>
---	---	--



Fig. 9: Historial de visitas de estudo, intercâmbios e projectos internacionais realizados pela escola desde o ano lectivo de 1992-1993 até ao de 2018-2019.

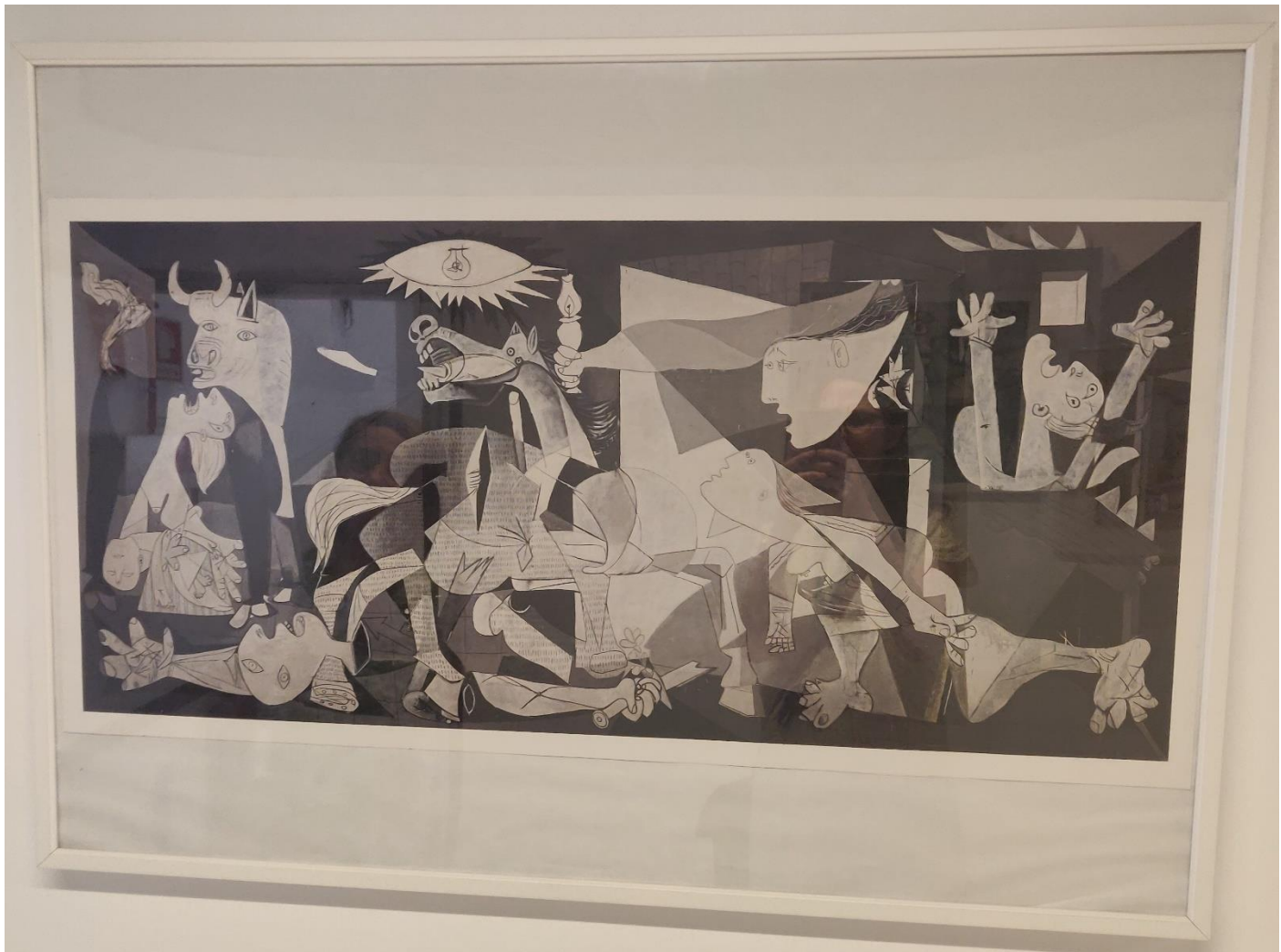


Fig. 10: Réplica de *Guernica* ainda hoje exposta na escola, desde a realização da actividade “A Minha Escola é um Museu”. A par desta réplica, podem vislumbrar-se muitas outras pelos corredores da escola.



Fig. 11: Obra realizada pelos alunos de Artes Visuais com base em *Las meninas* ou *La familia de Felipe IV* (1656).

Disciplina	Avaliações	Sucesso (%)
<b>11º ano - 2º per</b>		<b>87,5</b>
Português	256	91,4
Língua Estrangeira I - Inglês	261	94,3
Filosofia	254	89,8
Educação Física	255	99,2
História A	79	77,2
Desenho A	21	100,0
Geografia A	110	93,6
Matemática A	154	77,9
Geometria Descritiva A	16	75,0
História da Cultura e das Artes	18	94,4
Biologia e Geologia	121	81,8
Economia A	30	86,7
Física e Química A	126	69,8
Espanhol	75	93,3

Fig. 12: Taxa de sucesso dos alunos do 11º ano no segundo período do ano lectivo de 2021-2022.

Disciplina	Avaliações	Sucesso (%)
<b>12º ano 2º per</b>		<b>96,8</b>
Português	200	92
Educação Física	204	100
História A	69	97,1
Desenho A	11	100
Matemática A	108	82,41
Psicologia B	26	100
Sociologia	36	97,22
Biologia	84	90,48
Oficina Multimédia B	12	100
Aplicações Informáticas B	90	98,89
Inglês 8 - 12º Ano	34	100
Geografia C	46	100
Língua Estrangeira III - Espanhol	60	96,67
Química	19	100

Fig. 13: Taxa de sucesso dos alunos do 12º ano no segundo período do ano lectivo de 2021-2022.

OBJETIVOS/ PRIORIDADES	FINALIDADE
Desenvolver competências básicas <sup>3</sup>	MELHORIA DOS RESULTADOS ESCOLARES
Diminuir a indisciplina <sup>4</sup>	
Envolver os pais no acompanhamento escolar dos filhos <sup>5</sup>	

Fig. 14: Objectivos/ prioridades definidas, pelo PAA, para o ano lectivo de 2021-2022.

## **PES de Inglês**

## Anexo 1: Registo das Actividades Desenvolvidas ao Longo da PES

- 14 de Setembro de 2021 – Reunião de coordenação de Inglês;
- 22 de Setembro de 2021 – Reunião para definir os domínios de avaliação e os seus respectivos pesos no processo avaliativo com as restantes professoras de Inglês;
- 14 de Outubro de 2021 – Reunião com os pais para discutir a viagem ao Porto e a viagem a Dublin (embora a que se destinava a Dublin tenha acabado por não se realizar);
- 5 a 7 de Novembro de 2021 – Viagem ao Porto com os alunos do 12º e do 11º anos para assistir à peça *Lear* (adaptação de *King Lear*, de William Shakespeare), em cena no Teatro Nacional São João;
- 17 a 19 de Dezembro de 2021 - Viagem ao Porto com os alunos do 12º ano para assistir à peça *À Espera de Godot* (adaptação de *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett), em cena no Teatro Nacional São João;
- 20 de Dezembro de 2021 – Reuniões dos conselhos de turma;
- 21 de Dezembro de 2021 – Reuniões dos conselhos de turma;
- 18 de Janeiro – Reunião sindical;
- 28 de Fevereiro de 2022 – Reuniões intercalares;
- 2 de Março de 2022 – Reuniões intercalares;
- 3 de Março de 2022 – Participação das estagiárias na criação e exposição da árvore relacionada com o projecto Ubuntu, cuja organização contou com o trabalho da professora cooperante Maria José Pereira;
- 4 de Março de 2022 – Acção de solidariedade para com a Ucrânia organizada pelas estagiárias na escola e que contou com a transmissão em directo por parte da SIC Notícias, através de contacto estabelecido pela estagiária Ana Raquel Figueirinhas;
- 10 de Março de 2022– Visita de estudo à FCSH-UNL para que a estagiária Teresa Pereira e os alunos das turmas de 12º ano de Inglês e Espanhol pudessem apresentar os vídeos que haviam desenvolvido no âmbito dos projectos desenvolvidos pela estagiária;
- 18 de Março de 2022 – Participação no Colóquio “Formação de Professores e Estatuto da Carreira Docente, Um Colóquio para Preparar o Futuro”, que decorreu na FCSH-UNL;

21 de Março de 2022 – Participação das estagiárias no primeiro dia da semana da formação Ubuntu;

9 de Maio de 2022 – Reunião do grupo de Inglês para discutir a constituição dos júris de exames, o plano de actividades anual e outros assuntos;

19 de Maio de 2022 – Participação na reunião sindical de Profissionais de Educação;

31 de Maio a 7 de Junho de 2022 – Exposição organizada pela estagiária Teresa Pereira com cartazes, relativos ao tema dos refugiados, criados pelos alunos do 11º ano;

3 de Junho de 2022 – Palestra organizada pela estagiária Teresa Pereira e enquadrada no âmbito da Refugee Week (<https://refugeeweek.org.uk/about/>), onde os alunos do 11º ano apresentaram a seis turmas diferentes da escola, em Inglês, o que aprenderam em relação com o tema dos refugiados e as ajudaram a jogar o jogo *Syrian Journey: Choose your own escape route* (<https://www.bbc.com/news/world-middle-east-32057601>). Esta palestra encontra-se anunciada no site da Refugee Week (<https://refugeeweek.org.uk/events/searching-for-safety/>), embora a data indicada no site não seja a correcta, dado que a palestra estava inicialmente prevista para 20 de Maio e teve de se realizar a 3 de Junho, devido à greve da função pública que teve lugar no dia 20;

7 de Junho de 2022 – Observação da aula de 8º ano da professora Ana Silva, durante a qual se desenrolou a última sessão do workshop “Eu, Confiante: Workshop nas Escolas para Desenvolver a Autoconfiança Corporal”;

13 de Junho de 2022 – Assistência à peça de teatro “A que sabe a Lua?”, produzida e protagonizada pela turma de ensino especial da professora Ana Silva, mentorizada pelos alunos de 10º ano da mesma.

## Anexo 2: Registo de Observação de Aula da Professora Maria José Pereira

### Contextualização da Observação:

Durante o primeiro período e início do segundo, observaram-se as aulas das quatro turmas acompanhadas pela professora cooperante, duas de 11º e outras duas de 12º. Um dos grupos de 12º ano era provavelmente o mais desafiante, já que agregava uma série de alunos que não se conheciam, que tinham dificuldade em estabelecer laços afectivos com as pessoas que os circundavam, que se recusavam a participar em aula, mesmo quando directamente convidados a fazê-lo, e que não trabalhavam eficientemente em grupos. Todos estes estudantes dominavam muito bem a língua inglesa e não tinham quaisquer problemas de comportamento, exceptuando a maneira clara como evocavam a figura de Bartleby, o escrivão imaginado por Herman Melville (1819-1891), sempre que lhes era pedido que partilhassem a sua opinião oralmente em aula ou que completassem alguma tarefa em conjunto com os seus colegas. Abaixo apresenta-se a entrada do dia 17 de Janeiro de 2022, retirada do diário de observação da estagiária, a qual descreve a aula com este 12º ano em que a professora cooperante tentou (sem êxito) que os alunos comentassem o filme *Modern Times* (Chaplin, 1936), que haviam começado a ver na aula anterior à aula descrita.

Como se pode compreender pelas palavras acima exibidas, e recorrendo à metodologia intitulada investigação-acção, nesta fase do período de observação havia já sido identificado um claro problema no seio deste 12º ano, nomeadamente a constante recusa dos estudantes para participar em aula. Esta atitude dos alunos afectava claramente as aulas da professora cooperante, as quais se baseavam na CLT e na ideia apresentada no CEFR/CV de que os estudantes devem ser agentes sociais. Adicionalmente, as aulas da professora cooperante incorporavam muitos dos princípios subjacentes à ICE, nomeadamente a ênfase simultânea colocada na FLE com uma componente conectada à ICC e a crença de que o trabalho desenvolvido em aula deve ser um ponto de partida para acções que tenham um impacto no mundo real. Assim, a entrada do diário de observação da estagiária, abaixo apresentada,

evidencia o problema identificado, ao mesmo tempo que procura formular hipóteses capazes de conduzir à elaboração de um plano de intervenção.

### **Descrição da Observação:**

- A aula tem início cerca de dez minutos depois do toque de entrada, pois, ainda que a professora esteja na sala desde muito antes da hora de começo da aula, só dois ou três alunos chegam a horas. Os restantes começam a chegar depois do toque de entrada e, quando a professora dá início à aula, continuam a chegar mais estudantes, os quais obviamente perturbam a aula que já está em curso, levando a professora a perder-se um pouco e a repetir coisas que já havia dito. Alguns alunos dizem bom dia e pedem desculpa pelo atraso, mas a maioria não o faz, entrando e sentando-se, enquanto tentam passar despercebidos;
- A professora começa a aula aludindo ao filme que os estudantes começaram a ver na aula anterior, mais especificamente o *Modern Times*, de Chaplin, e pergunta aos alunos se gostavam de partilhar as suas ideias sobre o que viram. Os estudantes permanecem em silêncio e a professora rapidamente aproveita para ler aos alunos algumas das notas que tirou na aula anterior, enquanto via o filme;
- Quando acaba de ler as suas notas, a professora diz aos estudantes que vão acabar de ver o filme e pede-lhes para que também tirem notas, de modo a que depois as possam partilhar com a turma, como a professora acabou de fazer;
- Os alunos vêem o resto do filme em silêncio e praticamente nenhum parece estar a tirar notas. A professora, por seu turno, tira avidamente mais notas;
- Ao longo do filme, a professora pára algumas vezes o vídeo, para comentar determinados aspectos e para clarificar certos elementos, enquanto os estudantes permanecem em silêncio;
- No final, a professora pede aos alunos que partilhem as suas notas com o resto do grupo. Contudo, quando nenhum o faz, a professora começa a ler as notas que tirou. Os estudantes permanecem em silêncio, ouvindo a professora;

- Ocasionalmente, a professora faz algumas perguntas e três alunos diferentes respondem espontaneamente: a M, o P e o R. Contudo, perante o silêncio dos colegas, estes estudantes também não parecem muito confortáveis em desenvolver mais as suas ideias;
- Alguns minutos antes do toque de saída, a professora dá por terminada a aula e os alunos rapidamente pegam nas suas coisas e abandonam a sala, muitos sem uma palavra de despedida.

### **Reflexões e Propostas:**

De uma forma geral, os estudantes são extremamente desafiantes, já que chegam atrasados, não respeitam os apelos da professora para que tirem notas e recusam-se a participar oralmente em aula. Contudo, há quatro aspectos que devem ser mencionados, os quais se encontram explicitados abaixo.

Em primeiro lugar, o filme alude à realidade norte-americana da Crise de 1929 e da grande depressão. Ora, ainda que a professora tenha, na aula anterior, falado do tipo de humor utilizado nos filmes mudos e de aspectos concernentes à sua criação, não explicou o contexto histórico, social e cultural em que *Modern Times* surgiu. É certo que os alunos devem ter alguma ideia relativa à Crise de 1929 e à grande depressão, mas provavelmente não sabem que o filme se insere nessa época.

Depois, em segundo lugar, a professora podia ter estabelecido ou podia ter ajudado os estudantes a estabelecer uma relação entre o filme e o âmbito em que aquele se insere e a sociedade actual. Talvez assim fosse mais fácil para os alunos compreenderem o filme e identificarem-se com ele.

Em terceiro lugar, podia demonstrar-se vantajoso se a professora esperasse mais algum tempo antes de começar a falar quando pede aos estudantes que partilhem a sua opinião e eles não o fazem. Talvez alguns deles estejam a ganhar coragem ou a ordenar os seus pensamentos antes de falarem.

Finalmente, em quarto lugar, em vez de pedir aos alunos que tirem notas e depois as partilhem com a turma, talvez seja melhor desenvolver um tipo de tarefas que ajudem os

estudantes a compreenderem e a aproximarem-se ao filme. Assim, a professora podia, alternativamente, dividir o filme em segmentos e, para cada segmento, pedir aos alunos que respondessem a algumas perguntas, as quais funcionariam como linhas orientadoras que os auxiliariam a entender o filme.

Por conseguinte, propõem-se as estratégias abaixo apresentadas para tentar melhorar os níveis de participação oral da turma, embora se admita que tal se demonstra profundamente difícil, dadas as características pessoais da grande maioria dos estudantes que compõem o grupo:

- Contextualizar os textos autênticos que são apresentados aos estudantes;
- Relacionar esses textos autênticos, especialmente quando aludem a uma realidade passada, com a realidade presente dos alunos;
- Dar mais algum tempo aos estudantes para partilharem as suas respostas;
- Desenvolver tarefas que auxiliem os alunos a compreenderem os textos autênticos utilizados.

### **Anexo 3: Registo de Observação de Aula da Professora Ana Silva**

#### **Contextualização da Observação:**

No final do ano lectivo, pode-se observar a prática lectiva da professora Ana Silva junto de uma turma de 8º ano. Contudo, a aula, com a duração de noventa minutos, não foi dada em Inglês, dado que se tratava de um *workshop* inserido no âmbito do projecto “Eu, Confiante”, por sua vez composto por uma série de *workshops*, da qual este era o último. Ainda assim, foi possível presenciar as respostas de uma professora experiente aos múltiplos comportamentos de indisciplina que foram despontando ao longo da aula, especialmente levados a cabo pelos rapazes da turma.

#### **Descrição da Observação:**

- A aula começa cinco minutos depois da hora, pois os alunos apenas começam a chegar à sala após o toque de entrada;
- Depois de dar início à aula, a professora apercebe-se que algumas estudantes não estão presentes e pede a outra aluna para a ir buscar ao recreio;
- Enquanto espera pela chegada das estudantes, a professora conversa com os restantes alunos a respeito de múltiplos assuntos;
- As estudantes chegam e a professora relembra os alunos do propósito do projecto e do *workshop*, o qual se relaciona com a promoção da auto-estima na adolescência;
- A professora pergunta aos estudantes o que aprenderam ao longo do projecto e várias raparigas partilham as suas respostas. Já grande parte dos rapazes diz piadas entre si, num tom de voz baixo, mas audível;
- A professora pede aos alunos para lerem um código QR com o telemóvel, de modo a acederem a um Mentimeter. Neste Mentimeter, os estudantes devem partilhar uma palavra positiva sobre si mesmos, mas que não se relacione com o seu físico;

- Os alunos lêem o código QR, levantando-se do lugar para irem até onde a professora está com uma folha com o código;
- Depois, a professora pede aos estudantes para formarem grupos e para serem promotores de autoconfiança corporal na escola, ou seja, para levarem os seus colegas a terem uma atitude positiva em relação com o seu corpo. A professora também distribui contratos pelos alunos, para que eles possam “oficializar” o seu compromisso para com a promoção da autoconfiança corporal;
- A maioria dos rapazes continua a dizer piadas e a fazer comentários enquanto a professora fala. A professora continua a ignorá-los;
- Os rapazes começam a discutir num tom de voz mais elevado devido a um telemóvel e a professora pergunta-lhes calmamente se querem ir para a rua;
- Outro dos rapazes (o M) deita-se sobre a mesa e continua a fazer comentários, chegando a perguntar se o contrato conta para nota. A professora responde que tudo conta para nota;
- A professora recolhe os contratos, enquanto os estudantes falam entre si;
- De seguida, a professora explica aos alunos que vão ver dois vídeos diferentes e pede aos estudantes para permanecerem em silêncio;
- O M. continua a falar num tom de voz baixo, mas audível, enquanto os vídeos passam. A professora continua a ignorá-lo;
- Os vídeos acabam e a professora pede aos alunos para os comentarem;
- A conversa acaba por tocar no tema dos soutiens, mencionados nos vídeos, e a professora pergunta às raparigas se sentem confortáveis com eles. Elas dizem que não e os rapazes começam a fazer um série de piadas, interrompidas pela professora, que lhes diz para pararem;
- A professora pergunta aos estudantes se têm ideias para promover a autoconfiança corporal na escola;
- Seguidamente, a professora propõe a sua própria ideia, que passa por colarem mensagens positivas nos espelhos das casas de banho;

- Os alunos começam imediatamente a levantar-se, mas a professora pede-lhes que tenham calma e acabem de ouvir as instruções;
- A professora pede aos alunos que formem grupos, que se dirijam às casas de banho do seu género e que colemb algumas folhas nos espelhos. Depois, devem tirar uma fotografia a provar que o fizeram;
- Os estudantes saem entusiástica e ordeiramente da sala e depressa começam a chegar fotografias ao grupo de WhatsApp criado pelo professora para a turma;
- Os alunos regressam e a professora dá-lhes uma tarefa para concluir em grupos. Enquanto os estudantes trabalham, a professora caminha entre eles, auxiliando-os e esclarecendo dúvidas;
- Por fim, a professora pede aos alunos que parem de trabalhar e começa a falar. Quando os estudantes não parecem prestar atenção, a professora pára, espera que eles se acalmem e pergunta-lhes se pode continuar;
- Os rapazes continuam a fazer comentários desagradáveis e desnecessários, que a professora ignora;
- A professora distribui diplomas de participação no projecto e deixa os alunos saírem ais cedo;
- Os rapazes rapidamente abandonam a sala, de uma forma extremamente ruidosa.

### **Reflexões:**

A turma de básico observada apresenta desafios que nenhuma das turmas de secundário da professora cooperante apresenta, nomeadamente ao nível do comportamento. Não obstante, a resposta da professora Ana Silva pareceu adequada, já que grande parte dos rapazes (especialmente o M) aparenta querer chamar à atenção e a professora ignorou-os durante a maior parte do tempo. Na verdade, caso a professora não o tivesse feito, respondendo a cada uma das piadas e dos comentários dos rapazes, teria rapidamente perdido a aula e inviabilizado o *workshop*. Adicionalmente, a ocasional ameaça, proferida sempre com calma, de que iriam

para a rua se não se comportassem, foi eficaz, da mesma forma que o foi permanecer em silêncio a olhar para os alunos enquanto estavam a falar, esperando que se acalmassem.

## Anexo 4: Visitas de Estudo ao Porto

### 1. *King Lear* e *Waiting for Godot*: Reflexões

Ao longo do primeiro mês que se seguiu ao início da PES de Inglês, foi levada a cabo a observação das aulas de quatro turmas distintas, duas de 11º e duas de 12º. Ao longo deste mês de observação, e em conversa tanto com a professora cooperante como com a colega de PES da estagiária, chegou-se à conclusão de que seria profundamente vantajoso para os alunos, após mais de um ano de pandemia, proporcionar-lhes a oportunidade de viajar e de participar em actividades culturais conectadas ao teatro, dado que se tinha demonstrado impossível fazê-lo ao longo do período de confinamento e dado que pelo menos uma estudante (de 11º ano) havia afirmado nunca ter assistido a uma peça de teatro na sua vida. Adicionalmente, também se concluiu que era possível empreender uma viagem deste tipo por um preço acessível a todos (nomeadamente 60 €). Assim, e depois de uma breve busca, a estagiária encontrou a peça *Lear*, uma adaptação de *King Lear*, de William Shakespeare (1564-1616), em cena no Teatro Nacional São João, no Porto, entre 6 e 20 de Novembro de 2021. Após uma nova conversa das estagiárias e da professora cooperante, decidiu-se apresentar a proposta de visita de estudo às quatro turmas acima mencionadas, assim como realizar uma reunião com os pais a respeito desta viagem ao Porto (e de uma outra a Dublin, organizada pela professora cooperante, que, contudo, não se realizou). Nas semanas que se seguiram, as estagiárias e a professora cooperante aperceberam-se de que o número de alunos que pretendiam efectivamente participar na viagem ao Porto era demasiado elevado. Por conseguinte, e de maneira a poder levar todos aqueles que haviam demonstrado interesse em ir, a estagiária procurou uma outra peça de teatro, em cena na cidade invicta, que se pudesse enquadrar no contexto da disciplina de Inglês. Felizmente, entre 10 e 19 de Dezembro de 2021, seria apresentada a peça *À Espera de Godot*, uma adaptação de *Waiting for Godot*, de Samuel Beckett (1906-1989), também no Teatro Nacional São João, localizado no Porto. Assim, foi rapidamente tomada a decisão de ir com os estudantes de 11º ano à peça *Lear*, entre 5 e 7 de Novembro, e de levar os de 12º à peça *À Espera de Godot*, entre 17 e 19 de Dezembro, mantendo-se o preço de 60 € para ambas as viagens.

Antes de cada uma das duas viagens acima mencionadas, e em jeito de preparação para as mesmas, a estagiária teve a oportunidade de trabalhar a peça *King Lear* com as turmas de 11º ano e a peça *Waiting for Godot* com as turmas de 12º, dando, assim, início à sua prática lectiva no contexto da PES de Inglês. Relativamente às turmas de 11º ano, começou-se por introduzir e esclarecer o significado do conceito de herói trágico, central para compreender as peças de Shakespeare. Para tal, apresentou-se a evolução do jovem Anakin até se transformar no vilão Darth Vader, figuras pertencentes ao universo *Star Wars*, conhecido por todos os alunos, como se havia podido averiguar ao longo do primeiro mês de observação de aulas. De seguida, estabeleceu-se um paralelo entre a evolução acima enunciada e a típica evolução dos heróis trágicos de Shakespeare, dos quais o Rei Lear é um claro exemplo. Depois de um breve momento dedicado a evocar o significado de palavras como *thou* e *thy*, pediu-se aos estudantes que trabalhassem em grupos de três e distribuiu-se duas *Worksheets* diferentes por alunos distintos: aos estudantes com um de Inglês mais avançado, pediu-se que lessem a primeira cena do primeiro acto do texto original de *King Lear* e que encontrassem as respostas para as perguntas apresentadas; aos alunos com mais dificuldades a Inglês, solicitou-se que emparelhassem as palavras dadas com as definições correspondentes, que lessem uma versão em banda desenhada da primeira cena do primeiro acto de *King Lear* e que combinassem fragmentos retirados do texto original de Shakespeare com os painéis de banda desenhada correctos. Em ambas as instâncias, as actividades propostas foram bem recebidas pelos estudantes. No caso daqueles que possuíam um nível mais avançado de Inglês, o desafio de ler um texto Inglês renascentista de extrema complexidade foi abraçado com gosto e alguns alunos do 11º ano não descansaram até serem capazes de compreender tudo aquilo que estavam a ler, enquanto outros demonstraram um grande entusiasmo quando se deram conta que já haviam lido uma adaptação do *King Lear* – especificamente *Leandro, Rei da Helíria* (Vieira, 1991) – nas aulas de português quando ainda frequentavam o 2º ciclo do ensino básico. Já no respeitante aos alunos com um nível de Inglês mais baixo, a sua satisfação em ser capazes de concluir uma ficha de trabalho, ainda que com alguma ajuda por parte da estagiária, foi notória. Convirá, contudo, salientar que em nenhuma das turmas foi possível fazer o último exercício das duas *Worksheets*, dado que,

para tal, teria sido necessário ocupar o tempo lectivo de mais uma aula de 45 ou 90 minutos, coisa que a professora cooperante não podia dispensar.

No que diz respeito às turmas de 12º ano, começou-se por apresentar a fotografia de uma mulher judia a abraçar uma criança que poderá ser o seu filho enquanto soldados nazis se preparam para disparar sobre ambos, de maneira a aludir ao contexto histórico que precedeu a emergência do Teatro do Absurdo e o aparecimento de *Waiting for Godot*. O debate suscitado pela apresentação desta imagem demonstrou-se profundamente rico. Num dos grupos de 12º ano, dois estudantes da turma disseram concordar com as acções dos nazis, dado que aqueles tinham de respeitar as ordens que lhes haviam sido dadas pelos seus superiores, o que suscitou a indignação de um grupo de alunas. Já no outro grupo, desencadeou-se um debate a respeito da Segunda Guerra Mundial que, infelizmente, teve de ser interrompido pela estagiária, de modo a que se pudesse redireccionar a aula para o tema central, nomeadamente a peça de Beckett. Depois, fez-se um exercício de compreensão auditiva sobre o Teatro do Absurdo e *Waiting for Godot*, que evidenciou o alto nível de proficiência dos estudantes das duas turmas, dado que os alunos foram capazes de responder às perguntas apresentadas sem qualquer dificuldade. Por fim, pediu-se aos estudantes que lessem fragmentos de Ensslin (1961) e da peça de teatro e que escrevessem um breve comentário em pares ou grupos de três sobre os excertos e sobre aquilo que havia sido previamente discutido a respeito da Segunda Guerra Mundial e do Teatro do Absurdo.

Convirá, neste contexto, salientar quatro aspectos distintos. Em primeiro lugar, antes de os alunos começarem a ler o monólogo relativamente incoerente da personagem Lucky, a estagiária decidiu contextualizar um pouco a dinâmica de poder estabelecida entre Pozzo e o seu servo e pedir aos estudantes que lessem o solilóquio enquanto ouviam Lucky a discursar numa produção de *Waiting for Godot* (Cf. [https://www.youtube.com/watch?v=eGQToJ9RR-4&t=207s&ab\\_channel=LazBrezer](https://www.youtube.com/watch?v=eGQToJ9RR-4&t=207s&ab_channel=LazBrezer)). Esta decisão demonstrou-se vantajosa, dado que facilitou a compreensão das circunstâncias em que o monólogo foi enunciado e do seu conteúdo e visto que motivou os alunos a partilharem as suas opiniões pessoais sobre o solilóquio de Lucky. Depois, em segundo lugar, após a leitura dos três excertos dados aos alunos, os estudantes de um dos grupos de 12º ano partilharam as suas opiniões sobre o significado da obra com a turma,

gerando-se um momento de discussão e debate de interpretações em que os alunos demonstraram um espírito de compreensão e de abertura para com as opiniões uns dos outros exemplar, utilizando espontaneamente expressões como “I see what you mean, but in my opinion...” e esclarecendo de uma forma mais clara, sempre que tal se demonstrou necessário, aquilo que haviam querido dizer. Assim, e na senda de Matos e Melo-Pfeifer (2020), a literatura contribuiu para o desenvolvimento das capacidades críticas e reflexivas dos alunos e levou-os a reflectir e a questionar as suas próprias interpretações do texto que haviam lido – aspectos que se conectam com o interculturalismo e com as competências enumeradas no RFCDC. Em terceiro lugar, no outro grupo de 12º ano, onde se encontravam alguns estudantes com dificuldade em estabelecer relações interpessoais com aqueles que os circundam e onde estavam muitos alunos que nunca se haviam conhecido antes, determinados estudantes recusaram-se a trabalhar com os seus colegas, preferindo escrever o seu comentário sozinhos – desejo que a estagiária respeitou, de modo a respeitar também os alunos e aquilo com que eles se sentiam, ou não, confortáveis a fazer. Finalmente, em quarto lugar, alguns dos comentários escritos pelos estudantes evidenciam uma clara compreensão daquilo que foi apresentado ao longo da aula, como se pode perceber através do exemplo apresentado na alínea 3.1. desta secção dos Anexos.

Durantes ambas as visitas de estudo, os estudantes puderam visitar alguns dos principais pontos da cidade do Porto, acompanhados, na maior parte do tempo, pela professora cooperante, por uma professora acompanhante, pela estagiária e pela sua colega de PES, embora também tivessem momentos de maior liberdade, durante os quais puderam almoçar e jantar onde quiseram (tendo de se manter em contacto com as professoras e com as estagiárias através de um grupo de WhatsApp, comunicando em que local se encontravam a almoçar ou a jantar). De entre os pontos visitados, cumpre destacar os Jardins do Palácio de Cristal, a Estação de São Bento, o Palácio da Bolsa, a Casa do Infante, a Ponte Luiz I, a ribeira, o cais de Gaia, o Jardim do Morro, a Torre dos Clérigos, a Livraria Lello, a Sé Catedral do Porto e o Teatro Nacional São João (como não podia deixar de ser), entre outros locais. Ao longo de ambas as visitas, a estagiária foi confrontada com a preocupação de se assegurar de que nenhum aluno ficava perdido (como chegou a acontecer, durante cerca de vinte minutos, com uma estudante, que, no entanto, se manteve ao telefone com as professoras e com as estagiárias até as encontrar), com a

necessidade de fazer alguns alunos compreenderem que tinham de respeitar os horários de chegada ao hostel e que não podiam experienciar a vida nocturna do Porto durante a visita de estudo e com o imperativo de responder às necessidades dos estudantes quando aqueles revelaram estar doentes, indo à farmácia e assegurando-se de que se sentiam bem. Embora claramente trabalhosas e exaustivas, como se compreende pelo que se pode ler acima, as visitas de estudo demonstraram-se profundamente benéficas, já que fortaleceram os laços afectivos estabelecidos entre a estagiária e os estudantes e dado que lhe permitiram conhecer melhor os alunos. Adicionalmente, os estudantes desfrutaram bastante das viagens, visto que, nalguns casos, puderam visitar uma cidade em que nunca haviam estado e reflectir sobre peças de teatro complexas, como se percebe pela figura 16 da alínea 4.1. desta secção dos anexos.

Após a visita dos 12º anos ao Porto, e já que alguns alunos haviam, ainda durante a viagem, expressado o desejo de terem uma aula para reflectir sobre a peça de teatro, a estagiária preparou um outro plano de aula, com a extensão de uma aula de 90 minutos, mas que acabou por ocupar outra aula, também de 90 minutos. Neste plano, foi solicitado aos estudantes que redigissem um texto de opinião (nos moldes dos textos de opinião do exame nacional) a respeito de uma citação concernente à adaptação que o videojogo *Waiting for Godot*, de Vector Belly (2010) – um jogo digital que pretende parodiar a obra de Beckett e no qual o jogador não consegue fazer absolutamente nada para além de deambular *ad vitam aeternam* junto a uma árvore –, faz da peça de teatro com o mesmo nome. Adicionalmente, seguindo as indicações teóricas apresentadas por Harmer (2019, p. 363-365) a respeito de *process writing*, foi pedido aos alunos que escrevessem tal texto respeitando as diferentes fases inerentes ao processo de escrita, nomeadamente a elaboração de um mapa mental de forma a esquematizarem os seus pensamentos a respeito do jogo e da peça, a composição de um breve plano com as ideias a incluir num texto dividido em cinco parágrafos diferentes e a redacção de um primeiro rascunho. De seguida, e de maneira a promover um momento de *peer correction*, indicou-se aos estudantes que deviam trocar os seus rascunhos com os dos seus companheiros de mesa e que deviam apresentar propostas de melhora. Esta actividade correu muito bem com uma das turmas de 12º ano, onde os alunos trabalharam em conjunto para corrigir os erros uns dos outros, e menos bem com o outro grupo de 12º ano, turma em que alguns estudantes se recusaram a fazer quaisquer

sugestões de melhora aos textos dos colegas. Por fim, solicitou-se aos alunos que elaborassem a versão final dos seus textos de opinião, tomando em consideração as correcções que haviam sido propostas pelos seus companheiros. Um texto de opinião meritório de menção pode ser observado na figura 17, na alínea 4.1. desta secção dos Anexos.

## 2. King Lear: Plano de Aula

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
<p>To activate previous knowledge.</p> <p>To relate the clip watched to a pop culture icon.</p> <p>To become familiar with Darth Vader's origin story.</p> <p>To understand</p>	<p style="text-align: center;"><b>Introduction to the topic/ Lead-in</b></p> <p>The teacher asks the students to watch a clip taken from <i>Star Wars: Revenge of the Sith</i> (where Anakin and Padme profess their love for one another, which can be watched here: <a href="https://www.youtube.com/watch?v=cxoveniWVt4&amp;ab_channel=TheGamerAndVideos">https://www.youtube.com/watch?v=cxoveniWVt4&amp;ab_channel=TheGamerAndVideos</a>) and to identify the nature of the relationship established between Anakin and Padme, as well as who they are in the <i>Star Wars</i> universe.</p> <p style="text-align: center;">Learners share their ideas with the class.</p> <p>If no one mentions that Anakin is Darth Vader, the teacher does so, and asks the students if they know how Anakin became Darth Vader, while showing them Figure 1.</p> <p>If the learners have not been able to explain it by now, the teacher tells them that in trying to avert Padme's death (which he had been seeing in his dreams), Anakin made a deal with the dark side, thus committing heinous acts and becoming mad. After discovering what Anakin had been doing, Padme, overcome with grief, died right after giving birth to both Luke and Leia.</p> <p>The teacher explains that because of his fear of losing those he loves the most, Anakin becomes the reason behind the loss of those he cared about. Given that Anakin is the</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>20'</p>	<p>Computer and projector.</p>

the concept of tragic hero.	protagonist of <i>Star Wars: Revenge of the Sith</i> , that he is a gifted individual (he is the most powerful jedi in the universe and the chosen one), and that he possesses a fatal flaw (his fear), he is doomed (as well as those around him) to a fatal destiny from which he cannot escape. As a result, he is a tragic hero.			
To speculate what a play is about and to establish a parallel between the play and what was discussed previously.  To elicit the words “thy” and “thou”.	<p style="text-align: center;"><b>Pre-task</b></p> <p>The teacher asks the students if they know anything about <i>King Lear</i> and asks them if they know how <i>King Lear</i> relates to the concept of tragic hero, previously discussed.</p> <p style="text-align: center;">Learners share their ideas.</p> <p>If the students have not been able to explain it by themselves, the teacher tells them that <i>King Lear</i> is a tragedy and that Lear is a tragic hero.</p> <p>The teacher elicits the words “thy” and “thou” by showing the students a quote by William Shakespeare (Figure 2).</p>	Teacher → Class/ Students → Class	10’	Computer and projector.
To read for gist.  To read for specific information.	<p style="text-align: center;"><b>Reading Task</b></p> <p>The teacher asks the students to read a fragment taken from the first scene of Act 1 of <i>King Lear</i> twice.</p> <p style="text-align: center;">The first time they should read it in order to understand its overall meaning,</p> <p>The second time, they should find the answers to the following questions with the help of their classmates:</p> <p style="text-align: center;">1. Why did the King want to divide his kingdom in three?</p>	Individual  Pairs or groups of three	30’	Worksheet 1.

<p>To share one's own answers.</p>	<p>2. What did King Lear ask of his daughters?</p> <p>3. Do you think that it makes sense for Goneril to state "A love that makes breath poor, and speech unable" after having spoken for quite some time about how much she supposedly loves her father, the King?</p> <p>4. What are the implications of Regan saying "Sir, I am made of that self-mettle as my sister"?</p> <p>5. What does Cordelia mean by "(...) I am sure my love's/ More ponderous than my tongue" and why does she choose to say nothing?</p> <p>6. Why does King Lear state that "Nothing will come of nothing"? and why does Cordelia respond "(...) I cannot heave/ My heart into my mouth".</p> <p>7. What do you make of the sentence "Why have my sisters husbands, if they say/ They love you all? (...) Sure, I shall never marry like my sisters,/ To love my father all". Is Cordelia casting doubt on what her sisters said?</p> <p>8. In face of Cordelia's words, what does King Lear decide to do? Why does he do that?</p> <p>The teacher asks students to share their answers.</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>		
<p>To interpret King Lear's motives.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Post-Task</b></p> <p>The teacher asks the students to try to identify the fatal flaw of King Lear.</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>10'</p>	
<p>To adapt Shakespeare's play.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Final Task</b></p> <p>The teacher asks the students to convert Shakespeare dramatic text into a narrative text at home and to hand in their work to the teacher next class.</p>	<p>Teacher → Class</p>		

## Worksheet 1: *King Lear*

1. Read the fragment given twice. The first time, read it in order to understand its overall meaning. The second time, work with your classmate to find the answers for the following questions:

1.1. Why did the King want to divide his kingdom in three?

1.2. What did King Lear ask of his daughters?

1.3. Do you think that it makes sense for Goneril to state “A love that makes breath poor, and speech unable” after having spoken for quite some time about how much she supposedly loves her father, the King?

1.4. What are the implications of Regan saying “Sir, I am made of that self-mettle as my sister”?

1.5. What does Cordelia mean by “(...) I am sure my love’s/ More ponderous than my tongue” and why does she choose to say nothing?

1.6. Why does King Lear state that “Nothing will come of nothing”? and why does Cordelia respond “(...) I cannot heave/ My heart into my mouth”.

1.7. What do you make of the sentence “Why have my sisters husbands, if they say/ They love you all? (...) Sure, I shall never marry like my sisters,/ To love my father all”. Is Cordelia casting doubt on what her sisters said?

**1.8.** In face of Cordelia's words, what does King Lear decide to do? Why does he do that?

**2.** Share your answers with the class.

**3.** Convert Shakespeare's dramatic text into a narrative text using your own words and hand it in to your teacher next class.

## ***The History of King Lear***

### The Persons of the Play

Lear, King of Britain

Gonoril, Lear's eldest daughter

Duke of Albany, her husband

Regan, Lear's second daughter

Duke of Cornwall, her husband

Cordelia, Lear's youngest daughter

Suitors of Cordelia:

King of France

Duke of Burgundy

Earl of Kent, later disguised as Caius

Earl of Gloucester

Edgar, elder son of Gloucester, later disguised as Tom o'Bedlam

Edmund, bastard son of Gloucester

Old man, a tenant of Gloucester

Curan, Gloucester's retainer

Lear's fool

Oswald, Gonoril's steward

Three servants of Cornwall

Doctor, attendant on Cordelia

Three captains

A herald

A knight

A messenger

(...)

5 *Enter one bearing a coronet, then King Lear, then the  
Dukes of Albany and Cornwall; next Gonoril, Regan,  
Cordelia, with followers*

Lear  
Attend my lords of France and Burgundy, Gloucester.  
Gloucester I shall, my liege. *[Exit]*

10 Lear  
Meantime we will express our darker purposes.  
The map there. Know we have divided  
In three our kingdom, and 'tis our first intent  
15 To shake all cares and business off our state,  
Confirming them on younger years.  
The two great princes, France and Burgundy—  
Great rivals in our youngest daughter's love—  
Long in our court have made their amorous sojourn,  
20 And here are to be answered. Tell me, my daughters,  
Which of you shall we say doth love us most,  
That we our largest bounty may extend  
Where merit doth most challenge it?  
Gonoril, our eldest born, speak first.

25 Gonoril  
Sir, I do love you more than words can wield the matter;  
Dearer than eyesight, space, or liberty;  
Beyond what can be valued, rich or rare;  
30 No less than life; with grace, health, beauty, honour;  
As much as child e'er loved, or father, friend;  
A love that makes breath poor and speech unable.  
Beyond all manner of so much I love you.

35 Cordelia (*aside*)  
What shall Cordelia do? Love and be silent.

Lear (*to Gonoril*)  
Of all these bounds even from this line to this,  
40 With shady forests and wide-skirted meads,  
We make thee lady. To thine and Albany's issue  
Be this perpetual.—What says our second daughter?  
Our dearest Regan, wife to Cornwall, speak.

45 Regan  
Sir, I am made  
Of the self-same mettle that my sister is,  
And prize me at her worth. In my true heart  
I find she names my very deed of love—  
50 Only she came short, that I profess  
Myself an enemy to all other joys  
Which the most precious square of sense possesses,  
And find I am alone felicitate  
In your dear highness' love.  
55  
Cordelia (*aside*)  
Then poor Cordelia—  
And yet not so, since I am sure my love's  
More richer than my tongue.  
60  
Lear (*to Regan*)  
To thee and thine hereditary ever  
Remain this ample third of our fair kingdom,  
No less in space, validity, and pleasure  
65 Than that confirmed on Gonoril. (*To Cordelia*) But now  
our joy,  
Although the last, not least in our dear love:  
What can you say to win a third more opulent  
Than your sisters?  
70  
Cordelia  
Nothing, my lord.  
  
Lear  
75 How? Nothing can come of nothing. Speak again.  
  
Cordelia  
Unhappy that I am, I cannot heave  
My heart into my mouth. I love your majesty  
80 According to my bond, nor more nor less.  
  
Lear  
Go to, go to, mend your speech a little  
Lest it may mar your fortunes.  
85  
Cordelia  
Good my lord,  
You have begot me, bred me, loved me.

I return those duties back as are right fit—  
90 Obey you, love you, and most honour you.  
Why have my sisters husbands if they say  
They love you all? Haply when I shall wed  
That lord whose hand must take my plight shall carry  
Half my love with him, half my care and duty.  
95 Sure, I shall never marry like my sisters,  
To love my father all.

Lear But goes this with thy heart?

100 Cordelia Ay, good my lord.

Lear So young and so untender?

105 Cordelia So young, my lord, and true.

Lear

Well, let it be so. Thy truth then be thy dower;  
For by the sacred radiance of the sun,  
The mysteries of Hecate and the night,

110 By all the operation of the orbs  
From whom we do exist and cease to be,  
Here I disclaim all my paternal care,  
Propinquity, and property of blood,  
And as a stranger to my heart and me  
115 Hold thee from this for ever. The barbarous Scythian,  
Or he that makes his generation  
Messes to gorge his appetite,  
Shall be as well neighboured, pitied, and relieved  
As thou, my sometime daughter.

120 Kent  
Good my liege—

Lear

125 Peace, Kent. Come not between the dragon and his  
wrath.  
I loved her most, and thought to set my rest  
On her kind nursery. | *To Cordelia* | Hence, and avoid my  
sight!—  
130 So be my grave my peace as here I give  
Her father's heart from her. Call France. Who stirs?  
Call Burgundy. | *Exit one or more* |

Cornwall and Albany,  
With my two daughters' dowers digest this third.  
135 Let pride, which she calls plainness, marry her.  
I do invest you jointly in my power,  
Pre-eminence, and all the large effects  
That troop with majesty. Ourself by monthly course,  
With reservation of an hundred knights  
140 By you to be sustained, shall our abode  
Make with you by due turns. Only we still retain  
The name and all the additions to a king.  
The sway, revenue, execution of the rest,  
Beloved sons, be yours; which to confirm,  
145 This crownet part betwixt you.

Adapted from *King Lear*, Act 1, Scene 1.

### Worksheet 1 Adapted: *King Lear*

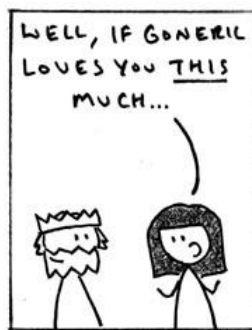
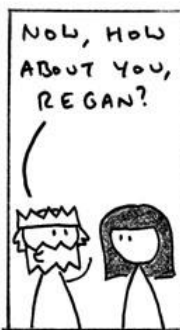
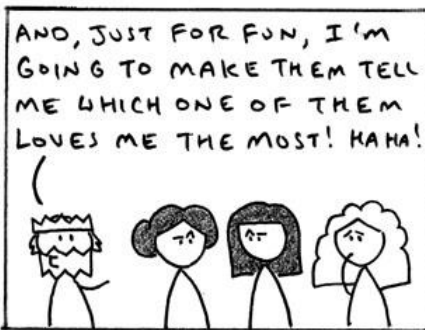
1. Match the following words and expressions to their corresponding definitions.

1. Let's get down to business	a. To fail to hear someone's words correctly or in the way that was intended and to think that something different was said
2. To retire	b. An act or event that is clearly false
3. Kingdom	c. Not showing or expressing any thanks
4. To better	d. To leave your job or stop working because of old age or ill health
5. Misheard	e. To prevent someone, especially a son or daughter who has made you angry, from receiving any of your property after your death
6. Hypocritical	f. To improve a situation
7. Charade	g. a country ruled by a king or queen
8. Disinheriting	h. The ability to see
9. Ungrateful	j. To start doing what needs to be done
10. Wretch	j. To (cause to) divide into two or more parts, especially along a particular line
11. Sight	k. Someone who is unpleasant or annoying
12. Split	l. Saying that you have particular moral beliefs but behaving in a way that shows these are not sincere

Adapted from <https://dictionary.cambridge.org/>.

2. Read the following comics in order to understand their overall meaning.

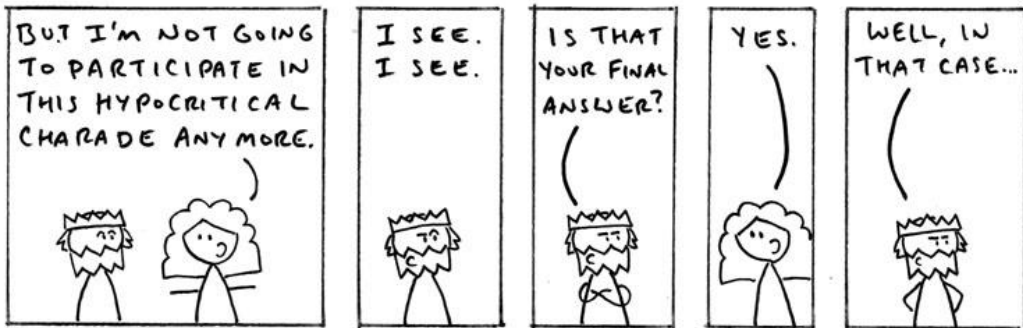
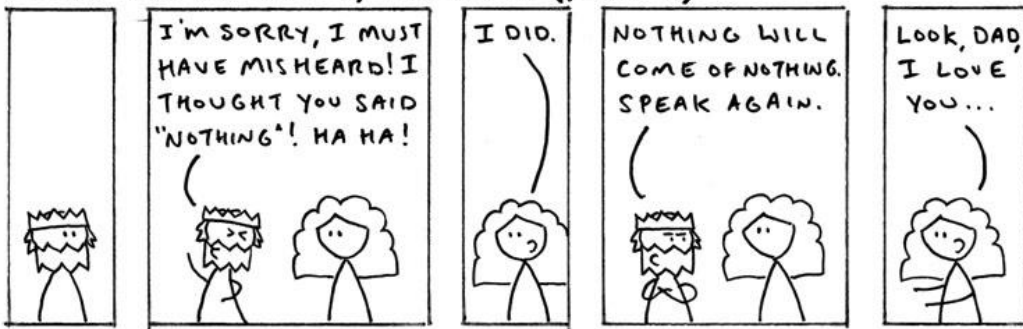
# KING LEAR: Act 1, Scene 1 (part 2)



©2014 Mya Gosling

www.goodticklebrain.com

KING LEAR: Act 1, Scene 1 (part 3)



©2014 Mya Gosling

www.goodticklebrain.com

**3.** With the help of your classmate, read the comics again and try to match the panels to their corresponding fragments (taken from Shakespeare's original text). More than one panel can refer to the same fragment.

**4.** Write and draw your own comic, where you attempt to explain the reasons behind King Lear's actions. You can write and draw your comic from the perspective of one of *King Lear's* characters or from your own perspective. Don't forget to hand it in to your teacher next class.

## Fragment A

Meantime we shall express our darker purpose.—

Give me the map there.—Know that we have divided

5 In three our kingdom, and 'tis our fast intent

To shake all cares and business from our age,

Conferring them on younger strengths while we

Unburdened crawl toward death.—Our son of Cornwall,

And you, our no less loving son of Albany,

10 We have this hour a constant will to publish

Our daughters' several dowers, that future strife

May be prevented now.

The two great princes, France and Burgundy,

Great rivals in our youngest daughter's love,

15 Long in our court have made their amorous sojourn,

And here are to be answered.—Tell me, my daughters,

(Since now we will divest us both of rule,

Interest of territory, cares of state)

Which of you shall we say doth love us most

20 That we our largest bounty may extend

Where nature doth with merit challenge?—Goneril,

Our eldest born, speak first.

25

## Fragment B

Sir, I am made of that self mettle as my sister,

30 And prize me at her worth. In my true heart,  
I find she names my very deed of love—  
Only she comes too short, that I profess  
Myself an enemy to all other joys,  
Which the most precious square of sense possesses.  
35 And find I am alone felicitate  
In your dear highness' love.

**Fragment C**

40 Unhappy that I am, I cannot heave  
My heart into my mouth. I love your majesty  
According to my bond, no more nor less.

**Fragment D**

45  
I loved her most and thought to set my rest  
On her kind nursery.—  
(to CORDELIA)  
Hence, and avoid my sight!—  
50 So be my grave my peace as here I give  
Her father's heart from her.— Call France. Who stirs?  
Call Burgundy.—

*Exeunt several attendants*

55  
Cornwall and Albany,  
With my two daughters' dowers digest this third.  
Let pride, which she calls plainness, marry her.

I do invest you jointly with my power,  
60 Preeminence, and all the large effects  
That troop with majesty. Ourself, by monthly course,  
With reservation of an hundred knights  
By you to be sustained, shall our abode  
Make with you by due turns. Only shall we retain  
65 The name, and all th' additions to a king.  
The sway, revenue, execution of the rest,  
Beloved sons, be yours; which to confirm,  
This coronet part between you.  
(gives CORNWALL and ALBANY the coronet)

70

Adapted from *King Lear*, Act 1, Scene 1

### 3. *Waiting for Godot*: Plano de Aula I

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To interpret an image and a quote.	<p style="text-align: center;"><b>Introduction to the topic/ Lead-in</b></p> <p>The teacher greets the students, hands out copies of worksheet 1, projects an image and a quote, and asks the learners to comment on both of them by answering the following questions:</p> <p style="text-align: center;">a. What’s happening in the picture?            b. Who is the man holding the rifle and who is the woman holding the child?            c. What is the man doing and what is the woman trying to do?            d. Why is there a person lying on the floor next to the man?            e. What are the other people in the picture doing?            f. Considering the date and place at which the picture was taken, to which event does the picture refer?            g. How do you think the image relates to the quote presented and to the word “absurd”?            h. How did both the image and the quote make you feel?</p> <p style="text-align: center;">Students share their thoughts.</p>	Teacher → Class/ Students → Class	10’	Computer, projector, and worksheet 1.
To understand what the Theatre of the Absurd was	<p style="text-align: center;"><b>Pre-task</b></p> <p>The teacher hands out copies of worksheet 2 and tells the students that they are going to be watching a video entitled “Why should you read ‘Waiting for Godot’”</p>	Teacher → Class	15’	Computer, projector, and worksheet 2.

<p>and what the central themes of <i>Waiting for Godot</i> are.</p>	<p>(<a href="https://www.youtube.com/watch?v=Cz5ey3RqDBI&amp;t=146s&amp;ab_channel=TED-Ed">https://www.youtube.com/watch?v=Cz5ey3RqDBI&amp;t=146s&amp;ab_channel=TED-Ed</a>), about the play <i>Waiting for Godot</i> and the Theatre of the Absurd.</p>			
<p>To listen for gist.</p>	<p>Afterwards, the teacher tells the learners that they are going to be watching the video twice and asks them to watch it for the first time, in order to understand its overall meaning.</p> <p>Then, the teacher asks the learners to read the questions displayed below:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>a. How does <i>Waiting for Godot</i> begin?</li> <li>b. What is <i>Waiting for Godot</i> considered to be?</li> <li>c. What is the question offered by the play?</li> <li>d. What is the Theatre of the Absurd, what are its key features and how can it be described?</li> <li>e. What did the “absurdists” do? Why did they do that?</li> <li>f. What does the Absurd blend?</li> <li>g. How did Samuel Beckett brand <i>Waiting for Godot</i>?</li> <li>h. What are the characters locked in?</li> <li>i. Why are the characters waiting? What are they waiting for? What happens to them while they wait?</li> <li>j. What is the audience supposed to do?</li> </ol>	<p>Individual</p>	<p>5’</p>	
<p>To listen for specific information.</p>	<p>Finally, the teacher asks the students to watch the video for the second time, in order to find the answers to the questions they have just read.</p>	<p>Individual</p>	<p>5’</p>	

<p>To speculate about each of the characters' identities and the relationship established between them.</p>	<p>Learners share their answers.</p> <p>The teacher asks the learners to relate the video to the image and the quote they saw at the beginning of the class.</p> <p>The teacher hands out copies of Worksheet 3, projects two different images of the production of <i>Waiting for Godot</i> that the students are going to be watching on their trip to Porto and asks the students to comment on who they think the characters displayed on the images are and on the relationship established between those same characters.</p>	<p>Students → Class</p> <p>Teacher → Class/ Students → Class</p> <p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>5'</p>	<p>Computer, projector, and worksheet 3.</p>
<p>To identify the traits of the Theatre of the Absurd and to recognise the way they manifest themselves in Beckett's play.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Task</b></p> <p>The teacher asks the students to individually read a short quote by Esslin (<i>The Theatre of the Absurd</i>, 1961), a fragment of a dialogue between Estragon and Vladimir and part of Lucky's monologue.</p>	<p>Individual</p>	<p>30'</p>	<p>Worksheet 3.</p>

<p>To negotiate the meaning of the fragments with one's own classmates.</p>	<p>Afterwards, the teacher asks the learners to discuss what they just read with their classmates.</p>	<p>Pairs or groups of three</p>		
<p>To express one's own understanding of the three excerpts and of the relationship established between them.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Post-Task</b></p> <p>In pairs or groups of three, the teacher asks the students to write a short comment relating the three different texts they just read to one another.</p>	<p>Pairs or groups of three</p>	<p>15'</p>	<p>Worksheet 3.</p>
<p>To synthesise what was done in class.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher writes the summary with the help of the students:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Commenting on an image and a quote related to the Second World War; <ul style="list-style-type: none"> <li>• Watching a video about the play <i>Waiting for Godot</i>;</li> </ul> </li> <li>• Reading fragments of <i>The Theatre of the Absurd</i> and of <i>Waiting for Godot</i>;</li> <li>• Writing a short comment about the fragments read.</li> </ul>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>5'</p>	<p>Blackboard.</p>

## Worksheet 1: The Second World War

1. Look at the image and read the quote displayed below and try to answer the following questions:



Figure 1: Ivanhorod, Ukraine, 1942.

“Absurd is that which is devoid of purpose. (...) Cut off from his religious, metaphysical, and transcendental roots, man is lost; all his actions become senseless, absurd, useless” (Ionesco, 1957, n.p.).

- 1.1. What’s happening on the image?
- 1.2. Who is the man holding the rifle and who is the woman holding the child?
- 1.3. What is the man doing and what is the woman trying to do?
- 1.4. Why is there a person lying on the floor next to the man?
- 1.5. What are the other people on the picture doing?

**1.6.** Considering the date and place at which the picture was taken, to which event does the picture refer?

**1.7.** How do you think the image relates to the quote presented and to the word “absurd”?

**1.8.** How did both the image and the quote make you feel?

## Worksheet 2: The Theatre of the Absurd and *Waiting for Godot*

1. You are going to watch a short video about the movement entitled the Theatre of the Absurd and the play *Waiting for Godot*. Have you ever heard about any of these two things? What do you think they are about and how are they related to one another?

2. Watch the video twice. The first time try to understand its overall meaning. The second time, find the answers to the following questions:

2.1. How does *Waiting for Godot* begin?

2.2. What is *Waiting for Godot* considered to be?

2.3. What is the question offered by the play?

2.4. What is the Theatre of the Absurd, what are its key features and how can it be described?

2.5. What did the “absurdist” do? Why did they do that?

2.6. What does the Absurd blend?

2.7. How did Samuel Beckett brand *Waiting for Godot*?

2.8. In what are the characters locked?

2.9. Why are the characters waiting? What are they waiting for? What happens to them while they wait?

2.10. What is the audience supposed to do?

3. Share your answers with the class. Additionally, attempt to relate *Waiting for Godot* and the Theatre of the Absurd with what was previously discussed regarding the Second World War.

### Worksheet 3: *Waiting for Godot*

1. Look at the pictures taken from one of *Waiting for Godot*'s productions and comment on who and what the characters portrayed on them are, what the relationship between them is like and the objects on the background.



Figure 2: <https://expresso.pt/cultura/2021-03-06-A-Espera-de-Godot.-Beckett-por-Gabor-Tompa-nos-100-anos-do-Teatro-Nacional-Sao-Joao>.



Figure 3: <https://www.tnsj.pt/pt/espeticulos/6186/a-espera-de-godot>.

2. You are going to read a quote from the work *The Theatre of the Absurd* (1961) and two fragments taken from *Waiting for Godot* twice. The first time, try to understand their overall meaning. The second time, attempt to establish a relationship between the three excerpts with the help of your classmate.

a.

5 “This sense of metaphysical anguish at the absurdity of the human condition is, broadly speaking, the theme of the plays of Beckett (...). But it is not merely the subject-matter that defines what is here called the Theatre of the Absurd. (...) the Theatre of the Absurd strives to express its sense of the senselessness of the human condition and the inadequacy of the rational approach by the open abandonment of rational devices and discursive thought. (...) The Theatre of the Absurd has renounced arguing *about* the absurdity of the human condition: it merely *presents* it in being – that is, in terms of concrete stage images” (Esslin, 1961, n.p.).

10

b.

**ESTRAGON:**

15 Charming spot. (*He turns, advances to front, halts facing auditorium.*) Inspiring prospects. (*He turns to Vladimir.*) Let's go.

**VLADIMIR:**

We can't.

**ESTRAGON:** Why not?

**VLADIMIR:**

20 We're waiting for Godot.

**ESTRAGON:**

(*despairingly*). Ah! (*Pause.*) You're sure it was here?

**VLADIMIR:**

What?

25 **ESTRAGON:**

That we were to wait.

**VLADIMIR:**

He said by the tree. (*They look at the tree.*) Do you see any others?

**ESTRAGON:**

30 What is it?

**VLADIMIR:**

I don't know. A willow.

**ESTRAGON:**

Where are the leaves?

35 **VLADIMIR:** It must be dead. **ESTRAGON:**

No more weeping.

**VLADIMIR:**

Or perhaps it's not the season.

**ESTRAGON:**

40 Looks to me more like a bush.

**VLADIMIR:**

A shrub.

**ESTRAGON:**

A bush.

45 **VLADIMIR:**  
A—. What are you insinuating? That we've come to the wrong place?  
**ESTRAGON:**  
He should be here.  
**VLADIMIR:**  
50 He didn't say for sure he'd come.  
**ESTRAGON:**  
And if he doesn't come?  
**VLADIMIR:**  
We'll come back tomorrow.  
55 **ESTRAGON:**  
And then the day after tomorrow.  
**VLADIMIR:**  
Possibly.  
**ESTRAGON:**  
60 And so on.  
**VLADIMIR:** The point is—  
**ESTRAGON:**  
Until he comes.  
**VLADIMIR:**  
65 You're merciless.  
**ESTRAGON:**  
We came here yesterday.  
**VLADIMIR:**  
Ah no, there you're mistaken.  
70 **ESTRAGON:**  
What did we do yesterday?  
**VLADIMIR:**  
What did we do yesterday?  
**ESTRAGON:**  
75 Yes.  
**VLADIMIR:**  
Why . . . (*Angrily.*) Nothing is certain when you're about.  
**ESTRAGON:**  
In my opinion we were here.  
80 **VLADIMIR:**  
(*looking round*). You recognize the place?  
**ESTRAGON:**  
I didn't say that.  
**VLADIMIR:**  
85 Well?  
**ESTRAGON:**  
That makes no difference.  
**VLADIMIR:**

All the same . . . that tree . . . (*turning towards auditorium*) that bog . . .

90 **ESTRAGON:**

You're sure it was this evening?

**VLADIMIR:**

What?

**ESTRAGON:**

95 That we were to wait.

**VLADIMIR:**

He said Saturday. (*Pause.*) I think.

**ESTRAGON:**

You think.

100 **VLADIMIR:**

I must have made a note of it. (*He fumbles in his pockets, bursting with miscellaneous rubbish.*)

**ESTRAGON:**

(*very insidious*). But what Saturday? And is it Saturday? Is it not rather Sunday? (*Pause.*) Or Monday? (*Pause.*) Or Friday?

105 **VLADIMIR:** (*looking wildly about him, as though the date was inscribed in the landscape*). It's not possible!

**ESTRAGON:**

Or Thursday?

**VLADIMIR:**

110 What'll we do?

**ESTRAGON:**

If he came yesterday and we weren't here you may be sure he won't come again today.

**VLADIMIR:**

But you say we were here yesterday.

115 **ESTRAGON:**

I may be mistaken. (*Pause.*) Let's stop talking for a minute, do you mind?

Adapted from Beckett, 1956, pp. 6-7.

120

**c.**

**LUCKY:**

Given the existence as uttered forth in the public works of Puncher and Wattmann of a personal God quaquaquaqua with white beard quaquaquaqua outside time without extension who from the heights of divine apathia divine athambia divine aphasia loves us dearly with some exceptions for reasons unknown but time will tell and suffers like the divine Miranda with those who for reasons unknown but time will tell are plunged in torment plunged in fire whose fire flames if that continues and who can doubt it will fire the firmament that is to say blast hell to heaven so blue still and calm so calm with a calm which even though intermittent is better than nothing but not so fast and considering what is more that as a result of the labors left unfinished crowned by the Acacacademy of Anthropopometry of Essy-in-Possy of Testew and Cunard it is established beyond all doubt all other doubt than that which clings to the labors of men that as

125

130

a result of the labors unfinished of Testew and Cunard it is established as hereinafter but not so  
fast for reasons unknown that as a result of the public works of Puncher and Wattmann it is  
135 established beyond all doubt that in view of the labors of Fartov and Belcher left unfinished for  
reasons unknown of Testew and Cunard left unfinished it is established what many deny that  
man in Posy of Testew and Cunard that man in Essy that man in short that man in brief in spite  
of the strides of alimentation and defecation wastes and pines wastes and pines and concurrently  
140 simultaneously what is more for reasons unknown in spite of the strides of physical culture the  
practice of sports such as tennis football running cycling swimming flying floating riding gliding  
conating camogie skating tennis of all kinds dying flying sports of all sorts autumn summer winter  
winter tennis of all kinds hockey of all sorts penicillin and succedanea in a word I resume flying  
gliding golf over nine and eighteen holes tennis of all sorts in a word for reasons unknown in  
145 Feckham Peckham Fulham Clapham namely concurrently simultaneously what is more for  
reasons unknown but time will tell fades away I resume Fulham Clapham in a word the dead loss  
per head since the death of Bishop Berkeley being to the tune of one inch four ounce per head  
approximately by and large more or less to the nearest decimal good measure round figures stark  
naked in the stockinged feet in Connemara in a word for reasons unknown no matter what matter  
the facts are there and considering what is more much more grave that in the light of the labors  
150 lost of Steinweg and Peterman it appears what is more much more grave that in the light the  
light the light of the labors lost of Steinweg and Peterman that in the plains in the mountains by  
the seas by the rivers running water running fire the air is the same and then the earth namely  
the air and then the earth in the great cold the great dark the air and the earth abode of stones  
in the great cold alas alas in the year of their Lord six hundred and something the air the earth  
155 the sea the earth abode of stones in the great deeps the great cold on sea on land and in the air  
I resume for reasons unknown in spite of the tennis the facts are there but time will tell I resume  
alas alas on on in short in fine on on abode of stones who can doubt it I resume but not so fast I  
resume the skull fading fading fading and concurrently simultaneously what is more for reasons  
unknown in spite of the tennis on on the beard the flames the tears the stones so blue so calm  
160 alas alas on on the skull the skull the skull the skull in Connemara in spite of the tennis the labors  
abandoned left unfinished graver still abode of stones in a word I resume alas alas abandoned  
unfinished the skull the skull in Connemara in spite of the tennis the skull alas the stones Cunard  
(*mêlée, final vociferations*)  
... tennis ... the stones ... so calm ... Cunard ... unfinished ...

165

Adapted from Beckett, 1956, pp. 36-38.

**3.** Write a short comment (5-10 lines) where you and your classmate relate the quote and the fragments to each other. Don't forget to mention the subjects approached earlier in relation to the Second World War and the Theatre of the Absurd. You should hand in your comment at the end of the class.

### 3.1. Respostas dos Alunos

The movement mentioned in the previous quote, The Theatre of the Absurd, ~~is~~ emerged after WW2, where artists tried to find meaning in devastation and shared profound uncertainty.

We can relate this movement to "Waiting for Godot", specially in Vladimir and Estragon's dialogue, where both characters seem confused and uncertain <sup>about</sup> the date, their surroundings and even if they are really supposed to wait for Godot.

The absurdity of this movement is expressed through Lucky's speech as well, where he keeps rambling and lacks a clear <sup>and</sup> rational thinking.

Fig. 15: Comentário escrito por dois alunos do 12º ano a respeito da aula dedicada a *Waiting for Godot*, onde aqueles demonstram ter compreendido os temas abordados ao longo da sessão.

#### 4. *Waiting for Godot*: Plano de Aula II

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
<p>To express one's personal taste and to share it with others.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Introduction to the topic/ Lead-in</b></p> <p>The teacher asks the students whether they enjoyed watching the play <i>Waiting for Godot</i> and why they did or did not enjoy watching it.</p> <p style="text-align: center;">Students share their answers.</p>	<p>Teacher → Class/  Students → Class</p>	<p style="text-align: center;">5'</p>	
<p>To speculate about the content and form of the video game adaptation of <i>Waiting for Godot</i>.</p> <p>To share one's own views.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Pre-task</b></p> <p>The teacher shows the students a couple of screenshots taken from Vector Belly's video game adaptation of <i>Waiting for Godot</i> (<a href="http://vectorbelly.com/waitingforgrodoudou.html">http://vectorbelly.com/waitingforgrodoudou.html</a>) and asks the students how they think the video game adapts the play they watched.</p> <p style="text-align: center;">Students share their ideas.</p>	<p>Teacher → Class/  Students → Class</p>	<p style="text-align: center;">5'</p>	<p>Computer and projector.</p>

<p>To notice how the game's mechanics emulate the play's structure.</p> <p>To express one's point of view.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Task</b></p> <p>The teacher runs the game on the classroom's computer and asks for a volunteer willing to play it in front of the whole class.</p> <p style="text-align: center;">The student who volunteered plays the game.</p> <p>The teacher asks students to share their ideas on the game.</p> <p style="text-align: center;">Students share their thoughts.</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p> <p>Student → Class</p> <p>Teacher → Class</p> <p>Students → Class</p>	<p>10'</p>	<p>Computer and projector.</p>
<p>To develop an understanding of the various stages of writing.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Post-Task</b></p> <p>The teacher asks the students to read Vector Belly's description of the game, namely "Inspired by Samuel Beckett's 1953 titan of modern drama, this game strives to accurately replicate what reviewer Vivian Mercier described as 'a play in which nothing happens, twice'". Then, the teacher asks the students to say whether they agree with the description or not by writing an opinion essay.</p> <p>In order to write their essay, students will be given 15 minutes to do some brainstorming and/or to do a brief internet search using their smartphones, so that they can</p>	<p>Teacher → Class</p> <p>Individual</p>	<p>70'</p>	<p>Worksheet 1</p>

	<p>create a mind map where their ideas are listed in an organised manner. Once they have done this, students will be asked to make a simple plan, where they decide what points to include, in what order and how they are connected. This plan should include five different paragraphs. On the first paragraph, students should introduce the topic using a general statement and give their opinion, saying whether they agree or disagree with Vector Belly's statement. Afterwards, on the second, third, and fourth paragraphs, students should give three different reasons that support their opinion, while simultaneously providing specific justifications for their opinion and examples. Finally, on the last paragraph, students should summarise their ideas and repeat their opinion using different words to provide a strong conclusion.</p> <p>After finishing their plans, students will be given 20 minutes to write the first draft of their essay.</p> <p>Once they have finished their draft, students will be given 15 minutes to peer-review their classmate's drafts.</p> <p>Finally, students will be given 20 minutes to redraft their essay and to write the final version of it.</p>	<p>Individual</p> <p>Student → Student</p> <p>Individual</p>		
<p>To synthesise what was done in class.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher writes the summary with the help of the students:</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>There probably won't be time to write the summary</p>	<p>Blackboard.</p>

	<ul style="list-style-type: none"><li>• Playing and critically reflecting on the video game adaptation of <i>Waiting for Godot</i>;</li><li>• Writing an opinion essay.</li></ul>		this class.	
--	---	--	-------------	--

## Worksheet 1: Opinion Essay

1.

Read the following description of the game you just played: “Inspired by Samuel Beckett's 1953 titan of modern drama, this game strives to accurately replicate what reviewer Vivian Mercier described as ‘a play in which nothing happens, twice’” (Vector Belly, n. d.).

2.

Write an opinion essay where you say whether you agree with the description above.

In order to write your essay, you will have 15 minutes do some brainstorming and/or to do a brief internet search using your smartphone, so that you can create a mind map where your ideas are listed in an organised manner. Once you have done this, you should make a simple plan, where you decide what points to include, in what order and how they are connected. This plan should include five different paragraphs. On the first paragraph, you should introduce the topic using a general statement and give your opinion, saying whether you agree or disagree with Vector Belly’s statement. Afterwards, on the second, third, and fourth paragraphs, you should give three different reasons to support your opinion, while simultaneously providing specific justifications for your opinion and examples. Finally, on the last paragraph, you should summarise your ideas and repeat your opinion using different words to provide a strong conclusion.

After finishing your plan, you will be given 20 minutes to write the first draft of your essay.

Once you have finished your draft, you will be given 15 minutes to peer-review your classmate’s drafts.

Finally, you will be given 20 minutes to redraft your essay and to write the final version of it.

Don't forget to use vocabulary such as the one below to write your opinion essay.

- In my opinion / view...
- However, ...
- I partly / fully agree that...
- Although...
- In addition to this, ...
- Firstly / Secondly / Thirdly ...
- Moreover, ...
- Finally...
- Consequently...
- In conclusion...
- Furthermore, ...
- Another reason why...
- To sum up...
- I firmly believe that...
- What is more, ...
- As a result...
- I personally feel that...
- First / Second of all...

#### 4.1. Respostas dos Alunos

I really liked the field trip, despite <sup>and</sup> missing the first bus, the travel to Porto was smooth, ~~to~~ the bus was comfortable and ~~the~~ the time passed really ~~quickly~~ quickly <sup>when</sup> ~~there~~ we realised we already arrived. When we arrived I was amazed with the beauty of the city of Porto, since it was the first time I've been there. A quick walk to the hostel, was great to get a view of the Porto streets, the hostel's ~~rooms~~ ~~was~~ conditions were really good, the outside space was ~~big~~, the same with the inside, we had everything we needed there. We had autonomy, ~~which~~ which was great, we could <sup>do</sup> get a small adventure thru the city, ~~with a group of friends~~ which allows us to visit Spots that weren't on the program, for me it was the highlight of the trip. The main purpose of the trip, the theatre, was entertaining the message behind the City of Work, and made you think a lot. The only bad thing about the trip was the leaving part I could be the better. ~~really~~ ~~best~~

Fig. 16: Na segunda aula dedicada à redacção dos textos de opinião, a estagiária pediu aos estudantes que já haviam acabado as suas composições que partilhassem, de modo anónimo, a sua opinião sobre a visita de estudo, assim como sobre os aspectos positivos e negativos daquela. O texto aqui apresentado foi escrito por um aluno do 12º ano que nunca havia estado no Porto.

Vivien Mercier's description is applicable to the game. However, neither the description nor the game ~~is~~ accurately depicts ~~to~~ the play. Nothing is the essence of something whether physical or not and if "nothing happens" nothing would've changed, but I came out of the theatre thinking about every hidden meaning and possible interpretation.

The events are so metaphorically open, it becomes a nightmare to unravel. I would say they're even impossible to understand. A barrier to the full understanding of "Waiting for Godot" is time. This play was written after WWII and it's the feelings lived in that era of humanity that Samuel Beckett was trying to portray, because those are the feelings he relates to, but I personally, from a social critique point of view, saw many modern problems.

What you decide to take from the play is also important whether you care for its social criticism or for the more metaphorical interpretation such as the passage of time, freedom and death.

Contrary to the play, the game takes its title literally, the only thing you can do is wait, the days portrayed as levels passed and what you're waiting for never comes, just as in the play. The game can be played for an infinite amount of time but the play delivers its cryptic message in two days for the characters and approximately three hours for the viewers.

In conclusion, a lot happens in the play and there's plenty to be taken from it since every watcher will notice and reflect on different events. That's the fun of "Waiting for Godot". Every interpretation can be taken into consideration, for there's no set meaning.

Fig. 17: Texto de opinião de uma aluna do 12º ano, onde se pode ver que a estudante respeitou as indicações que lhe foram dadas. Adicionalmente, o texto possui muitos poucos erros, o que resultou do processo bem-sucedido de peer correction.

## **4.2. Critérios de Avaliação das *Opinion Essays***

### **12º E, F e G**

#### **Critérios**

Critérios do exame nacional de Inglês do 12º ano para o ponto 2 da interacção e produção escritas.

### **12º A, B, C e D**

#### **Critérios**

Critérios do exame nacional de Inglês do 12º ano para o ponto 2 da interacção e produção escritas com algumas adaptações, de modo a adequarem-se ao nível de proficiência dos alunos.

#### **Desenvolvimento Temático:**

Redige um texto, respeitando o tema proposto; Apresenta 3 razões, ilustrando com 2 ou 3 exemplos. (8 pontos)

Redige um texto, respeitando o tema proposto; Apresenta 2 razões, ilustrando com 1 ou 2 exemplos, ou 3 razões, sem ilustrar com exemplos ou ilustrando com 1 exemplo. (5 pontos)

Redige um texto, respeitando parcialmente o tema proposto; Apresenta 2 razões, sem exemplos, ou 1 razão, ilustrando com 1 exemplo. (3 pontos)

#### **Coerência e Coesão:**

Estrutura o texto, articulando as ideias de forma coerente, podendo apresentar pontualmente pequenas imprecisões; Utiliza, com alguma eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo conectores variados e de uso corrente (como *although, however, etc.*). (8 pontos)

Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre coerente; Utiliza, embora nem sempre com eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo conectores pouco variados, simples, mas adequados (como *and, but, because, etc.*). (6 pontos)

Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco coerente; Utiliza, embora o faça sistematicamente com pouca eficácia, mecanismos de coesão textual, por exemplo conectores pouco variados, simples e nem sempre adequados (como *and, but, because, etc.*). (4 pontos)

#### **Competência Funcional:**

Respeita o tipo de texto solicitado (texto de opinião) e cumpre as intenções comunicativas previstas. (12 pontos)

Respeita o tipo de texto solicitado (texto de opinião) e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas ou respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado (texto de opinião) e cumpre as intenções comunicativas previstas. (8 pontos)

Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado (texto de opinião) e cumpre, parcialmente, as intenções comunicativas previstas ou respeita apenas o tipo de texto solicitado (texto de opinião) ou cumpre apenas as intenções comunicativas previstas. (4 pontos)

#### **Competência Linguística e Sociolinguística:**

Redige um texto, apresentando alguma variedade de recursos linguísticos e algumas incorrecções não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspectos seguintes: (12 pontos)

- controlo vocabular;
- domínio das estruturas e das formas gramaticais;
- adequação da pontuação e precisão da ortografia;
- adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).

Redige um texto, apresentando pouca variedade de recursos linguísticos e incorrecções sistemáticas não impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspectos seguintes: (9 pontos)

- controlo vocabular;
- domínio das estruturas e das formas gramaticais;
- adequação da pontuação e precisão da ortografia;
- adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).

Redige um texto, apresentando recursos linguísticos limitados e incorrecções impeditivas da compreensão em quaisquer dos aspectos seguintes: (6 pontos)

- controlo vocabular;
- domínio das estruturas e das formas gramaticais;
- adequação da pontuação e precisão da ortografia;
- adequação ao contexto e ao(s) destinatário(s).

## **5. *King Lear*: Visita de Estudo**

### **5.1. Comprovativo de Reserva do Teatro**

## Ficha de Reserva

**Escola:** Escola Secundária D. João II

**Morada completa:** R. Dr. Luís Teixeira de Macedo e Castro, 2910-514, Setúbal

**Telefone:** 265 708 500

**Dados para Fatura (caso seja pretendido):** \_\_\_\_\_

**Professores que acompanham o grupo:**

**Nome:** Teresa Pereira

**Telemóvel:** 915087480 **E-mail:** teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com

**Nome:** Maria José Pereira Simas

**Telemóvel:** 932117949 **E-mail:** mjose.simas@djoaoii.com

**Nº de alunos:** 61 **Nº de professores:** 4 **Total:** 65

**Grau de escolaridade/idades:** 11º e 12º anos/ 15-18 anos

**Nº de turmas que vêm à sessão:** 4 turmas

**Espectáculo:** Lear

**Dia e hora do espectáculo:** 6 de Novembro às 19:00

Agradecemos a devolução desta ficha ao serviço de Bilheteira do TNSJ através do e-mail: [bilheteira@tnsj.pt](mailto:bilheteira@tnsj.pt). Só após a sua recepção poderemos confirmar a reserva de bilhetes. O pagamento e levantamento dos bilhetes deverá ser efectuado até uma semana antes da data do espectáculo, salvo acordo diferente. Pagamentos por transferência bancária através do NIB 0781.0112.01120012651.20 (é necessário o envio de comprovativo).

Por favor indique se:

- É Titular do Cartão Amigo TNSJ  
 É Embaixador TNSJ  
 Pretende receber informações para adesão

Visite o site do teatro em: [www.tnsj.pt](http://www.tnsj.pt)

Se pretender receber a **Newsletter** do teatro, por favor registe-se [Aqui](#)

Declaro que tomei conhecimento que os dados recolhidos são processados automaticamente pelo Teatro Nacional São João, entidade responsável pelo respetivo tratamento e pelo correspondente ficheiro, destinando-se à divulgação das atividades do TNSJ a todos os interessados, mediante a utilização do correio eletrónico. Nos termos da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, é garantido aos titulares dos dados o acesso à informação que lhes respeita, podendo solicitar por escrito junto do Teatro Nacional São João a respetiva retificação, atualização ou eliminação.

x Assinalar no caso de não autorizar a cedência dos dados recolhidos a entidades terceiras, parceiras do Teatro Nacional São João, para ações de marketing direto (ou outras) daquelas.

Fig. 18: Comprovativo de reserva de lugares para a peça *Lear*. Note-se que se menciona que foram alunos dos 11º e 12º anos porque, efectivamente, seis alunas do 12º A, B, C e D preferiram participar nesta visita de estudo.

## 5.2. Locais Visitados com os Alunos



Fig. 19: Os estudantes à espera do autocarro para o Porto, na Gare do Oriente.



Fig. 20: Os alunos a passear pelas ruas do Porto.



Fig. 21: Os estudantes a descerem as escadas do Codeçal.



Fig. 22: Visita à Casa do Infante.

## **6. *Waiting for Godot*: Visita de Estudo**

### **6.1. Comprovativo de Reserva do Teatro**

## Ficha de Reserva

Escola: Escola Secundária D. João II

Morada completa: R. Dr. Luís Teixeira de Macedo e Castro, 2910-514 Setúbal

Telefone: 265 708 500

Dados para Fatura (caso seja pretendido): 265 945 470

Professores que acompanham o grupo:

Nome: Teresa Pereira

Telemóvel: 915067480 E-mail: [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com)

Nome: Maria José Pereira

Telemóvel: 932117949 E-mail: [mjose.simas@djoaoii.com](mailto:mjose.simas@djoaoii.com)

Nº de alunos: 33 Nº de professores: 4 Total: 37

Grau de escolaridade/idades: 12º ano/ 17-19 anos

Nº de turmas que vêm à sessão: 2

Espectáculo: *À Espera de Godot*

Dia e hora do espectáculo: 18 de Dezembro/ 19:00

Agradecemos a devolução desta ficha ao serviço de Bilheteira do TNSJ através do e-mail: [bilheteira@tnsj.pt](mailto:bilheteira@tnsj.pt). Só após a sua recepção poderemos confirmar a reserva de bilhetes. O pagamento e levantamento dos bilhetes deverá ser efectuado até uma semana antes da data do espectáculo, salvo acordo diferente. Pagamentos por transferência bancária através do NIB 0781.0112.01120012651.20 (é necessário o envio de comprovativo).

Por favor indique se:

- É Titular do Cartão Amigo TNSJ  
 É Embaixador TNSJ  
 Pretende receber informações para adesão

Visite o site do teatro em: [www.tnsj.pt](http://www.tnsj.pt)

Se pretender receber a Newsletter do teatro, por favor registe-se [Aqui](#)

Declaro que tomei conhecimento que os dados recolhidos são processados automaticamente pelo Teatro Nacional São João, entidade responsável pelo respetivo tratamento e pelo correspondente ficheiro, destinando-se à divulgação das atividades do TNSJ a todos os interessados, mediante a utilização do correio eletrónico. Nos termos da Lei n.º 67/98, de 26 de outubro, é garantido aos titulares dos dados o acesso à informação que lhes respeita, podendo solicitar por escrito junto do Teatro Nacional São João a respetiva retificação, atualização ou eliminação.

Assinalar no caso de não autorizar a cedência dos dados recolhidos a entidades terceiras, parceiras do Teatro Nacional São João, para ações de marketing direto (ou outras) daquelas.

Fig. 23: Ficha de reserva de lugares para a peça *À Espera de Godot*.

## 6.2. Factura do Hostel



SWEET SWELL, LDA  
Rua de Santos Pousada, n.º 120  
4000-478 Porto Portugal

Contribuinte: 514589582  
Capital Social: 5000  
Conservatória: Porto

Teresa Raquel Nunes Pereira  
-  
Desconhecido - Portugal  
Contribuinte: 285945470  
Telefone: -  
Email: teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com

FATURA/RECIBO

ORIGINAL

N.º do Documento	Emissão	Vencimento	Referência interna
FR 2021YF/0003	21-12-2021	21-12-2021	---

Ref.	Descrição	Preço	Qtd.	IVA (%)	Desc. (%)	Total
E12BMDR	Estadia 12-Bed Mixed Dormitory Room	10.00€	24.00	6.00	0%	240.00€
E8BMDR	Estadia 6-Bed Mixed Dormitory Room	10.00€	14.00	6.00	0%	140.00€
EDDTR	Estadia Deluxe Double or Twin Room	30.00€	2.00	6.00	0%	60.00€
EDTRWGV	Estadia Double or Twin Room with Garden View	30.00€	2.00	6.00	0%	60.00€
TMT	Taxa Municipal Turística	2.00€	42.00	0.00 - M90	0%	84.00€

Imposto	Incidência	Valor
0%	84.00€	0.00€
06%	471.70€	28.30€

Sumário	
Desconto:	0.00€
Subtotal:	555.70€
IVA:	28.30€
<b>Total:</b>	<b>584.00€</b>

Recebemos para pagamento do(s) documento(s) acima descrito(s) a quantia de quinhentos e oitenta e quatro euros.

M90 - Outras situações de não liquidação do imposto (Exemplos: artigo 2.o, n.o 2 ; artigo 3.o, n.os 4, 6 e 7; artigo 4.o, n.o 5, todos do CIVA)

Observações

pqlu-Processado por programa certificado n.º 2770/AT

Escola Secundária D. João II esteve hospedada de dia  
17/12/2021 a 19/12/2021 no AL 90352/AL, sito na morada  
Rua de Santos Pousada n.º 120 4000-478 Porto



T. 929137275 | E. miguelsguedes@netcabo.pt | IBAN

YnnovFAT - Sistema de Faturação Certificado

Página 1 / 1

Fig. 24: Factura de um dos hostels reservados. Dado que o grupo de alunos que participou na visita tinha uma extensão tão elevada, aquele teve de ficar dividido por dois hostels, com duas professoras em cada um dos hostels.

### 6.3. Locais Visitados com os Alunos



Fig. 25: Os alunos acabados de chegar ao Porto.



Fig. 26: Os estudantes na ribeira.



Fig. 27: Visita à Sé do Porto.



Fig. 28: Os alunos à espera do começo da peça.

Anexo 5: “Mental Health: From *Depression Quest* to *The Perks of Being a Wallflower*”

1. Plano de Aula

Lessons nº 1 and nº 2

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
<p>To interpret an image and to share one’s own thoughts.</p>	<p><b>Introduction to the topic/ Lead-in</b></p> <p>The teacher greets the students, shows them figure 1 and asks them the following questions:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Can you describe the images and what’s happening on them?</li> <li>• How would you describe the girl on the images?               <ul style="list-style-type: none"> <li>• And the monster?</li> </ul> </li> <li>• What about the relationship established between them?</li> <li>• What are these images trying to represent exactly?               <ul style="list-style-type: none"> <li>• How do these images make you feel? Why?</li> </ul> </li> <li>• Have you ever felt like you imagine the girl feels? In which contexts?</li> <li>• What does the monster mean to you? Why does it mean that?</li> </ul> <p>Students share their answers.</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>10’</p>	<p>Computer and projector.</p>

<p>To relate each of the short films' characters to a different mental illness and to develop an understanding of the characteristics of those specific mental illnesses.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Pre-task</b></p> <p>The teacher asks the students to form groups of three or four people and gives each group one of the five short films listed below:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Beat</i> by Aniel Karia</li> <li>• <i>But Milk is Important</i> by Eirik Grønmo Bjørnsen and Anna Mantzaris</li> <li>• <i>Dive</i> by Matthew J Saville</li> <li>• <i>Sometimes, I Think about Dying</i> by Stephanie Abel Horowitz</li> <li>• <i>The Voice in your Head</i> by Graham Parkes</li> </ul> <p>The teacher then asks each group to watch the short film they selected on Youtube using their smartphones. When they have finished watching the short film, students are asked to prepare a 10-minute presentation about it. In order to do so, students should discuss their ideas about the short film with the classmates who watched the same short film, using some questions provided by the teacher as guidelines. Afterwards, students should research some information online about the short film and the mental illness they think it addresses. Finally, students should try to put their presentation together, explaining the short film and its meaning to their classmates (using images or fragments taken from the short film which might be interesting and relevant) and relating the short film to the subject of mental health and to what it is like to live with a</p>	<p>Teacher → Class/ Group Work</p>	<p>75'</p>	<p>Computer, projector, smartphones, and worksheet 1.</p>
---	--	--	------------	---

	mental illness. After explaining what each group should do, the teacher shares with the students the evaluation criteria for their presentations.			
To synthesise what was done in class.	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher writes the summary with the help of the students:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observing and commenting on images related to mental health;</li> <li>• Preparing a presentation about a short film.</li> </ul>	Teacher → Class/ Students → Class	5'	Computer and projector.

## Activity 1



Figure 1 – <https://medium.com/@laurenching8/using-ethos-pathos-and-logos-to-to-talk-about-depression-a3e184a90ce9> and <https://reencontrate.guru/cuidemonos-de-no-mentirnos-a-nosotros-mismos/>.

- Can you describe the images and what's happening on them?
- How would you describe the girl on the images?
- And the monster?

- What about the relationship established between them?
- What are these images trying to represent exactly?
- How do these images make you feel? Why?
- Have you ever felt like you imagine the girl feels? In which contexts?
- What does the monster mean to you? Why does it mean that?

## Worksheet 1: Short Films

1. In groups of three or four people, choose one the short films listed below:

- *Beat* by Aniel Karia
- *But Milk is Important* by Eirik Grønmo Bjørnsen and Anna Mantzaris
- *Dive* by Matthew J Saville
- *Sometimes, I Think about Dying* by Stephanie Abel Horowitz
- *The Voice in your Head* by Graham Parkes

2. Watch the movie you and your group selected on YouTube.

3. Prepare a 10-minute presentation about the short film you just watched with the members of your group, using the questions presented below as guidelines. You should start by discussing the movie and the questions with the other elements of your group. Then, you should research information online using your smartphone. Afterwards, you should try to put the presentation together, defining who does what, so that everyone gets an equal share of work. Finally, you should prepare a PowerPoint or a Canva presentation, for example, at home, in order to present images or short clips taken from the movie or elsewhere to your classmates.

- What's the main plot of the movie?
- What is the main character like and what is going on with him or her?
- Is the main character of the movie suffering from a mental illness?
- What's the name of the ailment troubling the main character and how can it be defined?
- What do people who suffer from the same mental problem as the main character experience?
- What is it that the main character is experiencing that would make you say he or she suffers from that mental issue?

- How does society in general behave towards the main character and react to his or her mental illness?
- How would you react to the main character's behaviour?
- What message do you think the short film is trying to convey? Why?
- Did you enjoy the movie? Why or why not?
- How did this movie make you feel?

### **Evaluation Criteria**

- Displays a good knowledge of the theme given;
- Can give clear, systematically developed descriptions and presentations, with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail;
- Can describe the personal significance of events and experiences in detail;
- Can depart spontaneously from a prepared text and follow up interesting points raised by members of the audience, often showing remarkable fluency and ease of expression;
- Can take a series of follow-up questions with a degree of fluency and spontaneity which poses no strain for either themselves or the audience;
- Uses a good range of appropriate images and videos.

Lessons nº 3 and nº 4

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
	The teacher greets the students and asks them if they are ready to do their presentations.	Teacher → Students	2	
To present the results of the group’s analysis of the short film and research about mental illnesses.	<p style="text-align: center;"><b>Speaking Task</b></p> <p style="text-align: center;">Students present what they prepared.</p> <p>While a group does their presentation, the other groups are asked to write down any comments or questions that they might have, so that they can share or ask them later.</p>	Students → Class	70’	Computer and projector.
To share one’s opinions and doubts about the presentations and to discuss different forms of mental illnesses and how people with mental illnesses are treated by society in general.	<p style="text-align: center;"><b>Post-task</b></p> <p>Students share their comments and ask their questions. If the students do not have any comments or questions, the teacher helps them, asking them questions such as “What do you think about the movies your classmates presented?”, “Were you upset by some on the things that happened in those movies?”, “Why did you feel that way?”. Afterwards, the teacher asks the students to consider whether there are any similarities between the different short films presented and to share their thoughts.</p>	Teacher → Class/ Students → Class	10’	Computer and projector.

	<b>Next class</b>	Teacher → Class	5'	
	Students are told that they will be asked to play a video game on their smartphones next class and that they should bring their smartphones fully charged to class. Learners are also told that if someone does not have a smartphone, it's okay, because students will be playing the video game in pairs or in small groups of three.			
To summarise what was done in class.	<b>Summary</b>	Teacher → Class/ Students → Class	3'	Computer and projector.
	The teacher writes the summary with the help of the students: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Student presentations;</li> <li>• Class debate on the different types of mental illnesses and the way people suffering from them are treated.</li> </ul>			

### Lesson nº 5 and nº 6

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To express one's own taste and to interpret a quote.	<b>Pre-task</b>	Teacher → Class/ Students → Class	5'	Computer and projector.
	The teacher greets the students and asks them whether they enjoy playing video games and which games they enjoy playing. Once students have shared their answers, the teacher shows students figure 2 and asks them if they have ever played <i>Dark Souls</i> , <i>Hellblade: Senua's Sacrifice</i> or <i>Life is Strange: Before the Storm</i> . If the students don't			

	<p>know the video games and have not been able to identify the subjects they address, the teacher tells them that all of the games and their protagonists are related to some form of mental illness, such as schizophrenia and depression.</p> <p>The teacher tells the students that they are going to play a video game called <i>Depression Quest</i> and asks them to read and comment on the following quote taken from the game, as well as to relate it to the game's title:</p> <p>"Its emotional character is probably mostly indescribable except as a sort of double being in which any/all of the alternatives we associate with human agency – sitting or standing, doing or resting, speaking or keeping silent, living or dying – are not just unpleasant but literally horrible" (David Foster Wallace).</p> <p>Students share their answers.</p>			
<p>To collaboratively decide which actions will be taken or not by the game's main character, knowing that the decisions made will have an impact on the main character's depression.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Task</b></p> <p>The teacher asks the students to pair up or to form groups of three and asks them to go to the web page <a href="http://www.depressionquest.com">www.depressionquest.com</a>. Once they have done so, students should choose the option "Play for Free" and then "Begin". The game will then start and students will be playing as an unidentified individual who is going through the early stages of depression. The game is made up of text and students are supposed to read the description of what's going on with the main character. Then, they are</p>	<p>Pairs/ Groups of Three</p>	<p>70'</p>	<p>Computer, projector, and smartphones.</p>

	<p>required to select an option on how to proceed. These options are displayed at the end of the web page and the options chosen change the ending of the game. In total, there are five different endings and it is likely that each group will get a different ending. Because students will be playing in pairs or in groups of three, they will need to discuss among them which options they want to choose and what those options mean for the future of the main character.</p> <p>The teacher tells the students that they will have about an hour to finish the game and that they should take brief notes of the options they chose, of what happened to the main character because of those options and of the ending they got as a result of their options.</p>			
To share one's own decisions and subsequent results.	<p style="text-align: center;"><b>Post-task</b></p> <p>The teacher asks each group to share the options they made, why they made them and the ending they got. The teacher additionally tries to make the students reach the conclusion that those close to someone suffering from depression should help them avoid certain behaviours and those that are suffering from depression should avoid becoming isolated and should reach out for help.</p>	Teacher → Class/ Students → Class	10'	
To synthesise what was done in class.	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board:</p>	Student → Class	5	Computer and projector.

	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Playing a video game about depression;</li><li>2. Class debate on the different endings of the game.</li></ol>			
--	---	--	--	--

## Activity 2



Figure 2 – <https://www.instant-gaming.com/pt/2364-comprar-jogo-steam-dark-souls-remastered/>,  
<https://www.g2a.com/es-ar/hellblade-senuas-sacrifice-steam-gift-pc-global-i10000074465004> and  
<https://www.gamivo.com/product/life-is-strange-before-the-storm-deluxe->

[edition?npr=1&adm=1&currency=eur&gclid=Cj0KCQiA3fiPBhCCARIsAFQ8QzXQH3e5UHMZRvfbfdYc8iPD9YRxui8J\\_bjjeo-orTcojysK7mFwdKgaAs96EALw\\_wcB.](#)

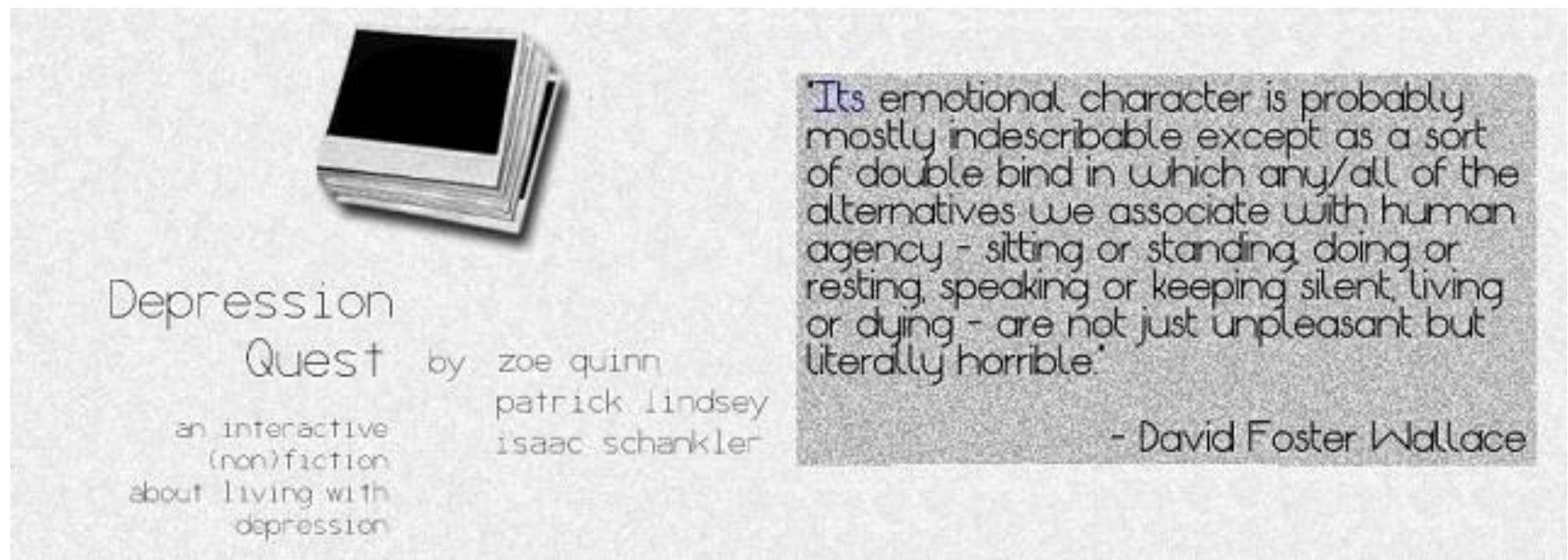


Figure 3 – <https://jayisgames.com/review/depression-quest.php>.

Lessons nº 7 and nº 8

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
<p>To interpret a music video and to share one's own personal taste.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Pre-task</b></p> <p>The teacher greets the students, tells them that they are going to watch the music video of the song <i>Jeremy</i>, and asks them to pay attention to the main theme of the music video. The teacher plays the music video of Pearl Jam's <i>Jeremy</i>. Then, the teacher asks the students what the music video was about, if there is any relation between the music video and what we've been discussing in relation with mental health and whether they liked the music video.</p> <p style="text-align: center;">Students share their answers.</p> <p>The teacher asks the students if they enjoy reading and which kind of books they usually read. Then, the teacher tells the students that they are going to be reading parts of the novel <i>The Perks of Being a Wallflower</i> and asks them whether they know anything about the novel and whether they think the novel relates to the music video they just watched.</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>10'</p>	<p>Computer and projector.</p>
<p>To reflect on and debate the meaning of a literary text.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Task</b></p> <p>Students are put in groups of three and each group is given a different part of the novel. Afterwards, students are asked to read individually the part of the novel they were given twice. The first time, they should read it in order to understand its overall meaning. The second time, they</p>	<p>Groups of Three/ Individual</p>	<p>30'</p>	<p>Worksheet 2.</p>

	should find the answers for the questions presented at the bottom of the worksheet. Once they have done so, the students are asked to discuss the part of the novel they read and their answers to the questions given and to prepare a short group presentation explaining to their classmates what the part they read was about.			
To describe in one's own words what takes place in the fragment one read.	<p style="text-align: center;"><b>Post-task</b></p> <p>Each group explains what the part they read was about. After each group has made their presentation, the other groups are allowed to ask questions to clarify any doubts that they might have.</p>	Groups of Three	25'	
<p>To notice the structure of specific sentences.</p> <p>To deduct which sentences aren't structured in a proper way and why.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Focus on Form</b></p> <p>Learners are given worksheet 2 and are asked to compare two short excerpts taken from the novel.</p> <p>Students are asked to identify the difference between the two excerpts.</p> <p>If students haven't been able to explain it on their own, learners are told that, on the first excerpt, Charlie is using run-on sentences. Run-on sentences occur when independent clauses are not joined properly. An independent clause is a clause which contains a subject, a verb, and can stand on its own – e.g. "Bill read my paper". When independent clauses are not joined properly, they</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p> <p>Teacher → Class/ Students → Class</p> <p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	20'	Computer, projector, blackboard, and worksheet 3.

<p>To structure sentences in an appropriate way.</p>	<p>either lack marks of punctuation or coordinating conjunctions (for, and, nor, but, or, yet, and so) to separate them – e.g. “Bill read my paper he said it had some problems.” – or they are simply joined by a comma – e.g. “Sam was upset, I asked her what was wrong”.</p> <p>However, in the second fragment, Charlie is building sentences properly by separating the independent clauses into sentences – e.g. instead of writing “It seemed to Charlie that his sister had more than enough reasons to break up with her boyfriend, he had hit her and had stopped being the nice boy he used to be.”, writing “It seemed to Charlie that his sister had more than enough reasons to break up with her boyfriend. After all, he had hit her and had stopped being the nice boy he used to be”.</p> <p>He is also using appropriate punctuation and subordinating conjunctions (e.g. after, although, as, as if, as long as, because, before, despite, even if, even though, if, in order that, rather than, since, so that, that, though, unless, until, when, where, whereas, whether, and while).</p> <p>Students are asked to correct a paragraph in which Charlie is running his sentences together by taking into account what they have learned about run-on sentences and properly structured sentences.</p> <p>Learners share their answers.</p>	<p>Pairs/ Groups of Three</p> <p>Students → Class</p>		
<p>To synthesise what was done in class.</p>	<p><b>Summary</b></p>	<p>Student → Class</p>	<p>5'</p>	<p>Computer and projector.</p>

	<p>The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Listening and commenting on the song "Jeremy" by Pearl Jam;</li><li>2. Reading and discussing short fragments of <i>The Perks of Being a Wallflower</i>;</li><li>3. Presenting each group's fragment;</li><li>4. Understanding and practising sentence construction.</li></ol>			
--	---	--	--	--

## Worksheet 2: *The Perks of Being a Wallflower*

1. Read the part of the novel that you were given in order to understand its overall meaning.

I

August 25, 1991

Dear friend,

I am writing to you because she said you listen and understand and didn't try to sleep with that person at that party even though you could have. Please don't try to figure out who she is because then you might figure out who I am, and I really don't want you to do that. I will call people by different names or generic names because I don't want you to find me. I didn't enclose a return address for the same reason. I mean nothing bad by this. Honest.

I just need to know that someone out there listens and understands and doesn't try to sleep with people even if they could have. I need to know that these people exist.

I think you of all people would understand that because I think you of all people are alive and appreciate what that means. At least I hope you do because other people look to you for strength and friendship and it's that simple. At least that's what I've heard.

So, this is my life. And I want you to know that I am both happy and sad and I'm still trying to figure out how that could be. I try to think of my family as a reason for me being this way, especially after my friend Michael stopped going to school one day last spring and we heard Mr. Vaughn's voice on the loudspeaker.

"Boys and girls, I regret to inform you that one of our students has passed on. We will hold a memorial service for Michael Dobson during assembly this Friday."

I don't know how news travels around school and why it is very often right. Maybe it was in the lunchroom. It's hard to remember. But Dave with the awkward glasses told us that Michael killed himself. His mom played bridge with one of Michael's neighbors and they heard the gunshot.

I don't really remember much of what happened after that except that my older brother came to Mr. Vaughn's office in my middle school and told me to stop crying. Then, he put his arm on my shoulder and told me to get it out of my system before Dad came home. We then went to eat french fries at McDonald's and he taught me how to play pinball. He even made a joke that because of me he got to skip an afternoon of school and asked me if I wanted to help him work on his Camaro. I guess I was pretty messy because he never let me work on his Camaro before.

At the guidance counselor sessions, they asked the few of us who actually liked Michael to say a few words. I think they were afraid that some of us would try to kill ourselves or something because they looked very tense and one of them kept touching his beard.

Bridget who is crazy said that sometimes she thought about suicide when commercials come on during TV. She was sincere and this puzzled the guidance counselors. Carl who is nice to everyone said that he felt very sad, but could never kill himself because it is a sin.

This one guidance counselor went through the whole group and finally came to me.

"What do you think, Charlie?"

What was so strange about this was the fact that I had never met this man because he was a "specialist" and he knew my name even though I wasn't wearing a name tag like they do in open house. "Well, I think that Michael was a nice guy and I don't understand why he did it. As much as I feel sad, I think that not knowing is what really bothers me."

I just reread that and it doesn't sound like how I talk. Especially in that office because I was crying still. I never did stop crying. The counselor said that he suspected that Michael had "problems at home" and didn't feel like he had anyone to talk to. That's maybe why he felt all alone and killed himself.

Then, I started screaming at the guidance counselor that Michael could have talked to me. And I started crying even harder. He tried to calm me down by saying that he meant an adult like a teacher or a guidance counselor. But it didn't work and eventually my brother came by the middle school in his Camaro to pick me up.

For the rest of the school year, the teachers treated me different and gave me better grades even though I didn't get any smarter. To tell you the truth, I think I made them all nervous.

Michael's funeral was strange because his father didn't cry. And three months later he left Michael's mom. At least according to Dave at lunchtime. I think about it sometimes. I wonder what went on in Michael's house around dinner and TV shows. Michael never left a note or at least his parents didn't let anyone see it. Maybe it was "problems at home." I wish I knew. It might make me miss him more clearly. It might have made sad sense.

One thing I do know is that it makes me wonder if I have "problems at home" but it seems to me that a lot of other people have it a lot worse.

(...)

I don't think that there is a favorite kid in our family. There are three of us and I am the youngest. My brother is the oldest. He is a very good football player and likes his car. My sister is very pretty and mean to boys and she is in the middle. I get straight A's now like my sister and that is why they leave me alone.

My mom cries a lot during TV programs. My dad works a lot and is an honest man. My Aunt Helen used to say that my dad was going to be too proud to have a midlife crisis. It took me until around now to understand what she meant by that because he just turned forty and nothing has changed.

My Aunt Helen was my favorite person in the whole world. She was my mom's sister. She got straight A's when she was a teenager and she used to give me books to read. My father said that the books were a little too old for me, but I liked them so he just shrugged and let me read.

My Aunt Helen lived with the family for the last few years of her life because something very bad happened to her. Nobody would tell me what happened then even though I always wanted to know. When I was around seven, I stopped asking about it because I kept asking like kids always do and my Aunt Helen started crying very hard.

That's when my dad slapped me, saying, "You're hurting your aunt Helen's feelings!" I didn't want to do that, so I stopped. Aunt Helen told my father not to hit me in front of her ever again and my father said this was his house and he would do what he wanted and my mom was quiet and so were my brother and sister.

I don't remember much more than that because I started crying really hard and after a while my dad had my mom take me to my room. It wasn't until much later that my mom had a few glasses of white wine and told me what happened to her sister. Some people really do have it a lot worse than I do. They really do.

(...)

Love always,  
Charlie

Adapted from *The Perks of Being a Wallflower*, Stephen Chbosky, 1999.

**2.** Read the fragment you were given once again and try to find the answers for the following questions:

**2.1.** Who do you think Charlie is writing to and why?

**2.2.** What happened to Michael and how did it affect Charlie? Why did it affect Charlie?

**2.3.** What does Charlie mean by “problems at home”?

**2.4.** What does it mean “some people have it a lot worse”?

**2.5.** Who was Aunt Helen and what do you think happened to her?

**2.6.** Why do you think the main character repeats the idea that other people have it a lot worse?

**2.7.** How did the fragment you read make you feel? Why did it make you feel that way?

**3.** With the help of your classmates, prepare a short presentation where you explain to the rest of the class what the part of the novel you read was about.

## Worksheet 2: *The Perks of Being a Wallflower*

1. Read the part of the novel that you were given in order to understand its overall meaning.

II

September 16, 1991

Dear friend,

(...)

Honestly, I don't like doing dishes. I like eating with my fingers and off napkins, but my sister says that doing so is bad for the environment. She is a part of the Earth Day Club here in high school, and that is where she meets the boys. They are all very nice to her, and I don't really understand why except maybe the fact that she is pretty. She really is mean to these boys.

One boy has it particularly hard. I won't tell you his name. But I will tell you all about him. He has very nice brown hair, and he wears it long with a ponytail. I think he will regret this when he looks back on his life. He is always making mix tapes for my sister with very specific themes. One was called "Autumn Leaves." He included many songs by the Smiths. He even hand-colored the cover. After the movie he rented was over, and he left, my sister gave me the tape.

"Do you want this, Charlie?"

I took the tape, but I felt weird about it because he had made it for her. But I listened to it. And loved it very much. There is one song called "Asleep" that I would like you to listen to. I told my sister about it. And a week later she thanked me because when this boy asked her about the tape, she said exactly what I said about the song "Asleep," and this boy was very moved by how much it meant to her. I hope this means I will be good at dating when the time comes.

This boy who likes my sister is always respectful to my parents. My mom likes him very much because of this. My dad thinks he's soft. I think that's why my sister does what she does to him.

This one night, she was saying very mean things about how he didn't stand up to the class bully when he was fifteen or something like that. To tell you the truth, I was just watching the movie he had rented, so I wasn't paying very close attention to their fight. They fight all the time, so I figured that the movie was at least something different, which it wasn't because it was a sequel.

Anyway, after she leaned into him for about four movie scenes, which I guess is about ten minutes or so, he started crying. Crying very hard. Then, I turned around, and my sister pointed at me.

"You see. Even Charlie stood up to his bully. You see."

And this guy got really red-faced. And he looked at me. Then, he looked at her. And he wound up and hit her hard across the face. I mean hard. I just froze because I couldn't believe he did it. It was not like him at all to hit anybody. He was the boy that made mix tapes with themes and hand-colored covers until he hit my sister and stopped crying.

The weird part is that my sister didn't do anything. She just looked at him very quietly. It was so weird. My sister goes crazy if you eat the wrong kind of tuna, but here was this guy hitting her, and she didn't say anything. She just got soft and nice. And she asked me to leave, which I did. After the boy had left, she said that they were "going out" and not to tell mom or dad what happened. I guess he stood up to his bully. And I guess that makes sense.

That weekend, my sister spent a lot of time with this boy. And they laughed a lot more than they usually did. On Friday night, I was reading my new book, but my brain got tired, so I decided to watch some television instead. And I opened the door to the basement, and my sister and this boy were naked.

He was on top of her, and her legs were draped over either side of the couch. And she screamed at me in a whisper.

"Get out. You pervert."

So, I left. The next day, we all watched my brother play football. And my sister invited this boy over. I am not sure when he left the previous night. They held hands and acted like everything was happy. And this boy said something about how the football team hasn't been the same since my brother graduated, and my dad thanked him. And when the boy left, my dad said that this boy was becoming a fine young man who could carry himself. And my mom was quiet. And my sister looked at me to make sure I wouldn't say anything. And that was that.

"Yes. He is." That's all my sister could say. And I could see this boy at home doing his homework and thinking about my sister naked. And I could see them holding hands at football games that they do not watch. And I could see this boy throwing up in the bushes at a party house. And I could see my sister putting up with it.

And I felt very bad for both of them.

Love always,

Charlie

*Adapted from *The Perks of Being a Wallflower*, Stephen Chbosky, 1999.*

**2.** Read the fragment you were given once again and try to find the answers for the following questions:

**2.1.** Why do you think Charlie's sister is so mean to these boys even though they are so nice to her?

**2.2.** Why did she stop being mean to that boy after he hit her? And why didn't she want Charlie to say anything?

**2.3.** Why does Charlie's sister put up with the boy's behaviour?

**2.4.** Why does Charlie feel bad for both his sister and the boy?

**2.5.** What did this fragment make you feel and why?

**3.** With the help of your classmates, prepare a short presentation where you explain to the rest of the class what the letter you read was about.

## Worksheet 2: *The Perks of Being a Wallflower*

1. Read the part of the novel that you were given in order to understand its overall meaning.

III

October 14, 1991

Dear friend,

(...)

Bill smiled and continued asking me questions. Slowly, he got to "problems at home." And I told him about the boy who makes mix tapes hitting my sister because my sister only told me not to tell mom or dad about it, so I figured I could tell Bill. He got this very serious look on his face after I told him, and he said something to me I don't think I will forget this semester or ever.

"Charlie, we accept the love we think we deserve."

I just stood there, quiet. Bill patted my shoulder and gave me a new book to read. He told me everything was going to be okay. I usually walk home from school because it makes me feel like I've earned it. What I mean is that I want to be able to tell my kids that I walked to school like my grandparents did in the "old days." It's odd that I'm planning this considering I've never had a date, but I guess that makes sense. It usually takes me an extra hour or so to walk as opposed to taking the bus, but it's worth it when the weather is nice and cool like it was today.

When I finally got home, my sister was sitting on a chair. My mom and my dad were standing in front of her. And I knew that Bill had called home and told them. And I felt terrible. It was all my fault.

My sister was crying. My mom was very very quiet. My dad did all the talking. He said that my sister was not allowed to see the boy who hit her anymore, and he was going to have a talk with the boy's parents tonight. My sister then said that it was all her fault, that she was provoking him, but my dad said it was no excuse.

"But I love him!" I had never seen my sister cry that much.

"No, you don't."

"I hate you!"

"No, you don't." My dad can be very calm sometimes.

"He's my whole world."

"Don't ever say that about anyone again. Not even me." That was my mom.

My mom chooses her battles carefully, and I can tell you one thing about my family. When my mom does say something, she always gets her way. And this time was no exception. My sister stopped crying immediately.

After that, my dad gave my sister a rare kiss on the forehead. Then, he left the house, got in his Oldsmobile, and drove away. I thought he probably was going to talk to the boy's parents. And I felt very sorry for them. His parents, I mean. Because my dad doesn't lose fights. He just doesn't.

My mom then went into the kitchen to make my sister's favorite thing to eat, and my sister looked at me.

"I hate you."

My sister said it different than she said it to my dad. She meant it with me. She really did.

"I love you," was all I could say in return.

"You're a freak, you know that? You've always been a freak. Everyone says so. They always have."

"I'm trying not to be."

Then, I turned around and walked to my room and closed my door and put my head under my pillow and let the quiet put things where they are supposed to be.

By the way, I figure you are probably curious about my dad. Did he hit us when we were kids or now even? I just thought you might be curious because Bill was, after I told him about that boy and my sister. Well, if you are wondering, he didn't. He never touched my brother or sister. And the only time he ever slapped me was when I made my Aunt Helen cry. And once we all calmed down, he got on his knees in front of me and said that his stepdad hit him a lot, and he decided in college when my mom got pregnant with my older brother that he would never hit his kids. And he felt terrible for doing it. And he was so sorry. And he would never hit me again. And he hasn't.

He's just stern sometimes.

Love always,

Charlie

Adapted from *The Perks of Being a Wallflower*, Stephen Chbosky, 1999.

**2.** Read the fragment you were given once again and try to find the answers for the following questions:

**2.1.** Why did Bill mean by “we accept the love we think we deserve”? Do you agree with his statement?

**2.2.** Why did Charlie’s mom say that his sister shouldn’t ever say that someone was her “whole world”?

**2.3.** Why did Charlie say that he’s trying not to be a freak? Do you think he feels like a freak? How do you think he felt when his own sister called him that?

**2.4.** What do you have to say about Charlie’s dad hitting him and then promising never to do it again?

**2.5.** What did this fragment make you feel and why?

**3.** With the help of your classmates, prepare a short presentation where you explain to the rest of the class what the letter you read was about.

## Worksheet 2: *The Perks of Being a Wallflower*

1. Read the part of the novel that you were given in order to understand its overall meaning.

IV

October 28, 1991

Dear friend,

(...)

Sam told me during the game that they were going over to their friend's house later for a party. Then, she asked me if I wanted to go, and I said yes because I had never been to a party before. I had seen one at my house, though.

My parents went to Ohio to see a very distant cousin get buried or married. I don't remember which. And they left my brother in charge of the house. He was sixteen at the time. My brother used the opportunity to throw a big party with beer and everything. I was ordered to stay in my room, which was okay because that's where everyone kept their coats, and it was fun looking through the stuff in their pockets. Every ten minutes or so, a drunk girl or boy would stumble in my room to see if they could make out there or something. Then, they would see me and walk away. That is, except for this one couple.

This one couple, whom I was told later were very popular and in love, stumbled into my room and asked if I minded them using it. I told them that my brother and sister said I had to stay here, and they asked if they could use the room anyway with me still in it. I said I didn't see why not, so they closed the door and started kissing. Kissing very hard. After a few minutes, the boy's hand went up the girl's shirt, and she started protesting.

"C'mon, Dave."

"What?"

"The kid's in here."

"It's okay."

And the boy kept working up the girl's shirt, and as much as she said no, he kept working it. After a few minutes, she stopped protesting, and he pulled her shirt off, and she had a white bra on with lace. I honestly didn't know what to do by this point. Pretty soon, he took off her bra and started to kiss her breasts. And then he put his hand down her pants, and she started moaning. I think they were both very drunk. He reached to take off her pants, but she started crying really hard, so he reached for his own. He pulled his pants and underwear down to his knees.

"Please. Dave. No."

But the boy just talked soft to her about how good she looked and things like that, and she grabbed his penis with her hands and started moving it. I wish I could describe this a little more nicely without using words like penis, but that was the way it was.

After a few minutes, the boy pushed the girl's head down, and she started to kiss his penis. She was still crying. Finally, she stopped crying because he put his penis in her mouth, and I don't think you can cry in that position. I had to stop watching at that point because I started to feel sick, but it kept going on, and they kept doing other things, and she kept saying "no." Even when I covered my ears, I could still hear her say that.

My sister came in eventually to bring me a bowl of potato chips, and when she found the boy and the girl, they stopped. My sister was very embarrassed, but not as embarrassed as the girl. The boy looked kind of smug. He didn't say much. After they left, my sister turned to me.

"Did they know you were in here?"

"Yes. They asked if they could use the room."

"Why didn't you stop them?"

"I didn't know what they were doing."

"You pervert," was the last thing my sister said before she left the room, still carrying the bowl of potato chips.

I told Sam and Patrick about this, and they both got very quiet. Sam said that she used to go out with Dave for a while before she got into punk music, and Patrick said he heard about that party. I wasn't surprised that he did because it kind of became a legend. At least that's what I've heard when I tell some kids who my older brother is.

When the police came, they found my brother asleep on the roof. Nobody knows how he got there. My sister was making out in the laundry room with some senior. She was a freshman at the time. A lot of parents came to the house then to pick up their kids, and a lot of the girls were crying and throwing up. Most of the boys had run away by this point. My brother got in big trouble, and my sister was given a "serious talk" by my parents about bad influences. And that was that.

The boy named Dave is a senior now. He plays on the football team. He is a wide receiver. I watched the end of the game when Dave caught a touchdown thrown from Brad. It ended up winning the game for our school. And people went crazy in the stands because we won the game. But all I could think about was that party. I thought about it quiet for a long time, then I looked over to Sam.

"He raped her, didn't he?"

She just nodded. I couldn't tell if she was sad or just knew more things than me.

"We should tell someone, shouldn't we?"

Sam just shook her head this time. She then explained about all the things you have to go through to prove it, especially in high school when the boy and girl are popular and still in love.

The next day at the homecoming dance, I saw them dancing together. Dave and his girl. And I got really mad. It kind of scared me how mad I got. I thought about walking up to Dave and really hurting him like maybe I should have really hurt Sean. And I think I would have, but Sam saw me and put her arm around my shoulder like she does. She calmed me down, and I guess I'm glad she did because I think I would have gotten even madder if I started hitting Dave, and his girl stopped me because she loved him. I think I would have gotten even madder about that.

So, I decided to do the next best thing and let the air out of Dave's tires. Sam knew which was his car.

(...)

Love always,

Charlie

*Adapted from The Perks of Being a Wallflower, Stephen Chbosky, 1999.*

**2.** Read the fragment you were given once again and try to find the answers for the following questions:

**2.1.** How do you feel about what happened between Dave and his girlfriend?

**2.2.** Do you know what consent is? How do you think Dave's behaviour relates to the question of consent?

**2.3.** Why do you think Dave looked "kind of smug"?

**2.4.** Why do you think the girl is "still in love" with Dave?

**2.5.** Why did Charlie get so mad?

**2.6.** What did this excerpt make you feel and why?

**3.** With the help of your classmates, prepare a short presentation where you explain to the rest of the class what the letter you read was about.

## Worksheet 2: *The Perks of Being a Wallflower*

1. Read the part of the novel that you were given in order to understand its overall meaning.

V

October 28, 1991

Dear friend,

(...)

We got to the house where the party was, and Patrick did this secret knock. It would be hard to describe to you this knock without sound. The door opened a crack, and this guy with frizzy hair looked out at us.

"Patrick known as Patty known as Nothing?"

"Bob."

The door opened, and the old friends hugged each other. Then, Sam and Bob hugged each other.

Then, Sam spoke.

"This is our friend, Charlie."

And you won't believe it. Bob hugged me! Sam told me as we were hanging up our coats that Bob was "baked like a fucking cake." I really had to quote that one even though it has a swear.

(...)

Sam and I got up to the kitchen, and she turned on the light. Wow! It was so bright, I couldn't believe it. It was like when you see a movie in the theater during the day, and when you leave the movie, you can't believe that it's still daylight outside. Sam got some ice cream and some milk and a blender. I asked her where the bathroom was, and she pointed around the corner almost like it was her house. I think she and Patrick spent a lot of time here when Bob was still in high school.

When I got out of the bathroom, I heard a noise in the room where we left our coats. I opened the door, and I saw Patrick kissing Brad. It was a stolen type of kissing. They heard me in the door and turned around. Patrick spoke first.

"Is that you, Charlie?"

"Sam's making me a milkshake."

"Who is this kid?" Brad just looked real nervous and not in the Bob way.

"He's a friend of mine. Relax."

Patrick then took me out of the room and closed the door. He put his hands on both of my shoulders and looked me straight in the eye.

"Brad doesn't want people to know."

"Why?"

"Because he's scared."

"Why?"

"Because he is ... wait ... are you stoned?"

"They said I was downstairs. Sam is making me a milkshake."

Patrick tried to keep from laughing.

"Listen, Charlie. Brad doesn't want people to know. I need you to promise that you won't tell anyone. This will be our little secret. Okay?"

"Okay."

"Thanks."

With that, Patrick turned around and went back into the room. I heard some muffled voices, and Brad seemed upset, but I didn't think it was any of my business, so I went back to the kitchen.

I have to say that it was the best milkshake I ever had in my life. It was so delicious, it almost scared me.

Before we left the party, Sam played me a few of her favorite songs. One was called "Blackbird." The other was called "MLK." They were both very beautiful. I mentioned the titles because they were as great when I listened to them sober.

Another interesting thing happened at the party before we left. Patrick came downstairs. I guess Brad had left. And Patrick smiled. And Bob started to make fun of him having a crush on the quarterback. And Patrick smiled more. I don't think I ever saw Patrick smile so much. Then, Patrick pointed at me, and said something to Bob.

"He's something, isn't he?"

Bob nodded his head. Patrick then said something I don't think I'll ever forget.

"He's a wallflower."

And Bob really nodded his head. And the whole room nodded their head. And I started to feel nervous in the Bob way, but Patrick didn't let me get too nervous. He sat down next to me.

"You see things. You keep quiet about them. And you understand."

I didn't know that other people thought things about me. I didn't know that they looked. I was sitting on the floor of a basement of my first real party between Sam and Patrick, and I remembered that Sam introduced me as her friend to Bob. And I remembered that Patrick had done the same for Brad. And I started to cry. And nobody in that room looked at me weird for doing it. And then I really started to cry. Bob raised his drink and asked everyone to do the same.

"To Charlie."

And the whole group said, "To Charlie."

I didn't know why they did that, but it was very special to me that they did. Especially Sam. Especially her.

(...)

Love always,

Charlie

Adapted from *The Perks of Being a Wallflower*, Stephen Chbosky, 1999.

**2.** Read the fragment you were given once again and try to find the answers for the following questions:

**2.1.** What was it that Brad didn't want people to know? Why didn't he want them to know it? What was it that made him nervous and scared?

**2.2.** What did Patrick mean when he said that Charlie's a wallflower?

**2.3.** Why did Charlie start crying when he remembered that Sam and Patrick introduced him as their friend?

**2.4.** Why was it especially special for Charlie that Sam raised her glass and toasted to him?

**2.5.** What did this excerpt make you feel? Why did it make you feel that way?

**3.** With the help of your classmates, prepare a short presentation where you explain to the rest of the class what the letter you read was about.

### Worksheet 3: Run-on sentences

1. Read the following excerpts taken from the *Perks of Being a Wallflower*:

A

I am writing to you because she said you listen and understand and didn't try to sleep with that person at that party even though you could have. Please don't try to figure out who she is because then you might figure out who I am, and I really don't want you to do that. I will call people by different names or generic names because I don't want you to find me. I didn't enclose a return address for the same reason. I mean nothing bad by this. Honest.

I just need to know that someone out there listens and understands and doesn't try to sleep with people even if they could have. I need to know that these people exist.

I think you of all people would understand that because I think you of all people are alive and appreciate what that means. At least I hope you do because other people look to you for strength and friendship and it's that simple. At least that's what I've heard.

B

Incidentally, Sam took Patrick to the dance after Craig said he was too busy. I guess they had a big fight about it. Finally, Craig said that he didn't want to go to some stupid high school dance since he had already graduated. At one point in the dance, Patrick went to the parking lot to get stoned with his guidance counselor, and Mary Elizabeth was requesting that the deejay play some girl bands, which left Sam and me alone.

Adapted from *The Perks of Being a Wallflower*, Stephen Chbosky, 1999.

2. Compare the two fragments. Are there any differences between them in relation to the way their sentences are structured? Share your ideas with the class.

3. Rewrite extract A by using what you learned about sentence structure.

Lessons nº 9 and nº 10

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To interpret a quote and to relate it to previously discussed subjects.	<p style="text-align: center;"><b>Pre-Task</b></p> <p>The teacher greets the students, tells them that they are going to watch some fragments taken from the movie <i>The Perks of Being a Wallflower</i> and asks them to comment on a couple of quotes taken from the movie, as well as to relate them to the subject of mental health.</p>	Teacher → Class/ Students → Class	5'	Computer and projector.
To analyse the visual cues of a movie and to debate their meaning.	<p style="text-align: center;"><b>Task</b></p> <p>Students are asked to watch the first 10 minutes of <i>The Perks of Being a Wallflower</i> and to pay attention to Charlie's body language, Charlie's perception of his own image and the way other people treat Charlie. Once they've watched the first 10 minutes of the movie, students are asked the following questions:</p> <p>What does Charlie's body language tell you about the way Charlie is feeling? Have you ever felt that way?</p> <p>What do the things Charlie says about himself tell you about the way Charlie perceives himself? Have you ever perceived yourself in the same way?</p> <p>What do you think about the way other people treat Charlie? Have you ever been treated in the same way?</p> <p>How do you think Charlie feels about the way other people treat him?</p>	Teacher → Class/ Students → Class	60'	Computer and projector.

	<p style="text-align: center;">Have you ever felt like that?</p> <p style="text-align: center;">Students share their answers.</p> <p>Students are asked to watch the following 20 minutes of the movie and to pay attention once again to Charlie's body language, self-image and treatment by others. Once they've watched it, students are asked one of the following questions at a time:</p> <p style="text-align: center;">Why was Charlie acting the way he was acting before and after approaching both Patrick and Sam?</p> <p style="text-align: center;">What about the way Patrick and Sam were acting towards Charlie? Would you have behaved in the same way?</p> <p style="text-align: center;">How did Charlie react when he saw his sister being hit? Why did he react that way?</p> <p style="text-align: center;">Do you think Candace's posture towards her boyfriend changed after he hit her? If so, why did it change?</p> <p style="text-align: center;">What does Charlie's body language at the party tell you about the way he was feeling?</p> <p style="text-align: center;">Have you ever felt like that when you were in a similar situation?</p> <p style="text-align: center;">What about Patrick and Sam's body language towards Charlie?</p> <p style="text-align: center;">Would you have behaved like them?</p> <p style="text-align: center;">What do you think about Sam's and Patrick's reaction to Charlie's comment about Michael? How do you think they felt? How would you have felt? And how would you have reacted?</p>			
--	--	--	--	--

	<p>What do you think about Charlie’s final comment? What do you think he meant by it? Have you ever felt the same way?</p> <p>What do you think Charlie meant when he said “I feel infinite”?</p> <p>Students share their answers after the teacher has asked each question.</p>			
<p>To notice the strategies used to recount factual and personal events.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Post-Task (Focus on Form)</b></p> <p>The teacher asks the students to watch <i>The Perks of Being a Wallflower</i> from 1:14:40 until 1:17:56 and to pay attention to what both Charlie and Patrick are saying, as well as to the way they are saying.</p> <p>The teacher then asks the learners what both Charlie and Patrick were doing while they were talking to each other.</p> <p style="text-align: center;">If the students haven’t been able to explain it by themselves, the teacher tells them that Charlie and Patrick were recounting factual and personal events that had happened.</p> <p>The teacher asks the students which tense was used to recount those events, what forms of speech were used and why were words like “when”, “one night”, and “eventually” employed.</p> <p>If the students haven’t been able to explain by themselves, the teacher tells them that Charlie and Patrick were using the past tense (e.g., “So what you think happened?”), that</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>10’</p>	<p>Computer and projector.</p>

	<p>they were employing the direct speech (e.g., “And the boyfriend says, ‘Stop. You’re killing him’”) and that they were making use of words which link events in time.</p>			
<p>To spread the message that it is okay to be dealing with a mental problem and that it is possible to get better.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Final Task</b></p> <p>The teacher asks the students to think of a moment when they or someone else experienced some form of problem related to their mental health. Then, the teacher asks the learners to make a video recounting the moment or the story they chose. For that purpose, students may record themselves using their smartphones or their computers (using, for example, Zoom) or they may record their voices (using the voice recorders available on their smartphones and computers) and make a video using pictures they found online or that they themselves drew (using, for instance, Canva). In order to do the recount, students should present events in a chronological order, use descriptive language (e.g., “He was a rather skinny boy”) in order to help the audience reconstruct the moment, and use direct speech (e.g., “He came in and said, ‘I’m not feeling very well’”). Additionally, students should use the past tense (e.g., “He started yelling”), words which link events in time (e.g., next, later, when, then, after, before, first, at the same time, as soon as he left, later on that day, etc.), and personal pronouns (e.g., I, he, we). Before beginning to do the recount, students should brainstorm all the events that happened during the moment they selected and choose those that will be mentioned. Once</p>	<p>Whole Class</p>	<p>10’</p>	<p>Worksheet 4.</p>

	<p>they have done that, students should structure their recount, so that they can begin by providing some background information (in order to answer the questions “Who?”, “When?”, “Where” and “Why?”), identify and describe the events (respecting the order in which they happened), and conclude by providing a comment or expressing a personal opinion. Finally, they should record or make their video. Students will have until the 1<sup>st</sup> of March to have their videos ready, so that the teacher can then combine them, in order to present them at the CANDIICE Conference (which will take place at Nova University of Lisbon) during the field trip, on the 10<sup>th</sup> of March.</p>			
<p>To synthesise what was done in class.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Watching fragments of <i>The Perks of Being a Wallflower</i>;</li> <li>2. Discussing how to do a factual and personal oral recount.</li> </ol>	<p>Students → Class</p>	<p>5'</p>	<p>Computer and projector.</p>

### Activity 3

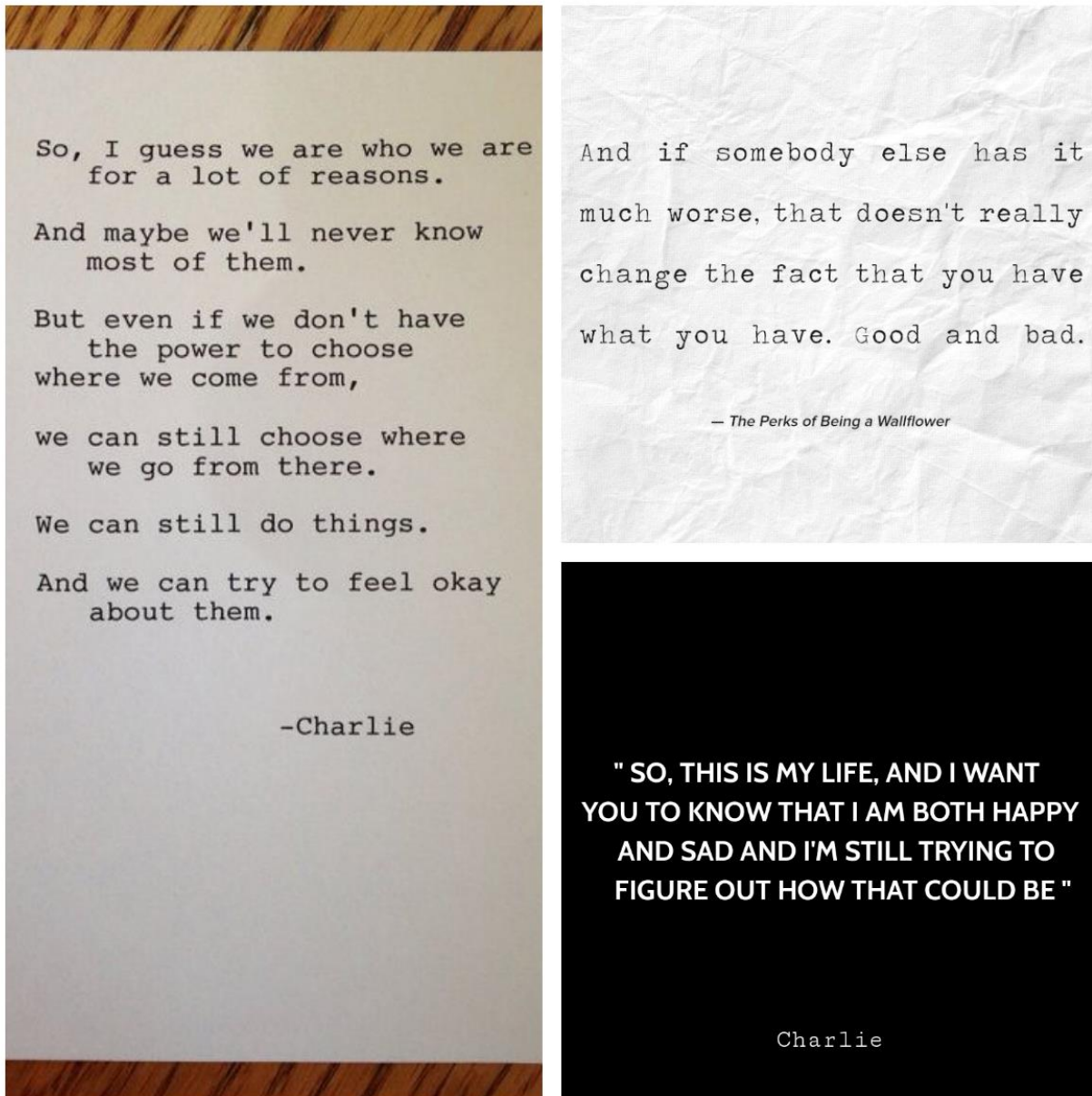


Figure 4 – <https://www.kibrispdr.org/pre-5/perks-of-being-a-wallflower-quotes.html>,  
<https://www.pinterest.pt/pin/51087776999522318/>, <https://www.epicquotes.com/15-the-perks-of-being-a-wallflower-quotes-to-remember/>.

## Worksheet 4: Videos

Think of a moment where you or someone else you know of experienced some form of problem related to your/their mental health. Make a video recounting the moment or the story you chose. For that purpose, you may record yourself using your smartphone or your computer (using, for example, Zoom) or you may record your voice (using the voice recorders available on your smartphone or computer) and make a video using pictures you found online or that you yourself drew (using, for instance, Canva).

In order to do the recount, you should present events in a chronological order, use descriptive language (e.g., “He was a rather skinny boy”) in order to help the audience reconstruct the moment, and use direct speech (e.g., “He came in and said, ‘I’m not feeling very well’”). Additionally, you should use the past tense (e.g., “He started yelling”), words which link events in time (e.g., next, later, when, then, after, before, first, at the same time, as soon as he left, later on that day, etc.), and personal pronouns (e.g., I, he, we).

Before beginning to do the recount, you should brainstorm all the events that happened during the moment you selected and choose those that will be mentioned. Once you have done that, you should structure your recount, so that you can begin by providing some background information (in order to answer the questions “Who?”, “When?”, “Where” and “Why?”), identify and describe the events (respecting the order in which they happened), and conclude by providing a comment or expressing a personal opinion. Finally, you should record or make your video.

You will have until the 1<sup>st</sup> of March to have your video ready. Once you’ve finished your video, you should upload it to Padlet and vote on the three best videos. The videos selected will be presented at CANDIICE Conference on the 10<sup>th</sup> of March.

### **Evaluation Criteria:**

- Respects the main theme of the task given and follows the conventions of the task given;
- Can communicate detailed information reliably.
- Can describe the personal significance of events and experiences in detail.
- Can produce extended stretches of language with very little hesitation.
- Shows a good degree of control of a range of simple and some complex grammatical forms.
- Can communicate successfully, despite making some occasional mistakes.

## 2. Depression Quest

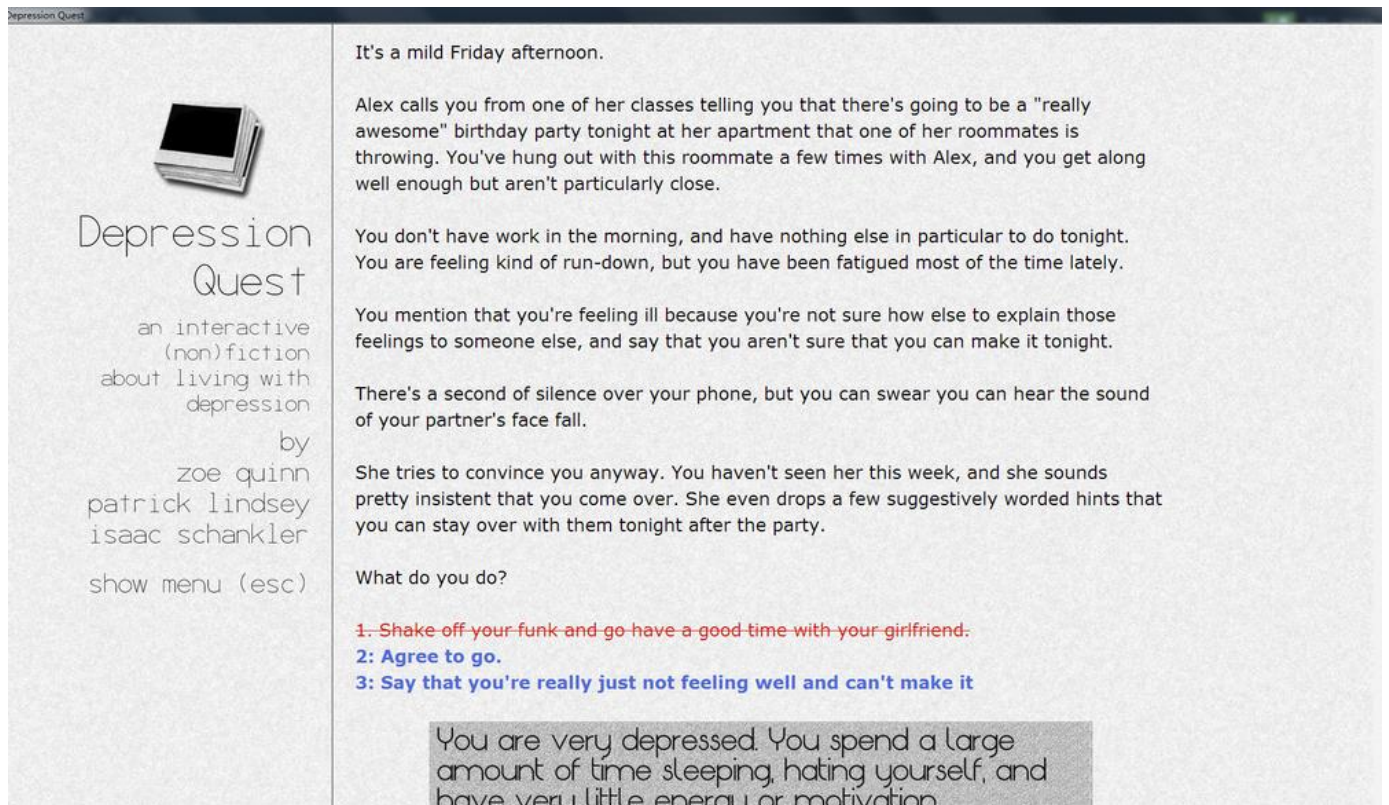


Fig. 29: Uma imagem do jogo, onde se pode ver o texto que o jogador deve ler e, a azul, as opções que o jogador pode seleccionar. A vermelho está uma opção que se encontra para além do alcance da personagem principal, devido à sua depressão. Retirado de <http://www.digiart21.org/art/depression-quest>.

### 3. Padlet

The image shows a Padlet board titled "Depression Quest" created by Teresa Pereira + 12, 6 months ago. The board has a dark grey background and features several colorful comment cards. Each card is headed by an anonymous user and contains text about their experience with the game. The comments are arranged in a grid-like fashion, with some overlapping. The cards are colored orange, red, blue, purple, and dark purple. Each card includes a heart icon for likes, a speech bubble icon for comments, and an "Add comment" button. The text on the cards discusses the realism of the game, the impact of depression, and the player's choices.

**Depression Quest**  
Share your thoughts on the game and on the ending you got as a result of your options. Additionally, share with the others whether you enjoyed the game or not and whether you've ever felt like the main character. You've got until the 22nd of February to do it. Also, feel free to comment on your classmates' views in a constructive way.

**Anonymous 6mo**  
**Vicente Santos**  
When we first started playing, I felt a little underwhelmed because, usually, from what I've seen, games like these, that try to portray how it is to life day-to-day life as a person who suffers from depression/a mental illness, don't tend to be very realistic. My group played the game with the mindset of always choosing the worst option, just out of curiosity to see how deep we could go. Unfortunately, I didn't get to see what end our choices led to, because we couldn't reach the end in time, but we were told that the character never actually kills themselves, which left me even more curious as to how it would have ended. I really enjoyed the fact that the more we chose 'bad' options, the less options we were given in the next round. We started to notice that when the 'good' options started appearing crossed out and we couldn't click on them, which I thought was a great metaphor for how it feels to fight a mental illness - doing simple things may seem impossible, and the game pictured that very accurately. The only thing that I didn't really enjoy about the game was how much text there was, which is why the game started to feel a bit tiring after a while. But overall, I enjoyed playing it, and I'll most definitely play it again until I can reach the end!

**Anonymous 6mo**  
**Ana Calheiros**  
In the beginning of the game, we're given little to no information about the character we're playing as, the lack of a name highlights the fact that anyone could be that character, since there's millions, if not billions, of people suffering from that same mental illness. Overall, the game is pretty realistic, it gives us the perspective of how it is to be in a mentally ill person's shoes. I did feel very suffocated throughout the game, because I wasn't able to pick the "good" choices, the feeling of hopelessness went deeper and deeper with each choice. It felt like I was just stuck in a purgatory, to the point I started to lose faith in the main character. Even when I tried to help him, he didn't get better, so this game definitely portrayed depression in the most accurate way. Although, I managed to get a satisfying ending, at least the best I could get, it shows how depression is a process and it can get better, you just have to find a healthy way to cope with it. Concluding my rambling session, even if the game made me feel deeply uncomfortable, I finally understand more about the life of a depressive person, and developed more empathy towards them.

**Anonymous 6mo**  
**Lara**  
First of all, I would like to point out the fact that making us play this game as someone who has depression was a very good idea from the developers. It helps us see life in another perspective and realise that sometimes even the most simple things can be very hard for some people. We don't know what someone's life looks like but we (society) are too quick to judge them as someone who's lazy or doesn't try hard enough. Also, it was very interesting to see how we would lose options as we moved forward, showing how one simple thing can change your life just like that. However I do think that the game has a lot of text and if you aren't actually invested in it, you would leave and forget about it. To sum up, the game is really good and makes you realise that sometimes people only need you to be there for them and listen when they want to talk.

**Anonymous 6mo**  
**Marisa**  
I appreciated playing the game despite having a lot of text. However, it portrays, in a simple way, the lifestyle of a depressed person (the impact of the fatigue, stress and the negative thoughts caused by the disease). In my perspective, this game can be educational and helpful for those who are uninformed on this subject, for that reason I recommend it to anyone.

**Anonymous 6mo**  
**Carlos**  
Sometimes playing a game like this one can be life-changing, this wasn't one of those times. I am not saying that it wasn't a good game, or that it didn't portray depressions well, I just felt, as I was playing it, flooded with the amount of information I was received and the lots and lots of text it had. I guess you could say it's a good game, because it made me feel like that, a feeling that depressed people might get when trying to do something basic. I liked, on the other hand, how it was an interactive game, how we chose the path and how we were in charge. Overall, I have some mixed feelings about the game, because the gameplay was a bit tiring and exhausting, but maybe that's the point, and if it actually is, I don't like that.

**Anonymous 6mo**  
**Patrícia**  
I really enjoyed playing the game, because it showed a pretty accurate image of what a depressed person's life is like. I thought it was very clever the fact that day after day, depending on the choices you make, you would have more or less actions to choose from. That really portrays the mind of a depressed person, because

Fig. 30: Primeira parte do padlet.

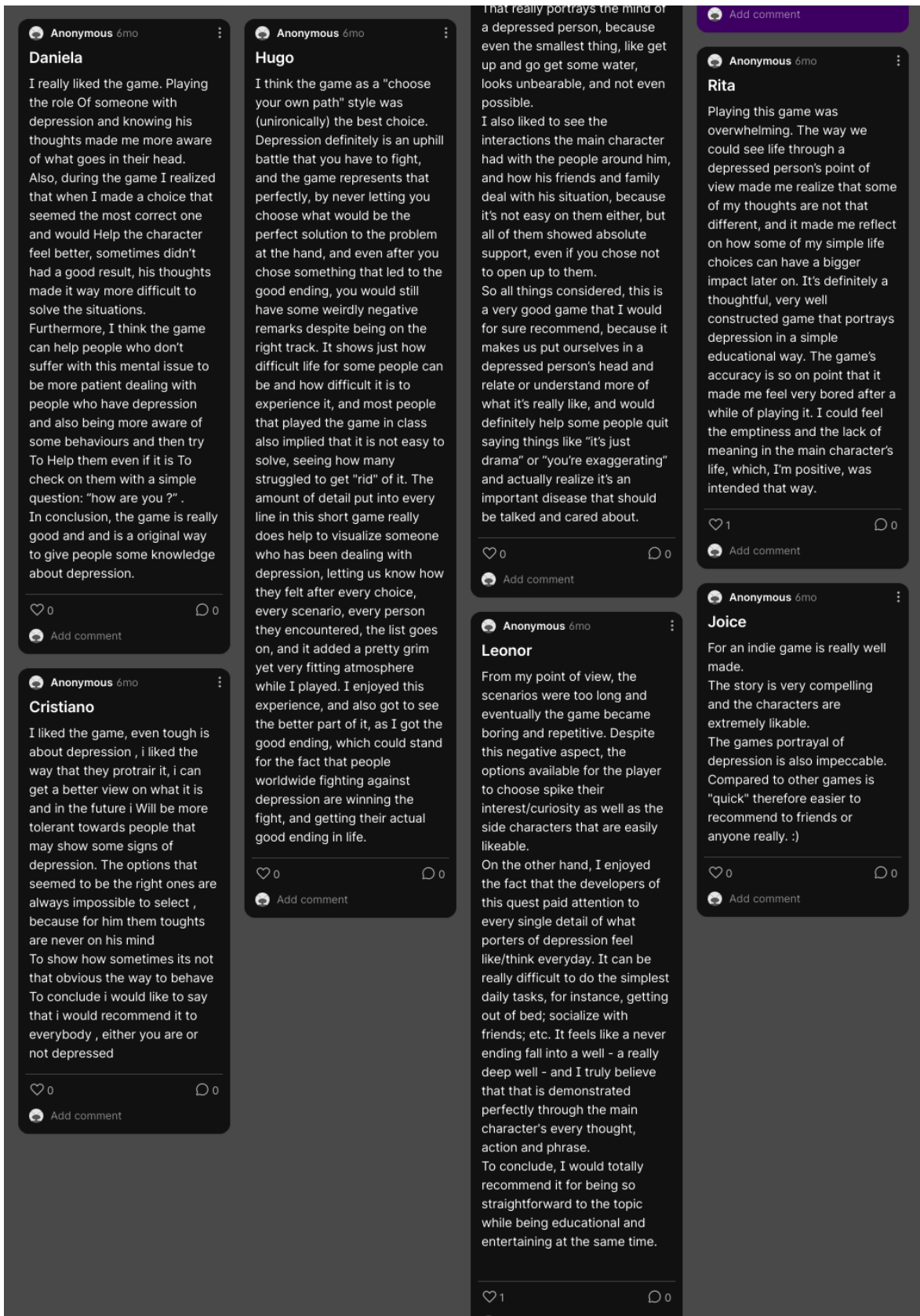


Fig. 31: Segunda parte do *padlet*.

I really enjoyed playing the game, because it showed a pretty accurate image of what a depressed person's life is like. I thought it was very clever the fact that day after day, depending on the choices you make, you would have more or less actions to choose from. That really portrays the mind of a depressed person, because even the smallest thing, like get up and go get some water, looks unbearable, and not even possible.

I also liked to see the interactions the main character had with the people around him, and how his friends and family deal with his situation, because it's not easy on them either, but all of them showed absolute support, even if you chose not to open up to them.

So all things considered, this is a very good game that I would for sure recommend, because it makes us put ourselves in a depressed person's head and relate or understand more of what it's really like, and would definitely help some people quit saying things like "it's just drama" or "you're exaggerating" and actually realize it's an important disease that should be talked and cared about.

Fig. 32: A aluna menciona a fidelidade do jogo à realidade, a par do facto de, de um dia para o outro, o jogador ter cada vez menos opções para seleccionar. A estudante também sublinha que recomendaria o jogo a outras pessoas, para que aquelas deixassem de adoptar uma atitude condescendente para com quem sofre de uma depressão.

Playing this game was overwhelming. The way we could see life through a depressed person's point of view made me realize that some of my thoughts are not that different, and it made me reflect on how some of my simple life choices can have a bigger impact later on. It's definitely a thoughtful, very well constructed game that portrays depression in a simple educational way. The game's accuracy is so on point that it made me feel very bored after a while of playing it. I could feel the emptiness and the lack of meaning in the main character's life, which, I'm positive, was intended that way.

Fig. 33: A estudante refere que o jogo foi cansativo, mas, ao contrário de grande parte dos seus colegas, compreende que esse era provavelmente o objectivo dos *designers* do jogo, pois aqueles ambicionavam que os jogadores se sentissem tão cansados como uma pessoa que sofre de depressão e, consequentemente, entendessem melhor aquilo que uma pessoa deprimida sente. Para além disto, a aluna também mudou de perspectiva a respeito dos seus próprios pensamentos e passou a reflectir sobre o impacto que determinadas decisões podem ter no futuro.

I liked the game, even though it is about depression, I liked the way that they portrayed it, I can get a better view on what it is and in the future I will be more tolerant towards people that may show some signs of depression. The options that seemed to be the right ones are always impossible to select, because for him them

Fig. 34: O estudante afirma que passará a adotar uma atitude mais compreensiva para com as pessoas que parecem sofrer de depressão.

Although, I managed to get a satisfying ending, at least the best I could get, it shows how depression is a process and it can get better, you just have to find a healthy way to cope with it.

Concluding my rambling session, even if the game made me feel deeply uncomfortable, I finally understand more about the life of a depressive person, and developed more empathy towards them.

Fig. 35: A aluna refere que passou a entender melhor a vida de uma pessoa que batalha contra uma depressão e que desenvolveu uma maior empatia para com esse tipo de pessoas.

## 4. Vídeos dos Alunos

### 4.1. Transcrição 1

(00:00)

So doing this is very out of my comfort zone, but I'm going to do it anyways. So when I was ten years old, I was in fourth grade, and I went to see a play with my school. I don't remember what play it was, but it was very good. And I always have loved (...) and acting and I always have been like so passionate about it. So it was very great.

(00:23)

It was a great day, it was a great field trip, and I just wanted to tell my mom all about it. And when we got to school, everyone was leaving. All parents came to pick the kids up, but my mum didn't. And I was there waiting for a lot of time. And finally I got a call from my dad, not even my mom, my dad, and that never happens.

(00:51)

So I was very confused and my dad said, your mom couldn't come pick you up, so I'm here outside just to come out. And I was very confused, but I went anyways. I was very excited still, so I just wanted to tell anyone, it could be my mom, it could be my dad. I just wanted to tell someone. And I got to the back seat of the car and my dad said, no, come to the front seat because I have to talk to you.

(01:17)

So I did, still very confused. And when I got to the front seat, my dad stopped the car in the parking spot and he looked at me with teary eyes and said, your mom couldn't come pick you up because your grandma died. And I knew exactly what grandma he was talking about because I knew that she had been sick for years and I could see the evolution of it. But in my ten-year-old

mind, I didn't know that cancer was that big of a deal, but obviously it is, and she couldn't resist, so she died. But I was not expecting it at all.

(02:04)

The adults in my family always protected me in that way. They always wanted me to feel like everything was okay, which is great, but at the time I was feeling very mad about it because I just wanted to be a little more prepared. But now I realized that it was the right thing to do to protect the child. But I was completely devastated. She was my second mom.

(02:28)

She raised me. I was with her every single day. And that's how it started. My depressive state and my severe anxiety that I was diagnosed later. And it was trauma, basically.

(02:47)

I talked to my therapist who said it was a trauma, and I felt so weak about it because my sister had gone through the exact same thing, but she didn't have these, like, side effects, if I can say that. So I was feeling very weak and very powerless and I didn't want to get any help because if I admitted that I needed help, it was just losing in my head. And that's a very stupid thought, because years later, when I was in my down, like the worst state I've ever been in, I finally got the guts to ask my mom for a therapist. Because I knew that if I didn't get help, I didn't know what else to do. And I got my therapist.

(03:43)

My mom always supported me, my family, my friends always supported me in that way. And getting a therapist was the best thing I've ever done. I feel so proud of myself for asking it for myself, asking for help. I don't feel like I lost. I feel like I won against my demons and my fears, and that's the best way I can feel.

(04:10)

And I just see so much growth since then, and I feel so much better. So if someone needs a therapist, just ask for it. It's not a shame, it's just brave from you. It's the best thing you can do. I think if everyone had a therapist, they would be so much better.

(04:33)

So, yeah, I think it's the best way. I can advise someone, I guess.

## **4.2. Transcrição 2**

(00:01)

My whole life I struggled with my body image. And about a year ago, I started to struggle a lot with my mental health. At a really young age, I was used to people commenting about my body, saying that I was chubby, and others saying that I should lose weight. I also compared myself to other girls who were skinnier than me and never accepted in my body or was kind to myself. But then I turned 16 and things started to change.

(00:29)

I said to myself, if you don't like the way that you look or feel, you need to do something for it. So I did. I reached for an nutritionist and went on a diet where I lost twelve kilos, which is a lot. The first month I was having a healthy relationship with it. But then I began to be frustrated because I wasn't seeing the results that I wanted, knowing that I was following the diet correctly.

(00:57)

Consequently, it led me to body dysmorphia and binge eating. Every time I went to the nutritionist, she would congratulate me for the results, and I always responded 'Well, I don't see any difference', because I didn't see myself in the mirror as I was in the pictures. Even in the pictures I would have to have a before and after one to see any difference in my body. By this time, body dysmorphia got worse and worse. At the same time I was binge eating.

(01:33)

People started to say that I was skinnier and I was happy with it because finally people were saying that I was looking skinny, but I didn't feel like that I was good enough. I continued to see myself big. When I turned 17, I started to realize that something was wrong with me mentally. It wasn't normal to be so stressed about food and thinking every day that I was getting big. From Summer 2021 to January 2022, I was at my lowest point.

(02:11)

I was so obsessed with the weight that I gained the way that I looked. I was really sad. In this period of time, I said to myself so many times, 'You're going to start fresh. You're going to lose all the weight that you gain. You're going to feel healthy and good'.

(02:34)

And after two days later of saying this, I was binge eating again and feeling down. But this had to end. I couldn't be leaving like this forever. So in February, I started my recovery. It's a process.

(02:50)

Not every day is easy, but you have to be patient and kind to yourself. It doesn't matter how you look on the outside when you're not okay inside. Trust the process and take care of yourself. Because if you don't, no one will do it for you.

### **4.3. Transcrição 3**

(00:00)

So I'll be talking about issues that affected my mental health, which is peer pressure. Peer pressure is when you are convinced to do, behave in a certain way that you don't really identify with.

(00:13)

You do that to be accepted in certain groups or in certain communities and make you feel better about yourself. But in the long term that can really affect your mental health, because if you end up in a different friend group, if you end up in a different school, if you end up just in a different community, you will just feel out of place, which can affect your mental health and affect your mind.

(00:32)

So I will just try to begin to tell my story. So when I was about twelve or thirteen, I always tried to blend in with other people. As I'm a foreigner; I was born in Portugal, but I consider myself as a Russian, my mother and my father are Russian. Everybody around me always treated me as Russian. My nickname in Portugal is 'russo' since a young age. So I always try to run away from that and try to make myself believe that I was a Portuguese, that I acted like a Portuguese, or that I did things that Portuguese do on a daily life, that I was a part of that community, which I was.

(01:17)

There's no problem about blending in with some type of stuff, but I always neglected who I was. It's not about a nationality thing, it's about more who I was, myself. I didn't really identify myself and I didn't really know who I was.

(01:32)

I was always making mistakes, serious mistakes. Because I didn't know who I am. So when you end up in a situation that really depends on who you are, you will always make mistakes, because you are used to just blending in with other people's rules.

(01:48)

And that can really affect your mental health. And that is because your decision making can really turn to a point of depression, because you just really don't know what to do. Because all of your

life you're just trying to make what others believe is the right thing. What is cool, what is not, what is right or what is wrong. So you continue to live your life.

(02:09)

And in the long way that can really be degrading for your mind, because you just don't know how to make decisions according to who you are.

(02:19)

And like that I just learned how to be myself by kind of isolating myself and in a positive way. I didn't really turn out from society; isolate myself to make myself believe and make myself understand on who I was and educate myself on who I was. And I took the time for me and I really don't regret it. And nowadays I make a lot less mistakes just because my mental health and my decision making is in a good point, because now I'm finding myself.

(02:49)

But if I continue to be peer-pressured to make other things that are not right to my beliefs, I could still make these mistakes. And of course, making mistakes all your life is a really bad thing for your mental health as well. So I'm out here appealing for everybody just to be themselves and don't try to blend in with any rules that anybody says. Be yourself, and I guarantee that you will succeed, and you will keep yourself in a sane way. Thank you.

#### **4.4. Transcrição 4**

(00:01)

I've always tried to love myself. Through years of bullying, I kept strong, even when nobody wanted to sit with me because I was, and I quote, 'a boy who looked like a girl'. That's what an old classmate called me during a science class in 9th grade, in front of everyone. Everybody laughed, except me. I didn't cry either. Those years of bullying opened the door for me to start questioning my gender and sexuality. For a year I thought I was trans and kept it a secret. But it

wasn't until I found the term nonbinary that I actually understood that I'm not male or female. I don't fit in the spectrum. I pretty much didn't fit in any box society has tried to fit me in. But I love myself 100%. Being queer defines me. It always has, before I even knew it. Love yourself for what makes you feel unique. Always.

## 5. Conferência “Creative Approaches to Democracy Education”



Fig. 36: Os estudantes, a estagiária e a professora Sandra Dias na Casa da Cultura de Sacavém e na Quinta do Mocho antes do começo da conferência.



Fig. 37: Os alunos, a estagiária e a professora Sandra Dias no Campus da FCSH-UNL.

 <b>INTERNATIONAL CONFERENCE</b> <b>Creative Approaches to Democracy Education</b> 		     	
<b>Time: WET or UTC (Central Europe +1)</b>		<b>Thursday</b> Participants' reception - <b>Room 223</b> <b>Welcome</b>	
09:00 – 09:30	<ul style="list-style-type: none"> <li>The Dean of NOVA Faculty of Social and Human Sciences – Professor Luis Baptista</li> <li>CETAPS (Centre for English, Translation and Anglo-Portuguese Studies) Coordinator – Professor Carlos Ceia</li> <li>CANDIICE Coordinator – Adam Newman Turner SDSA, UK</li> </ul>		
09:30 – 10:30	<b>Keynote 1 – Room 223</b> <b>Professor Martyn Barrett</b> <b>University of Surrey, UK</b> The Council of Europe's Reference Framework of Competences for Democratic Culture: An Overview		
10:30 – 11:00	<b>Coffee Break</b>		
11:00 – 11:30	<b>Panel 1: Virtual dimensions of Education for Democracy – Room 223</b> <b>Mokoto Abe &amp; Raphaelle Beecroft:</b> Virtual Exchange between German and Japanese teachers of English on RF CDC and AIE	<b>Workshops</b> <b>Room SE1</b>	
11:30 – 12:00	<b>Halima Boualli:</b> Virtual exchange projects to promote interculturality and enable a democratic culture	<b>Luisa Black:</b> Cards for Democracy for All Exploring ways to use this flexible resource in your teaching (Hybrid workshop; limited number of F2F attendants; registration at <a href="https://forms.gle/LCiqdshKqNEBU36">https://forms.gle/LCiqdshKqNEBU36</a> )	
12:00 – 12:30	<b>Lidia Gerstman:</b> eTwinning project 'It's my Europe too'	<b>Charlie Baughan:</b> IT'S OUR SCHOOL! – The learning journey from feelings to activism for 8/9 year olds. The starting points for political awareness – including presentation by children	
12:30 – 13:00	<b>Katarina Ivčec Farnell:</b> Children's Rights Film Festival in Croatia: From Public Awareness to Civic Education		
13:00 – 14:00	<b>Lunch</b>		
14:00 – 15:00	<b>Keynote 2 – Room 223</b> <b>Professor Alison Phipps</b> <b>UNESCO Chair in Refugee Integration through Languages and the Arts</b> & <b>Tawona Sithole</b> <b>UNESCO Artist in Residence University of Glasgow</b>		
15:00 – 15:30	<b>Panel 2 a: Empowering learners as democratic agents – Room 223</b> <b>Martina Horvat:</b> Mentoring and service learning for democratic engagement and inclusion	<b>Panel 2 b: Empowering learners as democratic agents – Room 219</b> <b>Ana Gonçalves Matos &amp; Teresa Pereira:</b> Integrating democracy learning in foreign language education	
15:30 – 16:00	<b>Branimira Penić:</b> Democratic Vaccination. Developing deliberative debating skills in schools	<b>Students from Escola Secundária D. João II, Setúbal:</b> Democracy education through English and Spanish as Foreign Languages	
16:00 – 16:30	<b>Coffee Break</b>		
16:30 – 17:30	<b>Keynote 3 – Room 223</b> <b>Professor Paul R. Carr</b> <b>UNESCO Chair in Democracy, Global Citizenship and Transformative Education</b> Believing that it exists when we're not sure what it is...: Could we paint a picture of democracy?		
17:30	<b>Session End</b>		

Fig. 38: Página do programa da conferência onde se anuncia a participação dos estudantes.

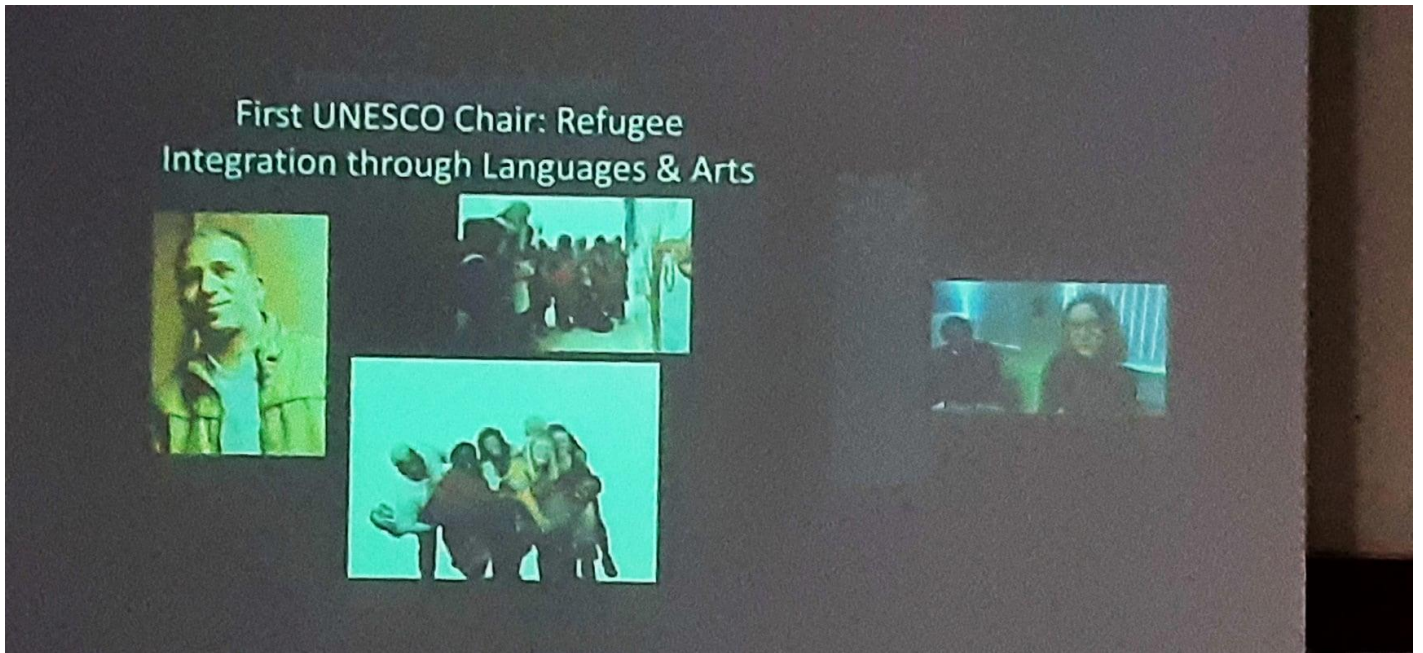


Fig. 39: Participação dos estudantes numa das sessões da conferência.



Fig. 40: Os alunos a aguardarem o início da sessão em que iam apresentar os seus vídeos.



Fig. 41: Certificado de participação dos estudantes na conferência.



4 0 1 3 1 6 - ESCOLA SECUNDÁRIA D. JOÃO II - SETÚBAL

Rua Dr. Luís Teixeira, Macedo e Castro ..... 2910-514 Setúbal ..... Telefone: 265708500 ..... E-mail: escdjoaoii@djoaoii.com

**RELATÓRIO FINAL**

VISITA DE ESTUDO A: <u>Quinta do Mochão e FESTA-UNL</u> PROPOSTA POR: <u>Teresa Pereira, Professora estagiária de inglês e espanhol</u> (Departamento, Disciplina, CT, AE, etc.) PROFESSORES RESPONSÁVEIS: <u>Teresa Pereira, Sandra Dias e Maria José Pereira</u> ACOMPANHANTES: (Professores, Funcionários, E. Educação, etc.)	DATA DA REALIZAÇÃO: <u>10/03/2022</u> a <u>  </u> / <u>  </u> / <u>  </u> DESTINATÁRIOS: turma <u>12<sup>o</sup>H</u> turma <u>12<sup>o</sup>E</u> turma <u>12<sup>o</sup>F</u> turma <u>12<sup>o</sup>G</u> <u>12<sup>o</sup>C e 12<sup>o</sup>D</u>
---	---

Depois da visita: - Entregar na Direção

**Alunos que participaram**

**Professores que acompanharam a visita de estudo**

Ano/Turma	N.º Alunos da turma completa	N.º Alunos que participaram	Nome do Professor	Sub-Departamento	Professores da turma?	
					Sim	Não
12 <sup>o</sup> H		6	Teresa Pereira	Inglês / Espanhol	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 <sup>o</sup> C		2	Sandra Dias	Espanhol	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 <sup>o</sup> D		1	Maria José Pereira	Inglês	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 <sup>o</sup> E		8			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 <sup>o</sup> F		3			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 <sup>o</sup> G		2			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Os objectivos da visita foram cumpridos?</b> (Em caso de resposta negativa passe para o quadro à direita) <span style="float:right">Sim <input checked="" type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/></span> Existiu atraso na partida? <input type="checkbox"/> Existiu atraso na chegada? <input type="checkbox"/> Faltaram alunos à visita? <input checked="" type="checkbox"/> O programa da visita foi cumprido? <input checked="" type="checkbox"/>	<b>Ocorrências anormais</b> <span style="float:right">Sim <input type="checkbox"/> Não <input checked="" type="checkbox"/></span> Acidentes físicos? <input type="checkbox"/> Actos de violência? <input type="checkbox"/> Actos de Vandalismo? <input type="checkbox"/> Furtos? <input type="checkbox"/>
---	---

**Observações:** (Apreciação global, discriminação de ocorrências, etc.)  
Os objectivos da visita foram cumpridos e os alunos visitaram a Quinta do Mochão, assim como a FESTA-UNL, onde apresentaram os vídeos produzidos no contexto das disciplinas de espanhol e de inglês.

Custos por aluno	
Transportes	..6,00...€
Alojamento	.....€
Alimentação	.....€
Outros	.....€
<b>Total:</b>	<b>6,00...€</b>

09/06/2022  
 O professor responsável: Teresa Pereira

Fig. 42: Relatório final da visita de estudo.

## 6. Vídeo Apresentado na Conferência

(Opening quote)

“And if someone has it much worse, that doesn’t really change the fact that you have what you have. Good and bad” (Chbosky, 1999, p. 229).

(Introduction)

A 12<sup>th</sup> grade class from Escola Secundária D. João II was asked to record a video about their mental health. What follows are some of the videos recorded by the students of that class.

(00:19) – Speaker 1

There was this girl who was an angel with lipstick. She lived in her pretty heaven, isolated from the world. She couldn't figure out who she truly was or where she was. What was reality? Who was the girl she saw in the mirror? Who were those people? When she looked down at her hands, she noticed all the little lines and pores of skin. Her soft hair was real, so were the leaves on the trees and the sweet smell of the flowers. But when she touched someone, she wasn't sure if they actually were there. Just as the ocean seemed pixelated and distant, and the streetlights were blinding. Then, she eventually lost touch with reality completely, living in her pretty heaven for eternity, while inside, terrified and in a constant state of uncertainty, that same girl will always be the girl in the mirror.

(01:21) - Speaker 2

I have a friend. I'm not exactly sure how or when we met, but I remember her being here in almost all of my earliest memories. She makes me cry a lot. More than I'd like to admit. But I'm sure she doesn't mean to. When I tell people about this friend, their first reaction is to tell me that I'm in a toxic relationship. That's not how I see it. She doesn't hurt me. Well, except for the times where it feels like my heart will jump out of my chest at any second. Or when my entire

body is shaking and I can't really see clearly, because everything's spinning, for some reason. Or even when it feels like she's squeezing all of the air out of my lungs with her bare hands. Even then, she makes sure to ask me why I'm suffocating, which is very kind of her. She doesn't hurt me, not intentionally, at least, I think. Her second reaction is to tell me that I should leave. And I'd be lying if I said I don't think about how different my life would be if she wasn't in it. But how could I leave, when she's been with me for as long as I can remember, when she knows me better than I know myself, when all I've ever known is her? I would be lost without her. Well, at least that's what she tells me. And she's probably right. So I listen to her.

(02:41) - Speaker 3

When I turned 17, I started to realize that something was wrong with me mentally. It wasn't normal to be so stressed about food and thinking every day that I was getting big. From Summer 2021 to January 2022, I was at my lowest point. I was so obsessed with the weight that I gained the way that I looked. I was really sad. In this period of time, I said to myself so many times, 'You're going to start fresh. You're going to lose all the weight that you gain. You're going to feel healthy and good'. And after two days later of saying this, I was binge eating again and feeling down. But this had to end. I couldn't be leaving like this forever. So in February, I started my recovery. It's a process. Not every day is easy, but you have to be patient and kind to yourself. It doesn't matter how you look on the outside when you're not okay inside. Trust the process and take care of yourself. Because if you don't, no one will do it for you.

(04:07) - Speaker 4

Growing up, I've always struggled with body dysmorphia, so I wasn't surprised when I started to develop eating disorder symptoms. In fact, like most people, I didn't even notice they were there. I just felt messed up inside. My illness took a lot away from me, but it ended up giving a lot too. I mean, for me, it was the only way I could move through life blurry without having to see things as clearly as they really were. And that gave me a sense of numbness, which I really enjoyed. It also gave me a little bit of a sense of adrenaline that I got every time I skipped the meal or every time I looked at the scale and the numbers were going down. And it also ended up giving me a

sense of pride that I got for every time someone would tell me, 'Oh my God, you look so skinny', because even though it wasn't meant as a compliment, it meant that I was succeeding at it. And what people don't mention a lot about eating disorders is that they are a form of self-harm, a slow but deadly one. And once you deep into that illness, into that mindset, you don't realize that because you lack sense. And that only aggravates the whole problem. I was actually two years deep into my eating disorder when I first realized that I wanted help. I wanted help not because I was willing to get better, but because I wasn't willing to get worse. I was exhausted, and I wasn't strong enough to keep fighting for a disease that kept weakening me.

(05:31) - Speaker 5

I began to think about putting an end to everything. On New Year's Eve, that year, when I was home alone, I took some pills, laid down on my bedroom floor and hoped for the best. It didn't work. Actually, my best friend called me and said, 'I'm here', and I was confused and asked, 'Here, where?' And she replied, 'At your door'. I got up, wiped my tears, and thought about how selfish I was being and how unfair to her it would be if I actually died in that moment. She doesn't know what happened, and she probably will never know. And maybe that's for the best, but this isn't about her or how she feels. Since that day, I've recurrently thought about doing it again, but I am not selfish. So I just wear long sleeves, not because I like them or because I hate my arms or because it's cold outside.

(06:24) - Speaker 6

I am a bad person. I know it. You would agree with me if you knew me. I'm self-centered. I don't know how to help people because I was never the person you would go to if you had a problem. Sometimes I doubt I've ever felt empathy. Despite all of that, what really defines me as bad is wishing he was dead. From the first moment, I've always wondered how things would have turned out if he had died in that car. So many things could have gone wrong. The impact could have killed him. The car could have exploded, the helicopter could have not reached him in time. He was anesthetized four times for four different surgeries. But still, here he is, full of rage, traumatized, with no one to scream at but us. All of his life he was so strong, so brave, so athletic.

He's angry because he can't run. I'm angry because at eleven I had to hide his gun from him. And it's funny, it really is. How he would wake up at 02:00 a.m., screaming, the nightmares. And I would wake up with him and stare at the ceiling. Or she would hug him and tell him everything's all right. The things she sacrificed to help him. How hard she tried. He never said thank you. It's so simple. But he never even acknowledged her efforts. How she would drive every day to the hospital to give him lunch and dinner while working. And being a mom. Never wasted one second of his time thinking about it. When talking about mental health, some people say that you can never understand it until you've experienced it yourself. But damn, imagine being suicidal and still thinking it's a made-up thing. And people come to you and hug you and say they're so sorry, like it's their fault and that you can talk to them, but they know and you know that you can't really talk to them. I mean, what are you supposed to say? And what are they supposed to answer? They try to comfort you and promise vacations for you to take your mind off things. I mean, what things? For God's sake? He's alive. He's right there in that hospital bed, breathing. And he'll be there in the future, being in need. But all of that, all of those tears, all of my rage and sadness, all of those wasted hours for him to be ungrateful, they could all have been spared if his heart had stopped right there. But his heart kept beating. And so did mine. So why do I feel so heartless?

(08:22) - Speaker 7

When I was younger, I had to leave my own country and I've already lived in three different countries by now. For some, I guess that might sound good. It is a new way of getting knowledge and learning how to communicate with other people. But for me, it was really hard to understand, especially because it was a new culture that I had to learn how to fit in. And honestly, it wasn't easy at all. We were very different and that made me be bullied a lot for a few years, especially on the first school I was there. I guess that's when I started to believe I had to be good at everything, because that was the only way that I could feel like I was praised for something and that people actually liked.

(09:09) – Speaker 8

I always tried to blend in with other people. As I'm a foreigner; I was born in Portugal, but I consider myself as a Russian, my mother and my father are Russian. Everybody around me always treated me as Russian. My nickname in Portugal is 'russo' since a young age. So I always try to run away from that and try to make myself believe that I was a Portuguese, that I acted like a Portuguese, or that I did things that Portuguese do on a daily life, that I was a part of that community, which I was. There's no problem about blending in with some type of stuff, but I always neglected who I was. It's not about a nationality thing, it's about more who I was, myself. I didn't really identify myself and I didn't really know who I was. I was always making mistakes, serious mistakes. Because I didn't know who I am. So when you end up in a situation that really depends on who you are, you will always make mistakes, because you are used to just blending in with other people's rules. And that can really affect your mental health. And that is because your decision making can really turn to a point of depression, because you just really don't know what to do. Because all of your life you're just trying to make what others believe is the right thing. What is cool, what is not, what is right or what is wrong. So you continue to live your life. And in the long way that can really be degrading for your mind, because you just don't know how to make decisions according to who you are. And like that I just learned how to be myself by kind of isolating myself and in a positive way. I didn't really turn out from society; isolate myself to make myself believe and make myself understand on who I was and educate myself on who I was. And I took the time for me and I really don't regret it. And nowadays I make a lot less mistakes just because my mental health and my decision making is in a good point, because now I'm finding myself.

(11:21) – Speaker 9

I've always tried to love myself. Through years of bullying, I kept strong, even when nobody wanted to sit with me because I was, and I quote, 'a boy who looked like a girl'. That's what an old classmate called me during a science class in 9th grade, in front of everyone. Everybody laughed, except me. I didn't cry either. Those years of bullying opened the door for me to start

questioning my gender and sexuality. For a year I thought I was trans and kept it a secret. But it wasn't until I found the term nonbinary that I actually understood that I'm not male or female. I don't fit in the spectrum. I pretty much didn't fit in any box society has tried to fit me in. But I love myself 100%. Being queer defines me. It always has, before I even knew it. Love yourself for what makes you feel unique. Always.

(Conclusion)

Thank you to these students for sharing that it's okay not to be okay and that things do get better.

If you are struggling with your mental health, know that you are not alone and that you will get through this.

## **7. Critérios de Avaliação**

### **7.1. Apresentações: *Oral Production***

#### **Segurança na Exposição do seu Trabalho**

O aluno não recorre ou recorre muito raramente aos seus apontamentos. (16-20 valores)

O aluno recorre algumas vezes aos seus apontamentos. (11-15 valores)

O aluno recorre sistematicamente aos seus apontamentos. (0-10 valores)

#### **Sintaxe e vocabulário**

O aluno utiliza um reportório de recursos linguísticos variado, com correcção linguística, respeitando as regras gramaticais. (16-20 valores)

O aluno utiliza um reportório de recursos linguísticos com alguma variedade, cometendo algumas incorrecções linguísticas e respeitando as regras gramaticais em algumas ocasiões. (11-15 valores)

O aluno utiliza sistematicamente os mesmos recursos linguísticos, com incorrecções linguísticas que dificultam a compreensão e sem respeitar as regras gramaticais. (0-10 valores)

#### **Domínio do Tema**

Expressa com fluidez e clareza as ideias do tema e é capaz de relacioná-las com os materiais que utiliza. (16-20 valores)

É ocasionalmente claro nas suas ideias e relaciona-as com os materiais que utiliza. (11-15 valores)

Não demonstra clareza nem consistência nas suas ideias e não as relaciona com os materiais que utiliza. (0-10 valores)

#### **Recursos Utilizados**

Utiliza material, cuja apresentação é de boa qualidade e adequada à sua investigação, e é capaz de utilizá-lo durante a sua apresentação. (16-20 valores)

Utiliza material, cuja apresentação é de má qualidade, utilizando-o de uma forma desapropriada ou não o utilizando. (11-15 valores)

Não utiliza material. (0-10 valores)

### **Clareza do Discurso**

Pronuncia as palavras com clareza e projecta a voz. (16-20 valores)

Pronuncia as palavras com clareza e projecta a voz, ainda que nem sempre se compreenda aquilo que está a dizer. (11-15 valores)

Fala com pouca ou nenhuma clareza. (0-10 valores)

### **Correcção da Postura e Contacto Visual**

Mantem uma boa postura corporal, permanecendo hirta e olhando para os colegas enquanto fala. (16-20 valores)

Mantem uma boa postura corporal ocasionalmente, tendendo a apoiar-se e a não olhar para as pessoas a quem se dirige. (11-15 valores)

Não consegue manter uma boa postura corporal. (0-10 valores)

## **7.2. Vídeos: *Oral Production***

### **Desenvolvimento Temático**

Respeita o tema proposto, falando de um problema relacionado com saúde mental e mencionando como o enfrentou e/ou ultrapassou. (16-20 valores)

Respeita o tema proposto, falando de um problema relacionado com saúde mental, ainda que não mencione como o enfrentou e/ou ultrapassou. (11-15 valores)

Não respeita o tema proposto. (0-10 valores)

### **Design**

Apresenta um vídeo que demonstra uma clara reflexão prévia no que diz respeito à escolha dos materiais utilizados e/ou do design adoptado. (16-20 valores)

Apresenta um vídeo que demonstra alguma reflexão prévia, ainda que se note algum descuido nos materiais utilizados e/ou no design adoptado. (11-15 valores)

Apresenta um vídeo que não demonstra qualquer reflexão prévia. (0-10 valores)

### **Clareza do Discurso**

Fala com clareza e é possível compreendê-lo sem dificuldade. (16 a 20 valores)

Fala com clareza, mas nem sempre é possível compreendê-lo com clareza. (11-15 valores)

Fala com pouca ou nenhuma clareza. (0-10 valores)

### **Sintaxe e Vocabulário**




Utiliza um repertório de recursos linguísticos variado, com correcção linguística, respeitando as regras gramaticais. (16-20 valores)

Utiliza um repertório de recursos linguísticos com alguma variedade, cometendo algumas incorrecções linguísticas e respeitando as regras gramaticais em algumas ocasiões. (11-15 valores)

Utiliza sistematicamente os mesmos recursos linguísticos, com incorrecções linguísticas que dificultam a compreensão e sem respeitar as regras gramaticais. (0-10 valores)

## 8. Auto-Avaliação

### 8.1. Ficha de Auto-Avaliação

I...			
promote the view that one should always strive for mutual understanding and meaningful dialogue between people and groups who are perceived to be “different” from one another.			
express the view that the cultural diversity within a society should be positively valued and appreciated.			
argue that intercultural dialogue should be used to develop respect and a culture of “living together”.			
show interest in learning about people’s beliefs, values, traditions, and world views.			

express curiosity about other beliefs and interpretations and other cultural orientations and affiliations.			
seek and welcomes opportunities for encountering people with different values, customs, and behaviours.			
express respect for other people as equal human beings.			
treat all people with respect regardless of their background and what they are struggling with.			
express respect for people who hold different opinions from myself.			
express a willingness to help others.			
express commitment to not being a bystander when the dignity and rights of others are violated.			
exercise the obligations and responsibilities of active citizenship at either the local, national, or global level.			
listen attentively to other people.			
watch speakers' gestures and general body language to help myself figure out the meaning of what they are saying.			

pay attention to what other people imply but do not say.			
can recognise when a companion needs my help.			
take other people's feelings into account when making decisions.			
accurately identify the feelings of others, even when they do not want to show them.			
can describe the ways in which my thoughts and emotions influence my behaviour.			
can reflect critically on myself from a number of different perspectives.			
can reflect critically on my own emotions and feelings in a wide range of situations.			

## 8.2. Respostas dos Alunos

Values	Level 1	Level 2	Level 3
<b>Valuing cultural diversity</b>			
Promotes the view that one should always strive for mutual understanding and dialogue between those who are perceived to be “different” from one another	12		
Expresses the view that the cultural diversity within a society should be positively valued and appreciated	12		
Argues that intercultural dialogue should be used to develop respect and a culture of “living together”	11	1	
<b>Attitudes</b>			
<b>Openness to cultural otherness</b>			
Shows interest in learning about people’s beliefs, values, traditions and world views	12		
Expresses curiosity about other beliefs and interpretations and other cultural orientations and affiliations	11	1	
Seeks and welcomes opportunities for encountering people with different values, customs and behaviours	8	4	
<b>Respect</b>			
Expresses respect for other people as equal human beings	12		
Treats all people with respect regardless of their cultural background and what they are struggling with	12		
Expresses respect for people who hold different opinions from them.	6	6	
<b>Civic-mindedness</b>			
Expresses a willingness to help others	10	2	
Expresses commitment to not being a bystander when the dignity and rights of others are violated	10	2	
Exercises the obligations and responsibilities of active citizenship at either the local, national or global level	11	1	

Skills	Level 1	Level 2	Level 3
<b>Skills of listening and observing</b>			
Listens attentively to other people	11	1	
Watches speakers' gestures and general body language to help himself/herself figure out the meaning of what they are saying	10	1	1
Pays attention to what other people imply but do not say	8	4	
<b>Empathy</b>			
Can recognise when a companion needs his/her help	11	1	
Takes other people's feelings into account when making decisions	8	4	
Accurately identifies the feelings of others, even when they do not want to show them	7	5	
<b>Knowledge and critical understanding</b>			
<b>Knowledge and critical understanding of the self</b>			
Can describe the ways in which his/her thoughts and emotions influence his/her behaviour	5	4	3
Can reflect critically on himself/herself from a number of different perspectives	9	3	
Can reflect critically on his/her own emotions and feelings in a wide range of situations	3	8	1

Tabela 1: Na tabela apresentada acima pode ver-se cada um dos descritores da ficha de auto-avaliação agrupado com os restantes descritores que pertencem à mesma competência, de acordo com o RFCDC. Também se podem observar três níveis diferentes para cada descritor, sendo que o primeiro nível corresponde ao emoticon sorridente, o segundo ao neutro e o terceiro ao triste. Por baixo de cada nível está o número de alunos que o seleccionou.

### 8.3. Reflexões

Quatro alunos seleccionaram a segunda coluna de “Seeks and welcomes opportunities for encountering people with different values, customs and behaviours” e seis optaram pela segunda coluna de “Expresses respect for people who hold different opinions from them”. Quando questionados sobre estas escolhas, os alunos em questão mencionaram que, por um lado, sentiam que podiam procurar de uma maneira mais activa o contacto com pessoas diferentes e, por outro, que havia opiniões que não conseguiam respeitar, nomeadamente aquelas tipicamente associadas à extrema-direita.

Quatro alunos seleccionaram as segundas colunas de “Pays attention to what other people imply but do not say” e de “Accurately identifies the feelings of others, even when they do not want to show them”. Contudo, convirá frisar que, tanto em relação com o jogo como com o romance, a maioria dos alunos foi capaz de identificar os sentimentos das personagens principais. Adicionalmente, um dos alunos que escolheu a segunda coluna foi o único capaz de compreender que, durante um debate que tocou no tema de *bullying*, um dos seus colegas (nomeadamente aquele que havia revelado ter sido alvo de *bullying* – V. Alínea 3.1.1.3. do Relatório) se estava a sentir incomodado com o que estava a ser discutido em aula, alertando a estagiária e pedindo para ir ao exterior com o colega (apesar de não serem amigos próximos, de não serem da mesma turma e de não terem por hábito passar qualquer tempo juntos). Assim, ainda que alguns alunos tenham sido bastante exigentes consigo mesmos na auto-avaliação, a sua actuação em aula demonstrou o contrário.

Por fim, cinco alunos escolheram a primeira coluna de “Can describe the ways in which his/her thoughts and emotions influence his/her behaviour”, enquanto quatro estudantes optaram pela segunda e três pela terceira. Já três alunos elegeram a segunda coluna de “Can reflect critically on himself/herself from a number of different perspectives” e oito a segunda coluna de “Can reflect critically on his/her own emotions and feelings in a wide range of situations”. Ora, ainda que, uma vez mais, os estudantes tenham exibido uma grande capacidade de autocrítica, a sua participação nos debates em aula, os seus comentários no *padlet* e os vídeos que produziram demonstraram que a sua prestação foi mais que satisfatória. Afinal, nas três instâncias, os alunos descreveram a forma como os seus pensamentos e emoções afectaram a

sua vida e as suas atitudes para com os textos analisados, colocaram-se a si mesmos no papel dos protagonistas ou dos amigos dos protagonistas das obras e descreveram como agiriam se estivessem no seu lugar. Mais, nos três casos, os estudantes consideraram a sua própria actuação em eventos que os marcaram e reflectiram criticamente sobre as suas emoções e sentimentos em momentos traumáticos e face aos artefactos estudados. Assim, ainda que a auto-avaliação dos alunos não seja totalmente positiva, a da estagiária é.

## Anexo 6: “Searching for Safety”

### 1. Plano de Aula

#### Lessons nº 1 and nº 2

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
<p>To come to the conclusion that the main character of <i>Smallville</i> is superman and to realise that one of popular culture’s best-known superheroes is a refugee.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Introduction to the topic/ Lead-in</b></p> <p>The teacher greets the students and asks them if they have ever heard about or watched the television series <i>Smallville</i>. If they have, the teacher asks them if they know what the television series is about. If they haven’t, the teacher asks them to watch a couple of clips  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=yx7l1pV2H7c&amp;ab_channel=ClarkKent">https://www.youtube.com/watch?v=yx7l1pV2H7c&amp;ab_channel=ClarkKent</a>                      and  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=WFT1A2qBmkk&amp;ab_channel=VarunHans">https://www.youtube.com/watch?v=WFT1A2qBmkk&amp;ab_channel=VarunHans</a>                      taken from the first episode of the television series and to try to figure out what and who the television series is about.</p> <p style="text-align: center;">Learners watch the two clips.</p> <p>After the students have finished watching the two clips of the television series, the teacher asks them if they were able to figure out what and who the television series is about.</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p>	<p>15’</p>	<p>Computer and projector.</p>

	<p>If the learners haven't been able to explain it themselves, the teacher tells them that <i>Smallville</i> is about superman.</p> <p>The teacher then asks the learners if they know what happened to superman when he was an infant. Learners are expected to say that he was sent to earth by his biological parents.</p> <p>Afterwards, the teacher asks the students if they know why superman was sent to earth. If learners aren't able to explain that superman was sent to earth because his planet was destroyed during a civil war, the teacher tells the students so.</p> <p>Finally, the teacher asks the learners what superman was, given that he had to flee his planet due to war and that he sought asylum on earth. Students are expected to come to the conclusion that superman was a refugee.</p>			
To share what the word "refugee" means to oneself.	<p style="text-align: center;"><b>Pre-task</b></p> <p>The teacher asks the students to consider the word "refugee" and to share with the whole group what the word means to them.</p>	Whole group	10'	Blackboard.
To summarise a text collaboratively.	<p style="text-align: center;"><b>Task</b></p> <p>The teacher asks the students to form groups of four and gives each group one of the following themes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Refugees, migrants and asylum seekers: definitions matter(s);</li> <li>2. The 1951 Convention;</li> <li>3. The five criteria to qualify as a refugee;</li> <li>4. People who are refused refugee status;</li> </ol>	Teacher → Class/ Students → Class	60'	Worksheet 1.

	<p>5. The major reasons why people are forced to flee their countries;  6. The countries from where the highest number of people are fleeing;  7. The countries that host the highest number of people who have fled their countries;  8. Why some countries accept while others refuse refugees.</p> <p>The teacher then hands out different texts to each group, related to the subject they were assigned, and asks each group to write a summary of the text they were given. Because these summaries are later going to be used to create posters, the students should try to write their summaries by writing different bullet points and by using simple language that gets the message across in an effective way.</p> <p>Once they are done, students should give the teacher the texts they wrote.</p>	Groups of four		
	<p style="text-align: center;"><b>Next class</b></p> <p>The teacher tells the students that at least one of the members of each group should download the app Canva on Play Store and should bring their smartphone charged next class.</p>	Teacher → Class	2'	
To summarise what was done in class.	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board and helps them do so by asking questions to the students:</p> <p style="text-align: center;">1. Introduction to the topic of refugees;  2. Defining the word refugee;  3. Writing the summary of a text related to the subject of refugees.</p>	Students → Class	3'	Blackboard.

## Worksheet 1: Drafting a summary

### Refugees, migrants and asylum seekers: definitions matter(s)

1. Read the following definitions of refugee, asylum-seeker, and migrant and write a short text (100-120 words) explaining the differences established between these three terms.

#### DEFINITIONS: WHAT EXACTLY IS A REFUGEE, AN ASYLUM-SEEKER AND A MIGRANT?

The terms “refugee”, “asylum-seeker” and “migrant” are used to describe people who are on the move, who have left their countries and have crossed borders.

The terms “migrant” and “refugee” are often used interchangeably but it is important to distinguish between them as there is a legal difference.

Who is a refugee?

A refugee is a person who has fled their own country because they are at risk of serious human rights violations and persecution there. The risks to their safety and life were so great that they felt they had no choice but to leave and seek safety outside their country because their own government cannot or will not protect them from those dangers. Refugees have a right to international protection.

Who is an asylum-seeker?

An asylum-seeker is a person who has left their country and is seeking protection from persecution and serious human rights violations in another country, but who hasn't yet been legally recognized as a refugee and is waiting to receive a decision on their asylum claim. Seeking asylum is a human right. This means everyone should be allowed to enter another country to seek asylum.

Who is a migrant?

There is no internationally accepted legal definition of a migrant. Like most agencies and organizations, we at Amnesty International understand migrants to be people staying outside their country of origin, who are not asylum-seekers or refugees.

Some migrants leave their country because they want to work, study or join family, for example. Others feel they must leave because of poverty, political unrest, gang violence, natural disasters or other serious circumstances that exist there.

Lots of people don't fit the legal definition of a refugee but could nevertheless be in danger if they went home.

It is important to understand that, just because migrants do not flee persecution, they are still entitled to have all their human rights protected and respected, regardless of the status they have in the country they moved to. Governments must protect all migrants from racist and xenophobic violence, exploitation and forced labour. Migrants should never be detained or forced to return to their countries without a legitimate reason.

The individual beyond the label

Each human being has more than one identity. "Refugee", "migrant" and "asylum-seeker" are only temporary terms; they do not reflect the whole identity of women, children and men who have left their homes behind to start a new life in a new country.

When we use these labels, we need to remember that out of the many ways in which people describe themselves, these terms only refer to one experience: that of leaving their countries. But the identities of these people are made up of so many more things.

Most people seeking to live elsewhere will feel that the experience of leaving their countries doesn't fully capture who they are. Like all of us, they are complex and unique human beings and might choose to identify themselves as being from a certain country or region, belonging to a group that speaks a certain language or shares a culture. Or they might say about themselves that they are a teacher, doctor, artist, passionate football fan, father, sister, son or mother.

A person's legal status cannot express the full identity and personality of a refugee, asylum-seeker or migrant. No one can be known solely through their legal status.

Adapted from <https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>.

## Worksheet 1: Drafting a summary

### The 1951 Convention

1. Read the following text about the 1951 Convention and write a short text (80-100 words) explaining what the core principle of the convention is, which international body administers the convention and why it is important to have international standards on refugee resettlement.

*This UN Refugee Convention set international standards for refugee rights and resettlement work. It is administered by the United Nations High Commission on Refugees. Wary of international obligations, President Truman refused to sign the U.S. government on to the convention.*

The 1951 Refugee Convention is the key legal document governing international standards for refugee work and is administered by the United Nations High Commission on Refugees (UNHCR), established in 1950 to handle the millions of people displaced in the aftermath of World War II. Ratified by 145 State parties, the convention defines the term “refugee” and outlines the rights of the displaced, as well as the legal obligations of nations and states to protect them. The U.S. government declined to ratify this convention.

The core principle is non-refoulement, which asserts that a refugee should not be returned to a country where they face serious threats to their life or freedom. This is now considered a rule of customary international law. Standards and procedures for enacting the convention were agreed to in the 1967 Protocol Relating to the Status of Refugees, which the U.S. government did ratify.

UNHCR serves as the ‘guardian’ of the 1951 Convention and its 1967 Protocol and works with States to ensure that the rights of refugees are respected and protected.

Adapted from <https://immigrationhistory.org/item/the-1951-refugee-convention/>.

## Worksheet 1: Drafting a summary

### The five criteria to qualify as a refugee

1. Read the following criteria to qualify as a refugee and write a brief text (80-100 words) identifying and explaining them.

#### **1. Outside country of nationality/former habitual residence.**

A person can only be a refugee if he or she is outside his or her country of nationality, or for those who are stateless (that is, without citizenship of any country), their country of habitual residence.

#### **2. Well-founded fear**

##### **2.1. The subjective element: fear**

Fear is, by definition, a state of mind and hence a subjective condition, which will depend on the individual's personal and family background, his or her personal experiences, and the way in which he or she interprets his or her situation. In practice, any expression of unwillingness to return is normally sufficient to establish the "fear" element of the refugee definition.

If an applicant does not expressly state that he or she is afraid, this may often be inferred from the objective circumstances, for example where there is a clear risk of persecution upon return. In most cases, the mere fact of having applied for refugee status is sufficient to indicate a fear of return.

##### **2.2. The objective element: "well-foundedness"**

Whether or not the fear is "well-founded" must be assessed in the context of the situation in the applicant's country of origin and in light of his or her personal circumstances.

The applicant's credibility and his or her fear must then be evaluated against objective information on the conditions in the country of origin. Reliable country-of-origin information is an essential resource in this regard.

Asylum-seekers are not required to prove their fear "beyond reasonable doubt", or that it would be "more probable than not" that the feared harm will materialize. The applicant's fear should be considered well-founded if there is a reasonable possibility that the applicant would face some form of harm if returned to the country of origin or habitual residence.

### **3. Persecution**

It can be inferred that a threat to life or physical freedom constitutes persecution, as would other serious violations of human rights. Among these human rights are:

- The right to life;
- The right to freedom from torture or cruel, inhuman or degrading treatment or punishment;
- The right to freedom from slavery or servitude;
- The right to recognition as a person before the law;
- The right to freedom of thought, conscience, and religion.

### **4. Reasons**

#### **4.1. Race**

"Race" should be broadly interpreted as any kind of distinctive ethnic characteristic, whether real or perceived. Minority groups are more likely to be persecuted than majorities, but this is not

always the case: for example, in apartheid South Africa, the racial majority was oppressed by the minority.

Another form of persecution which is frequently based on race is denial of citizenship and the loss of rights which this entails.

#### **4.2. Religion**

Examples of persecution for reason of religion include the following:

- Serious restrictions on the exercise of religious freedom, for example prohibition of membership in a religious community or of religious instruction;
- Serious discrimination because of religious practice or membership in a given religious community;
- Forced conversion, or forced compliance or conformity with religious practices, provided that such measures have a sufficiently serious impact on the individual concerned.

#### **4.3. Nationality**

“Nationality” as a ground for refugee status does not only refer to “citizenship”, but also extends to groups of people defined through their real or perceived ethnic, religious, cultural, or linguistic identity, regardless of whether this difference has been formalised legally.

#### **4.4. Political opinion**

The concept of “political opinion” as a ground for recognition as a refugee should be interpreted in a broad sense, as encompassing any opinion concerning matters on which the machinery of the state, government or society is engaged. It goes beyond identification with a specific political party or recognized ideology, and may include for example an opinion on gender roles.

The mere fact of holding a political opinion which is different from that of the government is not in itself a ground for claiming refugee status. The key question is whether the applicant holds – or is perceived to hold – opinions which are not tolerated by the authorities or by the community, and whether he or she has a well-founded fear of persecution for this reason.

Adapted from <https://www.unhcr.org/4d944d089.pdf>.

## Worksheet 1: Drafting a summary

### People who are refused refugee status

1. Read the following text and write a brief description (80-100 words) of why certain people may be refused refugee status.

There are certain individuals who meet the initial criteria for refugee status, but who are deemed to not deserve such protection. These individuals have committed certain acts, such as the following:

Crimes against peace, a war crime, or a crime against humanity:

1. Crimes against peace: A crime against peace involves the “planning, preparation, initiation or waging of a war of aggression, or a war in violation of international treaties, agreements, or assurances, or participation in a common plan of conspiracy for the accomplishment of the foregoing.” Given the nature of this crime, it can only be committed by those in a high position of authority representing a State or a State-like entity, and only in the context of an international armed conflict;

2. War crimes: only acts which are committed during times of armed conflict, and which are linked to the conflict (the so-called “nexus” requirement), can constitute war crimes. War crimes may be committed by, and against, civilians as well as military persons. War crimes cover such acts as willful killing and torture of civilians, launching indiscriminate attacks on civilians, and willfully depriving a civilian or a prisoner of war of the rights of fair and regular trial.

3. Crimes against humanity are inhumane acts (such as, for example, genocide, murder, rape and torture), when committed as part of a systematic or widespread attack against a civilian population. Crimes against humanity may take place during an armed conflict or in peacetime.

Any person can commit crimes against humanity, if his or her acts meet the aforementioned criteria.

Adapted from <https://www.unhcr.org/4d944d089.pdf>.

## Worksheet 1: Drafting a summary

### The major reasons why people are forced to flee their countries

1. Read the following pages and write a short text (80-100 words) describing the three major reasons that force people to migrate.

Why do people migrate to Europe or to another EU country?

Push and pull factors

Push factors are the reasons people leave a country. Pull factors are the reason they move to a particular country. There are three major push and pull factors.

1. Socio-political factors

Persecution because of one's ethnicity, religion, race, politics or culture can push people to leave their country. A major factor is war, conflict, government persecution or there being a significant risk of them. Those fleeing armed conflict, human rights violations or persecution are more likely to be humanitarian refugees. This will affect where they settle as some countries have more liberal approaches to humanitarian migrants than others.

2. Demographic and economic factors

Demographic and economic migration is related to labour standards, unemployment and the overall health of a country's economy. Pull factors include higher wages, better employment opportunities, a higher standard of living and educational opportunities. If economic conditions are not favourable and appear to be at risk of declining further, a greater number of individuals will probably migrate to countries with a better outlook.

### 3. Environmental factors

The environment has always been a driver of migration, as people flee natural disasters, such as floods, hurricanes and earthquakes. However, climate change is expected to exacerbate extreme weather events, meaning more people could be on the move.

According to the International Organization for Migration, "Environmental migrants are those who for reason of sudden or progressive changes in the environment that adversely affect their lives or living conditions, are obliged to leave their habitual homes, either temporarily or permanently, and who move either within their country or abroad."

Adapted from

<https://www.europarl.europa.eu/news/en/headlines/world/20200624STO81906/exploring-migration-causes-why-people-migrate>.

## Worksheet 1: Drafting a summary

### The countries from where the highest number of people are fleeing

1. Read the text presented below and write a brief text (80-100 words) explaining which are the countries from where the highest number of people are fleeing.

Around the world, 82.4 million people have been forcibly displaced. That's the most since World War II, according to the U.N. Refugee Agency (UNHCR). Since most people remain displaced within their home country, how many refugees are there in the world? About 26.4 million people worldwide have fled to other countries as refugees. Another 4.1 million people are asylum-seekers who have applied for refugee status, but not received it yet.

An estimated 42% of refugees are children, among whom are about 1 million born as refugees from 2018 and 2020.

Here are the top five countries of origin that account for the most refugees in the world today. About two-thirds of today's refugees (68%) come from the first five.

#### **1. Syria — 6.8 million refugees and asylum-seekers**

Most Syrians are refugees because of the Syrian civil war. About 6.7 million Syrians remain displaced inside the country, and nearly 11.1 million people in Syria need humanitarian assistance.

#### **2. Venezuela — 5.4 million refugees, asylum-seekers, and migrants**

Years of economic and political instability in Venezuela caused millions of Venezuelans to leave the country since 2014. They migrate to seek food, work, and a better life, most of them to nearby

countries. Many Venezuelans on the move lack legal status and need international protection and aid.

### **3. Afghanistan — 2.8 million refugees and asylum seekers**

About 2.6 million people from Afghanistan are refugees, representing one of the largest long-term refugee situations in the world — and that number increases to 2.8 million when you add asylum-seekers applying for refugee status. Another 2.9 million Afghans are displaced within the country due to conflict, drought, and other natural disasters.

### **4. South Sudan — 2.2 million refugees and asylum-seekers**

The protracted conflict in South Sudan has caused one of the largest refugee crises in Africa. About 1.6 million people are displaced within the country, and an additional 2.2 million are refugees.

An estimated 83% of the refugees are women and children. And more than 66,000 of the children are orphaned, unaccompanied, or separated from their parents. “South Sudan’s refugee situation justifiably continues to be characterized as a children’s crisis, and refugee children (65% of the population) are exposed to particular risks,” according to a 2021 UNHCR report on the South Sudan refugee crisis. “Their situation is particularly concerning, as many suffer harassment, exploitation, neglect, and abuse.”

The UNHCR report also shared concerns about rising food insecurity, with 7 million people in South Sudan at risk of famine conditions.

### **5. Myanmar – 1.1 million refugees and asylum-seekers**

About 1.1 million people who identify as members of the Rohingya ethnic group have fled their homes in western Myanmar's Rakhine state. Today, about 880,000 stateless Rohingya refugees live in the world's largest and most densely populated refugee camp, Kutukpalong. About half are children. Aid agencies are struggling to adequately serve people who are dependent on aid, including those in local communities.

Adapted from <https://www.worldvision.org/refugees-news-stories/forced-to-flee-top-countries-refugees-coming-from>.

## Worksheet 1: Drafting a summary

### The countries that host the highest number of people who have fled their countries

1. Take a look at the images presented below and write a brief text (80-100) listing the countries that host the largest number of refugees. Additionally, explain why those countries host such a large number of refugees. To help you, consider the following questions: Are the countries that hold the largest number of refugees close to the countries from which the highest number of refugees flee (namely Syria, Venezuela, Afghanistan, South Sudan, and Myanmar)? Is any of the countries that hosts the largest number of refugees a point of entry into Europe (which is the main destination of several refugees)? Does any of the countries that appear on the image have a more generous refugee policy than most European countries, for instance?

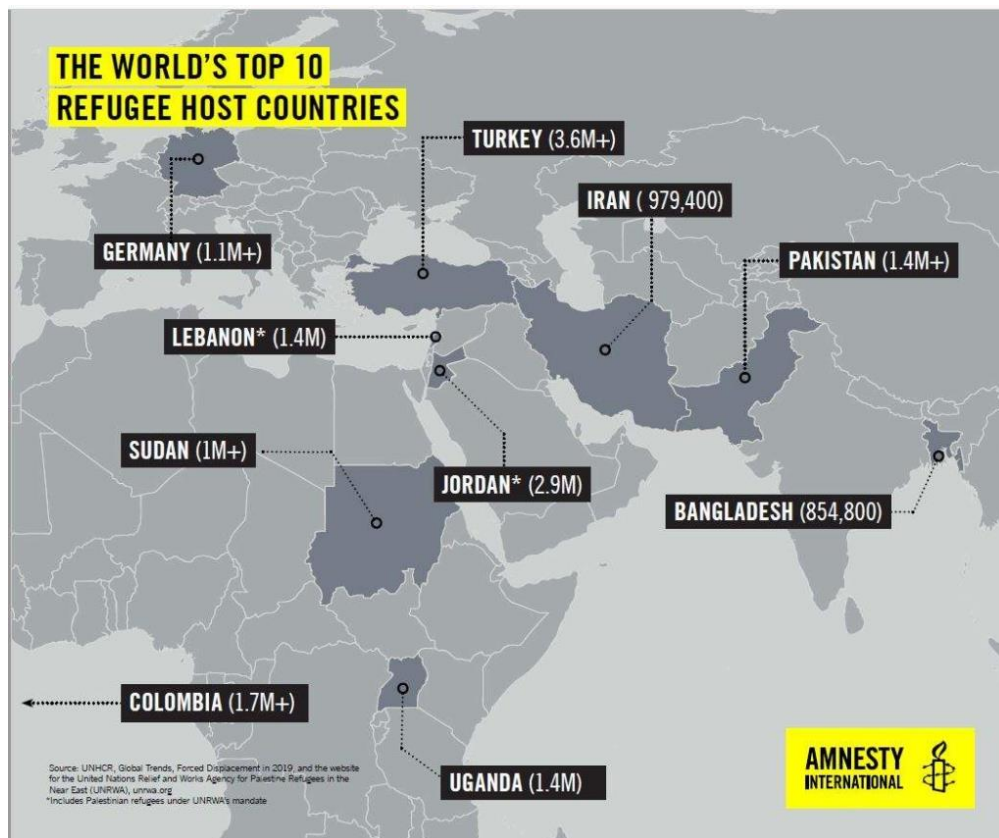


Figure 1: <https://bit.ly/3JCAgUe>

## Worksheet 1: Drafting a summary

### Why some countries accept while others refuse refugees

1. Read the following article and write a brief text (80-100 words) explaining why Germany is so keen on accepting refugees, while other countries aren't.

As hundreds of Germans held up "Welcome Refugees" signs last weekend, much of Europe watched in bewilderment. "Germany is the only country that is welcoming us," said Alalie, a 37-year-old from Damascus, Syria, and one of the thousands of refugees who arrived at the main train station in Munich.

Nearly all of the refugees had come from Hungary — a country with restrictive immigration policies and where many said the authorities had treated them inhumanely. But why are there such deep divides within Europe? Why do some countries welcome refugees, while others do everything they can to keep them out?

The reasons are many, but one stands out: demographics. In Germany, for instance, a rapidly aging population is becoming increasingly aware of the need to welcome foreigners. Other countries, where the aging trend is much less severe, have fewer incentives to welcome newcomers.

Empathy and the country's Nazi-past — which turned Europe into a battlefield and later forced many Germans themselves to flee the war — might explain the country's enthusiasm for helping today's refugees. But there is another factor that few would openly acknowledge right away: Germany really needs them.

"What we're experiencing right now is something that will occupy and change our country in the coming years. We want this change to be positive," German Chancellor Angela Merkel said

Monday. She was referring to a popular argument in the country's discourse on immigration in recent months: Germany is shrinking rapidly, and the trend is expected to get worse in the coming years. By 2060, there will be only about 68 million to 73 million people in Germany, according to current predictions by the country's statistical office — compared with about 81 million now.

Already today, Germany lacks young, skilled workers. Companies are unable to fill hundreds of thousands of jobs because they cannot find enough applicants. On Sunday, Dieter Zetsche, the head of car manufacturer Daimler, said in a newspaper interview: "Most refugees are young, well educated and highly motivated. Those are exactly the people we're searching for." European Muslims are indeed on average eight years younger than the rest of the population, a Pew Research Center study found. Daimler and other companies now want to search for applicants in refugee reception centers to fill their vacancies. Meanwhile, a first job portal has been launched on a Web site that is supposed to connect refugees with potential employers.

The influx of refugees could also benefit German society as a whole. The country's welfare system — one of the world's most generous — is increasingly strained because more retirees have to be financed by fewer working-age and tax-generating citizens. Today, there are three working-age Germans per retiree. By 2060, however, that ratio will be less than 2 to 1, according to the European Commission. In a recent op-ed, Astrid Ziebarth of the German Marshall Fund, a think tank, called Germany's response to the refugee crisis "as pragmatic as idealistic." Many Germans might support the influx of refugees for moral reasons right now, but economic reasons might become a bigger part of the political debate in the future, when the challenges of the sudden increase in immigrants become more apparent.

Adapted from <https://www.washingtonpost.com/news/worldviews/wp/2015/09/08/this-map-helps-explain-why-some-european-countries-reject-refugees-and-others-love-them/>.

Lessons nº 3 and nº 4

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
To interpret the meaning of an image and of a quote.	<p style="text-align: center;"><b>Pre-task</b></p> <p>The teacher greets the students, shows them figure 1, and asks them to which subject they think the image and the quote refer to. Learners are expected to say that the image and the quote refer to the subject of refugees. Afterwards, the teacher asks the students what they think the quote means. Students are expected to say that the quote stresses that no refugee would leave their home country if that country wasn't as deadly as the mouth of a shark. Finally, the teacher asks the students if the image and the quote could apply to any conflict that is taking place at the moment. Students are expected to mention the conflicts taking place in Syria or Ukraine, for example.</p>	Whole group	7'	Computer and projector.
To speculate about the content of a poem by considering the poem's title.	<p>The teacher tells the students that the quote they just read and discussed was taken from a poem entitled "Home". The teacher then asks the students what they think the poem is about, given its title. Students share their answers.</p>	Whole group	3'	
To understand the meaning of words used in the poem.	<p>The teacher hands out worksheet 2, asks the students to work in pairs or in groups of three, and tells them to match several words taken from the poem with their corresponding definitions. While students work, the teacher walks around the classroom, monitoring the students' work and helping them if they have any doubts.</p>	Pairs of groups of three	13'	Worksheet 2.

	Once they are done, students share their answers and the teacher corrects the exercise.		7'	
	<b>Task</b>			
To read in order to understand the general meaning of a text and to share one's own first impressions that same text.	The teacher asks the students to read the poem "Home" silently. Once they have done so, the teacher asks them what the poem is about and what their first impression of the poem was.	Individual/ Whole group	15'	Worksheet 3.
To realise that a poem also has an oral dimension and is capable of conveying powerful emotions, both to who wrote it and to who reads or listens to it.	Then, the teacher asks the students to listen to the author of the poem reading it aloud ( <a href="https://bit.ly/3KFwKdc">https://bit.ly/3KFwKdc</a> ). Once they are done, the teacher asks them what they thought of the way the author read the poem, why they think the author was on the verge of crying, why the author was trying to control her emotions, and whether the reading of the poem affected them in any way.			
To read in order to find specific information.	The teacher then asks the students to work in pairs or in groups of three and to answer the questions in exercise 2.	Pairs or groups of three	20'	
To share one's own answers and to discuss one's own interpretation of the poem.	Once the students have finished the exercise, the teacher asks them to share their answers.	Whole group	10'	

To express one's own feelings and thoughts regarding the poem.	<p style="text-align: center;"><b>Post-task</b></p> <p>The teacher asks the students to write a brief text related to the poem they read. Once they are done, they should give their texts to the teacher.</p>	Individual	10'	Worksheet 4.
	<p style="text-align: center;">Next Class</p> <p>The teacher asks the students to bring their smartphones charged next class, given that they are going to need them.</p>	Teacher → Class	2'	
To synthesise what was done in class.	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board and helps them do so by asking questions to the students:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discussing an image and a quote;</li> <li>2. Reading and critically analysing a poem;</li> <li>3. Writing a comment about the poem read.</li> </ol>	Students → Class	3'	Blackboard.



Figure 1: <https://www.freedomfromtorture.org/real-voices/six-refugee-poems-a-unique-insight-into-the-life-of-refugees-and-asylum-seekers>

## Worksheet 2: Match the words

1. Match the words given to their definitions.

1. Border
2. Dizzy
3. Tin
4. Threat
5. Anthem
6. Tear something up
7. Sob
8. Mouthful
9. Carriage
10. Crawl

a. A suggestion that something unpleasant or violent will happen, especially if a particular action or order is not followed.
b. To tear paper into a lot of small pieces.
c. Any of the separate parts of a train in which the passengers sit.
d. A line that has been agreed to divide one country from another.
e. The process of removing the clothes of a prisoner, or someone thought to have committed a crime, by a police officer or government official in order to find any illegal things, such as drugs.
f. The piles of broken stone and bricks, etc. that are left when a building falls down or is destroyed.
g. An extremely offensive word for a black person.
h. The land along the edge of a sea, lake, or wide river.
i. A chemical element that is a silver-coloured metal, often combined with other metals or used to cover and protect other metals.
j. A continuous pain that is unpleasant but not very strong.

11. Strip search
12. Ache
13. Truckload
14. Nigger
15. Tender
16. Rubble
17. Barrel
18. Shore
19. Quicken
20. Wade

k. A song that has special importance for a particular group of people, an organization, or a country, often sung on a special occasion.
l. Feeling as if everything is turning around, and that you are not able to balance and may fall over.
m. The long part of a gun that is shaped like a tube.
n. To become quicker, or to make something become quicker.
o. To move along on hands and knees or with your body stretched out along a surface.
p. An amount of food or drink that fills your mouth, or that you put into your mouth at one time.
q. The amount of something that can be carried by a truck.
r. Gentle, loving, or kind.
s. To walk through water or other liquid with some effort, because it is deep enough to come quite high up your legs, or thick.
t. To cry noisily, taking in deep breaths.

Adapted from <https://dictionary.cambridge.org/>.

## Worksheet 2: Match the words

1. Match the words given to their definitions.

1. Border	<b>1 - d</b>	a. A suggestion that something unpleasant or violent will happen, especially if a particular action or order is not followed.
2. Dizzy	<b>2 - l</b>	b. To tear paper into a lot of small pieces.
3. Tin	<b>3 - i</b>	c. Any of the separate parts of a train in which the passengers sit.
4. Threat	<b>4 - a</b>	d. A line that has been agreed to divide one country from another.
5. Anthem	<b>5 - k</b>	e. The process of removing the clothes of a prisoner, or someone thought to have committed a crime, by a police officer or government official in order to find any illegal things, such as drugs.
6. Tear something up	<b>6 - b</b>	f. The piles of broken stone and bricks, etc. that are left when a building falls down or is destroyed.
7. Sob	<b>7 - t</b>	g. An extremely offensive word for a black person.
8. Mouthful	<b>8 - p</b>	h. The land along the edge of a sea, lake, or wide river.
9. Carriage	<b>9 - c</b>	i. A chemical element that is a silver-coloured metal, often combined with other metals or used to cover and protect other metals.
10. Crawl	<b>10 - o</b>	j. A continuous pain that is unpleasant but not very strong.

11. Strip search	<b>11 - e</b>	k. A song that has special importance for a particular group of people, an organization, or a country, often sung on a special occasion.
12. Ache	<b>12 - j</b>	l. Feeling as if everything is turning around, and that you are not able to balance and may fall over.
13. Truckload	<b>13 - q</b>	m. The long part of a gun that is shaped like a tube.
14. Nigger	<b>14 - g</b>	n. To become quicker, or to make something become quicker.
15. Tender	<b>15 - r</b>	o. To move along on hands and knees or with your body stretched out along a surface.
16. Rubble	<b>16 - f</b>	p. An amount of food or drink that fills your mouth, or that you put into your mouth at one time.
17. Barrel	<b>17 - m</b>	q. The amount of something that can be carried by a truck.
18. Shore	<b>18 - h</b>	r. Gentle, loving, or kind.
19. Quicken	<b>19 - n</b>	s. To walk through water or other liquid with some effort, because it is deep enough to come quite high up your legs, or thick.
20. Wade	<b>20 - s</b>	t. To cry noisily, taking in deep breaths.

Adapted from <https://dictionary.cambridge.org/>.

### Worksheet 3: Shire's "Home"

1. Read the following poem in silence in order to understand its overall meaning.

5 **"Home" by Warsan Shire (British-Somali poet)**

no one leaves home unless  
home is the mouth of a shark  
you only run for the border

10 when you see the whole city running as well

your neighbors running faster than you  
breath bloody in their throats  
the boy you went to school with

15 who kissed you dizzy behind the old tin factory  
is holding a gun bigger than his body  
you only leave home  
when home won't let you stay.

20 no one leaves home unless home chases you  
fire under feet  
hot blood in your belly  
it's not something you ever thought of doing  
until the blade burnt threats into

25 your neck  
and even then you carried the anthem under  
your breath  
only tearing up your passport in an airport toilet

sobbing as each mouthful of paper  
30 made it clear that you wouldn't be going back.

you have to understand,  
that no one puts their children in a boat  
unless the water is safer than the land  
35 no one burns their palms  
under trains  
beneath carriages  
no one spends days and nights in the stomach of a truck  
feeding on newspaper unless the miles travelled  
40 mean something more than journey.  
no one crawls under fences  
no one wants to be beaten  
pitied

45 no one chooses refugee camps  
or strip searches where your  
body is left aching  
or prison,  
because prison is safer  
50 than a city of fire  
and one prison guard  
in the night  
is better than a truckload  
of men who look like your father  
55 no one could take it  
no one could stomach it  
no one's skin would be tough enough

the  
60 go home blacks  
refugees  
dirty immigrants  
asylum seekers  
sucking our country dry  
65 niggers with their hands out  
they smell strange  
savage  
messed up their country and now they want  
to mess ours up  
70 how do the words  
the dirty looks  
roll off your backs  
maybe because the blow is softer  
than a limb torn off  
75  
or the words are more tender  
than fourteen men between  
your legs  
or the insults are easier  
80 to swallow  
than rubble  
than bone  
than your child's body  
in pieces.  
85 i want to go home,  
but home is the mouth of a shark

home is the barrel of the gun  
and no one would leave home  
unless home chased you to the shore  
90 unless home told you  
to quicken your legs  
leave your clothes behind  
crawl through the desert  
wade through the oceans  
95 drown  
save  
be hungry  
beg  
forget pride  
100 your survival is more important

no one leaves home until home is a sweaty voice in your ear  
saying-  
leave,  
105 run away from me now  
i don't know what i've become  
but i know that anywhere  
is safer than here

110 Adapted from <https://www.facinghistory.org/standing-up-hatred-intolerance/warsan-shire-home>.

**2.** In pairs or groups of three, find the answers for the following questions.

**2.1.** Why do you think the poem establishes a parallel between the moment “the boy you went to school with” was “kissing you dizzy” and the moment that same boy “is holding a gun bigger than his body”?

**2.2.** What do you think the expressions “fire under feet”, “hot blood in your belly”, and “the blade burnt threats into your neck” mean?

**2.3.** Why would someone tear up their passport?

**2.4.** Why do the miles travelled mean something more than “journey”? What do they mean?

**2.5.** Why is your body left aching after a strip search?

**2.6.** Why is “one prison guard/ in the night” better than “a truckload/ of men who look like your father”?

**2.7.** What type of person do you think is speaking between lines 48 and 58? Where is that person from?

**2.8.** What is meant by “the insults are easier/ to swallow/ than rubble/ than bone/ than your child’s body/ in pieces”?

2. In pairs or groups of three, find the answers for the following questions.

2.1. Why do you think the poem establishes a parallel between the moment “the boy you went to school with” was “kissing you dizzy” and the moment that same boy “is holding a gun bigger than his body”?

**Perhaps because the poem attempts to establish a difference between the moment when there wasn't a war going on and the moment when that is no longer true. Additionally, the poem attempts to draw attention to the changes that a war forces people to go through.**

2.2. What do you think the expressions “fire under feet”, “hot blood in your belly”, and “the blade burnt threats into your neck” mean?

**“Fire under feet” could refer to running away from shots being fired at in your direction, “hot blood in your belly” could be a reference to having been shot in your belly and “the blade burnt threats into your neck” could be the author's way of describing someone who has a knife at their throat.**

2.3. Why would someone tear up their passport?

**So that they can not be sent back to their home country, where a war is taking place.**

2.4. Why do the miles travelled mean something more than “journey”? What do they mean?

**Perhaps because those miles also mean safety.**

2.5. Why is your body left aching after a strip search?

**Perhaps your body is left aching after a strip search because of the humiliation felt for being treated as a criminal and for being exposed in such an extreme way.**

**2.6.** Why is “one prison guard/ in the night” better than “a truckload/ of men who look like your father”?

**Perhaps the author, who is a woman, is referring to being raped and is stating that it is better to be raped by one man than by several men who physically resemble members of your family.**

**2.7.** What type of person do you think is speaking between lines 48 and 58? Where is that person from?

**Too many people from Europe, who are not necessarily connected to far-right political parties.**

**2.8.** What is meant by “the insults are easier/ to swallow/ than rubble/ than bone/ than your child’s body/ in pieces”?

**Perhaps the author is trying to say that it is easier to accept that people are going to insult you and misunderstand you and your intentions than to accept the destruction of your home and the death of your own children.**

#### **Worksheet 4: Commenting on the poem**

Write a brief comment (80-100 words) explaining whether the poem changed your perception of those fleeing their countries and of the things they go through, whether you enjoyed the poem, how it made you feel, whether you think more people should read this poem, and why, and anything else you would like to mention.

Lessons nº 5 and nº 6

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
<p>To interpret an image.</p> <p>To speculate about the content of a video game by considering its title.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Pre-Task</b></p> <p>Students are shown two images (figures 3 and 4) taken from the video game <i>Syrian Journey: Choose your own escape route</i> and are asked to comment on them. Students are expected to comment on what they see and, perhaps, even to identify the people portrayed on the images as refugees trying to get to Europe.</p> <p>Students are told that they are going to be playing a video game entitled <i>Syrian Journey: Choose your own escape route</i> (<a href="https://www.bbc.com/news/world-middle-east-32057601">https://www.bbc.com/news/world-middle-east-32057601</a>) and are asked what they think the video game is about. Students are expected to relate the video game to refugees fleeing Syria.</p>	<p>Whole group</p>	<p>10'</p>	<p>Computer and projector.</p>
<p>To analyse the options provided by the game and to decide which option will lead to the best possible result; to realise that no option is ideal and that whatever option is chosen, it will always lead to human suffering.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Task</b></p> <p>Students are asked to work in groups and to try to beat the game. In order to do so, they should read the information provided by the game and consider the options they are given so that they can arrive in Europe safely. They should additionally write down the options they choose, so that they can share them with the class once they've finished playing the game. Students are also told that they will have 35 minutes to try to beat the game.</p>	<p>Groups of four</p>	<p>35'</p> <p>10'</p>	<p>Smartphones.</p>

To share one's own gaming experience.	Once the students have finished playing the game, each group is asked to share their options and whether they were able to beat the game and get to Europe.			
To understand that the difficulty of the game attempts to mirror the difficulty of fleeing Syria and arriving in Europe safely.	<p style="text-align: center;"><b>Post-Task</b></p> <p>The teacher asks the students why they think it was so hard for them to arrive in Europe safely. Students are expected to realise that the game is extremely hard to win because it attempts to depict in a realistic way the journey taken by refugees who are fleeing Syria and who want to come to Europe. If students are not able to come to this conclusion by themselves, the teacher helps them to reach such a conclusion.</p>	Whole group	30'	Worksheet 5.
To express one's opinion and feelings regarding the video game played.	Students are asked to write a text about the game they just played. Once they are done, students should give their texts to the teacher.	Individual		
To synthesise what was done in class.	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Commenting on an image;</li> <li>2. Playing and discussing a video game which attempts to mirror the choices that refugees have to make in real life.</li> </ol>	Students → Class	5'	Blackboard.



Figure 2: <https://childhub.org/en/child-protection-multimedia-resources/syrian-journey-choose-your-own-escape-route-infographic>



Figure 3: [https://gamesforchange.org/studentchallenge/portfolio/syrian\\_journey/](https://gamesforchange.org/studentchallenge/portfolio/syrian_journey/)

### **Worksheet 5: Commenting on a game**

Write a text (100-150 words) in which you share the options you and your classmates made while playing the game, the various results you got because of those options, whether you think the video game mirrors, to some extent, the actual experience of being a Syrian refugee, your opinion about the game and its usefulness, if you believe more people should know and play this video game, and the emotions and feelings the game evoked. Additionally, throughout your text, attempt to relate the videogame to the poem you read in the previous class.

Lesson nº 7 and nº 8

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
	<p>The teacher greets the students and asks them if they remember writing a summary of different texts on the very first class of the project.</p> <p>Students are expected to say that they do remember.</p> <p>The teacher then gives the corrected summaries back to the groups of students which wrote them.</p>	<p>Teacher → Students/ Students → Class</p>	<p>5'</p>	
	<p style="text-align: center;"><b>Post-Task</b></p> <p>The teacher asks the students to go to the library and, in the groups in which they wrote the summaries, to create a poster using the website Canva. The posters should include the summary the learners wrote and images that the students deem pertinent. The teacher additionally tells the students that they are going to be doing the posters because, once the classes about the subject of refugees are done, they are going to be asked to share what they learned about the subject with other students who didn't get to study the same subject. The posters will also be displayed on the school library. Finally, the teacher hands out some instructions to help the students create the posters and share them with the teacher.</p>	<p>Teacher → Class</p>	<p>85'</p>	<p>Instructions.</p>

To create a poster collaboratively; to develop digital skills.	The students go to the library with the teacher and start working on their posters in groups. While they do so, the teacher helps them whenever necessary.			Library computers.
To summarise what was done in class.	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p>The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board and helps them do so by asking questions to the students:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Designing a poster related to the subject of refugees.</li> </ol>	Student → Class	There probably won't be time to write the summary this class, because the students will be at the library.	Blackboard.

## Instructions

1. Go to [canva.com](https://canva.com);
2. Sign up;
3. Search for “infographics” and choose a design you like and that is not paid for;
4. Create your own infographic by adapting the one you chose;
5. Share the editing link with me and teacher Misé by sending it to [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com) and to [mjose.simas@djoaoui.com](mailto:mjose.simas@djoaoui.com).

Lesson nº 9 and 10

Learning objectives	Procedures	Interaction	Time	Materials and teaching aids
<p>To understand what is going to take place during the talk.</p> <p>To determine who is going to open the talk.</p> <p>To practice the opening of the talk.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Final Task</b></p> <p>The teacher greets the students, asks them if they remember what they have been discussing in the last few classes, and asks them whether they also remember that they were supposed to share what they had learned throughout those classes with other students who hadn't been able to study the same subject. Students are expected to say that they have been discussing the subject of refugees and that they do remember that they were supposed to share what they had learned with other students.</p> <p>The teacher then tells the students that, in order to share their what they have learned with the other students of the school, they are going to give a talk, at the school, about the subject of refugees. During that talk, students are expected to present the posters they prepared and to help the other students play the video game they played.</p> <p>The teacher asks for a volunteer willing to open the talk by greeting the other students and telling them what is going to be discussed and what is going to take place throughout the talk.</p> <p>Once someone has volunteered to open the talk, the teacher asks the volunteer to briefly practice what they are going to say and offers some feedback, if necessary.</p>	<p>Teacher → Class/ Students → Class</p> <p>Teacher → Class</p> <p>Teacher → Class/ Student → Class</p>	<p>5'</p> <p>5'</p> <p>10'</p>	<p>Computer, projector, and posters.</p>

<p>To organise the manner in which the information provided by the poster is going to be presented and to decide who is going to say what and when.</p>	<p>The teacher then asks the students to join the groups with which they developed their posters and to practice the presentation of those posters.</p>	<p>Groups of three/four</p>	<p>15'</p>	
<p>To practice the presentation of the posters.</p>	<p>Once they are done, the teacher asks each group to practice their presentation in front of the whole class, providing feedback if required.</p>	<p>Groups of three/four</p>	<p>30'</p>	
<p>To determine who is going to introduce the game.</p>	<p>Once students are done, the teacher asks the students for a volunteer willing to introduce the game.</p>	<p>Teacher → Class/ Student → Class</p>	<p>10'</p>	
<p>To practice the introduction of the game.</p>	<p>The student who has volunteered then practices the introduction of the game and the teacher offers some feedback, if needed.</p>			
<p>To determine who is going to close the talk.</p>	<p>Finally, the teacher asks for a volunteer to end the talk, by thanking everyone for coming and by inviting them to see the exhibition displayed on the library.</p>	<p>Teacher → Class/ Student → Class</p>	<p>10'</p>	
<p>To practice the closing of the talk.</p>	<p>The student who has volunteered practices in front of the whole class, while the teacher offers some feedback, if necessary.</p>			

To synthesise what was done in class.	<p style="text-align: center;"><b>Summary</b></p> <p style="text-align: center;">The teacher asks if someone would like to write the summary of the class on the board:</p> <p style="text-align: center;">1. Organising and practicing the talk.</p>	Students → Class	5'	Blackboard.
---------------------------------------	---	---------------------	----	-------------

## 2. Trabalhos dos Alunos

### 2.1. Resumos

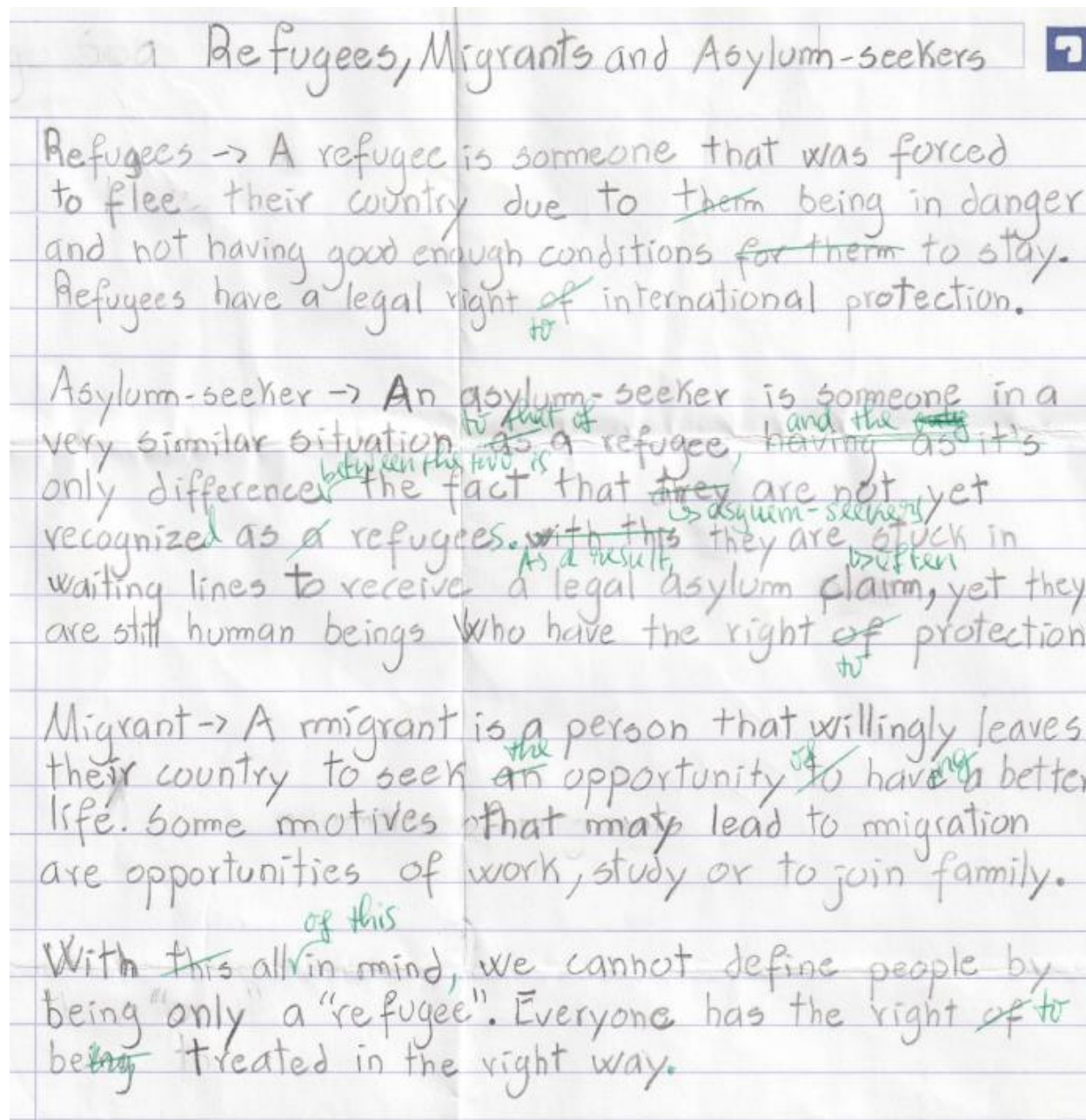


Fig. 43: Resumo no qual os alunos definiram os termos refugiados, requerentes de asilo e migrantes e acrescentaram, no final do texto, uma mensagem fundamental.

## 2.2. Textos sobre o Poema

how much hatred refugees <sup>face</sup> suffer. [Just as I said in class, this poem helps us understand that these people, they don't escape <sup>their countries</sup> unless there is no other option; we need to realise that, just like we like to go on trips and then come back home, they would like to do it as well, except for the fact that they have no house to go to, their country <sup>has been torn</sup> is ~~torn~~ apart. They aren't travelling, <sup>but because</sup> because they want to, they have no choice, if they they want to survive, and want to protect their loved ones. No parent sends their kids alone across the country, if they have some better option. We, as humane beings, should be helpful and comprehensive, and the <sup>best</sup> we <sup>can</sup> do <sup>is</sup> ~~was~~ welcoming them and be as nice as we can.]

Fig. 44: Como se pode ler, a aluna menciona aspectos a que se havia aludido na aula anterior.

As a society, all of us should ~~have this type of~~ <sup>go through the</sup> experience of reading this poem, just to understand some things that we are not used to understand. We must have sensibility enough to care about ~~the~~ others.

3/ When I read this poem, I had a completely different perspective than I used to have. I knew that it was awful ~~to be~~ <sup>was</sup> a refuge, but when I finally read this poem I realised that those people are so brave and strong, physically and mentally speaking. I think I couldn't go through this type of situation. I can't imagine myself running away from a place that ~~was~~ <sup>had</sup> ~~always been~~ <sup>always been</sup> my refuge.

The ~~poet~~ <sup>poet</sup> said "a prison guard in the night is better than a touch of men who look like your father", ~~and~~ <sup>and</sup> she was referring to assault ~~my~~ <sup>and</sup> like rapes, I ~~felt~~ <sup>felt</sup> disgusted.

As a girl, I can't even imagine what those young girls and women feel when they are vulnerable and powerless against those monsters.

I think that people should read this poem. They are so lucky and don't even realise it.

↳ they

Fig. 45: Aqui, a estudante refere que passou a ter uma perspectiva completamente diferente daquela que costumava ter antes. Acresce que a aluna expressa empatia para com o sujeito poético e se coloca a si mesma no seu lugar, imaginando, ainda que se diga incapaz de o fazer, o que sentiria se o mesmo lhe acontecesse a ela, o que revela que se identificou com esse mesmo sujeito.

This poem has a very powerful message and should be read by everyone, because ~~everyone~~ <sup>everyone</sup> that says bad things to ~~them~~ <sup>us</sup> ~~doesn't~~ <sup>can't</sup> understand what they go through (to be there).

In my opinion, this poem made ~~me~~ <sup>me</sup> see another side of the ~~history~~ <sup>history</sup> of the refugees, ~~like~~ <sup>and</sup>, I would never ~~imagine~~ <sup>to</sup> what they ~~have~~ <sup>go</sup> through and what they ~~did~~ <sup>do</sup> to survive.

In conclusion, this poem should be read ~~and~~ <sup>by</sup> ~~shared~~ <sup>shared</sup> for all the population that wants to be a better person and ~~and~~ <sup>and</sup> help other people that have difficulty <sup>in a new country</sup> ~~in a new country~~ are struggling.

Fig. 46: O estudante revela que passou a ter uma perspectiva diferente da questão dos refugiados.

[This poem is one of the ~~most~~ toughest I ever read in my entire life. This poem talks about the difficulties that refugees have been through in several situations. When I read this poem, I had the feeling that the poet wrote this from the bottom of her heart. I think this poem help us to understand better the situation of these people. From my side, I believe that this poem made me pay more attention about <sup>to the</sup> ~~of~~ refugees situations. If more people read this poem, our communities <sup>would</sup> ~~will~~ have less hate <sup>and</sup> of refugees.]

On top of this, in my opinion, this poem gives us a lot of reason to help refugees and give them <sup>new</sup> ~~the~~ opportunities to start a <sup>new</sup> life in good condition. In my ~~my~~ finally ~~find~~ <sup>it</sup> opinion, this is a great poem and the message that ~~sent~~ <sup>it</sup> to us is really important.

Fig. 47: O aluno indica pensar que mais pessoas devam ler o poema, para que passe a ver menos ódio para com os refugiados.

[I think that more people should read this poem because it will change not only the way they see refugees but also the way they see the world we live in, and maybe those who were less interested in this subject will take <sup>on</sup> a more active <sup>role</sup> ~~voice~~ and help change the way refugees are unfortunately still seen by some people.]

Fig. 48: A estudante sublinha que, se mais pessoas lessem este poema, o modo como os refugiados são vistos e o mundo em que vivemos mudaria, para além de que talvez as pessoas adoptassem um papel mais activo e mudassem a forma como os refugiados continuam a ser vistos.

### 2.3. Textos sobre o Jogo

This video game, in a certain way, tries to transmit how hard it is to be a refugee <sup>and</sup> how hard ~~are~~ the decisions they have to make, <sup>and</sup> because every single decision will affect your future and your <sup>chances</sup> possibility of escaping and surviving, in a good or a bad way. When you're playing it, just like in any other video game, you want to win, but knowing that, in the world, at the same time, ~~that~~ I'm trying to win this video game <sup>while</sup> someone is doing this same decisions, trying to save their loved ones, give me mixed feelings. This

Fig. 49: Note-se o modo como a aluna aplica o conhecimento adquirido a respeito da questão dos refugiados ao jogo e à sua experiência de jogá-lo.

This game mimics, to some extent, the actual experience of being a Syrian refugee, but there's nothing like the real experience of it. I never had to go through it, but playing this game, and trying so many times to get to Europe safely, [I realised that it's very difficult and, in real life, we don't get many chances ~~to try again~~ because we only have one life.] I think more people should know and play this video game and get <sup>put themselves in the</sup> in the shoes of refugees, to try having empathy for them and see a reality they are not used to.

Fig. 50: Aqui, a estudante relata que se deu conta de que é extremamente difícil para um refugiado chegar em segurança à Europa.

In class, we played a game called Syrian journey, and in my opinion it was very fun trying to arrive in Europe, but at the same time <sup>it</sup> was sad, because we finally understand what refugees go through, and how difficult ~~it is~~ to try to find ~~a~~<sup>a</sup> way to survive, and live a good life in another country. There are so many <sup>hard</sup> choices that they have to make, ~~for~~ for example: "Do I send my family away to a better place?" "Do I also leave my country and go with them to try to live a better life?" And all of this ~~is~~ ~~to~~ ~~try~~ to try to survive wars they ~~didn't~~ didn't start, but are involved in

Fig. 51: Neste texto, a aluna indica que finalmente compreender aquilo que um refugiado enfrenta.

I think people should play it because we all need to realize that their ~~lives~~<sup>lives</sup> are not easy at all, and they are at risk most of the time, and when they reach a safe place the last thing they need is to be ~~mistreated~~<sup>mistreated</sup> and insulted. I think both, the game and the poem that we read last class, could show us what <sup>it</sup> really means to be a refugee and ~~what~~<sup>how</sup> they actually suffer.

While playing this game, I felt a bit mad and upset because even if I ~~chose~~<sup>chose</sup> the options I thought were safer, ~~it~~<sub>I</sub> didn't ~~give~~<sub>get</sub> a good result ~~in~~<sub>at</sub> the end.

Fig. 52: A estudante sublinha as razões pelas quais as outras pessoas deviam jogar o jogo.

### 3. Cartazes

# REFUGEES, MIGRANTS, AND ASYLUM-SEEKERS

**REFUGEES**  
A refugee is someone that was forced to flee their country due to being in danger and not having good enough conditions to stay.

**ASYLUM-SEEKERS**  
The main difference between asylum-seekers and refugees is that the former are not legally recognized. With this in mind, they are still human beings who have the right to protection.

**MIGRANT**  
A migrant is a person that willingly leaves their country to seek the opportunity to have a better life. Some motives that may lead to migration are work opportunities or the chance to join family members.

**CONCLUSION**  
With all of this in mind, we cannot define people as a "refugee". Everyone has the right to be treated in the right way.

So when you come across people in these situations treat them in the way you would want to be treated yourself.



Fig. 53: Cartaz elaborado com base no texto relativo à diferença entre refugiados, requerentes de asilo e migrantes, dado aos alunos na primeira aula do plano acima apresentado.

# CRITERIA TO QUALIFY AS A REFUGEE

**1. Out of their country**  
Being out of their country of nationality or habitual residence

**2. Well-founded fear**  
Possibility of facing some form of harm when returning to their country

**3. Persecution**  
The threat of violation of human rights

**4. Reasons**  
Race, religion, nationality, membership of a particular social group, or political opinion.

**TO BE A REFUGEE THERE HAS TO BE A WELL-FOUNDED FEAR OF PERSECUTION, BUT A PERSON'S HUMAN RIGHTS SHOULD ALWAYS BE RESPECTED**



The infographic is a vertical poster with a red background. At the top, the title 'CRITERIA TO QUALIFY AS A REFUGEE' is written in large, white, bold, sans-serif capital letters. Below the title, there are four horizontal sections, each with a circular image on the left and a text box on the right. The first section features a family walking on a path and the text '1. Out of their country' followed by 'Being out of their country of nationality or habitual residence'. The second section shows a woman holding a child and the text '2. Well-founded fear' followed by 'Possibility of facing some form of harm when returning to their country'. The third section depicts a man being helped over a fence and the text '3. Persecution' followed by 'The threat of violation of human rights'. The fourth section shows a group of people holding a sign that says 'STOP DISCRIMINATION AGAINST REFUGEES' and the text '4. Reasons' followed by 'Race, religion, nationality, membership of a particular social group, or political opinion.'. At the bottom, a red box contains the concluding statement in white, bold, sans-serif capital letters: 'TO BE A REFUGEE THERE HAS TO BE A WELL-FOUNDED FEAR OF PERSECUTION, BUT A PERSON'S HUMAN RIGHTS SHOULD ALWAYS BE RESPECTED'.

Fig. 54: Cartaz elaborado com base no texto relativo aos critérios necessários para ser considerado um refugiado, dado aos alunos na primeira aula do plano acima apresentado.

# Reasons that force people to migrate



People migrate to Europe due to a lot of factors. These factors can be socio-political, demographic and economic or environmental.

## Socio-political factors

People can flee their country because of conflicts, such as war or government oppression. These conflicts can be motivated by ethnicity, religion, race, politics or cultural factors.



## Demographic and economic factors

The reasons why people move to a particular country because of demographic and economic factors include better employment opportunities, higher wages, educational opportunities and a higher standard of living.



## Environmental factors

These include natural disasters and climate change. Environmental migrants are the ones who, because of sudden or progressive changes in the environment that affect their lives, are obliged to leave their homes.



Fig. 55: Cartaz elaborado com base no texto relativo às razões que levam as pessoas a abandonar os seus países, dado aos alunos na primeira aula do plano acima apresentado.

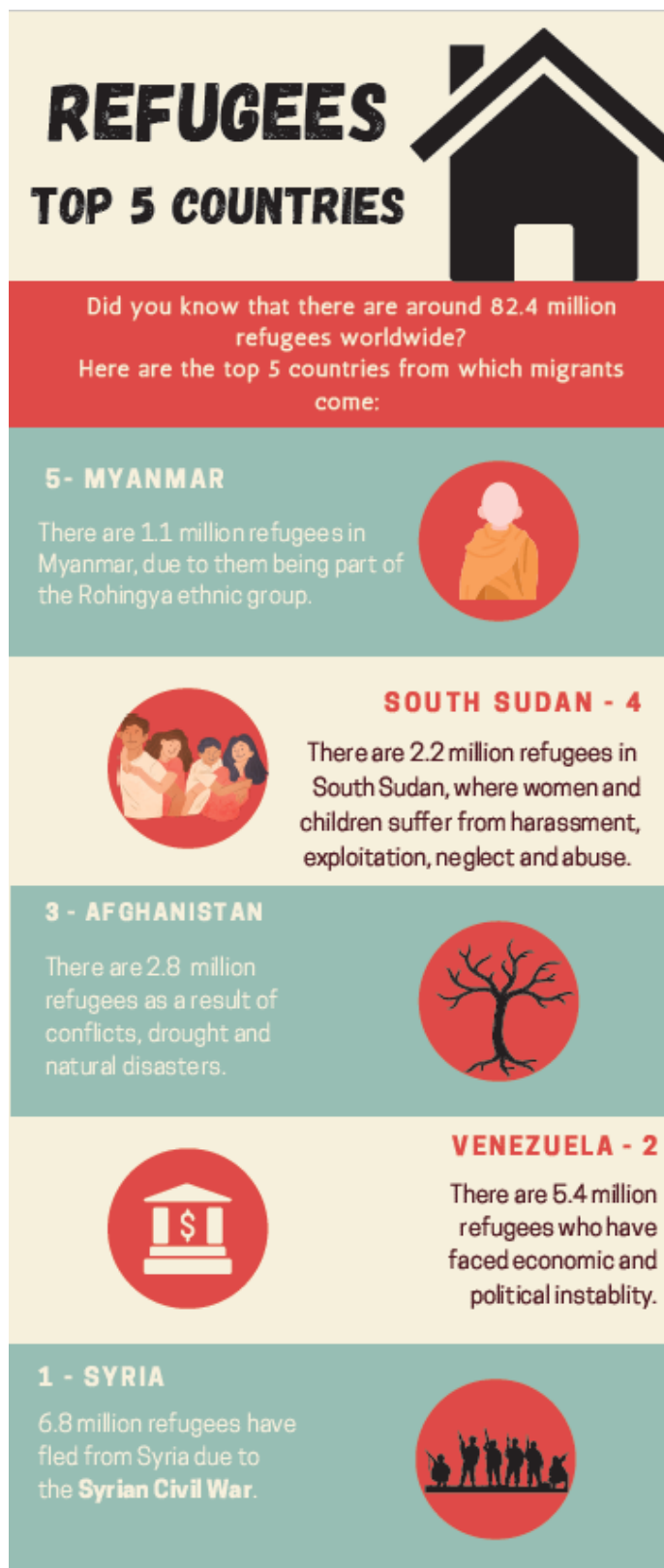


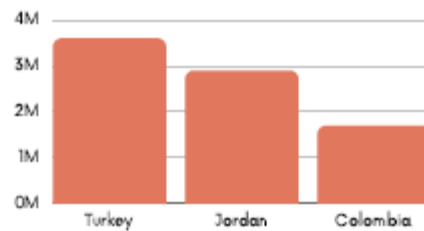
Fig. 56: Cartaz elaborado com base no texto relativo aos países com maior número de refugiados, dado aos alunos na primeira aula do plano acima apresentado.

# THE COUNTRIES THAT HOST THE HIGHEST NUMBER OF REFUGEES

THE COUNTRIES THAT HOST THE HIGHEST NUMBER OF PEOPLE WHO HAVE FLED THEIR COUNTRIES

There are some countries that are a point of entry into Europe, like Turkey and Morocco.

The top 3 countries with the largest amount of refugees are:



We can divide those countries in 3 types, according to why they host them:

Better life quality	Proximity to wars	Neighboring country regime
Germany	Turkey	Colombia
Malta	Iran	Bangladesh
Sweden	Pakistan	Sudan

All these countries have a more generous policy towards refugees, comparing to some European countries that don't receive refugees, like Poland and Hungary.

Fig. 57: Cartaz elaborado com base no texto e imagem relativos aos países com maior número de refugiados, dado aos alunos na primeira aula do plano acima apresentado.

# Why do some countries accept refugees while others don't?

The number of refugees has been increasing, as more and more people are forced to leave their own country.

While to some countries accepting refugees is seen as advantageous, to others it's perceived as disadvantageous.



## Advantages:

- To make up for the aging population;
- To clean their image because of the 2nd World War;
- To help the economy of the country.

## Disadvantages:

- The rise of unemployment;
- The claim that they are unable to afford foreigners in need.



## Prejudice

- Xenophobia;
- Racism.



Fig. 58: Cartaz elaborado com base no texto relativo às razões que levam alguns países a aceitar e outros a recusar acolher refugiados, dado aos alunos na primeira aula do plano acima apresentado.

#### 4. Exposição

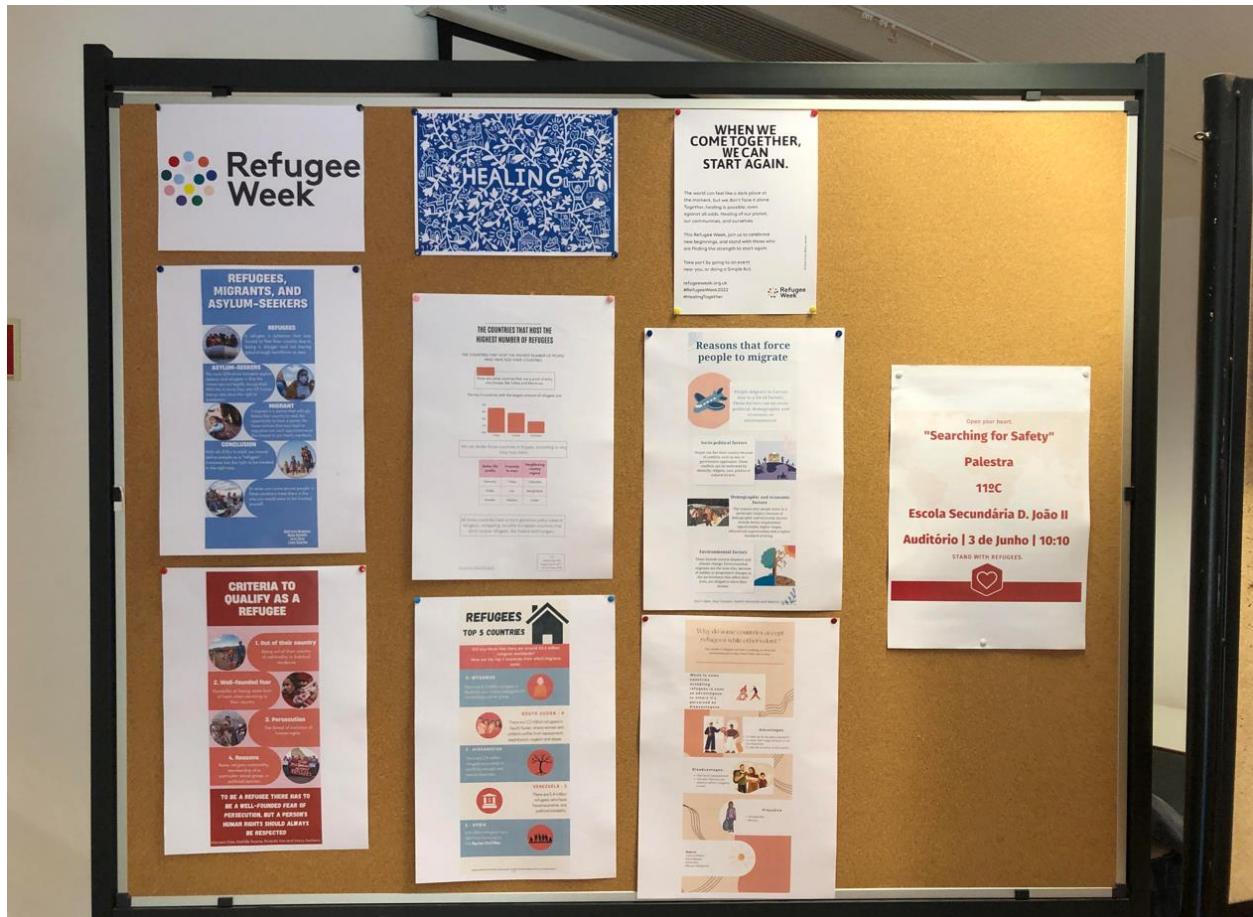


Fig. 59: Exposição dos cartazes acima apresentados na biblioteca da escola. Para além dos cartazes, podem, ainda, ver-se duas imagens e um texto retirados da página web da *Refugee Week*, semana em que a palestra dos alunos se enquadrou. Adicionalmente, pode observar-se o anúncio da palestra.

## 5. Palestra



Fig. 60: Cartaz elaborado para anunciar a realização da palestra e afixado pela escola.

# Friday 20 May 2022

10:00 am - 11:45 am

## Location

Escola Secundária D. João II  
R. Dr. Luís Teixeira de Macedo e Castro  
Setúbal  
2910-514  
None

## Organiser

Class 11º C

## Price

0 €

## Category

Children and Young People,  
Conference/seminar/lecture, Educational  
event



The event “Searching for Safety” will take place on the 20<sup>th</sup> of May and is the result of the work developed by a Portuguese 11<sup>th</sup> grade class about the subject of refugees throughout several classes of English as a foreign language.

During these classes, the aforementioned Portuguese students, who are constantly confronted with hate speech and radical political views in relation to those who are forced to leave their homes, were asked to see things through the perspective of the ‘Other’, namely by discussing several facts about refugees which were previously unknown to them, by reading poetry written by refugees, and by playing a video game which aims at presenting the perspective of those fleeing from their homes.

Throughout the event, the students of this 11<sup>th</sup> grade class will present, to other groups of learners, the knowledge they were able to acquire during these classes, by giving a lecture that they themselves prepared, and will ask the students attending the event to play the video game *Syrian Journey: Choose you own escape route* (<https://www.bbc.com/news/world-middle-east-32057601>).

Fig. 61: Anúncio de realização da palestra publicado na página web da *Refugee Week*, após submissão das informações e do texto pela estagiária. Note-se que a data de realização do evento indicado na página web é o dia 20 de Maio, pois essa era a data inicial em que a palestra se ia realizar. Contudo, devido a uma greve da função pública, a escola encontra-se fechada nesse dia, pelo que o evento acabou por ter de ser adiado para o dia 3 de Junho.

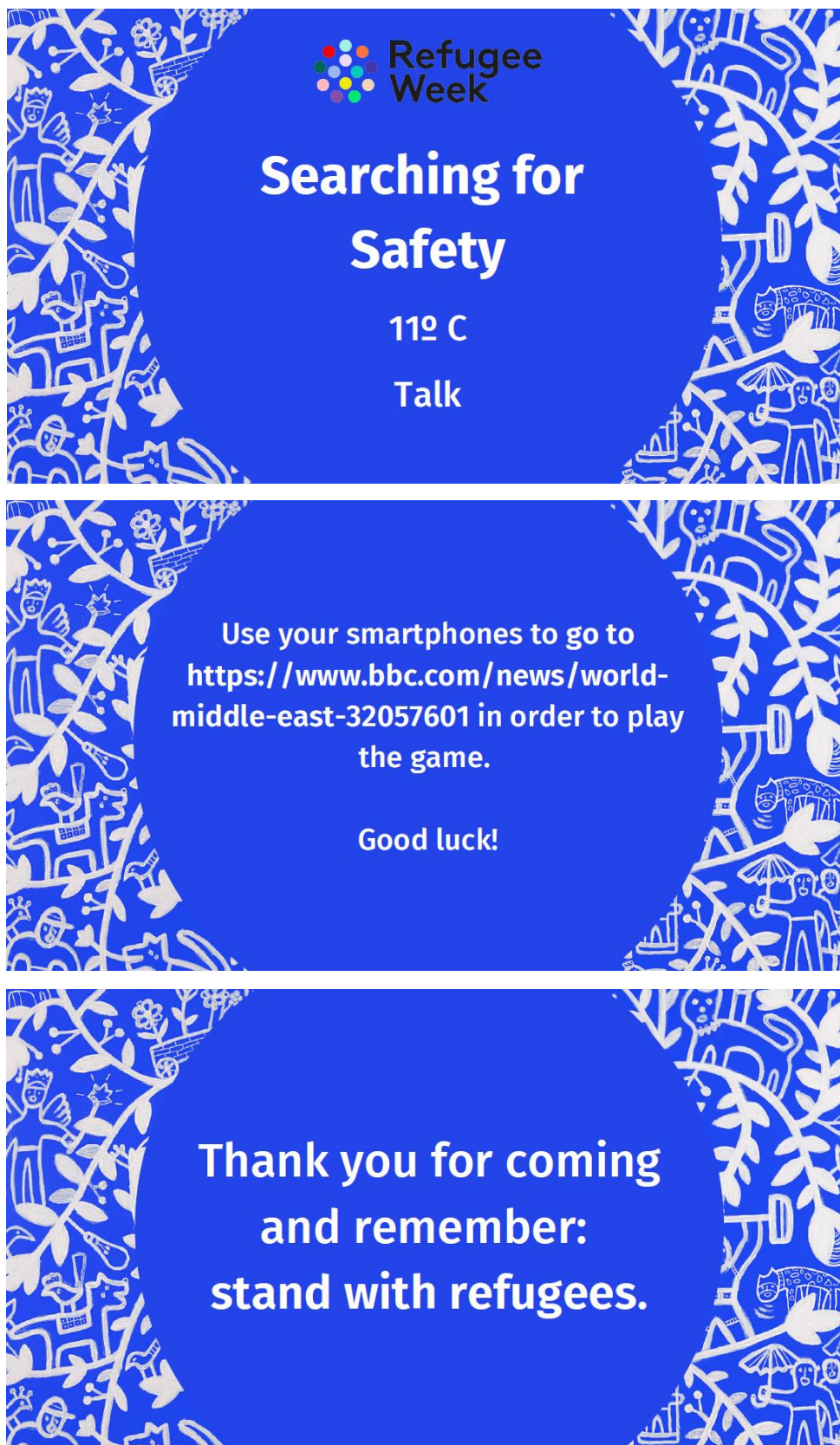


Fig. 62, Fig. 63 e Fig. 64: Apresentação preparada pela estagiária para auxiliar os alunos ao longo da palestra.



Fig. 65: Mesa com os prêmios que seriam dados aos três grupos de três alunos que conseguissem acabar primeiro o jogo com êxito.



Fig. 66: Os alunos e a estagiária a definirem os últimos detalhes da palestra antes do começo da mesma.



Fig. 67: O auditório repleto de alunos a assistirem à palestra. Na fila da frente estão sentados alguns dos alunos do 11º C, assim como a colega de PES da estagiária, que também assistiu à palestra.



Fig. 68: Os alunos do 11º C, a professora cooperante, a estagiária e a sua colega de PES no final da palestra. À frente, a segurar o microfone, está a aluna que se havia voluntariado para encerrar a sessão.

## 6. Critérios de Avaliação

### 6.1. Textos sobre o Poema e sobre o Jogo: *Writing Production*

#### Desenvolvimento Temático

Escreve um texto em que respeita o tema proposto, dando a sua opinião em relação com o poema ou com o jogo de uma forma completa. (6)

Escreve um texto em que respeita o tema proposto, embora não dê a sua opinião de uma forma completa. (4)

Escreve um texto em que respeita o tema proposto, sem dar a sua opinião ou dando a sua opinião de uma forma muito pouco completa ou incompleta. (2)

#### Coerência e Coesão

Estrutura o texto, articulando as ideias de forma linear, organizada e coerente. Utiliza, de forma eficaz, mecanismo de coesão/conectores. (4)

Estrutura o texto, articulando as ideias de forma nem sempre organizada e coerente. Utiliza, com alguma eficácia, os mecanismos de coesão/conectores. (2,5)

Estrutura o texto, articulando as ideias de forma pouco organizada e pouco coerente. Utiliza, com pouca eficácia, os mecanismos de coesão/conectores. Apresenta algumas repetições. (1,5)

#### Competência Funcional

Respeita o tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) e utiliza funções como introduzir o tema, relacionar, explicar, dar a sua opinião, justificar, exemplificar, entre outros. (4)

Respeita o tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) e utiliza, parcialmente, funções como introduzir o tema, relacionar, explicar, dar a sua opinião, justificar, exemplificar, entre outros. (2,5)

Respeita, parcialmente, o tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) e utiliza, parcialmente, funções como introduzir o tema, relacionar, explicar, dar a sua opinião, justificar, exemplificar, entre outros. (1,5)

### **Competência Sociolinguística**

Escreve um texto com um bom reportório de recursos e com boa correcção linguística. Apresenta um bom domínio do vocabulário, estruturas gramaticais, ortografia e pontuação. Pode apresentar algumas incorrecções em estruturas de uso menos frequentes não impeditivas da comunicação. (6)

Escreve um texto com um reportório limitado de recursos e com alguma correcção linguística. Apresenta um domínio suficiente do vocabulário, estruturas gramaticais, ortografia e pontuação. Pode apresentar algumas incorrecções em estruturas de uso menos frequentes não impeditivas da comunicação. (4)

Escreve um texto com um reportório muito limitado de recursos e com pouca correcção linguística. Apresenta um domínio insuficiente do vocabulário, estruturas gramaticais, ortografia e pontuação. Apresenta muitas incorrecções em estruturas de uso mais ou menos frequentes, por vezes impeditivas da comunicação. (2)

## **6.2. Resumos e Cartazes: *Reading Comprehension***

### **Relevance of the information selected (20 points)**

The students mention the most important aspects of their theme. (16-20)

The students mention some of the most important aspects of their theme. (11-15)

The students do not mention several or any of the most important aspects of their theme. (0-10)

### **Interpretation of the text given (20 points)**

The text written shows that the students understood the text they were given. (16-20)

The text written shows that the students understood some of the elements of the text they were given. (11-15)

The text written shows that the students were not able to understand the text they were given. (0-10)

### **Pertinence of the images chosen (20 points)**

The images selected relate to the text given and show that the learners understood what they read. (16-20)

The images selected do not always relate to the text given and show that the learners struggled with understanding what they read. (11-15)

The images selected are not pertinent and show that the students did not understand what they read. (0-10)

## **6.3. Palestra: *Oral Production***

### **Segurança na Apresentação do seu Trabalho**

Não recorre ou recorre poucas vezes a apontamentos; (6)

Recorre algumas vezes a apontamentos; (4)

Recorre sistematicamente a apontamentos. (2)

### **Sintaxe e Vocabulário**

Utiliza um repertório variado de recursos linguísticos, com correcção linguística ou com incorrecções não impeditivas da compreensão, respeitando as regras gramaticais; (4)

Utiliza um repertório relativamente variado de recursos linguísticos, com correcção linguística ou com incorrecções não impeditivas da compreensão, respeitando as regras gramaticais em muitas ou algumas ocasiões; (3)

Utiliza sistematicamente os mesmos recursos linguísticos, com incorrecções linguísticas impeditivas da compreensão e sem respeitar as regras gramaticais. (2)

### **Clareza do Discurso**

Fala com clareza e ouve-se bem; (6)

Fala com alguma clareza e nem sempre se ouve bem; (4)

Fala com muito pouca clareza e ouve-se mal. (2)

### **Correcção da Postura e Contacto Visual**

Apresenta uma boa postura corporal, mantendo-se hirto/a e olhando directamente para o público enquanto fala; (4)

Apresenta ocasionalmente uma boa postura corporal, mantendo-se hirto/a e olhando directamente para o público durante algum tempo enquanto fala; (3)

Não apresenta uma boa postura corporal e não olha para o público enquanto fala. (2)

## **6.4. Participação Oral em Aula: *Oral Production and Interaction***

### **Participação Espontânea em Aula**

Participa espontaneamente quando a professora solicita a participação dos alunos; 6

Participa algumas vezes de forma espontânea quando a professora solicita a participação dos alunos; 4

Participa muito poucas vezes de forma espontânea quando a professora solicita a participação dos alunos. 2

### **Participação Não Espontânea em Aula**

Participa sempre que a professora solicita que o faça; 6

Participa algumas das vezes que a professora lhe solicita que o faça; 4

Recusa-se a participar quando a professora solicita que o faça. 2

### **Clareza do Discurso**

Fala com clareza e ouve-se bem; 6

Fala com alguma clareza e nem sempre se ouve bem; 4

Fala com muito pouca clareza e ouve-se mal. 2

### **Correcção Linguística**

Utiliza um reportório variado de recursos linguísticos, com correcção linguística ou com incorrecções não impeditivas da compreensão, respeitando as regras gramaticais; 4

Utiliza um reportório relativamente variado de recursos linguísticos, com correcção linguística ou com incorrecções não impeditivas da compreensão, respeitando as regras gramaticais em muitas ou algumas ocasiões; 3

Utiliza sistematicamente os mesmos recursos linguísticos, com incorrecções linguísticas impeditivas da compreensão e sem respeitar as regras gramaticais. 2

### **7. Teste de *Listening Comprehension***

# ESCOLA SECUNDÁRIA D. JOÃO II - SETÚBAL



## TESTE DE INGLÊS

Nome: \_\_\_\_\_

Aluno nº: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Classificação:

C. A.:

C. E.:

P. I. E.:

A Professora:

Enc. Educação:

Observações:

### Listening comprehension

1. You are going to listen to three fragments taken from the video “What does it mean to be a refugee”, by Benedetta Berti and Evelien Borgman.

Listen to the fragments and select the appropriate option (A, B, or C).

#### First fragment

- 1.1. Worldwide, how many people are estimated to have had no option other than leaving their home to flee from brutality and conflict?

- (A) 60 million;
- (B) 100 million;
- (C) 20 million.

- 1.2. What are internally displaced persons?

- (A) People who have left their homes and who have travelled to different countries;
- (B) People who have left their homes but are still living in their home countries;
- (C) People who have left their homes but are still looking for a way to go back to them.

- 1.3. Where was the modern definition of the term refugee drafted?

- (A) In the UN’s 1965 convention;
- (B) In the UN’s 1943 convention;
- (C) In the UN’s 1951 convention.

- 1.4. How is a refugee defined?

- (A) As someone who is living outside their home country and is not able to go back due to lack of documents and of money to pay for the travelling expenses;
- (B) As someone who is living outside their home country and is not able to go back due to being afraid of being mistreated for various reasons;
- (C) As someone who is living outside their home country and is not able to go back due to the destruction of their house because of war.

**1.5. What are migrants?**

- (A) People who have left their countries because of economic reasons and climate change, for example;
- (B) People who have left their countries because of religious reasons and social upheaval, for example;
- (C) People who have left their countries because of political reasons and demographic changes, for example.

Second fragment

**1.6. What are most refugee journeys like?**

- (A) Expensive and sinful;
- (B) Illegal and unauthorised;
- (C) Dangerous and lengthy;

**1.7. What do people who are fleeing from conflicts do not usually have?**

- (A) The necessary money to buy a plane ticket or cross another country's border in a legal manner;
- (B) The necessary documents to buy a plane ticket or cross another country's border in a legal manner;
- (C) The necessary clean criminal record to buy a plane ticket or cross another country's border in a legal manner.

**1.8. What is the only way that refugees usually have to travel?**

- (A) By walking long distances on foot or by crossing seas and oceans in unsafe vessels;
- (B) By selling everything they and their families own and by giving up their entire life savings;
- (C) By leaving everything and everyone they know and love behind and by risking their lives.

**1.9. What are refugee camps intended to be?**

- (A) Structures that house refugees for a short period of time;
- (B) Structures that house refugees for a long period of time;
- (C) Structures that house refugees for an indefinite period of time.

Third fragment

**1.10. What's the first legal step for a displaced person who has arrived in a new country?**

- (A) To get a well-paid job;
- (B) To find a new house;
- (C) To seek political asylum;

**1.11. What are some of the several duties that countries have towards people who they have recognised as refugees?**

- (A) To guarantee that refugees will contribute to society by being taught a useful trade;
- (B) To guarantee that refugees will be monitored, as well as their activities and acquaintances;
- (C) To guarantee that refugees will be treated well and will not be discriminated against.

**1.12. What is non-refoulement?**

- (A) A principle that stops countries from sending refugees back to their home countries if they are able to work efficiently;
- (B) A principle that stops countries from sending refugees back to their home countries if their lives and freedom are under threat;
- (C) A principle that stops countries from sending refugees back to their home countries if they have no family left there.

**1.13. What happens to far too many refugee children?**

- (A) They are unable to have a proper meal;
- (B) They are unable to attend school;
- (C) They are unable to be with their families.

**1.14. What will you probably discover if you go back in your own family history?**

- (A) That your own forefathers were themselves refugees;
- (B) That your own forefathers met people who were refugees;
- (C) That your own forefathers discriminated against refugees.

Adapted from <https://www.youtube.com/watch?v=25bwiSikRsl>.

## Answers

1.

1.1. A

1.2. B

1.3. C

1.4. B

1.5. A

1.6. C

1.7. B

1.8. A

1.9. A

1.10. C

1.11. C




1.12. B

1.13. B

1.14. A

## 8. Auto-Avaliação

### 8.1. Ficha de Auto-Avaliação




I...			
argue that human rights should always be protected and respected;			
defend the view that no one should be subjected to inhuman or degrading treatment;			
believe that no one should be treated differently because of stereotypes, prejudice or xenophobia;			
argue that all countries should respect, protect and implement human rights, despite of a person's country of origin;			
express the view that all laws should make sure that human rights are respected and protected;			
argue that the cultural diversity within a society should be positively valued and appreciated;			

respect other people as equal human beings;			
treat all people with respect regardless of their cultural background;			
respect others based on the recognition of the dignity of all persons and of their human rights;			
can explain why everybody has a responsibility to respect the human rights of others;			
can describe the obligations of governments in relation to human rights;			
can reflect critically on the root causes of human rights violations, including the role of stereotypes and prejudice in processes that lead to human rights abuses;			
feel sympathy for people when I see bad things happening to them;			
get upset when I see someone being treated badly;			
am able to put myself in the shoes of those whose human rights are not being respected;			

feel concerned about those who are being treated unfairly;			
share the pain of those who are suffering, even if they are in another country or if they are from another country.			

## 8.2. Resultados

### Self-evaluation

I...			
argue that human rights should always be protected and respected;	X		
defend the view that no one should be subjected to inhuman or degrading treatment;	X		
believe that no one should be treated differently because of stereotypes, prejudice or xenophobia;	X		
argue that all countries should respect, protect and implement human rights, despite of a person's country of origin;	X		
express the view that all laws should make sure that human rights are respected and protected;	X		
argue that the cultural diversity within a society should be positively valued and appreciated;	X		
respect other people as equal human beings;	X		

1

treat all people with respect regardless of their cultural background;	X		
respect others based on the recognition of the dignity of all persons and of their human rights;	X		
can explain why everybody has a responsibility to respect the human rights of others;	X		
can describe the obligations of governments in relation to human rights;	X		
can reflect critically on the root causes of human rights violations, including the role of stereotypes and prejudice in processes that lead to human rights abuses;	X		
feel sympathy for people when I see bad things happening to them;	X		
get upset when I see someone being treated badly;	X		
am able to put myself in the shoes of those whose human rights are not being respected;		X	
feel concerned about those who are being treated unfairly;	X		

share the pain of those who are suffering, even if they are in another country or if they are from another country.		X	
---	--	---	--

3

Fig. 69, 70 e 71: Ficha de auto-avaliação preenchida que exhibe as opções escolhidas pela grande maioria dos estudantes.

	😊	😐	☹️
treat all people with respect regardless of their cultural background;	X		
respect others based on the recognition of the dignity of all persons and of their human rights;	X		
can explain why everybody has a responsibility to respect the human rights of others;	X		
can describe the obligations of governments in relation to human rights;	X		
can reflect critically on the root causes of human rights violations, including the role of stereotypes and prejudice in processes that lead to human rights abuses;	X		
feel sympathy for people when I see bad things happening to them;	X		
get upset when I see someone being treated badly;	X		
am able to put myself in the shoes of those whose human rights are not being respected;	X	<i>even though we never know for sure, how does the other person <del>feel</del> feel, I can only try to!!</i>	
feel concerned about those who are being treated unfairly;	X		

2

Fig. 72: Local em que a aluna frisa que, ainda que não possa saber, objectivamente, aquilo que um refugiado sente ou enfrenta, pode sempre tentar, desde a sua própria perspectiva.

### 8.3. Reflexões

Na ficha de avaliação, a grande maioria dos estudantes somente não seleccionou a primeira coluna no caso de duas opções (embora alguns o tenham feito). A primeira destas duas opções demonstra-se “I am able to put myself in the shoes of those whose human rights are not being respected” e a segunda averigua-se “I share the pain of those who are suffering, even if they are in another country or from another country”.

Nas duas opções, os alunos seleccionaram a segunda coluna. Quando lhes foi perguntado o porquê de o terem feito, os estudantes explicaram que não podiam saber como uma pessoa verdadeiramente se sente a menos que tenham estado exactamente na mesma situação que ela. Já uma das alunas que seleccionou a primeira coluna em ambas as opções, sabendo a opinião generalizada dos seus colegas, escreveu ao lado de uma delas o que se encontra na Figura 69 do ponto 8 do Anexo 6, já acima referido<sup>1</sup>.

Apesar da coluna que a maior parte dos estudantes seleccionaram nas duas opções acima mencionadas não ter sido a primeira, a verdade é que, tanto no decorrer das aulas como nos textos que escreveram, os alunos demonstraram possuir a capacidade de se colocarem no lugar do Outro e de partilharem a sua dor. Por um lado, ao longo da prática lectiva, os alunos referiram várias vezes que não saberiam o que fariam se estivessem na mesma situação que o sujeito poético do poema estudado ou que a personagem principal do jogo. Contudo, o simples facto de tentarem imaginar o que fariam se estivessem, desde a sua perspectiva de adolescentes que vivem num país relativamente pacífico e que levam vidas consideravelmente privilegiadas, já demonstra a sua tentativa de se colocarem no lugar do Outro, algo que a estudante acima mencionada parece ter compreendido. Por outro lado, ainda que os alunos não consigam, naturalmente, sentir exactamente a mesma dor que um refugiado sente (e note-se que certamente nem todos os refugiados sentem o mesmo tipo de dor), conseguem sentir dor por esse refugiado e sentir-se magoados por aquilo que ele teve de enfrentar. No texto relativo ao poema, uma aluna, que seleccionou as colunas do meio das duas opções mencionadas, demonstra isso mesmo, indicando que se sente enojada pela violação de raparigas em busca de

---

<sup>1</sup> *Supra*, capítulo 3, p. 48.

uma vida melhor. Para além disto, a estudante também evidencia a capacidade de pôr a si mesma na pele do sujeito poético, ainda que afirme ser incapaz de o fazer, aludindo ao que uma rapariga ou mulher deve sentir quando é sujeita a uma violação<sup>2</sup>. Assim, à semelhança do que havia ocorrido com o projecto desenvolvido com o 12º E, F e G, ainda que a grande maioria dos alunos considere não ter desenvolvido todas as competências exibidas na ficha de auto-avaliação, pode-se concluir que muitos estudantes o conseguiram.

---

<sup>2</sup> V. Figura 45 da alínea 2.2. do Anexo 6.

## **PES de Espanhol**

## **Anexo 7: Informe de observación de clases**

### **Introducción**

El siguiente informe se basa en la observación de clases llevada a cabo en Escola Secundária D. João II, ubicada en Setúbal, durante las clases impartidas por la profesora Sandra Dias, responsable por enseñar español a los alumnos del 12º H. Cuando se empezó a observar las clases de la profesora Sandra, el grupo tenía un total de veinte alumnos. Sin embargo, en enero, se juntó al grupo una alumna más, la cual nunca había estudiado español antes. Por su parte, el resto del grupo ya lleva tres años aprendiendo español, aunque se verifique una gran disparidad entre los niveles de los alumnos, agravada por la alumna que solo llegó en enero y que demuestra problemas de asiduidad al no asistir a muchas de las clases.

En las siguientes páginas se presentan los resultados de la observación global de las clases impartidas por la profesora Sandra. El presente informe tiene cinco partes diferentes, referentes a la sala, la profesora, la secuencia de actividades, los textos y los alumnos, así como esta introducción y una conclusión.

#### **1. Sala**

La sala A05, donde los alumnos suelen tener clase de español los lunes y miércoles desde las 11:50 hasta las 13:20 y que se puede ver en las figuras 1 y 2, está bien iluminada y tiene una dimensión adecuada para la cantidad de estudiantes que el grupo posee. Las mesas de dos están ordenadas en hileras con espacio suficiente para que la profesora se mueva con facilidad siempre que tal se demuestre necesario. Ya los alumnos se sientan en la dirección de la pizarra blanca magnética que está en la parte delantera de la sala y pueden moverse para trabajar en parejas o en grupos siempre que la profesora les pida. Sin embargo, ni la profesora ni los alumnos tienen permiso para mover las mesas, dado que tal fue prohibido por la escuela cuando la pandemia empezó. Asimismo, la sala tiene ordenador, altavoces, internet y proyector. No obstante, el proyector no funciona correctamente al no estar debidamente enfocado, lo que dificulta la

nitidez de la lectura y del visionado de todo lo que se proyecta. Por fin, la sala no tiene una temperatura amena, ya que es demasiado fría, como se puede leer en las observaciones referentes a la sala de las tres tablas de observación que se han añadido al presente informe, rellenas en los días 10, 12 y 17 de enero.



Fig. 73: Sala A05.



Fig. 74: Sala A05.

## 2. Profesora

De una manera global, la profesora habla con claridad y explica las cosas de manera inteligible. Asimismo, la profesora organiza la clase de una forma clara, explicando a los alumnos

qué es lo que tienen que hacer y aclarando cualquier duda que haya. Igualmente, siempre que utiliza la pizarra blanca magnética, la profesora presenta la información de una manera organizada, para que los alumnos la puedan comprender con facilidad.

Además de lo que se mencionó arriba, la profesora adopta diferentes tipos de roles antes y durante las clases, los cuales varían principalmente entre planificadora, monitora y facilitadora. En primer lugar, la capacidad que la profesora tiene para adoptar el rol de planificadora es obvia, ya que la profesora claramente prepara y reflexiona sobre sus clases antes de impartirlas, combinando el libro de texto con fichas de trabajo creadas por ella misma, donde pide a los alumnos que trabajen con textos auténticos. Un ejemplo del trabajo de planificación desarrollado por la profesora ocurrió en las clases que tuvieron lugar el 10 y el 12 de enero, dado que la profesora empezó la unidad cuatro (referente a ciudades como Barcelona) el día 10 con el libro de texto y siguió hablando de Barcelona el día 12 utilizando una ficha de trabajo que había preparado sobre un video auténtico creado por una hispanohablante y compartido en YouTube. En seguida, su competencia para ser una monitora también es clara, dado que, en todas las clases, la profesora se mueve por la sala para ayudar a los aprendientes mientras ellos hacen ejercicios. Por fin, la profesora es una facilitadora siempre que crea oportunidades para que los alumnos aprendan de una manera autónoma, incentivando la autonomía del alumnado y ayudándoles a utilizar de una manera útil medios digitales como smartphones y la internet. Un ejemplo de un momento en que la profesora adoptó el rol de facilitadora tuvo lugar el día 12 de enero, cuando la profesora dividió la clase en grupos de cinco y les pidió a los cinco grupos que buscaran informaciones en sus smartphones sobre uno de cinco puntos turísticos de Barcelona.

Como se puede comprender por lo que ha sido dicho en el último párrafo, la profesora incentiva la autonomía del alumnado y utiliza medios digitales. Asimismo, la profesora incentiva a los alumnos a intervenir en aula, pidiéndoles, por ejemplo, que describan imágenes o que compartan su opinión.

### **3. Secuencia de actividades**

La secuencia de actividades de cada clase está bien encadenada y se puede entender la lógica por detrás de las opciones de la profesora, la cual queda aún más clara porque, a lo comienzo de cada clase, la profesora les pide a los alumnos que recuerden lo que hicieron en las últimas clases. Asimismo, el enfoque comunicativo es respetado, ya que la comunicación no es tratada como un mero producto, sino como un proceso en el que se pretende atingir un objetivo concreto. Así, la profesora les pide a los alumnos que negocien el significado y que participen en tareas reales, utilizando el español como un medio para atingir un fin. Un ejemplo muy claro de una clase en que el enfoque comunicativo fue empleado es la clase del 12 de enero, cuando la profesora les indicó a los alumnos que trabajasen en grupos para buscar informaciones en línea respecto a diferentes monumentos de Barcelona, de manera a presentarlos a sus compañeros. A lo largo de esta actividad, los alumnos pudieron utilizar sus conocimientos de español para colaborar con sus compañeros y para crear algo que después compartieron con los demás. Además, la lógica del inductivismo en relación con la enseñanza de la gramática también es respetada, como se pudo comprobar en la clase del 17 de enero, día en que la profesora les pidió a los estudiantes que escribiesen frases que empezasen por “Cuando vaya a Barcelona” o “Si voy a Barcelona”, de manera a repasar el futuro, sin decirles que utilizasen ese tiempo verbal. Aunque los estudiantes no hayan usado únicamente el futuro, sino el condicional, la profesora aprovechó la oportunidad para preguntarles a los alumnos porqué habían escogido ese tiempo verbal y si había la posibilidad de utilizar otro tiempo verbal, acabando, por fin, por conseguir que alguien hablase del futuro y por repasar ese tiempo verbal.

#### **4. Textos**

Como se ha mencionado arriba, la profesora respeta el enfoque comunicativo, lo que significa que, aunque el libro de texto sea un apoyo material utilizado a menudo por la profesora, no es el eje de la instrucción. Es verdaderamente importante que el libro de texto no sea una parte central de la enseñanza, dado que el libro, escogido por la escuela y no por la profesora, tiene más de diez años, sus ejercicios no son claros y corresponde al nivel B.1.1, claramente abajo del nivel de un grupo que ha tenido seis horas semanales durante los dos últimos años. Un

ejemplo evidente de esto ocurrió en la clase del 10 de enero, cuando la profesora les pidió a los alumnos que escuchasen un audio y rellenasen una tabla sobre un cómic. En el audio, diferentes personas compartían con los demás sus opiniones y los alumnos deberían escribir lo que cada persona había dicho. Sin embargo, aunque en el audio las personas que hablaban fuesen identificadas por sus nombres, en el cómic no se identificaba a nadie, lo que hizo imposible que los estudiantes escribieran lo que cada persona había dicho, ya que no sabían quién era quién. Al final, la profesora les tuvo que decir a los alumnos el nombre de cada persona representada en el cómic y pedirles que buscaran lo que cada persona había dicho en las transcripciones de los audios incluidas en el libro de texto.

Dado que el libro de texto no es el eje de la instrucción, la profesora emplea otros tipos de materiales didácticos, como fichas de trabajo construidas alrededor de textos auténticos, de los cuales se deben señalar sitios web y videos. De hecho, en la clase del 12 de enero, la profesora, después de haber utilizado el libro de texto el 10 de enero, le enseñó al grupo un sitio web en el que se podía ver Barcelona desde arriba, repartió una ficha de trabajo que había hecho y les presentó a los alumnos, al final de la clase, videos auténticos hechos por hispanohablantes compartidos en YouTube. Todos estos materiales didácticos son actuales, claros y se ajustan simultáneamente al nivel y a la edad de los alumnos. No obstante, no se demostraron tan motivadores como se podía haber esperado, quizá porque los alumnos nunca han ido a Barcelona y, debido al COVID, tampoco irán este curso, por lo menos con la profesora.

## **5. Alumnos**

De una manera global, los alumnos participan espontáneamente en la clase, sin que sea necesario que la profesora pida explícitamente a un estudiante que participe. Sin embargo, los alumnos suelen participar con un tono de voz bajo, con recelo y con inseguridad. Puede que esta actitud se deba a su miedo de hacer errores en español y a la poca confianza que tienen en sus conocimientos lingüísticos. Puede, además, que se deba al clima de tensión que hay entre algunos estudiantes del grupo. Un comportamiento que tal vez incremente el recelo y la inseguridad de los alumnos es el de una de las estudiantes, la cual suele corregir a sus

compañeros mientras ellos hablan, utilizando un tono de voz que, aunque no se escuche en la parte delantera de la clase, donde la profesora está, se escucha en la parte detrás, y lleva a que algunos alumnos se rían.

Generalmente, cuando participan, los alumnos hablan en español, ya que la profesora insiste en que lo hagan. Efectivamente, en la clase del 10 de enero, uno de los alumnos intentó contestar en portugués y la profesora le dijo que no lo entendía hasta que él contestó en español. Asimismo, los alumnos trabajan productivamente en parejas o en grupos, aunque lo hagan en portugués, y no adoptan comportamientos desajustados con la profesora o con sus compañeros.

### **Conclusiones**

A lo largo del presente informe, se espera haber podido describir de una manera detallada la observación global del grupo por el cual la profesora Sandra Días está responsable, de manera a que se pueda comprender el contexto en que la profesora en prácticas va a impartir sus clases. Además, gracias a este informe, se puede concluir que uno de los mayores desafíos que el grupo presenta para la fase de clases observadas es el recelo y la inseguridad que los alumnos demuestran cuando participan en clase. Asimismo, otro desafío será encontrar materiales que sean motivadores para los alumnos, ya que aquellos que podrían parecer serlo, a veces no lo son. Por fin, otro desafío será el proyector, que dificulta el visionado de imágenes y videos y la lectura de textos.

## Anexo 8: “La dictadura militar argentina”

### 1. Plano de Aula

Clases 51 y 52				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
<p>Conocer la localización de Argentina, sus principales puntos de interés, qué es el voseo y el yeísmo rehilado.</p>	<p><b>Actividad de calentamiento</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos, se presenta, explica que va a impartir las próximas clases y les pide a los aprendientes que abran sus libros de texto en la página 43. Después, la profesora pregunta a los alumnos si saben algo de Argentina y si pueden describir las imágenes presentadas en el libro. Se espera que los alumnos mencionen jugadores de fútbol famosos como Diego Maradona y Lionel Messi y que hablen de la casa rosa, del monumento fálico, de las cataratas, de la cordillera y de la nieve que están en las imágenes incluidas en el libro. A continuación, la profesora pregunta a los alumnos si saben por qué la casa es rosa (porque cuando se construyó se quiso representar la unión de los dos partidos que protagonizaron las sangrientas guerras civiles de la</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Libro de texto, ordenador y proyector.</p>	<p>10 minutos.</p>

	<p>primera mitad del siglo XIX), si saben cómo se llama el monumento fálico (se llama Obelisco y fue construido para recordar el cuarto centenario de la fundación de Buenos Aires) y si saben por qué hay tantas diferencias respecto al relieve del territorio argentino (debido a la localización geográfica de Argentina). En seguida, la profesora pregunta a los alumnos si saben dónde está ubicada Argentina. Se espera que los alumnos contesten que Argentina se ubica en América del Sur y que limita con Bolivia, Paraguay, Brasil, Uruguay y Chile. Después, la profesora les enseña a los aprendientes un mapa de Argentina (figura 1), para que puedan comprobar lo que se espera que ya hayan dicho. La profesora también les pregunta si saben dónde se localizan la cordillera, las cataratas y la nieve que vieron. Se espera que los alumnos señalen la cordillera de los Andes. Finalmente, la profesora pregunta a los alumnos si saben qué lengua se habla en Argentina - cuestión a la cual los alumnos contestarán “español” - y si hay alguna diferencia entre el español que se habla en Argentina y en España. Se espera que los alumnos mencionen que se utiliza el voseo en Argentina (fenómeno lingüístico en el cual, de una manera general, se emplea el pronombre “vos” en lugar del pronombre “tú”) y que se pronuncia la letra y y el dígrafo ll de la misma manera. Si en algún</p>			
--	--	--	--	--

	momento los alumnos no son capaces de contestar a las preguntas de la profesora, ella los ayudará, dando las explicaciones necesarias.			
Interpretar y relacionar imágenes.	<p><b>Antes de la tarea de comprensión audiovisual</b></p> <p>La profesora proyecta un grupo de imágenes (figura 2) relacionado con la dictadura militar argentina de 1976 y con la manipulación de los medios y les pide a los alumnos que lo observen y comenten. Los alumnos hacen sus comentarios, debiendo establecer una relación entre las diferentes imágenes, señalando que hubo un golpe de estado (como se comprende por la observación de la imagen donde se lee “Cayó Isabel”), que un hombre asumió el poder (la profesora les puede decir que ese hombre se llama Jorge Rafael Videla), que hubo violaciones de los derechos humanos (fotografía de los militares llevando a una persona), que hubo muchas manifestaciones (imagen de las Madres con sus pañuelos) y que los medios fueron manipulados por el nuevo régimen (dibujo de las personas leyendo los periódicos como si fueran marionetas). Mientras los alumnos hacen sus comentarios, la profesora procura que los aprendientes comenten los puntos de vista unos de los otros, preguntándoles, por ejemplo, “¿Qué os parece lo que ha</p>	El grupo.	Ordenador y proyector.	5 minutos.

<p>Conocer palabras con las que uno probablemente no ha tenido contacto antes.</p>	<p>dicho vuestro compañero?”, “¿Estáis de acuerdo con su opinión?” o “¿Discordáis de lo que vuestro compañero ha dicho?”.</p> <p>A continuación, la profesora reparte copias de la ficha de trabajo 1 y les dice a los alumnos que van a ver un video sobre la dictadura militar argentina y les pide que, antes de ver el video, intenten emparejar algunas de las palabras y expresiones utilizadas en el video con sus definiciones. Cuando los alumnos hayan terminado los ejercicios, la profesora proyecta las soluciones y los aprendientes verifican sus respuestas y comparten/aclaran sus dudas.</p>	<p>Parejas o grupos de tres y el grupo.</p>	<p>Ficha de trabajo 1, ordenador y proyector.</p>	<p>10 minutos.</p>
<p>Obtener una visión general de lo que pasó en Argentina</p>	<p><b>Tarea de comprensión audiovisual</b></p> <p>Los alumnos ven un video sobre la dictadura militar argentina dos veces.</p> <p>La primera vez que los alumnos ven el video, deben intentar comprender su significado en general. Cuando hayan terminado de verlo, la profesora pregunta qué pasó en Argentina y cuándo pasó eso y aclara las dudas de los alumnos. Se espera que los alumnos</p>	<p>Individual.</p>	<p>Ficha de trabajo 1, ordenador y proyector.</p>	<p>6,5 minutos.</p>

entre 1976 y 1983.	respondan que hubo una dictadura militar en Argentina entre el final de los años 70 y el comienzo de los 80.			
Identificar aspectos y figuras determinantes de la dictadura militar argentina.	La segunda vez que ven el video, los aprendientes deben intentar contestar a las preguntas que están en la ficha de trabajo 1.	Parejas o grupos de tres.		6,5 minutos.
	<b>Después de la tarea de comprensión audiovisual</b>  Los aprendientes comparten sus respuestas con la clase y hacen la corrección entre todos.	El grupo.	Ficha de trabajo 1.	5 minutos.
Especular sobre el significado de los diferentes elementos de	<b>Antes de la tarea de expresión oral</b>  La profesora proyecta la figura 3 y pregunta a los alumnos qué les sugieren las imágenes. Para eso, les hace cuestiones como las presentadas abajo:	El grupo.	Ordenador y proyector.	5 minutos.

<p>una imagen y interpretar y relacionar información.</p> <p>Buscar información concreta sobre un tema dado, interpretar información y transformarla</p>	<p>¿Qué estará por detrás de la silueta? ¿Serán rostros? ¿Si lo son, por qué habrá tantos? ¿De quién serán los rostros presentados?</p> <p>¿Por qué se habrá escrito la expresión “Nunca más” por encima de la silueta?</p> <p>¿Qué más se podrá leer en la imagen?</p> <p>¿Tendrá esto alguna relación con la dictadura militar en la Argentina?</p> <p>Sí os parece que sí, ¿cuál sería?</p> <p>Los aprendientes comparten sus respuestas con el grupo y se espera que sean capaces de relacionar la imagen con lo que aprendieron con el video respecto a la dictadura militar argentina y al Terrorismo de Estado (responsable por el secuestro, tortura y asesinato sistemáticos de personas).</p> <p>La profesora les indica a los alumnos que formen cinco grupos de cuatro o tres y atribuye a cada uno de los grupos uno de cinco temas. Luego, la profesora le da a cada uno de los grupos una serie de preguntas y un conjunto de textos o enlaces relacionados con el tema. A continuación, la profesora les pide a los alumnos que hagan</p>	<p>Grupos de tres o cuatro.</p>	<p>Ficha de trabajo 2 y <i>smartphones</i>.</p>	<p>35 minutos.</p>
--	---	---------------------------------	---	--------------------

<p>en conocimiento, desarrollar destrezas digitales y solucionar problemas en colaboración con los demás.</p>	<p>una búsqueda según las líneas orientadoras utilizando los textos, los enlaces y/o sus smartphones, de manera a crear una presentación de ocho o diez minutos en la cual cada uno de los miembros del grupo hable durante dos minutos o dos minutos y medio. Entonces, la profesora les dice a los aprendientes que tendrán que hacer sus presentaciones en la clase siguiente y que deberán terminar en casa lo que no consigan hacer en esa clase, así como preparar la presentación en <i>Power Point</i>, <i>Canva</i> u otra plataforma que elijan. Después, la profesora señala que lo que se pretende no es que los alumnos hagan un resumen de los textos que les fueron dados o que contesten a las líneas orientadoras de manera explícita, sino que hagan una reflexión sobre los mismos en la cual contesten implícitamente a las líneas orientadoras, presentando, a lo largo de la presentación, imágenes y videos que estén relacionados con su tema y que ellos mismos hayan buscado y encontrado. Finalmente, la profesora les presenta a los alumnos los criterios de evaluación de las presentaciones.</p>			
<p>Resumir lo que ha sido hecho a lo largo de la clase.</p>	<p>La profesora pregunta a los alumnos “¿Os acordáis de lo que hicimos al comienzo de la clase?”, “¿Cómo podéis describir lo que hicimos a mitad de la clase?” y “¿Cuáles fueron los últimos ejercicios que hicimos?” y proyecta el sumario:</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Ordenador y proyector.</p>	<p>7 minutos.</p>

	<p>Argentina:</p> <p>Características del país.</p> <p>La dictadura en Argentina:</p> <p>Análisis y comprensión de un video relativo a la dictadura militar en Argentina;</p> <p>Inicio de un trabajo en grupo sobre la dictadura.</p>			
Total				90 minutos

Actividad 1



Figura 1

## Actividad 2



Figura 2

## Ficha de Trabajo 1

1. Vas a ver un video sobre la dictadura cívico-militar que hubo en la Argentina entre 1976 y 1983. Sin embargo, antes de verlo, intenta emparejar las palabras con sus definiciones con la ayuda de tu compañero. Cuando hayas terminado, comparte tus respuestas con la clase.

1. Derrocar	a. Echar a alguien del territorio de su patria, comúnmente por causas políticas.
2. Justicialismo	b. Hacer caer, generalmente por la fuerza, un Gobierno o sistema de gobierno, o a alguien de un puesto preeminente.
3. Proscribir	c. Cada uno de los institutos combatientes de una fuerza militar. El arma de infantería, de caballería, de artillería.
4. Neoliberalismo	d. Órgano supremo de la Nación, integrado por los titulares de las tres Fuerzas Armadas argentinas, que asumió el poder político de la República Argentina, iniciando el Proceso de Reorganización Nacional.
5. Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP)	e. Sustituir algo por otra cosa, poner en su lugar otra que haga sus veces. Suceder a alguien en el empleo, cargo o comisión que tenía o hacer accidentalmente sus veces.
6. Arma	f. Movimiento político argentino surgido a mediados de la década de 1940 alrededor de la figura de Juan Domingo Perón y un considerable número de sindicatos.
7. Junta Militar	g. Grupo guerrillero argentino, que constituyó la estructura militar del Partido Revolucionario de los Trabajadores, de orientación marxista.
8. <i>De facto</i>	h. Teoría política y económica que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado.
9. Reemplazar	i. Locución latina que significa literalmente 'de hecho', esto es, por la fuerza de los hechos, aunque carezca de reconocimiento jurídico.

Adaptado de <https://dle.rae.es/>.

2. Ve el video e intenta comprender su significado general.

3. Vuelve a ver el video, pero, ahora, contesta a las cuestiones presentadas abajo:

- a. ¿Qué pasó en el 24 de marzo de 1976?
- b. ¿Cómo llegó Isabelita al poder?
- c. ¿Con qué fin utilizaron las tres fuerzas los medios de comunicación?
- d. ¿Quién fue el presidente de la Junta Militar?
- e. ¿Cómo se denominó el gobierno de las fuerzas armadas?
- f. ¿Qué pasó con la deuda durante el mandato de José Alfredo Martínez de Hoz?
- g. ¿Qué pasó con todos aquellos que cuestionaban o se oponían a las políticas del régimen?
- h. ¿Quién pertenecía a los grupos de tareas? ¿Qué hacían?

4. Comparte tus respuestas con tu(s) compañero(s) y, con su ayuda, intenta relacionar el vídeo con las imágenes que observaste en el primer ejercicio.

## Ficha de Trabajo 1

1. Vas a ver un video sobre la dictadura cívico-militar que hubo en la Argentina entre 1976 y 1983. Sin embargo, antes de verlo, intenta emparejar las palabras con sus definiciones con la ayuda de tu compañero. Cuando hayas terminado, comparte tus respuestas con la clase.

1. Derrocar	1 – b	a. Echar a alguien del territorio de su patria, comúnmente por causas políticas.
2. Justicialismo	2 – f	b. Hacer caer, generalmente por la fuerza, un Gobierno o sistema de gobierno, o a alguien de un puesto preeminente.
3. Proscribir	3 – a	c. Cada uno de los institutos combatientes de una fuerza militar. El arma de infantería, de caballería, de artillería.
4. Neoliberalismo	4 – h	d. Órgano supremo de la Nación, integrado por los titulares de las tres Fuerzas Armadas argentinas, que asumió el poder político de la República Argentina, iniciando el Proceso de Reorganización Nacional.
5. Ejército Revolucionario del Pueblo (ERP)	5 – g	e. Sustituir algo por otra cosa, poner en su lugar otra que haga sus veces. Suceder a alguien en el empleo, cargo o comisión que tenía o hacer accidentalmente sus veces.
6. Arma	6 – c	f. Movimiento político argentino surgido a mediados de la década de 1940 alrededor de la figura de Juan Domingo Perón y un considerable número de sindicatos.
7. Junta Militar	7 – d	g. Grupo guerrillero argentino, que constituyó la estructura militar del Partido Revolucionario de los Trabajadores, de orientación marxista.
8. <i>De facto</i>	8 – i	h. Teoría política y económica que tiende a reducir al mínimo la intervención del Estado.
9. Reemplazar	9 – e	i. Locución latina que significa literalmente 'de hecho', esto es, por la fuerza de los hechos, aunque carezca de reconocimiento jurídico.

Adaptado de <https://dle.rae.es/>.

2. Ve el video e intenta comprender su significado general.

3. Vuelve a ver el video, pero, ahora, contesta a las cuestiones presentadas abajo:

a. ¿Qué pasó en el 24 de marzo de 1976?

Las fuerzas armadas argentina derrocaron el gobierno constitucional de María Estella Martínez de Perón.

b. ¿Cómo llegó Isabelita al poder?

Isabelita llegó a la presidencia después de la muerte de Juan Domingo Perón, su marido y líder indiscutido del Justicialismo.

c. ¿Con qué fin utilizaron las tres fuerzas los medios de comunicación?

Las tres fuerzas usaron los medios de comunicación con el fin de instalar en las calles que las armas eran el único recurso para salvar al país y devolver el orden.

d. ¿Quién fue el presidente de la Junta Militar?

El presidente de la Junta Militar fue Jorge Rafael Videla.

e. ¿Cómo se denominó el gobierno de las fuerzas armadas?

Se denominó "Proceso de Reorganización Nacional".

f. ¿Qué pasó con la deuda externa durante el mandato de José Alfredo Martínez de Hoz?

La deuda externa se multiplicó por cinco, subiendo de 8 mil millones de dólares en 1976 a más de 45 mil millones en 1983.

g. ¿Qué pasó con todos aquellos que cuestionaban o se oponían a las políticas del régimen?

Todos aquellos que cuestionaban o se oponían a las políticas del régimen estaban en peligro de muerte.

h. ¿Quién pertenecía a los grupos de tareas? ¿Qué hacían?

Los grupos de tareas eran constituidos por militares, policías o paramilitares e irrumpían y destruían domicilios particulares con total impunidad. Luego, detenían y secuestraban o fraguaban enfrentamientos para justificar el asesinato de las víctimas.

4. Comparte tus respuestas con tu(s) compañero(s) y, con su ayuda, intenta relacionar el vídeo con las imágenes que observaste en el primer ejercicio.

## Actividad 2

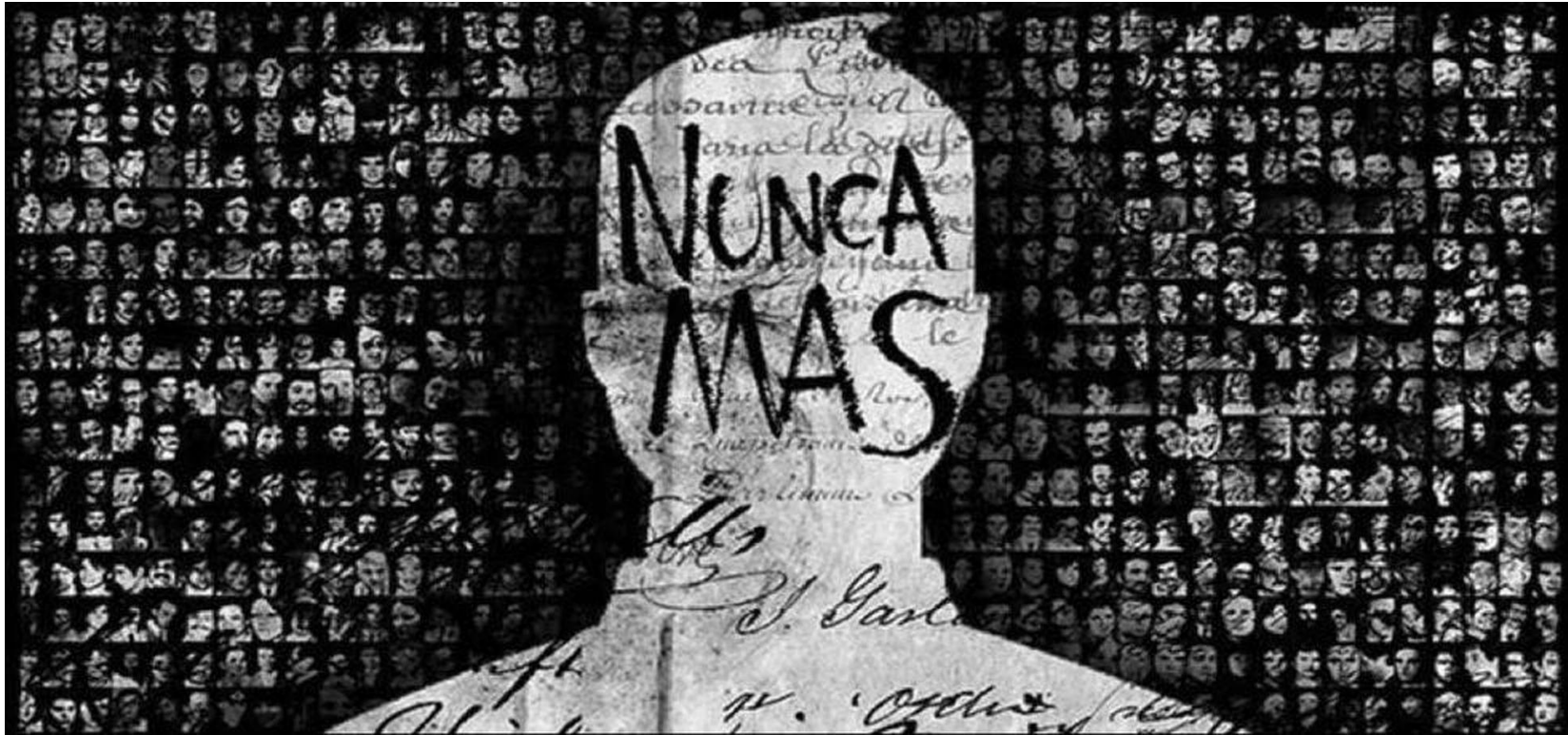


Figura 3

- ¿Qué está por detrás de la silueta? ¿Serán rostros? ¿Si lo son, por qué hay tantos? ¿De quién son los rostros presentados?
- ¿Por qué se escribió la expresión “Nunca más” por encima de la silueta? ¿Qué quiere decir nunca más y a que se refiere?
  - ¿Qué más se puede leer en la imagen?
- ¿Tiene esto alguna relación con la dictadura militar en la Argentina? ¿Si sí, cuál

## Ficha de Trabajo 2

1. Con tus compañeros, busca informaciones en los documentos que te fueron dados (así como en tu móvil) respecto al tema que te tocó y prepara una presentación de 8-10 minutos siguiendo las líneas orientadoras de tus documentos. Cada uno de los miembros de tu grupo debe hablar durante 2 minutos o 2 minutos y medio y debes crear una presentación en *Power Point* o en otro programa de tu elección. Lo que se pretende no es que hagas un resumen de los textos que te fueron dados o que contestes a las preguntas de las líneas orientadoras de manera explícita, sino que hagas una reflexión en la cual contestes implícitamente a las cuestiones de las líneas orientadoras y compartas con tus compañeros lo que descubriste. Tampoco se pretende que en la presentación que creares en *Power Point* u otro programa escribas todo aquello que vas a decir, sino que incluyas fragmentos de los textos que leíste, imágenes y videos que estén relacionados con tu tema. Lo que no tengas tiempo de hacer en clase, tendrás que terminar en casa, ya que empezaremos la próxima clase con las presentaciones. Cuando no sepas el significado de una palabra, búscala en <https://dle.rae.es/>. ¡Buen trabajo!

Criterios de evaluación de la presentación:

1. Dominio del tema: Expresa de forma clara y completa las ideas y detalles del tema, sin recurrir en demasía a sus apuntes (30%);
2. Sintaxis y vocabulario: Se comunica utilizando una gama razonable de estructuras y sus errores no impiden la comprensión (15%);
3. Recursos utilizados: Utiliza fragmentos de los textos, imágenes, videos u otros recursos pertinentes (15%);
4. Claridad del discurso: Habla fuerte y claro. Se le escucha bien (10%);
5. Corrección de la postura y contacto visual: Muestra una buena posición corporal, manteniéndose erguida(o) y estableciendo contacto visual con el público (10%);
6. Respuestas a preguntas orales: Responde a intervenciones en el turno de preguntas, interactuando con sus compañeros (20%).

## Tema 1 – Terrorismo de Estado

### ¿QUÉ FUE EL TERRORISMO DE ESTADO?

Entre 1930 y 1983 la Argentina sufrió seis golpes de Estado. Sin embargo, la expresión «terrorismo de Estado» sólo se utiliza para hacer referencia al último de ellos. La violencia política ejercida desde el Estado contra todo actor que fuera considerado una amenaza o desafiara al poder fue una característica recurrente en la historia argentina. Hay muchos ejemplos de esto: la represión contra los obreros en huelga en la Semana Trágica (1919) y en las huelgas de la Patagonia (1921); los fusilamientos de José León Suárez relatados por Rodolfo Walsh en su libro *Operación Masacre* (1956); la Noche de los Bastones Largos durante la dictadura de Juan Carlos Onganía (1966) y la Masacre de Trelew (1972), entre tantos otros.

Estos episodios pueden ser evocados como antecedentes de la violencia política ejercida desde el Estado contra sus «enemigos» (aún cuando los primeros: la Semana Trágica y las huelgas patagónicas, acontecieron en el marco de un Estado democrático). En ese sentido están ligados a la última dictadura, sin embargo, el autodenominado Proceso de Reorganización Nacional implicó un «salto cualitativo» con respecto a los casos citados porque la dictadura de 1976 hizo uso de un particular ejercicio de la violencia política: la diseminación del terror en todo el cuerpo social.

Lo que singularizó a la dictadura de 1976 fue algo que ninguno de los regímenes previos practicó: la desaparición sistemática de personas. Esto es: ciudadanos que resultaron víctimas de secuestros, torturas y muertes en centros clandestinos de detención desplegados a lo largo de todo el país, cuyos cuerpos nunca fueron entregados a sus deudos. La dictadura pretendió borrar el nombre y la historia de sus víctimas, privando a sus familiares y también a toda la comunidad política, de la posibilidad de hacer un duelo frente a la pérdida.

¿Cuáles fueron las notas distintivas del terrorismo de Estado? ¿Por qué esta expresión da cuenta de lo específico de la última dictadura? ¿Qué fue lo que permitió afirmar que se trataba de un acontecimiento novedoso en la larga historia de violencias políticas de la Argentina? Vamos a detenernos en algunos de sus rasgos característicos.

En primer lugar, lo propio del terrorismo de Estado fue el uso de la violencia política puesta al servicio de la eliminación de los adversarios políticos y del amedrentamiento de toda la población a través de diversos mecanismos represivos. Miles de personas encarceladas y otras tantas forzadas al exilio, persecución, prohibiciones, censura, vigilancia. Y, fundamentalmente, la puesta en marcha de los centros clandestinos de detención. Según explica Pilar Calveiro en su libro *Poder y desaparición* se trató de una cruel «pedagogía» que tenía a toda la sociedad como destinataria de un único mensaje: el miedo, la parálisis y la ruptura del lazo social.

En segundo lugar, el terror se utilizó como instrumento de disciplinamiento social y político de manera constante, no de manera aislada o excepcional. La violencia, ejercida desde el Estado, se convirtió en práctica recurrente, a tal punto que constituyó la «regla» de dominación política y social. Se trató, entonces, de una política de terror sistemático.

En tercer lugar, ese terror sistemático se ejerció con el agravante de ser efectuado por fuera de todo marco legal –más allá de la ficción legal creada por la dictadura para justificar su accionar. Es decir, la violencia política ejercida contra quienes eran identificados como los enemigos del régimen operó de manera clandestina. De modo que la dictadura no sólo puso en suspenso los derechos y garantías constitucionales, y a la Constitución misma, sino que decidió instrumentar un plan represivo al margen de la ley, desatendiendo los principios legales que instituyen a los estados modernos para el uso de la fuerza. Se violaron así las normas para el uso legítimo de la violencia y el Estado se transformó en el principal agresor de la sociedad civil, la cual es, en definitiva, la que legitima el monopolio de la violencia como atributo de los estados modernos.

En cuarto lugar, el terrorismo de Estado que se implantó en la década del setenta en Argentina deshumanizó al «enemigo político», le sustrajo su dignidad personal y lo identificó con alguna forma del mal. Una de las características fundamentales de la dictadura argentina consistió en criminalizar al enemigo a niveles hiperbólicos: la figura del desaparecido supuso borrar por completo toda huella que implicara alguna forma de transmisión de un legado que se caracterizara como peligroso. La sustracción de bebés también puede ser pensada como una consecuencia de esta forma extrema de negarle dignidad humana al enemigo político.

Es decir que una característica distintiva del Estado terrorista fue la desaparición sistemática de personas. El Estado terrorista no se limitó a eliminar físicamente a su enemigo político sino que, a la vez, pretendió sustraerle todo rasgo de humanidad, adueñándose de la vida de las víctimas y borrando todos los signos que dieran cuenta de ella: su nombre, su historia y su propia muerte.

En quinto lugar, el uso del terror durante la última dictadura tuvo otra característica definitoria: dispuso de los complejos y altamente sofisticados recursos del Estado moderno para ocasionar asesinatos masivos, de mucho mayor alcance que aquellos que podían cometer los estados del siglo XIX.

Por último, el Estado terrorista, mediante la internalización del terror, resquebrajó los lazos sociales y distintos grupos, sectores sociales, formas de pertenencia y prácticas culturales comunes, fueron desgarradas: ser joven, obrero, estudiante, pertenecer a un gremio, representar a un grupo, fueron actividades «sospechosas» frente al Estado. Si defender y compartir ideas junto a terceros con objetivos en común implicaba la desaparición, la pauta que comenzó a dominar en las prácticas sociales más básicas fue la de un individualismo exacerbado que continuó manifestándose más allá del 10 de diciembre de 1983; y que a su vez permitió el avance en la destrucción de conquistas sociales fundamentales a lo largo de las décadas del ochenta y del noventa.

En estas seis características podemos resumir algunos rasgos definitorios del terrorismo de Estado, un régimen que se inscribe en la compleja historia política de la Argentina y que, al mismo tiempo, parece no tener antecedentes en esa misma historia.

## ¿QUÉ OCURRIÓ CON LAS LEYES Y EL MARCO JURÍDICO DURANTE LA DICTADURA?

La dictadura llevó adelante una estrategia binaria – y que vista desde hoy parece absurda – en relación a la legalidad: al mismo tiempo que desarrolló la represión clandestina a través del terrorismo de Estado pretendió crear un nuevo «orden legal» que favoreciera y amparara su accionar represivo, anulando las garantías constitucionales y procediendo a crear nuevos instrumentos jurídicos.

La Junta Militar, autoproclamada «Órgano Supremo de la Nación», se erigió por encima de la Constitución Nacional asumiendo en forma permanente u ocasional funciones y atribuciones de carácter constituyente, legislativo, administrativo y judicial.

Los instrumentos fundacionales del orden legal del autodenominado Proceso de Reorganización Nacional fueron<sup>1</sup>:

- La Proclama de las FF.AA. (Fuerzas Armadas) asumiendo con «absoluta firmeza y vocación de servicio» el «control de la República».
- Un acta que declaraba caducos los mandatos del Presidente de la Nación, gobernadores y vicegobernadores provinciales e interventores federales; establecía la disolución del Congreso Nacional, las Legislaturas Provinciales, la Sala de Representantes de la Ciudad de Buenos Aires y los Consejos Municipales de las provincias u organismos similares. También suspendía la actividad de los partidos políticos, a nivel nacional, provincial y municipal, y las actividades gremiales de trabajadores, empresarios y profesionales. Ordenaba remover a los miembros de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, al Procurador General de la Nación y a los integrantes de los Tribunales Superiores Provinciales y facultaba a la Junta para designar a quien ejercería la presidencia de la Nación.
- Un acta que fijaba el «propósito y los objetivos básicos» del Proceso de Reorganización Nacional (PRN), donde se destacaba como propósito fundamental erradicar la subversión y promover el

desarrollo económico de la vida nacional al mismo tiempo que se remarcaba la «vigencia plena del orden jurídico y social».

- Un Estatuto que establecía los alcances, las atribuciones y el funcionamiento del gobierno militar que incluía la facultad para designar a los nuevos miembros de la Corte Suprema de Justicia. También promovía, en reemplazo de las cámaras de Senadores y Diputados, la creación de la Comisión de Asesoramiento Legislativo (CAL), integrada por nueve miembros (tres por cada una de las FF.AA.), cuya función era redactar los decretos del gobierno.
- Una «ley» (la 21.256) que reglamentaba el funcionamiento de los órganos de gobierno.
- Un instrumento mediante el cual se eliminaba la última parte del artículo 23 de la Constitución Nacional, el llamado «derecho de opción» a salir del país o derecho al exilio. Este artículo aludía a las facultades que tenía el gobierno para declarar el «estado de sitio» en función de preservar el orden social: «En caso de conmoción interior o de ataque exterior que pongan en peligro el ejercicio de esta Constitución y de las autoridades creadas por ella, se declarará en estado de sitio la provincia o territorio en donde exista la perturbación del orden, quedando suspensas allí las garantías constitucionales. Pero durante esta suspensión no podrá el Presidente de la República condenar por sí ni aplicar penas. Su poder se limitará en tal caso respecto de las personas, a arrestarlas o trasladarlas de un punto a otro de la Nación, si ellas no prefiriesen salir fuera del territorio argentino». A partir de suspender la garantía individual del llamado «derecho de opción», la dictadura impidió que una numerosa cantidad de los presos políticos reconocidos por la dictadura – miembros de organizaciones armadas, detenidos políticos, líderes políticos y sindicales, etc. – pudieran optar por irse del país.

En septiembre de 1977, la dictadura reemplazó esta medida de emergencia por el régimen de «libertad vigilada», situación intermedia entre la privación de la libertad y la libertad como situación normal de las personas. Este régimen establecía, además, que el otorgamiento

del «derecho de opción» era decisión del Poder Ejecutivo. Es decir, lo que era un derecho devino en una petición que el Poder Ejecutivo tenía plena potestad de rechazar.

Como han señalado distintos autores, la suspensión de la opción de salir del país decidida por la Junta Militar constituyó una instancia jurídica insólita: significó la creación de un estado de excepción dentro de la propia situación de excepción que ya implicaba de por sí el estado de sitio.

Según las investigaciones de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas entre 1976 y 1979, en la Capital Federal se presentaron 5487 recursos de *habeas corpus*. El *habeas corpus* es la instancia jurídica que garantiza la libertad personal del individuo y tiene por finalidad evitar los arrestos y las detenciones arbitrarias. Se sostiene en la obligación de presentar en el plazo de pocas horas, ante el juez o el tribunal correspondiente, a toda aquella persona que haya sido detenida, con el fin de que el juez pueda ordenar su libertad si no encuentra motivo suficiente para el arresto.

La mayoría de los *habeas corpus* que se presentaron durante los años de la dictadura – salvo contadas excepciones como el caso del periodista Jacobo Timerman, donde la Corte Suprema ordenó su liberación – fueron desatendidos y su investigación fue denegada, ya que las autoridades judiciales se conformaron con que el Poder Ejecutivo respondiera negando la existencia de la detención. Esa explicación bastaba para determinar la clausura de la investigación. El principal argumento de la dictadura para justificar el nuevo orden institucional residía en lo que, desde su perspectiva, constituía una situación de excepcional «amenaza subversiva» al Estado. En la práctica, implicó la ausencia total del Estado de derecho y de la división de poderes del sistema republicano. La Constitución Nacional quedó subordinada a los objetivos básicos establecidos por la dictadura.

Adaptado de *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2010, pp. 26-29).

## Líneas orientadoras

- ¿Se utiliza la expresión terrorismo de Estado para hacer referencia a qué periodo?
- ¿Por qué solo se utiliza este término en relación con ese periodo?
- ¿Qué singularizó a la dictadura de 1976?
- ¿Cuáles fueron las notas distintivas del terrorismo de Estado?
- ¿Por qué esta expresión da cuenta de lo específico de la última dictadura?
- ¿Qué fue lo que permitió afirmar que se trataba de un acontecimiento novedoso en la larga historia de violencias políticas de la Argentina?
- ¿De qué manera la dictadura intentó crear un nuevo orden legal que favoreciera y amparara su accionar represivo?
- ¿Cuáles fueron los instrumentos fundacionales del orden legal del Proceso de Reorganización Nacional?
- ¿Qué fue la libertad vigilada?
- ¿Qué es el *habeas corpus*? ¿Para qué se utiliza? ¿Qué pasó con la mayoría de los *habeas corpus* que se presentaron durante la dictadura? ¿Por qué pasó eso?
- ¿Qué es el diálogo entre Jacobo Timerman y Ramón Camps?
- ¿De qué manera se relaciona el diálogo con el Terrorismo de Estado?

## Tema 2 – Censura y Control

### ¿QUÉ POSTURA ADOPTARON LOS MEDIOS MASIVOS DE COMUNICACIÓN FRENTE AL GOLPE Y AL PROYECTO DE LA DICTADURA?

La dictadura dispuso de una estrategia sistemática para utilizar los medios masivos de comunicación. Por un lado, los pensó como herramientas de construcción y circulación del discurso oficial y, por otro lado, como dispositivos de silenciamiento de cualquier mensaje o voz opositora.

La intención de controlar y suprimir la libertad de expresión quedó plasmada en el Comunicado Nº 19 del 24 de marzo de 1976, que operó como marco general de la estrategia respecto a los medios de comunicación: «Se comunica a la población que la Junta de Comandantes Generales ha resuelto que sea reprimido con la pena de reclusión por tiempo indeterminado el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare comunicados o imágenes provenientes o atribuidas a asociaciones ilícitas o personas o grupos notoriamente dedicados a actividades subversivas o al terrorismo. Será reprimido con reclusión de hasta diez años, el que por cualquier medio difundiere, divulgare o propagare noticias, comunicados o imágenes, con el propósito de perturbar, perjudicar o desprestigiar las actividades de la Fuerzas Armadas, de Seguridad o Policiales».

Desde la Secretaría de Prensa y Difusión se envió a los medios una serie de consejos sobre qué decir y cómo decirlo. Uno de ellos fue «la obligación a inducir la restitución de los valores fundamentales que hacen a la integridad de la sociedad, como por ejemplo: orden, laboriosidad, jerarquía, responsabilidad, idoneidad, honestidad, dentro del contexto de la moral cristiana». Y desde el Comfer (Comité Federal de Radiodifusión) se calificó a los programas como NHM («no en horario de menores») o NAT («no apto para la televisión»); y se elaboraban «orientaciones», «disposiciones» y «recomendaciones» respecto a los temas, los valores nacionales y los principios morales que debían promoverse desde la programación. A su vez, la información del exterior quedó totalmente prohibida.

Como parte del ejercicio conjunto del poder, las tres armas se repartieron el control de los distintos canales de TV, en ese entonces públicos: Canal 7 (desde 1978 denominado ATC – Argentina Televisora Color–) tenía una dirección compartida; Canal 9 lo controlaba el Ejército; Canal 13, la Armada y Canal 11, la Aeronáutica. Otro tanto sucedió con las radios estatales: Belgrano, Radio Argentina y Radio del Pueblo, quedaron bajo la órbita del Ejército; radio El Mundo, Mitre y Antártida las manejó la Marina; y Splendid y Excelsior estuvieron a cargo de la Aeronáutica. La agencia estatal Télam tuvo una gestión rotativa.

En función de alcanzar sus objetivos en la denominada «lucha antsubversiva», la dictadura persiguió a algunos medios. Intervino, expropió y clausuró algunos diarios y revistas. Según los datos de la UTPBA (Unión de Trabajadores de Prensa de Buenos Aires) ochenta trabajadores de prensa fueron desaparecidos. Muchos más sufrieron la cárcel y el exilio. La dictadura, a su vez, potenció la autocensura a través de la implementación del miedo y el terror.

Distintas investigaciones sobre el desempeño de la prensa gráfica durante la dictadura permiten identificar tres tendencias oscilantes: una primera, muy minoritaria, representada por aquellos medios que intentaron a través de prácticas y estrategias diversas, restar consenso mediante operaciones críticas o denuncias abiertas; una segunda, basada en la omisión informativa y la autocensura sistemática; y una última tendencia caracterizada por la colaboración y el apoyo explícito a la dictadura.

Para pensar estos matices no hay más que observar el accionar de los medios en dos acontecimientos que con el tiempo se convirtieron en paradigmáticos: la cobertura del mundial 78 y la guerra de Malvinas.

El 15 de septiembre de 1980, el presidente de facto Jorge Rafael Videla promulgó la Ley 22.285 de Radiodifusión para fijar «los objetivos, las políticas y las bases» que tenían que «observar los servicios de radiodifusión». En ese momento también fue creado el Comité Federal de Radiodifusión (Comfer), destinado a controlar que los medios cumplieran con las normativas vigentes.

Esta ley, que tenía entre sus principales limitaciones definir que sólo podrían acceder a licencias de radio y televisión aquellas personas que tuvieran fines de lucro, recién pudo ser

derogada y reemplazada por otra en el año 2009, cuando el Congreso de la Nación aprobó la Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual.

## ¿QUÉ OCURRIÓ CON LA CULTURA Y LA EDUCACIÓN DURANTE LA ÚLTIMA DICTADURA?

El proyecto de disciplinamiento y reorganización de la sociedad durante la dictadura no se limitó a la persecución, la represión y la desaparición de los cuerpos sino que, como necesaria contracara del Estado terrorista, se produjo la censura y la persecución de escritores, artistas, poetas, educadores, periodistas, intelectuales. Es decir, el accionar represivo abarcó también la desaparición de bienes culturales y simbólicos.

La cultura era considerada por los militares como un campo de batalla. Así lo expresó el represor Ramón Camps en la revista *La Semana*: «La lucha que se llevó a cabo contra la subversión en la Argentina, no termina solamente en el campo militar. Esta lucha tiene varios campos y tiene por finalidad conquistar al hombre. Es decir, todos los sectores de la población deben apoyar esa conquista del hombre, su mente, su corazón».

Diversas investigaciones han dado cuenta de que la dictadura tuvo una política cultural de alcance nacional: una verdadera estrategia de control, censura, represión y producción cultural, educativa y comunicacional, cuidadosamente planificada. «De un lado estaban los campos de concentración, las prisiones y los grupos de tareas. Del otro, una compleja infraestructura de control cultural y educativo, lo cual implicaba equipos de censura, análisis de inteligencia, abogados, intelectuales y académicos, planes editoriales, decretos, dictámenes, presupuestos, oficina. Dos infraestructuras complementarias e inseparables desde su misma concepción».

La censura y el control cultural estaban claramente centralizados en el Ministerio del Interior, que fue el gran controlador de este tema en la Argentina. Allí funcionaba la Dirección General de Publicaciones (DGP), organismo que disponía del poder de Policía, para controlar el cumplimiento a través de la Policía Federal pudiendo en caso de ser necesario, solicitar la colaboración de las Fuerzas Armadas en todo el territorio nacional. Con ese organismo también interactuaban la SIDE (Servicio de Inteligencia del Estado), los Estados Mayores de las tres Fuerzas Armadas, el Ministerio de Relaciones Exteriores y las dependencias propias del Ministerio del Interior, además de mantener un contacto permanente con el Ministerio de Educación. «Ese intercambio con Educación se producía directamente con una dependencia llamada “Asesor de

gabinete” o “Recursos Humanos”, a cargo de un oficial superior del Ejército. Era, en realidad, el espacio institucional dentro del cual funcionaba la delegación del servicio de inteligencia del Ejército que se ocupaba de hacer inteligencia en la red escolar».

Algunos ejemplos tal vez permitan dimensionar el accionar represivo en el campo de la cultura:

- La quema de libros en el Regimiento de Infantería Aerotransportada 14 del Comando del Tercer Cuerpo de Ejército. Se trataba de bibliografía que había sido robada de librerías, bibliotecas y colecciones particulares en abril de 1976;
- Los 80 mil libros de la Biblioteca Constancio Vigil que en febrero de 1977 fueron incinerados por la policía de la provincia de Santa Fe;
- Las veinticuatro toneladas del CEAL (Centro Editor de América Latina) que en junio de 1980 fueron prendidas fuego en un baldío en Sarandí, en la provincia de Buenos Aires. Entre otros, había libros de León Trotsky, Ernesto «Che» Guevara, Carlos Marx, Fidel Castro, Juan Domingo Perón, Mao Tsé Tung, Enrique Medina, Blas Matamorro, Griselda Gambaro.
- La desaparición de libros, cuyo caso emblemático es el de la editorial EUDEBA. Los militares, convocados por las autoridades civiles de la empresa, se llevaron alrededor de 90 mil volúmenes que jamás aparecieron.
- La persecución a escritores: algunos fueron desaparecidos (Héctor G. Oesterheld, Rodolfo Walsh, Francisco «Paco» Urondo, Haroldo Conti, Roberto Santoro, Susana «Pirí» Lugones, entre otros); otros encarcelados y otros empujados al exilio, interno o externo (Antonio Di Benedetto, Ismael y David Viñas, Osvaldo Bayer, Pedro Orgambide, Juan Gelman, Humberto Costantini, Nicolás Casullo, Mempo Giardinelli; Leónidas Lamborghini, entre otros).

- La prohibición y/o censura de algunos libros infantiles con el objeto de resguardar los valores «sagrados» como la familia, la religión o la patria. Algunas prohibiciones destacadas fueron: *La torre de cubos* de Laura Devetach, entre otras razones por «ilimitada fantasía»; *Dulce de leche*, libro de lectura de 4º grado, de Noemí Tornadú y Carlos J. Durán, objetado por su postura laicista, por incluir palabras como «vientre» o «camarada» y que sufrió varias modificaciones; y el caso famoso del libro *Un elefante ocupa mucho espacio*, de la escritora Elsa Bornemann, que relataba una huelga de animales.
- Las editoriales fueron clasificadas en nacionales y extranjeras según la proporción de marxismo que hubiera en su fondo editorial.
- Muchas personas, por miedo, realizaron quemas domésticas y destruyeron en forma íntima y privada libros, películas, discos y revistas.

La dictadura también buscó controlar el lenguaje e intentó hacer desaparecer algunas palabras que se consideraban sospechosas o peligrosas: burguesía, proletariado, explotación, capitalismo, América Latina, liberación y dependencia, entre otras.

Asimismo se consideraba sospechoso y potencialmente «subversivo» a los «trabajos en grupo». En Córdoba en 1978 se llegó a prohibir la enseñanza de la matemática moderna, tanto en los colegios como en la Universidad. El argumento era que en la medida en que todo estuviera sujeto a cambio y revisión, se tornaba potencialmente peligrosa, ya que promovía el cuestionamiento. «Otra fuente de peligro era su base en la teoría de conjuntos, que enseña que los números deben trabajarse colectivamente, lo que va en contra de la formación del individuo».

El accionar en el campo de la cultura y la educación se evidenció también en la denominada Operación Claridad. En 1979, bajo ese nombre, se realizaron acciones de espionaje, investigación y persecución sobre personas vinculadas a la cultura y la educación. Mercedes Sosa, María Elena Walsh, Sergio Renán, Pacho O'Donnell, Horacio Guaraní, Nacha Guevara, Aida Bortnik, Roberto «Tito» Cossa, Agustín Cuzzani, Eduardo Pavlovsky, Horacio Sanguinetti, César

Isella, Roque Narvaja y Litto Nebbia, entre otros, fueron algunas de las víctimas de esta Operación que consideraba que reunían «antecedentes ideológicos desfavorables». Cabe destacar que en las listas de la denominada Operación Claridad aparecen treinta y nueve estudiantes y docentes que aún hoy están desaparecidos.

En cuanto al sistema educativo en particular, la dictadura lo consideraba un terreno fértil donde la «subversión» había logrado «infiltrar sus ideas disolventes». De allí la necesidad de librar una batalla cultural decisiva e instrumentar la «depuración ideológica» en todos los niveles del campo educativo.

Desde la perspectiva de la Doctrina de Seguridad Nacional se sostenía que el «enemigo interno» anidaba en los hogares, las aulas y las fábricas. En todos esos ámbitos debía ser detectado y combatido pero, según decían, «es en la educación donde hay que actuar con claridad y energía para arrancar la raíz de la subversión demostrando a los estudiantes la falsedad de las concepciones y doctrinas que durante tantos años les fueron inculcando». Este textual está extractado de un documento titulado *Subversión en el ámbito educativo (Conozcamos a nuestro enemigo)*, que fue editado por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación en el año 1977, durante la gestión de Juan José Catalán, y distribuido en los niveles preescolar, primario, secundario y terciario no universitario.

Es decir, la dictadura sostenía que se evidenciaban síntomas de «una grave enfermedad moral que afecta a toda la estructura cultural-educativa» y que la misma era producto de los excesos de saberes, opiniones, actitudes y prácticas que habían orientado la política educativa de las décadas previas.

Para reorganizar esas políticas y reeducar a los argentinos se recurrió a diferentes ministros de educación, quienes –salvo Albano Harguindeguy en un breve interinato en 1978– fueron todos civiles: Ricardo Bruera (1976-1977), Juan José Catalán (1977-1978), Juan Rafael Llerena Amadeo (1978-1981), Carlos Burundarena (1981) y Cayetano Licciardo (1981-1983).

El proyecto educativo implicó un doble objetivo. Por un lado, la expulsión de docentes; el control de los contenidos, de las actividades de los alumnos y de sus padres; y el intento de convertir a las escuelas en cuarteles a través de la regulación de comportamientos visibles

(prohibición del uso de barba y pelo largo, prohibición de vestir jeans, normas de presentación y aseo).

Y, por otro lado, la internalización de patrones de conducta que aseguraran la permanencia de los valores promovidos y enunciados obsesivamente por la dictadura, todos ellos vinculados a «la moral cristiana, la tradición nacional y la dignidad del ser argentino (...) y la conformación de un sistema educativo acorde con las necesidades del país, que sirva efectivamente a los intereses de la Nación y consolide los valores y aspiraciones del ser argentino», según decía el acta que fijaba los Propósitos y los Objetivos Básicos del Proceso de Reorganización Nacional.

Estos objetivos intentaron materializarse, por ejemplo, en el reemplazo de la materia ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) por Formación Cívica (luego Formación Moral y Cívica), en considerar a la familia y sus «valores permanentes que la caracterizan» como el agente principal de la educación, y en construir un modelo de docente «aséptico».

En el marco de un sistema educativo que se consideraba amenazado por el «virus marxista» se insistía en remarcar que los educadores tenían la responsabilidad de ser los «custodios de la soberanía ideológica» ya que «la incesante búsqueda del ser nacional y la lucha sin tregua por consolidar su conciencia, no reconoce final».

Como afirmó el represor Acdel Vilas «hasta el momento presente sólo hemos tocado la punta del iceberg en nuestra guerra contra la subversión. Es necesario destruir las fuentes que alimentan, forman y adoctrinan al delincuente subversivo, y esas fuentes están en las universidades y en las escuelas secundarias».

En función de alcanzar esos objetivos se diseñó la estructura represiva de alcance nacional ya mencionada, entre el Ministerio del Interior y el Ministerio de Cultura y Educación, y se instrumentaron una serie de medidas y estrategias represivas como la desaparición, el encarcelamiento, el exilio y el silenciamiento con la idea de atemorizar a los docentes, los estudiantes, los directivos, los investigadores, los editores. Además se suspendió el Estatuto del Docente y todas las gestiones gremiales colectivas, hubo inhabilitaciones y cesantías de educadores, control de programas, bibliografías y exámenes. Se realizaron acciones de espionaje, por ejemplo se incluyeron servicios de inteligencia trabajando de celadores y se crearon áreas de

inteligencia encubiertas. Se brindaron instrucciones para detectar el lenguaje subversivo en las aulas. Se incentivó a que los padres controlaran, vigilaran y denunciaran a sus hijos si observaban «conductas sospechosas». Se cuestionó la educación sexual, la literatura contemporánea y el evolucionismo.

Como señaló el investigador argentino Pablo Pineau, las estrategias instrumentadas por la dictadura en el campo educativo implicaron «el principio del fin» de la educación pública heredada de las décadas previas. Las estrategias represivas sentaron las bases para la consolidación de los proyectos educativos neoliberales de las décadas siguientes.

Adaptado de *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2010, pp. 68-72).

## Líneas orientadoras

- ¿Cómo utilizó la dictadura los medios de comunicación?
- ¿Dónde quedó plasmada la intención de controlar y suprimir la libertad de expresión?
- ¿Cuál fue uno de los consejos sobre qué decir y cómo decirlo?
- ¿Cómo se calificaron a los programas?
- ¿Cómo repartieron las tres armas el control de los canales de TV y de las radios estatales?
- ¿Qué medios fueron perseguidos por la dictadura?
- ¿Cuáles fueron las tres tendencias oscilantes de la prensa gráfica durante la dictadura?
- ¿Qué ocurrió con escritores, artistas, poetas, educadores, periodistas e intelectuales?
- ¿Cuál fue la política cultural de la dictadura?
- ¿Cuál fue el papel del Ministerio del Interior?
- ¿Cuáles fueron algunas de las medidas represivas en el campo de la cultura?
- ¿Qué palabras intentó hacer desaparecer la dictadura?
- ¿Qué asignatura se prohibió en Córdoba y por qué?
- ¿Qué fue la Operación Claridad?
- ¿Cuál era la posición de la dictadura respecto al sistema educativo?
- ¿Cuál fue el doble objetivo del proyecto educativo?
- ¿Cuáles fueron las medidas adoptadas para asegurar que se alcanzaban los objetivos del nuevo proyecto educativo?

### **Tema 3 - Desaparecidos y Centros Clandestinos de Detención**

#### **¿QUÉ ES LA FIGURA DEL DESAPARECIDO?**

En 1979, en una entrevista periodística, el dictador Jorge Rafael Videla dijo una frase que con el tiempo se volvió tristemente célebre: «Le diré que frente al desaparecido en tanto este como tal, es una incógnita, mientras sea desaparecido no puede tener tratamiento especial, porque no tiene entidad. No está muerto ni vivo... Está desaparecido». La palabra «desaparecido», tanto en Argentina como en el exterior, se asocia directamente con la dictadura de 1976, ya que el terror estatal tuvo como uno de sus principales mecanismos la desaparición sistemática de personas.

El término «desaparecido» hace referencia, en primer lugar, a aquellas personas que fueron víctimas del dispositivo del terror estatal, que fueron secuestradas, torturadas y, finalmente, asesinadas por razones políticas y cuyos cuerpos nunca fueron entregados a sus deudos y, en su gran mayoría, todavía permanecen desaparecidos.

Otras dictaduras de Latinoamérica y el mundo también secuestraron, torturaron y asesinaron por razones políticas, pero no todas ellas produjeron un dispositivo como la desaparición de personas y el borre de las huellas del crimen. Lo específico del terrorismo estatal argentino residió en que la secuencia sistematizada que consistía en secuestrar-torturar-asesinar descansaba sobre una matriz cuya finalidad era la sustracción de la identidad de la víctima. Como la identidad de una persona es lo que define su humanidad, se puede afirmar que la consecuencia radical que tuvo el terrorismo de Estado a través de los centros clandestinos de detención fue la sustracción de la identidad de los detenidos, es decir, de aquello que los definía como humanos.

Para llevar adelante esta sustracción, el terrorismo de Estado implementó en los campos de concentración una metodología específica que consistía en disociar a las personas de sus rasgos identitarios (se las encapuchaba y se les asignaba un número en lugar de su nombre); mantenerlas incomunicadas; sustraerles a sus hijos bajo la idea extrema de que era necesario interrumpir la transmisión de las identidades y, por último, adueñarse hasta de sus propias muertes.

Los captores no sólo se apropiaban de la decisión de acabar con la vida de los cautivos sino que, al privarlos de la posibilidad del entierro, los estaban privando de la posibilidad de inscribir la muerte dentro de una historia más global que incluyera la historia misma de la persona asesinada, la de sus familiares y la de la comunidad a la que pertenecía. Por esta última razón, podemos decir que la figura del desaparecido encierra la pretensión más radical de la última dictadura: adueñarse de la vida de las personas a partir de la sustracción de sus muertes.

Por eso, cada acto de los cautivos tendientes a restablecer su propia identidad y a vincularse con los otros en situación de encierro resultó una resistencia fundamental a la política de desaparición. Lo mismo ocurre cada vez que se localiza a un niño apropiado, hoy adulto, y cada vez que se restituye la identidad y la historia de un desaparecido. El Equipo Argentino de Antropología Forense (EAAF) se destacó desde muy temprano en la búsqueda e identificación de los cuerpos de los desaparecidos que fueron enterrados como NN. El EAAF posee un banco de datos que, en este momento, articulado con el Estado nacional, continúa permitiendo el encuentro entre los familiares y los cuerpos de las víctimas.

Estas, son formas de incorporar a los desaparecidos a la vida y a la historia de la comunidad, son modos de torcer ese destino que, según las palabras de Videla, era sólo una «incógnita».

Adaptado de *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2010, pp. 30).

Los dos cuadros que se reproducen en esta página están realizados con los datos relevados por la CONADEP (Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas) en 1984 y publicados en el libro *Nunca Más*. En ellos se pueden apreciar las edades de los desaparecidos y un perfil de sus trabajos, ocupaciones y profesiones. A pesar de tratarse de información medianamente conocida, sigue siendo llamativa la amplia mayoría de jóvenes –de entre 16 y 30 años– y el alto porcentaje de obreros y estudiantes desaparecidos.

Años	%
0 a 5	0.82
6 a 10	0.25
11 a 15	0.58
16 a 20	10.61
21 a 25	32.62
26 a 30	25.90
31 a 35	12.26
36 a 40	3.76
41 a 45	3.40
51 a 55	1.84
56 a 60	1.17
61 a 65	0.75
66 a 70	0.41
Más de 70	0.25
<b>Total</b>	<b>100.00</b>

#### CUADRO POR EDAD DE LOS DESAPARECIDOS

FUENTE: *Nunca Más*.

Informe de la CONADEP. Eudeba, 1984.

Profesión / Ocupación	%
Obreros	30.2
Estudiantes	21
Empleados	17.9
Profesionales	10.7
Docentes	5.7
Autónomos y varios	5
Amas de casa	3.8
Conscriptos y personal de Fuerzas de Seguridad	2.5
Periodistas	1.6
Actores /Artistas	1.3
Religiosos	0.3

#### DISTRIBUCIÓN DE LOS DESAPARECIDOS POR PROFESIÓN U OCUPACIÓN

FUENTE: *Nunca Más*.

Informe de la CONADEP. Eudeba, 1984.

Figura 4

**Mensaje del dictador Jorge Rafael Videla el 1° de mayo de 1976. Fragmentos del libro Alvaro Abós, *Las organizaciones sindicales y el poder militar (1976-1983)*, Buenos Aires: CEAL, 1984, 114-5.**

Descuento (...) la participación activa de la clase obrera a efectos de cerrar definitivamente un ciclo histórico y abrir uno nuevo. La característica fundamental estará dada por la tarea de reorganizar la Nación, emprendida de conjunto por las Fuerzas Armadas y la civilidad.

(...) La etapa que se inició el 28 de abril último con la nueva conducción militar a cargo de la CGT posibilitará concretar la renovación y reorganización de la dirigencia obrera y de las asociaciones profesionales y de nivel superior de la estructura sindical. Esa tarea será encarada por el equipo militar designado en la central obrera, con la colaboración de los interventores militares y los consejos directivos de aquellas no intervenidas.

(...) Con relación a la actividad de la subversión en el ámbito fabril se sabe que ella intenta desarrollar una intensa y activa campaña de terrorismo e intimidación a nivel del sector laboral. Los objetivos de esa campaña son: la destrucción de la Nación, la paralización del aparato productor, la instauración de una dictadura marxista y la negación del ser nacional.

Para combatir y destruir a la subversión hay que conocer su modo de actuar: adoctrinamiento individual y de grupos para la conquista de bases obreras, colocándose a la cabeza de falsas reivindicaciones; creación de conflictos artificiales para lograr el enfrentamiento con los dirigentes empresarios y el desprestigio de los auténticos dirigentes obreros; el sabotaje a la producción, la intimidación, secuestro y asesinato de obreros y empresarios que se opongan a sus fines. Ejecutores de ese accionar son agentes infiltrados y activistas perfectamente diferenciables de los verdaderos delegados que ejercen la representación gremial de sus mandantes.

Frente a ese accionar, el gobierno y las Fuerzas Armadas han comprometido sus medios y su máximo esfuerzo para garantizar la libertad del trabajo, la seguridad familiar e individual de empresarios y trabajadores y el aniquilamiento de ese enemigo de todos.

Pero cabe la reflexión que aquellos que se apartan del normal desarrollo del proceso buscando el beneficio individual o sectorial, se convierten en cómplices de esa subversión que debemos destruir, lo mismo que quienes no se atreven a asumir las responsabilidades que esta situación impone. Por todo ello, en este difícil campo de lucha la consigna es: para el obrero, no prestarse al juego de la subversión. Para el empresario, asumir plenamente sus responsabilidades.

**Carta de obreros de Mercedes Benz Argentina (MBA), abril de 1976. Documentos del archivo  
de Gaby Weber.**

*Adolfo Pérez Esquivel*

*Coordinador General del SERPAJ*

*Premio Nobel de la Paz 1980*

De nuestra mayor consideración:

Nos dirigimos a usted para rogarle quiera interponer sus buenos oficios, avalados por el prestigio internacional que rodea justamente su nombre, ante el Sindicato de Mecánicos del Transporte automotor, o Sindicato Afín y ante la Central Obrera de la República Federal de Alemania, así como ante la organización que agrupa a los trabajadores de la Fábrica Central, en Alemania, de automóviles Mercedes Benz, para tratar de lograr de esas organizaciones una actitud solidaria hacia nosotros y nuestros hijos, que requerimos por encontrarse nuestros maridos, hijos o hermanos desaparecidos, víctimas de la cruel represión que ha sufrido en los últimos años, el pueblo argentino en general y la clase trabajadora, en forma muy especial.

En la planilla adjunta, se especifican los nombres y demás datos personales de los obreros de Mercedes Benz Argentina que fueron secuestrados, todos ellos, en los años 1976 y 1977, cuando más dura e implacable era la represión dirigida contra los trabajadores, sin duda dirigida a acallar las legítimas protestas de los obreros, contra la política económica social de la dictadura militar, orientada a descargar sobre la clase obrera las consecuencias de la crisis que sufría y sufre, agravada, nuestro país.

Ninguno de los detenidos había realizado acción alguna que pueda ser sospechosa siquiera de concomitancia con las organizaciones terroristas, con la guerrilla ni con las organizaciones llamadas subversivas. [...]

El hecho doloroso, angustiante, que nos aflige, es, en síntesis la desaparición de obreros honestos que no han violando ley alguna, ni siquiera las muy severas y discutibles dictadas por la Junta Militar y privando a sus familiares, de su apoyo y consuelo moral y a nuestros hogares, del apoyo material que los mismos nos brindaban.

Los trabajadores de Mercedes Benz Argentina, han expresado en diversas oportunidades su solidaridad para con sus compañeros desaparecidos y nos han prestado su ayuda económica.

De ello es parcial testimonio el petitorio, a favor de nuestros parientes desaparecidos, suscripto por más de 1.000 firmas que en fotocopias acompañamos. [...]

Creemos que en lo que hace a los que suscribimos esta carta solo la solidaridad de los trabajadores de Mercedes Benz de Alemania hacia sus compañeros de clase, de profesión y de empresa en la Argentina, y de todos los trabajadores del gremio, en Alemania puede brindar un paliativo a la angustiada situación que amenaza con la miseria, la dura y desnuda miseria, a nuestros hogares.

Y creemos que solo el reclamo permanente y persistente de los trabajadores, en Alemania y en el mundo, podrá, algún día obligar a la dictadura hambrienta y cruel que ha soportado nuestro pueblo, a dar respuesta adecuada al clamor de todos los hombres libres de la Argentina, en torno al problema de los desaparecidos. [...]

Por ello es que en la imposibilidad de comunicarnos directamente con los trabajadores mecánicos de Alemania y, especialmente con los trabajadores de Mercedes Benz de ese país, solicitamos de su espíritu solidario, quiera encontrar los caminos para que nuestro clamor llegue a los destinatarios a los que va dirigido.

En la seguridad de que nuestro petitorio angustiado encontrará el necesario eco en los sentimientos y en la acción del ilustre Premio Nobel de la Paz, aprovechamos la oportunidad para saludarlo con nuestra, desde ya, agradecida consideración,

Familiares de Mercedes Benz Argentina.

Adaptado de *Memoria en las aulas. Dossier nº 13. La clase trabajadora durante la última dictadura militar argentina. 1976-1983. Apuntes para una discusión sobre la resistencia obrera* (Coordinación de Sandra Raggio, s.d., pp. 27, 29-30).

## ¿QUÉ FUERON LOS CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN?

Durante los primeros años de la dictadura las Fuerzas Armadas organizaron el territorio nacional en Zonas, Subzonas y Áreas de control con el objetivo de exterminar a los «subversivos». Allí funcionaron los centros clandestinos de detención y exterminio<sup>4</sup>. Se trataba de instalaciones secretas, ilegales, a donde eran llevados y recluidos los detenidos-desaparecidos.

Los centros clandestinos de detención fueron instalados en dependencias militares y policiales, como así también en escuelas, tribunales, fábricas, etc. Durante los años del terrorismo de Estado el eje de la actividad represiva dejó de centrarse en la detención y el encierro en las cárceles –aunque esto seguía existiendo– para pasar a estructurarse en torno al sistema de desaparición de personas en los distintos centros clandestinos.

Todo el escalafón militar estaba comprometido con la operación represiva de los centros clandestinos, desde las «patotas» que se dedicaban a los secuestros, los llamados «Grupos de Tareas» –en su mayoría, integradas por militares de baja graduación– hasta los encargados de la tortura y los que tenían la más alta autoridad en cada una de las armas.

El funcionamiento de los centros clandestinos tenía su propia rutina. Las víctimas eran secuestradas en plena vía pública, en sus casas o en sus lugares de trabajo. Antes de ingresar a los centros no pasaban por ninguna forma previa de proceso policial o judicial. Una vez adentro eran sometidas a condiciones extremas de detención: aislamiento, malos tratos, escasos alimentos, poca agua, mínima higiene. La tortura fue el principal método represivo utilizado para obtener información sobre la vida y las actividades de los prisioneros o los conocidos de éstos. Funcionó también como un primer mecanismo de deshumanización que permitió la administración de los detenidos en los campos de concentración. Muchos de los detenidos permanecieron en esta situación durante meses e, incluso, años hasta su traslado definitivo. Ese «traslado» no era más que un eufemismo porque, en general, significaba la muerte.

Las estimaciones oficiales de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) arrojan actualmente la cifra total, provisoria, de 550 centros clandestinos. Algunos centros habían sido creados antes del golpe. En su mayoría estuvieron concentrados en el centro del país. Uno de los más conocidos fue la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA), ubicado en

la Capital Federal, sobre la Av. Libertador, en un barrio residencial, poblado y con circulación frecuente de personas. Su máximo responsable era el almirante Emilio Massera. Allí tuvieron lugar algunos de los hechos más aberrantes de la represión. Hoy, más de treinta años después, este centro fue transformado en Museo de la Memoria.

La pregunta quizás más inquietante que surge al conocer las historias de vida de quienes pasaron por la experiencia concentracionaria es cómo fue posible la existencia de este sistema represivo de desaparición forzada de personas. Es decir: cómo fue posible que la sociedad argentina haya producido y albergado campos de concentración en su propio seno.

Según explica Pilar Calveiro el campo estaba perfectamente instalado en el centro de la sociedad, se nutría de ella y se derramaba sobre ella. En su libro *Poder y desaparición* escribió: «Los campos de concentración eran secretos y las inhumaciones de cadáveres NN en los cementerios, también. Sin embargo, para que funcionara el dispositivo desaparecedor debían ser “secretos a voces”; era preciso que se supiera para diseminar el terror. La nube de silencio ocultaba los nombres, las razones específicas, pero todos sabían que se llevaban a los que “andaban en algo”, que las personas “desaparecían”, que los coches que iban con gente armada pertenecían a las fuerzas de seguridad, que los que se llevaban no volvían a aparecer, que existían campos de concentración. En suma, un secreto con publicidad incluida; mensajes contradictorios y ambivalentes. Secretos que se deben saber, lo que es preciso decir como si no se dijera, pero que todos conocen».

El sistema de centros clandestinos, entonces, disciplinaba al resto de la sociedad, infundiendo temor y obediencia frente a lo que se intuía como un poder de dimensiones desconocidas y omnímodas. Se sabía que algo sucedía o, al menos, había indicios para saberlo, pero la mayoría no sabía exactamente qué era eso que sucedía y otros decidieron directamente no saber como un mecanismo de defensa. Sin cuerpos no hay pruebas, sin pruebas no hay delito, como tantas veces dijeron los militares mismos. La desaparición instalaba en la sociedad una incertidumbre y, sobre todo, un gran temor a lo desconocido y amenazante: ¿qué había pasado con el vecino, el compañero de trabajo, el amigo, el hermano, el hijo?, ¿dónde estaban?, ¿estaban vivos?, ¿estaban muertos?

Ese efecto era suficiente para imponer una cultura cotidiana del miedo y de la desconfianza («por algo será» o «algo habrá hecho»), del silencio («el silencio es salud») y del autoencierro. Tal vez, un buen ejemplo de esa sospecha y ese miedo difundidos en toda la sociedad sea aquella famosa publicidad del período dictatorial cuyo slogan decía: «¿Sabe usted dónde está su hijo ahora?». La sociedad era controlada y todos se controlaban entre sí. La sociedad se patrullaba a sí misma.

Adaptado de *Pensar la dictadura: terrorismo de Estado en Argentina* (Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación, 2010, pp. 30, 32-33).

## Líneas orientadoras

- ¿A qué hace referencia el término “desaparecido”?
- ¿Cuál es lo específico del terrorismo estatal argentino?
- ¿Qué implementó el terrorismo de Estado en los campos de concentración?
- ¿Quiénes eran los desaparecidos?
- ¿Por qué desaparecieron tantos obreros?
- ¿Qué tipo de represión sufrieron los obreros después del golpe de estado?
- ¿A qué razón o razones se atribuye esa represión?
- ¿Qué fueron los centros clandestinos de detención?
- ¿Dónde estaban ubicados y dónde se instalaron?
- ¿Cuál fue el eje de la actividad represiva durante el terrorismo de Estado?
- ¿Cuál fue el papel de los “Grupos de Tareas”?
- ¿Cuál era el funcionamiento de los centros clandestinos de detención?
- ¿Cuál fue el principal método represivo o el primer mecanismo de deshumanización?
- ¿Cuántos centros hubo y cuál fue uno de los más conocidos?

## Tema 4 - Madres y Abuelas de Plaza de Mayo

### ¿Quiénes son las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo?

Las madres y abuelas de Plaza de Mayo son un grupo de mujeres que desde 1977 demandan el retorno de sus familiares desaparecidos durante la dictadura militar en Argentina. El grupo está compuesto sobre todo por madres y abuelas de personas secuestradas, torturadas y desaparecidas, y recibe su nombre del lugar donde celebran sus protestas: la plaza de Mayo de Buenos Aires, frente a la Casa Rosada, sede de la presidencia argentina. Con el tiempo se unieron más personas a las protestas y del grupo inicial nacieron las asociaciones de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, cuyos objetivos son recuperar a sus familiares desaparecidos y llevar ante la justicia a los responsables de los crímenes de la dictadura.

Las mujeres se reunieron por primera vez en la plaza de Mayo el 30 de abril de 1977 con la esperanza de llamar la atención de Jorge Rafael Videla, entonces líder de la junta militar que gobernó Argentina entre 1976 y 1983. Se estima que durante esos años se produjeron más de 30.000 desapariciones forzadas que, en la mayoría de los casos, no se han resuelto aún. Las madres y abuelas de las víctimas comenzaron a congregarse en la plaza, caminando alrededor de la pirámide central para burlar la prohibición de reuniones de más de tres personas impuesta por el Gobierno. Desde entonces marchan por la plaza todos los jueves a las tres y media de la tarde, sumando ya más de 2.200 marchas que, con la pandemia, ahora se hacen a través de internet. Además, en diciembre de 1980 organizaron la primera Marcha de la Resistencia, dando vueltas alrededor de la plaza durante veinticuatro horas seguidas, evento que se ha repetido casi cada año desde entonces.

El distintivo más característico de las mujeres de Plaza de Mayo es el pañuelo blanco, que llevan anudado al cuello y cubriendo sus cabezas. Lo adoptaron a finales de 1977, inicialmente usando los pañales de tela de sus hijos y nietos, que pronto fueron sustituidos por pañuelos blancos en los que escribían los nombres de sus familiares y la fecha de su desaparición. La primera vez que se cubrieron la cabeza con ellos fue frente a la Basílica de Luján, buscando distinguirse de los otros miles de personas que habían peregrinado hacia el lugar. Pronto

empezaron a utilizar los pañuelos blancos en otras manifestaciones por los derechos humanos en Argentina hasta que se convirtió en un emblema de la lucha por el retorno de los desaparecidos.

El movimiento de las madres cristalizó en la fundación de la asociación Madres de Plaza de Mayo en agosto de 1979. Además de seguir denunciando los crímenes de la dictadura y el retorno de los hijos desaparecidos, la asociación también pretendía proteger a las madres después de que varias de las fundadoras fueran secuestradas y asesinadas por el terrorismo de Estado en diciembre de 1977. Madres de Plaza de Mayo ha recibido numerosos premios, incluido en 1992 el premio Sájarov a la libertad de pensamiento, otorgado por el Parlamento Europeo. Por otro lado, desde octubre de 1977 existe también la asociación Abuelas de Plaza de Mayo, orientada a identificar a los niños y bebés, ahora adultos, que fueron separados de sus familias biológicas por la dictadura.

Con la llegada de la democracia a Argentina a mediados de los años ochenta surgieron divisiones en el movimiento. Madres de Plaza de Mayo se escindió, fundándose en 1986 una asociación alternativa: Madres de Plaza de Mayo Línea Fundadora. Mientras estas últimas se han centrado en recuperar a sus hijos desaparecidos o, al menos, sus cuerpos, así como en buscar justicia para los culpables, las primeras abogan por una lucha colectiva que no necesariamente pasa por recuperar los restos de sus familiares. Además, al contrario que Línea Fundadora, Madres de Plaza de Mayo rechaza reparaciones económicas y homenajes póstumos.

Pero la fractura es también ideológica, porque Madres de Plaza de Mayo ha expandido su ámbito de actuación hasta convertirse en una asociación política. Luchan contra la corrupción en el sistema judicial y hacen defensa del trabajo digno. Además, han establecido su propia emisora de radio y canal de televisión e incluso una universidad, así como programas culturales y de vivienda social para personas sin hogar, alejándose de sus objetivos originales. También se han posicionado a favor de figuras políticas como los expresidentes Néstor Kirchner y Cristina Fernández de Kirchner, durante cuyos mandatos se derogaron leyes e indultos que protegían a los responsables de los crímenes de la dictadura.

Adaptado de “¿Quiénes son las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo?”, *El orden mundial*, 20 de abril de 2021,  
<https://elordenmundial.com/quienes-son-las-madres-y-abuelas-de-plaza-de-mayo/#:~:text=Las%20madres%20y%20abuelas%20de%20Plaza%20de%20Mayo%20son%20un,la%20dictadura%20militar%20en%20Argentina.>

<https://abuelas.org.ar/>

### Líneas orientadoras

- ¿Quiénes son las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo?
- ¿De dónde viene el nombre del grupo?
- ¿Cuál es la historia de las Madres y Abuelas?
- ¿Cuál es el rasgo distintivo más característico de las Madres y Abuelas? ¿Cuál es su historia?
- ¿Qué pedían las Madres?
- ¿En qué día regresan las Madres a la Plaza?
- ¿Qué hicieron las Abuelas para encontrar a sus nietos? ¿Qué hicieron en relación con la genética?
- ¿Qué niños desaparecieron junto a sus padres? ¿Y qué niños nacieron en cautiverio? ¿Hay algún caso resuelto? ¿Señalarías algún caso? ¿Cuál?

## Tema 5 - La Copa Mundial de Fútbol de 1978 y su Boicot

### Argentina 78: el Mundial que tapó la dictadura

"Argentina está ahora más apta que nunca para ser sede del torneo". Esas fueron las palabras pronunciadas por el presidente de la FIFA, el brasileño João Havelange, que sentenciaron el inicio del Mundial de Fútbol de 1978 en Argentina. Con ellas se dio el pistoletazo, nunca mejor dicho, de salida al campeonato que llevó al estrellato a la selección argentina de fútbol. Pero también fue el momento en el que el deporte legitimó una dictadura de Jorge Rafael Videla y le cedió aún más poder.

"Mientras se gritan los goles, se apagan los gritos de los torturados y de los asesinados", dijo la presidenta de las Abuelas de Plaza de Mayo, Estela de Carlotto, en el documental 'La Historia Paralela', al referirse a los acontecimientos de aquel año. Según indica el periodista de 'The New York Times' Ezequiel Fernández Moores, fueron 50 los desaparecidos durante aquellos días del mes del Mundial, nueve de ellos mujeres embarazadas.

Y es que mientras aficionados argentinos y de todo el mundo celebraban y seguían con fe cada uno de los movimientos de aquel balón --que sufrió un cambio revolucionario con la aparición de la Adidas Tango, un modelo con mayor impermeabilización que los diseños anteriores y que continuaría utilizándose en los siguientes cinco mundiales--, las abuelas y madres de desaparecidos por la dictadura continuaron buscando a los suyos, muchos de ellos secuestrados a tan solo 700 metros del estadio Monumental de River Plate, lugar que acogió entre otros los partidos aquel año, en la Escuela de Mecánica de la Armada (ESMA).

### EL MUNDIAL DEL TERROR

La FIFA había elegido a Argentina como sede de la Copa del Mundo de Fútbol de 1978 el día 6 de julio de 1966, momento en el que el país sudamericano estaba gobernado por un régimen constitucional. Pero dos años antes del Mundial del 78, el 24 de marzo de 1976, el

gobierno constitucional de la presidenta María Estela Martínez de Perón fue derrocado por el golpe de Estado cívico-militar de Jorge Rafael Videla.

Desde el día que tomó el poder, la junta militar dio máxima prioridad a la organización de la Copa del Mundo. El objetivo, lejos de ser únicamente lo referente a lo deportivo, fue utilizar el evento para obtener una buena imagen del régimen y así obtener apoyo internacional. Además, el foco mediático estuvo centrado en el desarrollo del evento, lo que permitió que se taparan violaciones de derechos humanos, desapariciones y asesinatos enmarcados en la dictadura. "Duele saber que fuimos un elemento de distracción", dijo Osvaldo Ardiles, exjugador de la Selección argentina, años después del Mundial.

Los jugadores también fueron objeto de la propaganda de la dictadura, más cuando estos ganaron el campeonato y convirtieron a Argentina en campeona del mundo de fútbol, el 25 de junio de 1978, hoy hace 40 años. De hecho, no fueron únicamente los jugadores argentinos los que sufrieron las consecuencias de la dictadura durante aquellos días. A pesar de que no se ha podido demostrar hasta el momento, la goleada 6-0 de Argentina a Perú en semifinales, la cual permitió que Argentina pasara a la final contra Holanda, continúa siendo una mancha en la historia de los mundiales de la FIFA.

Si bien ninguno de los jugadores peruanos admitió haber recibido un soborno en aquel partido, sí es conocido que Videla visitó su vestuario poco antes del partido. Asimismo, tan solo 15 días después de que Argentina consiguiera pasar a la final, el gobierno de Videla otorgó a Perú una donación económica no reembolsable, algo que aparece documentado en la obra 'La Historia Paralela'.

## CORRUPCIÓN

El triunfo de la organización y del equipo argentino, como ya pasó con los Juegos Olímpicos en la Alemania gobernada por Adolf Hitler en 1936, pretendieron generar un mayor consenso sobre el proyecto que imponía el Gobierno y generaron cierto silencio durante unos

meses. Pero no fue el único caso de corrupción que pudo generar la celebración del mundial, en el cual Argentina gastó 517 millones de dólares estadounidenses, más del cuádruple de lo declarado por España en la edición de 1982, aunque según 'Clarín' la suma llegó a 700 millones de dólares, diez veces más de lo pactado.

Desde la organización y celebración del evento, y contando con el apoyo crucial que João Havelange mostró, se ha sospecha de la presunta recepción de sobornos que este recibió del gobierno de Videla, así como de tener negocios ilegales con el capitán Carlos Lacoste, jefe de la organización del Mundial después del asesinato --orquestado supuestamente por el mismo Lacoste-- del general del Ejército Omar Actis, a quien se le encargó la organización del Mundial del 78 en un primer momento.

La organización, presidida por el periodista francés Francois Geze e integrada por 40 personas--siete de ellas argentinas--, estuvo impulsada principalmente por tres organizaciones francesas: el Comité de Apoyo a las Luchas del Pueblo Argentino (CALPA), el grupo École Emancipée y la ONG Quel Corps? (crítica del deporte mercantilizado), las cuales se agruparon bajo el lema 'No al fútbol entre los campos de concentración'. Además de publicar el periódico 'L'Equipe', con el que pretendieron concienciar a la población de los hechos ocurridos en Argentina, en febrero de 1978 representantes de organizaciones de derechos humanos de Alemania Federal, Dinamarca, España, Holanda, Suiza y Suecia, viajaron a París para coordinarse con ellos y producir una carta para las federaciones deportivas en las que se pedía que no avalaran a la dictadura presentándose a jugar.

Sin embargo, la respuesta de la dictadura - que junto con los medios de comunicación llevó acabo un 'lavado de cara' del régimen - y la importancia del evento a nivel deportivo, mermó la denuncia y la llamada al boicot. A pesar de ello, la presencia de medios extranjeros en el país sirvió para la difusión de la lucha de colectivos como las Madres de Plaza de Mayo.

Adaptado de "Argentina 78: el Mundial que tapó la dictadura", *notimérica*, 25 de junio de 2018, <https://www.notimerica.com/deportes/noticia-argentina-78-mundial-tapo-dictadura-20180625133715.html>.

## **40 años de Argentina campeona del Mundial 78: el eco de los goles entre gritos de tortura**

**“Me llevaron a dos partidos. Querían ver si alguien me reconocía para secuestrarlo”, recuerda un superviviente.**

Hace 40 años, los gritos de aliento de la hinchada argentina en el estadio de River Plate retumbaban en el centro del horror de la dictadura, la Escuela Superior de Mecánica de la Armada (ESMA). El estadio principal del Mundial de Argentina 1978 estaba a sólo diez calles del espacio donde unas 5.000 personas fueron detenidas, torturadas y desaparecidas entre 1976 y 1983. Aún con grilletes en los pies y signos de tormentos en el cuerpo, algunos de los secuestrados recuerdan que se alegraron por los goles y por unos minutos se sumaron a la euforia nacional. Otros aseguran que temieron que la victoria de la selección argentina alargase la vida del régimen militar. Hay quienes sienten angustia y se entristecen cada vez que se acerca un nuevo Mundial.

La ESMA daba a una de las avenidas principales de Buenos Aires, del Libertador, pero muy pocos sabían lo que ocurría en su interior. Durante el Mundial no cesaron los secuestros ni los interrogatorios bajo tortura, aunque los militares ordenaron instalar dos televisiones para ver los partidos: uno en el comedor del sótano, a metros de las salas en las que comenzaba la destrucción de los que habían sido chupados, y otro arriba, en la zona conocida como pecera. Algunos de los detenidos que realizaban trabajo esclavo fueron autorizados a ver fútbol.

"Grité los goles aunque era una contradicción", admite Ricardo Coquet, quien estuvo secuestrado en la ESMA entre marzo de 1977 y diciembre de 1978. "Veíamos los partidos en el sótano. Recuerdo el partido contra Perú, donde había que ganar con muchos goles sí o sí. Ganamos, pero al salir del comedor pasamos de la euforia futbolera a ver a un compañero muerto en el pasillo", cuenta Coquet a EL PAÍS en la exESMA, reconvertida hoy en Museo de la Memoria.

Los recuerdos de los supervivientes de la dictadura, de los familiares de desaparecidos y de los exiliados son el corazón de dos muestras simultáneas en Buenos Aires que narran la convivencia macabra de la fiesta y el horror durante la Copa del Mundo de 1978: Tiren papelitos, en el Parque de la Memoria y El Mundial en la ESMA, que cuenta in situ cómo se vivieron esos días.

Conscientes de la pasión de los argentinos por el fútbol, los militares dispusieron operativos fronterizos y en la entrada de los estadios. Dentro de ellos, usaron como cebo a varios detenidos de centros clandestinos. "Me llevaron a un partido en la cancha de Vélez y otro en la de River. Querían ver si alguien me conocía para secuestrarlo, pero por suerte nadie se me acercó", recuerda Alfredo Anaya, otro de los supervivientes.

Las familias de los desaparecidos no cesaron de buscar a sus hijos y aprovecharon la presencia de periodistas extranjeros en el Mundial para dar a conocer lo que estaba pasando. El día del partido inaugural, un enviado especial de la televisión holandesa cambió el Monumental por la Plaza de Mayo, donde las Madres, como cada jueves, marchaban en ronda para exigir la aparición de sus desaparecidos. "Queremos saber dónde están nuestros hijos, vivos o muertos. Hay miles y miles de hogares sufriendo mucha angustia y desesperación. Ya no saben a quién recurrir. Les rogamos a ustedes, son nuestra última esperanza, ayúdenos", dicen las Madres de Plaza de Mayo en ese desgarrador testimonio visual, que tuvo un enorme impacto fuera de Argentina.

Mientras el resto del país celebraba cada victoria de su Selección, las Madres las sufrían. Temían que una victoria fortaleciese a la dictadura e hiciese más difícil encontrar a sus hijos. "Recuerdo que mi familia estaba en casa, disfrutando del partido. Ellos lloraban de alegría, nosotros de tristeza", cuenta la titular de Abuelas de Plaza de Mayo, Estela de Carlotto, en uno de los vídeos de la muestra del Parque de la Memoria.

### Trabajo esclavo por días de vida

En la ESMA, un grupo de detenidos era obligado a realizar trabajo esclavo a cambio de ganar días de vida. Durante el Mundial, tuvieron que preparar textos y vídeos de propaganda sobre las bondades de Argentina mientras escuchaban los gritos de torturas de los compañeros que acababan de secuestrar. Uno de ellos, Raúl Lisandro Cubas, fue enviado a entrevistar al entonces entrenador de la Selección, César Luis Menotti, con el objetivo de que le sonsacara alguna declaración favorable al régimen. En la exposición puede verse la acreditación de prensa falsa con la que entró.

Cubas entró solo a entrevistar a Menotti. "Se me pasaron muchas cosas por la cabeza. No podía dejar de pensar: "¿Qué hago? ¿Le cuento que soy un desaparecido? ¿Le doy la lista con los nombres de los desaparecidos que estaban conmigo en la ESMA? ¿Me creerá? ¿Cómo reaccionará?", recuerda en un vídeo que forma parte de la muestra. No lo hizo. No se sintió seguro. Y volvió al centro del horror.

Nadie reconoció a Cubas en la fotografía aparecida en el diario La Nación que lo muestra junto a verdaderos periodistas. Días después, en ese inolvidable 25 de junio de 1978, nadie reconoció tampoco a los detenidos-desaparecidos que salieron a las calles. Cuando Argentina venció a Holanda y levantó la Copa del Mundo, los torturadores los metieron en automóviles y se sumaron a la marea albiceleste que celebraba el triunfo en los alrededores del Obelisco. Después, los llevaron a cenar. "En la pizzería se gritaba 'el que no salte es holandés' y nosotros allí, pálidos y angustiados. Si no se daban cuenta de que estábamos secuestrados, de que se estaba matando a gente, se iban a quedar 40 años más en el poder", recuerda de ese día Miriam Lewin, periodista que pasó por varios centros clandestinos de detención, entre ellos la ESMA.

40 años después, Argentina ha juzgado y condenado a los responsables de esos crímenes perpetrados por la dictadura antes, durante y después del Mundial 78. Ningún argentino ignora lo que pasó. Tampoco los jugadores de ese equipo campeón. "Cuando en democracia empezábamos a saber todo, yo personalmente empecé a sentir vergüenza. Se usó una gesta maravillosa, ser campeones del mundo, para seguir secuestrando, torturando y matando gente. Me da vergüenza decir que fui feliz", reconoce Ubaldo El Pato Fillol, portero y uno de los referentes de la selección de 1978, en una grabación exhibida en el Parque de la Memoria. "Siento mucha pena. Escuchar lo que la gente ha sufrido, escuchar que hubo gente que nos alentaba mientras sufría me deja sin palabras", dice el defensor Jorge Olgúin en el acto de inauguración de la muestra en la exESMA. "Lo siento de corazón", concluye.

Adaptado de "40 años de Argentina campeona del Mundial 78: el eco de los goles entre gritos de tortura", Mar Centenera, *El país*, 29 de junio de 2018, [https://elpais.com/internacional/2018/06/29/argentina/1530274425\\_448001.html](https://elpais.com/internacional/2018/06/29/argentina/1530274425_448001.html).

## Líneas orientadoras

- ¿Cuándo fue Argentina elegida como sede de la Copa del Mundo de Futbol de 1978?
- ¿Por qué dio la Junta Militar máxima prioridad a la organización de la Copa del Mundo?
- ¿Qué permitió la Copa del Mundo tapar?
- ¿Quién ganó la Copa? ¿Qué significó eso para la dictadura?
- ¿Qué se encontraba a pocas calles del estadio donde se disputaría la final del Mundial?  
¿Qué pasó ahí?
- ¿Qué no cesó durante la Copa del Mundo?
- ¿Cómo contrapone Ricardo Coquet el Mundial a la realidad en la ESMA?
- ¿Qué hicieron los militares con los detenidos durante el Mundial? ¿Por qué hicieron eso?
- ¿Qué hicieron las familias de los desaparecidos durante la Copa del Mundo?
- ¿Qué temían las Madres de Plaza de Mayo?
- ¿Qué tuvo que hacer un grupo de detenidos? ¿A cambio de qué?
- ¿Qué pasó por la cabeza de Lisandro Raúl Cubas mientras entrevistaba a César Luis Menotti?
- ¿Qué pasó cuando Argentina venció a Holanda?
- ¿Qué había pasado con el hermano de Claudio Morresi?
- ¿Cómo describieron la prensa nacional e internacional la Copa del Mundo? ¿Cómo se relaciona eso con la censura, el control y la manipulación de los medios?

Clases 53 y 54				
	La profesora saluda a los alumnos y les pregunta si se acuerdan de lo que hicimos en la última clase y de lo que vamos a hacer hoy. Se espera que los alumnos digan que, en la última clase, hablamos de la dictadura militar argentina y que hoy van a presentar los trabajos que prepararon.	El grupo.		2 minutos.
Desarrollar destrezas de expresión e interacción oral.	<p><b>Tarea de expresión oral</b></p> <p>Los aprendientes hacen sus presentaciones, mientras los grupos que no están haciendo presentaciones toman notas, para que después de las presentaciones pueda haber un pequeño debate respecto a las presentaciones.</p>	Grupos de tres o de cuatro.	Ordenador y proyector.	53 minutos.
Compartir dudas, opiniones y emociones relacionadas con la dictadura militar argentina, desarrollar el pensamiento crítico	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora les pide a los alumnos que comenten las presentaciones unos de los otros. Para ayudarles, la profesora les puede hacer algunas preguntas, tales como “Con base en vuestras presentaciones, ¿qué estaba bien y qué estaba mal en la actuación del gobierno argentino durante la dictadura militar?” y “¿Por qué estaba bien o mal?”. Se espera que los</p>	El grupo.		15 minutos.

<p>y reflexionar sobre la violación de los derechos humanos.</p>	<p>alumnos sean capaces de identificar las medidas adoptadas por el gobierno dictatorial argentino y de comprender que tenemos que valorar siempre la dignidad y los derechos humanos, así como la democracia, la justicia, la igualdad y un estado de derecho. Asimismo, la profesora intenta que los alumnos compartan sus emociones respecto a lo que aprendieron en relación con Argentina. Para hacerlo, la profesora hace a los aprendientes las siguientes preguntas: “¿Sabíais que algo así había pasado?”, “¿Qué os hizo sentir saberlo?”, “¿Cuál fue la cosa que más os impactó? ¿Por qué?”, “¿Pensáis que este tipo de cosas siguen ocurriendo hoy en día?”, “Si sí, ¿dónde, por ejemplo?” y “¿Cómo y en qué situaciones?”. Se espera que los alumnos consigan compartir sus emociones respecto a lo que sintieron mientras descubrían informaciones respecto a sus temas y mientras escuchaban sus compañeros hablando de los temas que les tocaron.</p>			
<p>Animar a los estudiantes a participar en la visita de estudios.</p>	<p>La profesora pregunta a los alumnos si estarían interesados en ir a Lisboa en el día 10 de marzo y en visitar la Universidad Nova de Lisboa. Después, la profesora les da a los alumnos algunas informaciones sobre la visita.</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>

Resumir lo que ha sido hecho a lo largo de la clase.	<p>La profesora pregunta a los alumnos “¿Os acordáis de lo que hicimos al comienzo de la clase?”, “¿Cómo podéis describir lo que hicimos a mitad de la clase?” y “¿Cuáles fueron los últimos ejercicios que hicimos?” y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>Presentaciones:</p> <p>Hacer las presentaciones;</p> <p>Debatir las presentaciones.</p>	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
Total				90 minutos

Clases 55 y 56				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
Resumir lo que ha sido hecho a lo largo de la última clase.	<p>Como no hubo tiempo para escribir el sumario en la última clase, la profesora saluda a los alumnos, les pregunta “¿Os acordáis de lo que hicimos en la última clase?” y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>Presentaciones orales de los trabajos en grupo sobre la dictadura militar en Argentina.</p>	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
Especular sobre el significado de los diferentes elementos de una imagen e interpretar y relacionar información.	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora les enseña a los alumnos la imagen de un grafiti (figura 5) y les pregunta si saben qué tipo de dibujo es aquel. Se espera que los alumnos digan que es un grafiti. En seguida, la profesora les pide a los aprendientes que observen y comenten la imagen del grafiti, ayudándoles con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Quiénes serán las personas representadas en la imagen?</p>	El grupo.	Ordenador y proyector.	5 minutos.

<p>Especular sobre el contenido de un cuento con base en su nombre, fecha de publicación y autor.</p>	<p>¿Por qué habrán escrito “Nunca más” por debajo de las personas”?</p> <p>¿Qué pensáis que significa la imagen?</p> <p>Se espera que los alumnos sean capaces de decir que las personas representadas son militares y que infieran que el “Nunca más” se refiere a la voluntad que la mayor parte del pueblo argentino tiene de que no vuelva a existir una dictadura y de que no vuelva a pasar lo que pasó en la última.</p> <p>A continuación, la profesora les dice a los alumnos que van a leer un cuento llamado “Graffiti”, publicado en 1980, y escrito por Julio Cortázar y les pregunta si saben quién es el autor. En caso de que sepan quién es el autor, la profesora les explica que es un escritor argentino que fue perseguido durante la dictadura militar argentina, cuyos libros fueron prohibidos en su país y que optó por la nacionalidad francesa en 1981. En seguida, la profesora pregunta a los alumnos si tienen alguna idea de lo que el cuento puede tratar, haciéndoles algunas preguntas para ayudarles, como, por ejemplo, “Conociendo</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>
---	---	------------------	--	-------------------

	<p>algunas informaciones sobre el autor, ¿de qué tratará el cuento?” o “¿Cómo pensáis que el cuento se relaciona con el tema de la dictadura militar en argentina?”. Se espera que los alumnos sean capaces de decir que el cuento probablemente denuncia lo que estaba pasando en Argentina mientras Jorge Rafael Videla estaba en el poder.</p>			
<p>Comprender el tema central del texto, obtener información sobre cuestiones concretas y desarrollar destrezas de comprensión lectora.</p>	<p><b>Tarea de comprensión de lectura</b></p> <p>La profesora reparte copias de la Ficha de Trabajo 4 y les pide a los alumnos que lean los dos primeros párrafos del cuento “Graffiti” dos veces. La primera vez, los aprendientes deben leer el cuento en silencio e individualmente e intentar comprender el significado global del texto. La segunda vez, los alumnos deben, en primer lugar, trabajar en parejas o pequeños grupos de tres y encontrar las palabras que tienen el significado de las definiciones que la profesora presenta a los estudiantes. Cuando los alumnos hayan terminado el ejercicio, la profesora lo corrige con el grupo. En segundo lugar, los alumnos deben seguir trabajando en parejas o en pequeños grupos de tres y encontrar las respuestas para las preguntas</p>	<p>Individual, parejas o grupos de tres y el grupo.</p>	<p>Ficha de trabajo 4.</p>	<p>20 minutos.</p>

<p>Leer para comprender el significado global del texto y solucionar problemas en colaboración con los demás.</p>	<p>presentadas por la profesora. Una vez más, cuando los aprendientes hayan terminado el ejercicio, la profesora lo corrige con el grupo.</p> <p>A continuación, la profesora les pide a los alumnos que trabajen en parejas (o, si necesario, en grupos de tres), le da a uno de los miembros de la pareja la ficha A y al otro la ficha B y les indica a los alumnos que deben trabajar en conjunto para emparejar los párrafos desordenados con los títulos de cada párrafo, ya que la profesora desordenó los párrafos y le dio a cada uno de los miembros de la pareja cuatro párrafos diferentes. Cuando los alumnos hayan terminado de ordenar los párrafos, la profesora corrige el ejercicio con el grupo.</p>	<p>Parejas o grupos de tres y el grupo.</p>		<p>20 minutos.</p>
<p>Leer para obtener información sobre cuestiones concretas.</p>	<p>Finalmente, la profesora les indica a los alumnos que deben seguir trabajando en parejas o en grupos de tres, volver a leer todo el cuento y encontrar las respuestas para las preguntas de respuestas múltiples que están al final del cuento. Cuando hayan encontrado todas las respuestas, la profesora corrige el ejercicio con el grupo.</p>	<p>Parejas o grupos de tres y el grupo.</p>		<p>20 minutos.</p>

<p>Identificar la función interventora de algunos medios de expresión.</p>	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora les pide a los alumnos que relacionen el cuento que han acabado de leer con la dictadura militar en Argentina, haciéndoles cuestiones como las siguientes:</p> <p>¿Pensáis que algo como lo que se describe en el cuento podrá haber pasado durante la dictadura militar en Argentina?</p> <p>¿Por qué pensáis que podría ser prohibido hacer dibujos en las paredes?</p> <p>¿Sabíais que el cuento que leemos fue prohibido en Argentina durante el tiempo de la dictadura? ¿Por qué pensáis que lo prohibieron?</p> <p>Se espera que los alumnos sean capaces de hacer la analogía entre el cuento y la realidad y que comprendan que era prohibido hacer dibujos en las paredes porque los dibujos son artefactos culturales con el poder de transmitir críticas políticas y que el cuento fue prohibido porque criticaba la dictadura y</p>	<p>El grupo.</p>		<p>10 minutos.</p>
--	---	------------------	--	--------------------

	denunciaba las violaciones de los derechos humanos llevadas a cabo por el gobierno de Jorge Rafael Videla.			
Sintetizar lo que ha sido hecho a lo largo de la clase.	La profesora pregunta a los alumnos “¿Os acordáis de lo que hicimos al comienzo de la clase?”, “¿Cómo podéis describir lo que hicimos a mitad de la clase?” y “¿Cuáles fueron los últimos ejercicios que hicimos?” y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:  “Graffiti”, de Julio Cortázar:  Lectura del cuento; ejercicios de comprensión lectora.	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
<b>Total</b>				<b>90 minutos</b>

#### Actividad 4



Figura 5 - <https://buenosairesstreetart.com/2012/07/buenos-aires-graffiti-of-videla-and-the-argentina-dictatorship/>

## Ficha de Trabajo 4

1. Lee los dos primeros párrafos del cuento "Graffiti" e intenta comprender su significado global.

"Graffiti"

(Julio Cortázar, *Queremos tanto a Glenda*, 1980)

*A Antoni Tàpies*

Tantas cosas que empiezan y acaso acaban como un juego, supongo que te hizo gracia encontrar el dibujo al lado del tuyo, lo atribuiste a una casualidad o a un capricho y sólo la segunda vez te diste cuenta de que era intencionado y entonces lo miraste despacio, incluso volviste más tarde para mirarlo de nuevo, tomando las precauciones de siempre: la calle en su momento más solitario, ningún carro celular en las esquinas próximas, acercarse con indiferencia y nunca mirar los graffiti de frente sino desde la otra acera o en diagonal, fingiendo interés por la vidriera de al lado, yéndote enseguida.

Tu propio juego había empezado por aburrimiento, no era en verdad una protesta contra el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros. Simplemente te divertía hacer dibujos con tizas de colores (no te gustaba el término graffiti, tan de crítico de arte) y de cuando en cuando venir a verlos y hasta con un poco de suerte asistir a la llegada del camión municipal y a los insultos inútiles de los empleados mientras borraban los dibujos. Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo lo hubieran borrado entre palabrotas y amenazas. En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo; quizá por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios para hacer un dibujo.

2. Vuelve a leer los dos párrafos y, con tu compañero, encuentra las palabras que tienen las definiciones que están abajo:

- a. Camionetas o furgonetas especialmente adaptadas para el traslado de detenidos o convictos.
- b. La prohibición o restricción, establecida por instituciones gubernamentales, de circular libremente por las calles de una ciudad o permanecer en lugares públicos, permaneciendo los habitantes únicamente en sus hogares salvo excepciones de necesidad o urgencia.
- c. Colocar en la pared, a través del recurso a cola, una lámina en que hay inscripciones o figuras y que se exhibe con fines informativos o publicitarios.
- d. Arcilla terrosa blanca o de otros colores que se usa para escribir o dibujar en los encerados.

3. Ahora, con tu compañero, busca las respuestas para las siguientes preguntas:

- a. ¿En qué tipo de sociedad viven el narrador y el personaje principal? Justifica tu respuesta con fragmentos del texto.
- a. ¿Qué hace el personaje principal con las tizas de colores? ¿Por qué lo hace?
- b. ¿Qué encontró el personaje principal al lado de su dibujo? ¿Qué significado tiene eso?

4. Con la ayuda de tu compañero, empareja los restantes párrafos desordenados del cuento con sus títulos, para que puedas poner los párrafos en su orden original. Tú tienes cuatro párrafos y tu compañero tiene los otros cuatro.

- a. La tiza negra.
- b. El aura de una mujer.
- c. El pedido, la interrogación o la llamada.
- d. El secuestro.
- e. El sí, el siempre o el ahora.
- f. El silencio donde los desaparecidos se pierden.
- g. Nuestras bocas.
- h. Desde el interior del hueco.

2. Vuelve a leer los dos párrafos y, con tu compañero, encuentra las palabras que tienen las definiciones que están abajo:

a. Camionetas o furgonetas especialmente adaptadas para el traslado de detenidos o convictos.

**Carro celular.**

b. La prohibición o restricción, establecida por instituciones gubernamentales, de circular libremente por las calles de una ciudad o permanecer en lugares públicos, permaneciendo los habitantes únicamente en sus hogares salvo excepciones de necesidad o urgencia.

**Toque de queda.**

c. Colocar en la pared, a través del recurso a cola, una lámina en que hay inscripciones o figuras y que se exhibe con fines informativos o publicitarios.

**Pegar carteles.**

d. Arcilla terrosa blanca o de otros colores que se usa para escribir o dibujar en los encerados.

**Tiza.**

3. Ahora, con tu compañero, busca las respuestas para las siguientes preguntas:

a. ¿En qué tipo de sociedad viven el narrador y el personaje principal? Justifica tu respuesta con fragmentos del texto.

**Viven en una sociedad totalitaria. “(...) el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros”; “Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo lo hubieran borrado entre palabrotas y amenazas”; “En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo”.**

a. ¿Qué hace el personaje principal con las tizas de colores? ¿Por qué lo hace?

**Hace dibujos en las paredes de las calles. Empezó a hacerlo por aburrimiento.**

b. ¿Qué encontró el personaje principal al lado de su dibujo? ¿Qué significado tiene eso?

**Encontró otro dibujo. Significa que alguien más se estaba arriesgando como el personaje principal.**

4. Con la ayuda de tu compañero, empareja los restantes párrafos desordenados del cuento con sus títulos, para que puedas poner los párrafos en su orden original. Tú tienes cuatro párrafos y tu compañero tiene los otros cuatro.

- a. La tiza negra. **6**
- b. El aura de una mujer. **3**
- c. El pedido, la interrogación o la llamada. **2**
- d. El secuestro. **5**
- e. El sí, el siempre o el ahora. **1**
- f. El silencio donde los desaparecidos se pierden. **8**
- g. Nuestras bocas. **7**
- h. Desde el interior del hueco. **4**

## A

1. Mucho después (era horrible temblar así, era horrible pensar que eso pasaba por culpa de tu dibujo en el paredón gris) te mezclaste con otras gentes y alcanzaste a ver un esbozo en azul, los trazos de ese naranja que era como su nombre o su boca, ella ahí en ese dibujo truncado que los policías habían borroneado antes de llevársela; quedaba lo bastante para comprender que había querido responder a tu triángulo con otra figura, un círculo o acaso una espiral, una forma llena y hermosa, algo como un sí o un siempre o un ahora.

2. Empezó un tiempo diferente, más sigiloso, más bello y amenazante a la vez. Descuidando tu empleo salías en cualquier momento con la esperanza de sorprenderla, elegiste para tus dibujos esas calles que podías recorrer en un solo rápido itinerario; volviste al alba, al anochecer, a las tres de la mañana. Fue un tiempo de contradicción insoportable, la decepción de encontrar un nuevo dibujo de ella junto a alguno de los tuyos y la calle vacía, y la de no encontrar nada y sentir la calle aún más vacía. Una noche viste su primer dibujo solo; lo había hecho con tizas rojas y azules en una puerta de garaje, aprovechando la textura de las maderas carcomidas y las cabezas de los clavos. Era más que nunca ella, el trazo, los colores, pero además sentiste que ese dibujo valía como un pedido o una interrogación, una manera de llamarte. Volviste al alba, después que las patrullas ralearon en su sordo drenaje, y en el resto de la puerta dibujaste un rápido paisaje con velas y tajamares; de no mirarlo bien se hubiera dicho un juego de líneas al azar, pero ella sabría mirarlo. Esa noche escapaste por poco de una pareja de policías, en tu departamento bebiste ginebra tras ginebra y le hablaste, le dijiste todo lo que te venía a la boca como otro dibujo sonoro, otro puerto con velas, la imaginaste morena y silenciosa, le elegiste labios y senos, la quisiste un poco.

3. Cuando el otro apareció al lado del tuyo casi tuviste miedo, de golpe el peligro se volvía doble, alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor, y ese alguien por si fuera poco era una mujer. Vos mismo no podías probártelo, había algo diferente y mejor que las pruebas más rotundas: un trazo, una predilección por las tizas cálidas, un aura. A lo mejor como

andabas solo te imaginaste por compensación; la admiraste, tuviste miedo por ella, esperaste que fuera la única vez, casi te delataste cuando ella volvió a dibujar al lado de otro dibujo tuyo, unas ganas de reír, de quedarte ahí delante como si los policías fueran ciegos o idiotas.

4. Esa misma mañana miraste desde lejos: no lo habían borrado todavía. Volviste a mediodía: casi inconcebiblemente seguía ahí. La agitación en los suburbios (habías escuchado los noticiosos) alejaba a las patrullas urbanas de su rutina; al anochecer volviste a verlo como tanta gente lo había visto a lo largo del día. Esperaste hasta las tres de la mañana para regresar, la calle estaba vacía y negra. Desde lejos descubriste el otro dibujo, sólo vos podrías haberlo distinguido tan pequeño en lo alto y a la izquierda del tuyo. Te acercaste con algo que era sed y horror al mismo tiempo, viste el óvalo naranja y las manchas violeta de donde parecía saltar una cara tumefacta, un ojo colgando, una boca aplastada a puñetazos. Ya sé, ya sé, ¿pero qué otra cosa hubiera podido dibujarte? ¿Qué mensaje hubiera tenido sentido ahora? De alguna manera tenía que decirte adiós y a la vez pedirte que siguieras. Algo tenía que dejarte antes de volverme a mi refugio donde ya no había ningún espejo, solamente un hueco para esconderme hasta el fin en la más completa oscuridad, recordando tantas cosas y a veces, así como había imaginado tu vida, imaginando que hacías otros dibujos, que salías por la noche para hacer otros dibujos.

## B

5. Casi enseguida se te ocurrió que ella buscaría una respuesta, que volvería a su dibujo como vos volvías ahora a los tuyos, y aunque el peligro era cada vez mayor después de los atentados en el mercado te atreviste a acercarte al garaje, a rondar la manzana, a tomar interminables cervezas en el café de la esquina. Era absurdo porque ella no se detendría después de ver tu dibujo, cualquiera de las muchas mujeres que iban y venían podía ser ella. Al amanecer del segundo día elegiste un paredón gris y dibujaste un triángulo blanco rodeado de manchas como hojas de roble; desde el mismo café de la esquina podías ver el paredón (ya habían limpiado la puerta del garaje y una patrulla volvía y volvía rabiosa), al anochecer te alejaste un poco pero eligiendo diferentes puntos de mira, desplazándote de un sitio a otro, comprando mínimas cosas en las tiendas para no llamar demasiado la atención. Ya era noche cerrada cuando oíste la sirena y los proyectores te barrieron los ojos. Había un confuso amontonamiento junto al paredón, corríste contra toda sensatez y sólo te ayudó el azar de un auto dando la vuelta a la esquina y frenando al ver el carro celular, su bulto te protegió y viste la lucha, un pelo negro tironeado por manos enguantadas, los puntapiés y los alaridos, la visión entrecortada de unos pantalones azules antes de que la tiraran en el carro y se la llevaran.

6. Nunca habías corrido peligro porque sabías elegir bien, y en el tiempo que transcurría hasta que llegaban los camiones de limpieza se abría para vos algo como un espacio más limpio donde casi cabía la esperanza. Mirando desde lejos tu dibujo podías ver a la gente que le echaba una ojeada al pasar, nadie se detenía por supuesto pero nadie dejaba de mirar el dibujo, a veces una rápida composición abstracta en dos colores, un perfil de pájaro o dos figuras enlazadas. Una sola vez escribiste una frase, con tiza negra: A mí también me duele. No duró dos horas, y esta vez la policía en persona la hizo desaparecer. Después solamente seguiste haciendo dibujos.

7. Sí, pero los días pasaban y ya no sabías vivir de otra manera. Volviste a abandonar tu trabajo para dar vueltas por las calles, mirar fugitivamente las paredes y las puertas donde ella y vos habían dibujado. Todo limpio, todo claro; nada, ni siquiera una flor dibujada por la inocencia de

un colegial que roba una tiza en la clase y no resiste al placer de usarla. Tampoco vos pudiste resistir, y un mes después te levantaste al amanecer y volviste a la calle del garaje. No había patrullas, las paredes estaban perfectamente limpias; un gato te miró cauteloso desde un portal cuando sacaste las tizas y en el mismo lugar, allí donde ella había dejado su dibujo, llenaste las maderas con un grito verde, una roja llamarada de reconocimiento y de amor, envolviste tu dibujo con un óvalo que era también tu boca y la suya y la esperanza. Los pasos en la esquina te lanzaron a una carrera afelpada, al refugio de una pila de cajones vacíos; un borracho vacilante se acercó canturreando, quiso patear al gato y cayó boca abajo a los pies del dibujo. Te fuiste lentamente, ya seguro, y con el primer sol dormiste como no habías dormido en mucho tiempo.

8. Lo sabías muy bien, te sobraría tiempo para imaginar los detalles de lo que estaría sucediendo en el cuartel central; en la ciudad todo eso rezumaba poco a poco, la gente estaba al tanto del destino de los prisioneros, y si a veces volvían a ver a uno que otro, hubieran preferido no verlos y que al igual que la mayoría se perdieran en ese silencio que nadie se atrevía a quebrar. Lo sabías de sobra, esa noche la ginebra no te ayudaría más que a morderte las manos, a pisotear las tizas de colores antes de perderte en la borrachera y el llanto.

5. Aquí tienes el cuento completo y preguntas de respuestas múltiples. Busca las respuestas para las preguntas en el cuento y, para cada una de las preguntas, elige la opción correcta.

5. 1. ¿Por qué nadie se detenía a mirar los dibujos del personaje principal?

- a. Porque no les gustaban sus dibujos, ya que eran muy feos.
- b. Porque tenían miedo de que la policía los viera observándolos y los llevara.
- c. Porque los dibujos del personaje principal eran tan buenos que las otras personas le tenían envidia.

5. 2. ¿Qué será que el narrador quiere decir con “alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor”?

- a. Que el personaje principal y la persona que estaba haciendo dibujos con él podían ser encarcelados, torturados o asesinados por hacer dibujos en las paredes.
- b. Que el personaje principal y la persona que estaba haciendo dibujos con él estaban haciendo una fiesta junto a una cárcel.
- c. Que el personaje principal y la persona que estaba haciendo dibujos con él estaban dibujando en las paredes de una cárcel.

5. 3. ¿Qué vio el personaje principal?

- a. Una persona que tenía pelo negro y manos enguantadas bailando de una manera muy rara.
- b. Una pelea entre dos personas que ya llevaban un rato discutiendo, lo que había hecho con que hubiese un amontonamiento junto al paredón.
- c. La mujer siendo llevada por la policía mientras hacía o después de haber hecho un nuevo dibujo junto al del personaje principal.

5. 4. ¿Por qué se acercó el personaje principal con “algo que era sed y horror al mismo tiempo” a la pared donde estaba el dibujo?

a. Porque la mujer había hecho un nuevo dibujo junto al suyo, aunque estuviese encarcelada, y ese nuevo dibujo era de su propia cara, destrozada tras la policía haber torturado a la mujer.

b. Porque no le gustó que alguien hubiese dibujado en aquella pared, dado que era su pared favorita para hacer dibujos.

c. Porque tenía muchas ganas de beber un poco de agua y porque estaba con miedo, ya que era de noche y no le gustaba la oscuridad.

5. 5. ¿Qué se puede comprender cuando el narrador dice “Ya sé, ya sé, ¿pero qué otra cosa hubiera podido dibujarte?”

a. Que el narrador no sabía que otra cosa podría haber dibujado, dado que estaba perdiendo la creatividad que había tenido en su infancia.

b. Que el narrador es, en realidad, la mujer del cuento y que la historia la está contando ella desde su celda.

c. Que al narrador solo le gustaba hacer dibujos espantosos que molestasen a la gente, ya que era una persona muy rara.

Tantas cosas que empiezan y acaso acaban como un juego, supongo que te hizo gracia encontrar el dibujo al lado del tuyo, lo atribuiste a una casualidad o a un capricho y sólo la segunda vez te diste cuenta de que era intencionado y entonces lo miraste despacio, incluso volviste más tarde para mirarlo de nuevo, tomando las precauciones de siempre: la calle en su momento más solitario, ningún carro celular en las esquinas próximas, acercarse con indiferencia y nunca mirar los graffiti de frente sino desde la otra acera o en diagonal, fingiendo interés por la vidriera de al lado, yéndote enseguida.

Tu propio juego había empezado por aburrimiento, no era en verdad una protesta contra el estado de cosas en la ciudad, el toque de queda, la prohibición amenazante de pegar carteles o escribir en los muros. Simplemente te divertía hacer dibujos con tizas de colores (no te gustaba el término graffiti, tan de crítico de arte) y de cuando en cuando venir a verlos y hasta con un poco de suerte asistir a la llegada del camión municipal y a los insultos inútiles de los empleados mientras borraban los dibujos. Poco les importaba que no fueran dibujos políticos, la prohibición abarcaba cualquier cosa, y si algún niño se hubiera atrevido a dibujar una casa o un perro, lo mismo lo hubieran borrado entre palabrotas y amenazas. En la ciudad ya no se sabía demasiado de qué lado estaba verdaderamente el miedo; quizá por eso te divertía dominar el tuyo y cada tanto elegir el lugar y la hora propicios para hacer un dibujo.

Nunca habías corrido peligro porque sabías elegir bien, y en el tiempo que transcurría hasta que llegaban los camiones de limpieza se abría para vos algo como un espacio más limpio donde casi cabía la esperanza. Mirando desde lejos tu dibujo podías ver a la gente que le echaba una ojeada al pasar, nadie se detenía por supuesto pero nadie dejaba de mirar el dibujo, a veces una rápida composición abstracta en dos colores, un perfil de pájaro o dos figuras enlazadas. Una sola vez escribiste una frase, con tiza negra: A mí también me duele. No duró dos horas, y esta vez la policía en persona la hizo desaparecer. Después solamente seguiste haciendo dibujos.

Cuando el otro apareció al lado del tuyo casi tuviste miedo, de golpe el peligro se volvía doble, alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor, y ese alguien por si fuera poco era una mujer. Vos mismo no podías probártelo, había algo diferente y mejor que las pruebas más rotundas: un trazo, una predilección por las tizas cálidas, un aura. A lo mejor como andabas solo te imaginaste por compensación; la admiraste, tuviste miedo por ella,

30 esperaste que fuera la única vez, casi te delataste cuando ella volvió a dibujar al lado de otro dibujo tuyo, unas ganas de reír, de quedarte ahí delante como si los policías fueran ciegos o idiotas.

Empezó un tiempo diferente, más sigiloso, más bello y amenazante a la vez. Descuidando tu empleo salías en cualquier momento con la esperanza de sorprenderla, elegiste para tus  
35 dibujos esas calles que podías recorrer en un solo rápido itinerario; volviste al alba, al anochecer, a las tres de la mañana. Fue un tiempo de contradicción insoportable, la decepción de encontrar un nuevo dibujo de ella junto a alguno de los tuyos y la calle vacía, y la de no encontrar nada y sentir la calle aún más vacía. Una noche viste su primer dibujo solo; lo había hecho con tizas rojas y azules en una puerta de garaje, aprovechando la textura de las maderas carcomidas y las  
40 cabezas de los clavos. Era más que nunca ella, el trazo, los colores, pero además sentiste que ese dibujo valía como un pedido o una interrogación, una manera de llamarte. Volviste al alba, después que las patrullas ralearon en su sordo drenaje, y en el resto de la puerta dibujaste un rápido paisaje con velas y tajamares; de no mirarlo bien se hubiera dicho un juego de líneas al azar, pero ella sabría mirarlo. Esa noche escapaste por poco de una pareja de policías, en tu  
45 departamento bebiste ginebra tras ginebra y le hablaste, le dijiste todo lo que te venía a la boca como otro dibujo sonoro, otro puerto con velas, la imaginaste morena y silenciosa, le elegiste labios y senos, la quisiste un poco.

Casi enseguida se te ocurrió que ella buscaría una respuesta, que volvería a su dibujo como vos volvías ahora a los tuyos, y aunque el peligro era cada vez mayor después de los  
50 atentados en el mercado te atreviste a acercarte al garaje, a rondar la manzana, a tomar interminables cervezas en el café de la esquina. Era absurdo porque ella no se detendría después de ver tu dibujo, cualquiera de las muchas mujeres que iban y venían podía ser ella. Al amanecer del segundo día elegiste un paredón gris y dibujaste un triángulo blanco rodeado de manchas como hojas de roble; desde el mismo café de la esquina podías ver el paredón (ya habían limpiado  
55 la puerta del garaje y una patrulla volvía y volvía rabiosa), al anochecer te alejaste un poco pero eligiendo diferentes puntos de mira, desplazándote de un sitio a otro, comprando mínimas cosas en las tiendas para no llamar demasiado la atención. Ya era noche cerrada cuando oíste la sirena y los proyectores te barrieron los ojos. Había un confuso amontonamiento junto al paredón,

60 corriste contra toda sensatez y sólo te ayudó el azar de un auto dando la vuelta a la esquina y frenando al ver el carro celular, su bulto te protegió y viste la lucha, un pelo negro tironeado por manos enguantadas, los puntapiés y los alaridos, la visión entrecortada de unos pantalones azules antes de que la tiraran en el carro y se la llevaran.

65 Mucho después (era horrible temblar así, era horrible pensar que eso pasaba por culpa de tu dibujo en el paredón gris) te mezclaste con otras gentes y alcanzaste a ver un esbozo en azul, los trazos de ese naranja que era como su nombre o su boca, ella ahí en ese dibujo truncado que los policías habían borroneado antes de llevársela; quedaba lo bastante para comprender que había querido responder a tu triángulo con otra figura, un círculo o acaso una espiral, una forma llena y hermosa, algo como un sí o un siempre o un ahora.

70 Lo sabías muy bien, te sobraría tiempo para imaginar los detalles de lo que estaría sucediendo en el cuartel central; en la ciudad todo eso rezumaba poco a poco, la gente estaba al tanto del destino de los prisioneros, y si a veces volvían a ver a uno que otro, hubieran preferido no verlos y que al igual que la mayoría se perdieran en ese silencio que nadie se atrevía a quebrar. Lo sabías de sobra, esa noche la ginebra no te ayudaría más que a morderte las manos, a pisotear las tizas de colores antes de perderte en la borrachera y el llanto.

75 Sí, pero los días pasaban y ya no sabías vivir de otra manera. Volviste a abandonar tu trabajo para dar vueltas por las calles, mirar fugitivamente las paredes y las puertas donde ella y vos habían dibujado. Todo limpio, todo claro; nada, ni siquiera una flor dibujada por la inocencia de un colegial que roba una tiza en la clase y no resiste al placer de usarla. Tampoco vos pudiste resistir, y un mes después te levantaste al amanecer y volviste a la calle del garaje. No había  
80 patrullas, las paredes estaban perfectamente limpias; un gato te miró cauteloso desde un portal cuando sacaste las tizas y en el mismo lugar, allí donde ella había dejado su dibujo, llenaste las maderas con un grito verde, una roja llamarada de reconocimiento y de amor, envolviste tu dibujo con un óvalo que era también tu boca y la suya y la esperanza. Los pasos en la esquina te lanzaron a una carrera afelpada, al refugio de una pila de cajones vacíos; un borracho vacilante  
85 se acercó canturreando, quiso patear al gato y cayó boca abajo a los pies del dibujo. Te fuiste lentamente, ya seguro, y con el primer sol dormiste como no habías dormido en mucho tiempo.

Esa misma mañana miraste desde lejos: no lo habían borrado todavía. Volviste a mediodía: casi inconcebiblemente seguía ahí. La agitación en los suburbios (habías escuchado los noticiosos) alejaba a las patrullas urbanas de su rutina; al anochecer volviste a verlo como tanta gente lo había visto a lo largo del día. Esperaste hasta las tres de la mañana para regresar, la calle estaba vacía y negra. Desde lejos descubriste el otro dibujo, sólo vos podrías haberlo distinguido tan pequeño en lo alto y a la izquierda del tuyo. Te acercaste con algo que era sed y horror al mismo tiempo, viste el óvalo naranja y las manchas violeta de donde parecía saltar una cara tumefacta, un ojo colgando, una boca aplastada a puñetazos. Ya sé, ya sé, ¿pero qué otra cosa hubiera podido dibujarte? ¿Qué mensaje hubiera tenido sentido ahora? De alguna manera tenía que decirte adiós y a la vez pedirte que siguieras. Algo tenía que dejarte antes de volverme a mi refugio donde ya no había ningún espejo, solamente un hueco para esconderme hasta el fin en la más completa oscuridad, recordando tantas cosas y a veces, así como había imaginado tu vida, imaginando que hacías otros dibujos, que salías por la noche para hacer otros dibujos.

5. 1. ¿Por qué nadie se detenía a mirar los dibujos del personaje principal?

a. Porque no les gustaban sus dibujos, ya que eran muy feos.

b. Porque tenían miedo de que la policía los viera observándolos y se los llevara o detuviera.

c. Porque los dibujos del personaje principal eran tan buenos que las otras personas le tenían envidia.

5. 2. ¿Qué será que el narrador quiere decir con “alguien se animaba como vos a divertirse al borde de la cárcel o algo peor”?

a. Que el personaje principal y la persona que estaba haciendo dibujos con él podían ser encarcelados, torturados o asesinados por hacer dibujos en las paredes.

b. Que el personaje principal y la persona que estaba haciendo dibujos con él estaban haciendo una fiesta junto a una cárcel.

c. Que el personaje principal y la persona que estaba haciendo dibujos con él estaban dibujando en las paredes de una cárcel.

5. 3. ¿Qué vio el personaje principal?

a. Una persona que tenía pelo negro y manos enguantadas bailando de una manera muy rara.

b. Una pelea entre dos personas que ya llevaban un rato discutiendo, lo que había hecho con que hubiese un amontonamiento junto al paredón.

c. La mujer siendo llevada por la policía mientras hacía o después de haber hecho un nuevo dibujo junto al del personaje principal.

5. 4. ¿Por qué se acercó el personaje principal con “algo que era sed y horror al mismo tiempo” a la pared donde estaba el dibujo?

a. Porque la mujer había hecho un nuevo dibujo junto al suyo, aunque estuviese encarcelada, y ese nuevo dibujo era de su propia cara, destrozada tras sufrir la tortura por parte de la policía.

b. Porque no le gustó que alguien hubiese dibujado en aquella pared, dado que era su pared favorita para hacer dibujos.

c. Porque tenía muchas ganas de beber un poco de agua y porque estaba con miedo, ya que era de noche y no le gustaba la oscuridad.

5. 5. ¿Qué se puede comprender cuando el narrador dice “Ya sé, ya sé, ¿pero qué otra cosa hubiera podido dibujarte?”

a. Que el narrador no sabía que otra cosa podría haber dibujado, dado que estaba perdiendo la creatividad que había tenido en su infancia.

b. Que el narrador es, en realidad, la mujer del cuento y que la historia la está contando ella desde su celda.

c. Que al narrador solo le gustaba hacer dibujos espantosos que molestasen a la gente, ya que era una persona muy rara.

Clases 57 y 58				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
Expresar gustos personales.	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos, les pregunta de qué tema han estado hablando en las últimas clases y si se acuerdan de algunos de los principales aspectos de Argentina. Se espera que los alumnos hablen de la dictadura militar argentina y que mencionen a Messi. Después, la profesora pregunta a los estudiantes si les gusta el fútbol y si juegan o alguna vez jugaron al fútbol. A continuación, la profesora pregunta a los aprendientes si juegan a otro tipo de juegos. Se espera que algún alumno refiera que juega a los videojuegos. Por fin, la profesora pregunta a los alumnos si les gusta jugar videojuegos. Se espera que los alumnos digan que sí.</p> <p>La profesora proyecta la figura 6 y pregunta a los alumnos qué ven en las imágenes, si conocen los juegos señalados, si ya los han jugado y cuáles son los principales temas de los juegos indicados. Se espera que los alumnos compartan sus opiniones</p>	El grupo.	Ordenador y proyector.	15 minutos.

<p>Interpretar una imagen y desarrollar destrezas de comprensión visual.</p>	<p>personales, que conozcan alguno de los juegos de la figura 6 y que establezcan una relación entre los juegos y el totalitarismo.</p> <p>La profesora les dice a los aprendientes que van a jugar un videojuego llamado <i>Beholder</i> (Warm Lamp Games, 2016), proyecta la imagen de la portada del videojuego (figura 7) y les hace preguntas como:</p> <p>¿Qué veis en la imagen? ¿La podéis describir?</p> <p>¿Por qué hay tantas pantallas en la imagen?</p> <p>¿Qué está en las pantallas?</p> <p>¿Por qué hay diferentes números en cada pantalla?</p> <p>¿Por qué está una persona delante de las pantallas?</p> <p>¿Qué está haciendo esa persona?</p> <p>¿Por qué hay tantos papeles alrededor de esa persona?</p> <p>¿Qué se sugiere al representar a la persona con colores oscuros y ojos brillantes?</p> <p>¿Quién pensáis que es esa persona?</p>		<p>Ordenador y proyector.</p>	
--	---	--	-------------------------------	--

	<p>Se espera que los alumnos sean capaces de formular hipótesis sobre el contenido del juego a través de la imagen de su portada.</p> <p>Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que descarguen el juego utilizando sus móviles.</p>		<p><i>Smartphones.</i></p>	
<p>Debatir y reflexionar sobre las opciones que uno tiene cuando vive en regímenes dictatoriales a través de la analogía con el juego.</p>	<p><b>Tarea audiovisual</b></p> <p>La profesora reparte copias de la ficha de trabajo 5, les pide a los alumnos que trabajen en parejas o en pequeños grupos de tres, les indica a los estudiantes que abran la aplicación del videojuego y les da las indicaciones necesarias.</p> <p>Después, la profesora les pide a los alumnos que lean la carta dirigida a Carl dos veces. La primera vez deben intentar comprender su significado global y la segunda vez deben identificar las respuestas para las preguntas presentadas en la ficha.</p> <p>La profesora corrige el ejercicio con los alumnos.</p>	<p>Parejas o grupos de tres.</p>	<p><i>Smartphones</i> y ficha de trabajo 5.</p>	<p>30 minutos.</p>

	<p>A continuación, la profesora les pide a los alumnos que sigan jugando, que observen la secuencia cinematográfica y que, cuando la hayan terminado, contesten a las cuestiones que están en la ficha de trabajo.</p> <p>Los aprendientes comparten sus respuestas con el grupo y discuten sus distintos puntos de vista y opiniones.</p> <p>Seguidamente, la profesora les pide a los alumnos que hablen con el jefe de Carl y que sigan sus indicaciones hasta que él se vaya. Asimismo, la profesora les pide a los alumnos que escriban en la ficha las opciones que seleccionaron mientras hablaban con el jefe de Carl.</p> <p>Entonces, la profesora pregunta oralmente a los alumnos qué les dijo el jefe de Carl, qué les pidió y cuáles fueron las respuestas que eligieron y por qué.</p> <p>Los aprendientes comparten sus respuestas con el grupo.</p>			
--	--	--	--	--

	<p>Por fin, la profesora pregunta a los alumnos cuestiones como “¿Por qué creéis que os pedí que jugaseis un juego de este tipo?” y “¿Cuál creéis que es la relación de este juego con el tema que estamos tratando?”. Se espera que los alumnos sean capaces de relacionar el juego con la dictadura militar argentina y que sean capaces de comprender que el juego refleja el tipo de elecciones que las personas que viven bajo regímenes totalitarios como el de la Junta Militar suelen tener.</p>			
<p>Compartir y reflexionar sobre la postura de uno ante dilemas morales y éticos.</p>	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora les pide a los alumnos que imaginen qué harían si estuvieran en la piel de Carl y les hace a los aprendientes una serie de preguntas en condicional, como las siguientes:</p> <p>¿Aceptaríais el trabajo de casero? ¿O lo rechazaríais, aunque necesitarais el dinero para que vuestros hijos pudieran comer y estudiar y os pudieran hacer daño a vosotros y a vuestra familia?</p> <p>¿Haríais todo lo que vuestro jefe os pidiera o lo contradeciríais, aunque eso significase que os pasaría la misma cosa que había pasado con vuestro predecesor?</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Pizarra.</p>	<p>10 minutos.</p>

<p>Fijarse en formas verbales en condicional, identificar el tiempo verbal en que están e identificar su uso.</p>	<p>¿Denunciaríais a vuestros vecinos, para que fueran torturados, llevados y encarcelados? ¿Y si ellos tuvieran hijos que no podrían sobrevivir sin sus papás? ¿O esconderíais lo que habíais descubierto, aunque eso resultase en que fueran vuestros hijos a quedarse sin papás?</p> <p>¿Y si tuvierais que denunciar a vuestra familia? ¿Lo haríais?</p> <p>¿Pondríais el gobierno delante de todo?</p> <p>Los alumnos comparten sus respuestas, decisiones y dificultades/ dilemas con el grupo.</p> <p>Después, la profesora les pide a los alumnos que identifiquen el tiempo verbal utilizado en formas como “harías”, “aceptarías”, “rechazarías”, “contradecirías”, “denunciarías” y “esconderías”.</p> <p>Se espera que los alumnos identifiquen el tiempo verbal indicado. Sin embargo, si no lo hacen, la profesora pregunta a los alumnos qué tiempo verbal se suele utilizar cuando se habla de hechos hipotéticos, de hipótesis o de condiciones.</p>	<p>El grupo.</p> <p>El grupo.</p>	<p>Pizarra.</p>	<p>5 minutos.</p>
---	--	-----------------------------------	-----------------	-------------------

<p>Contrastar el condicional con el futuro e identificar los verbos irregulares de ambos.</p>	<p>Seguidamente, la profesora pregunta a los alumnos sobre la formación del condicional, cuáles son las terminaciones, si hay alguna regla de acentuación y si hay verbos irregulares. Respecto a los verbos irregulares, la profesora, para ayudarles, les puede pedir a los alumnos que recuerden los verbos irregulares en futuro (que estudiaron en la última unidad), que los identifiquen y que los conyuguen en condicional, ya que los verbos irregulares en futuro son los mismos que los verbos irregulares en condicional.</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Pizarra.</p>	<p>10 minutos.</p>
<p>Poner en práctica el uso del condicional y recordar cómo se escribe un correo electrónico.</p>	<p>Por fin, la profesora reparte copias de la ficha de trabajo 6 y les pide a los estudiantes que escriban un correo informal. Sin embargo, antes de que los alumnos empiecen a hacer el trabajo escrito, la profesora pregunta a los aprendientes en qué partes se suelen dividir los correos y qué formulas se suelen utilizar. Finalmente, la profesora comparte con los alumnos los criterios de evaluación del correo.</p> <p>Al final de la clase, los alumnos entregan sus correos a la profesora.</p>	<p>El grupo/ Individual.</p>	<p>Ficha de trabajo 6.</p>	<p>15 minutos.</p>

Resumir lo que ha sido hecho a lo largo de la clase.	<p>La profesora pregunta a los alumnos “¿Os acordáis de lo que hicimos al comienzo de la clase?”, “¿Cómo podéis describir lo que hicimos a mitad de la clase?” y “¿Cuáles fueron los últimos ejercicios que hicimos?” y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>Juego:</p> <p>Práctica, análisis y reflexión sobre el juego y su analogía con los regímenes dictatoriales;</p> <p>Debate sobre los dilemas morales y éticos.</p> <p>Condicional:</p> <p>Repaso del condicional;</p> <p>Trabajo escrito utilizando el tiempo verbal.</p>	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
Total				90 minutos

### Actividad 3



Figura 6 - <https://www.instant-gaming.com/pt/9522-comprar-call-of-duty-advanced-warfare-gold-edition-xbox-one-gold-edition-xbox-one-jogo-microsoft-store-europe/>; <https://www.omelete.com.br/the-last-of-us/the-last-of-us-serie-hbo-diferente-dos-jogos/>; <https://store.steampowered.com/app/55100/Homefront/>

## Actividad 4



Figura 7 - <https://www.eneba.com/steam-beholder-steam-key-global>

## Ficha de trabajo 5

1. En parejas o en grupos de tres, abre la aplicación del videojuego, cambia el idioma para español en las opciones, elige “Nueva partida” y selecciona “Elite gubernamental”.

2. Lee la carta dirigida a Carl dos veces. La primera vez debes intentar comprender su significado global y la segunda vez debes identificar las respuestas para las preguntas presentadas abajo con la ayuda de tu(s) compañero(s):

2.1. ¿En qué tipo de sociedad vive Carl?

2.2. ¿Qué ha pasado con Carl?

2.3. ¿Cuál es el significado del nombre de la calle “Krushvice”?

2.4. ¿Cuán preocupado piensas que el Ministerio de Asignación está con el bienestar de Carl Stein? ¿En qué te basas para decir que sí o que no?

3. Sigue jugando, observa la secuencia cinematográfica y, cuando la termines, contesta a las siguientes cuestiones en parejas o en pequeños grupos de tres:

3.1. ¿Cómo se puede describir el mundo en el que Carl y su familia viven? ¿Te parece un mundo alegre y lleno de colores o represivo y oscuro?

3.2. ¿Por qué piensas que el juego presenta en simultáneo a Carl y a su familia en el autobús y a un hombre que está siendo torturado por la policía?

3.3. ¿Qué revela el lenguaje corporal de Carl y de su familia? ¿Te parece que se quieren y que hay afecto entre Carl y su familia?

3.4. ¿Qué opinas del folleto que es llevado por el viento?

3.5. ¿Qué piensas del edificio dónde Carl y su familia van a vivir? ¿Te gustaría vivir en él?

3.6. ¿Qué piensas de la manera como Carl y su familia reaccionaron ante la policía llevando al hombre que había sido torturado? ¿Qué te sugiere su lenguaje corporal?

4. Habla con el jefe de Carl y sigue sus indicaciones hasta que él se vaya. Asimismo, escribe en la ficha las opciones que tú y tu(s) compañero(s) seleccionaron mientras Carl hablaba con su jefe, y explica por qué las elegiste.

## Ficha de trabajo 5

1. En parejas o en grupos de tres, abre la aplicación del videojuego, cambia el idioma para español en las opciones, elige “Nueva partida” y selecciona “Elite gubernamental”.

2. Lee la carta dirigida a Carl dos veces. La primera vez debes intentar comprender su significado global y la segunda vez debes identificar las respuestas para las preguntas presentadas abajo con la ayuda de tu(s) compañero(s):

2.1. ¿En qué tipo de sociedad vive Carl?

Carl vive en una sociedad totalitaria.

2.2. ¿Qué ha pasado con Carl?

Carl ha sido nombrado casero de un bloque de apartamentos, le ha sido otorgado un piso en la planta baja del bloque y le han inyectado una droga experimental para que no tenga que dormir.

2.3. ¿Cuál es el significado del nombre de la calle “Krushvice”?

La palabra “Krushvice” junta las palabras inglesas destruir y vicio.

2.4. ¿Cuán preocupado piensas que el Ministerio de Asignación está con el bienestar de Carl Stein? ¿En qué te basas para decir que sí o que no?

Pienso que el Ministerio de Asignación está muy poco preocupado con el bienestar de Carl, ya que le dio una droga que exime la necesidad de dormir, de manera a que él pueda dedicar más tiempo a servir a su patria.

3. Sigue jugando, observa la secuencia cinematográfica y, cuando la termines, contesta a las siguientes cuestiones en parejas o en pequeños grupos de tres:

3.1. ¿Cómo se puede describir el mundo en el que Carl y su familia viven? ¿Te parece un mundo alegre y lleno de colores o represivo y oscuro?

El mundo en que Carl y su familia viven es represivo y oscuro.

3.2. ¿Por qué piensas que el juego presenta en simultaneo a Carl y a su familia en el autobús y a un hombre que está siendo torturado por la policía?

Quizá el juego esté intentando enseñar al jugador lo que le puede pasar a Carl si no hace lo que el régimen quiere que él haga.

3.3. ¿Qué revela el lenguaje corporal de Carl y de su familia? ¿Te parece que se quieren y que hay afecto entre Carl y su familia?

El lenguaje corporal de Carl y de su familia demuestra que se quieren y que hay afecto entre ellos. Sin embargo, también demuestra que hay algo que los preocupa.

3.4. ¿Qué opinas del folleto que es llevado por el viento?

El folleto se asemeja mucho al tipo de folletos propagandísticos que se suelen encontrar en regímenes dictatoriales.

3.5. ¿Qué piensas del edificio dónde Carl y su familia van a vivir? ¿Te gustaría vivir en él?

No me gustaría vivir en el edificio, ya que es muy espantoso y parece haber salido de una película de terror.

3.6. ¿Qué piensas de la manera como Carl y su familia reaccionaron ante la policía llevando al hombre que había sido torturado? ¿Qué te sugiere su lenguaje corporal?

Me parece que se quedaron asustados y enojados.

4. Habla con el jefe de Carl y sigue sus indicaciones hasta que él se vaya. Asimismo, escribe en la ficha las opciones que tú y tu(s) compañero(s) seleccionaron mientras Carl hablaba con su jefe, y explica por qué las elegiste.

## Ficha de Trabajo 6

Imagina que Carl y su familia deciden huir del país en el que viven y que Carl, su mujer o uno de sus niños le envían un correo electrónico a uno de sus vecinos, con el cual han establecido una relación de amistad, para avisarlo de lo que está pasando en el edificio donde Carl trabajaba. Escribe ese correo desde la perspectiva de Carl o de uno de los miembros de su familia y explícale al vecino lo que Carl tendría que hacer si se hubiera quedado en el edificio (diciendo, por ejemplo, que él pondría cámaras en todos los pisos, vigilaría a los inquilinos sin que ellos lo supiesen, denunciaría cualquier actividad sospechosa, etc.). Después, dile al vecino qué harías si estuvieses en su lugar, como, por ejemplo “Yo que tú me iría del país”, “Yo en tu lugar tendría cuidado” o “Yo que tú chantajearía al nuevo casero”.

Tu correo debe tener entre 50 y 80 palabras y debes entregarlo a la profe cuando lo hayas terminado.

### Criterios de evaluación:

1. Desarrollo temático – Los alumnos son capaces de escribir un texto, respetando el tema propuesto (30%);
2. Coherencia y cohesión – El texto está estructurado de una manera organizada y lógica (20%);
3. Competencia Funcional – Los alumnos respetan el tipo de texto solicitado (20%);
4. Competencia Lingüística y Sociolingüística – Los alumnos utilizan un repertorio variado de recursos lingüísticos elementares, con corrección lingüística, respetando las reglas gramaticales, de ortografía y de puntuación (30%).

Clases 59 y 60				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
Compartir y reflexionar sobre la postura de uno ante	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos y les pregunta si se acuerdan de lo que hicieron en la última clase.</p> <p>Se espera que los alumnos digan que jugaron un videojuego en clase.</p> <p>A continuación, la profesora pregunta a los alumnos si se acuerdan del contenido del juego y de por qué lo jugaron.</p> <p>Se espera que los alumnos comprendan que jugaron el juego <i>Beholder</i> para entender el tipo de escojas que las personas que vivían bajo el mando de la Junta Militar tenían que hacer.</p> <p>Después, la profesora pregunta a los alumnos qué harían ellos si estuvieran en la misma situación de Carl, haciéndoles una serie de preguntas en condicional, como las siguientes:</p>	El grupo.		15 minutos.

<p>dilemas morales y éticos.</p>	<p>¿Aceptaríais el trabajo de casero? ¿O lo rechazaríais, aunque necesitarais el dinero para que vuestros hijos pudieran comer y estudiar y os pudieran hacer daño a vosotros y a vuestra familia?</p> <p>¿Haríais todo lo que vuestro jefe os pidiera o lo contradeciríais, aunque eso significase que os pasaría la misma cosa que había pasado con vuestro predecesor?</p> <p>¿Denunciaríais a vuestros vecinos, para que fueran torturados, llevados y encarcelados? ¿Y si ellos tuvieran hijos que no irían a poder sobrevivir sin sus papás? ¿O esconderíais lo que habíais descubierto, aunque eso resultase en que fueran vuestros hijos a quedarse sin papás?</p> <p>¿Y si tuvierais que denunciar a vuestra familia? ¿Lo haríais?</p> <p>¿Pondríais el gobierno delante de todo?</p> <p>Se espera que los alumnos compartan sus opiniones.</p>			
<p>Comprender que si valoramos la dignidad y los derechos</p>	<p>Al final, la profesora pregunta a los alumnos si piensan que, aunque no vivan en un régimen dictatorial, son confrontados con situaciones en que pueden o no ayudar a alguien o</p>			

<p>humanos, tenemos que actuar siempre que necesita nuestra ayuda.</p>	<p>incluso salvarle la vida, qué escogen hacer y por qué eligen hacerlo.</p> <p>Se espera que los alumnos digan que, de hecho, se pueden cruzar con alguien que esté siendo maltratado, como un compañero, o que esté en algún tipo de dificultad y que comprendan que deben siempre intervenir o llamar a alguien.</p>			
<p>Fijarse en formas verbales en condicional, identificar el tiempo verbal en que están e identificar su uso.</p>	<p>Después, la profesora les pide a los alumnos que identifiquen el tiempo verbal utilizado durante el debate en formas como “harías”, “aceptarías”, “rechazarías”, “contradecirías”, “denunciarías” y “esconderías”.</p> <p>Se espera que los alumnos identifiquen el tiempo verbal indicado. Sin embargo, si no lo hacen, la profesora pregunta a los alumnos qué tiempo verbal se suele utilizar cuando se habla de hechos hipotéticos, de hipótesis o de condiciones.</p> <p>Seguidamente, la profesora pregunta a los alumnos sobre la formación del condicional, cuáles son las terminaciones, si</p>			<p>5 minutos.</p>

<p>Contrastar el condicional con el futuro e identificar los verbos irregulares de ambos.</p> <p>Poner en práctica el uso del condicional y recordar cómo se escribe un correo electrónico.</p>	<p>hay alguna regla de acentuación y si hay verbos irregulares. Respecto a los verbos irregulares, la profesora, para ayudarles, les puede pedir a los alumnos que recuerden los verbos irregulares en futuro (que estudiaron en la última unidad), que los identifiquen y que los conyuguen en condicional, ya que los verbos irregulares en futuro son los mismos que los verbos irregulares en condicional.</p> <p>Por fin, la profesora reparte copias de la ficha de trabajo 6 y les pide a los estudiantes que escriban un correo informal. Sin embargo, antes de que los alumnos empiecen a hacer el trabajo escrito, la profesora pregunta a los aprendientes en qué partes se suelen dividir los correos y qué formulas se suelen utilizar. Finalmente, la profesora comparte con los alumnos los criterios de evaluación del correo.</p>			<p>20 minutos.</p>
<p>Reconocer algunos nombres y figuras de las dictaduras/regímenes</p>	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora proyecta un grupo de imágenes de dictadores (figura 8) y pregunta a los alumnos si reconocen a alguna de</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Ordenador y proyector.</p>	<p>10 minutos.</p>

<p>dictatoriales y establecer un hilo conductor entre las dictaduras de pasado y las del presente.</p>	<p>las figuras presentadas o si alguno de los hombres en las imágenes les parece familiar. Se espera que los aprendientes reconozcan a figuras como Jorge Rafael Videla, Adolf Hitler y Kim Jong-un. A continuación, si los alumnos aún no hubieren dicho que las figuras presentadas en las imágenes son dictadores, la profesora pregunta a los alumnos cuál la palabra que se suele utilizar para caracterizar a las figuras presentadas en la imagen. Se espera que los alumnos digan que son dictadores. En seguida, la profesora pregunta a los alumnos si las personas en las imágenes han muerto o siguen vivas. Se espera que los alumnos sepan que algunos de los dictadores representados han muerto, pero que otros siguen vivos. Por fin, la profesora pregunta a los alumnos “Si siguen existiendo dictadores, ¿qué sigue existiendo también?”. Se espera que los alumnos digan que sigue habiendo dictaduras.</p> <p>Entonces, la profesora les pide a los alumnos, que, oralmente, emparejen las imágenes de los dictadores con sus nombres y países.</p>			
--	---	--	--	--

	<p>Después, la profesora pregunta a los alumnos si saben por qué los hombres en las imágenes son identificados como dictadores. Se espera que los alumnos digan que se debe a su actuación como dirigentes de los países que controlaron o aún controlan. Asimismo, la profesora pregunta a los aprendientes “¿De qué manera estos dictadores violaron los derechos humanos de las poblaciones que controlaban o que siguen controlando?” y “¿De qué manera se relaciona esto con lo que hemos visto en relación con la Argentina?”. Se espera que los alumnos aludan a algunos de los crímenes de lesa humanidad cometidos por estos dictadores (como asesinatos, exterminios, torturas, sujeción o esclavitud, persecución por motivos políticos, raciales, religiosos o étnicos, discriminación institucionalizada por los mismos motivos, deportación o traslado forzoso, encarcelamiento arbitrario, desaparición forzada de personas, violación u otros actos inhumanos) y que comprendan que algunos de esos crímenes fueron cometidos por la Junta Militar.</p>			
<p>Evaluar críticamente y comprender cómo se construye un</p>	<p><b>Tarea de interacción oral</b></p>		<p>Figura 8, figura 9 y ficha de trabajo 7.</p>	<p>20 minutos.</p>

<p>folleto informativo, desarrollar comprensión visual y lectora e interpretar información implícita.</p>	<p>La profesora reparte copias de dos folletos informativos (figura 8 y figura 9) y de la ficha de trabajo 6 y les pide a los alumnos que observen los folletos y que contesten a las cuestiones presentadas en la ficha de trabajo.</p> <p>Los alumnos comparten sus respuestas con la clase.</p>	<p>Parejas o grupos de tres.</p> <p>El grupo.</p>		
<p>Comparar y contrastar regímenes dictatoriales y sus violaciones de los derechos humanos y crear y presentar un folleto informativo colaborativamente.</p>	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora reparte copias de la ficha de trabajo 7 y les pide a los alumnos que, en grupos de tres o de cuatro, creen un folleto informativo en el cual comparen lo que pasó en la Argentina con lo que está pasando en algún país cuya forma de gobierno sea una dictadura, de manera a señalar que las violaciones de los derechos humanos que ocurrieron en la Argentina durante el gobierno de Videla siguen ocurriendo hoy en día en los gobiernos de otros dictadores. En su folleto informativo, los aprendientes deben incluir pequeños textos</p>	<p>Grupos de tres o de cuatro.</p>	<p>Ficha de trabajo 8.</p>	<p>15 minutos.</p>

	<p>respecto a la dictadura militar argentina, relacionados, por ejemplo, con el terrorismo de Estado, la censura y el control, los desaparecidos, los centros clandestinos de detención, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, la Copa del Mundo y/ o su boicot, la manipulación de los medios, entre otros temas que les gusten. Además, deben añadir textos escritos por ellos relativos a la dictadura sobre la que elijan trabajar, estableciendo una comparación entre ese gobierno y el argentino durante el final de los años 70 y el comienzo de los 80. Finalmente, deben hacer un <i>collage</i> con imágenes que encuentren en la Internet conectadas con la dictadura en la Argentina y en el país que hayan seleccionado y que les parezcan apropiadas. Los folletos pueden ser hechos en Word o en Canva, por ejemplo. Después, la profesora los corregirá y los devolverá a los alumnos, para que ellos puedan hacer los cambios necesarios. Cuando hayan hecho los cambios, los aprendientes deben hacer un video de 5 minutos, en el cual presenten su folleto. Los alumnos pueden elegir si aparecen en el video o si solo quieren que aparezca el folleto. Además, los aprendientes pueden utilizar programas como Zoom o Prezi Video. Cuando hayan</p>			
--	---	--	--	--

	<p>terminado sus videos, los alumnos deben ponerlos en <i>Padlet</i> y deben votar en sus tres videos preferidos. Los tres videos que hayan tenido más votos serán presentados, el día 10 de marzo de 2022, en la FCSH-UNL, durante la conferencia internacional del grupo de investigación CANDIICE, llamada “Creative Approaches to Democracy Education” y en la cual los alumnos participaran.</p> <p>Por fin, la profesora comparte con los alumnos algunas informaciones respecto a la visita de estudios.</p>			
<p>Sintetizar lo que ha sido hecho en clase.</p>	<p>La profesora pregunta a los alumnos “¿Os acordáis de lo que hicimos al comienzo de la clase?”, “¿Cómo podéis describir lo que hicimos a mitad de la clase?” y “¿Cuáles fueron los últimos ejercicios que hicimos?” y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>Condicional:</p> <p>Repaso del condicional;</p> <p>Trabajo escrito utilizando el tiempo verbal.</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Ordenador y proyector.</p>	<p>5 minutos.</p>

	Folleto informativo:  Análisis y reflexión sobre dos folletos informativos.			
Total				90 minutos

## Ficha de Trabajo 6

Imagina que Carl y su familia deciden huir del país en el que viven y que Carl, su mujer o uno de sus niños le envían un correo electrónico a uno de sus vecinos, con el cual han establecido una relación de amistad, para avisarlo de lo que está pasando en el edificio donde Carl trabajaba. Escribe ese correo desde la perspectiva de Carl o de uno de los miembros de su familia y explícale al vecino lo que Carl tendría que hacer si se hubiera quedado en el edificio (diciendo, por ejemplo, que él pondría cámaras en todos los pisos, vigilaría a los inquilinos sin que ellos lo supiesen, denunciaría cualquier actividad sospechosa, etc.). Después, dile al vecino qué harías si estuvieses en su lugar, como, por ejemplo “Yo que tú me iría del país”, “Yo en tu lugar tendría cuidado” o “Yo que tú chantajearía al nuevo casero”.

Tu correo debe tener entre 50 y 80 palabras y debes entregarlo a la profe cuando lo hayas terminado.

### **Criterios de evaluación:**

1. Desarrollo temático – Los alumnos son capaces de escribir un texto, respetando el tema propuesto (30%);
2. Coherencia y cohesión – El texto está estructurado de una manera organizada y lógica (20%);
3. Competencia Funcional – Los alumnos respetan el tipo de texto solicitado (20%);
4. Competencia Lingüística y Sociolingüística – Los alumnos utilizan un repertorio variado de recursos lingüísticos elementares, con corrección lingüística, respetando las reglas gramaticales, de ortografía y de puntuación (30%).

Actividad 5



Figura 7

**Nicolás Maduro, Venezuela**

**Iósif Stalin, Unión Soviética**

**Francisco Franco, España**

**Kim Jong-un, Corea del Norte**

**António Salazar, Portugal**

**Aleksandr Lukashenko, Bielorrusia**

**Adolf Hitler, Alemania**

**Rafael Videla, Argentina**

**Bashar al-Asad, Siria**

Grandmothers  
of  
Plaza de Mayo

The grandmothers of Plaza the Mayo is a human rights organization with the goal of finding the children stolen during the dictatorship. It was founded in 1977 and its president is Estela de Carlotto. There were more than 500 children stolen and illegally adopted.

Only the 10 percent were located., 107 grandchildren. Since 2008, The grandother of Plaza de Mayo have been nominated to five Nobel Prize.



2013

Actualmente, si bien vivimos con una política democrática, siguen faltando desaparecidos de la época. Pero lo que es más lamentable aún, es que más personas siguen desapareciendo a consecuencia de la trata de personas y el tráfico de órganos.

Como parte de nuestro granito de arena para que esto deje de ocurrir, deberíamos concientizarnos a cerca de lo sucedido, no olvidar, pero si avanzar para que realmente exista una democratización justa y respetable.

Figura 8



Figura 9

## Ficha de trabajo 7

1. Con tu(s) compañero(s), contesta a las preguntas presentadas abajo:

- a. ¿Cuáles son las finalidades de los dos folletos informativos? ¿Cuál es el objetivo que se pretende lograr? ¿Vender un producto, promocionar una marca o concienciar a alguien de algo?
- b. ¿A quién se dirigen los folletos? ¿A un tipo de persona específico?
- c. ¿Cómo está estructurada la información? ¿Cuántas secciones tienen los folletos? ¿Qué está en cada sección?
- d. ¿Cómo son las imágenes? ¿Tienen colores vivos? ¿Son impactantes? ¿Tienen una buena resolución? ¿Hay demasiadas o demasiado pocas?
- e. ¿Qué pensáis de los folletos? ¿Os parecen buenos o cambiaríais alguna cosa? ¿Qué y por qué?

## Ficha de Trabajo 8

En grupos de tres o de cuatro, crea un folleto informativo en el cual compares lo que pasó en la Argentina con lo que está pasando en algún país cuya forma de gobierno sea una dictadura, de manera a señalar que las violaciones de los derechos humanos que ocurrieron en la Argentina durante el gobierno de Videla siguen ocurriendo hoy en día en los gobiernos de otros dictadores. En tu folleto informativo, debes incluir pequeños textos respecto a la dictadura militar argentina, relacionados, por ejemplo, con el terrorismo de Estado, la censura y el control, los desaparecidos, los centros clandestinos de detención, las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, la Copa del Mundo y/ o su boicot, la manipulación de los medios, entre otros temas que te gusten. Además, debes añadir textos escritos por ti relativos a la dictadura sobre la que elijas trabajar, estableciendo una comparación entre ese gobierno y el argentino durante el final de los años 70 y el comienzo de los 80. Finalmente, debes hacer un *collage* con imágenes que encuentres en la Internet conectadas con la dictadura en la Argentina y con el país que hayas seleccionado y que te parezcan apropiadas. Los folletos pueden ser hechos en Word o en Canva, por ejemplo.

Abajo tienes algunas ideas para desarrollar tu folleto:

- El tipo de letra debe ser fácil de leer, no debes utilizar colores claros sobre colores oscuros y debes recurrir a un buen tamaño de letra;
- No incluyas demasiado texto y no reduzcas el tamaño de letra para lograr incluir más texto. La información debe ser breve y concisa;
- Incluye unas cuantas imágenes impactantes que tengan una buena resolución en vez de incluir muchas imágenes que sean difíciles de ver;
- No te olvides de incluir tu nombre y el nombre de tus compañeros.

Cuando hayas concluido tu folleto, haz un video de 5 minutos con tu grupo, en el cual presentes tu folleto. Puedes elegir si apareces en el video mientras presentas el folleto o si solo quieres que aparezca el folleto. Además, puedes utilizar programas como Zoom o Prezi Video. Cuando hayas

terminado tu video, ponlo en *Padlet* y vota en los tres videos que más te gusten. Tienes hasta el 6 de marzo para hacerlo. Los tres videos que hayan tenido más votos serán presentados, el día 10 de marzo de 2022, en la FCSH-UNL, durante la conferencia internacional del grupo de investigación CANDIICE, llamada “Creative Approaches to Democracy Education” y en la cual participarás.

#### **Criterios de evaluación del folleto:**

1. Desarrollo temático – Los alumnos son capaces de crear un folleto, respetando el tema propuesto (30%);
2. Presentación – El folleto está bien organizado visual y textualmente e incluye imágenes y textos pertinentes que se conectan con el tema propuesto (20%);
3. Competencia Funcional – Los alumnos respetan el tipo de texto solicitado (20%);
4. Competencia Lingüística y Sociolingüística – Los alumnos utilizan un repertorio variado de recursos lingüísticos elementares, con corrección lingüística, respetando las reglas gramaticales, de ortografía y de puntuación (30%).

#### **Criterios de evaluación del video:**

1. Dominio del tema: Expresa con claridad y fluidez las ideas y detalles del tema (30%);
2. Sintaxis y vocabulario: Utiliza un repertorio variado de recursos lingüísticos elementares, con corrección lingüística, respetando las reglas gramaticales, sin que sus errores impidan la comunicación (15%);
3. Materiales utilizados: Utiliza imágenes, videos u otros recursos pertinentes (15%);
4. Claridad del discurso: Habla fuerte y claro. Se le escucha bien (15%);

## **2. Reflexões da Estagiária**

### **Clases 51 y 52 – 2 de febrero de 2022**

#### **Contextualización**

Las clases 51 y 52 fueron las primeras clases que yo impartí al grupo de la profesora Sandra Dias y son las primeras dos clases de una secuencia de diez clases (cada una con 45 minutos) en que voy a desarrollar con los alumnos el tema de la dictadura militar en Argentina. Así, y debido a que empecé mis prácticas con la profesora responsable por el grupo un poco más tarde de lo que es costumbre, ni yo conocía a los estudiantes ni ellos me conocían o mí, lo que contribuyó para que yo estuviera demasiado nerviosa antes y mientras impartía las clases.

#### **Aspectos positivos**

De una manera global, pienso que las clases estuvieron bien, ya que fui capaz de esconder mi nervosismo y no tuve problemas con el ordenador y dado que los alumnos participaron en clase – aunque siempre con lo que parecía ser recelo de hacer errores y con un tono de voz bajo, con la excepción de D – y tomaron parte activamente en todas las actividades que yo había preparado. Asimismo, pienso que hablé con claridad, mantuve una buena postura, adopté diferentes tipos de roles – ya que tanto presenté información a los alumnos, como facilité su aprendizaje y como observé el desarrollo de las tareas en el aula -, incentivé los alumnos a intervenir y promoví su pensamiento crítico. Por fin, pienso que no hice demasiados errores en español.

## Aspectos negativos

En primer lugar, uno de los primeros aspectos negativos que me gustaría señalar se relaciona con el proyector. Dado que está estropeado, el proyector dificulta el visionado de imágenes y de videos y la lectura de textos. De hecho, me pude enterar de esto en los primeros momentos de la clase, cuando proyecté la imagen de un mapa de Argentina y me enteré de que no era posible ver el mapa con claridad o leer mucho de lo que estaba en el mapa.

A continuación, otro aspecto negativo se vincula con el hecho de que repartí fichas de trabajo y de que pedí a los estudiantes que formasen grupos sin primero explicarles para que estaba repartiendo fichas de trabajo o para que les estaba pidiendo que formasen grupos. Lo debería haber hecho, para que los alumnos comprendiesen que les pedí que hiciesen determinados ejercicios de manera a que fueran capaces de comprender algunas palabras más difíciles de un audio y para que supiesen que tenían que formar grupos porque les iba a pedir que hiciesen una presentación.

En seguida, mientras corregía oralmente un ejercicio en el que había pedido a los alumnos que escuchasen un audio y buscasen algunas informaciones mientras lo escuchaban, avancé demasiado deprisa (porque tenía miedo de quedarme sin tiempo para las actividades que aún me quedaban hacer en esa clase), sin escribir las respuestas en la pizarra o proyectarlas y sin preguntar si había dudas, y no me enteré de que ni todos los alumnos habían comprendido cuáles eran las respuestas correctas. En realidad, solo me di cuenta de que las respuestas correctas no habían quedado claras cuando A L me preguntó si tenía las respuestas escritas en alguna hoja, para que ella las pudiese copiar. En ese momento, pregunté a los alumnos si a alguien más le gustaría ver la hoja con las respuestas e, incluso, las proyecté en la pizarra, pero como ya había pedido a los estudiantes que hiciesen otra actividad, nadie más se demostró interesado en copiar las respuestas correctas.

Por fin, el último aspecto negativo que me gustaría indicar fue que me olvidé de enseñar a los alumnos una imagen, antes de pedirles que formasen grupos y empezasen a preparar sus presentaciones.

## **Propuestas de mejora**

Para que los momentos negativos de estas dos clases no vuelvan a ocurrir, pienso que debo explicar siempre a los alumnos porque les pido que hagan algo. Además, no debo tener miedo de pasar más tiempo de lo que había anticipado en la corrección de un ejercicio (aunque eso signifique no tener tiempo de hacer otras actividades que había planeado), ya que lo que importa es que los alumnos aclaren sus dudas y aprendan y no que se cumpla el plan. Asimismo, debo traer una hoja con la lista de todo lo que voy a hacer, para que no se me olvide ninguna etapa. Por fin, no debo estar tan nerviosa.

### **Clases 53 y 54 – 9 de febrero de 2022**

#### **Contextualización**

En estas dos clases, que debían haber ocurrido el 7 de febrero, pero la profesora Sandra Días tuvo COVID, los alumnos hicieron las presentaciones que habían empezado a preparar en las clases del 2 de febrero. Aunque les hubiera pedido a los estudiantes que hicieran presentaciones de 10 minutos, lo que significa que las presentaciones no debían tardar más de 50 o, como máximo, 60 minutos, ya que había cinco grupos diferentes, las presentaciones de los alumnos tardaron toda la clase y no hubo tiempo para un debate.

#### **Aspectos positivos**

Pienso que el principal aspecto positivo se relaciona con el hecho de que todos los alumnos demostraron, con la excepción de A, haber trabajado para preparar sus presentaciones y conocer su tema. Además, pienso que, con mi intento de animar lo estudiantes a no tener miedo de hacer errores, conseguí que algunos estudiantes no tuviesen tanto recelo de hacer errores y estuviesen un poco más confortables mientras hacían sus presentaciones, como pasó con L, o que, incluso, intentasen hacerlas, como, por ejemplo, D.

## **Aspectos negativos**

De una manera global, pienso que el principal punto negativo fue la tabla de evaluación que preparé para tomar notas sobre las presentaciones de los estudiantes por dos motivos distintos. Por una parte, así que los alumnos empezaron sus presentaciones, me di cuenta de que los niveles de desempeño de los criterios “dominio del tema” y “sintaxis y vocabulario” no eran justos. En el primer criterio mencionado, atribuiría entre 17 y 20 a quien expresase con claridad y fluidez las ideas y detalles del tema, entre 12 y 16 a quién ocasionalmente fuera claro en sus ideas y detalles y hasta 11 a quién no demostrara claridad en sus ideas. Ya en el segundo criterio, daría entre 17 y 20 a todos los alumnos cuyos errores no impidieran la comunicación y que utilizaron una gama razonable de estructuras, entre 12 y 16 a los estudiantes cuyos errores impidieron algunas veces la comunicación y que repitieran algunas estructuras y hasta 11 a los alumnos cuyos errores impidieron sistemáticamente la comunicación y que utilizaran a menudo las mismas estructuras. Sin embargo, los alumnos que leyeron sus apuntes durante la presentación, en lugar de hablar sin recurrir o sin recurrir demasiado a sus apuntes, se expresaron con total claridad y fluidez, no hicieron ningunos errores y utilizaron variadísimas estructuras. Por su turno, algunos de los estudiantes que optaron por hablar sin apuntes no se expresaron con tanta seguridad y cometieron más errores. Como no es justo que un alumno que lee sus apuntes tenga una clasificación mejor que un alumno que tiene el valor de no recurrir o de no recurrir en demasía a sus apuntes, me di cuenta de que tenía que haber dividido el criterio “dominio del tema” en los niveles “no recurre o no recurre en demasía a sus apuntes”, “recurre algunas veces a sus apuntes” y “recurre sistemáticamente a sus apuntes”. Por otra parte, pienso que debía haber añadido el criterio “interferencia del español” a la tabla de evaluación, con los niveles “no hay ninguna interferencia del portugués”, “hay alguna interferencia del portugués” y “hay muchísima interferencia del portugués”, ya que hay mucha interferencia del portugués cuando algunos alumnos hablan en español.

## **Propuestas de mejora**

Pienso que debo hacer los cambios que mencioné en el punto “aspectos negativos” a la tabla de evaluación.

### **Clases 55 y 56 – 14 de febrero de 2022**

#### **Contextualización**

Estas dos clases fueron las clases que escogí para que la profesora Beatriz Moriano me observara. A lo largo de las clases, los alumnos leyeron y trabajaron el cuento “Graffiti”, de Julio Cortázar.

#### **Aspectos positivos**

Como en las clases anteriores, pienso que fue todo muy bien, ya que hablé con claridad, expliqué las cosas de manera inteligible, organicé de una forma clara la clase y adopté diferentes tipos de roles. Asimismo, respondí a las dudas de los alumnos de manera esclarecedora e incentivé los alumnos a intervenir y a pensar de manera crítica, como ocurrió al comienzo, cuando les enseñé a los alumnos un grafiti, y al final, cuando les pedí a los alumnos que comentaran el cuento, sin olvidar lo que habíamos hablado en relación con la dictadura militar argentina. Además, mantuve un ambiente de amistad y respeto en la clase y valoré el trabajo y el esfuerzo de los estudiantes. Después, también fui capaz de respetar el tiempo que había definido para cada actividad, aunque haya sido flexible con el tiempo y lo haya negociado con los alumnos. A continuación, los alumnos trabajaron de una manera muy intensa, lo que demuestra que estaban involucrados en hacer lo que yo les había pedido que hicieran. Por fin, a lo final de clase, durante el debate, pude comprender que los alumnos fueron capaces de establecer una relación entre el cuento y la dictadura militar en Argentina y que el texto les había gustado. Una de las alumnas, incluso, señaló que la relación establecida entre la narradora y el personaje principal era muy bonita, aunque el final del cuento fuera triste.

Antes de terminar, me gustaría añadir que me sentí muy a gusto en estas dos clases, porque sentí que había conseguido llegar a muchos alumnos en las clases de las presentaciones, mientras los animaba a que no tuviesen miedo de hablar en español. Así, me sentí muy bien con los aprendientes y no estuve tan preocupada con lo que ellos podían pensar de mí, aunque si estuviera preocupada con lo que las profesoras Sandra Días y Beatriz Moriano podían pensar de mí y de mis elecciones mientras impartía clase. Además, me di cuenta de que los alumnos no me miraban con la misma desconfianza y recelo con que me habían mirado en las primeras clases, sino con algo semejante a afecto y cariño. También me di cuenta de que los aprendientes se sentían más cómodos cuando participaban en clase y cuando me llamaban para hacer cuestiones o para compartir sus dudas. Por fin, me hizo sentir muy bien congratular a los alumnos cuando decían algo correcto o cuando escogían la opción acertada de un ejercicio, como pasó cuando estaba leyendo las respuestas de A L y M y aplaudí, porque todas sus respuestas estaban correctas y porque habíamos acabado de corregir un ejercicio en el que no habían logrado acertar muchas respuestas. Además, pienso que los alumnos también se sintieron muy bien cuando yo los congratulé.

### **Aspectos negativos**

Uno de los aspectos negativos fue el texto que escogí para trabajar con los estudiantes, ya que era muy largo y difícil para su nivel. Me di cuenta de esto al comienzo de la clase, cuando les pedí a los alumnos que leyeron los dos primeros párrafos del cuento y me empecé a enterar de que los alumnos estaban teniendo alguna dificultad en encontrar las palabras que correspondían a las definiciones que yo les había dado. Sin embargo, hablé con todos los estudiantes y les di algunas pistas, lo que los ayudó a llegar a la solución solos. Después de esto ejercicio, no volví a sentir que los alumnos no estaban siendo capaces de comprender y trabajar el texto, ya que había preparado ejercicios que les permitieron a los estudiantes acercarse al cuento. No obstante, la verdad es que no tuvimos tiempo de hablar de todos los niveles de significación del texto y no estoy seguro de que los alumnos los hayan comprendido.

Otro aspecto negativo está relacionado con la imprevisibilidad de impartir clases, ya que, al comienzo de la clase, el teclado del ordenador no funcionaba y, a medio de la clase, una alumna de la escuela llegó con cartas de amor para repartir por dos alumnas (dado que era el día de San Valentín). Respecto al teclado, aunque que a lo final haya funcionado, demostró que debemos estar siempre preparados para la eventualidad de que el ordenador no coopere con nosotros. En relación con las cartas de amor, accedí a que la alumna las repartiese, lo que no fue un problema, debido a que los alumnos ya tienen entre 17 y 18 años. Sin embargo, si fueran más pequeños, podría haber sido demasiado disruptivo y hecho con que yo hubiese perdido la atención de los estudiantes.

El último aspecto negativo que me gustaría señalar fue la diferencia de tiempo que cada grupo de alumnos tardó en terminar cada ejercicio. En diversas ocasiones, un grupo de alumnos ya había terminado los ejercicios, mientras otro grupo de alumnos aún tenía mucho que hacer. Asimismo, al final de la clase, dos alumnas no habían hecho casi nada del ejercicio, mientras todos sus compañeros ya lo habían terminado. Aunque sea difícil gestionar esto, pienso que también supe hacerlo, ya que me moví por la sala en un intento de ver si cada grupo estaba siendo capaz de solucionar los ejercicios y ya que fui negociando el tiempo con los alumnos.

### **Propuestas de mejora**

Quizá la próxima vez pueda trabajar un texto un poco más corto con los alumnos, como un poema o un fragmento más pequeño, para que sea posible observarlo en toda su complejidad y extensión.

## **Clases 57 y 58 – 16 de febrero de 2022**

### **Contextualización**

En estas dos clases jugamos el videojuego *Beholder*, un juego que se puede jugar en el móvil y en el que el jugador adopta el papel de Carl, el nuevo casero de un bloque de

apartamentos ubicado en una sociedad totalitaria. Carl, que no parece haber tenido mucho poder de decisión a la hora de escoger su empleo, debe espiar a los inquilinos del bloque de apartamentos, poner cámaras en sus pisos, escucharlos a hurtadillas, elaborar sus perfiles y denunciarlos, aunque eso signifique que sus inquilinos serán secuestrados, torturados y asesinados. El jugador, mientras juega como si fuera Carl, tienen el poder de escoger si quiere o no vigilar y reportar a los inquilinos, pero, si no lo hace, arriesgase a que secuestren, torturen y asesinen a Carl, a su mujer y/o a sus dos niños. Así, *Beholder* presenta a los alumnos dilemas morales y éticos semejantes a los que las personas que vivieron bajo el mando de la Junta Militar, durante la dictadura militar argentina, encontraban todos los días. Para que los alumnos pudieran jugar al videojuego, yo les pedí que viniesen a clase con los móviles cargados, porque iban a jugar un videojuego, aunque no les haya dicho que videojuego iban a jugar, ya que no quería que lo descargasen y jugaran en casa, estropeando, así, la dinámica del aula.

### **Aspectos positivos**

Como ocurrió en las últimas clases, pienso que estas clases fueron muy bien, ya que mantuve el mismo comportamiento que adopté en las últimas seis clases. Sin embargo, si tuviera que señalar un aspecto específico, escogería la actitud de los alumnos siempre que les pidi que compartiesen una opinión o que comentasen algo, dado que casi todos estaban muy a gusto y parecían estar más cómodos de lo que habían estado cuando yo empecé a impartir clases, altura en la que los veía con recelo de cometer errores o de decir alguna necedad. Asimismo, también me gustaría señalar las respuestas de algunos alumnos cuando les pregunté por qué habían elegido aceptar o objetar a que un hombre fuera torturado en el videojuego y por qué les había pedido que jugaran al videojuego. En primer lugar, D G contestó a la primera pregunta diciendo que había objetado, ya que si veía a alguien siendo torturado no se podía quedar callado. Después, Luis también contestó a la primera pregunta, pero nos enseñó una perspectiva diferente de la de D G, ya que señaló que había aceptado la tortura porque no quería que le hicieran daño a él. Por fin, A L respondió a la segunda pregunta afirmando que yo les había pedido que jugaran al videojuego para que pudieran comprender como era vivir bajo un régimen

dictatorial y como las personas que vivían en Argentina durante el tiempo de la dictadura militar se sentían. De esta manera, a través de las respuestas de D G y L, pudimos hablar un poco del tipo de elecciones que las personas que viven en regímenes dictatoriales tienen que hacer – que era precisamente el punto al cual quería llegar con este juego -, aunque no lo hayamos hecho durante mucho tiempo, porque yo estaba demasiado preocupada con el poco tiempo que nos quedaba. Respecto a la respuesta de A L, pude entender que por lo menos algunos alumnos (sí no todos) habían comprendido por qué había elegido el juego que les había pedido que jugaran. Llegar al punto al que quería llegar y darme cuenta de que los alumnos habían entendido las motivaciones subyacentes a mis elecciones me hizo sentir muy orgullosa de los alumnos y, además, de mí misma.

### **Aspectos negativos**

Uno de los aspectos negativos de las clases fue el tiempo que los alumnos tardaron en descargar el videojuego (ya que estaban utilizando la red de la escuela), al cual se sumó el hecho de que la versión gratuita del videojuego no estaba disponible para iPhone. Consecuentemente, no tuve tiempo de terminar todas las actividades que había planeado para estas dos clases, tuve que pedir a algunos alumnos que trabajasen en grupos de tres, en lugar de trabajaren en parejas, e incluso tuve que prestar mi móvil a dos alumnos. No obstante, al final, todos pudieron jugar al videojuego, analizarlo y reflexionar sobre él.

Otro aspecto negativo fue mi nerviosismo y mi ansiedad, los cuales me perturbaron en diferentes momentos. En primer lugar, cuando me di cuenta de que los alumnos estaban tardando mucho tiempo en descargar el juego y de que los alumnos que tenían iPhones no podían jugar el videojuego, empecé a sentirme muy nerviosa y a dudar de mis elecciones, como, por ejemplo, la de solo pedir a los alumnos que descargasen el juego en clase, en lugar de descargarlo en casa. En segundo lugar, también me sentí nerviosa al enterarme de que a dos alumnas que suelen ser muy buenas, específicamente K y D, no les estaba gustando jugar el videojuego, lo que, además, me hizo sentir un poco mal y triste. Por fin, mientras la clase se desarrollaba, empecé a comprender que no iba a tener tiempo de hacer todo lo que había

planeado y a quedarme más y más ansiosa, lo que me llevó, a lo final de la clase, a elegir escribir el sumario, en lugar de seguir debatiendo con los alumnos sus elecciones en el videojuego.

### **Propuestas de mejora**

Aunque no pueda cambiar la velocidad de la conexión a la internet, puedo intentar descubrir si los videojuegos que selecciono funcionan en todos los tipos de móviles, para que no vuelva a pasar que los alumnos con iPhones no pueden descargar la versión gratuita del videojuego. Asimismo, puedo intentar olvidarme del tiempo y seguir haciendo algo si pienso que a los alumnos les está gustado hacerlo – al final, el eje de la instrucción deben ser los alumnos.

### **Clases 59 y 60 – 21 de febrero de 2022**

#### **Contextualización**

Estas fueron las últimas clases de la secuencia de clases que había preparado sobre la dictadura militar en Argentina y tuve que alterar lo que había inicialmente pensado hacer en ellas, dado que no tuve tiempo de empezar lo que había preparado para las clases 57 y 58 respecto al condicional. Así, pasamos la clase 59 y parte de la clase 60 debatiendo lo que los alumnos harían si estuvieron en la piel de Carl, discutiendo la formación, acentuación e irregularidades del condicional y escribiendo un correo en nombre de Carl o de un miembro de su familia. Durante el resto de la clase 60 hablamos de dictaduras pasadas y presentes y discutimos dos folletos informativos diferentes. Por fin, como no tuve tiempo de hablar con los alumnos sobre su tarea final y sobre la visita de estudios, acordé con la profesora Sandra Dias y con los alumnos que hablaríamos de eso en la clase 61.

#### **Aspectos positivos**

Una vez más, la clase fue muy bien, especialmente porque yo estaba aún más a gusto con los alumnos y ellos conmigo. De hecho, fue esto que permitió que, en el momento en el que debatíamos lo que los alumnos harían si estuvieran en la piel de Carl o lo que los estudiantes harían si tuvieran la oportunidad de ayudar a alguien, yo compartiera una experiencia personal mía y ellos compartieran experiencias personales suyas. De estas experiencias, me gustaría señalar la de D, que dijo que una vez había ayudado a un compañero a quien le estaban diciendo palabras hirientes, y la de L, que compartió con la clase lo que su padrastro había hecho para ayudar a una mujer que estaba siendo víctima de violencia de género. La anécdota de L fue la que motivó más reacciones, ya que nos permitió seguir discutiendo los efectos a largo plazo de la violencia de género en las víctimas. Este debate tardó un poco más de lo que yo había inicialmente planeado, pero me parece que fue muy importante que tardara ese tiempo, porque fue un momento en que yo y los estudiantes pudimos hablar de una manera más abierta unos con los otros y conocernos un poco mejor. Además, me hizo sentir muy bien compartir algo personal que me había pasado a mí, saber que a los alumnos les estaba gustando escucharlo y darme cuenta de que querían compartir algo suyo que les había pasado a ellos conmigo.

### **Aspectos negativos**

Pienso que el único aspecto negativo que puedo señalar se relaciona con los minutos en los que el grupo se descontroló un poco, después de D G haber hecho un chiste relacionado con el nombre del dictador norcoreano. Me puse un poco nerviosa en este momento, porque tuve miedo de perder completamente la clase y porque no sabía bien cómo reaccionar. Sin embargo, pedí a D G que compartiese su chiste con los demás y les pedí que se volvieran a centrar en lo que tenían que hacer, ya que si no lo hacían no nos iba a dar tiempo de hablar de la visita de estudios. Felizmente, los alumnos respetaron mi pedido y pronto volvieron a trabajar en silencio, lo que me dejó más feliz, aunque sintiese que no había lidiado con la situación de la mejor forma, ya que, aunque el chiste fuese muy gracioso, pensé me no debía reírme delante de los alumnos y acabé por fingir que no me había hecho gracia.

## **Propuestas de mejora**

Quizá la próxima vez pueda pedir a los alumnos que compartan su chiste más temprano y pueda no tener miedo de reírme con ellos, si su chiste es verdaderamente gracioso, ya que también soy humana y no tengo que actuar como si fuera un robot solo porque estoy impartiendo clase.

## **Clases 61 y 62 – 23 de febrero de 2022**

### **Contextualización**

Inicialmente, yo no iba a impartir estas dos clases, motivo por el que no hay ningún plan de clase para ellas. No obstante, como no tuve tiempo de presentar la tarea final a los alumnos en las últimas dos clases y como A y D M tenían que hacer su presentación (dado que habían faltado en el día de las presentaciones), hablé con la profesora Sandra Dias y le pregunté si podía utilizar unos 20 minutos de la clase 61. Días después, también pregunté a la profesora del grupo si podía aprovechar para pedir a los alumnos que hiciesen una pequeña reflexión sobre lo que habían aprendido en las clases que yo había impartido y que rellanasen la ficha de autoevaluación, lo que tampoco debería demorar tanto. Sin embargo, estas actividades acabaron por ocupar el tiempo de las dos clases, de una manera muy productiva, aunque Diana no hubiera hecho su presentación.

### **Aspectos positivos**

En la clase 61, mientras esperaba que el resto del grupo y la profesora Sandra Dias llegasen, yo pregunté a A y a D M si estaban listos para hacer sus presentaciones. A lo estaba y empezamos a preparar el ordenador para que el pudiese proyectar lo que había preparado. Cuando la profesora del grupo llegó, yo empecé la clase saludando a los alumnos y escribiendo el sumario en la pizarra con la ayuda de los estudiantes y, después, pedí a A que hiciese su

presentación, la cual era sobre lo que pasó después del final de la dictadura, cuando diversos políticos argentinos decidieron perdonar los militares que habían secuestrado, torturado y asesinado a miles de personas, sin que hubiesen pasado un solo día en la cárcel. A lo largo de su presentación, A parecía estar un poco nervioso y demasiado condicionado por lo que había preparado y, incluso, memorizado, mencionando solamente datos y fechas históricas, sin aludir a sus propios sentimientos y emociones respecto a su tema. Así, cuando A terminó su presentación, pregunté al grupo si tenían cuestiones y, como no las tenían, las hice yo, de manera a que A compartiese su opinión personal con los demás y hablase de una manera más libre. Estas cuestiones llevaron a uno de los mejores momentos de la clase, porque A empezó a hablar de una manera mucho más cándida y honesta y explicó porque le parecía tan malo que los militares hubiesen sido perdonados por los crímenes que habían cometido, entre otros aspectos. Después, yo pedí a A que se sentase y lo felicité por su presentación, al que él contestó sentándose y adoptando una expresión de felicidad que me hizo sentir muy bien, por saber que había ayudado a un alumno a sentirse bien y orgulloso de su trabajo. En seguida, seguí hablando con el resto de la clase sobre el tema de que había empezado hablando con A y pienso que el debate que tuvo lugar después también fue otro de los mejores momentos de la clase, debido a que les pedí a los alumnos que pensasen en cómo se sentirían si alguno de sus familiares fuera llevado por los militares de la dictadura y dadas las respuestas emotivas de los alumnos. En este momento, la profesora Sandra Dias también aportó algo muy pertinente, preguntando a los alumnos cómo se sentirían si uno de sus familiares fuera uno de los militares, haciendo con que los alumnos pensaran a través de la perspectiva del Otro. A continuación, les pregunté a los alumnos cómo pensaban que se sentían las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo – buscando a sus hijos y nietos durante toda su vida - y los niños que habían sido robados – los cuáles no podían dejar de querer a las familias que los habían robado, ya que también les habían criado y querido. De esta manera, los alumnos reflexionaron sobre ambos lados. Por fin, compartí con los alumnos el argumento del cuento *Returning to Haifa* (Ghassan Kanafani), ya que cuenta la historia de otro niño robado desde la perspectiva de los padres biológicos y del hijo en adulto, y me sentí muy bien mientras lo hacía, porque los alumnos me estaban escuchando con mucha atención, un escalofrío recorrió el cuerpo de L y la profesora Sandra Dias compartió que se le había puesto la piel de gallina.

## **Aspectos negativos**


Pienso que el aspecto más negativo fue mi recelo de asustar a los alumnos mientras les decía lo que tendrán que hacer en la tarea final de la unidad didáctica (respecto a la visita de estudios y a la presentación de sus videos en la conferencia CANDIICE), porque pienso que les transmití un poco de mi propio miedo. Sin embargo, mientras les seguía hablando de lo que tendrán que preparar, los animé, señalando que a las personas que estarán en la conferencia les está haciendo mucha ilusión ver lo que ellos van a hacer y que ellos se iban a sentir muy orgullosos de sí mismos por haber presentado su trabajo en una conferencia que va a ocurrir en una universidad. Así, al final, los alumnos parecían más entusiasmados con la visita de estudios y con la conferencia y algunos alumnos, como D G y B C, dijeron que les gustaría hablar en la conferencia y contestar a preguntas, lo que me dejó más contenta.

## **Propuestas de mejora**

Pienso que podría haber hablado un poco más deprisa y con un tono un poco más alegre mientras les indicaba a los alumnos lo que tendrán que hacer en la tarea final, para transmitirles una mayor tranquilidad.

### 3. Apresentações dos Alunos

• *El Terrorismo de Estado en Argentina 1976-1983*



1 \*

*Golpe de Estado - 1976*



2 \*

*El Proceso de Reorganización Nacional - Junta Militar*



3 \*

*Uso de la violencia*



4 \*

*Desaparición sistemática de personas*



5 \*

*Centro clandestino de detención*



6 \*

*Acciones militares*



7 \*

*Artículos sobre la dictadura*



8 \*

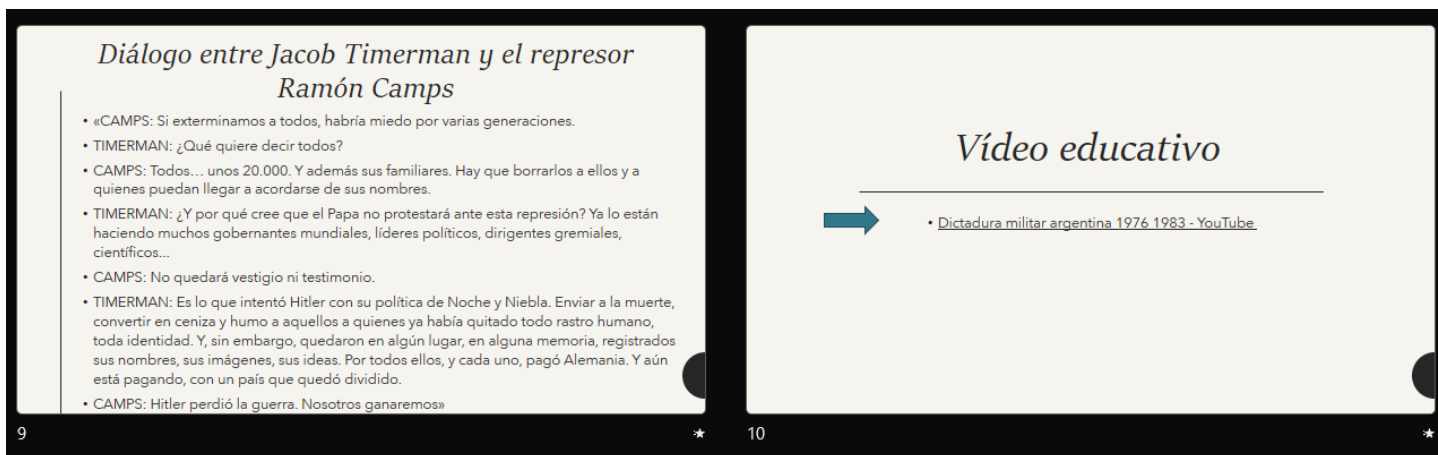


Fig. 75, 76 e 77: PowerPoint feito pelo grupo de trabalhou o tema do terrorismo de estado na terceira e quarta aula do plano de aulas e que demonstrou ter identificado os principais pontos relacionados com o tópic e tê-los relacionado com imagens históricas relevantes. Adicionalmente, o grupo encontrou recortes de jornais da época da ditadura militar argentina e uma conversa de Timerman com Camps.

## 4. Folhetos dos Alunos

### 4.1. Argentina e Cuba

# DICTADURA EN ARGENTINA Y CUBA

## ARGENTINA - 1976 - 1983

DICTADORES	IDEOLOGÍA	IDEOLOGÍA
 1976 - 1981 JORGE RAFAEL VIDELA	FOLLETOS PUBLICITARIOS PARA INFLUIR EN LA PERSONAS 	SECUESTROS DE PERSONAS 
1981 ROBERTO EDUARDO VIOLA 		TORTURAS 
 1981 - 1982 LEOPOLDO GALTIERI		CREACIÓN DE 364 CAMPOS DE CONCENTRACIÓN Y CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN 
1982 - 1983 REYNALDO BIGNONE 		CRISIS ECONÓMICA

# DICTADURA EN ARGENTINA Y CUBA

## CUBA- 1961 - HASTA EL MOMENTO

### DICTADORES

### IDEOLOGÍA

### IDEOLOGÍA



1961 - 2013  
FIDEL  
CASTRO

NO HAY  
DEMOCRACIA



RESTRICCIONES  
ESTRICTAS A LA  
EMIGRACIÓN



AUSENCIA DE ELECCIONES



EL GOBIERNO RESTRINGE  
EL ACCESO A INTERNET



2013 - 2018  
RAUL  
CASTRO

ORGANIZACIÓN DEL  
ESTADO SEGÚN EL MODELO  
MARXISTA-LENINISTA

EDUCACIÓN  
CARACTERIZADA  
POR EL  
ADOCINAMIENTO  
MARXISTA



CENSURA Y CONTROL DE  
LOS MEDIOS DE  
COMUNICACIÓN - RADIOS,  
PERIÓDICOS Y CANALES DE  
TELEVISIÓN - POR PARTE  
DEL GOBIERNO

PRECARIA SITUACIÓN  
ECONÓMICA DE GRAN  
PARTE DE LA POBLACIÓN



2018 - HASTA  
EL MOMENTO  
MIGUEL DÍAZ-  
CANEL



ECONOMÍA CONTROLADA  
POR EL ESTADO

SOLO HAY ESTACIONES DE  
RADIO, PERIÓDICOS Y  
ESTACIONES DE TELEVISIÓN  
ESTATALES



EJECUCIÓN Y  
TORTURA DE  
VARIOS  
OPONENTES  
POLÍTICOS

Fig. 78 e 79: Folhetos que comparam as ditaduras argentina e cubana, chamando, assim, à atenção para a actual existência de regimes autoritários.

## 4.2. Argentina e China

### LAS MADRES DE ABUELAS DE PLAZA DE MAYO

**¿DÓNDE ESTÁN LOS DESAPARECIDOS?**

El gobierno de este país ha condenado a los militares que participaron en el golpe del '76 por haber cometido crímenes de lesa humanidad. Sin embargo, el gobierno chino ha condenado a los militares que participaron en el golpe del '76 por haber cometido crímenes de lesa humanidad.

**Durante el periodo de dictadura en Argentina varias personas fueron secuestradas, torturadas y muchas de ellas se encuentran desaparecidas hasta hoy**

### LA DICTADURA EN CHINA

El aceno de China obliga al mundo a vivir con una dictadura como gran país hegemónico. El Gobierno insiste en que su modelo es único, pero dificulta las relaciones. China no duda en presionar a las empresas del extranjero para atacar su censura.

**CHINA, GOBERNADA POR UN SOLO PARTIDO**  
CHINA ES EL CUARTO PAÍS MÁS GRANDE DEL MUNDO. POR DETRÁS DE RUSIA, LOS ESTADOS UNIDOS Y CANADÁ, Y ADEMÁS, ES EL PAÍS MÁS POBLADO: TIENE MÁS DE 1.400 MILLONES DE HABITANTES, SEGÚN ESTIMACIONES DE NACIONES UNIDAS. ES CASI UNA QUINTA PARTE DE LA POBLACIÓN MUNDIAL.

**SIN EMBARGO, SOLO EXISTE UN PARTIDO POLÍTICO PARA REPRESENTAR LOS INTERESES DE TANTAS PERSONAS. EL PARTIDO COMUNISTA CHINO (PCC) HA GOBERNADO EN SOLITARIO DESDE 1949. LOS CIUDADANOS CHINOS NO PUEDEN VOTAR POR SUS REPRESENTANTES EN UNAS ELECCIONES LIBRES.**

**VIDELA ASUMIÓ LA PRESIDENCIA**

**EL GOBIERNO CHINO SIGUE SIENDO EL PEOR VIOLADOR DE LA LIBERTAD EN INTERNET, SEGÚN UN INFORME DE FREEDOM ON THE NET PUBLICADO EN NOVIEMBRE. SU OPRESIVA CENSURA AFECTA CADA VEZ A MÁS PERSONAS FUERA DE CHINA. EL GOBIERNO CHINO CENSURA INTERNET PARA IMPEDIR LA DISIDENCIA Y MANTENER EL CONTROL QUE EJERCE SOBRE SU POBLACIÓN. BASÁNDOSE EN UN INFORME DE 2018, EL DEPARTAMENTO DE ESTADO EVALUÓ QUE PEKÍN EMPLEA DIRECTAMENTE A DECENAS DE MILES DE PERSONAS PARA VIGILAR LAS COMUNICACIONES ELECTRÓNICAS Y LOS CONTENIDOS EN LÍNEA. LAS EMPRESAS PRIVADAS DE INTERNET, QUE ACTÚAN POR ORDEN DEL GOBIERNO, EMPLEAN A MILES MÁS PARA VIGILAR A LOS USUARIOS.**

**CHINA CELEBRA EL 70 ANIVERSARIO DE LA DICTADURA COMUNISTA**  
CUANDO LA REPÚBLICA DE HONG KONG NO HA HECHO MÁS QUE RECRUDARSE, EL PARTIDO COMUNISTA CHINO HA DADO MUESTRAS DE MÚSCULO MILITAR PARA CELEBRAR EL 70 ANIVERSARIO DE LA INSTAURACIÓN DE LA REPÚBLICA POPULAR CHINA. EN UN DESFILE MILITAR QUE HA CONTADO CON LA PARTICIPACIÓN DE CERCA DE 15.000 SOLDADOS, LA DICTADURA COMUNISTA HA MANDADO UN MENSAJE AL MUNDO: TENEMOS FUERZA Y ESTAMOS DISPUESTOS A USARLA.

**Como en la última dictadura en Argentina, el partido comunista es el único partido permitido en China**

**GRAN BAZAR**

**NO, DERECHOS HUMANOS Y LIBERTAD DE EXPRESIÓN NO NOS QUEDAN**

**TESTIMONIOS SOBRE TORTURAS**  
EN LA SALA DE TORTURA, DONDE FUI ATADO CON CADENAS Y ALAMBRES / UNA CAMA DE HIERRO, CON GRUPO DE MILITARES Y UN MEDICO, CON CORRIENTE ELÉCTRICA, CON GOLPES DE PUÑO, PATADAS, CON UN GRUESO PEDAZO DE CABLE, CON UN CINTURÓN DE CUERO, CON UN PALO, ME TORTURABAN ENTRE GRITOS E INSULTOS. SIMULTÁNEAMENTE ME INTERROGABAN UTILIZANDO PARA TAL FIN LOS MOMENTOS DE DESCANSO. LOS TIEMPOS FUERON INTERMINABLES. NO SATISFECHOS TRAJERON INCLUSO A MI COMPAÑERA EMBARAZADA DE 5 MESES, CUYA PRESENCIA EN EL CAMPO DESCONOCÍA. ELLA FUE MALTRATADA Y GOLPEADA EN MI PRESENCIA Y DEBÍ SOPORTAR, TAMBIÉN, LAS ESCENAS DE TORTURA A LA CUAL FUI SOMETIDO." (TESTIMONIO DE PIERO DI MONTE, ANTE EL CONSULADO ARGENTINO EN MILÁN, ITALIA, 27 DE ABRIL DE 1984)

Fig. 80: Folheto que contrapõe a ditadura na Argentina à ditadura na China, recorrendo a imagens retiradas de arquivos e paródicas e a testemunhos de sobreviventes, entre outros.

### 4.3. Argentina e Venezuela



Desde 1976 y por casi siete años, las juntas militares que tuvieron el control del país persiguieron a sus oponentes políticos - comunistas, socialistas, estudiantes, artistas, líderes sindicales... todo aquel a quien consideraran una amenaza- y secuestraron, torturaron y dieron muerte a miles de ciudadanos.



**“Nadie nos escucha ni nos toma en cuenta”**



La mujer relató en aquella carta el momento de la despedida. "Les pedí desesperadamente que me dejaran acompañar a mi hija, lo que no me permitieron. Imploré darle un beso, y me amenazaron con un 'señora, no insista porque cuento hasta tres y disparo'. Desde entonces no he sabido más nada de ella", explicaba.





Quemada viva

Angelyn Isabel Romero Guerra era una médica venezolana de 26 años. Fue asesinada por una banda de criminales al intentar hacer una transacción de compra y venta de dólares. Le rociaron gasolina y la quemaron viva. La habían golpeado brutalmente y le dejaron desviado el tabique. Fue hallada en un barrio de familias pobres de Maracaibo, cercano a un arroyo donde varias familias buscaban agua limpia. El cuerpo estaba totalmente carbonizado. Sus familiares tuvieron que identificarla por una prótesis dental.



"La Ley de odio es una ley ilegítima promulgada por la Asamblea Constituyente, que carece de reconocimiento internacional, es una muy mala copia de leyes de odio de otros países que se han usado para perseguir a disidencias", explicó Díaz. Díaz Vargas, director de la ONG Espacio Público, recuerda en el logo con este medio que la Asamblea venezolana "establece que una Asamblea Nacional Constituyente no tiene entre sus mandatos hacer leyes".

Venezuela



"We need to reduce extreme consumption to achieve a point of equilibrium between supply and a fair price. I trust in the hardworking majority of this country."

"I wanted to build 500,000 houses next year. But now I'm doubting that. I asked for your support and you didn't give it to me."



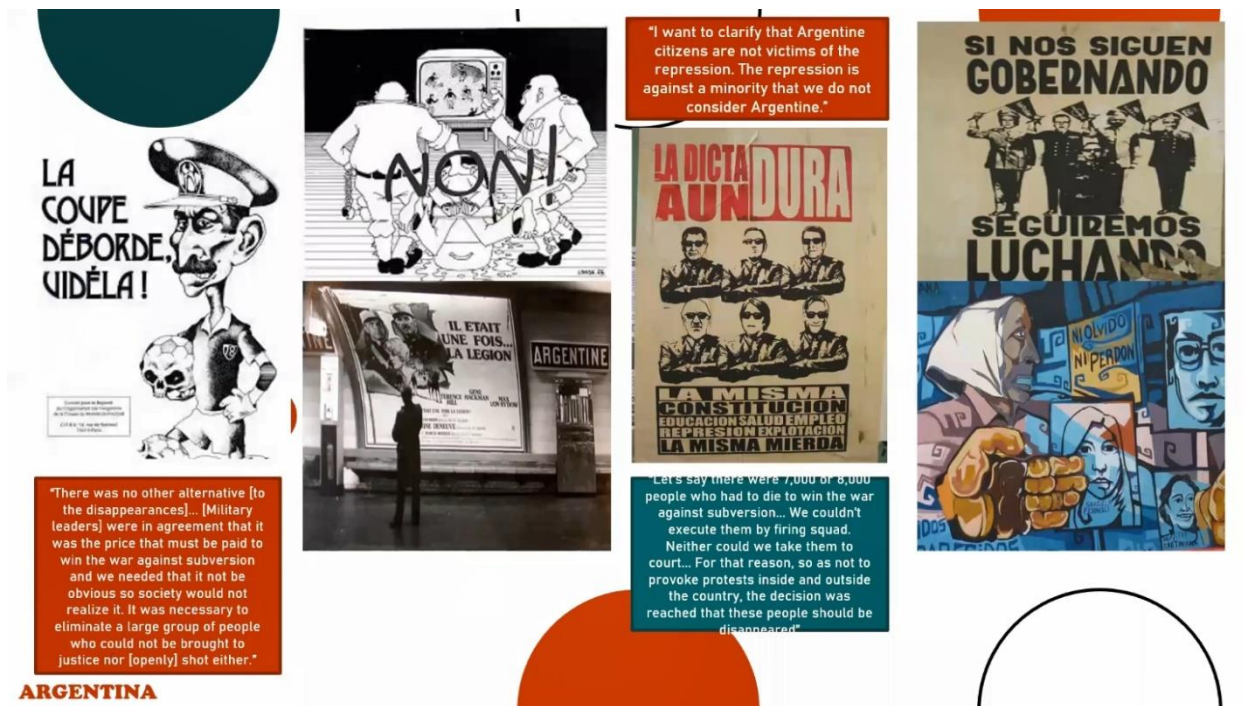
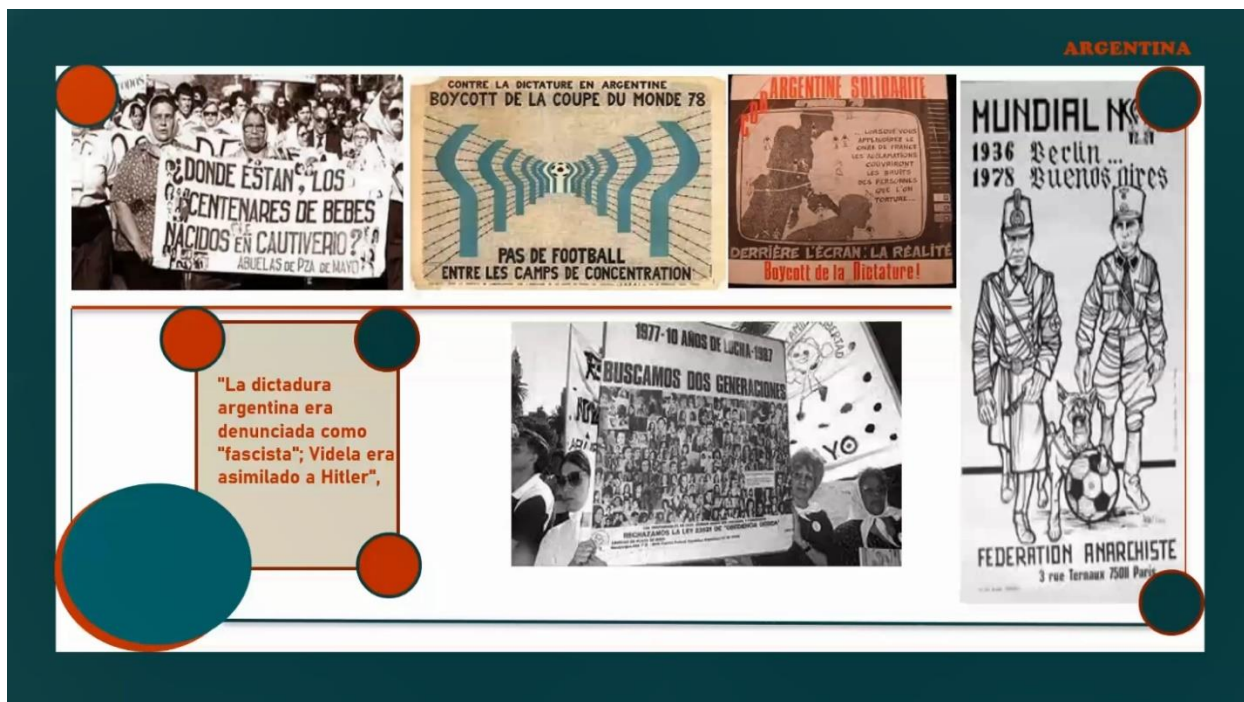


Fig. 81-86: Folheto em que se justapõem as ditaduras argentina e venezuelana, de modo a salientar que continuam a existir regimes totalitários na América do Sul.

## 5. Vídeos dos Alunos

### 5.1. Transcrição 1: Argentina e Cuba

(00:00)

Hoy en día todavía hay países que vive en dictaduras. La población siente que sus derechos no son respetados, los medios de comunicación son controlados por el gobierno y todos los días los opositores políticos son víctimas de censura y tortura. Hoy vamos a hablar de dos países: Argentina, que vivió bajo una dictadura durante siete años, y Cuba, que ha vivido una vida dura desde 1971 hasta ahora.

(00:28)

En Argentina, país sudamericano, se vivió siete años de dictadura encabezada por Jorge Rafael (entre 1976 y 1983), por Roberto Eduardo Viola (durante 1981), por Leopoldo Galtieri (de 1981 a 1982) y por Reynaldo Bignone (entre 1982 y 1983).

(01:01)

En Argentina se distribuían volantes de propaganda para influir la gente a optar por el régimen argentino. Los secuestros y las torturas se observaban todos los días. Solo ocurrían a los que hablaban mal del régimen o no defendían lo que defendía el régimen. Durante estos siete años de dictadura se crearon 364 campos de concentración y centros clandestinos. Esta situación ha agravado la situación económica y provocó una crisis económica.

(01:36)

Destacamos una protesta histórica en la historia de Argentina, denominada Abuelas de Plaza de Mayo, en 1977. Estas abuelas salieron a las calles a manifestarse contra del régimen argentino que había secuestrado a sus hijas y nueras, y algunas estaban embarazadas. Las abuelas querían encontrarlas junto a sus nietos, que nacieron en centros clandestinos y fueron entregados a otras familias y algunos vendidos.

(02:10)

Cuba está ubicada en Centroamérica y vive desde 1961 bajo un régimen comunista encabezado por Fidel Castro (entre 1961 y 2013), Raul Castro (de 2013 a 2018) y Miguel Díaz Canel (desde 2018 hace la fecha).

(02:33)

El régimen cubano se caracteriza por la existencia de un partido único (el Partido Comunista) y ausencia de elecciones. El estado siguió el modelo marxista leninista para organizar el país. Todos los medios de comunicación, radio, periódicos y canales de televisión son controlados y, en ocasiones, censurados por el gobierno. Se considera que Cuba tiene menos libertad de prensa. Los únicos medios de comunicación son las radios, periódicos y canales de televisión estatales que tienen como objetivo transmitir doctrinas y noticias favorables al régimen cubano.

(03:14)

También se caracteriza por restricciones a la emigración (es necesaria una autorización gubernamental para emigrar o viajar). Muchos habitantes pretenden huir hacia los Estados Unidos en busca de una mejor calidad de vida. Se restringió el acceso a Internet para que los cubanos no reciban información del resto del mundo y noticias contrarias e inconvenientes al régimen cubano. La educación se basa en la doctrina marxista. La crisis económica también fue (...) en Cuba, ya que la economía estaba controlada por el estado. Los salarios de la población son bastante bajos. Durante el régimen de Fidel Castro varios opositores políticos fueron ejecutados y torturados.

(03:57)

Esperamos que estos países que aún viven bajo una dictadura logren cambiar el régimen y pasar a una democracia donde se respetan derechos como la libertad, la igualdad, el derecho al voto y la propiedad.

## 5.2. Transcrição 2: Argentina e China

(00:11)

Hoy, en este trabajo, hablaremos de la dictadura de Argentina y la actual dictadura de China y haremos una comparación entre las dos.

(00:32)

En la primera columna del folleto están pequeñas imágenes y pequeños textos, pero con grandes significados, en el sentido que representan lo que pasó en la dictadura en Argentina desde 1976 hasta 1983. Aquí podemos encontrar dos capas de periódicos: una que habla de la entrada de Jorge Rafael Videla para el gobierno y el principal responsable de la dictadura en Argentina; y la otra es de un periódico de las Madres y Abuelas de Plaza de Mayo, que hace destaque para la pregunta “¿Dónde están los desaparecidos?”. Es posible también encontrar un testimonio sobre torturas que los militares hacían a las personas que, por ejemplo, si una persona fuese contra el gobierno, la mataban, y se quisiesen que fuese una muerte más lenta, la torturaban. Estos acontecimientos eran muy frecuentes durante la dictadura en Argentina. En esta columna del folleto hay un elemento secreto que habla sobre el acontecimiento del 24 de marzo de 1976, el día que dio inicio a la dictadura en Argentina, cuando las Fuerzas Armadas, con los tres comandantes, Jorge Videla, Emilio Massera y Orlando Agosti, derrocaron el gobierno constitucional de María Estela Martínez de Perón.

(01:51)

China es cada vez una potencia económica y política mayor y ya es imposible concebir acuerdos internacionales que no cuenten con ella como un jugador activo imprescindible. El sistema político chino es autoritario. No hay líderes nacionales elegidos libremente. La oposición política está reprimida. Toda la actividad religiosa está controlada por el Partido Comunista Chino. La disidencia no está permitida y los derechos civiles están restringidos. Las elecciones en China se celebran bajo un sistema jurídico autoritario de partido único.

(02:30)

Ambas las dictaduras tienen características muy similares, pero una se pasó en los años 70 y otra se pasa en los días de hoy. Son responsables por el desaparecimiento de millares de personas, y por sus secuestros y torturas, porque simplemente están contra el régimen y los ideales de los líderes políticos. También son responsables por violaciones masivas de los derechos humanos contra la población civil, encarcelamientos arbitrarios, ejecuciones, exilios forzados, torturas, violaciones y abusos sexuales, robos de bienes, ataques a libertades civiles, políticas y sindicales, censuras y persecuciones de todo tipo. Como en la última dictadura en Argentina, el Partido Comunista es el único partido permitido en China. Ambas las dictaduras también utilizan la fuerza militar para controlar a través del miedo las poblaciones. Por ejemplo, una demostración más moderna de la represión en China es la censura de Internet para impedir otro tipo de pensamiento y de información que lleve a las personas, a través de sus móviles, a tener ideas para hacer rebotar y acabar con el régimen, algo que no era posible en la Argentina de los años 70, ya que solo eran censurados los libros, porque para estos regímenes el pensamiento es un arma muy peligrosa que puede acabar con ellos.

(04:19)

Desafortunadamente, hoy en día se siguen violando los derechos humanos y las dictaduras siguen insistiendo. Con este folleto podemos ver como ciertas cosas nunca han cambiado.

### **5.3. Transcrição 3: Argentina e Venezuela**

(00:01)

Después de todo lo que aprendimos sobre la dictadura argentina, hicimos un folleto con una pequeña comparación entre esta, que terminó en 1983, y la dictadura venezolana, que aún permanece en los días de hoy. En esta primera página, además de imágenes que representan el uso de la fuerza militar característico de este tipo de regímenes, y de imágenes de revuelta que representan las manifestaciones de la población contra el régimen y sus reglas, tenemos también varias caricaturas que son muy controvertidas, pues representan el poder de los dictadores sobre

todo y todos, hasta mismo sobre la Iglesia, que, por ejemplo, en la dictadura argentina, perdonó las malas acciones del gobierno. En esta página aún tenemos algunas frases sobre las dictaduras en Argentina y Venezuela, siendo que la dictadura argentina es caracterizada por sus miles de muertes y desapariciones que, según el gobierno de la época, fueron necesarias. Mientras la dictadura en Venezuela es caracterizada por el hambre de la población, causada por un gobierno socialista que no ofrece condiciones a las personas de su país y las hace sufrir.

(01:13)

Ya en esta página [segunda] tenemos los responsables por estos regímenes: Jorge Rafael Videla, antiguo dictador de Argentina, y Nicolás Maduro, supuesto presidente de la República de Venezuela. Estos son los dos hombres por detrás del sufrimiento de la población de estos países. (...) que ya hizo varios informes sobre lo que sufrió y sufre en las manos de estos dictadores, como podemos leer en los artículos y frases presentes en esta página. En esta página [tercera] podemos mirar lo que ocurre en los días de hoy, en pleno siglo XXI, en Venezuela. Hay censura, torturas, muertes y las personas están enojadas. Todo lo que se esperaba que se hubiese quedado en el pasado, tal como ocurrió en Argentina, pero que aún es la realidad en algunos países del mundo. Y aquí [cuarta página] podemos mirar varias críticas y manifestaciones contra el régimen de Maduro. Esto que, como podemos leer en las frases dichas por él, no ofrece condiciones a su pueblo y aún culpa a las personas por su propia desgracia.

(02:29)

Ya en esta página [quinta] podemos mirar algunas de las muchas malas acciones que el gobierno de Videla hacía. Los niños y personas que desaparecían, las torturas y asesinatos y la gran corrupción por parte del gobierno son cosas que, aunque hayan terminado, dejaron una marca muy grande en el pueblo argentino y en la historia. Tenemos entonces [sexta página], similar a lo que vimos en la parte de Venezuela, las críticas hechas a este gobierno, que se quedará para siempre marcado por todas las muertes que ha causado.

(03:05)

Este es entonces nuestro folleto, que sirve para demostrar que, aún con el pasar de los años, las violaciones de derechos siguen existiendo. La dictadura argentina terminó, pero en el mismo continente, en un país también hispanohablante, muchas personas sufren lo que sufrió la población argentina pasados casi 40 años.

## **6. Critérios de Avaliação**

### **6.1. Apresentações: Produção Oral**

#### **Seguridad en la exposición de su trabajo**

En su puesta en común recurre poco o no recurre a sus apuntes; (16-20 puntos)

En su puesta en común recurre algunas veces a sus apuntes; (11-15 puntos)

En su puesta en común recurre sistemáticamente a sus apuntes. (0-10 puntos)

#### **Sintaxis y vocabulario**

Los alumnos utilizan un repertorio variado de recursos lingüísticos elementares, con corrección lingüística, respetando las reglas gramaticales; (16-20 puntos)

Los alumnos utilizan un repertorio de recursos lingüísticos elementares con alguna variedad, cometiendo algunas incorrecciones lingüísticas y respetando las reglas gramaticales en algunas ocasiones; (11-15 puntos)

Los alumnos utilizan sistemáticamente los mismos recursos lingüísticos elementares, con incorrecciones lingüísticas y sin respetar las reglas gramaticales. (0-10 puntos)

#### **Dominio del tema**

Expresa con claridad y fluidez las ideas del tema y es capaz de relacionarlas con los materiales que aporta; (16-20 puntos)

Ocasionalmente es clara en sus ideas y las relaciona con los materiales que aporta; (11-15 puntos)

No demuestra claridad y consistencia en sus ideas y no las relaciona con los materiales que aporta. (0-10 puntos)

#### **Recursos utilizados**

Aporta con material, cuya presentación es de buena calidad, adecuada a su investigación y hace uso de él; (16-20 puntos)

Aporta material cuya presentación es de mala calidad, haciendo mal uso de éste o no usándolo; (11-15 puntos)

No aporta material a su exposición. (0-10 puntos)

### **Claridad del discurso**

Habla fuerte y se le escucha bien; (16-20 puntos)

Habla con claridad, pero no siempre se le escucha bien; (11-15 puntos)

Habla con muy poca claridad. (0-10 puntos)

### **Corrección de la postura y contacto visual**

Muestra una buena posición corporal, manteniéndose erguida durante su disertación, mirando permanentemente a su curso; (16-20 puntos)

Ocasionalmente logra mantenerse erguida. Tiende a apoyarse y moverse y/o a mirar a su curso; (11-15 puntos)

No logra mantenerse erguida. Tiende a apoyarse y moverse. No mira al curso durante su exposición. (0-10 puntos)

## **6.2. Apresentações: Compreensão Leitora**

### **Información seleccionada (25%)**

Los alumnos mencionaron los aspectos más importantes de su tema; (16-20)

Los alumnos mencionaron algunos aspectos importantes de su tema, aunque no hayan mencionado todos; (11-15)

Los alumnos omitieron muchos o todos de los aspectos más importantes de su tema. (0-10)

### **Interpretación de la información (25%)**

La presentación demuestra que los alumnos fueron capaces de comprender la información dada, así como las posturas y los puntos de vista adoptados; (16-20)

La presentación demuestra que los alumnos tuvieron algunos problemas en comprender la información dada y que ni siempre fueron capaces de entender las posturas y los puntos de vista adoptados; (11-15)

La presentación demuestra que los alumnos no comprendieron gran parte de la información dada. (0-10)

### **Búsqueda de información (25%)**

Los alumnos buscaron, de forma autónoma, información que se conecta de una manera lógica y pertinente con su tema; (16-20)

Los alumnos buscaron, de forma autónoma, información, aunque ni siempre la información encontrada se conecta de una manera lógica y pertinente con su tema; (11-15)

Los alumnos no buscaron, de forma autónoma, información que se conecte de una manera lógica con su tema. (0-10)

### **Imágenes y vídeos seleccionados (25%)**

Los alumnos utilizaron imágenes y/o vídeos relevantes que demuestran comprensión de los textos dados; (16-20)

Los alumnos utilizaron imágenes y/o vídeos, aunque las imágenes y los vídeos escogidos ni siempre fueron relevantes o ni siempre demostraron comprensión de los textos dados; (11-15)

Los alumnos utilizaron imágenes y/o vídeos, pero las imágenes y los vídeos escogidos no eran relevantes y demostraron que los alumnos no comprendieron los textos dados. (0-10)

### **6.3. Folhetos: Produção Escrita**

#### **Desarrollo temático**

Los alumnos respetan el tema propuesto, hablando de la dictadura militar argentina y comparándola con una dictadura contemporánea; (16-20 puntos)

Los alumnos respetan el tema propuesto, hablando de la dictadura militar argentina, aunque no la comparen con una dictadura contemporánea, sino con una que ya ha terminado; (11-15 puntos)

Los alumnos no respetan el tema propuesto.

#### **Competencia funcional**

Los alumnos respetan el tipo de texto solicitado, dividiendo en folleto en por lo menos tres partes distintas; (16-20 puntos)

Los alumnos respetan el tipo de texto solicitado, aunque no lo dividan en por lo menos tres partes distintas; (11-15 puntos)

Los alumnos no respetan el tipo de texto solicitado. (0-10 puntos)

#### **Presentación**

El folleto está bien organizado visual y textualmente e incluye imágenes y textos pertinentes que se conectan con el tema propuesto; (16-20 puntos)

El folleto está un poco desorganizado y/o no incluye imágenes o textos pertinentes que se conecten con el tema propuesto; (11-15 puntos)

El folleto está muy desorganizado y no incluye imágenes y textos o imágenes y textos pertinentes que se conecten con el tema propuesto. (0-10 puntos)

## **Competencia Lingüística y Sociolingüística**

Los alumnos utilizan un repertorio variado de recursos lingüísticos elementares, con corrección lingüística, respetando las reglas gramaticales; (16-20 puntos)

Los alumnos utilizan un repertorio de recursos lingüísticos elementares con alguna variedad, cometiendo algunas incorrecciones lingüísticas y respetando las reglas gramaticales en algunas ocasiones; (11-15 puntos)

Los alumnos utilizan sistemáticamente los mismos recursos lingüísticos elementares, con incorrecciones lingüísticas y sin respetar las reglas gramaticales, o no utilizan cualquier recurso lingüístico relevante. (0-10 puntos)

### **6.4. Vídeos: Produção Oral**

#### **Dominio del tema**

Expresa con claridad y fluidez las ideas del tema y es capaz de relacionarlas con los materiales que aporta; (16-20 puntos)

Ocasionalmente es clara en sus ideas y las relaciona con los materiales que aporta; (11-15 puntos)

No demuestra claridad y consistencia en sus ideas y no las relaciona con los materiales que aporta. (0-10 puntos)

#### **Sintaxis y vocabulario**

Los alumnos utilizan un repertorio variado de recursos lingüísticos elementares, con corrección lingüística, respetando las reglas gramaticales; (16-20 puntos)

Los alumnos utilizan un repertorio de recursos lingüísticos elementares con alguna variedad, cometiendo algunas incorrecciones lingüísticas y respetando las reglas gramaticales en algunas ocasiones; (11-15 puntos)

Los alumnos utilizan sistemáticamente los mismos recursos lingüísticos elementares, con incorrecciones lingüísticas y sin respetar las reglas gramaticales. (0-10 puntos)

### **Materiales utilizados**

Aporta con material, cuya presentación es de buena calidad, adecuada a su investigación y hace uso de él; (16-20 puntos)

Aporta material cuya presentación es de mala calidad, haciendo mal uso de éste o no usándolo; (11-15 puntos)

No aporta material a su exposición. (0-10 puntos)

### **Claridad del discurso**

Habla fuerte y se le escucha bien; (16-20 puntos)

Habla con claridad, pero no siempre se le escucha bien; (11-15 puntos)

Habla con muy poca claridad. (0-10 puntos)

## 7. Vídeo Apresentado na Conferência

(00:12)

La dictadura argentina se inició con un golpe de Estado en 24 de marzo de 1976, destituyendo a María Estela Martínez de Perón, actual Presidenta de la República, por el general Jorge Rafael Videla y su Junta Militar, mediante el proceso de Reorganización Nacional. Este régimen se caracterizó por la desindustrialización, el endeudamiento externo, la auto legitimación, la centralización del poder en las manos de los militares y el terrorismo de Estado. También fue un régimen en que se violaron totalmente los derechos humanos mediante la creación de centros de detención clandestinos, donde se produjeron muertes, torturas, secuestros, persecuciones y desapariciones. Se estima que unas 30.000 personas fueron asesinadas y su identidad se ocultó, así como la del autor de los asesinatos y sus cuerpos desaparecieron sin dejar rastro. La censura fue también una de las principales características de este gobierno, y su control estaba en el Ministerio del Interior. Esta institución controlaba toda la información que salía a la población a través de la quema, robo o desaparición de libros, la persecución de escritores, la desaparición de algunas palabras, como burguesía o proletariado, la prohibición de la enseñanza de algunas asignaturas y hasta acciones de espionaje.

(01:48)

Se estima que este régimen asesinó alrededor de 30.000 personas como periodistas, abogados, médicos, profesores y todos aquellos considerados opositores con acciones sospechosas. Para tratar de combatir estas atrocidades humanas, un grupo de mujeres creó, en 1977, las Abuelas de Plaza de Mayo. Es una organización cuyo objetivo es localizar y devolver a sus legítimas familias a todos los niños secuestrados o desaparecidos. Por lo tanto, es una parte muy importante de la oposición.

(02:28)

Hoy en día todavía hay países que vive en dictaduras. La población siente que sus derechos no son respetados, los medios de comunicación son controlados por el gobierno y todos los días los opositores políticos son víctimas de censura y tortura.

(02:45)

Después de todo lo que aprendimos sobre la dictadura argentina, hicimos un folleto con una pequeña comparación entre esta, que terminó en 1983, y la dictadura venezolana, que aún permanece en los días de hoy. En esta primera página, además de imágenes que representan el uso de la fuerza militar característico de este tipo de regímenes, y de imágenes de revuelta que representan las manifestaciones de la población contra el régimen y sus reglas, tenemos también varias caricaturas que son muy controvertidas, pues representan el poder de los dictadores sobre todo y todos, hasta mismo sobre la Iglesia, que, por ejemplo, en la dictadura argentina, perdonó las malas acciones del gobierno. En esta página aún tenemos algunas frases sobre las dictaduras en Argentina y Venezuela, siendo que la dictadura argentina es caracterizada por sus miles de muertes y desapariciones que, según el gobierno de la época, fueron necesarias. Mientras la dictadura en Venezuela es caracterizada por el hambre de la población, causada por un gobierno socialista que no ofrece condiciones a las personas de su país y las hace sufrir.

(03:56)

Ya en esta página [segunda] tenemos los responsables por estos regímenes: Jorge Rafael Videla, antiguo dictador de Argentina, y Nicolás Maduro, supuesto presidente de la República de Venezuela. Estos son los dos hombres por detrás del sufrimiento de la población de estos países. (...) que ya hizo varios informes sobre lo que sufrió y sufre en las manos de estos dictadores, como podemos leer en los artículos y frases presentes en esta página. En esta página [tercera] podemos mirar lo que ocurre en los días de hoy, en pleno siglo XXI, en Venezuela. Hay censura, torturas, muertes y las personas están enojadas. Todo lo que se esperaba que se hubiese quedado en el pasado, tal como ocurrió en Argentina, pero que aún es la realidad en algunos países del mundo. Y aquí [cuarta página] podemos mirar varias críticas y manifestaciones contra el régimen de

Maduro. Esto que, como podemos leer en las frases dichas por él, no ofrece condiciones a su pueblo y aún culpa a las personas por su propia desgracia.

(05:12)

Ya en esta página [quinta] podemos mirar algunas de las muchas malas acciones que el gobierno de Videla hacía. Los niños y personas que desaparecían, las torturas y asesinatos y la gran corrupción por parte del gobierno son cosas que, aunque hayan terminado, dejaron una marca muy grande en el pueblo argentino y en la historia. Tenemos entonces [sexta página], similar a lo que vimos en la parte de Venezuela, las críticas hechas a este gobierno, que se quedará para siempre marcado por todas las muertes que ha causado.

(05:49)

Este es entonces nuestro folleto, que sirve para demostrar que, aún con el pasar de los años, las violaciones de derechos siguen existiendo. La dictadura argentina terminó, pero en el mismo continente, en un país también hispanohablante, muchas personas sufren lo que sufrió la población argentina pasados casi 40 años

(06:12)

Desafortunadamente, hoy en día se siguen violando los derechos humanos y las dictaduras siguen insistiendo.

(06:20)

Con esto folleto podemos ver como ciertas cosas nunca han cambiado.




(06:30)

Son cosas para las que tenemos que abrir los ojos, ayudar a los país que necesitan, porque no es solo la Bielorrusia que es una dictadura, sino 48 países.

(06:45)

Esperamos que estos países que aún viven bajo una dictadura logren cambiar el régimen y pasar a una democracia donde se respetan derechos como la libertad, la igualdad, el derecho al voto y la propiedad.

## 8. Ficha de Auto-Avaliação

Yo...			
Defiendo que los derechos humanos deben ser siempre protegidos y respetados.			
Creo que nadie debe ser torturado o tratado de manera degradante.			
Abogo que las instituciones públicas deben respetar, proteger e implementar los derechos humanos.			
Pienso que, cuando las personas están encarceladas, deben seguir siendo respetadas.			
Señalo que todos los ciudadanos deben ser tratados de manera igual e imparcial delante de la ley.			
Defiendo que ninguna autoridad pública puede abusar del poder que le fue otorgado.			
Abogo que las autoridades públicas deben estar sujetas a la supervisión constitucional, a la ley y que			

deben ser tomadas acciones apropiadas siempre que infrinjan los derechos civiles y/o políticos.			
Creo que todas las personas deben ser respetadas y tratadas como seres humanos iguales.			
Trato todas las personas con respeto, independientemente de su contexto cultural o socioeconómico.			
Respeto a las personas que tienen creencias diferentes de las mías.			
Demuestro empatía cuando algo malo sucede a otra persona.			
Intento ver las cosas a través de la perspectiva de los demás.			
Soy capaz de sentir alegría y tristeza por lo que ha pasado a otra persona, aunque nunca la haya conocido y aunque esa persona sea de otro país.			




Yo...			
Defiendo que los derechos humanos deben ser siempre protegidos y respetados.	X		
Creo que nadie debe ser torturado o tratado de manera degradante.	X		
Abogo que las instituciones públicas deben respetar, proteger e implementar los derechos humanos.	X		
Pienso que, cuando las personas están encarceladas, deben seguir siendo respetadas. <i>depende</i>		X	
Señalo que todos los ciudadanos deben ser tratados de manera igual e imparcial delante de la ley.	X		
Defiendo que ninguna autoridad pública puede abusar del poder que le fue otorgado.	X		
Abogo que las autoridades públicas deben estar sujetas a la supervisión constitucional, a la ley y que	X		

Fig. 87: Ficha de auto-avaliação onde o aluno escreveu “[depende]” junto à opção “Pienso que, cuando las personas están encarceladas, deben seguir siendo respetadas”.

## Anexo 9: “Las redes sociales”

### 1. Plano de Aula

Clases 81 y 82				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
<p>Interpretar una imagen y cuestionar el papel que las redes sociales desempeñan en las vidas de las personas que las utilizan. Desarrollar la producción y la interacción orales y</p>	<p><b>Actividad de calentamiento</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos, les pide que observen dos imágenes diferentes (figuras 1 y 2) y les hace preguntas como “¿Qué veis en las imágenes?”, “¿Podéis describir las imágenes?”, “¿Qué pensáis que las imágenes están intentando sugerir?”, “¿Cuál pensáis que es el mensaje que estas imágenes intentan transmitir?”, entre otras. Los alumnos comparten sus respuestas con el grupo y se espera que sean capaces de deducir que las dos imágenes sugieren que las redes sociales manipulan a sus usuarios.</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Ordenador y proyector.</p>	<p>5 minutos.</p>

el pensamiento crítico.				
<p>Compartir conocimientos previos con los demás y/o especular sobre el contenido de un documental basándose en su título.</p> <p>Reflexionar sobre el mensaje transmitido por una imagen relacionada con las redes sociales y las</p>	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora les enseña a los alumnos una de las portadas (figura 3) del documental <i>El dilema de las redes sociales</i> (2020) y les pregunta si conocen el documental, si ya lo han visto y si saben de qué habla. Se espera que algunos alumnos conozcan el documental y lo hayan visto. Se espera, además, que los alumnos mencionen que el documental aborda la manipulación ejercida por las redes sociales sobre sus usuarios. Sin embargo, si ningún alumno ha visto el documental o sabe sobre qué habla, la profesora les pide a los alumnos que especulen sobre su contenido.</p> <p>Después, la profesora les pide a los alumnos que comenten la imagen. Se espera que los alumnos digan que la imagen sugiere que las notificaciones de las redes sociales son una trampa que pretende atrapar a los usuarios en las redes sociales durante la mayor cantidad de tiempo posible para que ellos vean el mayor número de anuncios posible. No obstante, si los</p>	<p>El grupo.</p> <p>El grupo.</p>	<p>Ordenador y proyector.</p>	<p>5 minutos.</p> <p>5 minutos.</p>

<p>intenciones de sus creadores.</p> <p>Conocer palabras con las que probablemente no hayan tenido contacto antes y que serán necesarias para comprender el documental.</p>	<p>alumnos no son capaces de llegar a esta conclusión, la profesora los ayuda.</p> <p>En seguida, la profesora les explica a los alumnos que van a visionar algunos fragmentos del documental <i>El dilema de las redes sociales</i> doblados en español y con subtítulos en la misma lengua y que, mientras ven cada fragmento, deben hacer un ejercicio de respuesta múltiple.</p> <p>Sin embargo, antes de empezar el visionado, la profesora les pide a los alumnos que trabajen en parejas o en grupos de tres para emparejar algunas palabras retiradas del documental con sus definiciones.</p> <p>La profesora corrige el ejercicio con los alumnos, mientras les pide a los estudiantes que se ofrezcan para leer la palabra y la</p>	<p>El grupo.</p> <p>Parejas o grupos de tres.</p>	<p>Ficha de trabajo</p> <p>1.</p>	<p>2 minutos.</p> <p>8 minutos.</p>
---	--	---	-----------------------------------	-------------------------------------

	definición que le corresponde y pregunta a los demás si hay dudas o si escogieron otra definición para determinada palabra y por qué.	El grupo.	Ficha de trabajo 1.	5 minutos.
Comprender que las redes sociales son empresas que tienen que generar dinero y que lo	<p><b>Tarea audiovisual</b></p> <p>La profesora reparte copias de la ficha de trabajo 2, les dice a los alumnos que van a ver el primer fragmento del documental (minutos 10:35-11:40), les explica que mientras ven el primer fragmento del documental deben buscar las respuestas correctas para el ejercicio 1 y les indica que después de ver el primer fragmento deben comparar sus respuestas con las de sus parejas o de los dos otros elementos de sus grupos.</p> <p>En seguida, la profesora les da a los alumnos un minuto para que lean el ejercicio 1.</p>	El grupo.	Ordenador, proyector y ficha de trabajo 2.	5 minutos.
		Individual.		
		Individual.		

<p>hacen presentando anuncios a sus utilizadores.</p>				
<p>Desarrollar la comprensión audiovisual y destrezas digitales.</p>	<p>Cuando los alumnos hayan terminado de ver el primer fragmento del documental, la profesora les da a los estudiantes un minuto para que comparen sus respuestas con las de sus parejas o de sus compañeros.</p>	<p>Parejas o grupos de tres.</p>		
<p>Compartir con los demás las respuestas escogidas y debatir alguna duda que haya surgido.</p>	<p>Finalmente, la profesora pregunta a los aprendientes si a alguien le gustaría leer cada una de las preguntas y sus respectivas respuestas y aclara cualquier duda que haya.</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>
	<p>A continuación, la profesora les dice a los alumnos que van a visionar el segundo fragmento del documental (minutos 12:00-22:00), les explica que mientras lo ven deben buscar las respuestas correctas para el ejercicio 2 y les dice que, cuando hayan terminado de ver el segundo fragmento, deben</p>	<p>El grupo.</p>		<p>15 minutos.</p>

<p>Comprender el modelo de negocio de las redes sociales y como ese modelo depende de cambiar el comportamiento de los usuarios de esas redes.</p> <p>Desarrollar la comprensión audiovisual y destrezas digitales.</p>	<p>comparar sus respuestas con las de sus parejas o de sus dos compañeros.</p> <p>En seguida, la profesora les da a los alumnos dos minutos para leer el ejercicio 2.</p> <p>Después, los alumnos ven el segundo fragmento del documental.</p>	<p>Individual.</p> <p>Individual.</p>		
---	--	---------------------------------------	--	--

<p>Compartir con los demás las respuestas escogidas y debatir alguna duda que haya surgido.</p>	<p>Seguidamente, la profesora les da a los alumnos dos minutos para comparar sus respuestas con las de sus parejas o compañeros.</p> <p>Por fin, la profesora corrige el ejercicio con los alumnos y aclara cualquier duda que haya.</p> <p>Entonces, la profesora les dice a los alumnos que van a visionar el tercer y último fragmento del documental (minutos 23:40-29:50), les explica que mientras lo ven deben buscar las respuestas correctas para el ejercicio 3 y les vuelve a decir que, cuando hayan terminado de ver el tercero fragmento, deben comparar sus respuestas con las de sus parejas o de sus dos compañeros.</p> <p>Después, la profesora les da a los alumnos dos minutos para que lean el ejercicio 3.</p>	<p>Parejas o grupos de tres.</p> <p>El grupo.</p> <p>El grupo.</p> <p>Individual.</p>		<p>8 minutos.</p> <p>10 minutos.</p>
---	---	---	--	--------------------------------------

<p>Comprender de qué manera las redes sociales son construidas deliberadamente para manipular a los usuarios. Desarrollar la comprensión audiovisual y destrezas digitales</p>	<p>Los alumnos ven el tercer fragmento del documental.</p> <p>En seguida, la profesora les da a los alumnos dos minutos para que comparen sus respuestas con las de sus parejas o compañeros.</p>	<p>Individual.</p>		
<p>Compartir con los demás las respuestas escogidas y debatir</p>	<p>Finalmente, la profesora les pide a los alumnos que lean cada una de las preguntas y respuestas del ejercicio 3 y aclara las dudas que surjan.</p>	<p>Parejas o grupos de tres.</p> <p>El grupo.</p>		<p>7 minutos.</p>

alguna duda que haya surgido.				
Reflexionar críticamente sobre el significado del título del documental y sobre la relevancia del documental para la sociedad actual. Desarrollar la expresión oral.	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora pregunta a los alumnos si comprendieron cual es el dilema de las redes sociales. Se espera que los alumnos deduzcan que el dilema de las redes sociales se refiere a la manera como la misma tecnología que las personas utilizan para mantenerse en contacto con los demás también las manipula, controla, capitaliza, divide y polariza. Si los alumnos no son capaces de hacer esto, la profesora los ayuda, haciéndoles algunas preguntas. Por fin, la profesora pregunta a los alumnos si piensan que el documental que vieron es pertinente para nuestra sociedad actual. Se espera que los alumnos digan que sí y mencionen que el documental los hizo reflexionar sobre su propia relación con las redes sociales.</p>	El grupo.		5 minutos.
Sintetizar lo que ha sido hecho en clase.	<p>La profesora pregunta a los alumnos si pueden resumir lo que hicieron en la clase y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p><i>El dilema de las redes sociales:</i></p>	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.

	Visionado y análisis crítico del documental.			
Total				90 minutos



Figura 1: <https://www.elviejotopo.com/topoexpress/redes-sociales-digitaes-un-gran-negocio/>.



Figura 2: <https://www.pinterest.pt/pin/864339353479173745/>.



**/el dilema  
de las  
redes sociales\_**

Figura 3: <https://www.pinterest.pt/pin/510243832788595675/>.

## Ficha de Trabajo 1

1. Empareja las palabras con las definiciones que les corresponden.

1. Tragaperras	a. Acción y efecto de monetizar (= hacer moneda/ dinero).
2. Dopamina	b. Dicho de una droga, del juego o de otra actividad. Causar adicción.
3. Monetización	c. Máquina de juegos de azar que funciona introduciendo monedas.
4. Enganchar	d. Que anuncia.
5. Anunciante	e. Hormona del placer, un neurotransmisor producido en una amplia variedad de animales, incluido tanto vertebrados como invertebrados.
6. Bulo	f. Noticia falsa propalada con algún fin.

Adaptado de <https://dle.rae.es/>.

1. Empareja las palabras con las definiciones que les corresponden.

1. Tragaperras	1 - c	a. Acción y efecto de monetizar (= hacer moneda/ dinero).
2. Dopamina	2 - e	b. Dicho de una droga, del juego o de otra actividad. Causar adicción.
3. Monetización	3 - a	c. Máquina de juegos de azar que funciona introduciendo monedas.
4. Enganchar	4 - b	d. Que anuncia.
5. Anunciante	5 - d	e. Hormona del placer, un neurotransmisor producido en una amplia variedad de animales, incluido tanto vertebrados como invertebrados.
6. Bulo	6 - f	f. Noticia falsa propalada con algún fin.

## Ficha de trabajo 2

1. Mientras visionas el primer fragmento del documental, elige la opción correcta para cada una de las siguientes preguntas.

1.1. ¿Qué hacía el director de monetización de Facebook?

- a. Averiguaba cómo se podía monetizar o cómo se podía sacar dinero de Facebook.
- b. Decía a todos los demás que admiraba muchísimo a Google y a lo que Google había construido.
- c. Coordinaba el trabajo hecho por las otras personas que trabajaban para Facebook.

1.2. ¿Qué decía el director de monetización?

- a. Que había que hacer dinero con Facebook y que el modelo publicitario era la forma menos elegante.
- b. Que había que hacer dinero con Facebook y que el modelo publicitario era la mejor forma.
- c. Que había que hacer dinero con Facebook y que no sabía cuál era la mejor estrategia.

2. Mientras visionas el segundo fragmento del documental, elige la opción correcta para cada una de las preguntas presentadas abajo.

2.1. ¿Quién paga a las redes sociales?

- a. El proveedor de servicios de Internet.
- b. Las empresas que difunden sus anuncios.
- c. La bolsa de valores internacional.

2.2. Entonces, ¿quiénes son los clientes de las redes sociales?

- a. Los clientes son los anunciantes que pagan para que sus anuncios aparezcan en las redes sociales.
- b. Son los utilizadores, que esperan que la calidad del servicio ofrecido siga siempre mejorando.
- c. Son los dueños de las empresas que compran las acciones de las redes sociales que cotizan en bolsa.

2.3. ¿Y cuál es el producto vendido por las redes sociales?

- a. Sus utilizadores, cuyas informaciones personales y localización son después compartidas a troco de dinero con diferentes empresas, para que ellas puedan adaptar sus anuncios a cada utilizador en específico.
- b. La atención de sus utilizadores, que se quedan enganchados a sus móviles y a las redes sociales, no se enterando de que les están intentando vender productos del más variado tipo.
- c. El cambio gradual, ligero e imperceptible del comportamiento y percepción de los utilizadores, para que aquellos cambien sus patrones de compra de productos o creencias políticas, entre otros aspectos.

2.4. De acuerdo con el documental, ¿cómo recogen las redes sociales datos sobre sus utilizadores?

- a. Observando todo lo que ellos hacen, lo que miran, durante cuánto tiempo lo miran, etc.
- b. Conectando las cámaras de sus móviles y grabando lo que hacen en cualquier momento.
- c. Hackean los aparatos electrónicos de sus utilizadores sin que ellos se enteren de nada.

2.5. ¿Qué hacen las redes sociales con los datos de sus utilizadores?

- a. Los venden a la persona o a la empresa que les ofrezca la mayor cantidad de dinero.
- b. Construyen modelos que predican las acciones y emociones futuras de sus utilizadores.
- c. Los almacenan en una base de datos a que las empresas que les paguen pueden acceder.

3. Mientras visionas el tercer fragmento del documental, elige la opción correcta para cada una de las siguientes preguntas.

3.1. ¿Qué es la tecnología persuasiva?

- a. Es un tipo de diseño tecnológico que pretende modificar el comportamiento de alguien de manera a atingir un determinado objetivo.
- b. Son publicaciones en las redes sociales especialmente diseñadas para cambiar el comportamiento de los utilizadores.
- c. Es un tipo de tecnología que emite sonidos muy estridentes y que intenta convencer a la gente a hacer algo que de otra manera no haría.

3.2. ¿De acuerdo con lo que han dicho los entrevistados, cómo funciona el refuerzo positivo intermitente en las redes sociales?

- a. De una manera general, es controlado por la inteligencia artificial, la cual, además, controla las redes sociales y todo el contenido que aparece en ellas.
- b. El utilizador no sabe si le va a surgir algo que le guste, pero sigue deslizando el dedo por la pantalla, porque es posible que algo que le guste aparezca.
- c. En realidad, el refuerzo positivo intermitente no es utilizado por las redes sociales, sino el refuerzo negativo constante con variables intermitentes.

3.3. ¿Qué hicieron la mayor parte de las redes sociales?

- a. Averiguar cómo prevenir que sus utilizador fueran manipulados por los anunciantes.

- b. Averiguar cómo disminuir los niveles de dopamina de sus utilizadores con un anuncio.
- c. Averiguar cómo manipular a sus usuarios y aumentarles sus niveles de dopamina.

3.4. ¿Sabían los creadores de estas redes sociales lo que estaban haciendo?

- a. Lo sospechaban.
- b. Lo sabían y aun así lo hicieron.
- c. No se dieron cuenta.

## Ficha de trabajo 2

1. Mientras visionas el primer fragmento del documental, elige la opción correcta para cada una de las siguientes preguntas.

1.1. ¿Qué hacía el director de monetización de Facebook?

- d. **Averiguaba cómo se podía monetizar o cómo se podía sacar dinero de Facebook.**
- e. Decía a todos los demás que admiraba muchísimo a Google y a lo que Google había construido.
- f. Coordinaba el trabajo hecho por las otras personas que trabajaban para Facebook.

1.2. ¿Qué decía el director de monetización?

- d. Que había que hacer dinero con Facebook y que el modelo publicitario era la forma menos elegante.
- e. **Que había que hacer dinero con Facebook y que el modelo publicitario era la mejor forma.**
- f. Que había que hacer dinero con Facebook y que no sabía cuál era la mejor estrategia.

2. Mientras visionas el segundo fragmento del documental, elige la opción correcta para cada una de las preguntas presentadas abajo.

2.1. ¿Quién paga a las redes sociales?

- d. El proveedor de servicios de Internet.
- e. **Las empresas que difunden sus anuncios.**
- f. La bolsa de valores internacional.

2.2. Entonces, ¿quiénes son los clientes de las redes sociales?

- d. Los clientes son los anunciantes que pagan para que sus anuncios aparezcan en las redes sociales.
- e. Son los utilizadores, que esperan que la calidad del servicio ofrecido siga siempre mejorando.
- f. Son los dueños de las empresas que compran las acciones de las redes sociales que cotizan en bolsa.

2.3. ¿Y cuál es el producto vendido por las redes sociales?

- d. Sus utilizadores, cuyas informaciones personales y localización son después compartidas a troco de dinero con diferentes empresas, para que ellas puedan adaptar sus anuncios a cada utilizador en específico.
- e. La atención de sus utilizadores, que se quedan enganchados a sus móviles y a las redes sociales, no se enterando de que les están intentando vender productos del más variado tipo.
- f. El cambio gradual, ligero e imperceptible del comportamiento y percepción de los utilizadores, para que aquellos cambien sus patrones de compra de productos o creencias políticas, entre otros aspectos.

2.4. De acuerdo con el documental, ¿cómo recogen las redes sociales datos sobre sus utilizadores?

- d. Observando todo lo que ellos hacen, lo que miran, durante cuánto tiempo lo miran, etc.
- e. Conectando las cámaras de sus móviles y grabando lo que hacen en cualquier momento.
- f. Hackean los aparatos electrónicos de sus utilizadores sin que ellos se enteren de nada.

2.5. ¿Qué hacen las redes sociales con los datos de sus utilizadores?

- d. Los venden a la persona o a la empresa que les ofrezca la mayor cantidad de dinero.
- e. **Construyen modelos que predicen las acciones y emociones futuras de sus usuarios.**
- f. Los almacenan en una base de datos a que las empresas que les paguen pueden acceder.

3. Mientras visionas el tercer fragmento del documental, elige la opción correcta para cada una de las siguientes preguntas.

3.1. ¿Qué es la tecnología persuasiva?

- d. **Es un tipo de diseño tecnológico que pretende modificar el comportamiento de alguien de manera a atingir un determinado objetivo.**
- e. Son publicaciones en las redes sociales especialmente diseñadas para cambiar el comportamiento de los usuarios.
- f. Es un tipo de tecnología que emite sonidos muy estridentes y que intenta convencer a la gente a hacer algo que de otra manera no haría.

3.2. ¿De acuerdo con lo que han dicho los entrevistados, cómo funciona el refuerzo positivo intermitente en las redes sociales?

- d. De una manera general, es controlado por la inteligencia artificial, la cual, además, controla las redes sociales y todo el contenido que aparece en ellas.
- e. **El usuario no sabe si le va a surgir algo que le guste, pero sigue deslizando el dedo por la pantalla, porque es posible que algo que le guste aparezca.**
- f. En realidad, el refuerzo positivo intermitente no es utilizado por las redes sociales, sino el refuerzo negativo constante con variables intermitentes.

3.3. ¿Qué hicieron la mayor parte de las redes sociales?

- d. Averiguar cómo prevenir que sus usuarios fueran manipulados por los anunciantes.

- e. Averiguar cómo disminuir los niveles de dopamina de sus utilizadores con un anuncio.
- f. **Averiguar cómo manipular a sus usuarios y aumentarles sus niveles de dopamina.**

3.4. ¿Sabían los creadores de estas redes sociales lo que estaban haciendo?

- d. Lo sospechaban.
- e. **Lo sabían y aun así lo hicieron.**
- f. No se dieron cuenta.

Clases 83 y 84				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
<p>Expresar y compartir gustos y opiniones.</p> <p>Desarrollar la expresión oral.</p>	<p><b>Actividad de calentamiento</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos, pregunta si se acuerdan del tema de que hablaron en la última clase y pregunta si les gusta escuchar música en español. Se espera que algún alumno mencione lo que hicieron en la última clase y que a algún alumno le guste escuchar alguna canción española.</p>	El grupo.		5 minutos.
<p>Expresar y compartir gustos y opiniones.</p> <p>Especular sobre el contenido de una canción con base en su título.</p> <p>Desarrollar la expresión oral.</p>	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora les dice a los alumnos que van a escuchar una canción española llamada “Likes y Cicatrices”, de Melendi (<a href="https://bit.ly/3KcvmO6">https://bit.ly/3KcvmO6</a>). Después, la profesora pregunta a los aprendientes si conocen al cantautor. Si alguien conoce al cantautor, la profesora le pide a quién lo conoce que comparta si el cantautor le gusta y por qué. En seguida, la profesora pregunta a los alumnos si conocen la canción. Se espera que los alumnos no la conozcan, pero si la conocen, la profesora le pregunta a quién la conoce qué piensa de la canción. Por fin, la</p>	El grupo.	Ordenador y proyector.	5 minutos.

	profesora les pide a los alumnos que especulen sobre el contenido de la canción con base en su título. Se espera que los alumnos relacionen el título de la canción con las redes sociales.			
Interpretar un texto audiovisual a través del visionado de su secuencia de imágenes. Desarrollar destrezas digitales.	<b>Tarea audiovisual</b>		Ordenador y proyector.	
	La profesora les explica a los alumnos que, antes de que escuchen la canción, van a ver el video de “Likes y Cicatrices” sin sonido y que, mientras lo ven, deben intentar comprender cuáles son los temas abordados por la canción y cuáles son los mensajes que la canción intenta transmitir.	El grupo.		3 minutos.
	A continuación, los alumnos ven el video sin sonido.	Individual.		5 minutos.
		El grupo.		5 minutos.

<p>Expresar y compartir gustos y opiniones.</p> <p>Especular sobre los temas y el mensaje de una canción con base en su vídeo.</p> <p>Desarrollar la expresión oral.</p>	<p>En seguida, la profesora pregunta a los alumnos si el video les gustó o no y por qué y les pide a los aprendientes que compartan con los demás los temas que piensan que la canción aborda, así como los mensajes que la canción intenta transmitir. Se espera que los alumnos compartan sus opiniones personales y mencionen que los temas son el coronavirus, el cambio climático, las guerras y las redes sociales. Se espera, además, que los alumnos tengan alguna opinión relacionada con los mensajes de la canción, pero que aún no sean capaces de concluir que la canción sugiere que las personas siguen de manera religiosamente fanática las redes sociales, que proyectan una imagen de sí mismas en las redes que no es la real, que todo lo que hacen es únicamente motivado por el incremento del número de seguidores y que están demasiado ocupadas con sus redes sociales para darse cuenta de cuáles son las cosas verdaderamente importantes en la vida y para que esas cosas les importen de verdad.</p> <p>Después, la profesora les dice a los alumnos que van a ver el video otra vez, pero esta vez lo van a ver con audio. Mientras lo ven, los alumnos deben intentar comprender si los temas y</p>	<p>El grupo.</p>		<p>2 minutos.</p>
--	---	------------------	--	-------------------

<p>Comprender el significado global de una canción a través del visionado de su video y de su audición.</p> <p>Desarrollar la comprensión oral.</p>	<p>los mensajes que habían identificado después de ver el video siguen siendo los mismos después de haber escuchado la canción o si han cambiado.</p> <p>Seguidamente, los alumnos ven el video con sonido.</p>	<p>Individual.</p>		<p>5 minutos.</p>
<p>Expresar y compartir gustos y opiniones. Expresar y compartir la opinión de uno mismo respeto al contenido de una</p>	<p>Entonces, la profesora pregunta a los alumnos si la canción les gustó o no y por qué. Se espera que los alumnos compartan sus opiniones personales respecto a la canción. Después, la profesora pregunta a los alumnos si pudieron comprender cuáles son los temas abordados y los mensajes transmitidos por la canción. Se espera que los alumnos concluyan que los temas son los mismos que ya habían mencionado y que los</p>	<p>El grupo.</p>		<p>10 minutos.</p>

<p>canción.</p> <p>Desarrollar la expresión oral.</p>	<p>mensajes se relacionan con seguir de manera religiosa y fanática las redes, con la construcción de una imagen de uno mismo en las redes que no corresponde a la realidad, con favorecer el incremento del número de seguidores en detrimento del arte y/o de ser uno mismo y con el hecho de que demasiadas personas están tan enganchadas a su móvil y tienen una visión de la realidad tan distorsionada por las redes (y su difusión de bulos) que no se dan cuenta de la gravedad de la pandemia, del cambio climático y de los conflictos armados. Sin embargo, si los alumnos tienen otra interpretación de la canción, la profesora pregunta por qué interpretaron la canción de esa forma y, si la justificación de los alumnos tiene sentido, la profesora la acepta. Si los alumnos no son capaces de llegar a ninguna conclusión, la profesora los ayuda, enseñándoles algunos momentos clave de la canción y haciéndoles preguntas.</p>			
<p>Expresar y compartir la opinión de uno mismo respecto a la</p>	<p>Posteriormente, la profesora pregunta a los alumnos si están de acuerdo con los mensajes transmitidos por la canción o no y por qué.</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>

<p>utilización de las redes sociales hoy en día. Desarrollar la expresión oral.</p>	<p>Por fin, la profesora solicita la ayuda de los alumnos para resumir lo que ha sido dicho, utilizando conectores mientras coloca cuestiones cómo “Entonces, para empezar/ primero de todo, ¿cuáles son los temas abordados por la canción?” y “A continuación, ¿cuáles son los diferentes mensajes de la canción?”. Después de que los alumnos hayan contestado, la profesora puede resumir sus respuestas diciendo “En resumen, por un lado, la canción habla de la pandemia y, por otro, del cambio climático. Además, habla de las redes sociales” y “En primer lugar, la canción critica la obsesión con las redes sociales. Después, en segundo lugar, la canción señala con un tono acusador que las personas proyectan una imagen de sí mismas en las redes que es falsa. En tercer lugar, el cantautor habla de la manera como tiene que adaptar lo que hace a lo que le incrementará el número de seguidores. Por último/ finalmente, la canción critica que las personas den más</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>
<p>Sintetizar las conclusiones obtenidas y entrar en contacto con diferentes conectores. Desarrollar la expresión oral.</p>				

	atención a las redes sociales que a la pandemia, al cambio climático y a las guerras y que parezcan no comprender su gravedad”.			
Señalar los conectores utilizados.	<b>Después de la tarea</b> La profesora pregunta a los alumnos si se dieron cuenta de algunas de las palabras acabadas de utilizar por la profesora para organizar su discurso. Se espera que los alumnos consigan identificar algunos conectores. Sin embargo, se espera, además, que la profesora tenga que señalar algunos de los conectores utilizados. Siempre que un conector sea mencionado, la profesora lo escribe en la pizarra.	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
Desarrollar la expresión oral.				
Identificar qué son los conectores y para qué se utilizan.	La profesora pregunta a los aprendientes si saben cómo se llaman las palabras identificadas. Se espera que algún alumno sepa que las palabras identificadas son conectores. Si nadie lo sabe, la profesora ayuda a los alumnos a llegar a la respuesta, colocándoles cuestiones como “¿Qué hacen estas palabras?” o “¿Pensáis que estas palabras conectan oraciones/ ideas?”. Después, la profesora pregunta a los alumnos “¿Para qué se utilizan los conectores?”. Se espera que algún alumno	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
Desarrollar la expresión oral.				

<p>Interpretar una imagen y un texto, leer para buscar información específica, desarrollar la comprensión de lectura y visual. Expresar la opinión de uno mismo escribiendo un texto bien encadenado a través de la utilización de conectores de discurso y</p>	<p>mencione que los conectores nos ayudan a organizar nuestro discurso y a establecer un mayor grado de cohesión en lo que decimos y escribimos.</p> <p>La profesora reparte copias de la ficha de trabajo 3, donde está la letra de la canción y dos pantallazos del video (figuras 1 y 2). Después, la profesora les pide a los aprendientes que escriban un pequeño texto de opinión en el que emparejen una estrofa de la canción elegida por ellos mismos con los dos pantallazos. Asimismo, la profesora les pide a los estudiantes que justifiquen su opción con por lo menos tres razones diferentes y que utilicen ejemplos retirados del texto. Seguidamente, la profesora les indica a los alumnos que deben utilizar los conectores mencionados anteriormente y presentados en la ficha de trabajo en su texto de opinión.</p> <p>Los alumnos escriben su texto de opinión mientras la profesora monitoriza su trabajo y los ayuda siempre que necesario.</p>	<p>Individual.</p>	<p>Ficha de trabajo 3.</p>	<p>25 minutos.</p>
---	---	--------------------	----------------------------	--------------------

desarrollar la expresión escrita.				
Sintetizar lo que ha sido hecho en clase.	<p>La profesora pregunta a los alumnos si pueden resumir lo que hicieron en la clase y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>“Likes y Cicatrices”, de Melendi:</p> <p>Visionado del video;</p> <p>Audición y comentario crítico de la canción.</p> <p>Conectores:</p> <p>Los conectores del discurso;</p> <p>Escritura de un texto de opinión relacionado con el tema de la canción.</p>	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
<b>Total</b>				<b>90 minutos</b>

### Ficha de trabajo 3

Abajo tienes la letra de la canción que acabas de escuchar y dos pantallazos del video. Escribe un pequeño texto de opinión (100-120 palabras) en el que emparejes los pantallazos con una estrofa de la canción elegida por ti y que pienses que se relaciona con los pantallazos. Debes justificar tu opción con por lo menos tres razones y debes utilizar ejemplos retirados de la canción. Para escribir tu texto, debes también utilizar algunos de los conectores presentados abajo:

- **Para marcar el orden de las diferentes partes:** Primeramente, primero de todo, en primer lugar, en segundo lugar, posteriormente, a continuación, por último, finalmente;
- **Para señalar un nuevo tema:** En otro orden de cosas, otro aspecto es;
- **Para establecer una distinción entre dos aspectos:** Por un lado... por otro, por una parte... por otra;
- **Para indicar espacio o tiempo:** Antes, ahora, hasta el momento, hasta aquí, en este momento;
- **Para resumir lo que se ha dicho y para concluir:** En conclusión, en resumen, por último, para terminar, en definitiva;
- **Para añadir nueva información:** Además, encima, igualmente, asimismo, del mismo modo;
- **Para contrastar o contraargumentar:** Pero, en cambio, sin embargo, no obstante, a pesar de;
- **Para indicar la causa de algo:** A causa de, porque, debido a, por ello, puesto que, ya que, dado (que);
- **Para señalar la consecuencia:** En consecuencia, por consiguiente, por todo ello, de ahí que, por (lo) tanto;
- **Para presentar la condición necesaria para que algo ocurra:** A condición de, con tal de que, si, a menos que, excepto que, salvo que;
- **Para expresar un punto de vista:** En mi opinión, a mi entender, a mi juicio, según;

- **Para señalar seguridad y certeza:** Es evidente, es indudable, nadie ignora, es incuestionable, está claro que;
- **Para aclarar lo que se ha dicho anteriormente:** Esto es, es decir, o sea, dicho de otro modo, en otras palabras;
- **Para ejemplificar:** Por ejemplo, en concreto, especialmente, en particular, de esta forma, así, pongamos por caso.

## Likes y Cicatrices (Melendi, 2021)

La Tierra enfermó  
Le han hecho un escáner y, sin más  
Le han dado un par de siglos de vida  
La han diagnosticado humanidad

5

Manda terremotos y pandemias  
Porque intenta hacer reflexionar  
A siete billones de bacterias  
Que están enganchadas a Instagram

10

Y mientras tanto, las fake news vienen y van  
Y dicen que este virus es "made in Taiwan"  
Métete en Twitter y dime qué piensas tú  
Y pregúntate si te importa

15

Likes y cicatrices, va sonando el blues  
De la religión de los youtubers  
De la comunión de las fake news  
Besos sin raíces, ¿hay alguien ahí?

20

¿Qué más da que insultes o critiques?  
Me da igual lo que piensas de mí  
Tú solo deja un like  
Tú solo deja un like

25

Y aquí va una foto de mi desayuno bien continental  
Pa' que tu café de máquina te siente mal  
30 Y aprieta el brazo contra el bazo y sonríe bien natural  
Que no se note lo que aprietes, así, así, bien casual

Ya no soy un cantautor, solo sigo la tendencia  
Porque el que me da la pasta dice que el arte es audiencia  
35 Y que sin dembow ya no existe el flow  
¿Quién soy yo para contradecir al gurú?

Métete en Twitter y dime qué piensas tú  
Y pregúntate si te importa

40 Likes y cicatrices, va sonando el blues  
De la religión de los youtubers  
De la comunión de las fake news  
Besos sin raíces, ¿hay alguien ahí?

45 ¿Qué más da que insultes o critiques?  
Me da igual lo que piensas de mí  
Tú solo deja un like

Y no es que sea apático  
50 O que no me importe el cambio climático  
Pero es que hoy una celebrity colgó un tiktok  
Y ahora estoy en shock porque no hay stop

55

Bienvenidos todos al velorio

Vamos a rezarle juntos a la virgen del santo envoltorio

Porque, ¿quién soy yo, desde mi escritorio?

Cuando mi gurú me dice que un view

60 Vale más que cinco años de conservatorio

Oremos

Like nuestro, que estás en la nube

Santificado sea YouTube

65 Venga a nosotros tu algoritmo y hágase a buen ritmo

Tanto en suscriptores como en el engagement

Perdona nuestros dislikes

Como también perdonamos los de nuestros haters

70 Danos el millón de likes, no nos dejes caer en el strike

Más líbranos, más líbranos del

Like nuestro, que estás en la nube

Santificado sea YouTube

75 Like nuestro



Figura 1: [https://www.youtube.com/watch?v=SooXzrK4dZY&list=RDSooXzrK4dZY&start\\_radio=1&ab\\_channel=MelendiOficialVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=SooXzrK4dZY&list=RDSooXzrK4dZY&start_radio=1&ab_channel=MelendiOficialVEVO)

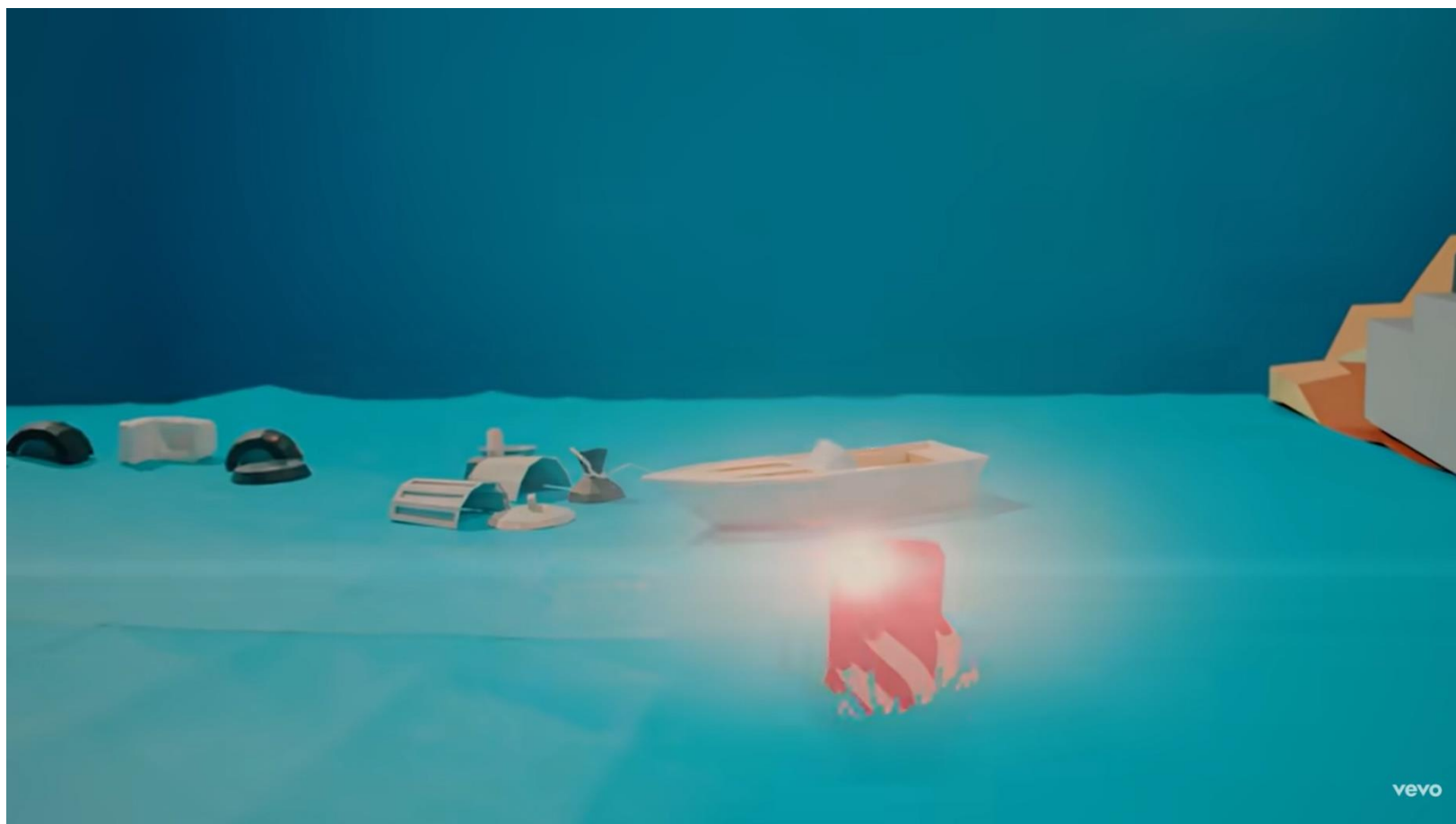


Figura 2: [https://www.youtube.com/watch?v=SooXzrK4dZY&list=RDSooXzrK4dZY&start\\_radio=1&ab\\_channel=MelendiOficialVEVO](https://www.youtube.com/watch?v=SooXzrK4dZY&list=RDSooXzrK4dZY&start_radio=1&ab_channel=MelendiOficialVEVO)

Clases 85 y 86				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
<p>Interpretar el título de una noticia e identificar su carácter desinformativo.</p> <p>Desarrollar la producción e interacción orales.</p> <p>Desarrollar destrezas de alfabetización digital.</p>	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos y les pregunta si se acuerdan del tema de que han estado hablando en las últimas clases. Se espera que los alumnos mencionen que han estado hablando de las redes sociales.</p> <p>Después, la profesora les dice a los alumnos que va a escribir el título de una noticia - “La Administración Nacional de Medicamentos, Alimentos y Tecnología Médica (ANMAT), de Argentina, se ha visto obligada a admitir, mediante documento oficial, que encontraron grafeno en un vial de vacuna covid” - en la pizarra y que los alumnos deben leer el título e intentar comprender si el título pertenece a un contenido veraz. La profesora escribe el título en la pizarra y les da a los alumnos algunos segundos para leerlo.</p>	El grupo.	Pizarra.	10 minutos.

	<p>En seguida, la profesora le pide a alguien que lea el título para toda la clase y pregunta a los alumnos si saben qué significa grafeno, vial y vacuna covid. Se espera que algún alumno sepa que el grafeno es un químico tóxico, que un vial es un frasco pequeño y que una vacuna covid es un preparado de antígenos que permite que una persona o un animal esté protegido contra una determinada enfermedad, en este caso el covid. Sin embargo, si nadie lo sabe, la profesora ayuda los alumnos a llegar a la respuesta.</p> <p>A continuación, la profesora pregunta a los alumnos que les parece el título y si piensan que el título pertenece a un contenido veraz. Se espera que los alumnos sean capaces de deducir que el título pertenece a un contenido, difundido en las redes sociales, que no es veraz.</p>			
	<p><b>Tarea de lectura</b></p> <p>La profesora les pide a los alumnos que trabajen en parejas, reparte copias de la ficha de trabajo 4 y le da a un elemento de la pareja el grupo de textos A y al otro elemento el grupo de textos B. Después, la profesora les explica a los alumnos que</p>	Parejas.	Ficha de trabajo 4 y grupos de textos A y B.	2 minutos.

<p>Conocer otros términos para hablar de “noticias falsas”, como “desorden informativo”, “desinformación”, “información errónea” e “información nociva”. Entender los motivos que llevan a que alguien cree y comparta contenidos que no son veraces y los</p>	<p>deben trabajar en conjunto para completar la información solicitada en la ficha de trabajo 4, ya que en el grupo de textos A están algunas de las respuestas y en el grupo de textos B están las restantes respuestas.</p> <p>Los alumnos trabajan en parejas para completar la información solicitada en la ficha de trabajo 4.</p>			<p>30 minutos.</p>
--	---	--	--	--------------------

<p>mecanismos de difusión de esos mismos contenidos.</p> <p>Desarrollar la comprensión de lectura, la producción e interacción orales y el trabajo en equipo.</p>				
<p>Compartir con los demás las soluciones que uno ha encontrado para las preguntas y debatirlas, siempre que necesario.</p> <p>Desarrollar la</p>	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora les pide a los alumnos que compartan sus respuestas.</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Ficha de trabajo 4 y grupos de textos A y B.</p>	<p>8 minutos.</p>

<p>producción e interacción orales.</p>				
<p>Darse cuenta de que hay algunos contenidos que no son veraces que se hacen virales con más facilidad que otros y especular por qué ocurre esto. Desarrollar la producción e interacción orales.</p>	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora pregunta a los alumnos si todos los contenidos desinformativos, erróneos o nocivos se propagan con el mismo éxito. Se espera que los alumnos mencionen que no. Después, la profesora pregunta a los alumnos si saben por qué algunos contenidos se hacen más virales que otros. Se espera que los alumnos presenten algunas sugerencias, pero que aún no sean capaces de señalar los ingredientes necesarios para que un contenido sea exitoso: el uso de lenguaje emocional y de falsos expertos y la propagación de teorías de la conspiración.</p> <p>A continuación, la profesora les explica a los alumnos que, para descubrir cuáles son los factores que contribuyen a que un contenido se haga viral, van a jugar un pequeño videojuego llamado <i>Go Viral!</i> (<a href="https://www.goviralgame.com/es">https://www.goviralgame.com/es</a>).</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>

<p>Especular sobre el formato del videojuego y sobre lo que el jugador puede hacer en el ámbito del videojuego.</p> <p>Desarrollar la producción e interacción orales.</p>	<p>Por fin, la profesora pregunta a los alumnos si pueden intentar adivinar qué tipo de juego es <i>Go Viral!</i> y qué tendrán que hacer en el videojuego. Se espera que los alumnos presenten algunas ideas respecto al tipo de juego y a sus mecánicas.</p>			
<p>Comprender que los contenidos desinformativos, erróneos o nocivos exitosos difundidos en las redes sociales recurren a técnicas de</p>	<p><b>Tarea audiovisual</b></p> <p>La profesora les pide a los alumnos que trabajen en parejas o en grupos de tres, que cojan sus móviles, que escriban <i>Go Viral!</i> en Google, que hagan clic en la primera página y que cambien el idioma al español. Después, la profesora les pide a los alumnos que empiecen a jugar y que descubran cuáles son los tres ingredientes para que un contenido se haga viral en las redes sociales.</p>	<p>Parejas o grupos de tres.</p>	<p>Móviles.</p>	<p>25 minutos.</p>

<p>manipulación como el uso de lenguaje emocional y alarmista, la utilización de falsos expertos y la propagación de teorías de la conspiración.</p> <p>Promover el trabajo en equipo y desarrollar la comprensión de lectura y destrezas digitales.</p>				
<p>Expresar opiniones y gustos personales y compartir con los demás las conclusiones a que uno ha llegado.</p>	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora pregunta a los alumnos si les gustó el videojuego o no y por qué. Después, la profesora pregunta a los alumnos cuáles son los tres ingredientes fundamentales para que un contenido se haga viral. Se espera que los alumnos hayan</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>

<p>Desarrollar la producción e interacción orales.</p>	<p>conseguido llegar a la conclusión de que los contenidos que se hacen virales usan palabras con carga emocional que provocan indignación, citan fuentes (aunque esas fuentes puedan no existir, no sean creíbles o sean citadas de forma errónea) e intentan buscar motivos siniestros o causas ocultas para justificar lo que está sucediendo. Por fin, la profesora pregunta a los alumnos si el juego y el tema de los contenidos desinformativos, erróneos o nocivos les parece pertinente e importante. Se espera que los alumnos compartan su opinión personal.</p>			
<p>Sintetizar lo que ha sido hecho en clase.</p>	<p>La profesora pregunta a los alumnos si pueden resumir lo que hicieron en la clase y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>Desorden informativo:</p> <p>Aclaración de conceptos y comprensión de los motivos y de los mecanismos que subyacen a la creación y difusión de contenidos que no son veraces.</p> <p><i>Go Viral!</i>:</p>	<p>El grupo.</p>	<p>Pizarra.</p>	<p>5 minutos.</p>

	Práctica, análisis y reflexión sobre el videojuego y su conexión con el desorden informativo.			
Total				90 minutos

## Ficha de trabajo 4

1. Con tu compañero, contesta a las siguientes preguntas:

- 1.1. ¿Qué cambios novedosos ha generado la irrupción de Internet y de las redes sociales?
- 1.2. ¿Cuál es la consecuencia de esos cambios novedosos?
- 1.3. ¿Por qué defienden algunas personas que no se debe utilizar el concepto de noticias falsas?
- 1.4. ¿Qué término es más amplio y correcto que “noticias falsas”?
- 1.5. ¿Cuáles son los conceptos que se deben utilizar en lugar de noticias falsas? ¿Qué significan?
- 1.6. ¿Cuáles son las siete categorías del desorden informativo? ¿Cómo se pueden caracterizar?
- 1.7. ¿Por qué motivos se crean contenidos falsos o veraces que tienen la intención de dañar a alguien o a algo?
- 1.8. ¿De qué manera se divulgan esos contenidos?

## Grupo de textos A

### 1. Noticias falsas

Los rumores no son nuevos. Tampoco lo son las mentiras, los prejuicios o los estereotipos. Los medios de comunicación, a lo largo de su historia, y muy especialmente desde el nacimiento de la comunicación de masas, han sido utilizados, en múltiples ocasiones, para difundir falsedades e informaciones al servicio de la propaganda política y de otros intereses.

Hasta ahí nada nuevo. Lo que sí es novedoso, no obstante, son los cambios que ha generado la irrupción de Internet y las redes sociales en el panorama informativo mundial: los creadores de información se multiplican y las nuevas tecnologías hacen que cualquier contenido pueda dar la vuelta al mundo en cuestión de segundos. Como consecuencia, la barrera entre emisor y receptor de información se desdibuja, haciendo que prácticamente cualquier persona pueda crear y difundir cualquier tipo de contenido: veraz, contrastado, de calidad; pero también contenido falso, engañoso, discriminatorio. Es ante este panorama que surge el debate alrededor de conceptos como las noticias falsas o los bulos.

### 2. Las noticias falsas: un concepto politizado

Muchas personas tienden a usar el concepto de noticias falsas o fake news, que fue elegida la palabra del año en 2017 por el diccionario británico Collins, por su impacto a nivel internacional, y que la define como “información falsa, a menudo sensacionalista, diseminada bajo la apariencia de noticia”. Según Jonathan Zittrain, cofundador del Centro Internet & Society Berkan Klein de la Universidad de Harvard, la clave de este concepto es la intencionalidad, es decir, que se trate de noticias intencionadamente falsas.

Pero no todo el mundo está de acuerdo en el uso de este concepto. Por un lado, algunas voces críticas aseguran que se trata de una noción muy politizada; un claro ejemplo es el uso que el

presidente de Estados Unidos, Donald Trump, hace de él, refiriéndose a los medios de comunicación que son contrarios a sus políticas como los “Fake News Media”.

### 3. ¿Noticias falsas o desorden informativo?

Un reciente informe del Consejo de Europa advierte que las noticias falsas son sólo uno de los fenómenos que subyacen bajo un paraguas conceptual más amplio que pretende caracterizar el panorama informativo actual: **el desorden informativo**. En lugar de noticias falsas, los autores de este informe proponen distinguir entre los siguientes conceptos, que aseguran conforman el actual panorama de desorden informativo en el que vivimos:

- Desinformación - se trata de información falsa creada deliberadamente para herir a una persona, un grupo social, una organización o un país;
- Información errónea - aquella información que, aun siendo falsa, no ha sido creada con la intencionalidad de causar daño;
- Información nociva - información que es cierta, pero que sí se ha usado intencionadamente para causar daño a una persona, grupo social, organización o país.

Adaptado de <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es/noticias-falsas-desinformacion-y-discurso-odio-como-navegar-desorden-informativo/>.

## Grupo de textos B

### 1. Las siete categorías del desorden informativo

Hay siete tipos distintos de contenido problemático colocado en nuestro ecosistema de información. Se sientan en una escala, que mide con bastante flexibilidad la intención de engañar.



### 2. ¿Por qué se crean estos tipos de contenido?

Debemos pensar en quién está creando estos diferentes tipos de contenido y por qué lo están creando. Para eso, hay que considerar las siete “P” que ayudan a explicar las diferentes motivaciones: Periodismo deficiente (= errores cometidos por los periodistas), Parodia (= intención de causar risa), para Provocar o “Punk” (= intención de causar molestia en un determinado grupo de personas por alguna razón específica, como, por ejemplo, los fans de un equipo de fútbol), Partidismo (= debido a ligaciones a un determinado partido político), Provecho

(= intención de hacer dinero; para esto, las personas que crean estos tipos de contenido recurren muchas veces al *clickbait*: crean noticias con títulos sensacionalistas que nos hacen abrir una página web con muchísimos anuncios), Poder o influencia política (= intención de incrementar el poder o la influencia de una determinada persona o grupo) y Propaganda (= intención de propagar una doctrina, opinión, visión del mundo o de un grupo de personas, etc.).

### 3. Mecanismos de difusión

Finalmente, debemos pensar cómo se está divulgando este contenido. Una parte, la difunden la gente en medios sociales sin darse cuenta, haciendo clic en retuitear sin revisar. Otra parte la amplían periodistas que ahora están bajo más presión que nunca y tratan de dar sentido y cubrir con exactitud información que surge de la web social en tiempo real. Otra parte la extienden grupos indirectamente conectados que deliberadamente intentan influir en la opinión pública, y otra parte se divulga como parte de sofisticadas campañas de desinformación, a través de redes de *bots* y fábricas de *trolls*.

Un *bot* es una cuenta automatizada de redes sociales, administrada por un algoritmo, y no por una persona real. En otras palabras, un *bot* está diseñado para hacer publicaciones sin intervención humana. Una red de *bots* es administrada por el mismo individuo o grupo y suele tener el objetivo de hacer con que un determinado contenido llegue a un número elevado de personas reales.

Ya un *troll* es una persona que inicia intencionalmente un conflicto online u ofende a otros usuarios para distraer y sembrar divisiones mediante la publicación de declaraciones incendiarias o fuera de tema en una comunidad digital o red social. Su objetivo es provocar en otros una respuesta emocional y descarrilar los debates. Los *trolls* pueden estar organizados en grupos – formados espontáneamente o coordinados, por ejemplo, por un gobierno o partido político (que les pagan) – y ahí son considerados fábricas de *trolls*.

Un *troll* es diferente de un *bot* porque un *troll* es un usuario real, mientras que los *bots* son automáticos. Sin embargo, los *trolls* usan *bots* para amplificar algunos de sus mensajes.

Adaptado de <https://ijnet.org/es/story/todo-lo-que-hay-que-saber-sobre-trolls-bots-y-botnets> y de <https://firstdraftnews.org/articles/noticias-falsas-es-complicado/>.

Clases 91 y 92				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
<p>Darse cuenta de que hay algunos contenidos que no son veraces que se hacen virales con más facilidad que otros y especular por qué ocurre esto. Desarrollar la producción e interacción orales.</p>	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos y les pregunta si se acuerdan del tema que habían estado trabajando. Se espera que los alumnos se acuerden que habían estado hablando de las redes sociales.</p> <p>Después, la profesora pregunta a los alumnos si todos los contenidos desinformativos, erróneos o nocivos se propagan con el mismo éxito. Se espera que los alumnos mencionen que no. Después, la profesora pregunta a los alumnos si saben por qué algunos contenidos se hacen más virales que otros. Se espera que los alumnos presenten algunas hipótesis, pero que aún no sean capaces de señalar los ingredientes necesarios para que un contenido sea exitoso: el uso de lenguaje emocional y de falsos expertos y la propagación de teorías de la conspiración.</p>	El grupo.		5 minutos.

<p>Especular sobre el formato del videojuego y sobre lo que el jugador puede hacer en el ámbito del videojuego.</p> <p>Desarrollar la producción e interacción orales.</p>	<p>A continuación, la profesora les explica a los alumnos que, para descubrir cuáles son los factores que contribuyen a que un contenido se haga viral, van a jugar un pequeño videojuego llamado <i>Go Viral!</i> (<a href="https://www.goviralgame.com/es">https://www.goviralgame.com/es</a>).</p> <p>Por fin, la profesora pregunta a los alumnos si pueden intentar adivinar qué tipo de juego es <i>Go Viral!</i> y qué tendrán que hacer en el videojuego. Se espera que los alumnos presenten algunas ideas respecto al tipo de juego y a sus mecánicas.</p>			
<p>Comprender que los contenidos no veraces exitosos</p>	<p><b>Tarea audiovisual</b></p> <p>La profesora les pide a los alumnos que trabajen en parejas o en grupos de tres, que cojan sus móviles, que escriban <i>Go Viral!</i> en Google, que hagan clic en la primera página y que cambien</p>	<p>Parejas o grupos de tres.</p>	<p>Móviles.</p>	<p>20 minutos.</p>

<p>difundidos en las redes sociales recurren a técnicas de manipulación. Promover el trabajo en equipo y desarrollar la comprensión de lectura y destrezas digitales.</p>	<p>el idioma a español. Después, la profesora les pide a los alumnos que empiecen a jugar y que descubran cuáles son los tres ingredientes para que un contenido se haga viral en las redes sociales.</p>			
<p>Expresar opiniones y gustos personales y compartir con los demás las conclusiones a que uno ha llegado. Desarrollar la producción e interacción orales.</p>	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora pregunta a los alumnos si les gustó el videojuego o no y por qué. Después, la profesora pregunta a los alumnos cuáles son los tres ingredientes fundamentales para que un contenido se haga viral. Se espera que los alumnos hayan conseguido llegar a la conclusión de que los contenidos que se hacen virales usan palabras con carga emocional que provocan indignación, citan fuentes (aunque esas fuentes puedan no existir, no sean creíbles o sean citadas de forma errónea) e intentan buscar motivos siniestros o causas ocultas para</p>	<p>El grupo.</p>		<p>5 minutos.</p>

	justificar lo que está sucediendo. Por fin, la profesora pregunta a los alumnos si el juego y el tema de los contenidos desinformativos, erróneos o nocivos les parece pertinente e importante. Se espera que los alumnos compartan su opinión personal.			
Expresar acuerdo y desacuerdo de una manera instintiva para expresar una opinión personal. Desarrollar la producción y la interacción orales.  Identificar para qué sirven formas	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora les enseña a los alumnos la figura 1 y les pide a los estudiantes que identifiquen los jugadores de futbol representados en la imagen. Se espera que los alumnos conozcan a los jugadores. Después, la profesora pregunta a los aprendientes “¿Cuál pensáis que es el mejor jugador de futbol del mundo?”. Se espera que alguien comparta su opinión personal respecto a quién es el mejor jugador. Cuando alguien mencione a un jugador como el mejor del mundo, la profesora pregunta a los demás “¿Estáis de acuerdo con vuestro compañero?”. Se espera que alguien diga que no está de acuerdo.</p> <p>A continuación, la profesora pregunta a los alumnos si saben para qué son utilizadas expresiones como “estoy de acuerdo</p>	El grupo.	Ordenador, proyector, pizarra, libro de texto y ficha de trabajo 5.	20 minutos.

<p>utilizadas para expresar acuerdo y desacuerdo y conocer nuevas fórmulas para expresar opinión. Desarrollar la producción y la interacción orales.</p>	<p>con...” o “no estoy de acuerdo con...”. Se espera que alguien sea capaz de deducir que las expresiones señaladas son utilizadas para indicar acuerdo y desacuerdo. En seguida, la profesora les dice a los estudiantes que pueden encontrar otras formas para expresar acuerdo y desacuerdo en el ejercicio 2 b de la página 80 del libro de texto y les pide a los aprendientes que abran sus libros en esa página.</p> <p>Seguidamente, la profesora les explica a los estudiantes que van a tener que utilizar estas y otras formas para expresar acuerdo y desacuerdo en un debate oral sobre las redes sociales, les pide a los alumnos que formen grupos de cuatro y le da a cada uno de los grupos la ficha de trabajo 5. Por fin, la profesora les dice a los alumnos que tendrán 10 minutos para preparar el tema de manera a que puedan debatirlo durante cinco minutos delante de la clase. Cada grupo de debate deberá elegir una persona que no debatirá, que presentará el tema del debate y que concederá el turno de palabra a cada uno de los participantes en el debate. Además, idealmente,</p>			
--	---	--	--	--

<p>Distribuir diferentes roles por los diversos elementos del grupo, discutir el tema atribuido y escoger un plan de actuación estratégico para utilizar durante el debate.</p>	<p>cada grupo de debate deberá tener personas con diferentes perspectivas sobre el tema, para que sean presentados argumentos a favor y argumentos en contra y para que sean utilizadas las formas de expresar acuerdo y desacuerdo señaladas en el libro.</p> <p>Cada grupo prepara su debate.</p>			
	<p><b>Tarea</b></p>	<p>Grupos de cuatro.</p>		<p>30 minutos.</p>

<p>Mediar/ facilitar la comunicación en situaciones de acuerdo y desacuerdo y compartir opiniones personales y diferentes puntos de vista. Desarrollar la producción y la interacción orales.</p>	<p>La profesora les pide a los mediadores de cada grupo que elijan uno de cinco palillos diferentes, cada uno con diferentes tamaños, para decidir el orden en el que los grupos debatirán.</p> <p>Cada uno de los grupos debate delante de la clase a la vez.</p>			
<p>Señalar algunas de las principales ideas presentadas para identificar noticias falsas.</p>	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>La profesora pregunta a los alumnos si pueden resumir algunas de las ideas presentadas para identificar los contenidos que no</p>	<p>Grupos de cuatro.</p>		<p>5 minutos.</p>

	son veraces. Se espera que los alumnos identifiquen algunos de los principales aspectos mencionados.			
Sintetizar lo que ha sido hecho en clase.	<p>La profesora pregunta a los alumnos si pueden resumir lo que hicieron en la clase y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p><i>Go Viral!:</i></p> <p>Práctica, análisis y reflexión sobre el videojuego y su conexión con el desorden informativo.</p> <p>Expresar acuerdo y desacuerdo:</p> <p>Formas utilizadas para expresar acuerdo y desacuerdo;          Debate oral sobre formas para identificar contenidos que no son veraces.</p>	El grupo.	Pizarra.	5 minutos.
Total				90 minutos



Figura 1: <https://www.sportingnews.com/mx/futbol/news/quienes-seran-las-figuras-del-mundial-qatar-2022-mejores-jugadores/zwqx9a2pwaframphchozrjji>.

## Ficha de trabajo 5

En grupos de cuatro, seguid las siguientes instrucciones para que podáis debatir posibles maneras de identificar contenidos que no son veraces:

- Pensad en maneras de identificar contenidos que no son veraces;
- Organizados de manera a que tengáis un mediador – una persona que no debatirá, que presentará el tema del debate y que concederá el turno de palabra a cada uno de los participantes en el debate – y, idealmente, personas con diferentes perspectivas sobre el tema;
- Debatid el tema, utilizando las formas de expresar acuerdo y desacuerdo señaladas en la página 80 del libro de texto.

Clases 93 y 94				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos y les pregunta si se acuerdan de lo que iban a hacer en esta clase. Se espera que los alumnos se acuerden de que tendrán que hacer una prueba.</p>	El grupo.		2 minutos.
Poner a prueba los conocimientos adquiridos durante las últimas semanas, comprender textos auténticos orales y escritos y producir un texto escrito conectado con los temas trabajados en clase.	<p><b>Tarea</b></p> <p>La profesora reparte copias de la prueba, les dice a los alumnos que van a empezar por el primer ejercicio de la comprensión oral, les explica a los aprendientes que escucharán el audio correspondiente al primer ejercicio dos veces y les pide a los estudiantes que lean las preguntas de respuesta múltiple del primer ejercicio con atención.</p> <p>Los alumnos leen las preguntas en silencio.</p> <p>La profesora pone el audio dos veces mientras los alumnos buscan las respuestas para las preguntas.</p>	El grupo.	Prueba.	<p>2 minutos.</p> <p>2 minutos.</p> <p>4 minutos.</p>

	<p>La profesora les dice a los alumnos que van a seguir con el segundo ejercicio de la comprensión oral, les explica a los aprendientes que escucharán el audio correspondiente al segundo ejercicio dos veces y les pide a los estudiantes que lean las preguntas de respuesta múltiple del segundo ejercicio con atención.</p> <p>Los alumnos leen las preguntas en silencio.</p> <p>La profesora pone el audio dos veces mientras los alumnos buscan las respuestas para las preguntas.</p> <p>La profesora les dice a los alumnos que deben hacer los demás ejercicios de la prueba y que deben poner cualquier duda que tengan.</p> <p>Los alumnos hacen los demás ejercicios de la prueba.</p>			<p>2 minutos.</p> <p>2 minutos.</p> <p>4 minutos.</p> <p>72 minutos.</p>
Sintetizar lo que ha sido hecho en clase.	(Se anticipa que no habrá tiempo para escribir el sumario en clase y que se tendrá que escribir el sumario en la próxima sesión.)			

	<p>La profesora pregunta a los alumnos si pueden resumir lo que hicieron en la clase y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>Prueba:</p> <p>Evaluación de los conocimientos adquiridos en las últimas semanas.</p>			
Total				90 minutos

Clases 95 y 96				
Objetivos	Procedimientos	Organización	Materiales y otros recursos	Temporalización
	<p><b>Antes de la tarea</b></p> <p>La profesora saluda a los alumnos y les pregunta si se acuerdan del tema de que han estado hablando en las últimas clases. Se espera que los alumnos se acuerden y mencionen que han estado trabajando el tema de las redes sociales.</p> <p>Después, la profesora les explica a los alumnos que, para que puedan compartir con la comunidad escolar lo que han aprendido en relación con las redes sociales, van a trabajar en grupos para crear diferentes carteles relativos al tema de las redes sociales que serán expuestos en la escuela y lo van a hacer en los ordenadores de la biblioteca de la escuela.</p> <p>Seguidamente, la profesora añade que, en los carteles, los alumnos deben escribir una cantidad de texto reducida, presentar la información dividida en diferentes puntos y utilizar imágenes, de manera a que los carteles sean visualmente</p>	El grupo.	Ordenador y proyector.	10 minutos.

	<p>apelativos. Como ejemplo, la profesora les enseña a los alumnos un cartel de canva.com que adopte el formato mencionado.</p> <p>En seguida, la profesora les pide a los alumnos que formen seis grupos de tres o cuatro personas y le da a cada uno de los grupos uno de seis temas diferentes, con las instrucciones para que creen sus carteles.</p> <p>Por fin, la profesora les pide a los alumnos que se dirijan a la biblioteca y los acompaña.</p>		Instrucciones.	
<p>Encontrar una solución conjunta para un reto común, desarrollar la capacidad de presentar información de una manera resumida y visualmente atractiva y</p>	<p><b>Tarea</b></p> <p>Los alumnos crean sus carteles en los ordenadores de la biblioteca, siguiendo las instrucciones de la profesora y recurriendo a su ayuda siempre que necesario.</p>	El grupo.	Ordenadores.	75 minutos.

<p>desarrollar destrezas digitales relacionadas con la producción de carteles informativos con un aspecto profesional.</p>				
	<p><b>Después de la tarea</b></p> <p>Los alumnos envían sus carteles a la profesora, para que ella los pueda evaluar, corregir y exponer en la escuela.</p>	<p>Grupos de tres o cuatro.</p>	<p>Ordenadores.</p>	<p>5 minutos.</p>
	<p>(Se anticipa que no habrá tiempo para escribir el sumario en clase y que se tendrá que escribir el sumario en la próxima sesión.)</p> <p>La profesora pregunta a los alumnos si pueden resumir lo que hicieron en la clase y escribe el sumario en la pizarra con la ayuda de los aprendientes:</p> <p>Carteles:</p>			

	Creación de carteles relacionados con las redes sociales para exponer en la escuela.			
Total				90 minutos

## Instrucciones

## Tema 1

Se suele utilizar solamente el término noticias falsas, pero es un concepto muy politizado. Además, las noticias falsas se insieren en el ámbito del desorden informativo y hay tres otros conceptos que quizá sean más precisos: desinformación, información errónea e información nociva.

Volved a leer el texto donde se describe esto:

Muchas personas tienden a usar el concepto de noticias falsas o fake news (...). Pero no todo el mundo está de acuerdo en el uso de este concepto. Algunas voces críticas aseguran que se trata de una noción muy politizada; un claro ejemplo es el uso que el presidente de Estados Unidos, Donald Trump, hace de él, refiriéndose a los medios de comunicación que son contrarios a sus políticas como los “Fake News Media”.

(...)

Un reciente informe del Consejo de Europa advierte que las noticias falsas son sólo uno de los fenómenos que subyacen bajo un paraguas conceptual más amplio que pretende caracterizar el panorama informativo actual: **el desorden informativo**. En lugar de noticias falsas, los autores de este informe proponen distinguir entre los siguientes conceptos:

- Desinformación - se trata de información falsa creada deliberadamente para herir a una persona, un grupo social, una organización o un país;
- Información errónea - aquella información que, aun siendo falsa, no ha sido creada con la intencionalidad de causar daño;
- Información nociva - información que es cierta, pero que sí se ha usado intencionadamente para causar daño a una persona, grupo social, organización o país.

Adaptado de <https://ajuntament.barcelona.cat/bcnvsodi/es/noticias-falsas-desinformacion-y-discurso-odio-como-navegar-desorden-informativo/>.

Cread un cartel donde explicáis que el término noticias falsas está muy politizado, donde mencionáis que las noticias falsas se insieren en el ámbito del desorden informativo, donde señaláis que hay tres

otros conceptos más precisos que noticias falsas y donde identificáis y describís los conceptos de desinformación, información errónea e información nociva.

Para que podáis crear vuestro cartel seguid las siguientes instrucciones:

- Entrad en [canva.com](https://www.canva.com);
- Cread una cuenta;
- Cambiad el idioma para español (definições da conta → a sua conta → idioma → español de España);
- Buscad modelos de infografía;
- Seleccionad uno;
- Cread vuestro propio cartel presentando una cantidad de información reducida dividida en diferentes puntos;
- Compartid el enlace y el pdf de vuestro cartel conmigo, enviándolo para [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com).

## Tema 2

Identificad y describid las siete categorías del desorden informativo en un cartel creado por vuestro grupo. Las podéis encontrar en la imagen abajo:



Figura 1: <https://firstdraftnews.org/articles/noticias-falsas-es-complicado/>.

Para que podáis crear vuestro cartel seguid las siguientes instrucciones:

- Entrad en [canva.com](https://canva.com);
- Cread una cuenta;
- Cambiad el idioma para español (definições da conta → a sua conta → idioma → español de España);
- Buscad modelos de infografía;
- Seleccionad uno;
- Cread vuestro propio cartel presentando una cantidad de información reducida dividida en diferentes puntos;
- Compartid el enlace y el pdf de vuestro cartel conmigo, enviándolo para [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com).

### Tema 3

Identificad y explicad las siete “P” que ayudan a comprender los diferentes motivos que llevan a que alguien cree contenidos falsos. Para que os podáis acordar de las siete “P”, leed el siguiente texto:

Debemos pensar en quién está creando estos diferentes tipos de contenido y por qué lo están creando. Para eso, hay que considerar las siete “P” que ayudan a explicar las diferentes motivaciones: Periodismo deficiente (= errores cometidos por los periodistas), Parodia (= intención de causar risa), para Provocar o “Punk” (= intención de causar molestia en un determinado grupo de personas por alguna razón específica, como, por ejemplo, los fans de un equipo de fútbol), Partidismo (= debido a ligaciones a un determinado partido político), Provecho (= intención de hacer dinero; para esto, las personas que crean estos tipos de contenido recurren muchas veces al *clickbait*: crean noticias con títulos sensacionalistas que nos hacen abrir una página web con muchísimos anuncios), Poder o influencia política (= intención de incrementar el poder o la influencia de una determinada persona o grupo) y Propaganda (= intención de propagar una doctrina, opinión, visión del mundo o de un grupo de personas, etc.).

Adaptado de <https://firstdraftnews.org/articles/noticias-falsas-es-complicado/>.

Cread un cartel para que las podáis identificar y explicar.

Para que podáis crear vuestro cartel seguid las siguientes instrucciones:

- Entrad en [canva.com](https://canva.com);
- Cread una cuenta;
- Cambiad el idioma para español (definições da conta → a sua conta → idioma → español de España);
- Buscad modelos de infografía;
- Seleccionad uno;
- Cread vuestro propio cartel presentando una cantidad de información reducida dividida en diferentes puntos;

- Compartid el enlace y el pdf de vuestro cartel conmigo, enviándolo para [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com).

## Tema 4

¿Cómo se difunden los contenidos falsos? Cread un cartel donde explicitáis los mecanismos de difusión de este tipo de contenidos. Podáis volver a leerlos abajo:

(...) debemos pensar cómo se está divulgando este contenido. Una parte, la difunden la gente en medios sociales sin darse cuenta, haciendo clic en retuitear sin revisar. Otra parte la amplían periodistas que ahora están bajo más presión que nunca y tratan de dar sentido y cubrir con exactitud información que surge de la web social en tiempo real. Otra parte la extienden grupos indirectamente conectados que deliberadamente intentan influir en la opinión pública, y otra parte se divulga como parte de sofisticadas campañas de desinformación, a través de redes de *bots* y fábricas de *trolls*.

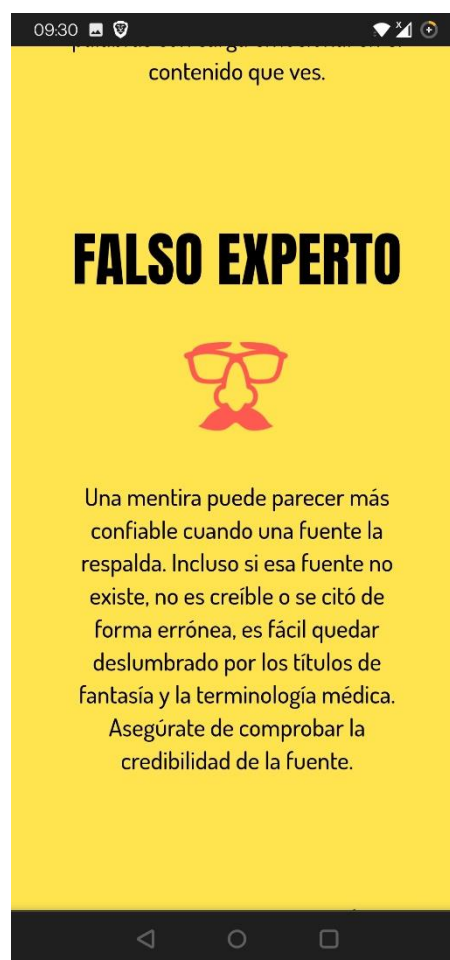
Adaptado de <https://firstdraftnews.org/articles/noticias-falsas-es-complicado/>.

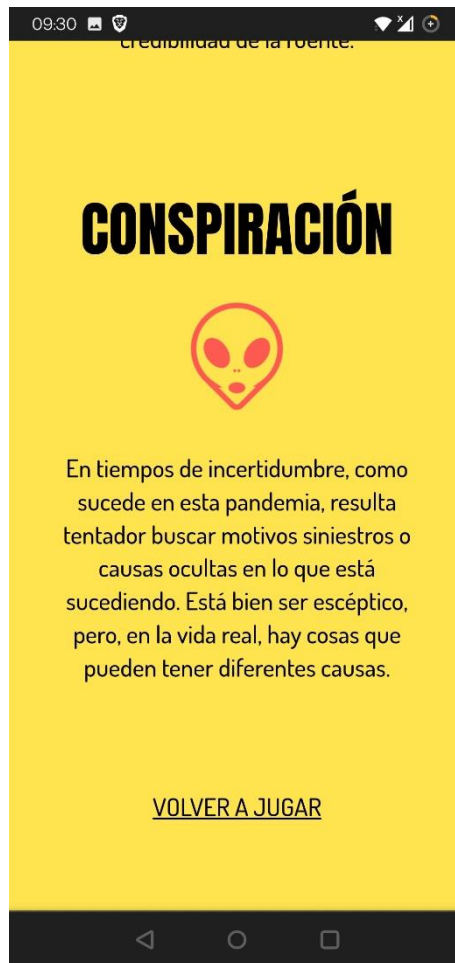
Para que podáis crear vuestro cartel seguid las siguientes instrucciones:

- Entrad en [canva.com](https://canva.com);
- Cread una cuenta;
- Cambiad el idioma para español (definições da conta → a sua conta → idioma → español de España);
- Buscad modelos de infografía;
- Seleccionad uno;
- Cread vuestro propio cartel presentando una cantidad de información reducida dividida en diferentes puntos;
- Compartid el enlace y el pdf de vuestro cartel conmigo, enviándolo para [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com).

## Tema 5

¿Cuáles son los principales instrumentos utilizados para que un contenido se haga viral? Identifícalos y descríbelos en un cartel creado por vosotros mismos. Para ayudaros, observad las imágenes presentadas abajo:





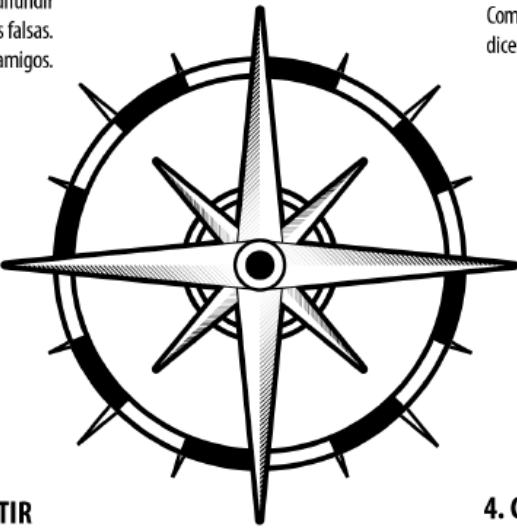
Figuras 2, 3 y 4: *Go Viral!*

Para que podáis crear vuestro cartel seguid las siguientes instrucciones:

- Entrad en [canva.com](https://canva.com);
- Cread una cuenta;
- Cambiad el idioma para español (definições da conta → a sua conta → idioma → español de España);
- Buscad modelos de infografía;
- Seleccionad uno;
- Cread vuestro propio cartel presentando una cantidad de información reducida dividida en diferentes puntos;
- Compartid el enlace y el pdf de vuestro cartel conmigo, enviándolo para [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com).

## Tema 6

¿De qué manera podemos detectar que una noticia es falsa? Presentad ideas en un cartel creado por vosotros. Para ayudaros, observad la imagen presentada abajo:



**1. COMPRUEBA EL CONTENIDO**  
¿Son precisos los hechos y los datos?  
¿El artículo es imparcial? Los medios de comunicación fiables publican sus opiniones tendenciosas donde corresponde, en la sección de artículos de opinión, no en la sección de noticias.

**2. COMPRUEBA EL MEDIO DE COMUNICACIÓN**  
¿Lo conoces? ¿La URL resulta extraña?  
Mira la sección «Sobre nosotros».  
¿Quién está detrás? ¿Quién lo financia?  
Comprueba minuciosamente lo que dicen otras fuentes (fidedignas).

**3. COMPRUEBA EL AUTOR**  
¿Existe siquiera esta persona? Los periodistas respetados siempre tienen un historial. Si el autor se ha inventado su nombre (o no lo menciona), es probable que lo demás también sea falso.

**4. COMPRUEBA LAS FUENTES**  
¿Utiliza el autor fuentes fiables (por ejemplo, medios de comunicación arraigados y respetados)? ¿Los expertos que se citan son realmente especialistas? Si el artículo se basa en fuentes anónimas (o no menciona ninguna fuente), podría ser falso.

**5. COMPRUEBA LAS IMÁGENES**  
Las imágenes son muy influyentes y es fácil manipularlas. Con una búsqueda por imágenes puedes descubrir si esa imagen ya se ha utilizado antes en un contexto diferente. El dispositivo de verificación de InVID<sup>TM</sup> puede ayudarte a detectar vídeos o imágenes manipuladas.

**6. PIENSA ANTES DE COMPARTIR**  
La historia podría ser una distorsión de acontecimientos reales o antiguos, o podría ser una sátira. El titular podría estar diseñado para generar fuertes emociones. Si se trata de un acontecimiento real, los medios de comunicación fiables lo cubrirán.

**7. CUESTIONA TUS PROPIAS IDEAS PRECONCEBIDAS**  
A veces, una historia es sencillamente demasiado buena o entretenida para ser cierta. Párate a pensar, compara con fuentes fiables y mantén la cabeza fría.

**8. ÚNETE A LOS CAZADORES DE MITOS**  
Mantente al tanto de los últimos trucos y engaños que se utilizan para difundir desinformación. Denuncia las noticias falsas. Cuéntaselo a tus amigos.

Figura 5: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/599386/EPRS\\_ATA\(2017\)599386\\_ES.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/ATAG/2017/599386/EPRS_ATA(2017)599386_ES.pdf).

Para que podáis crear vuestro cartel seguid las siguientes instrucciones:

- Entrad en canva.com;
- Cread una cuenta;
- Cambiad el idioma para español (definições da conta → a sua conta → idioma → español de España);

- Buscad modelos de infografía;
- Seleccionad uno;
- Cread vuestro propio cartel presentando una cantidad de información reducida dividida en diferentes puntos;
- Compartid el enlace y el pdf de vuestro cartel conmigo, enviándolo para [teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com](mailto:teresa.raquel.nunes.pereira@gmail.com).

## **2. Reflexões da Estagiária**

### **Clases 81-86 y 91-96**

#### **Contextualización**

Estas clases empezaron en el comienzo del tercer periodo y giraron alrededor del tema de las redes sociales, seleccionado debido a la constatación, durante el segundo periodo, de que la mayor parte de los aprendientes no solo utilizaba las redes sociales, sino que lo hacía de una manera intensa. Al contrario de lo que ocurrió durante el segundo periodo, no tuve la oportunidad de impartir las clases de la unidad didáctica dedicada al tema de las redes sociales sin interrupciones. Esto se debió al hecho de que, aún en el segundo periodo, mi compañera de prácticas se dio cuenta de que iba a tener que hacer un viaje durante el tercer periodo, lo que significaba que, para poder impartir todas las clases que tenía que impartir, yo tendría que hacer una pausa de una semana entre mis clases. Por fin, también al contrario de lo que ocurrió durante mi primera secuencia de clases, hice una prueba, siguiendo las indicaciones de Sandra y aprovechando alguno del trabajo hecho por mi compañera de prácticas, y les pedí a los alumnos que la hicieran en mi penúltima clase.

#### **Aspectos positivos**

De una manera general, pienso que estuve muy bien en las clases y me gustó muchísimo impartirlas. Me sentí muy a gusto con los alumnos, dado que ya los conocía y que ya no tenía miedo de estar delante de ellos. Además, también perdí los celos que había sentido durante la primera secuencia de clases, más específicamente el temor de hablar de algo que no había preparado y la aprensión de escribir en la pizarra, debido a mi miedo de hacer algún error. Haber perdido estos celos me permitió preguntarles más veces a los alumnos si había algo que no habían entendido, presentarles más vocabulario que no había preparado de antemano y, incluso, clarificar dudas gramaticales como la diferencia entre “el” y “lo” (aunque para hacerlo haya recurrido a la ayuda de Sandra). Asimismo, me hizo sentir muy bien darme cuenta de que, por un lado, el tema de las redes sociales les estaba gustando a los alumnos y estaba captando su atención y, por otro, les estaba a hacer compartir sus propias experiencias. Un claro ejemplo fue la clase en la que vimos el documental y A, un alumno que suele estar muchas veces distraído charlando con sus compañeras, no solo me estaba haciendo caso, sino que también compartió con la clase su experiencia como usuario de las redes sociales, diciendo

que es muchas veces confrontado con anuncios de productos de que había estado hablando con sus amigos unos momentos antes. De igual manera, me gustó ver los resultados positivos de animar un alumno a hablar, como pasó con R, una chica que solía tener mucho miedo de hacer errores y que casi rechazaba hablar en español cuando se le pedía que lo hiciera y que, después de reforzar de manera positiva el comportamiento de hablar en español a través del recurso a elogios y después de decirle que no pasaba nada si hiciese algunos errores, pasó a hablar con menos inseguridad y a compartir sus opiniones de una manera más activa. Otro aspecto por señalar es el gusto que me dio pedirles a los alumnos que creasen un cartel en canva.com y escuchar aprendientes como D G diciendo que a él no le gustaba la plataforma que yo había seleccionado, para, después de haber terminado el cartel de su grupo, escuchar que ahora sí ya le gustaba canva.com. Por fin, me gustaría aún indicar que me sorprendió darme cuenta de que muchas de las cosas que discutí con los alumnos en relación con las redes sociales eran cosas sobre las cuales ellos tenían una pequeña idea, pero que no conocían en profundidad, y sobre las cuales ellos no habían reflexionado demasiado. Esto pasó en la clase en que vimos el documental y me enteré de que los aprendientes no conocían los mecanismos de manipulación utilizados por las redes sociales, en la clase en que hablamos del desorden informativo y comprendí que los alumnos no conocían las razones por las que se crean contenidos no veraces y las maneras utilizadas para difundirlos y en la clase en que jugamos *¡Go Viral!* y pude ver que los alumnos no sabían cuáles son las técnicas necesarias para que un contenido se haga viral. Aunque me haya sorprendido, darme cuenta de esto me hizo sentir muy bien, porque me hizo sentir segura de que había tomado una buena decisión cuando había escogido hablar de las redes sociales y porque me hizo sentir que estaba verdaderamente ayudando a estos alumnos a tener herramientas para enfrentar uno de los mayores retos de nuestros tiempos, es decir, las redes sociales y todo lo que las acompaña, sea la manipulación, el desorden informativo y todo lo demás.

### **Aspectos menos positivos**

Para mí, los únicos aspectos que puedo considerar menos positivos son el hecho de que no pude terminar la secuencia de clases sin interrupciones y de que Sandra tuvo que ausentarse de las clases, lo que cambió el calendario de clases ya después de la pausa de una semana para que mi compañera impartiera sus clases. Menciono estos dos aspectos porque es posible que hayan afectado la inmersión de los alumnos en el tema, ya que, durante la pausa, mi compañera habló de desigualdades sociales, a lo que se siguió una semana durante la cual solo tuve una clase con los alumnos, procedida por la prueba. Solo al final de todo esto pude dar mi última clase, durante la cual

les pedí a los alumnos que creasen carteles relacionados con lo que habíamos visto en relación con las redes sociales, que luego expuse en la biblioteca de la escuela. Sin embargo, estos aspectos son cosas que ni yo ni Sandra ni mi compañera podíamos controlar y los carteles de los alumnos están muy bien hechos y quedaron muy bonitos, como se puede ver en la exposición.

### 3. Textos dos Alunos

Después de escuchar la canción "Likes y críticas" de Maleni, he elegido las estrofas dos y nueve para relacionarlas relacionándolas con los pantallazos.

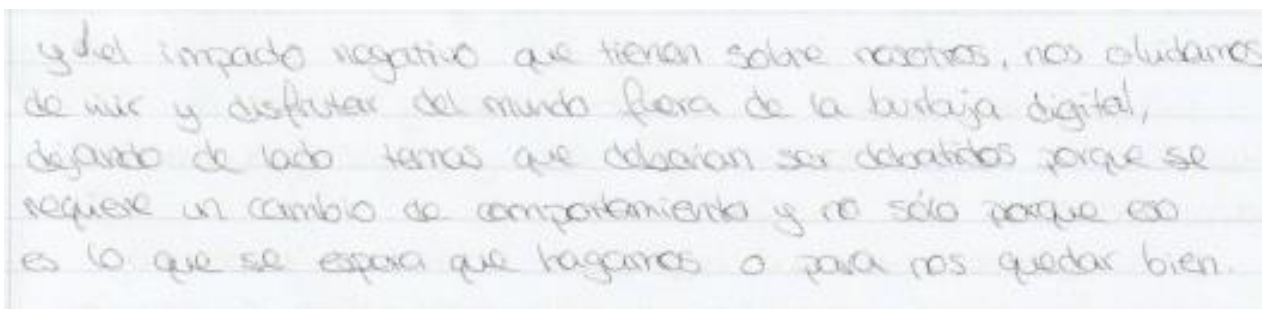
A mi entender, creo que además de hablar de temas muy actuales, la canción nos lleva a reflexionar sobre la excesiva importancia que le damos a las redes sociales y como condicionan nuestras vidas. Esto lo podemos ver cuando en la segunda estrofa el cantador dice: "A siete billones de bacterias / Que están enganchadas a Instagram", o sea, no importa lo que tenemos que hacer, vamos seguir enganchados a las redes y, por consiguiente, esos siete billones de bacterias (que representan las personas) permanecerán en su ignorancia, concentrando toda su vida en torno de los mismos temas, sin siquiera pensar en ellos.

Otros versos que podemos destacar en la letra de esta canción y que podemos relacionar con los pantallazos, son los presentes en ambas las estrofas, que hablan del medio ambiente y su degradación: "Manda (la Tierra) terremotos y pandemias / Porque intenta hacer reflexionar" y "Y no es que sea agüita / O que no me importe el cambio climático".

Es inquestionable que en nuestra sociedad el cambio climático y las catástrofes como los terremotos y las pandemias son temas muy importantes y muy debatidos, pero como estamos tan conectados a las redes y al mundo dentro de nuestros ~~teléfono~~ móviles, por ejemplo, nos olvidamos de que se ~~tratan~~ tratan de problemas reales, que merecen una respuesta real y no sólo un share o un post en nuestro feed, como la mujer de las ~~foto~~ pantallazos, que saca ~~una~~ una foto de un iceberg ~~describiéndose~~ y termina hundiéndose con él.

Del mismo modo, también podemos ver en los versos: "Pero es que hoy una celebrity colgó un tiktok / Y ahora estoy en shock porque no hay stop", que desde el momento en que entramos en las redes, es muy difícil salir porque ellas acaban convirtiéndose en una adicción.

Para concluir, podemos ver que, a través de las redes sociales



y del impacto negativo que tienen sobre nosotros, nos olvidamos de vivir y disfrutar del mundo fuera de la burbuja digital, dejando de lado temas que deberían ser debatidos porque se requiere un cambio de comportamiento y no sólo porque eso es lo que se espera que hagamos o para nos quedar bien.

Fig. 88 e 89: Nesta composição, a aluna menciona a excessiva importância dada pelas pessoas às redes sociais e o facto de que essas pessoas estão tão presas aos seus telemóveis que acabam por não actuar de uma forma efectiva para solucionar problemas concretos. Ambos estes aspectos haviam sido mencionados ao longo da fase de conscientização. Adicionalmente, também são salientados pelo cantautor da canção. Por conseguinte, a aluna aplicou os conhecimentos que adquiriu durante a segunda fase do projecto à sua análise da canção e identificou-se com a letra da “Likes y Cicatrices”.

#### 4. Teste

## ESCOLA SECUNDÁRIA D. JOÃO II - SETÚBAL



### TESTE DE ESPANHOL (NÍVEL III)

Nome: \_\_\_\_\_

Aluno nº: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Classificação:

C. A.:

C. E.:

P. I. E.:

A Professora:

Enc. Educação:

Observações:

#### Grupo I – Comprensión auditiva

1. Va a escuchar dos fragmentos diferentes de una conferencia de Santiago Bilinkis, un emprendedor y tecnólogo argentino.

Escuche los dos fragmentos y seleccione la opción correcta (A, B o C). Escriba los números y las letras en su hoja de examen.

#### Primer fragmento

##### 1.1. Silicon Valley...

- (A) es el hogar de las principales empresas tecnológicas que existen en el planeta;
- (B) es una universidad conocida por el trabajo que desarrolla en la investigación;
- (C) es una localidad ubicada en una de las más hermosas zonas de la superficie terrestre.

##### 1.2. En el laboratorio de tecnología persuasiva...

- (A) expertos investigan el impacto de la tecnología en las vidas de las personas que la utilizan diariamente;
- (B) expertos buscan una manera de utilizar la tecnología para influir en los pensamientos y las acciones de los demás;
- (C) expertos realizan análisis y hacen pruebas en personas para estudiar cómo piensan y cómo actúan.

##### 1.3. Intentar persuadir a los demás...

- (A) es algo que se hace de manera engañosa;
- (B) es algo claramente inmoral;

(C) es algo que siempre ha existido.

**1.4. ¿Cuál es uno de los ejemplos del impacto de los dispositivos digitales en el ámbito personal?**

- (A) Una incapacidad cada vez mayor para descansar;
- (B) Una incapacidad cada vez mayor para relajarse;
- (C) Una incapacidad cada vez mayor para enfocarse.

Segundo fragmento

**1.5. ¿Qué expectativa inicial había en relación con Internet?**

- (A) Que Internet debería ser muy rápida;
- (B) Que nada en Internet se debería pagar;
- (C) Que Internet debería ser muy segura.

**1.6. ¿Cuál fue una de las maneras que las compañías tecnológicas encontraron para ganar dinero sin cobrarles dinero a los usuarios?**

- (A) Colocar anuncios en sus páginas y pedirles dinero a los anunciantes;
- (B) Llevar sus empresas hasta la bolsa de valores internacional;
- (C) Encontrar un mayor número de inversores para sus páginas web.

**1.7. ¿Qué necesitó cada compañía para aumentar sus ganancias?**

- (A) Que el número de usuarios de sus páginas incrementase;
- (B) Que los anunciantes les pagaran más dinero por cada anuncio;
- (C) Que los utilizadores pasaran más horas de su día en sus páginas.

**1.8. ¿Qué utilizan las redes sociales para mantener sus utilizadores enganchados a sus páginas?**

- (A) Videos y fotos que se han viralizado;
- (B) Avisos y otras estrategias;
- (C) Publicaciones y contenidos chocantes.

Adaptado de [https://www.youtube.com/watch?v=8nKCA9h-7BA&ab\\_channel=TEDxTalks](https://www.youtube.com/watch?v=8nKCA9h-7BA&ab_channel=TEDxTalks).

**Grupo II – Comprensión escrita**

**1. Lea el texto de manera a comprender su significado general.**

## Los años intoxicados

1989

5 Ese verano se cortaba la electricidad en turnos de seis horas, una orden del gobierno porque el país ya no tenía energía, y nosotras no entendíamos muy bien qué significaba eso. Nuestros padres decían que el ministro de Obras Públicas había anunciado las medidas necesarias para evitar un apagón generalizado en una sala iluminada apenas por un sol de noche: como en un campamento, repetían. ¿Qué sería un apagón generalizado? ¿Quería decir que íbamos a estar a oscuras para siempre? La posibilidad era increíble, estúpida, ridícula. Inútiles, los adultos, pensábamos, qué inútiles. Nuestras madres lloraban en la cocina porque no tenían plata o no tenían luz o no podían pagar el alquiler o la inflación les había mordido el sueldo hasta que no alcanzaba más que para pan y carne barata, pero a nosotras no nos daba lástima, nos parecían cosas tan estúpidas y ridículas como la falta de electricidad.

10

(...)

1990

15 El presidente había tenido que entregar el mando antes del final de su período y a nadie le gustaba demasiado el nuevo aunque había ganado las elecciones por una mayoría impresionante. La resignaciónapestaba en el aire y en las bocas torcidas de la gente amargada y de los padres quejosos, a quienes despreciábamos más que nunca. Pero el nuevo presidente había prometido que el teléfono no iba a tardar años en llegar una vez que se hacía el pedido: la empresa de comunicaciones era tan ineficiente que algunos de nuestros vecinos esperaban el aparato desde hacía una década y a veces, cuando llegaban los técnicos y lo instalaban, había fiestas espontáneas. Nunca avisaban cuándo iban a venir. Nosotras teníamos teléfono, todas, de pura suerte, y pasábamos horas hablando hasta que nuestros padres nos cortaban gritando.

20

(...)

1991

25

(...)

30 Nosotras creíamos, igual, que podíamos ser ricas. Que ser rico era algo que quedaba en el futuro. Hasta que conocimos a Ximena. Era una compañera nueva, venía de la Patagonia, sus padres tenían algo que ver con el petróleo. Cuando nos invitó a su casa, dábamos vueltas sobre nosotras mismas tratando de verlo todo, nos chocábamos con los rincones, queríamos sacar fotos. Tenía un pequeño puente dentro de la casa, en el living, un lago bajo techo con plantas flotantes, nenúfares, algas. Ninguna de las habitaciones tenía piso de baldosas, todos eran de madera, y en las paredes, blancas, había cuadros; el fondo, con piscina, tenía rosales y caminos de piedras blancas. La casa, desde afuera, no parecía demasiado linda, pero

adentro era una locura, los detalles, el olor a perfume en el ambiente, los sillones de pana colorados y algunas alfombras que no estaban deshilachadas ni gastadas. Enseguida detestamos a Ximena.

Adaptado de Enríquez, M. (2016). "Los años intoxicados". *Las cosas que perdimos en el fuego*.

49; 51-52; 55.

**2. Vuelva al texto y busque la palabra que corresponde a cada una de las siguientes definiciones. Escriba los números y las palabras correspondientes en su hoja de examen.**

**2.1.** Interrupción pasajera del suministro de energía eléctrica.

**2.2.** Elevación del nivel general de precios.

**2.3.** Pieza fina de cerámica, mármol o piedra, de forma cuadrada o rectangular, para cubrir suelos o paredes.

**3. Busque en el texto las informaciones necesarias para contestar a las preguntas presentadas abajo y seleccione la opción correcta (A, B o C).**

**Escriba los números y las letras correspondientes en su hoja de examen.**

**3.1. La decisión de cortar la electricidad...**

**(A)** había sido impuesta tras el tensar de relaciones entre los países latinoamericanos y los Estados Unidos;

**(B)** había sido una de las maneras encontradas por el gobierno para evitar el agravamiento del cambio climático;

**(C)** había sido decretada por el gobierno, que alegaba que el país había agotado sus provisiones de energía.

**3.2. Las madres de la narradora y de sus amigas lloraban porque...**

**(A)** no tenían dinero ni electricidad y porque su remuneración no llegaba para el alquiler ni para comida de calidad;

**(B)** les molestaba el comportamiento de sus hijas, que actuaban como si nada les importara;

**(C)** tenían miedo de que el apagón generalizado durara para siempre o no volvieran a tener luz en casa.

**3.3. A nadie le gustaba mucho el nuevo presidente, aunque...**

**(A)** él hubiera solucionado los problemas de comunicación del país;

**(B)** él hubiera ganado las elecciones con una mayoría increíble;

**(C)** él hubiera resuelto las dificultades energéticas del país.

**3.4. ¿Por qué es la empresa de comunicaciones descrita como ineficiente?**

- (A) Porque la instalación del teléfono en la casa de quién lo requería llegaba a tardar varios años;
- (B) Porque había apagones constantes en la red de telefonía fija que afectaban a toda la población;
- (C) Porque se veía obligada a desconectar los teléfonos de sus clientes durante seis horas por día.

**3.5. ¿Hasta cuándo creyeron la narradora y sus amigas que podían ser ricas?**

- (A) Hasta que se enteraron de que sus resultados en el instituto eran mucho más bajos que los de Ximena;
- (B) Hasta que se dieron cuenta de que solo los que habían nacido en familias ricas podían ser ricos;
- (C) Hasta que conocieron a su nueva compañera y vieron como ella y su familia vivían.

**3.6. Cuando Ximena invitó a la narradora y a sus amigas a su casa...**

- (A) Las chicas no podían creer en lo que sus ojos estaban viendo;
- (B) Las chicas se enteraron de que la casa de su compañera era espantosa;
- (C) Las chicas decidieron que tendrían una casa igual en el futuro.

**4. Seleccione la opción correcta (A, B, o C) equivalente a las palabras o expresiones marcadas en negrita. Escriba los números y las letras correspondientes en su hoja de examen.**

**4.1.** “(...) la inflación les había **mordido el sueldo** (...)” (l. 7-8).

- (A) reducido su salario;
- (B) robado su remuneración;
- (C) disminuido su poder de compra.

**4.2.** “(...) había tenido que **entregar el mando** (...)” (l. 14).

- (A) renunciar;
- (B) rechazar;
- (C) abstenerse de.

**4.3.** “(...) ser rico era algo que **quedaba** en el futuro (...)” (l. 28).

- (A) era impensable;
- (B) iba a ocurrir;
- (C) era probable.

**5. Conteste a las preguntas, según la información del texto, en su hoja de examen.**

**5.1.** ¿Cómo ven la narradora y sus amigas los problemas de energía de su país y las dificultades económicas enfrentadas por sus padres? Justifique su respuesta con un ejemplo retirado del texto.

**5.2.** ¿Por qué cree que estas chicas empezaron a detestar a Ximena? Justifique su respuesta.

### **Grupo III – Producción e interacción escritas**

**Seleccione uno de los dos temas presentados abajo y escriba un texto (80-100 palabras) al respecto en su hoja de examen.**

#### **Tema 1**

En el documental *El dilema de las redes sociales* (2020) se sugiere que la única manera de evitar sufrir el impacto de los efectos nocivos de las redes sociales es dejar de utilizarlas. ¿Qué piensa usted? ¿Le parece que la única manera de evitar que seamos manipulados por las redes sociales de manera a que compremos determinados productos o a que votemos en partidos políticos específicos es dejando de utilizarlas? ¿O piensa que es posible seguir utilizando las redes sociales de una manera que sea sana, en lugar de dañosa? Escriba un pequeño texto en el que presente su opinión y la justifique. No se olvide de utilizar los conectores que tuvo la oportunidad de trabajar en clase.

#### **Tema 2**

¿Cómo se relaciona la pobreza con otros problemas sociales, como la discriminación, la inmigración y el crimen?

Escriba un texto donde conteste a esta pregunta y dé su opinión sobre el tema.

## Crterios de correccin

### **Grupo I – C. Auditiva; 20 puntos.**

#### **Primer fragmento:**

A, b, c, c.

4 x 2,5 puntos.

#### **Segundo fragmento:**

B, a, c, b.

4 x 2,5 puntos.

---

### **Grupo II – C. Escrita; 20 puntos.**

2.1. apagn; 2.2. inflacin; 2.3. baldosas.

3 x 1 punto

3.1. c;

3.2. a;

3.3. b;

3.4. a;

3.5. c;

3.6. a.

6 x 1 punto

4.1. c;

4.2. a;

4.3. b.

3 x 1 punto

5.1.

Refiere que...

para las chicas la falta de dinero y de luz y la inflación que afectaban a sus padres eran estúpidas y ridículas.

Justifica su respuesta con alguna parte de los siguientes ejemplos:

“¿Qué sería un apagón generalizado? ¿Quería decir que íbamos a estar a oscuras para siempre? La posibilidad era increíble, estúpida, ridícula” (l. 5-6);

“Nuestras madres lloraban en la cocina porque no tenían plata o no tenían luz o no podían pagar el alquiler o la inflación les había mordido el sueldo hasta que no alcanzaba más que para pan y carne barata, pero a nosotras no nos daba lástima, nos parecían cosas tan estúpidas y ridículas como la falta de electricidad” (l. 6-9).

<b>3</b>	Explica, de forma completa y clara, la opinión de las chicas. Justifica su respuesta con un ejemplo retirado del texto.  El discurso presenta coherencia y cohesión. Es globalmente correcto, aunque presente algún error que no interfiere con la comprensión.	4
<b>2</b>	Explica, de forma completa y clara, la opinión de las chicas y justifica su respuesta, aunque lo haga de manera poco completa y poco clara. O Explica, de forma incompleta y poco clara, la opinión de las chicas y justifica, de manera completa y clara, su respuesta.  El discurso presenta suficiente coherencia y cohesión. Es globalmente correcto, aunque presente algunos errores y alguna interferencia de la lengua materna.	2,5
<b>1</b>	Explica, de forma incompleta y muy poco clara, la opinión de las chicas. Justifica su respuesta, aunque lo haga de forma poco completa y poco clara. O Explica, de forma completa y clara, la opinión de las chicas y no justifica su respuesta. O No explica la opinión de las chicas, aunque justifique su respuesta.  El discurso presenta insuficiente coherencia y cohesión. Presenta alguna corrección, con errores frecuentes y varias interferencias de la lengua materna.	1,5

5.2. Refiere...

que las chicas empezaron a detestar a Ximena porque le tenían envidia a ella y a la manera como Ximena y su familia vivían rodeadas de lujo y riqueza.

O

que las chicas empezaron a detestar a Ximena porque se dieron cuenta de que ella y su vida eran completamente diferentes de sí y de sus vidas con sus familias.

O

otro motivo debidamente justificado.

3	<p>Explica, de forma completa y clara, la razón por la que las chicas empezaron a detestar a Ximena y justifica su respuesta de manera clara.</p> <p>El discurso presenta coherencia y cohesión. Es globalmente correcto, aunque presente algún error que no interfiere con la comprensión.</p>	4
2	<p>Explica, de forma poco completa y poco clara, la razón por la que las chicas empezaron a detestar a Ximena y justifica su respuesta de manera clara.</p> <p>O</p> <p>Explica, de forma completa y clara, la razón por la que las chicas empezaron a detestar a Ximena y justifica su respuesta de manera poco clara.</p> <p>El discurso presenta suficiente coherencia y cohesión. Es globalmente correcto, aunque presente algunos errores y alguna interferencia de la lengua materna.</p>	2,5
1	<p>Explica, de forma muy incompleta y muy poco clara, la razón por la que las chicas empezaron a detestar a Ximena y justifica su respuesta de manera muy poco clara.</p> <p>O</p> <p>No explica la razón por la que las chicas empezaron a detestar a Ximena y justifica su respuesta de manera clara o poco clara.</p> <p>O</p> <p>Explica, de manera completa y clara, la razón por la que las chicas empezaron a detestar a Ximena, pero no justifica su respuesta.</p> <p>El discurso presenta insuficiente coherencia y cohesión. Presenta alguna corrección, con errores frecuentes y varias interferencias de la lengua materna.</p>	1,5

2 x 4 puntos

**Grupo III – P. I. E. ; 20 puntos.**

5	<b>DESARROLLO TEMÁTICO:</b>  <b>Tema 1</b>  Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, presentando su posición en relación con la utilización, o no, de las redes sociales de forma clara y justificándola de manera completa.  <b>Tema 2</b>  Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, relacionando la pobreza con otros problemas sociales de manera clara y completa.	6
4		5
3	<b>Tema 1</b>  Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, presentando su posición en relación con la utilización, o no, de las redes sociales de forma clara. Sin embargo, no justifica de manera completa su posición. O Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, presentando su posición en relación con la utilización, o no, de las redes sociales, aunque de forma poco clara. Justifica su posición de manera completa.  <b>Tema 2</b>  Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, relacionando la pobreza con otros problemas sociales de manera poco clara y poco completa.	4
2		2,5
1	<b>Tema 1</b>	1,5

	<p>Escribe un texto en el que respeta parcialmente el tema seleccionado, aunque no presente su posición en relación con la utilización, o no, de las redes sociales de manera clara ni justifique su posición de forma completa.</p> <p>O</p> <p>Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, presentando su posición en relación con la utilización, o no, de las redes sociales de manera clara o poco clara, aunque no justifique su posición.</p> <p><b>Tema 2</b></p> <p>Escribe un texto en el que respeta parcialmente el tema seleccionado, relacionando la pobreza con otros problemas sociales de manera poco clara y poco completa.</p> <p>O</p> <p>Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, relacionando la pobreza con otros problemas sociales de manera muy poco clara y muy poco completa.</p>	
<b>3</b>	<p><b>COHERENCIA Y COHESIÓN:</b></p> <p>Estructura el texto, articulando las ideas de forma linear, organizada y coherente. Utiliza, de forma eficaz, los mecanismos de cohesión/conectores.</p>	4
<b>2</b>	<p>Estructura el texto, articulando las ideas de forma no siempre organizada y/o coherente. Utiliza, con alguna eficacia, los mecanismos de cohesión/conectores.</p>	2,5
<b>1</b>	<p>Estructura el texto, articulando las ideas de forma poco organizada y poco coherente. Utiliza, con poca eficacia, los mecanismos de cohesión/conectores. Presenta algunas repeticiones.</p>	1,5
	<p><b>COMPETENCIA FUNCIONAL</b></p>	
<b>3</b>	<p>Respeta el tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) y utiliza funciones como: introducir el tema, relacionar, explicar, dar su opinión, justificar, ejemplificar, entre otras.</p>	4
<b>2</b>	<p>Respeta el tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) y utiliza, parcialmente, funciones como: introducir el tema, relacionar, explicar, dar su opinión, justificar, ejemplificar, entre otras.</p>	2,5
<b>1</b>		1,5

	Respetar, parcialmente, el tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) y utilizar, parcialmente, funciones como: introducir el tema, relacionar, explicar, dar su opinión, justificar, ejemplificar, entre otras.	
<b>3</b>	<p><b>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA</b></p> <p>Escribe un texto con un buen repertorio de recursos y con buena corrección lingüística.</p> <p>Presenta buen dominio de vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía y puntuación.</p> <p>Puede presentar alguna incorrección en estructuras de uso menos frecuente.</p>	6
<b>2</b>	<p>Escribe un texto con un repertorio limitado de recursos y con alguna corrección lingüística.</p> <p>Presenta suficiente dominio de vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía y puntuación.</p> <p>Presenta algunas incorrecciones en estructuras de uso menos frecuente.</p>	4
<b>1</b>	<p>Escribe un texto con un repertorio muy limitado de recursos y con poca corrección lingüística.</p> <p>Presenta insuficiente dominio de vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía y puntuación.</p> <p>Presenta muchas incorrecciones, incluso en estructuras de uso frecuente.</p>	2





## 6. Cartazes dos Alunos

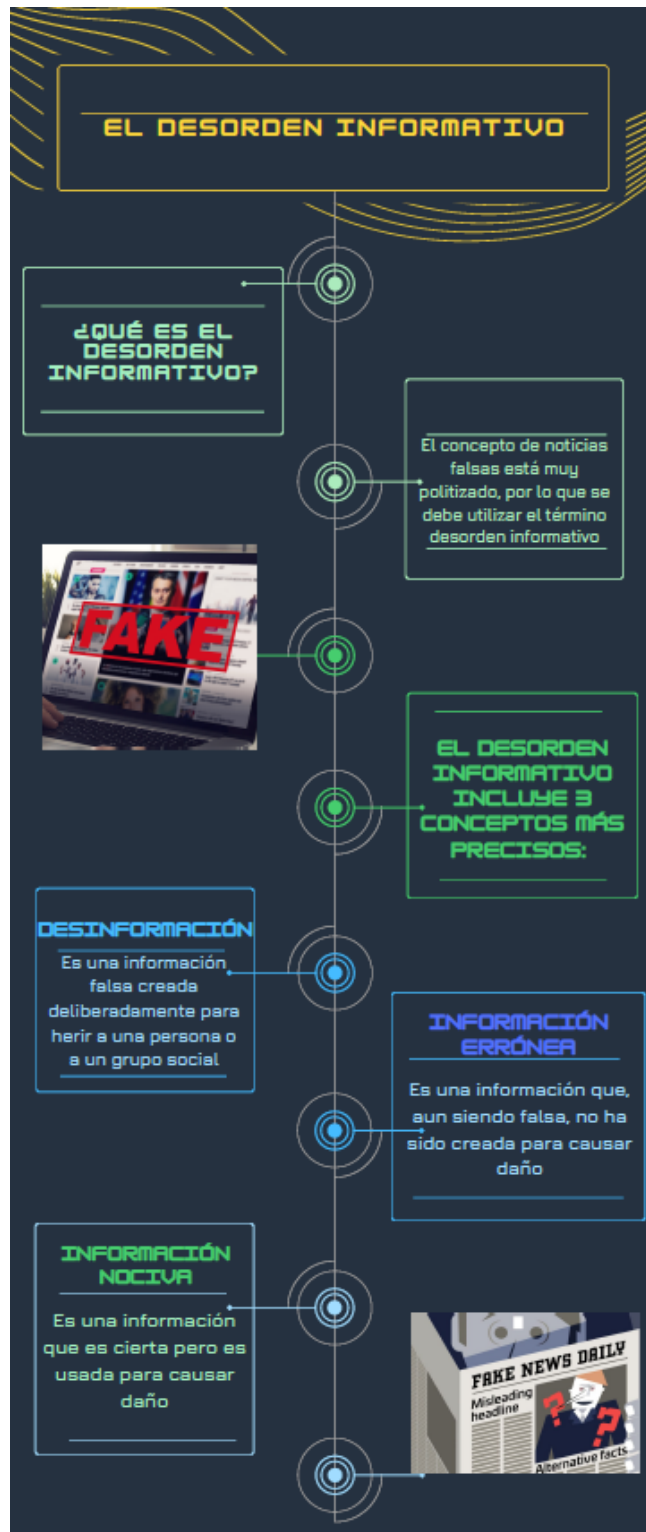


Fig. 94: A desordem informativa.

# LAS 7 CATEGORÍAS DEL DESORDEN INFORMATIVO

1

## SÁTIRA O PARODIA

No tiene intención de causar daño pero tiene el potencial de engañar.



## CONEXIÓN FALSA

Cuando los titulares, las imágenes o los subtítulos no respaldan el contenido.

2

## CONTENIDO ENGAÑOSO

Uso engañoso de información para incriminar a alguien o algo.

3



## CONTEXTO FALSO

Contenido veraz que se comparte fuera de su contexto original.

4

## CONTENIDO IMPOSTOR

Cuando se suplantan fuentes genuinas.

5



## CONTENIDO MANIPULADO

Cuando se manipula información o imágenes veraces para engañar.

6

## CONTENIDO FABRICADO

Contenido que es 100% falso, diseñado para engañar y dañar.

7



Fig. 95: As sete categorías da desordem informativa.

# Las siete "P"

Las siete "P" que ayudan a comprender los diferentes motivos que llevan a que alguien cree contenidos falsos.

**01 – Periodismo deficiente**  
 Errores cometidos por los periodistas.

**02 – Parodia**  
 Intención de causar risa.

**03 – Provocar o "Punk"**  
 Intención de causar molestia en un determinado grupo de personas por alguna razón específica.

**04 – Partidismo**  
 Contenidos creados debido a ligaciones a un determinado partido político.

**05 – Provecho**  
 Intención de hacer dinero; para esto, las personas que crean estos tipos de contenido recurren muchas veces al *clickbait*: crean noticias con títulos sensacionalistas que nos hacen abrir una página Web con muchísimos anuncios.

**06 – Poder o influencia política**  
 Intención de incrementar el poder o la influencia de una determinada persona o grupo.

**07 – Propaganda**  
 Intención de propagar una doctrina, opinión, visión del mundo o de un grupo de personas.

Fig. 96: Os sete "P" que ajudam a compreender os motivos subjacentes à criação de notícias falsas.

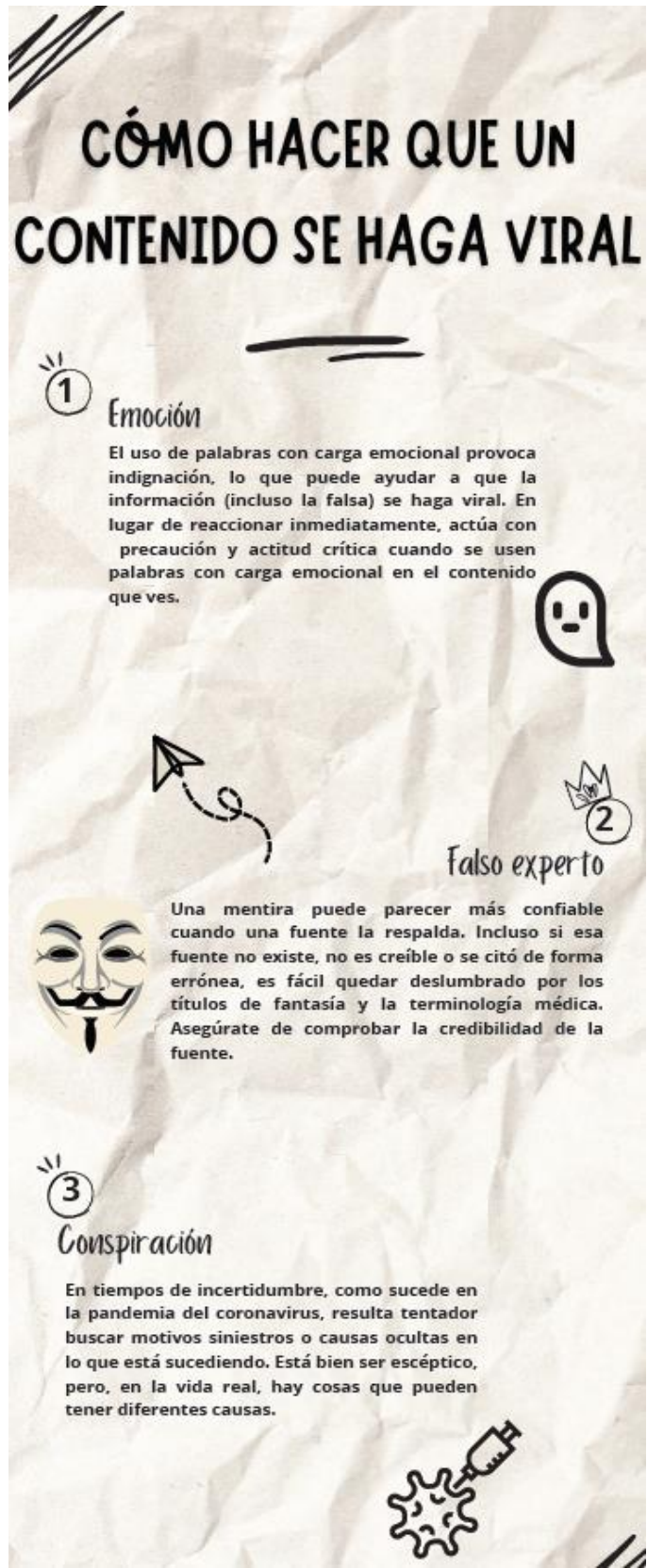


Fig. 97: As técnicas utilizadas para fazer com que os conteúdos se tornem virais nas redes sociais.



Fig. 98: Conselhos para detectar notícias falsas.

## 7. Critérios de Avaliação

### 7.1. Ficha de Trabalho 3: Produção Escrita

5	<b>DESARROLLO TEMÁTICO:</b> Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, emparejando los pantallazos con una o más estrofas de manera completa y justificando su opción con tres razones y ejemplos retirados de la canción de forma clara.	6
4		5
3	Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, emparejando los pantallazos con una o más estrofas de manera completa. Sin embargo, no justifica su opción con tres razones y ejemplos retirados de la canción de forma clara. O Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, emparejando los pantallazos con una o más estrofas, aunque de forma poco clara. Justifica su opción con tres razones y ejemplos retirados de la canción de forma clara.	4
2		2,5
1	Escribe un texto en el que respeta parcialmente el tema seleccionado, aunque no empareje los pantallazos con las estrofas de manera clara ni justifique su posición con tres razones y ejemplos de forma completa. O Escribe un texto en el que respeta el tema seleccionado, emparejando los pantallazos con una o más estrofas de manera completa o poco completa, aunque no justifique su posición.	1,5
3	<b>COHERENCIA Y COHESIÓN:</b> Estructura el texto, articulando las ideas de forma linear, organizada y coherente. Utiliza, de forma eficaz, los mecanismos de cohesión/conectores.	4
2	Estructura el texto, articulando las ideas de forma no siempre organizada y/o coherente. Utiliza, con alguna eficacia, los mecanismos de cohesión/conectores.	2,5
1	Estructura el texto, articulando las ideas de forma poco organizada y poco coherente. Utiliza, con poca eficacia, los mecanismos de cohesión/conectores.	1,5

	Presenta algunas repeticiones.	
<b>COMPETENCIA FUNCIONAL</b>		
3	Respeto el tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) y utiliza funciones como: introducir el tema, relacionar, explicar, dar su opinión, justificar, ejemplificar, entre otras.	4
2	Respeto el tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) y utiliza, parcialmente, funciones como: introducir el tema, relacionar, explicar, dar su opinión, justificar, ejemplificar, entre otras.	2,5
1	Respeto, parcialmente, el tipo de texto solicitado (expositivo-argumentativo) y utiliza, parcialmente, funciones como: introducir el tema, relacionar, explicar, dar su opinión, justificar, ejemplificar, entre otras.	1,5
<b>COMPETENCIA SOCIOLINGÜÍSTICA</b>		
3	<p>Escribe un texto con un buen repertorio de recursos y con buena corrección lingüística.</p> <p>Presenta buen dominio de vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía y puntuación.</p> <p>Puede presentar alguna incorrección en estructuras de uso meno frecuente.</p>	6
2	<p>Escribe un texto con un repertorio limitado de recursos y con alguna corrección lingüística.</p> <p>Presenta suficiente dominio de vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía y puntuación.</p> <p>Presenta algunas incorrecciones en estructuras de uso meno frecuente.</p>	4
1	<p>Escribe un texto con un repertorio muy limitado de recursos y con poca corrección lingüística.</p> <p>Presenta insuficiente dominio de vocabulario, estructuras gramaticales, ortografía y puntuación.</p> <p>Presenta muchas incorrecciones, incluso en estructuras de uso frecuente.</p>	2

## **7.2. Cartazes: Compreensão Leitora**

### **Información seleccionada (20 puntos)**

Los alumnos mencionaron los aspectos más importantes de su tema. (16-20)

Los alumnos mencionaron algunos aspectos importantes de su tema, aunque no hayan mencionado todos. (11-15)

Los alumnos omitieron muchos o todos de los aspectos más importantes de su tema. (0-10)

### **Interpretación de la información (20 puntos)**

El cartel demuestra que los alumnos fueron capaces de comprender la información dada, así como las posturas y los puntos de vista adoptados. (16-20)

El cartel demuestra que los alumnos tuvieron algunos problemas en comprender la información dada y que ni siempre fueron capaces de entender las posturas y los puntos de vista adoptados. (11-15)

El cartel demuestra que los alumnos no comprendieron gran parte de la información dada. (0-10)

### **Imágenes seleccionadas (20 puntos)**

Los alumnos utilizaron imágenes relevantes que demuestran comprensión de los textos dados. (16-20)

Los alumnos utilizaron imágenes, aunque las imágenes escogidas ni siempre fueron relevantes o ni siempre demostraron comprensión de los textos dados. (11-15)




Los alumnos utilizaron imágenes, pero las imágenes escogidas no eran relevantes y demostraron que los alumnos no comprendieron los textos dados. (0-10)

## 8. Exposição



Fig. 99: Exposição montada pela estagiária na biblioteca, utilizando os cartazes produzidos pelos alunos.

## 9. Ficha de Auto-Avaliação

Ahora ya...			
Sé que las redes sociales intentan captar mi atención durante la mayor cantidad de tiempo posible, de manera a presentarme más anuncios;			
Reconozco que cuantos más anuncios vea en las redes sociales, más dinero ellas ganan conmigo y mayor es la posibilidad de que me manipulan para que yo cambie mis patrones de comportamiento;			
Comprendo que las redes sociales, además de permitirme comunicar con los demás, buscan manipularme;			
Admitir que las redes sociales no deben ser una de las cosas más importantes de mi vida y que no debo pasar demasiado tiempo en ellas;			

Sé que las personas se representan a sí mismas en las redes sociales de una manera que no corresponde a la realidad;			
Comprendo que, aunque que me guste utilizar las redes sociales, no puedo ignorar los problemas actuales del mundo, como la contaminación ambiental y los conflictos armados, por ejemplo;			
Soy capaz de escribir un texto utilizando conectores más complejos y de un nivel avanzado;			
Sé que el concepto de noticias falsas está muy politizado y que hay conceptos más correctos que puedo utilizar, como desorden informativo, desinformación, información errónea e información nociva;			
Reconozco que hay diferentes motivos que llevan a que las personas creen contenidos que no son veraces y que esos contenidos se difunden de variadas maneras;			
Sé que las publicaciones que se hacen virales manipulan a los usuarios de las redes sociales,			

utilizando un lenguaje emotivo, falsos expertos y teorías de la conspiración;			
Conozco algunas maneras de identificar contenidos que no son veraces;			
Soy capaz de crear un cartel con un diseño profesional utilizando canva.com.			

## **Outros**

## Anexo 10: Árvore Ubuntu

No âmbito do programa intitulado Academia de Líderes Ubuntu (Cf. <https://www.escolasubuntu.pt/>), a estagiária ajudou a professora cooperante de Inglês a expor a árvore Ubuntu, abaixo apresentada. As folhas da árvore contêm uma série de palavras em múltiplas línguas relacionadas com temas como a solidariedade, que a estagiária também ajudou a escrever.



Fig. 100: A professora cooperante, a estagiária e a sua colega de PES junto à árvore Ubuntu.

## Anexo 11: Acção de Solidariedade para com a Ucrânia

No dia 4 de Março de 2021, após o começo da guerra na Ucrânia, a estagiária, a sua colega de PES e a professora cooperante organizaram uma acção de solidariedade para com a Ucrânia na Escola Secundária D. João II. A acção consistiu em tocar o hino nacional ucraniano no local correspondente ao bar e à cantina, enquanto o maior número possível de estudantes da escola se concentrava aí em silêncio. Dado que a colega de PES da estagiária conhecia pessoalmente uma jornalista da SIC Notícias, a estação televisiva mencionada dirigiu-se à escola e gravou a acção de solidariedade, entrevistando, depois, alguns alunos.

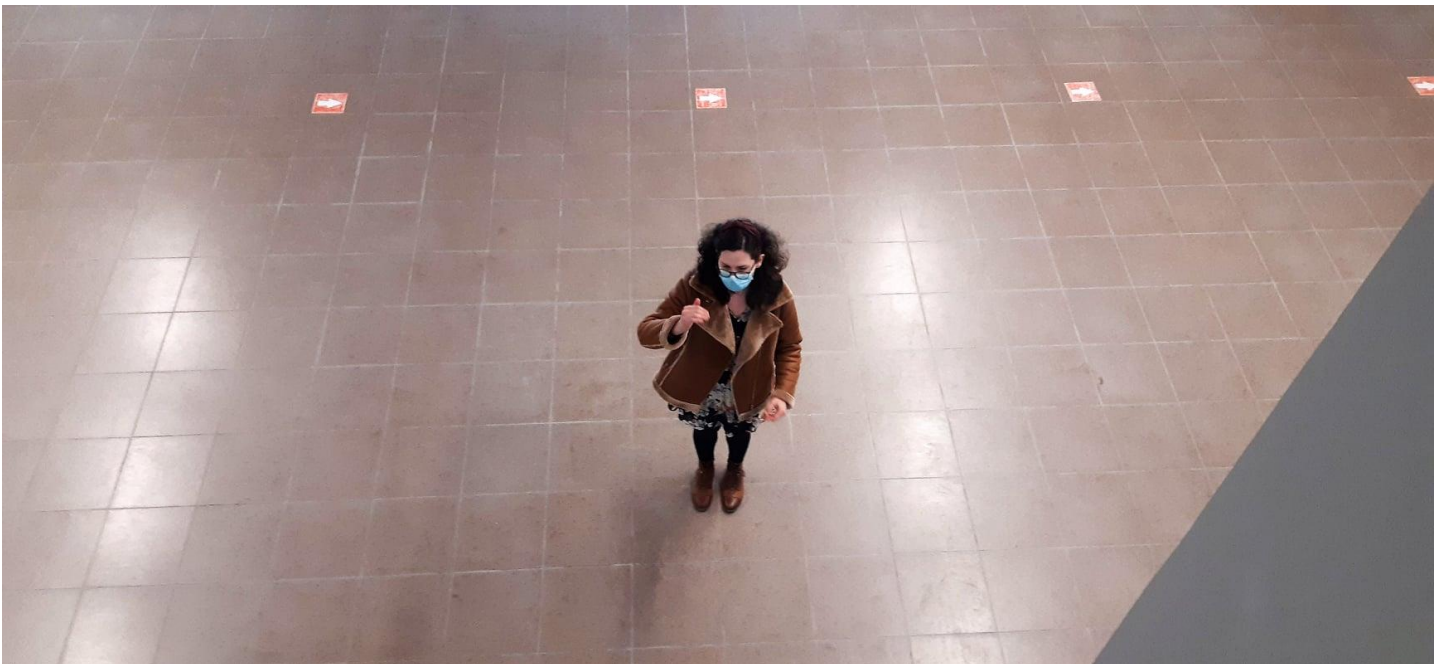


Fig. 101: A estagiária a definir o volume de som do hino com a sua colega de PES, que se encontrava no interior da associação de estudantes a controlar o computador.



Fig. 102: Os alunos da escola reunidos num minuto de silêncio enquanto tocava o hino ucraniano.



Fig. 103: Um dos alunos a ser entrevistado pela equipa da SIC Notícias, já depois do minuto de silêncio.