

Textos poéticos e o desenvolvimento da consciência cívica na aula de Português língua materna e de Inglês língua estrangeira

Pedro Afonso Frazão Carola

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do
Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no
Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

Área de Especialização: Inglês

Maio 2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e Língua Estrangeira no Terceiro Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – Área de Especialização: Inglês, realizado sob a orientação científica do Professor Carlos Ceia e da Professora Helena Valentim

Ao meu pai

Agradecimentos

A Prática de Ensino Supervisionada foi um período verdadeiramente gratificante, pelo que recorro com muito orgulho e emoção às turmas acompanhadas, ao empenho e à amabilidade dos professores cooperantes que guiaram este percurso, bem como toda a dinâmica da escola cooperante, que sempre valorizou a posição particular do professor estagiário.

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, às professoras cooperantes Luísa Costa e Sandra Fernandes, que me acolheram e orientaram com todo o carinho, rigor e sempre com uma particular boa disposição, convidando-me a fazer sempre o meu melhor, enfrentando cada desafio com um sorriso. Um especial agradecimento é igualmente devido à professora Carla Belo, que me permitiu acompanhar uma das suas turmas do Ensino Secundário, demonstrando-me a mesma amabilidade e auxílio que se verificava na sua relação com as professoras estagiárias que orientava.

Pela sua constante atenção, disponibilidade e pelo apoio concedido na redação do presente relatório, sinto-me profundamente agradecido por ter contado com a orientação científica do Professor Doutor Carlos Ceia e da Professora Doutora Helena Valentim. A dedicação e a exigência de ambos, sempre refletidas na pronta correção dos diferentes capítulos e na constante preocupação manifestada pela concretização dos objetivos estipulados, foram estruturantes neste memorável processo.

Aos meus colegas de estágio, agradeço o companheirismo demonstrado ao longo do ano letivo 2023/2024, formando uma verdadeira rede que nos permitia sentir seguros e acompanhados.

Aos meus amigos, agradeço o conforto propiciado durante todo o processo da PES, a constante companhia durante os fins de semana passados nas múltiplas bibliotecas visitadas, bem como nos treinos a partir dos quais nos abstraíamos das nossas diferentes funções.

Finalmente, devo um agradecimento especial à minha família, que sempre foi o meu alicerce, acompanhando proximamente este percurso que muito lhes é familiar, transmitindo-me a confiança, o entusiasmo e a segurança para concretizar esta etapa.

Textos Poéticos e o desenvolvimento da Consciência Cívica na aula de Português língua materna e Inglês língua estrangeira

Pedro Afonso Frazão Carola

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada realizada nas disciplinas de Português e Inglês, na Escola Secundária Padre António Vieira, durante o ano letivo de 2023/2024.

Esta intervenção teve como principal intuito promover o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, partindo da leitura e interpretação de textos poéticos. Assim, foram mobilizados poemas e canções, abordados a partir de problemáticas sociais atuais, possibilitando tanto o objetivo cívico estabelecido, como o estímulo para a leitura e contacto com estes textos pelos discentes. As operações de leitura e interpretação foram ainda articuladas com a produção textual de diferentes géneros, tarefas de projeto, aplicando na língua estrangeira os preceitos da *Intercultural Citizenship Education*, e atividades que interligassem a aprendizagem em sala de aula com a ação na comunidade.

A Prática de Ensino Supervisionada foi produtiva para o desenvolvimento da competência comunicacional e discursiva dos alunos, bem como para o aprofundamento do seu conhecimento relativamente às problemáticas abordadas. Verificou-se igualmente uma capacidade positiva de perspetivação da alteridade. Para além da discussão destes temas a partir dos textos, evidenciou-se a produtividade de momentos práticos de ação cívica para o desenvolvimento da sua consciência cívica.

PALAVRAS-CHAVE: consciência cívica; textos poéticos; problemáticas sociais; géneros textuais; tarefas de projeto; ação; comunidade; *Intercultural Citizenship Education*.

Poetic Texts and the development of civic mindedness in the L1 Portuguese classroom and the L2 English classroom

Pedro Afonso Frazão Carola

Abstract

This report was developed as part of the Supervised Teaching Practice completed in the Portuguese and English as a foreign language subjects, which took place at Padre António Vieira Secondary School, during the 2023/2024 academic year.

This project's main aim was to assess the development of students' civic-mindedness through the reading and analysis of poetic texts. Poems and songs were analyzed in light of contemporary social issues which enabled both the established civic learning objectives as well as stimulating students' reading of the selected texts. Reading comprehension and interpretation activities were combined with the written production of different textual genres along with project tasks, applying the main principles of *Intercultural Citizenship Education* in the foreign language classroom, and activities that connected classroom learning with action in the community.

The Supervised Teaching Practice was successful in developing students' communication competences as well as broadening their knowledge on the discussed social issues. Students also showed a positive perspective-taking ability towards alterity. In addition to discussing the aforementioned themes, practical moments of civic action proved fruitful to develop students' civic-mindedness.

PALAVRAS-CHAVE: civic-mindedness; poetic texts; social issues; textual genres; project tasks; action; community; *Intercultural Citizenship Education*.

Lista de Abreviaturas

AEA – Agrupamento de Escolas de Alvalade

CEFR – Common European Framework of Reference for Language Learning

ESPAV – Escola Secundária Padre António Vieira

EFA – Educação e Formação de Adultos

ICE – Intercultural Citizenship Education

MDG – Modelo Didático de Género

PES – Prática de Ensino Supervisionada

RFCD- Reference Framework of Competences for Democratic Culture

Índice

Introdução.....	1
Capítulo I- Enquadramento Teórico	3
1. <i>Textos Poéticos</i> : considerações conceptuais do género textual poético	4
2. <i>Consciência cívica: competências e atitudes democráticas</i>	6
3. A relevância dos textos poéticos para a língua materna	8
4. A relevância dos <i>textos poéticos</i> para a língua estrangeira.....	11
Capítulo II- Enquadramento Metodológico	16
1. Investigação-Ação	16
2. Dispositivos e metodologias didáticas.....	16
2.1. Língua Materna: Percursos Didáticos	16
2.2. Língua Estrangeira: <i>Intercultural Citizenship Education</i>	19
3. <i>Textos poéticos e consciência cívica</i> : análise do percurso e resultados didáticos.	22
Capítulo III- Enquadramento Institucional	27
1. Descrição da Escola Secundária Padre António Vieira	27
2. Enquadramento das turmas.....	28
2.1. Língua Materna: 11.º LH	28
2.2. Língua Estrangeira: 11.º CT	29
2.3. Língua Estrangeira: 9.º ano	29
2.4. Turma EFA (Educação e Formação de Adultos)	30
Capítulo IV - Prática de Ensino Supervisionada	31
1. Observação das aulas.....	31
1.1. Língua Materna.....	31
1.2. Língua Estrangeira	33
1.2.1. Ensino Secundário.....	33
1.2.2. Ensino Básico.....	34
2. Da Planificação à Prática.....	35
2.1. Língua Materna	35
2.1.1. Atividade de contextualização e leitura do soneto “A um Poeta”	36
2.1.2. Palavras Proibidas e leitura do poema “Hino à Razão”	37
2.1.3. O género textual do discurso político	38
2.1.4. MDG: Produção de um discurso político	40
2.1.5. Interpretação de “Num Bairro Moderno” de “Avé-Marias”	42
2.1.6. “Noite Fechada”: reconstituição do percurso do poeta	44
2.1.7. O género textual da crónica.....	45
2.1.8. MDG: Produção de uma crónica	46

2.2. Língua Estrangeira	47
2.2.1. Ensino Secundário: Refugee Experiences through Poems.....	47
2.2.1.1. Project Step 1: Information Research and AI Generated Poetry	48
2.2.1.2. “Head over Heels”; Project Step 2: Poetry Writing.....	49
2.2.1.3. Project Step 3: Poster Design.....	51
2.2.1.4. Intercultural Encounter.....	52
2.2.2. Ensino Básico: Verses for Justice.....	53
2.2.2.1. Song Puzzle challenge.....	54
2.2.2.2. Project Step One: Information Research	55
2.2.2.3. Project Step Two: Choosing an impactful verse	56
2.2.2.4. Project Step Three: Poster Design and Selection	57
2.2.2.5. Doação para a associação ACRAS.....	58
2.3. Para lá da sala de aula: atividades extracurriculares	59
Capítulo V- Análise e Discussão dos Resultados	60
1. Língua Materna.....	60
1.1. Análise dos resultados didáticos e da reflexão dos alunos	60
1.2. Inquérito	63
2. Língua Estrangeira	68
2.1. Ensino Secundário.....	68
2.1.1. Análise dos resultados didáticos e da reflexão dos alunos.....	68
2.2. Ensino Básico.....	71
2.2.1. Análise dos resultados didáticos e das reflexões dos alunos	71
2.2.2. Inquérito.....	73
3. Discussão dos resultados:	79
4. Considerações Finais	87
Conclusão	90
Referências Bibliográficas	91
Anexo 1 Rúbrica para aferição da <i>consciência cívica</i>	103
Anexo 2 Tabela de observação – aula de Português.....	106
Anexo 3 Tabela de observação – aula de Inglês (Ensino Secundário)	107
Anexo 4 Atividade de apresentação	108
Anexo 5 Tabela de observação – aula de Inglês (Ensino Básico)	109
Anexo 6 Percorso Didático – Poesia de Antero de Quental.....	110
Anexo 7 Percorso Didático – Poesia de Cesário Verde	111
Anexo 8 Plano de aula 1 – contextualização e leitura de “A um poeta”.....	112

Anexo 9 Slides de apoio - plano de aula 1	114
Anexo 10 Carta “Bom senso e Bom Gosto	117
Anexo 11 Ficha de contextualização – Realismo e a Geração de 70.....	118
Anexo 12 Excertos de autores da época.....	119
Anexo 13 Plano de aula 2 – Palavras Proibidas e leitura de Hino à Razão.....	120
Anexo 14 Palavras Proibidas	122
Anexo 15 Slides de apoio – Plano de aula 2.....	123
Anexo 16 Instruções para a produção do discurso político	127
Anexo 17 Plano de aula 3 – “As Mãos” e introdução ao discurso político	128
Anexo 18 “As Mãos”, de Manuel Alegre.....	130
Anexo 19 Word cloud, com base em “As Mãos”	131
Anexo 20 Discurso político acerca de Declaração Universal dos Direitos Humanos	132
Anexo 21 Ficha “Discurso Político!”	133
Anexo 22 Cenários de resposta da ficha “Estrutura do Discurso Político”.....	134
Anexo 23 Slides de apoio ao plano de aula 3 (discurso político)	135
Anexo 24 Ficha “Linguagem do Discurso Político”	138
Anexo 25 Plano de aula 4 – Linguagem do Discurso Político	139
Anexo 26 Cenários de resposta da ficha “Linguagem do Discurso Político	141
Anexo 27 Slides de apoio ao plano de aula 4 (discurso político).....	142
Anexo 28 MGD – Esquema de planificação textual do discurso político.....	143
Anexo 29 Cumprimento das tarefas (MDG – Discurso Político).....	144
Anexo 30 Plano de aula 5 – “Num Bairro Moderno” e “Avé-Marias”.....	145
Anexo 31 Slides de apoio – plano de aula 5.....	147
Anexo 32 Tabela de estudo autónomo – “O Sentimento dum Ocidental”	149
Anexo 33 Plano de aula 6 – Partilha no Padlet e leitura de “Noite Fechada”	150
Anexo 34 Partilhas dos alunos na plataforma Padlet	152

Anexo 35 Ficha – “Noite Fechada” – percurso do poeta e levantamento de formas verbais	154
Anexo 36 Cenários de resposta – ficha de análise de “Noite Fechada”	155
Anexo 37 Plano de aula 7 – Leitura e análise de “Ler uma cidade a pé” e “Ao Gás”	156
Anexo 38 Ficha - “Ler uma Cidade a pé”	158
Anexo 39 Cenários de resposta “Ler uma Cidade a pé”	159
Anexo 40 Plano de aula 8- “Discriminação e Homofobia: entre insultos e ameaças”	160
Anexo 41 Ficha - “Discriminação e Homofobia: entre insultos e ameaças”	162
Anexo 42 Cenários de resposta - Ficha - “Discriminação e Homofobia: entre insultos e ameaças”	163
Anexo 43 Instruções para a realização do MDG da Crónica	164
Anexo 44 Ficha e cenários de resposta – “Compara as crónicas!”	165
Anexo 45 MDG – Tabela de Planificação Textual (Crónica)	167
Anexo 46 Cumprimento das tarefas (MDG – Crónica)	168
Anexo 47 Intercultural Communication Reflection Sheet	169
Anexo 48 Plano de aula 9 – Project Step 1: Information Research and AI Generated Poetry	170
Anexo 49 Slides de apoio – plano de aula 9	171
Anexo 50 Partilhas dos alunos no Padlet (Project Step 1)	174
Anexo 51 Plano de aula 10 – “Head over Heels”; Project Step 2 (Poetry Writing) ...	175
Anexo 52 Slides de apoio – plano de aula 9	177
Anexo 53 Pre-Project Task: Writing Practice	180
Anexo 54 Plano de aula 11 – Project Step 3: Poster Design	181
Anexo 55 Slides de apoio – plano de aula 11	182
Anexo 56 Cumprimento das tarefas – projeto <i>Refugee Experiences through Poems</i> .	183
Anexo 57 Planificação do Encontro Intercultural	184
Anexo 58 Diapositivos de apoio ao Encontro Intercultural	186

Anexo 59	Panfleto de apoio ao Encontro Intercultural.....	190
Anexo 60	Plano de aula 12 – Song Puzzle Challenge.....	191
Anexo 61	Song Puzzle Challenge - Regras	193
Anexo 62	Letra dividida da canção “Imagine”	194
Anexo 63	“Imagine”, de John Lennon	195
Anexo 64	Plano de aula 13 – Project Step 1 – Information Research	196
Anexo 65	Slides de Apoio – plano de aula 13.....	198
Anexo 66	Plano de aula 14 – Reported Speech and Project Step 2 (impactful verse selection)	201
Anexo 67	Slides de apoio – plano de aula 14.....	203
Anexo 68	Ficha “Reporting Questions” (com versão diferenciada na página seguinte)	206
Anexo 69	Rúbrica para aferição da <i>consciência cívica</i>	208
Anexo 70	Partilha na página Padlet – escolha dos versos para o projeto	209
Anexo 71	Plano de aula 15 – Project Step Three (poster design).....	210
Anexo 72	Slides de apoio	212
Anexo 73	Plano de aula 16 – Poster Presentation.....	214
Anexo 74	Slides de apoio – plano de aula 16.....	215
Anexo 75	Cumprimento das tarefas – projeto <i>Verses for Justice</i>	216
Anexo 76	Slide de fundo para as <i>Conferências Democráticas da ESPAV</i>	217
Anexo 77	Cartaz da atividade “Na Biblioteca com...” – “A Estrela”, de Manuel Alegre	218
Anexo 78	Cartaz “Na Biblioteca Com...” – <i>O Crime do Padre Amaro</i> , de Eça de Queirós	219
Anexo 79	Ficha “Na Biblioteca Com...” – <i>O Crime do Padre Amaro</i> , de Eça de Queirós	220
Anexo 80	Cartaz “Na Biblioteca Com...” – “End User”, de Alaistar Reynolds.....	221

Anexo 81 Adaptação da short-story “End User” para a atividade “Na Biblioteca Com...”	222
Anexo 82 Avaliação qualitativa da <i>consciência cívica</i> (turma de Língua Materna) ..	226
Anexo 83 Tabela de Planificação Textual – Discurso Político (Grupo B)	227
Anexo 84 Discurso Político – Grupo B.....	228
Anexo 85 Tabela de Planificação Textual – Discurso Político (Grupo D)	229
Anexo 86 Discurso Político – Grupo D.....	230
Anexo 87 Tabela de Planificação Textual – Crónica (aluna LH19).....	232
Anexo 88 Crónica – aluna LH19	233
Anexo 89 Tabela de Planificação Textual – Crónica (aluna LH4).....	234
Anexo 90 Crónica – aluna LH4	235
Anexo 91 Tabela de Planificação Textual – Crónica (aluno LH7).....	237
Anexo 92 Crónica – aluno LH7	238
Anexo 93 “Carta à Literatura”	240
Anexo 94 “Carta à Literatura” – aluna LH12	241
Anexo 95 “Carta à Literatura” – aluna LH8.....	242
Anexo 96 “Carta à Literatura” – aluna LH21	243
Anexo 97 “Carta à Literatura” – aluna LH4.....	245
Anexo 98 Avaliação qualitativa da <i>consciência cívica</i> (Ensino Secundário)	248
Anexo 99 Cartaz do Grupo M – Guerra em Gaza.....	249
Anexo 100 Cartaz do Grupo O – Experiências de vida de refugiadas	250
Anexo 101 Post-it Board 1 – Encontro Intercultural	251
Anexo 102 Post-it Board 2 – Encontro Intercultural	252
Anexo 103 Reflexão do aluno CT18.....	253
Anexo 104 Reflexão do aluno CT11.....	254
Anexo 105 Reflexão do aluno CT13.....	256

Anexo 106 Reflexão do aluno CT23.....	258
Anexo 107 Avaliação qualitativa da <i>consciência cívica</i> (Ensino Básico)	260
Anexo 108 Cartaz do grupo Q	261
Anexo 109 Cartaz do grupo V	262
Anexo 110 Cartaz do grupo S.....	263
Anexo 111 Atividade de Reflexão – Blog post (com versão diferenciada)	264
Anexo 112 Reflexão do aluno 9.º 5.....	265
Anexo 113 Reflexão do aluno 9.º 1.....	266
Anexo 114 Reflexão do aluno 9.º 16.....	267
Anexo 115 Reflexão do aluno 9.º 14.....	268
Anexo 116 Reflexão do aluno 9.º 15.....	269
Anexo 117 Reflexão do aluno 9.º 6.....	270
Anexo 118 Folha Excell – Percentagens totais de resposta dos alunos – Inquérito aplicado na turma do Ensino Básico	271

Introdução

O presente relatório visa descrever o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (referida, doravante, por PES), que se realizou no ano letivo de 2023/2024, na Escola Secundária Padre António Vieira (que referiremos por ESPAV). O tema desenvolvido no seu âmbito pretendeu articular o trabalho sobre a leitura, privilegiando o texto literário, bem como a componente cívica dos alunos, aspeto particularmente valorizado pela escola cooperante, sendo aplicado numa turma de 11.º ano, do curso de Línguas e Humanidades, para a língua materna, bem como uma turma do 9.º ano de escolaridade, para a língua estrangeira. Tendo iniciado a observação numa turma adicional para a disciplina de Inglês, do Ensino Secundário, foi posteriormente aplicada uma sequência de aulas com a mesma, mobilizando as mesmas orientações temáticas e metodológicas que previa aplicar na turma do Ensino Básico.

De facto, a leitura tem um papel central no processo de desenvolvimento linguístico e, por conseguinte, na formação individual de cada cidadão, sendo através dela que acedemos à informação que nos rodeia e construímos conhecimento, garantindo-nos a nossa participação social e democrática, tal como referido por Schüller-Zwierlein *et al.*, (2022). Aliás, estes autores, ao referirem a importância de se adquirirem “higher level reading skills” (s.p.), no seio de uma sociedade cada vez mais digitalizada, salientam a leitura literária como uma destas complexas competências de leitura, através das quais se possibilita o contacto com diversas possibilidades de ação e escolha no meio social, o desenvolvimento da sua imaginação, empatia e de contacto com experiências e vivências sociais diversas. Em Portugal, no âmbito do *Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027* (2017), esta competência é entendida como um direito humano multimodal e “transversal a todo o conhecimento” (p. 7), influenciando não só o desenvolvimento nacional, mas a própria estabilidade da nossa vivência democrática e da nossa participação cívica. O investimento didático sobre este domínio, permitindo o contacto com uma multiplicidade de textos, nomeadamente, do género literário, apresenta-se como uma importante e útil orientação para apoiar o fomento dos valores democráticos e das áreas de competência contempladas no *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017). A literatura pode, assim, desenvolver a fruição da leitura, aprofundando esta competência, permitindo igualmente uma análise crítica de diferentes problemáticas sociais, uma familiarização com as vivências de comunidades socialmente

marginalizadas, podendo ainda servir de base para a dinamização de projetos com vista à construção de uma consciência democrática e da procura por uma justiça social (Perry, 2014; Simmons, 2014).

Para articular a dimensão textual e cívica ao longo da PES, foi implementada a metodologia de investigação-ação, cumprindo cada uma das suas fases e, para a sua concretização, foram aplicados diferentes dispositivos e metodologias didáticas para cada disciplina. Assim, através da mobilização de Percursos Didáticos (Jorge, 2019) e da *Intercultural Citizenship Education (ICE)* (Byram, 2008), pretendi dinamizar o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos, tal como descrito pelo *Reference Framework of Competences for Democratic Culture (RFCDC)*, do Conselho da Europa (2018), a partir da discussão e análise dos textos poéticos selecionados e da realização de diferentes atividades com vista à ligação do aluno à comunidade.

No presente relatório, efetuarei considerações conceptuais relativamente ao termo adotado de *textos poéticos*, fundamentando a sua relevância didática em cada disciplina, bem como considerações relativas ao termo *consciência cívica*, os dois elementos nucleares do tema em apreço. Posteriormente, darei conta da cuidada articulação efetuada entre a metodologia de investigação adotada e os dispositivos e metodologias didáticas de cada disciplina, juntamente com a construção de uma rúbrica original para a *consciência cívica*. A partir de uma perspetiva reflexiva, enfatizada por Harmer (2015) para a prática pedagógica, e fulcral para a metodologia de investigação-ação (Burns, 2010; Nunan 2006), descreverei a observação inicial das aulas e os elementos que contribuíram para delinear o tema, bem como a dinamização das principais atividades da PES, analisando também os resultados verificados, com base nos métodos de recolha de dados adotados.

Capítulo I- Enquadramento Teórico

As potencialidades do texto literário e do contacto com o mesmo para o desenvolvimento da dimensão cívica dos alunos têm vindo a ser amplamente reconhecidas. Stotsky (1987) enquadra a educação para a cidadania como um dos principais objetivos da instituição escolar, sendo que o trabalho sobre os domínios da leitura e da escrita promove o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos, fomentando uma competência de identificação e pertença comunitária e um sentido de motivação e responsabilidade de ação no meio social, que a autora apelida de “civic consciousness”, no título do seu texto, e “civic identity” (p. 5), no corpo do mesmo. Já Nussbaum (1997) expõe o modo como o desenvolvimento da imaginação empodera o indivíduo ao dotá-lo da capacidade de perspetivar *o outro*. Ao contactar com uma pluralidade de diferentes personalidades textualmente construídas, as suas emoções e a complexidade da sua interioridade, o leitor poderá familiarizar-se com uma multiplicidade de grupos sociais, circunstâncias e vivências diferentes da sua. Aprofundando a sua sensibilidade e a capacidade de reconhecimento de experiências de vida plurais, a aprendizagem efetuada através do meio literário poderá informar positivamente a participação cívica e democrática do leitor. À semelhança de Stotsky (1987), também Nussbaum (1997) defende que esta aprendizagem transformativa é central à identificação com um sentido de comunidade, fomentando o desenvolvimento de empatia.

Aproximando-se das considerações desta autora, Sell (2000) enquadra a leitura literária como um meio e forma de comunicação, sendo esta uma atividade que desafia o leitor a concretizar um exercício de projeção cognitiva e imaginativa para a compreensão de um ‘mundo’ textualmente construído. Através deste processo, o mesmo predispõe-se a um contacto com uma alteridade representada nos textos que poderá ser potenciado por uma curiosidade intrínseca de conhecer ativamente os diferentes modos como a condição humana é representada, descrita como uma matriz comum e transversal a todos, transcendendo diferenças socioculturais, salientando a sua universalidade. Assim, a literatura fomenta um processo de descentralização do leitor da sua própria esfera, independentemente de estabelecer uma relação de identificação ou de dissemelhança para com o ‘mundo’ lido e os elementos que o compõem, podendo suscitar “valuations, intuitions, feelings, and even real-life change and action.” (p. 174).

Baral (2022) refere que a literatura estabelece uma relação bilateral com a sociedade,

na medida em que os textos se baseiam nela e em toda a sua complexidade, retribuindo à mesma através de um corpo de conhecimento a ser apreendido e reconhecido, consciencializando o leitor tanto para a diversidade social que o rodeia, bem como para essa mesma complexidade que se encontra no âmago da criação literária.

Nesta sequência, o texto literário, poderá apresentar-se como um importante veículo para o desenvolvimento cívico dos alunos, orientando o desenvolvimento de uma sensibilidade ética e moral, consciencializando-os igualmente do seu papel enquanto cidadãos e agentes sociais, tal como contemplado no *Common European Framework of Reference for Language Learning*, que referiremos como *CEFR* (Conselho da Europa, 2020).

1. Textos Poéticos: considerações conceptuais do género textual poético

Adotamos a nomenclatura de *textos poéticos* como um termo abarcante para nos referirmos aos poemas e letras de canções que serão mobilizados nas disciplinas de língua materna e de língua estrangeira, uma vez que, no âmbito da teorização em torno dos géneros textuais, a associação direta entre a poesia literária e o texto de uma canção (como o mesmo género) poderá ser problemática.

Tomando como principal marco teórico o Interacionismo Sociodiscursivo desenvolvido por Jean-Paul Bronckart (1997; 2007), os géneros textuais assumem-se como estruturas histórica e socialmente informadas, que decorrem das várias atividades e práticas sociais que compõem a atividade humana e, sendo relativamente estáveis na sua estrutura, os textos decorrentes destas práticas poderão adaptar-se às suas condições de produção, espelhando essas circunstâncias concretas de enunciação que os informam. Nesta sequência, a literatura, da qual decorre o texto literário (Coutinho, 2019), e a produção musical poderão ser perspetivadas enquanto práticas e atividades sociais distintas. Além disso, poderá verificar-se um contraste de valor cultural e de legitimidade estética atribuídos à poesia, que não são concedidos ao ‘género’ das letras musicais, apesar da riqueza formal, linguística e semântica das mesmas. (Astor, 2010). Aliás, Franchetti (2021) refere a existência de um marcado contraste entre a letra de uma canção e a poesia. Na primeira, enquanto “arte combinada” (p. 29), a palavra surge enfatizada e ampliada pela componente melódica e sonora que a acompanha, sendo que a segunda não dependeria de elementos extrínsecos, sendo capaz de “produzir emoção, riso e outras tantas respostas afetivas, apenas por meio da palavra” (p. 29).

Não obstante, justificamos esta escolha terminológica na medida em que a poesia literária e a canção se aproximam em vários aspetos. Primeiramente, postulamos que se aproximam no seu contexto histórico-enunciativo, sendo que a arte poética, acompanhada da vertente musical, surgem intimamente ligadas desde a Antiguidade Clássica. O termo grego *mousiké* designava “todas as atividades tuteladas pelas musas” (Bernardes & Mateus p. 94), incluindo tanto a arte musical como a poética. Tendo em conta esta proximidade, Aristóteles (2008), na sua descrição da *mimesis* poética, realça a qualidade de representação mimética do mundo empírico partilhada pelos géneros dramáticos clássicos, o poema épico e a poesia ditirâmbica, que reuniriam “o ritmo, a melodia e o metro” (p. 39), juntamente com as artes musicais da flauta e da cítara. Por sua vez, no livro II da *República*, de Platão (2010), evidencia-se a importância da música, na qual se inclui também a literatura, apesar do seu estatuto ambivalente, na educação com vista à justiça. Já no livro III, se refere a indissociabilidade de ambas as artes, tendo em conta o acompanhamento musical da poesia lírica grega. Kowalzig & Wilson (2013) apoiam esta contextualização, referindo a articulação que a poesia ditirâmbica, destinada ao culto de Dioniso, apresentaria entre a sua linguagem poética, a vertente musical e subsequente coesão social suscitada através da sua *performance* (aspeto que retomaremos adiante, considerando as potencialidades didáticas da multimodalidade dos *textos poéticos*).

Por seu turno, aproximam-se em termos da sua estrutura formal. Lazar (1993) salienta as semelhanças estabelecidas entre a poesia e “Advertisements, nursery rhymes, jokes, riddles, political slogans, hymns and songs” (p. 98). À semelhança deste autor, Vieira (2013) recorre ao termo de *práticas poéticas* na sua proposta didática, evidenciando a proximidade entre o meio poético e “letras de músicas, anúncios publicitários e provérbios” (p. 2).

Salientamos também a sua proximidade performativa e multimodal, sendo que ambos os meios textuais se apresentam como produções que transcendem a sua vertente gráfica, cuja *performance* e componente oral poderão surgir como um apoio à interpretação e à construção semântica dos leitores (Newfield & D’Abdon, 2015, Melin, 2010). Por fim, tanto a poesia literária como a canção se inserem curiosamente na descrição e categorização do texto literário efetuada por Bronckart (1997), relativamente à relação que o mesmo estabelece com o mundo e a linguagem empírica. Salientando que o contacto com o texto literário permite que o ser humano “développe, (...), sa socialité et sa personnalité” (p. 17), o autor descreve este meio textual através de três critérios: o *critério da porosidade*, através do qual o texto literário se apropria de diferentes formas

e registos da linguagem corrente para a sua construção; o *critério da desancoragem*, através do qual o texto se afasta da realidade empírica para a construção de novos mundos enunciativos, mas que se baseando nesta mesma realidade, procede a uma ‘reancoragem’ e, por isso, a uma possível identificação pelo leitor entre o mundo social empírico e o mundo textual construído; finalmente, o *critério da finalização humana* que, a partir da reancoragem anteriormente descrita, constitui o texto literário como um meio a partir do qual o leitor pode reconhecer, construir e desenvolver concepções e avaliações do mundo que o rodeia, aprendendo acerca dos ‘dilemas’ e das problemáticas sociais inerentes à nossa sociedade.

Estando subjacente aos critérios de Bronckart (1997) a relação bilateral estabelecida entre o mundo social em que nos inscrevemos e o meio literário (Baral, 2022), bem como as potencialidades de aprendizagem do leitor, a partir da projeção cognitiva nestes novos ‘mundos’ (Nussbaum, 1997; Sell, 2000), salientamos que a articulação entre o trabalho efetuado através dos *textos poéticos* e a dimensão cívica dos alunos permite fomentar esta ‘finalização humana’, desenvolvendo a sua *consciência cívica* (Conselho da Europa, 2018), conceito que desenvolveremos em seguida.

2. *Consciência cívica: competências e atitudes democráticas*

No que respeita ao nosso segundo conceito nuclear, verificou-se uma certa obliquidade semântica e lexical na revisão de literatura acerca do mesmo. Anteriormente, referimos que Stotsky (1987) mobiliza tanto o conceito de *civic consciousness* como o de *civic identity* para se referir a uma competência de identificação com um sentido comunitário e uma responsabilidade de ação cívica com vista a um interesse e bem comum. No processo de pesquisa pelas principais referências que informariam esta vertente da prática didático-pedagógica da PES, surgiram ainda os conceitos de *democratic civic identity* (Bringle *et al.*, 2015), *civic engagement* (Association of American Colleges and Universities, 2009; Musil, 2011; Sewell, 2024; Veeh *et al.*, 2019), *civic readiness* (Tedeschi *et al.*, 2021) e *civic mindedness* (Conselho da Europa, 2018; Naval *et al.*, 2015; Smart *et al.*, 2000; Steinberg *et al.*, 2011; Steinberg, 2011; Weiss *et al.*, 2017;). Ilustrando esta pluralidade terminológica, Hudgins (2020) refere-se ao termo de *civic identity* na construção da sua crítica a uma rubrica construída para a aferição do desenvolvimento de *civic mindedness*, da autoria de Weiss *et al.* (2017). Também numa perspetiva de educação para a cidadania global, verificámos descrições e objetivos

semelhantes nos termos *global mindedness* (Kaowiwattanakul, 2020), *global citizenship* (Janachowska-Budych, 2023; Martin *et al.*, 2012) e *critical global consciousness* (Schoorman *et al.*, 2019).

Não obstante a multiplicidade de conceitos, cada um centraliza o objetivo de desenvolver as dimensões cognitivas, sociais e afetivas dos alunos com o intuito de fomentar a sua reflexividade, a empatia e capacidade de perspetivar a alteridade, bem como a predisposição para a ação cívica, no âmbito de uma identificação comunitária. Para este efeito, e tendo em conta a articulação política que o meio educacional português e os seus documentos curriculares de referência estabelecem com a União Europeia e as suas orientações, a sequência de aulas de ambas as disciplinas concebeu o conceito de *consciência cívica* nos moldes descritos pelo *RFCDC* para o termo *civic-mindedness*:

It involves a sense of belonging to a group or community, an awareness of other people in the group, an awareness of the effects of one's actions on those people, solidarity with the other members of the group, and a sense of civic duty towards the group. Groups or communities in relation to which civic-mindedness may be expressed include people who live within a particular geographical area (...), ethnic groups, faith groups, leisure groups, or any other kind of social or cultural group to which an individual feels a sense of belonging. Every individual belongs to multiple groups, and an attitude of civic-mindedness may be held towards any number of these. (Conselho da Europa, 2018, p. 69).

Neste sentido, denotamos a centralidade do carácter relacional e social dos alunos, articulando o aprofundamento da sua esfera individual com um modo de atuação e contributo para uma esfera coletiva (uma comunidade), perspetivando um quadro de contacto intercultural que concretiza igualmente os objetivos e visão do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (DGE, 2017).

Tal como abordaremos mais adiante, apesar de adotarmos esta definição, os respetivos descritores delineados (apresentados no segundo volume da obra do Conselho da Europa) foram adaptados e articulados com as propostas conceptuais e metodológicas dos vários autores anteriormente citados. Para além de permitir a construção de uma rubrica e de objetivos de aprendizagem direcionados para as atividades específicas que compuseram a PES, esta escolha permitiu, por um lado, a flexibilização do trabalho sobre esta competência, de modo a ir ao encontro dos objetivos e orientações curriculares específicos do ensino das línguas em apreço; por outro lado, foi-nos possível acomodar

esta vertente do tema à realidade prática da estrutura da PES e à duração relativamente curta da intervenção pedagógica em cada turma. Além disso, apesar deste conceito ser integrado no grupo de atitudes democráticas do quadro conceptual da obra anteriormente citada, notamos que o mesmo, bem como o trabalho didático que dinamizámos durante a PES, implica necessariamente a mobilização de diferentes competências e atitudes. Assim, articulando esta base com as considerações dos autores consultados para a nossa rubrica, concebemos a *consciência cívica* na nossa intervenção didática como um conjunto de competências e atitudes que permitem a reflexão e a ação cívica, bem como o desenvolvimento individual do aluno enquanto agente social.

3. A relevância dos textos poéticos para a língua materna

Tendo em conta o contexto concreto da PES, privilegiámos na aula de língua materna o trabalho sobre a poesia, sendo evidente a função central que o texto literário assume na formação dos alunos, desde logo evidenciada pela listagem dos vários autores a lecionar em cada ano letivo, que consta das *Aprendizagens Essenciais*. No âmbito dos domínios contemplados neste documento orientador, a proposta didática que apresentamos articulará principalmente os Conhecimentos, Capacidades e Atitudes “Realizar leitura crítica e autónoma.”, “Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista.” e “Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.”, do domínio da Leitura, juntamente com “Contextualizar textos literários portugueses dos séculos XVII ao XIX de vários géneros em função de grandes marcos históricos e culturais.”, “Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.” e “Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.” (DGE, 2018c), do domínio da Educação Literária, de forma a possibilitar a fruição literária e a reflexão cívico-social, das quais afluirá a participação no meio e comunidade escolar que pretendemos (articulando também estes domínios principais com os domínios da Gramática e Escrita, tal como desenvolveremos no próximo capítulo).

Relativamente à posição central do texto literário, Aguiar e Silva (2010) descreve-o como um “núcleo” ou “praça maior” (p. 209) da disciplina de língua materna, do qual poderão afluir “possíveis articulações (...) com textos pictóricos, com textos musicais e com textos filmicos” (p. 210), perspetiva interartística que é igualmente defendida por Bernardes & Mateus (2013), potenciando também o contacto com o poder criativo da

língua. Fonseca (2002), criticando, por um lado, uma atitude de ‘sacralização’ e de “veneração” (p. 38) do texto literário enquanto modelo tradicional de ‘bom’ e correto uso da língua, privilegia uma abordagem que desenvolva a fruição do texto literário e das suas componentes estéticas e estilísticas, tal como Aguiar e Silva (2010).

Gonçalves (2019), ao salientar a capacidade discursiva e comunicacional da unidade textual, recorre ao conceito de “*ενέργεια*” (p. 3), (energia), com o intuito de descrever as potencialidades da linguagem, que não se limita a representar uma realidade imediata, manifestando-se no objeto literário, construído a partir das unidades finitas, bem como dos processos e regras concretas de um sistema linguístico. Assim, verificamos que a autora se encontra em concordância com os três critérios estabelecidos por Bronckart (1997) (referidos anteriormente no âmbito da nossa definição de *textos poéticos*), bem como das suas considerações acerca do valor do texto literário para uma formação linguística.

A partir destas virtualidades, o texto literário surge não só como um objeto que evidencia de modo particular a plasticidade dos elementos linguísticos, mas servirá igualmente o desenvolvimento pessoal dos alunos, através da evocação das dimensões sociais, cívicas e culturais. À semelhança dos critérios *da desancoragem* e *da finalização humana* de Bronckart e da imaginação necessária para contactar com o texto literário, descrita por Nussbaum (1997) e Sell (2000), também Fonseca (2002) refere a utilidade didático-pedagógica da reflexão acerca desses “‘mundos possíveis’ alternativos” (p. 42) criados e inscritos nos textos. Por sua vez, Aguiar e Silva (2010) salienta ainda a centralidade da poesia na representação dessa “energia discursiva” (p. 208), propondo que o texto poético estabelece uma estreita relação, “ontológica, semiótica, social e cultural” (p. 207), não só com o ensino da língua, mas também com o seu desenvolvimento e evolução histórica.

Probst (1986), ao delinear as várias dinâmicas e contactos relacionais no ensino da literatura, salienta o modo como o texto literário permite a (re)construção das concepções, emoções, atitudes e valores dos alunos face ao mundo que os rodeia. Desta forma, para além das interpretações e emoções que suscita, o texto literário pode ainda ser um meio a partir do qual se levantam questões e debates de índole social, ética e/ou política, permitindo ainda uma reflexão acerca da complexidade da condição humana (Almeida & Meirim, 2023; Laconte, 1980; Rodrigues, 2012).

Este desafio afetivo e o debate suscitado pelo texto literário advêm ainda de um substrato de mediação temporal e histórica que se encontra subjacente ao contacto com o

mesmo. Apesar de um possível declínio do reconhecimento social da literatura devido ao crescimento da indústria cultural, das redes sociais e da disponibilidade instantânea de informação, referido por Franchetti (2021), a mesma possibilita um dialogismo entre o passado e o presente, na medida em que o segundo “vivifica” (p. 32) o primeiro. Assim, o contacto com o meio literário abre-nos um jogo temporal e cultural através do qual, nesta perspetiva de continuidade, podemos refletir criticamente acerca do contexto espaço-temporal em que vivemos, a partir de um paradigma sociocultural precedente evocado no texto, permitindo-nos ainda problematizar o nosso futuro.

Este exercício de mediação e reflexão, através do qual o leitor se projeta pelas categorias históricas e espaço-temporais de uma obra para a poder conceber, igualmente referido por Sell (2000), pode ser particularmente produtivo na aula de língua materna, dado o contínuo contacto dos alunos com obras literárias de diferentes séculos, nomeadamente, no ensino secundário. Nesta sequência, Bernardes & Mateus (2013) referem que cada autor pretende veicular “ideias” (p. 83) concretas com as suas obras, incluindo o reconhecimento e análise das mesmas como um dos cinco pilares de uma “cultura literária” (p. 31) que a instituição escolar deveria desenvolver. Estas ideias podem ter um cariz filosófico, moral ou eminentemente cívico e político, evidenciando os textos estudados como objetos discursivos e enunciativos, histórica e culturalmente informados. Neste ponto de articulação temporal, o contacto com os textos e as suas ‘ideias’ poderá fomentar o debate e comentário do objeto literário com o intuito de desafiar as posições dos alunos relativamente à condição humana e ao mundo que os rodeia, tal como anteriormente referido.

Os poetas seleccionados permitem uma abordagem dinâmica neste jogo temporal, podendo ser particularmente estimulantes para a reflexividade literária, linguística e cívica que pretendemos desenvolver. Por um lado, Antero de Quental destaca-se pelas influências filosóficas na sua produção literária, bem como por textos não literários de índole política e revolucionária, como o célebre texto *Causas da decadência dos povos peninsulares nos últimos três séculos*, aquando das Conferências Democráticas do Casino Lisbonense (Amora, 2009; Fraga, 1979; Serrão, 1980) e as suas publicações em *O Pensamento Social*. Assim, o autor evidencia a defesa de um quadro de valores como a Liberdade, a Razão, e a Justiça tal como surge, por exemplo, nas suas *Odes Modernas*, obra na qual “são banidos de suas páginas o romantismo, o sentimentalismo e a religiosidade lírica. Ao contrário disso, nas suas poesias já surgem com muita força as ideias de liberdade e justiça” (Sá, 2013). Por sua vez, a própria dualidade temática

subjacente aos seus poemas, isto é, a existência de ‘dois Anteros’, leitura preconizada inicialmente por António Sérgio (Guerreiro, 2014; Lopes, 1983), poderá apresentar-se como uma oportunidade de análise comparativa, na qual se ilustra um contraste na interioridade de um mesmo poeta como, por exemplo, entre as mensagens sociais de poemas como “A um Poeta” (Amora, 2009), em contraste com o desalento de “Palácio da Ventura” (Seco & Pedrosa, 2012).

Por outro lado, a poesia de Cesário Verde evidencia o modo como a observação minuciosa da realidade e a introspeção progressiva do poeta acerca dessa realidade dão conta das problemáticas sociais finisseculares do século XIX e as assimetrias que se aprofundam numa sociedade crescentemente capitalista (Gomes 1976; Santos, 2013). Para este efeito, o poeta, que se imiscui e penetra na vivência citadina e na “massa humana que se comprime nas ruas” (Gomes, 1976, p. 57), dá conta de fatores de decadência e de degradação do espaço citadino, a rígida estratificação social e as desigualdades que dela decorrem, tornando o poeta uma testemunha dos “problemas sócio-políticos” (Fornos, p. 159) que lhe são contemporâneos e, por isso, “o eu poético passa a vivenciar a rotina das pessoas, tensionando, fatalmente, os problemas atuais e futuros.” (Santos, 2013, p. 12). As temáticas anteriormente citadas encontram-se particularmente evidentes em “O Sentimento dum Ocidental”, cuja lecionação na íntegra surge contemplada nas *Aprendizagens Essenciais*, sendo que a sua poetização das várias dicotomias sociais representativas da “Dor humana” (Verde, 1983, p. 68) poderá despertar o pensamento crítico dos alunos, tal como referido por Silva (2005).

Neste quadro, efetuámos um percurso poético que parte dos valores idealizados e/ou abstratos de Antero na construção da sua crítica social, para a observação e descrição detalhada de uma realidade poetizada, na qual diferentes problemáticas sociais são evidenciadas, através da poesia de Cesário Verde. Partindo do ‘ideal’ ao ‘real’, pretendemos possibilitar a indagação e questionamento cívico dos alunos acerca das temáticas que os textos evocam, abordagem que nem sempre é possibilitada na aula de língua materna (Almeida & Meirim, 2023).

4. A relevância dos *textos poéticos* para a língua estrangeira

À semelhança das considerações dos autores anteriormente citados, também no contexto de ensino do inglês poderemos verificar a produtividade dos *textos poéticos*. A nível curricular, estes textos potencializarão os objetivos de aprendizagem contemplados

no domínio da Compreensão Escrita para o 11.º ano de escolaridade para “Ler, compreender e identificar diversos tipos de texto; decodificar palavras-chave, ideias presentes no texto,” (DGE, 2018b). Apesar dos Conhecimentos, Capacidades e Atitudes para o 9.º ano de escolaridade contemplarem a leitura e compreensão de textos jornalísticos, argumentativos e “factuais”, a mobilização de canções adequadas ao nível dos alunos e às temáticas abordadas poderão propiciar a leitura de “textos, de alguma complexidade, escritos em linguagem clara e corrente”. (DGE, 2018a). Por sua vez, estes textos, juntamente com as metodologias que desenvolveremos em seguida, com vista à aprendizagem intercultural, permitirão tanto o desenvolvimento da Competência Intercultural dos alunos, bem como os objetivos de aprendizagem de “Pensar Criticamente” e “Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos” da Competência Estratégica.

Apoiando esta ligação entre as competências contempladas nos documentos curriculares de referência e o contacto com os *textos poéticos*, Janice Bland (2018) postula a utilidade do meio literário no desenvolvimento de várias literacias, das capacidades empática e intercultural, bem como “an understanding of the connectedness of the world and global issues, tolerance, cognitive and affective gains and self-reliance”. (p. 2). Também Matos & Pfeiffer (2020) apoiam esta posição, enquadrando estas virtualidades no âmbito das necessidades educativas para o século XXI. Referindo igualmente que o contacto e imaginação com os ‘mundos’ textualmente construídos nos permitem o desenvolvimento de competências afetivas, interpessoais e ‘existenciais’ (“existential skills”, p. 15), cada vez mais procuradas no seio da nossa sociedade globalizada e digitalizada, as autoras enquadram como o contexto de ensino da língua estrangeira pode ser particularmente profícuo para este fim, dada a dimensão relacional e o objetivo de fomentar uma competência intercultural crítica e significativa que se encontram no seu âmago.

Porém, tanto Bland como outros autores (Aladini & Farahbod, 2020; Garcia, 2018; Gönen, 2018; Mittal, 2016; Newfield & D’Abdon, 2015) salientam que a poesia tem uma presença reduzida na prática pedagógica, por um lado, pela dificuldade interpretativa que as suas particularidades formais e semânticas podem apresentar, por outro, pelo marcado contraste que a sua linguagem estabelece com o registo corrente da língua, contrastando assim com as estruturas mobilizadas na comunicação e interação social, tanto em sala de aula, como em situações quotidianas. Porém, Lazar (1993) denota que, apesar das suas estruturas lexicais, sintáticas e semânticas contrastarem significativamente com outros

gêneros textuais e com a utilização espontânea dos falantes, o meio poético poderá não só familiarizar os alunos com as virtualidades criativas da língua, mas também desenvolver a sua consciência linguística e as suas capacidades interpretativas. Por sua vez, Kumar *et al.* (2022) salienta que a dimensão verbal das letras de canções pode estabelecer proximidades com a linguagem corrente, sendo que Güzel (2023) refere que estas podem servir como uma plataforma útil para demonstrar a utilização contextualizada de várias expressões que constam do registo espontâneo dos falantes.

As potencialidades apresentadas pela poesia e pela canção no desenvolvimento das competências de oralidade dos alunos são frisadas por Garcia (2018). Através destes textos, o professor poderá providenciar *inputs* linguísticos diferentes da prática comum, dinamizando, assim, momentos de comunicação significativa em sala de aula, perspectiva partilhada igualmente por Gönen (2018). Mittal (2016) salienta que a poesia pode ser mobilizada para o aprofundamento de competências como a interação oral, através da discussão dos textos e do contacto com os seus elementos rítmicos e melódicos, bem como a produção escrita, através de tarefas acerca do seu conteúdo. Já Arévalo (2010) e Kumar *et al.* (2022) salientam a produtividade destes textos para o desenvolvimento da compreensão do oral, aprofundando a capacidade de reconhecimento das unidades sonoras e da forma oral das palavras, a sua subsequente descodificação para aceder ao seu conteúdo semântico, sendo igualmente um recurso útil à aprendizagem de vocabulário e de diferentes estruturas linguísticas repetidas nas letras (Kumar *et al.*, 2022; Summer, 2018; Tegge, 2018).

Vários autores referem que os *textos poéticos* podem ser um recurso mais motivante em sala de aula. Por um lado, por se constituírem como um material autêntico, ou seja, concebido fora da esfera escolar, não tendo por isso a vertente pedagógica e didática como principal fator para a sua composição. (Aladini & Farahbod, 2020; Arévalo, 2010; Summer, 2018). Por outro, no caso específico da canção, a ubiquidade da música no nosso quotidiano poderá propiciar uma atmosfera mais motivante em sala de aula, contribuindo para a redução de uma “academic pressure” (Kumar *et al.*, 2022, p. 1) no contacto com os textos, que surge particularmente associada com a aprendizagem e participação ativa na aula de língua de estrangeira, perspectiva igualmente partilhada por Summer (2018). Aliás, podendo o professor selecionar canções de géneros musicais que vão ao encontro dos interesses dos seus alunos, este recurso didático poderá estabelecer uma maior proximidade e familiaridade entre os alunos e os textos (Arévalo, 2010; Güzel, 2023; Kumar *et al.*, 2022; Tegge 2018). Tendo em conta esta vantagem afetiva e motivacional,

Azizi *et al.* (2022), Gönen (2018) e Mittal, (2016) encontram-se em concordância, referindo a possibilidade do meio poético estimular um maior envolvimento dos alunos, a sua interação e contacto interpessoal em sala de aula, através da leitura e discussão destes textos.

Por seu turno, Newfield & D’Abdon (2015), bem como Melin (2010), exploram as potencialidades do texto poético enquanto género multimodal, podendo ser acompanhado de uma multiplicidade de diferentes elementos igualmente construtores de conteúdo semântico, transcendendo a sua forma gráfica. Assim, Newfield & D’Abdon (2015) salientam a relevância da vertente oral e da sua *performance*, destacando-se o seu valor enquanto momento socialmente partilhado. Melin (2010) apresenta a abordagem do carácter performativo da poesia como um meio de empregar um contacto mais holístico com os textos e com as convenções do texto literário. Esta abordagem pode igualmente ser explorada com a canção, tal como apoiado por Summer (2018), dinamizando o cruzamento entre a sua dimensão verbal, a vertente musical, melódica e performativa, bem como visual, pelos seus vídeos oficiais.

Neste sentido, o meio poético evidencia-se pela sua estreita ligação com o meio cultural e social que nos rodeia. Tanto Melin (2010), como Newfield & D’Abdon (2015) frisam a estreita ligação entre a poesia e o desenvolvimento de uma consciência cultural e cívica, tendo em conta as temáticas evocadas e a ilustração efetuada da diversidade humana, colocando em evidência “the ideological underpinnings of our society” (Melin, 2010, p. 355). Aladini & Farahbod (2020) referem, à semelhança de outros autores citados ao longo deste enquadramento, que o meio poético potencia um enriquecimento linguístico e cultural suscitado pelas temáticas evocadas pelos textos, bem como o acesso a um património artístico representado pelos mesmos, propiciando ainda o envolvimento pessoal dos estudantes através do processo interpretativo: “Poetry by nature stimulates imagination and evokes emotion”. (p. 85).

Aliás, no âmbito das vantagens da multimodalidade destes textos, o contacto com a emotividade verbal e sonora das canções podem estimular o processo de desenvolvimento de uma ‘identidade’, sendo estes textos passíveis de serem articulados com diferentes contextos sociais (Bértoli, 2018). Assim, também os textos musicais selecionados nos permitem familiarizar os alunos com vivências e grupos socioculturais evocados e/ou representados pelos respetivos artistas musicais (Arévalo, 2010), demonstrando, por um lado, uma abordagem pedagógica por parte do professor que reconhece o valor e riqueza da diversidade social, cultivando nos alunos, por outro, uma relação positiva com a

alteridade (Güzel, 2023). Neste sentido, para além destes textos poderem ser pontos de partida para debates e discussões em turma acerca das suas temáticas (Kumar *et al.*, 2022), este substrato de ligação com a sociedade e as suas particularidades poderá também apoiar o desenvolvimento de uma competência intercultural (Summer, 2018).

No âmbito do desenvolvimento cívico dos alunos, os textos e atividades dinamizadas podem contribuir não só para a identificação comunitária dos nossos alunos com grupos sociais concretos, mas igualmente com uma ‘comunidade’ mais alargada, consciencializando-os para problemáticas que assolam não só as nossas comunidades locais e/ou nacionais, mas também todo o mundo. Assim, Kaowiwattanakul (2020) enquadra que o texto poético poderá possibilitar o desenvolvimento de uma noção de *global mindedness*, perspectiva de cidadania global igualmente desenvolvida por Janachowska-Budych (2023). Referindo de forma análoga a Nussbaum (1997) as potencialidades de cultivar a imaginação pelo meio literário e a visibilidade que o mesmo pode conceder ao leitor relativamente a uma multiplicidade de diferentes grupos sociais, a autora postula a utilidade da “literature of migration” (p. 248) enquanto recurso textual com vista ao fomento de uma *global citizenship* (proposta que retomaremos adiante, no âmbito das temáticas abordadas com uma das turmas da PES).

Capítulo II- Enquadramento Metodológico

1. Investigação-Ação

Tal como descrito por Nunan (2006), a metodologia de investigação-ação tem em vista concretizar a articulação entre as esferas de *teoria* e *prática* educacionais, centralizando a importância de considerar o contexto social e escolar específico com que o professor-investigador se encontra a colaborar. Assim, constituindo-se como um professor reflexivo, a sua prática pretenderá gerar uma ‘mudança’, relativamente a um aspeto observado nesse mesmo contexto. Neste sentido, Burns (2009b) define esta metodologia como uma abordagem de análise e de observação sistémica, com o intuito de desenvolver um plano de ação crítica e reflexivamente construído, com base na realidade em que o professor-investigador se encontra. Já na sua obra de 2010, a mesma autora delineia uma estrutura geral do processo de investigação-ação, que ilustra a contínua interseção entre os modos de reflexão e pesquisa da vertente de investigação e da aplicação prática do plano delineado pelo “teacher as researcher” (p. 2): Planificação (*Plan*); Ação (*Act*); Observação (*Observe*); Reflexão (*Reflect*). Partindo, numa primeira instância, pela definição de um ‘problema’ sobre qual a prática incidirá, o plano de intervenção do professor, esboçado com o intuito de ir ao encontro dessa questão, é continuamente analisado, de forma a serem documentados os seus resultados, e acomodar igualmente possíveis alterações necessárias a essa intervenção. Desenvolveremos, no capítulo seguinte, o modo como as várias fases foram concretizadas, tendo em vista a análise da PES. Assim, progredindo pelo processo anteriormente referido e para concretizar os objetivos desta metodologia de investigação, foram mobilizadas metodologias didáticas concretas para cada área disciplinar.

2. Dispositivos e metodologias didáticas

2.1. Língua Materna: Percursos Didáticos

No âmbito da lecionação da disciplina de Português, foram desenvolvidos dois Percursos Didáticos, dispositivo cujos pressupostos se apresentam como mais flexíveis para a articulação e trabalho sobre os vários domínios da disciplina. Neste sentido, Noémia Jorge (2019) define o Percorso Didático como um:

“conjunto de atividades escolares organizadas, de forma sistemática, em torno de um texto, gênero textual ou agrupamento de textos com características semelhantes, privilegiando uma estreita ligação entre gramática e texto, numa perspectiva que inclui não apenas a produção, mas também a leitura (e análise) de texto.” (p. 61).

Assim, este dispositivo didático possibilita-nos tanto a veiculação da progressão temática dos poetas lecionados, desde o quadro idealista da poética de Antero de Quental, à descrição empírica de uma realidade social em Cesário Verde, bem como a análise das unidades linguísticas que os seus textos comportam, observando como as mesmas contribuem para a construção de sentido dos poemas, ilustrando assim as virtualidades criativas da linguagem, tal como referimos na revisão de literatura anteriormente desenvolvida. Para aprofundar o trabalho efetuado com os alunos, as atividades dinamizadas em torno dos poetas foram ainda articuladas com a leitura, análise e posterior produção de um gênero textual, consolidando não só a abordagem temática estabelecida para cada poeta, mas concedendo também aos alunos um meio de expressão das suas posições e convicções pessoais, relativamente a diferentes problemáticas sociais da atualidade, desenvolvendo e expondo, assim, a sua *consciência cívica*. O percurso didático de Antero de Quental, tendo em conta as temáticas de revolução e mudança social, contemplou a produção e subsequente apresentação oral à comunidade escolar de um discurso político. Posteriormente, a análise da crítica social evidenciada pela descrição minuciosa do quotidiano do sujeito poético, no que respeita a Cesário Verde, foi articulada com a elaboração de uma crónica.

Para este objetivo, cada Percurso Didático foi desenvolvido com a exploração de um Modelo Didático de Género (Dolz & Schneuwly, 1997), que referiremos doravante como MDG, tanto para a escrita do discurso político, como da crónica. Tendo em vista a exploração das várias particularidades e características inerentes a um dado género, espelhando igualmente as suas condições de produção e a sua dimensão discursiva, o MDG apresenta-se como uma tentativa “d’explicitar la connaissance implicite du genre en se référant aux savoirs formulés aussi bien dans le domaine de la recherche scientifique par les experts.” (Dolz & Schneuwly, 1997, p. 34). Neste processo didático, o conhecimento especializado relativamente a cada género sofre um “dédoublement” (Dolz & Schneuwly, 1997, p. 30), de forma a constituir-se como objeto de aprendizagem para os alunos. Passando, assim, por um processo de transposição didática, tal como descrito por Jorge (2014), a construção de um MDG deve ter em conta três princípios: *o principio*

da *legitimidade*, através do qual o modelo se baseia na teorização por parte de especialistas acerca do gênero; o *princípio da pertinência*, tendo em mente os alunos a que o MDG se destina e as suas particularidades, os objetivos de aprendizagem concebidos e os métodos pedagógicos para os concretizar; e finalmente, o *critério da solidarização*, remetendo para a consolidação dos conhecimentos com o intuito de ir ao encontro dos objetivos visados.

No âmbito do *princípio da legitimidade*, delineámos o MDG do discurso político com base nas considerações de Coutinho (2021); Fantinati (1990); Lima & Marques (2006); Oliveira (1987); Oliveira *et al.* (2020); Orlandi (1998); Pinto (2006) e Silveira (2016). Relativamente à crónica, o seu MDG baseou-se em Botelho (2019); Köche & Marinello (2013); Lopes (2010a; 2010b); Seara & Soares (2020) e Vicente (2010). Por sua vez, concretizando o *critério da pertinência*, foram implementados diferentes modos de interação e concretização das atividades visadas, tomando partido tanto do trabalho a pares, como individual, orientando a análise estrutural do gênero e as várias fases da sua produção progressiva para uma abordagem que pudesse constituir cada texto final como um possível meio de expressão da *consciência cívica* dos alunos, articulando ainda a produção destes textos com a comunidade escolar. Neste sentido, para além de se concretizarem os objetivos referidos por Dolz & Schneuwly (1997), concedendo aos alunos um processo didático que lhes possibilite o domínio destes gêneros e de competências linguísticas transferíveis para outros, concretiza igualmente os objetivos de pesquisa estabelecidos para a PES e para o presente relatório. Relativamente ao *critério da solidarização* e à consolidação de conhecimentos, o desenvolvimento de cada MDG previa atividades que não só incidiam nas particularidades de cada gênero, mas igualmente na planificação textual e possibilidade de reescrita do texto final, prevendo, assim, conceder aos alunos um compreensivo retorno crítico em cada etapa.

Assim, a constituição de gêneros textuais como objetos de aprendizagem permite não só que os alunos se familiarizem com as práticas sociais e as atividades da linguagem que delas decorrem, mas também que desenvolvam competências que possam ser transferíveis e mobilizadas no trabalho sobre outras unidades textuais, constituindo a escola como um “*lieu de communication*” (Dolz & Schneuwly, 1997, p. 31). A partir desta articulação entre a reflexão literária e social e a produção de textual, concedendo-lhes um meio de expressão e participação acerca das temáticas desenvolvidas, a escola poderá estabelecer uma ligação ativa com o meio social envolvente, aproximando os alunos das práticas sociais que compõem a atividade humana, desenvolvendo igualmente as suas

posições face às problemáticas e complexidades inerentes a esse mesmo meio.

Por fim, é importante referir que, apesar do MDG ter sido concebido para a dinamização de sequências didáticas (Dolz & Schneuwly, 1997), que contempla a sua própria estrutura e sequência de etapas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), postulamos que a flexibilidade inerente à organização sistemática que compõe cada Percorso Didático, descrita anteriormente por Jorge (2019), permite também respeitar o mesmo princípio de sequencialidade na produção escrita e oral de géneros textuais. Apesar desta qualidade, a sua implementação implica uma cuidada atividade de planificação, de forma que a distribuição das atividades necessárias à leitura e à análise de textos, à produção textual, articulando-os ainda com o domínio gramatical, seja profícua. Na realidade prática da PES, verificámos que a concretização desta organização sistemática, pelo que as atividades se encontram intrinsecamente interligadas, surge desafiada, por exemplo, pela necessária realização de momentos de avaliação sumativa pelas turmas, pelo que certas atividades, sendo concretizadas autonomamente pelos alunos, não são cumpridas. Por sua vez, verificámos que a tentativa de implementação de Percursos mais extensos, de forma a articular cuidadosamente os vários domínios, pode ser comprometida pelo tempo disponível para as mesmas. De facto, a realização numerosa de visitas de estudo, perdendo aulas, bem como as dificuldades assinaladas pelos alunos em certos conteúdos, estendendo o período de lecionação dos mesmos, constrangeu o tempo disponível para a plena implementação das atividades previstas.

2.2. Língua Estrangeira: *Intercultural Citizenship Education*

Na disciplina da língua estrangeira, optámos por mobilizar a *Intercultural Citizenship Education (ICE)*, uma vez que, com base nos preceitos de Byram (2008), estabelece uma particular proximidade com a conceptualização anteriormente apresentada para o nosso conceito nuclear de *consciência cívica*. Neste sentido, esta metodologia pretende articular o ensino da língua estrangeira com a responsabilidade educacional da instituição escolar de promover uma educação política (Porto et al, 2017), (sendo que Byram, 2008, recorre ao termo *Politische Bildung*, evocando a tradição alemã desta vertente educativa), com o intuito de dotar os alunos das competências necessárias para o seu envolvimento no meio social, para o interesse e reconhecimento de processos democráticos, tendo em vista uma perspetiva cosmopolita, através da aprendizagem linguística visada. Desta forma, aliando o desenvolvimento de uma *intercultural communicative competence* a esta dimensão

cívica, a *ICE* prevê o aprofundamento do pensamento dos alunos a nível pessoal e social, através da sua identificação com diferentes grupos culturais. Tal como referido por Porto (2018), a aprendizagem linguística é, por isso, concebida de um modo que transcende a sua dimensão instrumental com vista apenas à comunicação, propondo uma orientação pedagógica e didática que “... connects the foreign language classroom with the community, whether local, national, regional, and/or global.” (p. 490).

Posto isto, a *ICE* pretende ampliar o trabalho sobre três principais dimensões: a dimensão relacional, visando o contacto com *outros* (interação social essa que os autores perspetivam através de uma abordagem cosmopolita e transnacional), a dimensão crítica, desenvolvendo a autorreflexão e desconstrução dos seus valores e ações, e a dimensão cívica do aluno, através da qual se providenciam oportunidades de participação ativa na comunidade visada (Porto, 2018). Focando tanto no desenvolvimento da sua reflexividade, como na ação cívica por parte dos alunos, a *ICE* promove uma abordagem transformativa, com o intuito de gerar uma ‘mudança’ (Porto et al, 2017; Porto, 2018). Promovendo a descentralização dos alunos da sua esfera e do seu próprio *locus* de referência individual (Baker, 2022), de forma a que os mesmos perspetivem as experiências e pontos de vista de um *outro*, notamos que esta finalidade se desdobra num efeito duplo: por um lado, promove uma mudança no próprio aluno (Byram, 2008; Porto, 2018), permitindo que o mesmo reavalie as suas posições, num processo que visa dotá-los das competências necessárias para a construção de “justice oriented citizens” (Westheimer & Kahne, 2004, p. 239); por outro, o mesmo tem a oportunidade de participar ativamente na mudança de um aspeto concreto no meio social, através da sua participação na comunidade alvo.

Desta forma, a aula de língua estrangeira permite-nos a possibilidade de aplicar uma abordagem pedagógica que alie tanto o desenvolvimento linguístico, necessário para a comunicação e interação no meio social (Byram, 2008), bem como a dimensão de ação política e democrática nesse mesmo meio. Assim, as esferas cultural e cívica tornam-se tanto núcleos temáticos abordados em sala de aula, através da discussão e abordagem de temáticas relevantes à sociedade atual e às vivências dos alunos, bem como objetivos de dinamização do envolvimento no meio social por parte dos mesmos. Para este efeito, o trabalho em sala de aula e o envolvimento ativo na comunidade complementam-se, podendo ser efetuado concomitantemente, tal como desenvolvido por Porto (2018) e Byram *et al.* (2017), orientação metodológica esta que permite o desenvolvimento dos quatro *savoirs* do modelo de Byram (1997), que se encontram contemplados no *CEFR*,

do Conselho da Europa (tanto de 2001, como na sua atualização de 2020), bem como um quinto *savoir* (*savoir s'engager*), correspondente a esta dimensão cívica e agentiva, necessária para a desconstrução pessoal e identificação comunitária pretendidas.

Salientamos também que, apesar de Byram (2008) e posteriormente Byram *et al.* (2017) enfatizarem a importância de se proporcionarem oportunidades de diálogo transnacional no desenvolvimento de projetos colaborativos com alunos de diferentes países, tendo em vista a construção de uma “transnational identification” (Porto, 2018, p. 493), de forma a transcender concepções de modelos nacionais, por vezes subjacentes ao ensino da língua estrangeira, foi-nos necessário recorrer à adaptação dos preceitos da *ICE* à realidade prática da PES e à duração circunscrita da mesma, bem como aos objetivos concretos que delineámos mediante a nossa conceptualização do conceito de *consciência cívica*.

Assim, e tal como desenvolveremos na nossa análise crítica da PES, a articulação entre a aula de língua estrangeira e realização de ação cívica visou tirar proveito das particularidades da instituição escolar em que a PES decorreu, tomando partido da sua heterogeneidade cultural, bem como da sua oferta educativa diversa. Desta forma, através do trabalho sobre a reflexividade dos alunos em sala de aula, partindo do contacto com diferentes *textos poéticos* e das problemáticas sociais atuais que os mesmos evocam (numa abordagem análoga a Huh & Suh, 2017), foram propostas tarefas de projeto que permitiram aprofundar a conceção dos alunos enquanto membros ativos da comunidade escolar, bem como da sua condição enquanto agentes sociais, cuja responsabilidade e respeito pela diversidade humana é basilar para o contacto com problemáticas remanescentes que atravessam fronteiras nacionais.

Dinamizando este constante dialogismo entre um macrocosmos representado pelas temáticas sociais de cariz global abordadas em sala de aula, e as possibilidades de atuação no microcosmos do meio escolar envolvente, estabelecemos as condições para esbater com ideais de cidadania e participação social circunscritas apenas a um modelo nacional de cultura, delimitado por fronteiras geográficas e políticas. Assim, para além dos alunos poderem inteirar-se do seu papel enquanto agentes responsáveis na abordagem às problemáticas discutidas, os mesmos contactam com a comunidade concreta em que se inserem, colaborando e interagindo interpessoalmente com os seus processos próprios e com a diversidade dos restantes atores e membros, interação cultural essa que vai ao encontro do conceito de *small cultures*, de Holliday (1999). Através desta adaptação da *ICE* ao contexto de PES, reunimos assim as condições tanto para concretizar os nossos

objetivos relativamente ao desenvolvimento da *consciência cívica* dos alunos, bem como para a construção das competências de um “intercultural speaker and intercultural citizen” (Baker, 2022, p. 62), de forma a mediar os diferentes níveis de cultura e de cidadania que a nossa proposta articula.

Apesar da estreita ligação verificada entre as propostas conceptuais e metodológicas descritas, a implementação da *ICE* pode verificar alguns obstáculos em contextos como a PES. Por um lado, a implementação de trabalhos de projeto, pela cuidada ligação que deve ser contemplada entre as várias tarefas e etapas que os compõem, para a elaboração de um produto final (Gras-Velázquez, 2020; Harmer, 2015; Nunan, 2004;), necessita de uma eficaz adaptação aos perfis da turma, tendo em conta o conteúdo analisado, a articulação entre as diferentes competências linguísticas nas múltiplas tarefas, e à possível resistência pelos discentes no cumprimento de parâmetros e *timings* concretos para concretizar a sequencialidade prevista. Posteriormente, a implementação de um diálogo transnacional, tal como anteriormente referido, pode ser de difícil concretização na curta intervenção dinamizada pelos professores estagiários, dependendo igualmente do contexto institucional em que se inserem, requerendo uma adaptação deste aspeto para garantirmos o desenvolvimento das três dimensões basilares da *ICE*. Por sua vez, apesar de se afastar de um processo de ensino-aprendizagem focado apenas na análise linguística, concedendo ao professor e aos alunos a dinamização de tarefas que priorizem a comunicação e a autonomia do estudante (Gras-Velázquez, 2020; Nunan, 2004;), poderá verificar-se a necessidade de complementar esta aprendizagem tanto linguística como cívica, com o investimento didático sobre conteúdos gramaticais, tanto concebidos na planificação anual da escola cooperante, como necessários para os elementos sumativos realizados pelas professoras cooperantes.

3. *Textos poéticos e consciência cívica: análise do percurso e resultados didáticos.*

Para a análise do desenvolvimento da *consciência cívica* foi desenhada uma rubrica original, com uma organização e descritores concretos ([Anexo 1](#))¹. Esta iniciativa foi particularmente motivada pelo facto de que a maioria da divulgação científica consultada neste âmbito se direcciona para o ensino superior, operacionalizando a metodologia de

¹ Cada referência no corpo de texto contém uma hiperligação para o anexo referido. Por sua vez, a seta verde no final de cada anexo permite ao leitor regressar ao mesmo local do texto.

service learning. Tendo em conta o profundo contraste entre esse contexto e a realidade prática da PES, optámos por produzir um material original, de forma a adequar este objetivo à estrutura deste processo e às atividades específicas que foram dinamizadas, considerando o perfil de estudantes com os quais trabalhamos. Não obstante, fundamentamos, em seguida, a composição desta rubrica, com base nas publicações em que nos baseámos.

A rubrica contempla três dimensões, apresentando cada uma Competências e Atitudes concretas, de forma a avaliar o trabalho efetuado em ambas as disciplinas. Os descritores dividem-se em quatro níveis, adotando a metodologia da Association of American Colleges and Universities (2009), Steinberg *et al.* (2011) e Weiss *et al.* (2017).

A primeira dimensão, *Desenvolvimento do Trabalho Proposto*, apoia-se na capacidade organizacional e no rigor teórico-metodológico dos alunos na execução de tarefas. De facto, tanto os MDG, como os projetos dinamizados no âmbito da ICE, têm em vista a elaboração faseada de diferentes tarefas, com o intuito de construir um resultado didático final. Será este produto que não só possibilitará a manifestação da *consciência cívica* dos alunos, mas permitirá também a ação e contacto dos mesmos com a comunidade. Desta forma, consideramos que o devido cumprimento das tarefas, de forma a possibilitar a concretização do percurso didático-pedagógico delineado, bem como a pesquisa e seleção cuidada de informação, com o intuito de enriquecer e apoiar os trabalhos dos alunos e a sua familiarização com as problemáticas sociais abordadas, sejam elementos cruciais para o desenvolvimento do aluno enquanto agente social e membro ativo da comunidade (Conselho da Europa, 2018 & 2020).

Concebemos as Competências e Atitudes (1.1.) *Responsabilidade e organização das tarefas*, com base na conceptualização de Kirlin (2003), e na organização de competências de Sewell (2024), adaptando ainda os descritores incluídos no segundo volume do *RFCD* (Conselho da Europa, 2018) para a *Responsabilidade* enquanto atitude democrática; e (1.2.) *Conhecimento de uma problemática social e mobilização da informação*, com base nas rubricas da Association of American Colleges and Universities (2009); Steinberg *et al.* (2011) e Weiss *et al.* (2017) que contemplam domínios e descritores para a mobilização de informação e evidências de conhecimento acerca das temáticas abordadas.

A segunda dimensão, *Discursiva*, prevê apenas as Competências e Atitudes, subjacentes à (2.1.) *Comunicação textual e/ou interpessoal*, sendo nuclear para o percurso concebido para ambas as disciplinas. Para além da natureza obviamente linguística e

comunicacional subjacente ao investimento didático dinamizado com os alunos, salientamos que a comunicação é contemplada como uma importante competência para o desenvolvimento cívico pela Association of American Colleges and Universities (2009), Kirlin (2003) e por Sewell (2024). A capacidade comunicacional dos alunos figura igualmente na definição do perfil de um *Civic-Minded Graduate*, por Steinberg & Norris (2011, p.12) e Steinberg *et al.* (2011, p. 20), ainda que o alargamento desta rubrica por Weiss *et al.* (2017) deixasse de a incluir como um domínio ou característica em si mesma a ser aferida. No âmbito da PES, a avaliação desta componente teve em conta múltiplos aspetos. Por um lado, a produção de géneros textuais e dos resultados didáticos desenvolvidos pelos alunos, respeitando as suas características e objetivos discursivos, com vista à ação cívica, bem como a qualidade e eficácia destes trabalhos, das suas intervenções ou interações, nas atividades dinamizadas no meio escolar. Por outro, o próprio rigor subjacente à correção linguística dos textos e intervenções dos alunos, tendo em conta as fases de reescrita e de melhoria das tarefas realizadas.

Por fim, a dimensão *Participação Cívica* tem em conta a (3.1.) *Ação e participação na comunidade*, bem como a (3.2.) *Reflexão Crítica*, o que nos permite articular e aferir a transferência do trabalho desenvolvido em cada disciplina para a ação dos alunos na comunidade escolar e a subsequente reflexão dos mesmos acerca da sua aprendizagem. Assim, as Competências e Atitudes inerentes aos pontos 3.1. e 3.2. da rubrica que propomos advêm da nossa adaptação dos descritores e da escala do Conselho da Europa (2018) para o termo *civic-mindedness*, do processo e modelo descrito por Steinberg & Norris (2011) e Steinberg *et al.* (2011), bem como aos domínios e descritores dedicados a estes aspetos nas rubricas da Association of American Colleges and Universities (2009) e por Weiss *et al.* (2017). No ponto 3.2., incluímos ainda descritores que se relacionam com o potencial transformativo da intervenção visada. De facto, tal como a metodologia de investigação-ação pretende gerar uma mudança no contexto pedagógico do professor-investigador, também a *ICE* pretende gerar uma mudança nos alunos e, consequentemente, no meio comunitário no qual agem. Assim, incluímos nos níveis 3 e 4 a possibilidade de o caráter transformativo ser referido e/ou desenvolvido pelos alunos de ambas as disciplinas. Aliás, o envolvimento com o meio escolar, a discussão acerca de problemáticas sociais concretas e das experiências de comunidades e grupos sociais específicos poderá suscitar uma importante operação de tomada da perspetiva dessas comunidades e/ou grupos. Assim, uma vez que esta operação concentra a perspetivação da alteridade, a descentralização do aluno e a reavaliação e desconstrução dos seus valores

(Byram et al., 2017; Baker, 2022), baseámo-nos igualmente em Southworth (2022), que inclui este aspeto de *perspective-taking* como um elemento importante no pensamento crítico com vista à educação para a justiça social.

Para este efeito, a análise dos dados recolhidos efetuar-se-á através de uma metodologia mista (Ivankova & Creswell, 2009), conjugando uma recolha e análise tanto qualitativa como quantitativa de dados. Relativamente ao *corpus* para análise qualitativa, salientamos, em primeiro lugar, a utilização de um diário pessoal e reflexivo do professor, tanto para a fase inicial da PES, acompanhando o período de observação inicial das aulas, bem como para documentar a progressão posterior do conjunto de aulas que a integraram. Neste instrumento, eram registadas notas e aspetos relevantes das aulas e das interações com os alunos, documentando igualmente a progressiva realização das tarefas propostas, a partir das quais era desenvolvida uma entrada reflexiva acerca de cada aula lecionada. Assim, conjugámos neste diário tanto um método “observational”, documentando registos concretos durante as aulas, como “nonobservational”, para a subsequente reflexão crítica acerca dos mesmos, tal como estabelecido por Burns (2009a, p. 117).

Por sua vez, analisaremos os trabalhos finais dos alunos em ambas as disciplinas através da rúbrica original anteriormente contextualizada. Este instrumento possibilita-nos, por um lado, concentrar as competências e atitudes que pretendíamos desenvolver com os alunos, permitindo a análise do modo como as mesmas se verificaram. Por outro, este quadro conceptual permitiu articular ambas as disciplinas, avaliando a *consciência cívica* e a *finalização humana* referida por Bronckart (1997), por meio dos géneros textuais produzidos na disciplina de Português, possibilitando-nos igualmente um meio mais concreto e centralizado de análise e avaliação da nossa pesquisa, no âmbito da ICE, aspeto que Melina Porto (2018) refere como complexo e em constante desenvolvimento. Esta rúbrica será igualmente o instrumento a partir do qual se aferirá a reflexão crítica dos alunos, adaptando o processo de narrativa reflexiva explicado por Steinberg & Norris (2011) e Steinberg *et al.* (2011). Apresentando uma premissa para que os alunos produzam uma narrativa acerca da sua aprendizagem, realizámos uma curta atividade de escrita no final do processo didático de cada disciplina para este mesmo fim, alterando e adaptando o enquadramento da atividade com base na disciplina, no perfil das turmas e no conteúdo abordado com cada uma.

Por sua vez, para complementar este método de análise de dados e enriquecer as nossas considerações, foi construído um inquérito (seguindo as orientações de Dörnyei & Taguchi, 2010, bem como de Brown, 2010), com a finalidade de recolher o retorno crítico

das turmas, do qual origina o principal *corpus* de dados quantitativos. Este instrumento contempla um conjunto inicial de itens fechados, utilizando uma escala de Likert (numerada de um a cinco), de forma a entendermos o posicionamento dos alunos relativamente aos principais métodos e objetivos concretos da PES. Por sua vez, incluímos um segundo item, de resposta aberta, para que cada aluno explicitasse o seu posicionamento face à eficácia e utilidade das atividades dinamizadas para o desenvolvimento da sua *consciência cívica*.

Capítulo III- Enquadramento Institucional

1. Descrição da Escola Secundária Padre António Vieira

A Escola Secundária Padre António Vieira situa-se na nova freguesia de Alvalade (estabelecida em 2013), tendo sido fundada em 1965. Entre 2009 e 2011, a ESPAV beneficiou de melhoramentos infraestruturais após uma requalificação, juntando-se, no ano seguinte, ao Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA), sendo estabelecida como sede do mesmo. Segundo o seu Projeto Educativo, a ESPAV acolhia 1172 alunos, contando com 590 inscritos no ensino noturno. A nível das suas infraestruturas, a ESPAV inclui um elevado número de salas, atribuindo uma por turma, sendo todas equipadas com um computador, um projetor e um quadro branco, pelo que algumas incluíam também quadros interativos. Por sua vez, dispõe de laboratórios para as disciplinas de Físico-Química e Biologia, salas próprias para Educação Visual, dois campos exteriores para atividades desportivas e para as aulas de Educação Física, bem como de um pavilhão gimnodesportivo. Disponibiliza ainda espaços de trabalho para alunos e professores, uma biblioteca escolar, na qual se dinamizavam atividades periódicas, bem como espaços exteriores, tanto à entrada da escola, como nas traseiras do edifício principal.

A nível da sua oferta educativa, a ESPAV concentra tanto o Ensino Básico, como Secundário, contando com turmas das áreas de Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas, bem como múltiplos cursos profissionais. Adjacente às instalações principais, situa-se o Centro Qualifica, destinado para a educação e formação pós-laboral de adultos. Salientamos a inclusão de turmas concretas para a formação de alunos refugiados que, para além de contribuírem para a riqueza cultural da escola, foi um fator importante na realização da PES. Por sua vez, a ESPAV prima pelo desenvolvimento da dimensão cívica do aluno, aspeto constatado tanto nos projetos e iniciativas propostas pelos docentes e equipas pedagógicas, bem como pelos preceitos estabelecidos no documento orientador “Estratégia do AEA para a Educação para a Cidadania” e ainda os objetivos previstos no Projeto Educativo do Agrupamento, contemplando a dinamização de eventos multiculturais e de projetos interdisciplinares (DAC), pelo que consideramos que a dinamização do tema e do plano de ação delineado para a PES se enquadra proficuamente no estabelecimento escolar em que decorreu, concretizando o seu lema, “Crescer a Inovar”.

2. Enquadramento das turmas

2.1. Língua Materna: 11.º LH

Na disciplina de Português, acompanhei uma turma do curso de Línguas e Humanidades, constituída por 23 alunos, contando com 4 alunos do sexo masculino e 19 do sexo feminino, registando uma média de idades de 16,01 anos. A mesma era heterogénea, por um lado, a nível do seu aproveitamento, incluindo alunos com profundas dificuldades nos diferentes domínios, bem como alunos com bases consolidadas, a partir das quais atingiam ótimos resultados sumativos. Por outro, incluía discentes de várias origens nacionais, nomeadamente, angolana, cabo-verdiana e brasileira, para além de alunos portugueses.

Em sala de aula, a turma provou ser muito participativa e dinâmica, apesar da sua constante participação levar, por vezes, a alguma dispersão com a emergência de temas pouco relacionados com o âmbito da aula. Esta postura levava a que certos alunos, pelo seu gosto pela disciplina ou pela sua vontade geral de participar, dominassem os momentos dialógicos das aulas, levando a que a professora cooperante tivesse, por vezes, de direccionar algumas questões a alunos que se evidenciavam menos, não só para os incluir nestes momentos, mas também para efetuar uma diagnose da sua compreensão dos conteúdos abordados. Sendo a professora titular da disciplina, bem como a Diretora de Turma, notei que a mesma estabelecia uma excelente relação interpessoal de empatia e confiança com a turma, sendo que a própria docente primava pela manutenção deste laço estreito e sólido com os alunos, de forma a propiciar a melhor base possível para o trabalho a desenvolver. Notei, igualmente, que esta relação positiva com a professora cooperante contribuiu para uma maior abertura dos alunos para comigo, enquanto professor estagiário. Aliás, esta abertura deveu-se, igualmente, ao facto de a turma ter sido acompanhada por professoras estagiárias no ano anterior, pelo que a experiência positiva no ano precedente suscitou uma intrínseca curiosidade em conhecer o professor estagiário, o seu método de trabalho e os materiais a serem criados, estando familiarizados com o processo da Prática de Ensino Supervisionada. Salvaguardo, no âmbito da descrição da PES e da discussão dos resultados, que dois alunos não constarão da análise efetuada, em virtude da sua assiduidade extremamente irregular durante a totalidade do segundo semestre, não tendo participado na sequência de atividades dinamizadas.

2.2. Língua Estrangeira: 11.º CT

Tendo em consideração que a professora cooperante da disciplina de Inglês lecionava apenas a turma do Ensino Básico que descreveremos em seguida, acumulando funções enquanto membro da direção da escola, tive a oportunidade, juntamente com o meu colega de estágio, de observar aulas de uma turma do 11.º ano de escolaridade, da área de Ciências e Tecnologias, cuja professora titular se encontrava igualmente a cooperar com o programa de Mestrados em Ensino da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Sendo composta por 25 alunos, 9 do sexo feminino e 16 do sexo masculino e com uma média de idades de 16,2 anos, a turma destacou-se pela sua forma rigorosa, cumpridora e proativa de realizar as atividades propostas, bem como pela sua destreza e domínio geral da língua estrangeira em apreço. Estas características permitiam que as aulas fossem totalmente lecionadas em inglês, aspeto valorizado e concretizado pela maioria dos alunos e que a docente primava por cumprir de forma rigorosa. A oportunidade de participação nesta turma foi absolutamente essencial para o meu processo de formação profissional, não só pelas interações e atividades posteriormente concretizadas, mas também por ter contribuído para o desenvolvimento pessoal de um sentido de resiliência, uma vez que a turma, inicialmente, resistia de forma veemente à tentativa de auxílio e de esclarecimento de dúvidas por parte dos professores estagiários, cuja presença no início do ano letivo foi visivelmente constrangedora para a turma. Um dos aspetos caracterizadores mais relevantes do seu perfil, para a posterior produtividade do plano de ação aplicado, era a sua relativa heterogeneidade, contando com alunos de origem brasileira, indiana e chinesa, para além de alunos de nacionalidade portuguesa.

2.3. Língua Estrangeira: 9.º ano

A turma na qual foi lecionada a disciplina de Inglês no Ensino Básico era composta por 27 alunos, 13 do sexo masculino e 14 do sexo feminino, apresentando uma média de idades de 14,1 anos. A mesma destacou-se pela sua marcada diversidade de alunos. A nível etário, 2 discentes tinham já 17 anos. Ao contrário das turmas anteriormente caracterizadas, esta apresentava 3 alunos com Relatório Técnico-Pedagógico. Além disso, incluía alunos de origem chinesa e brasileira, que já integravam a turma, bem como alunos recém-chegados de origem nepalesa, russa e afegã, constituindo uma turma com várias línguas maternas diferentes. Por sua vez, integrava alunos com um aproveitamento e domínio da língua particularmente discrepantes. Por um lado, a maioria dos alunos

apresentava fragilidades nas diferentes competências aferidas na disciplina, pelo que eram muito pouco participativos devido às mesmas, evitando a exposição das suas dificuldades à frente da turma. Por outro, alguns dos alunos recém-chegados tinham ótimas bases e uma marcada destreza na utilização do inglês. Assim, a língua estrangeira constituiu-se verdadeiramente como a ponte e o elo de ligação neste contexto multicultural e plurilinguístico, o que me proporcionou uma desafiante experiência de familiarização com os vários contextos dos alunos e na posterior planificação de aulas, bem como uma experiência profundamente enriquecedora a nível profissional. Em sala de aula, a turma era dinâmica, apresentando particular respeito pela professora titular, uma vez que era a sua Diretora de Turma. Ainda assim, a leção deste conjunto de alunos provava-se, por vezes, difícil, devido ao seu comportamento menos adequado, ao incumprimento das tarefas propostas, à carência dos materiais solicitados para o desenvolvimento das mesmas, bem como pelas muitas dificuldades que a maioria dos alunos apresentava. À semelhança da turma de língua materna, salvaguardo que dois alunos da turma verificaram uma assiduidade irregular ao longo do ano letivo. Não tendo participado nas tarefas de projeto dinamizadas, os mesmos não serão contemplados na análise dos dados.

2.4. Turma EFA (Educação e Formação de Adultos)

O percurso da PES incluiu a oportunidade de trabalhar com uma turma do regime pós-laboral, composta por 38 alunos (apesar de só ter tido a oportunidade de contactar com cerca de metade da turma, devido à sua assiduidade profundamente irregular), destinada ao ensino de inglês para alunos refugiados, habitantes da cidade de Lisboa, a fim de organizar uma atividade extracurricular com a turma de Inglês do Ensino Secundário, tendo contactado com o seu perfil multicultural e tendo tido igualmente a possibilidade de conhecer as comoventes histórias de alguns dos alunos e do seu percurso até chegar a Portugal.

Capítulo IV - Prática de Ensino Supervisionada

1. Observação das aulas

A PES iniciou-se pela observação de aulas lecionadas por cada uma das professoras cooperantes, de forma a possibilitar a familiarização com as turmas, com o processo didático e a aplicação do mesmo por parte de cada docente. Assim, esta fase constituiu-se como uma oportunidade de enriquecimento pessoal e profissional enquanto docentes (Harmer, 2015), sendo, por isso, uma “multi-faceted tool for learning” (p. 1), tal como referido por Ruth Wajnryb (1992). Esta etapa foi igualmente fulcral para delinear o tema de PES em apreço, bem como o seu plano de ação. Em ambas as disciplinas, esta fase foi concretizada através do registo das atividades de cada aula, da postura, reações e interações com os alunos, num diário pessoal, que discutia com as professoras cooperantes em reuniões semanais, dedicadas a efetuar um balanço de cada aula observada, bem como do nosso percurso enquanto professores estagiários. Nesta etapa, saliento o particular empenho por parte das docentes orientadoras da PES para desconstruir uma certa noção hierárquica que automaticamente criamos entre o professor cooperante e o nosso papel enquanto professores estagiários (que também verifiquei nos alunos), pelo que me senti, desde logo, como um *colega*. Complementamos as nossas considerações abaixo apresentadas com um exemplo de tabela de observação em anexo (Wajnryb, 1992, p. 115), modelo escolhido de forma a analisar os diferentes papéis assumidos pelo aluno e pelo professor em diferentes etapas da aula, aspeto que considere de particular relevância para o meu entendimento da dinâmica letiva. Na tabela, adotámos as nomenclaturas apresentadas por Harmer (2015, p. 116) e por Spratt, Pulverness & Williams (2011, p. 199), bem como Nunan (2004, p. 64-65), que apesar de se direcionarem para a leção da língua estrangeira, foram leituras estruturantes na minha formação global.

1.1. Língua Materna

Na disciplina de Português, além da observação ser valorizada como meio de me familiarizar com a turma, a professora utilizava-a como um método de autorregulação da sua prática pedagógica, aspeto essencial para enquadrar a concretização rigorosa desta tarefa, enfatizando o papel ativo e reflexivo que esta fase nos suscita, pelo que as considerações registadas devem servir um propósito que transcenda o mero registo ou

narrativa do decorrer da aula. Foi-me salientado, desde logo, a importância de equilibrar a nossa posição enquanto observadores e enquanto elementos participantes da dinâmica da aula, pelo que seríamos, igualmente, professores da turma. Assim, para além de observar as aulas na fila da frente, junto à professora cooperante, foi-me sempre referida a importância de me libertar deste contexto, sendo motivado para circular pela sala de aula durante a realização de exercícios, esclarecendo as dúvidas dos alunos, para participar na lecionação das aulas, gerindo a realização de exercícios e a sua correção e, em momentos mais expositivos, complementar o conteúdo explicado pela professora, sempre que considerasse oportuno, momentos a partir dos quais poderia efetuar registos complementares. Tendo em conta o laço evidenciado entre a professora cooperante e esta turma, as suas aulas eram pautadas, não só, pelo rigor teórico-metodológico, mas igualmente pelo esforço da docente em consolidar estas relações interpessoais, indo ao encontro da heterogeneidade dos alunos, o que se repercutia num cuidado em diversificar materiais (equilibrando o contacto com os conteúdos através do manual e das suas atividades, de PowerPoints, vídeos didáticos, bem como momentos de exposição de conteúdos), diversificando as tarefas de trabalho individual, a pares e em pequenos grupos. As suas aulas eram, principalmente, dialógicas, redirecionando o foco do professor para o aluno, centralizando-o como o motor da aula (Rapanta & Christoudoulo, 2022), principalmente, na leitura e análise de textos, no âmbito da Educação Literária. Neste diálogo guiado, a professora primava igualmente por articular a leitura com a explicitação metalinguística, de forma a fazer um progressivo diagnóstico do domínio que os alunos teriam da terminologia gramatical e da sua aplicação ([Anexo 2](#)).

Durante a lecionação da obra *Sermão de Santo António*, de Padre António Vieira, verifiquei o interesse dos alunos por temáticas relacionadas com os direitos humanos, sucintamente evocadas pela docente, na contextualização histórica da obra, do autor e na lecionação do capítulo IV da mesma. Além disso, tanto nos exercícios em aula e após a realização da primeira avaliação sumativa do domínio da gramática, verificou-se uma manifesta dificuldade em refletir sobre este domínio, para lá da operação de explicitação. Estes aspetos auxiliaram no estabelecimento do tema de PES e na escolha dos conteúdos a lecionar, bem como a preparação do plano de ação e da metodologia adotada.

1.2. Língua Estrangeira

1.2.1. Ensino Secundário

Tal como na disciplina de língua materna, as aulas da turma 11.º CT eram observadas na secretária do professor, contígua à fila da frente, circulando pela sala de aula durante a realização de atividades. As aulas eram também pautadas pelo constante diálogo com a turma, de forma a convidá-los a ter um papel ativo na construção de sentido na discussão das temáticas abordadas, utilizando também a estratégia de *eliciting* (Scrivener, 2011) aquando da lecionação ou revisão de itens de vocabulário e conteúdos gramaticais, mantendo o papel comunicativo e central do aluno.

A tecnologia foi um elemento que teve uma presença preponderante nas aulas. Para além da utilização de materiais de apoio visual pela docente, foram observadas várias aulas nas quais a professora tomou partido dos KITS tecnológicos dos alunos, providenciados pelo Ministério da Educação e distribuídos pela ESPAV, para a realização de Guiões de Aprendizagem para a produção faseada de, por exemplo, um folheto para a sensibilização de uma Organização Não-Governamental ([Anexo 3](#)). Foi igualmente notória a autonomia de trabalho concedida pela docente, dado o perfil da turma, pela sua postura proativa e participativa, bem como o rigor dos mesmos no cumprimento das tarefas. Após a dinamização dos Guiões de Aprendizagem, a docente construía rúbricas de avaliação nas quais se encontravam os vários parâmetros e competências avaliadas, a partir dos critérios de avaliação da disciplina, enviando a cada aluno uma tabela individual com a sua avaliação qualitativa, método que eu próprio adotei para a minha PES. No âmbito do meu plano de ação, observei a realização de um Guião de Aprendizagem para a produção de um vídeo original, no âmbito dos conteúdos abordados acerca das alterações climáticas. Para acompanhar o elemento visual, os alunos tinham a possibilidade de utilizar uma canção ou um poema, alterando o texto original para versos produzidos pelos alunos. Optando todos pela vertente musical, considerei que o investimento didático e a discussão de temas a partir da poesia, poderia ser um desafio produtivo para a turma. Apesar de não ser a professora orientadora da minha PES, a docente mostrou-se extremamente solidária, estando sempre disponível para auxiliar no processo da sequência de aulas aplicada na sua turma, bem como para ultrapassar o obstáculo interpessoal inicialmente verificado na mesma.

1.2.2. Ensino Básico

No Ensino Básico, verificou-se um marcado contraste com a turma do Ensino Secundário. Por um lado, pela recetividade da turma aos professores estagiários. Em contrapartida, estes alunos resistiam à disciplina de Inglês, tal como verifiquei numa curta atividade de apresentação ([Anexo 4](#)), que dinamizei na primeira aula do ano letivo, com o intuito de conhecer melhor a turma, na qual a maioria referiu não gostar da mesma.

À semelhança dos restantes contextos, tanto eu como o meu colega de estágio observávamos as aulas na secretária do professor, alternando esta posição, por vezes, com a observação no fundo da sala, permitindo-nos uma panorâmica diferente da turma e da sua postura durante a aula. Fomos igualmente encorajados a circular durante as atividades práticas, esclarecendo as dúvidas dos alunos, pelo que poderíamos assegurar a instrução de tarefas ou a correção das mesmas, com o intuito de nos darmos a conhecer à turma. Para além dos nossos registos com vista à redação do presente relatório, a professora cooperante aproveitava a nossa presença para complementar a sua avaliação qualitativa dos alunos, tanto da sua participação, como do cumprimento de tarefas e da qualidade das suas intervenções orais. Tal como as docentes do Ensino Secundário, a professora cooperante primava por aulas dialógicas e dinâmicas, no entanto, devido às profundas dificuldades de grande parte dos alunos, a lecionação era gerida entre uma constante tentativa de encorajar e empoderar os mesmos para participar oralmente, instâncias nas quais se equilibrava a utilização da língua inglesa e da língua materna, juntamente com momentos mais centrados no professor, pelo que se evidenciaram conteúdos elementares que necessitavam de constante revisão ([Anexo 5](#)).

A professora cooperante mobilizava, principalmente, os exercícios, materiais e ferramentas digitais incluídas no projeto adotado. Apesar do foco no manual, primava pela realização de exercícios interativos e do trabalho a pares e em pequenos grupos, escolhendo tarefas que fossem ao encontro dos interesses dos alunos, tal como verificámos, por exemplo, com a utilização de canções e de atividades lúdicas. De facto, o perfil da turma dificultou em múltiplas instâncias a tentativa de diversificação de tarefas, não só pelas suas dificuldades, mas principalmente pelo seu comportamento, pela marcada falta de cumprimento dos prazos e parâmetros estabelecidos, sendo que nem todos os alunos tinham os KITS tecnológicos disponíveis para pronta utilização em aula. Não obstante estes constrangimentos, a professora demonstrou-se sempre como um exemplo de rigor e da concretização metódica do trabalho e planificação didática, valorizando verdadeiramente a multiplicidade de níveis de aproveitamento da sua turma,

bem como de diferentes nacionalidades. Assim, para além de mobilizar a diferenciação pedagógica para apoiar os alunos a nível da construção de exercícios (que adotei posteriormente para os materiais das aulas lecionadas), utilizava esta heterogeneidade e o multilinguismo que existia na turma como um leme que lhe permitisse guiar as suas aulas, tomando proveito das várias línguas maternas existentes, juntamente com a língua estrangeira visada, por um lado, para que os alunos pudessem ultrapassar bloqueios linguísticos e comunicacionais, por outro, para que se inteirassem e valorizassem a totalidade do seu reportório linguístico, bem como de diferentes estratégias para veicular o sentido pretendido, concretizando, assim, as bases contempladas no *CEFR* (Conselho da Europa, 2020) para o desenvolvimento de um reportório plurilinguístico. Com base nestas observações, a produtividade de atividades lúdicas e da utilização de canções auxiliou o estabelecimento do tema da PES.

2. Da Planificação à Prática

A segunda fase da PES compreendeu a progressiva planificação e posterior implementação do plano de ação, criticamente delineado com base nas observações efetuadas em cada turma. Assim, e juntamente com a orientação científica que complementou o trabalho didático na ESPAV, verifiquei que seria possível concretizar o tema que tinha vindo a contemplar, no âmbito da *consciência cívica*, através da articulação dos conteúdos curriculares de Antero de Quental e Cesário Verde, na língua materna, com a utilização de poemas e canções, na língua estrangeira. A partir dos meios textuais, possibilitou-se a reflexão acerca de problemáticas sociais globais pelos alunos, contactando e agindo com o meio comunitário envolvente (da escola, da cidade de Lisboa, refletindo acerca da comunidade/sociedade em termos globais). Para este efeito, e na impossibilidade de refletir acerca da totalidade das aulas lecionadas, selecionei um conjunto de atividades que melhor refletem a progressão da PES, bem como os objetivos que estabelecemos para a mesma.

2.1. Língua Materna

Para a leção de ambos os poetas, foram delineados dois Percursos Didáticos, centralizando no [Anexo 6](#) e no [Anexo 7](#) a distribuição dos conteúdos e das atividades visadas pelas aulas lecionadas. Apesar de efetuarmos uma alteração à planificação anual, estabelecendo a leção de *Os Maias*, de Eça de Queirós, como o último conteúdo, a

PES iniciou-se com um ligeiro atraso, relativamente ao período estipulado, devido a uma ligeira extensão do conjunto de aulas necessárias para as obras românticas, dadas as dificuldades dos alunos, atraso que se verificou e comprometeu, principalmente, o Percorso Didático final de Cesário Verde.

2.1.1. Atividade de contextualização e leitura do soneto “A um Poeta”

A primeira aula dedicada à lecionação de Antero de Quental ([Anexo 8](#)) incluiu a contextualização do pensamento subjacente à Geração de 70 e da sua rutura com o pensamento ultrarromântico da época. Assim, foram contextualizadas as principais personalidades inerentes à “Questão Coimbrã” ([Anexo 9](#)), ao conceito de Cenáculo, bem como a leitura da carta “Bom senso e bom gosto”, de Antero de Quental, direcionada a António Feliciano de Castilho ([Anexo 10](#)). Posteriormente à discussão dos ideais manifestados no texto (principalmente os de “futuro”, nos últimos três parágrafos), os alunos realizaram uma ficha de trabalho em pequenos grupos ([Anexo 11](#)), com vista à síntese do pensamento dos autores da Geração de 70 e da estética realista, com base em excertos da autoria de Antero de Quental, Eça de Queirós e de Alberto de Queirós, separados em tiras de papel ([Anexo 12](#)), na tentativa de que o contexto destes novos conteúdos fossem ecoados pelos textos e pelas palavras dos próprios autores, tentando afastar-me de uma periodização e da veiculação de uma ‘história’ da literatura (Aguar e Silva, 2010).

Posteriormente, foi dinamizado o contacto com o soneto “A um poeta”. Na tentativa de diversificar o seguimento das aulas, minimizando momentos expositivos, previ a leitura silenciosa do poema, seguida da realização de um questionário de interpretação a pares, a partir do qual, com a partilha das respostas dos alunos, o poema seria explorado. No entanto, esta estratégia revelou-se pouco produtiva. Por um lado, os alunos já tinham registado algumas dificuldades em entender o pensamento dos autores, na atividade anterior, tendo sido necessário mais tempo para a sua realização e consolidação. Por outro, verificaram-se dificuldades na interpretação do poema, fator que instalou uma certa desmotivação, referindo a linguagem e a estrutura dos versos como elementos dissonantes. Circulando pela sala de aula e esclarecendo dúvidas, apercebi-me que, devido a estes obstáculos, os alunos leram o poema desarticulando os versos, como se de frases isoladas se tratassem. Notei, igualmente, que a mobilização da gramática para a interpretação textual foi um elemento que se afigurou difícil para a turma. Não

conseguindo terminar o conjunto de questões apresentadas no tempo alocado, foi efetuada a leitura expressiva do poema, guiando, em seguida, um momento dialógico para veicular a sua progressão temática, esclarecendo as dúvidas dos alunos.

À medida que interpretávamos colaborativamente, direcionava a atenção dos alunos para responderem às questões propostas, aquando da análise dos versos ou estrofes nas quais se encontrava o seu conteúdo. Apesar de se ter provado um modo eficiente a nível da gestão temporal, verifiquei que os alunos com mais fragilidades tiveram dificuldades em acompanhar a aula. Tendo em conta que os poemas de índole revolucionária não se encontravam no manual e considerando a constante utilização indevida do telemóvel por parte dos alunos nas aulas, contemplei para este Percurso Didático a projeção dos materiais e das questões de interpretação, partilhando-os com os alunos na plataforma TEAMS. Não estando impressos, notei que alguns discentes não foram capazes de tomar continuamente notas no seu caderno, durante o momento dialógico dinamizado, a partir da visualização do poema no quadro e/ou no telemóvel e da projeção dos cenários de resposta. Apesar de inicialmente dinâmicos, os alunos também tiveram dificuldades em relacionar a mensagem de apelo à ação no poema com as ideias sintetizadas na atividade anterior, apesar dos ideais de literatura revolucionária e do foco no “futuro” serem transversais aos excertos selecionados, bem como à carta inicialmente lida.

2.1.2. Palavras Proibidas e leitura do poema “Hino à Razão”

Tendo em conta os obstáculos anteriormente descritos, incluí uma vertente lúdica na aula seguinte, reduzindo igualmente o número de atividades na planificação ([Anexo 13](#)). Assim, adotando uma prática que muito nos foi veiculada na nossa formação de didática da língua estrangeira, dinamizei um jogo como *lead-in* para a aula, desafiando os alunos a jogar às *Palavras Proibidas* ([Anexo 14](#)). Para esta atividade, um voluntário teria de se dirigir à dianteira da sala e descrever da melhor forma possível a palavra que se encontrava no cartão, levando a que os colegas a adivinhassem, sem nunca proferir uma das ‘palavras proibidas’. Os vocábulos selecionados (Justiça, Igualdade, Liberdade, Amor, Noite, Morte e, finalmente, Razão), eram posteriormente revelados nos diapositivos de apoio ([Anexo 15](#)), acompanhados de excertos dos poemas nos quais surgem enquanto entidades maiusculizadas, ou como interlocutores do sujeito poético, apoiando a leitura do poema visado.

No jogo, os alunos mostraram entusiasmo e, tendo sido a palavra ‘Razão’ deixada

para o final do jogo, servindo de mote para a leitura do poema, observei um maior interesse para a interpretação textual. Em seguida, foi solicitado que os alunos lessem o poema individualmente, dando depois lugar a uma leitura e interpretação partilhada do mesmo. Na verdade, esta aula teria contemplado, inicialmente, o jogo, a leitura e análise do poema, bem como a introdução ao discurso político. No entanto, esta organização foi alterada após a lecionação da primeira aula. Assim, uma vez que os alunos demonstraram particulares dificuldades na leitura e análise de “A um Poeta”, decidi dedicar mais tempo ao contacto aprofundado com o texto, tentando apoiar a compreensão dos alunos. O momento de interpretação coletiva e dialógica foi dinamizado antes da resolução do questionário de interpretação, por um lado, de forma a veicular os principais detalhes de cada estrofe, apoiando a articulação semântica dos versos, tendo em conta a leitura segmentada que observei na aula anterior, reforçando também os aspetos que deveriam tomar nota nos cadernos diários. Por outro, para que pudessem realizar o questionário de interpretação com uma base mais consolidada. Para estas perguntas, foi necessário conceder apoio à turma, principalmente, no item que pretendia estabelecer uma relação de semelhança entre o poema “Hino à Razão” e “A um Poeta”. Além disso, muitos dos alunos, mesmo dedicando mais tempo ao contacto com o texto, adotaram uma postura mais passiva na aula, pelo que não expunham as suas dúvidas durante a interpretação e não solicitavam uma repetição dos aspetos explicados. Para este efeito, verificaram-se dificuldades na realização, por exemplo, da pergunta 2.1., uma vez que não tinham entendido o conteúdo da segunda e terceira estrofes do poema, principalmente, com a referência à “poeira movediça”, aos “astros e sóis”, bem como à “arena trágica”. Após a correção dos exercícios através dos cenários de resposta, consolidando a intenção revolucionária presente nos poemas lidos, foi introduzida a atividade *Conferências Democráticas da ESPAV*, a partir de um excerto da autoria do poeta em estudo, que estabelece os objetivos das Conferências Democráticas do Casino, apresentando as instruções para a mesma ([Anexo 16](#)). A partir daqui, demos início ao investimento didático para o género do discurso político.

2.1.3. O género textual do discurso político

Para a análise e posterior produção do discurso político, realizaram-se várias atividades com vista a analisar diferentes dimensões do género. Para as mesmas, foi fulcral a leitura de Oliveira (1987), tendo em conta a sua minuciosa desconstrução de um

discurso de Natália Correia, bem como as considerações de Orlandi (1998) e Lima & Coutinho (2021), a nível do significado produzido pela modelagem dos elementos linguísticos, promovendo a interpretação textual dos alunos. Para continuar a veicular a nossa tentativa de articular o meio poético e cívico, permitindo igualmente efetuar uma reflexão acerca do presente dos alunos (no âmbito do jogo inter-histórico, referido por Franchetti, 2021), introduzimos o trabalho sobre o discurso político na terceira aula do Percurso ([Anexo 17](#)) com a audição do poema “As Mãos”, de Manuel Alegre, a partir da declamação de Carlos Paredes, disponível no Youtube, acompanhada da projeção do poema no quadro ([Anexo 18](#)). O objetivo seria a realização de uma *word cloud* na plataforma Mentimeter ([Anexo 19](#)), discutindo posteriormente a semelhança do poema com o imaginário e apelo à ação de “A um Poeta”, bem como a defesa de ideias em “Hino à Razão”.

Para a análise da estrutura e de elementos estilísticos do género visado, foi lido um exemplar, no âmbito do 75.º aniversário da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* ([Anexo 20](#)), corrigindo a ficha “Discurso Político!” ([Anexo 21](#)), que tinha sido anteriormente atribuída como tarefa para casa. De facto, verifiquei o prenúncio de um aspeto que se manifestou de forma mais evidente em aulas futuras: a realização autónoma das atividades compromete o contacto de alguns alunos com as mesmas, uma vez que nem sempre as cumprem. Mesmo assim, ao contrário da leitura e análise dos poemas, os alunos mostraram-se mais interessados e mais participativos, elogiando o conteúdo do discurso após a leitura em voz alta do mesmo, sendo dinâmicos na apresentação das suas respostas (mesmo alunos que não tinham realizado os exercícios). Estas foram progressivamente redigidas no quadro branco e corrigidas, sendo que os cenários de resposta foram depois partilhados virtualmente com os alunos ([Anexo 22](#)). Tal como na interpretação de “A um Poeta”, a mobilização da gramática para a interpretação textual foi um obstáculo, pelo que, apesar de responderem corretamente a nível da explicitação metalinguística, a maioria dos alunos não entendeu o valor argumentativo das unidades identificadas. Para além de me servir dos cenários de resposta, foi produzido um PowerPoint de apoio à sistematização dos aspetos analisados, elementos que continuaram a figurar em aulas posteriores ([Anexo 23](#)). Prevendo um excedente de tempo de aula, foi distribuída a ficha “Linguagem do Discurso Político” ([Anexo 24](#)) para os alunos realizarem até ao final da aula, com base no discurso já analisado.

Na quarta aula do Percurso ([Anexo 25](#)), o tempo foi dividido entre a realização

inicial de um momento de avaliação sumativa e a conclusão da ficha anteriormente iniciada. Foram concedidos 15 minutos para os alunos terminarem os exercícios iniciados na aula anterior, corrigindo-os em conjunto nos 35 minutos remanescentes. De forma a aprofundar o entendimento dos alunos relativamente ao género em estudo, apoiando a sua posterior produção textual, incidindo na mobilização dos elementos linguísticos para a análise do texto, a ficha previa a interpretação do valor argumentativo e persuasivo dos nomes e adjetivos usados pelo autor, de forma a apoiar a sua causa. Além disso, a ficha foi construída na impossibilidade de realizar laboratórios gramaticais, pelo que tentámos contemplar os elementos de observação, verificação e manipulação (Cardoso, 2020) para a sistematização dos atos ilocutórios presentes no texto, que para além de ser um conteúdo recentemente lecionado pela professora cooperante, seria de útil aplicação para os discursos originais dos alunos. Infelizmente, alguns demonstraram uma postura menos participativa e proativa, tanto na realização como na correção dos exercícios ([Anexo 26](#) e [Anexo 27](#)), comparativamente à aula anterior, tendo em conta a realização de um momento de avaliação.

Na impossibilidade de refletir acerca de todas as aulas, salientamos a realização de uma atividade para a discussão de aspetos extratextuais e pragmáticos que contribuem para o carácter persuasivo de um discurso político, analisando as particularidades entoacionais das palavras, pausas e as modelações de ritmo nas frases, a partir da visualização do discurso “I have a dream”, de Martin Luther King. Além disso, a última aula do Percurso Didático foi dedicada à leção da vertente noturna de Antero (Guerreiro, 2014). Tomei partido de elementos que se provaram frutíferos em aulas anteriores, pelo que foi sucintamente analisado o conteúdo do poema “Na Mão de Deus”, a partir da declamação dramática da atriz Maria do Céu Guerra, de forma a apoiar a posterior leitura e análise do poema “Palácio da Ventura”, concretizando, assim, o roteiro pela plural poesia de Antero, desde uma vertente idealista e revolucionária, ao pessimismo existencial (Guerreiro, 2014; Seco & Pedrosa, 2012).

2.1.4. MDG: Produção de um discurso político

Para além de se enquadrar como um género que se relaciona proximamente com as temáticas de intervenção social propostas por Antero, o discurso político é em si, um texto argumentativo e performativo (Oliveira, 1987), aproximando-se da própria performatividade da poesia, que temos vindo a referir no presente relatório. Além disso,

surge como uma tentativa de dotar os alunos deste espírito interventivo e de ação no meio social, bem como da sua formação ética, sendo que a noção de ‘político’ e as condições de produção de textos e enunciados que dele decorrem, não devem ser relegados apenas para a esfera partidária e da governação política ou estatal, tal como referido por Silveira (2016).

Assim, após a terceira aula, foi publicado na plataforma TEAMS a realização da tarefa de escrita, a pares, de um discurso político. Juntamente com as suas indicações, foi publicada uma tabela de planificação textual ([Anexo 28](#)), que espelhava a sistematização da estrutura do género já efetuada com recurso aos diapositivos de apoio, de forma a que os alunos esquematizassem a progressão do seu texto através de um rascunho inicial. Assim, articulámos as considerações de Oliveira (1987), de Celi Pinto (2006) e da análise de vários discursos de Marcelo Rebelo de Sousa por Oliveira *et al.* (2020), juntamente com as propostas de Fantianati (1991), que esquematiza a dimensão argumentativa deste género a partir dos termos *superestimação*, *subestimação* e *conciliação*, bem como de Barros (2006), que a concebe a partir da *promoção*, *envolvimento* e *engajamento*. Posteriormente, as mesmas foram simplificadas, de forma a tornar o MDG mais perceptível para os alunos, aproximando-se do raciocínio subjacente ao texto constituído por uma introdução, desenvolvimento e conclusão, o que facilita igualmente o reconhecimento da sua estrutura e das suas características relativamente estáveis enquanto género textual (Bronckart, 1997), bem como a sua textualização (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004).

Uma vez que a sequência de aulas foi intercalada com a interrupção letiva da Páscoa, os alunos tiveram cerca de duas semanas para entregar virtualmente tanto uma proposta de planificação, bem como uma primeira versão do seu discurso político, pelo que a pausa letiva foi frutífera para a correção e devolução dos trabalhos dos alunos. Com o regresso às atividades letivas, foi aberta uma nova tarefa para que os alunos aprimorassem e finalizassem os seus textos, a partir das correções que lhes foram efetuadas, com vista à apresentação dos mesmos à comunidade escolar, realizada no dia 17 de abril, nas *Conferências Democráticas da ESPAV*, na qual os alunos foram muito dinâmicos no contacto com o público, bem como persuasivos na apresentação dos discursos. Centralizámos o cumprimento das etapas por parte dos alunos numa tabela própria ([Anexo 29](#)), com o intuito de apoiar a nossa análise dos dados, pelo que a generalidade cumpriu as etapas do trabalho previsto, registando-se apenas um aluno que não cumpriu nenhuma das fases propostas.

2.1.5. Interpretação de “Num Bairro Moderno” de “Avé-Marias”

O Percurso Didático de Cesário Verde demonstrou-se desafiante pelo curto tempo disponível para o mesmo. Assim, foi estipulado com a professora cooperante que lecionaríamos em sala de aula apenas os poemas de “O Sentimento dum Ocidental”, tendo em conta a articulação ainda prevista com o género da crónica. Ao contrário do Percurso anterior, os poemas de Cesário foram lecionados com recurso ao manual, pelo que leitura integral deste conjunto de poemas é prevista nas Aprendizagens Essenciais (DGE, 2018). De forma diversificar as atividades e de permitir um contacto mais alargado com o autor, os alunos foram instruídos para ler o poema “Num Bairro Moderno” em casa, comparando-o com duas pinturas do artista Giuseppe Arcimboldo. Para além de permitir uma perspetiva interartística, concretizando o cruzamento do texto poético com outros textos, tal como referido por Aguiar e Silva (2010), serviu como uma introdução à poesia cesariana e a aspetos concretos da mesma, tais como o recurso à sinestesia e à representação metafórica da realidade, através da sua transfiguração (salientando a passagem “visão de artista”). Esta introdução ([Anexo 30](#) e [Anexo 31](#)) provou-se produtiva, pelo que a turma foi dinâmica a comparar a representação pictórica da fisionomia humana, por meio de frutas e legumes, com a descrição semelhante que o poeta efetua da vendedora de frutas, a partir da décima estrofe do poema. Partindo das dúvidas dos alunos, relativamente às palavras “ignóbil” e “macadamizada”, foi-me possível agilizar a explicitação planeada igualmente para o recurso expressivo hipálage (“cobre ignóbil”), bem como a atitude do poeta face às classes trabalhadoras no meio social burguês descrito.

Após este momento inicial, a introdução a “O Sentimento dum Ocidental” foi feita através de uma breve discussão acerca do possível significado do seu título. A maioria dos alunos mostrou-se hesitante em responder, pelo que só três alunos referiram que o título referir-se-ia a alguém que habitaria no “mundo ocidental”. A partir deste momento, foi introduzida a sua estrutura em quatro poemas, distribuindo aos alunos um material para orientar o seu estudo autónomo ([Anexo 32](#)), concebido para que centralizassem na tabela os aspetos mais relevantes de cada um dos poemas, relativamente à descrição do meio citadino e do efeito do mesmo no poeta, a descrição das classes sociais, bem como da transfiguração do real.

Antes da leitura e análise de “Avé-Marias”, os alunos foram questionados

relativamente à simbologia da expressão que dá título ao poema, de forma a salientar a importância do tempo e do progressivo anoitecer para o conjunto de poemas. Posteriormente, os alunos leram individualmente o texto, circulando pela sala para o esclarecimento de dúvidas. Ao contrário das minhas expectativas, os alunos não demonstraram desmotivação pela extensão do texto, na verdade, alguns referiram que a linguagem utilizada na descrição o tornava mais acessível, comparativamente à poesia de Antero, salientando o seu carácter mais abstrato. Após os 10 minutos de leitura, os alunos leram o poema uma segunda vez, sendo acompanhada pela declamação do mesmo (a partir de um vídeo publicado no Youtube pela RTP). Adotei esta prática em aulas futuras, uma vez que verifiquei que os alunos tinham uma melhor perceção do texto após a leitura expressiva dos poemas, se a mesma veicular produtivamente o seguimento e a articulação dos versos, evitando as dificuldades que verifiquei nas aulas do Percurso Didático anterior. Outra estratégia que continuei a implementar foi a análise conjunta através do diálogo com a turma antes da realização de exercícios, de forma a orientar as suas linhas de análise. Os alunos demonstraram um entendimento satisfatório da globalidade do texto, sendo capazes de identificar recursos expressivos nas diferentes passagens sugeridas, tendo, no entanto, dificuldades em entender vocábulos concretos, tais como “calafates”, “couraçado” e “arlequim”. Por sua vez, foi necessário auxiliar a interpretação da evocação de Camões, como meio de evasão da cidade que desperta o “desejo absurdo de sofrer”, aspeto que se provou dissonante para a turma.

Após a interpretação, a realização dos exercícios a pares foi aparentemente eficiente para o tempo alocado. No entanto, verifiquei que alguns alunos começam por efetuar os exercícios que lhes são mais acessíveis, deixando aqueles em que têm dificuldades para trás, nem sempre pedindo esclarecimentos ao professor. Tal como em aulas anteriores, o item que solicitava a mobilização do conhecimento gramatical para a interpretação textual foi recebido com alguma confusão, devido à retoma do conceito de deítico, apesar de termos discutido a relevância da utilização da primeira pessoa do plural pelo poeta, enquanto cidadão da cidade que descreve. Findo o tempo alocado para a realização dos exercícios, os alunos foram proativos na sua correção, principalmente, na identificação de recursos expressivos, tendo demonstrado compreender o conceito de sinestesia, uma vez que se verificaram pares que salientaram passagens viáveis que não foram identificadas na nossa interpretação colaborativa. Por fim, os alunos foram desafiados para, em casa, relacionarem a descrição da cidade de Lisboa e os seus contrastes sociais, com um elemento pictórico, através da plataforma Padlet, justificando a sua escolha.

2.1.6. “Noite Fechada”: reconstituição do percurso do poeta

Na aula seguinte ([Anexo 33](#)), dinamizou-se a leitura do poema “Noite Fechada”. Como introdução à mesma, iniciei uma curta discussão acerca das imagens e das explicações partilhadas na plataforma Padlet. Apesar de não ter contado com a adesão de todos os alunos que fizeram a tarefa, verificaram-se leituras muito pertinentes, referindo o carácter sombrio e aprisionador da cidade, aspeto refletido também pelo predomínio de imagens a preto e branco, surgindo igualmente comparações com diferentes obras de arte e referências a assimetrias sociais ([Anexos 34](#)).

Em seguida, os alunos leram silenciosamente o poema “Noite Fechada”, pelo que não se verificaram dificuldades particularmente assinaláveis na sua compreensão. Uma aluna voluntária leu expressivamente o texto, dando lugar à interpretação coletiva, na qual os alunos se revelaram dinâmicos e participativos, convidando-os a interpretar os elementos que constituem referências à transformação da cidade pela iluminação e pelo despertar da vida boémia, pelos elementos transfigurados que são evocados pela imaginação do poeta, bem como o contraste entre as classes profissionais referidas e o término do poema na “brasserie”, que sendo um restaurante de requinte frequentado pelo poeta, os alunos consideraram particularmente interessante, tendo em conta o aparente compadecimento do mesmo para com as classes mais pobres, salientando que o próprio poeta faria parte das assimetrias sociais que tínhamos vindo a analisar.

Para explorar o poema, foram concedidos dois materiais aos alunos ([Anexo 35](#)), sendo que os seus cenários de resposta se encontram no [Anexo 36](#). A partir da ficha realizada em pequenos grupos, foi reconstituído o trajeto do poeta, efetuando um levantamento dos espaços observados. Posteriormente, efetuaram um levantamento das formas verbais do texto, com vista a sistematizar o seu valor expressivo na construção semântica do poema. Nesta fase, enfrentei dois desafios. Primeiro, a gestão do tempo, pelo que a interpretação dialógica do texto se alongou para lá do tempo previsto. Em seguida, os alunos evidenciaram algumas dúvidas no exercício de levantamento das formas verbais, não só pela quantidade de verbos concentrados no poema, mas também pelas noções básicas dos paradigmas flexionais verbais, que alguns alunos demonstraram não se recordar. Relativamente ao primeiro, tomei a decisão de agilizar o momento de correção previsto para o final da aula, corrigindo e sistematizando o percurso do poeta, assim que verifiquei que a atividade tinha sido concretizada pela maioria dos grupos. Relativamente ao

segundo, foi necessário guiar oralmente o levantamento das formas verbais, elemento que se provou menos frutífero para os alunos. Assim, para uma abordagem mais produtiva, a instrução do levantamento da totalidade das formas verbais poderia ter sido simplificada, pelo que a própria disposição do esquema poderia ter sido mais clara, uma vez que os alunos não entenderam em qual dos campos deveriam associar as generalizações do item 2.1. No geral, a turma demonstrou uma postura extremamente ordeira, em virtude desta aula ter sido observada por uma docente da faculdade, o que permitiu uma melhor agilização desta etapa da aula e da concretização do plano delineado para a mesma.

2.1.7. O género textual da crónica

Após a leção de “Noite Fechada”, foi iniciado o trabalho sobre o género da crónica, intercalando-o com a leção dos restantes poemas de “O Sentimento dum Ocidental”. De facto, a crónica surge como um género no qual se manifesta um registo híbrido, entre a dimensão estética do texto literário e a objetividade típica do texto jornalístico (Lopes, 2010a; Lopes, 2010b; Seara & Soares, 2020), meio no qual encontra o seu principal contexto de produção e prática social de referência (Botelho, 2019; Massaud, 2005). Aliás, Massaud (2005) refere que “O cronista pretende-se não o repórter, mas o poeta ou o ficcionista do quotidiano.” (p. 104). De forma a veicular, assim, as suas semelhanças com a poesia de Cesário, foi dinamizada a leitura da crónica “Ler uma cidade a pé”, de Maria João Lopes. Após a leitura silenciosa, os alunos realizaram, a pares, o conjunto de questões apresentado no verso da ficha ([Anexos 37](#), [38](#) e [39](#)), de forma a familiarizarem-se com o carácter híbrido anteriormente referido da crónica, desafiando-os igualmente a interligar a deambulação da autora e a sua utilização de metáforas, com o percurso de Cesário pela cidade de Lisboa e a sua transfiguração do real. Nesta atividade, os alunos mostraram-se muito pouco proativos, lendo e efetuando os exercícios de forma morosa, necessitando de substancialmente mais tempo do que planeado para a realização da tarefa. Apesar da apatia dos discentes na realização desta atividade, os mesmos foram ao encontro dos seus objetivos principais, referindo não só a semelhança da linguagem com a de uma obra literária (que gerou algumas dúvidas relativamente ao significado de certas passagens), bem como da semelhança com os poemas de Cesário, referindo passagens concretas do início de “Avé-marias”, tendo em conta a observação do rio pela autora.

Finda a leção dos poemas “Ao Gás” e “Horas Mortas” e após a realização de um

momento de avaliação sumativa ([Anexos 40 e 41](#)), foi dinamizada uma curta discussão acerca das problemáticas sociais com que os alunos ainda se deparam e ainda observam no seu dia a dia, partindo do enquadramento de “O Sentimento dum Ocidental”, evidenciando-se respostas como “pobreza”, “bullying”, “intolerância” e “injustiças”, a partir das quais se particularizaram respostas como “racismo”, “discriminação” e “discriminação a estrangeiros”, foi dinamizada a leitura coletiva da crónica “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”, de Xavier Pereira, com o intuito de conceder aos alunos o contacto com um exemplar do género que mobiliza o recurso ao humor e à ironia, bem como de um registo mais objetivo. Assim, foi solicitado aos alunos que comparassem oralmente as crónicas de Xavier Pereira com a de Maria João Lopes, pelo que aspetos como a temática, a simplicidade, a ausência de metáforas e até a dificuldade de leitura foi referida, realizando posteriormente os exercícios propostos. No entanto, apenas houve tempo para a realização dos mesmos oralmente, registando as respostas dos alunos no quadro, sistematizando-as posteriormente com os cenários de resposta ([Anexo 42](#)). Finalmente, foi contextualizada a atividade de produção textual da crónica ([Anexo 43](#)), assumindo moldes semelhantes à atividade do discurso político, solicitando que os alunos efetuassem autonomamente uma ficha de sistematização da estrutura do género textual ([Anexo 44](#)), baseada na tabela de comparação de crónicas de Botelho (2019). Tendo terminado a leção de Cesário Verde e dos conteúdos incluídos na minha PES, foi necessário a introdução ao romance de Eça de Queirós. Assim, a ficha foi-me entregue pelos alunos na aula seguinte para que a pudesse corrigir, pelo que um dos pontos menos positivos deste Percorso Didático foi a extensão desta atividade, para lá da leção com o poeta com o qual pretendia fazer a devida articulação.

2.1.8. MDG: Produção de uma crónica

A crónica apresenta-se como um género multifacetado, sendo que a sua utilidade e valor didático reside nos diferentes temas que pode abordar (Vicente, 2010), bem como no seu carácter híbrido, que já referimos. Para a produção do MDG, dos materiais das atividades que descrevemos e para a tabela de planificação do género ([Anexo 45](#)), centralizei o objetivo de produção de uma reflexão pessoal e subjetiva, tendo em conta uma base objetiva, comumente ligada a detalhes ou eventos do quotidiano (Botelho, 2019; Köche & Marinello, 2013; Lopes, 2010a; Lopes, 2010b; Seara & Soares, 2020). Assim,

apesar de Vicente (2010) e de Köche & Marinello (2013) referirem uma possível disjunção entre a crónica jornalística e literária, produzi um modelo de género e um enquadramento do contexto de produção dos textos com base no seu carácter híbrido veiculado, principalmente, por Lopes (2010a; 2010b) e por Botelho (2019), de forma a não excluir a flexibilidade do género ou de efetuar juízos de literariedade. Assim, a esquematização de uma crónica por Botelho (2019) foi crucial para a veiculação do modelo de género pretendido.

Neste sentido, e adotando a metodologia anteriormente aplicada para a produção do discurso político, foi aberta uma tarefa inicial na plataforma TEAMS, para que os alunos submetessem a sua tabela de planificação textual, bem como um primeiro rascunho da sua crónica, sendo que, após serem enviadas correções aos alunos, foi aberta uma segunda tarefa para submissão das crónicas aprimoradas pelos mesmos, com base no retorno crítico concedido. O objetivo seria compilar as crónicas produzidas num livro de turma, que espelhasse os seus “sentimentos enquanto ocidentais”, para publicação no site do AEA. Lamentavelmente, verifiquei neste processo uma marcada resistência por parte dos alunos. De facto, o Percurso Didático de Antero permitiu uma articulação mais profícua entre os domínios, equilibrando a leitura literária e a exploração do género. Já o Percurso Didático para a poética de Cesário acabou por articular a crónica no fim do mesmo, pelo que a concentração de elementos de avaliação nesta época do semestre, bem como o aproximar do final do ano letivo, contribuiu para uma adesão muito mais reduzida por parte dos alunos, tal como verificamos no [Anexo 46](#).

2.2. Língua Estrangeira

2.2.1. Ensino Secundário: Refugee Experiences through Poems

No ensino secundário, foi planeada uma sequência de quatro aulas, concebida para culminar num encontro intercultural com a turma EFA. Assim, e no âmbito da temática do multiculturalismo, tendo em conta a quarta área temática das Aprendizagens Essenciais para o 11.º ano de escolaridade, “Um Mundo de Muitas Culturas” (DGE, 2018), foi dinamizado um projeto que articulou a progressiva produção de um cartaz com vista à consciencialização da comunidade escolar para as experiências de vida de comunidades de refugiados (articulando informação objetiva e o meio poético), com aulas direcionadas para a leitura e discussão de poemas, que surgiram como os meios de contacto com a alteridade e com essas experiências, tomando partido do valor didático da

“literature of migration”, tal como referido por (Janachowska-Budych, 2023, p. 248). Assim, foram lecionados poemas como “Home”, de Warsan Shire, “We Refugee”, de Benjamin Zephaniah e “Head Over Heels”, de Emithal Mahmoud. Para confirmar a adequação dos textos ao nível dos alunos, os mesmos foram inseridos na plataforma *Oxford Text Checker* (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/text-checker/result>). Para além de ter sido útil para prever palavras e expressões que poderiam gerar dúvidas aos alunos, é importante referir que a plataforma atribui um nível do *CEFR* a cada palavra, não avaliando a sua dimensão estilística. A tarefa de seleção ou exclusão de um texto consoante esta característica coube, assim, ao professor estagiário.

Os alunos foram também orientados para a dinamização de momentos de comunicação virtual com os alunos da turma EFA, através da aplicação Whatsapp, de forma a familiarizarem-se progressivamente e registarem as suas reflexões relativamente ao diálogo intercultural numa ficha ([Anexo 47](#)) inspirada pela *Autobiography of Intercultural Encounters* (Conselho da Europa, 2009). Pretendi, assim concretizar as diferentes dimensões para a *ICE*, segundo Porto (2018), permitindo, no diálogo intercultural e no trabalho em grupo, o desenvolvimento da dimensão relacional dos alunos, no contacto literário, na produção do poster e na tarefa de reflexão, da sua dimensão crítica, pelo que a sua dimensão cívica foi concretizada pelo contacto com a turma EFA e pela produção do cartaz, com vista a montar uma exposição, sensibilizando a comunidade escolar para o tema.

2.2.1.1. Project Step 1: Information Research and AI Generated Poetry

Após uma aula de introdução à temática geral e ao projeto a desenvolver em grupos, os alunos desenvolveram a primeira etapa do mesmo, na segunda aula da sequência (50 minutos- [Anexo 48](#)). Assim, foram providenciadas novamente as instruções, recorrendo a uma apresentação PowerPoint que acompanhou e apoiou toda a sequência de aulas ([Anexo 49](#)), pelo que os alunos deveriam pesquisar por uma problemática que poderá levar a que alguém tenha de fugir do seu país de origem, ou uma problemática que se possa evidenciar após essa fuga, a partir da qual desenvolveriam o seu projeto, procurando informações e dados importantes acerca desse tema para figurarem no seu cartaz. Na aula anterior, os alunos tinham sido providenciados com exemplos de hiperligações úteis para esta primeira tarefa. À medida que os temas eram delineados, os mesmos foram escritos no quadro, de forma a evitar temas repetidos. Em seguida, os alunos deveriam usar a

plataforma ChatGPT para produzir uma quadra acerca do tema escolhido, a partir da qual deveriam publicar, numa página da plataforma Padlet a hiperligação para a fonte de informação relevante, a estrofe gerada por inteligência artificial, bem como um sucinto comentário em que explicassem a relação estabelecida entre a quadra e o tema que escolheram.

Tendo observado o uso de plataformas de inteligência artificial na realização de trabalhos autónomos, decidi contemplar este uso como parte do próprio processo do projeto. Para além de as mobilizar para um objetivo pedagógico concreto, esta opção permite agilizar a segunda etapa da produção do poster – a escrita poética – pelo que os alunos teriam agora um ponto de partida para a produção do restante poema. Além disso, a partilha estipulada no Padlet possibilitava a inserção de um elemento de interpretação textual, impelindo nos alunos a operação reflexiva de interligar os diferentes elementos recolhidos (tema escolhido, informação relevante acerca do mesmo, ponto de partida do seu poema). No geral, a turma foi dinâmica, notando-se um contraste com a atitude demonstrada na primeira aula, na qual os alunos mantiveram a sua posição totalmente passiva e resistente à figura do professor estagiário. Parcialmente ultrapassada essa barreira interpessoal, os alunos foram criando paulatinamente, após esta aula, uma relação de confiança comigo e no trabalho a desenvolver, pelo que se mostravam envolvidos e motivados para concretizar o projeto. No entanto, verifiquei que, em instâncias pontuais, os alunos aproveitaram o acesso tecnológico para a criação dos grupos virtuais com os alunos EFA, em vez da dinamização do projeto. No final, a maioria dos alunos cumpriu a etapa a desenvolver durante a aula, verificando-se três grupos que, apesar de reunirem os elementos, não publicaram no Padlet, sendo-lhes solicitado para o fazerem autonomamente ([Anexo 50](#)²)., antes da aula seguinte, estabelecendo-se uma data de entrega desse trabalho de casa para poder conceder retorno crítico, tal como se verifica nos diapositivos de apoio.

2.2.1.2. “Head over Heels”; Project Step 2: Poetry Writing

A terceira aula da sequência, sendo de 100 minutos ([Anexo 51](#)), possibilitou a discussão de um poema, para além da continuação do projeto. Assim, e contactando com a multimodalidade do texto poético e com a dimensão expressiva da sua vertente oral, útil

² No anexo, verifica-se a publicação dos elementos solicitados e de outras estrofes da sua autoria, uma vez que alguns grupos, no final da segunda etapa, editaram a publicação como forma de entrega do seu poema, em vez de o submeterem pelo meio solicitado.

para desafiar as perspetivas dos alunos relativamente a problemáticas sociais (Melin, 2010; Newfield & D’Abdon 2015), foi dinamizada a visualização da declamação do *slam poem* “Head over Heels”, de Emithal Mahmoud, solicitando que os alunos tomassem nota dos dados numéricos e dos conflitos referidos pela poetisa e que surgiam escritos no ecrã. As respostas dos alunos foram escritas no quadro, projetando a correção através dos versos transcritos ([Anexo 52](#)). Em seguida, foram salientados os versos nos quais a poetisa reflete acerca da expressão da experiência de refugiados pelo meio poético, de forma a questionar os alunos acerca da diferença entre uma linguagem objetiva e a linguagem poética. Infelizmente, a turma mostrou-se hesitante em responder, no entanto, dois alunos referiram que para além de haver uma diferença, a linguagem poética pode ser mais impactante, uma vez que nem sempre se refere à realidade de forma direta, sendo necessário interpretá-la para entender o seu significado.

A partir desta atividade inicial, realizámos a segunda etapa do projeto. Foi dinamizado um exercício inicial (*pre-project task*) de *gap-filling*, para que os alunos se familiarizassem com a dimensão estética da linguagem. Assim, com base num dos poemas discutidos na primeira aula, da autoria de Warsan Shire, e do poema de Mahmoud, os alunos treinaram a construção de metáforas, bem como do uso expressivo de nomes e adjetivos, atividade na qual os alunos se mostraram bastante interessados e participativos. Após a sua realização, as respostas foram registadas num documento que se manteve projetado no quadro, de forma a auxiliar a continuação do projeto, seguindo a proposta de Fithriani (2021) para a construção de um banco de vocabulário ([Anexo 53](#)). Assim, os alunos foram instruídos para continuar o seu poema, não permitindo a utilização de tecnologia nesta fase, de forma a garantir que as novas estrofes seriam da autoria dos alunos. A gestão desta etapa foi mais desafiante, pelo que o envolvimento dos alunos na fase *pre-task* fez com que a tarefa ocupasse mais tempo do que inicialmente planeado. A nível pessoal, a minha gestão estratégica do tempo foi comprometida por uma certa inibição em cortar a participação da turma, uma vez que esta foi a primeira instância na qual verifiquei um verdadeiro envolvimento e motivação intrínseca por parte deste grupo de alunos, numa atividade que não foi proposta pela docente titular. Durante o desenvolvimento das estrofes originais, os alunos mantiveram o seu empenho e a sua proatividade, no entanto, verificaram-se membros de alguns grupos que, em vez de auxiliarem na escrita poética, estavam a terminar a primeira etapa do projeto, publicando no Padlet da turma os elementos solicitados, aspeto que ilustra a importância da concretização da sequencialidade das etapas e da inter-relação das mesmas, tal como

refere Harmer (através da expressão “threads” 2015, p. 224) e Nunan (referindo “task chaining”, 2004, p. 25). Assim, nem todos os grupos terminaram a tarefa nesta aula, pelo que queriam continuar a desenvolver o seu poema. Foram recolhidas as estrofes escritas pelos grupos que terminaram, concedendo mais tempo na aula seguinte para quem não terminou a etapa.

2.2.1.3. Project Step 3: Poster Design

A última aula da sequência (50 minutos) ([Anexos 54 e 55](#)) foi dedicada à finalização dos projetos em apreço. Assim, para os que tinham terminado o poema, as suas estrofes foram devolvidas com retorno crítico, passando à produção do seu cartaz. Simultaneamente, os restantes grupos foram instruídos para terminarem a escrita do poema, pelo que verifiquei a mesma distribuição das tarefas já referida na fase de observação, na medida em que, dentro de um mesmo grupo, alguns membros focaram-se na escrita poética, sendo que outros colegas iniciaram a produção do cartaz. No decorrer da aula, os grupos mostraram-se organizados e dinâmicos, notando que, interpessoalmente, a realização do trabalho prático permitiu que os alunos se familiarizassem com a figura do professor estagiário, pelo que a postura da turma se mostrou profundamente diferente, comparativamente com a fase de observação e com a primeira aula da sequência, esclarecendo abertamente dúvidas, solicitando múltiplas vezes a leitura das estrofes produzidas.

No final da aula, e tendo lido os poemas de todos os grupos, enquanto geria a realização da etapa, solicitei que os alunos transcrevessem o seu poema para um documento Word e que o submetessem numa tarefa aberta na plataforma TEAMS, de forma a ler cada um e conceder-lhes retorno crítico relativamente ao mesmo. Após a entrega, correção e devolução de todos os poemas, foi disponibilizada a entrega dos cartazes. Tal como os textos da disciplina de Português, o projeto final dos alunos foi corrigido, dando-lhes tempo para alterar possíveis erros contidos nos mesmos, com vista à sua exposição. Concentrámos no [Anexo 56](#) o cumprimento das tarefas pelos vários grupos. A exposição dos cartazes foi dinamizada mais tarde, no conjunto de dias comemorativos do AEA, o *Dia D*, no qual se previa a exposição à comunidade escolar de trabalhos produzidos pelos alunos, entre outras atividades.

2.2.1.4. Intercultural Encounter

Tendo particular relevância enquanto o culminar desta sequência de aulas, demarcamos o encontro intercultural, efetuado com os alunos da turma pós-laboral, da secção dedicada às atividades extracurriculares, para uma descrição mais detalhada. Tendo em conta o perfil extremamente diverso e plurilinguístico da turma EFA, havendo alunos que apenas comunicavam através do inglês, apresentando um conhecimento muito superficial do português, bem como alunos que apresentavam o perfil linguístico inverso, esta atividade foi particularmente desafiante para os alunos do Ensino Secundário, que tiveram de mobilizar ambas as línguas e mediar entre os diferentes interlocutores, verificando-se hábeis utilizações dos seu repertório plurilinguístico (Conselho da Europa, 2020), sendo também um particular desafio para mim, tendo de gerir a progressão de atividades com duas turmas simultaneamente. Para orientar as suas fases, foi utilizado o PowerPoint de apoio, bem como folhetos na fase de discussão em grupo, produzindo um plano de aula para que as atividades previstas pudessem ser apreciadas anteriormente pela professora cooperante ([Anexos 57](#), [58](#) e [59](#)).

Assim, apesar de uma profunda timidez inicial pela generalidade dos discentes, mas principalmente, da parte da turma EFA, evidenciou-se depois um clima propício, não só para a discussão dos temas abordados, mas igualmente para a socialização entre os alunos. Para estabelecer este clima, os alunos participaram, de forma interessada e dinâmica, numa atividade adaptada do filme *Freedom Writers*, de modo a identificar semelhanças entre si, apesar de todas as suas diferenças. À medida que o jogo avançava, as afirmações apresentadas, a partir das quais os alunos deveriam aproximar-se de uma linha colada no chão, incidiram em particularidades da dinâmica social em meios multiculturais, como estereótipos, momentos de discriminação e a adaptação a novos ambientes, nas quais os alunos de ambas as turmas se expressaram abertamente e de forma sincera, apesar de se terem verificado alguns alunos ainda hesitantes em se expor.

Posteriormente, foi realizada uma conversa guiada, dividindo os alunos pelos seus grupos virtuais (de cerca de 6 a 8 alunos), de forma a poderem comunicar entre si. O folheto guia permitia agilizar a transição entre cada uma das fases da conversa guiada, principalmente para os grupos cujas mesas estavam longe da tela do projetor. Para esta parte da atividade, foram providenciados aos grupos uma cartolina e um bloco de post-its, com o intuito de centralizarem por escrito aspetos e elementos concretos da sua conversa, por exemplo, palavras que os definiam, considerações acerca da fase de comunicação virtual nas semanas precedentes e, finalmente, uma troca de experiências,

pedindo aos alunos do Secundário que partilhassem os seus poemas e os conteúdos abordados em aula, e que os alunos EFA partilhassem a sua experiência pessoal. Ao longo desta fase, presenciei com muito entusiasmo a colaboração entre duas turmas que acompanhei proximamente no início da PES para poder concretizar esta atividade, na qual, para além dos diferentes momentos da conversa guiada, os alunos puderam libertar-se dos mesmos, discutindo outros temas. Exemplificando, durante a posterior fase de apresentação dos *post-it boards* dos grupos, um deles referiu a curta discussão que tiveram acerca dos conflitos armados que se afirmavam no mundo, a partir das experiências pessoais dos alunos EFA com a evasão a conflitos armados, bem como outro grupo, nos quais os alunos refugiados demonstraram como escrever os nomes dos colegas portugueses em urdu. Além disso, um aluno partilhou que a temática abordada no seu poema (acerca daqueles cuja entrada num país pode ser negada), espelhava a história de vida de um dos alunos EFA do seu grupo. Verificou-se igualmente a produtividade do conteúdo das aulas na medida em que uma aluna, na sua apresentação, relacionou as experiências descritas pelos colegas com as problemáticas discutidas em aula, pelo que outro aluno referiu que, uma vez que o seu tema para o projeto não se relacionava com os testemunhos dos colegas, o encontro intercultural possibilitou-lhe conhecer uma nova realidade, sendo consciencializado para a mesma.

2.2.2. Ensino Básico: Verses for Justice

Na turma de 9.º ano, foram lecionadas múltiplas aulas relacionadas com o tema de PES e com a consciencialização dos alunos para diversas temáticas sociais. Focar-me-ei na reflexão das aulas dedicadas ao desenvolvimento do projeto *Verses for Justice*. De modo análogo ao projeto aplicado na turma do Ensino Secundário, os alunos produziram, em pequenos grupos, um cartaz com vista a consciencializar a comunidade escolar para a situação de pessoas sem-abrigo, sensibilizando-a para participar na recolha de bens para uma doação organizada. Esta atividade foi, assim, articulada com a associação ACRAS (Associação Cristã de Reinserção e Apoio Social) à qual entregámos múltiplos donativos para a sua “Loja do Bem”, em Chelas. Aplicando estratégias semelhantes à intervenção com o Ensino Secundário para o desenvolvimento das dimensões crítica e cívica da ICE, notamos que esta doação e o necessário contacto com o meio escolar auxiliaria no desenvolvimento da dimensão relacional, possibilitando a reflexão acerca da realidade de grupos socioeconomicamente desfavorecidos, apesar de não ter sido possível o contacto

direto dos alunos com a associação ou com os utentes com os quais trabalha. Esta parceria nasceu pelo acompanhamento de uma turma do Ensino Secundário às instalações da associação, o que agilizou a seleção, contacto e preparação para a doação com uma organização externa à escola. Centralizámos neste processo a mobilização de canções, tais como, “Imagine”, de John Lennon, “No More Trouble”, de Bob Marley e “Justice”, de Nakkia Gold, canção que foi relacionada com o tema “A Change is Gonna Come”, de Sam Cooke. Recorri, mais uma vez, à plataforma Oxford Text Checker, para confirmar a adequação dos textos ao nível da turma. Apesar da prevalência do nível A1 nos seus vocábulos, a dimensão estilística e a estrutura em verso dos textos foram aspetos que requereram particular atenção durante a lecionação.

2.2.2.1. Song Puzzle challenge

Tendo em conta a eficácia de elementos lúdicos nesta turma, a sequência de aulas com vista à realização do projeto e da leitura e análise de canções iniciou-se com uma aula ao ar livre ([Anexo 60](#)), decorrendo no espaço de recreio nas traseiras do edifício principal. Sendo o objetivo da aula introduzir os elementos que seriam alvo de reflexão para o projeto, a mesma iniciou-se, como *lead-in*, com uma curta discussão acerca dos aspetos que os alunos mudariam na nossa sociedade para a poder melhorar. Apesar de participativos na discussão e de inicialmente entusiasmados, o espaço exterior provou-se um particular desafio. Em termos acústicos, nem todos os alunos me ouviam claramente, pelo que a disposição dos alunos nesta fase inicial (sentados em linha horizontal, num longo parapeito baixo que acompanhava o espaço verde central) contribuiu para alguma distração. Em seguida, os alunos foram divididos em duas equipas para uma atividade de reconstrução da ordem da letra da canção “Imagine”, de John Lennon, sendo-lhes explicitadas as regras da atividade ([Anexo 61](#)). Cada equipa detinha duas estações, com cerca de 40 metros de distância entre si, pelo que um conjunto de alunos de cada equipa deveria correr à vez para ler e memorizar um verso da letra completa, transmitindo o que lera ao conjunto de alunos selecionado para reconstruir a ordem correta da canção (separada em tiras de papel – [Anexo 62](#)). O texto foi selecionado pela sua relativa simplicidade lexical e reduzida extensão, permitindo a realização da atividade e da discussão posterior no reduzido tempo letivo de 50 minutos. Apesar de ter equilibrado a veiculação das instruções entre a língua estrangeira e a sucinta referência a expressões concretas em português, os alunos tiveram algumas dúvidas relativamente às regras, pelo

que não acautelei, no plano da aula, uma curta exemplificação do jogo, estratégia salientada posteriormente pela professora cooperante, que remediaria este aspeto.

Para gerir a atividade, posicionei-me junto à estação de resolução do puzzle, de forma a assegurar o cumprimento das regras. Os alunos, que se mostraram particularmente competitivos, reconstituíram a ordem dos versos mais rápido do que esperado, pelo que se verificou uma equipa que comunicou eficientemente entre si, bem como alunos que memorizaram mais do que um verso de cada vez. Durante a realização, verificaram-se momentos em que os alunos abandonaram a língua estrangeira para comunicar. Na fase posterior de discussão, para a qual pude dedicar mais tempo, verifiquei que a movimentação no jogo, apesar de os ter motivado, não permitiu que os alunos notassem o conteúdo dos versos. A partir desta constatação, concedi algum tempo para que os alunos lessem a letra da canção, distribuída na totalidade à turma ([Anexo 63](#)), partindo posteriormente para a discussão. Nesta, alguns alunos mostraram-se hesitantes em responder, sendo que, nos restantes, se verificou uma ligeira repetição das respostas discutidas no início da aula. No final, foi sucintamente contextualizada a doação que iríamos organizar.

2.2.2.2. Project Step One: Information Research

À semelhança do projeto *Refugee Experiences through Poems*, foi planeada uma sequência de etapas que contemplava a familiarização dos alunos com a problemática social abordada, através de pesquisa, da articulação com o meio poético e da ação na comunidade, indo ao encontro do desenvolvimento das três dimensões visadas pela ICE. Assim, na primeira aula dedicada ao projeto ([Anexo 64](#) e [Anexos 65](#)), parti de um excerto da canção “No More Trouble”, de Bob Marley, desafiando à reflexão acerca de quem podemos ajudar no nosso dia a dia. Para além de se manifestarem intrigados pelo género musical e entoação da variante linguística do cantor, os alunos efetuaram importantes ligações entre a canção e o que foi discutido na aula anterior. Após uma contextualização mais detalhada do projeto a desenvolver, os alunos realizaram um exercício de completamento de informações, requerendo pesquisa virtual. Assim, utilizando os seus telemóveis, os alunos recolheram, a pares, dados nacionais e mundiais acerca de pessoas em situação de sem-abrigo, a partir de um conjunto de hiperligações providenciadas na página da turma, na plataforma TEAMS. Uma vez que a seleção de informação relevante foi um aspeto que necessitou de alguma orientação na turma 11.º CT, este modo de

concretização tornou-se produtivo a nível da gestão temporal, permitindo a centralização de dados que os alunos poderiam mobilizar nos seus cartazes, evitando a dispersão ou até a falta de cumprimento deste aspeto. No entanto, refletindo meses depois do término da PES, considero que, visando o desenvolvimento da dimensão crítica e reflexiva dos alunos (no âmbito da *ICE*), bem como da sua *consciência cívica*, foi-lhes retirada uma importante oportunidade de descoberta e de contacto autónomo com estas informações, pelo que a atividade foi muito facilmente realizada pelos alunos. Após a correção do exercício, os mesmos foram questionados relativamente ao modo como se sentiam ao se confrontarem com os dados pesquisados, pelo que os alunos referiram, por exemplo, que o número era demasiado elevado para um país pequeno como Portugal. Em seguida, formaram livremente os grupos para a realização das restantes etapas do projeto, que foram redigidos no quadro, sendo instruídos para que cada aluno trouxesse, para a aula seguinte, um conjunto de versos impactantes acerca das temáticas discutidas.

2.2.2.3. Project Step Two: Choosing an impactful verse

Partilhando a turma com o meu colega de estágio, que equilibrava igualmente duas línguas, a gestão das aulas a lecionar com vista aos nossos temas provou-se um desafio. Assim, aproximando-se o final do ano letivo e a realização de avaliações sumativas, foi necessário planificar a sequência de etapas para o projeto, bem como a dinamização de conteúdos que figurariam nesses elementos de avaliação. Este constrangimento permitiu-me enfrentar a tarefa de articular os meus objetivos temáticos com, por exemplo, a leção de conteúdos linguísticos, visados pela professora cooperante. Assim, antes da realização da segunda etapa do projeto, utilizei versos de canções para rever as mudanças sintáticas no *reported speech* ([Anexo 66](#); [Anexo 67](#)), dinamizando a observação e sistematização das mesmas com os alunos, antes da realização de exercícios práticos (com base num vídeo). Assim, produzi duas versões da ficha, diferenciando os materiais para os alunos com maiores fragilidades, a partir das adaptações dos exercícios que observei a professora cooperante utilizar ([Anexo 68](#)), pelo que no [Anexo 69](#) se encontram os cenários de resposta da ficha. A utilização de canções auxiliou na motivação e atenção para a retoma destes conteúdos gramaticais, atitude que não se verificara em atividades anteriores desta natureza.

Depois, os alunos juntaram-se nos seus grupos para partilharem entre si os versos das canções que cada um recolheu, de forma a escolherem aquele que figuraria no cartaz. Nos vários grupos, o envolvimento foi discrepante. Verificaram-se grupos em que nenhum

dos alunos concretizou a tarefa solicitada, pesquisando no próprio momento por versos que poderiam utilizar, sendo que outros grupos tinham múltiplas opções viáveis e pertinentes. Através desta partilha e seleção, os alunos poderiam interpretar este meio textual, refletindo acerca da sua relação com o tema e objetivo pretendido com o projeto (consciencialização da comunidade escolar para a angariação de bens). A partir da sua escolha, os alunos deveriam partilhá-la numa página Padlet, que tal como na turma 11.º CT, me permitia aceder à reflexão dos alunos por meio da curta justificação solicitada, concedendo-lhes retorno crítico acerca da pertinência da sua escolha. Apesar de alguns grupos terem concretizado a segunda etapa em aula, outros grupos, em virtude de não terem efetuado a seleção individual de versos para a discussão, tiveram de a terminar autonomamente, antes da realização da terceira etapa na aula seguinte ([Anexo 70](#)). Apesar do incumprimento da tarefa para casa, um dos aspetos que mais se destacou na aula, bem como nas minhas notas, foi a cooperação num grupo que reunia alguns dos alunos recém-chegados, que apenas comunicavam em inglês e uma aluna que, apesar das suas bases sólidas, evitava veementemente comunicar na língua estrangeira. Foi notório o modo como o grupo se esforçou para comunicar, mostrando entusiasmo na seleção dos versos.

2.2.2.4. Project Step Three: Poster Design and Selection

O projeto terminou com a realização da terceira etapa em aula ([Anexo 71](#)), na qual os alunos produziram o seu cartaz, apresentando-o à turma na aula seguinte. Após a visualização e discussão de uma animação ([Anexo 72](#)), com o intuito de levar os alunos a tomar a perspetiva de pessoas em situação de sem-abrigo, os alunos iniciaram a produção digital do seu cartaz, articulando os dados recolhidos na primeira etapa e o verso musical escolhido, com o apelo à doação de turma. Para muitos alunos, a motivação e proatividade demonstrada na atividade de visualização e discussão do vídeo manteve-se na produção do cartaz. No entanto, verifiquei que, na progressão do tempo concedido para esta etapa, nos grupos que mais desenvolveram o seu projeto, evidenciava-se o empenho de um aluno concreto, pelo que os restantes membros apenas seguiam as suas orientações. No final do tempo previsto (cerca de uma hora), foi pedido que os alunos referissem os aspetos que ficaram por concluir. Assim, muitos dos grupos referiram a necessidade de revisão do texto e/ou dos elementos visuais. Outros, mostraram-se hesitantes em responder, devido à sua prestação e ao seu comportamento menos satisfatório durante a aula, sendo necessário adverti-los várias vezes no decorrer da mesma. No final da aula, foi disponibilizada a entrega dos cartazes na plataforma

TEAMS, de forma a agilizar o momento de apresentação da aula seguinte, bem como as orientações para esta curta exposição oral, redigindo no quadro o porta-voz escolhido por cada grupo para a efetuar.

Na aula seguinte ([Anexo 73](#) e [Anexo 74](#)), a apresentação de cada projeto tinha o objetivo de envolver a turma num processo democrático, selecionando o melhor poster para ser distribuído pela escola, com o intuito de auxiliar a sensibilização da comunidade escolar relativamente à doação de turma. Nesta fase, dois grupos não entregaram o cartaz na data estipulada (dia anterior à aula, solicitando-me para submeter no próprio momento da apresentação), pelo que um dos grupos optou por não a realizar. Dos produtos finais, notou-se que os alunos tiveram alguma dificuldade em realizar cartazes visualmente apelativos, pelo que outros, que reuniam todos os elementos solicitados, apresentavam erros linguísticos. Verificaram-se também projetos sem a referência ao artista musical ou à associação à qual pretendíamos doar. Nas apresentações, os vários grupos explicaram adequadamente os elementos do seu cartaz, justificando-o como a melhor opção, no entanto, apenas um dos grupos referiu a importância de participar no auxílio à comunidade. Finalmente, a votação não foi frutífera. Apesar de ter apelado à importância de uma votação séria e crítica, os alunos não votaram num cartaz pela sua qualidade, mas sim no grupo favorecido pela turma, tendo em conta os laços de amizade estabelecidos. Apesar desta votação menos ponderada, saliento que os alunos que receberam mais votos foram aqueles que se tinham anteriormente voluntariado e auxiliaram na sensibilização de outras turmas para participarem na doação organizada, durante um período letivo estabelecido com os professores.

2.2.2.5. Doação para a associação ACRAS

Para a doação, foram deixadas caixas na papelaria da escola, com o objetivo de recolher os bens a doar à associação. Alunos de múltiplas turmas, bem como docentes participaram na recolha de bens. Para além da contínua produção do cartaz, com vista a sensibilizar a comunidade para esta atividade, a doação era o principal meio a partir do qual os alunos demonstrariam a sua *consciência cívica*, após o processo didático desenvolvido. Tal como discutiremos no capítulo seguinte, apesar dos alunos que doaram terem demonstrado um particular cuidado em doar múltiplos bens, a adesão geral da turma foi, lamentavelmente, diminuta. À semelhança das restantes turmas, centralizámos o cumprimento das tarefas pelos alunos no [Anexo 75](#).

2.3. Para lá da sala de aula: atividades extracurriculares

A participação no meio escolar da PES não se esgota no trabalho efetuado em sala de aula. Em primeiro lugar, foi organizado o Encontro Intercultural, que descrevemos anteriormente. Em seguida, foram dinamizadas as *Conferências Democráticas da ESPAV* no auditório da escola, apresentando num dos dias do *Dia D* os discursos políticos produzidos com a turma de língua materna ([Anexo 76](#)).

Dentro e fora da sala de aula, participei no apoio à direção de turma, acompanhando a professora cooperante e a turma de língua materna neste processo, bem como no seu projeto de turma, no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento, efetuando voluntariado aos sábados no refeitório da associação ACRAS, o que me permitiu o estabelecimento da parceria necessária para o projeto e doação da turma de 9.º ano. Finalmente, foi estabelecido com as professoras cooperantes de Português e com a biblioteca da escola a dinamização de uma atividade mensal, inspirada em tertúlias literárias, convidando turmas a ler e discutir uma obra concreta. Esta atividade, intitulada “Na Biblioteca Com...”, previa a articulação entre os vários professores estagiários, intercalando entre nós a realização das sessões e da produção do cartaz de divulgação. Neste âmbito, foi dinamizada uma sessão com base na leitura do conto “Uma Estrela”, de Manuel Alegre, ([Anexo 77](#)) e na leitura de excertos de *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós ([Anexo 78](#) e [Anexo 79](#)) para a disciplina de Português, desenvolvendo uma sessão com base na leitura da *short-story* “End User”, de Alastair Reynolds, para a disciplina de Inglês ([Anexo 80](#) e [Anexo 81](#)).

Capítulo V- Análise e Discussão dos Resultados

1. Língua Materna

1.1. Análise dos resultados didáticos e da reflexão dos alunos

Para a disciplina de língua materna, a partir da análise qualitativa efetuada, foi centralizado na tabela presente no [Anexo 82](#) o desempenho dos alunos a nível da sua *consciência cívica*, atribuindo a cada discente um nível de desempenho nas várias Competências e Atitudes da rubrica delineada. Assim, verificamos que a turma mobilizou adequadamente informação e dados relevantes para a abordagem das problemáticas sociais selecionadas, pelo que se verificou a produção, em ambos os MDG, de exemplares coesos dos géneros textuais propostos, nos quais se ilustravam eficazmente a complexidade dos seus temas. Pela produção de ambos os géneros solicitados e pela apresentação dos seus textos na atividade *Conferências Democráticas da ESPAV*, os alunos registaram um desempenho bastante positivo nos pontos 1.2. *Conhecimento de uma problemática social e mobilização da informação*, 2.1. *Comunicação textual e/ou interpessoal* e 3.1. *Ação e participação na comunidade*.

Para a produção do discurso político, foram desenvolvidas problemáticas como a influência das redes sociais nos jovens, a alimentação, a violência doméstica, a escravatura, o feminismo, bem como o trabalho infantil. Neste sentido, salientamos a produção escrita e apresentação do discurso político pelos grupos B ([Anexo 83](#) e [Anexo 84](#)) e D ([Anexo 85](#) e [Anexo 86](#)). Ambos os discursos seguiram a estrutura e alguns dos elementos estilísticos analisados em aula do discurso político de Volker Türk (tal como o parágrafo introdutório antes da saudação inicial, a utilização de interrogações retóricas e de metáforas ao longo do texto). Além disso, ambos os grupos se destacaram pela exímia apresentação do seu discurso, aplicando muitos dos aspetos pragmáticos e retóricos discutidos em aula na declamação oral do género (a nível das pausas e modelação de ritmo das frases, bem como da entoação de expressões concretas). Do discurso do Grupo B, salienta-se a qualidade da progressão dos seus argumentos e dos exemplos dados para a defesa da posição apresentada, as metáforas utilizadas para ilustrar a importância da igualdade de género, bem como a citação das palavras de diferentes personalidades, tais como Barack Obama, para sustentar a sua argumentação. Já o discurso do Grupo D, destacou-se pela hábil mobilização dos dados e informações pesquisadas no discurso, de forma a ilustrar a seriedade da temática do trabalho infantil, ilustrando a importância da

educação no combate a esta realidade. Além disso, os alunos utilizaram os paralelismos anafóricos e a primeira pessoa do plural para consolidar o objetivo persuasivo do seu discurso, consciencializando o auditório para a responsabilidade partilhada para a problemática discutida.

Com a produção escrita das crónicas, os alunos abordaram temas como o assédio sexual, a saúde mental e as taxas de suicídio, bem como a pobreza mundial, refletindo igualmente acerca de experiências pessoais de voluntariado. Exemplificando, a aluna LH19 escreveu a sua crónica com base no projeto de turma com a associação ACRAS, contactando com as difíceis condições de vida de pessoas em situação de sem-abrigo. Apesar das suas dificuldades a nível da expressão escrita, e não beneficiando do apoio de colegas para a elaboração colaborativa do seu texto, resultando num produto menos coeso a nível da correção linguística e das características e estrutura do género, comparativamente ao seu discurso político, a aluna efetuou uma reflexão pessoal relevante acerca dos benefícios de aprender a partir da ação na comunidade, colocando-se no lugar e empatizando com as experiências de vida dos utentes da instituição ([Anexo 87](#) e [Anexo 88](#)), efetuando na sua crónica uma reflexão mais crítica acerca desta experiência e das suas aprendizagens, do que na atividade de reflexão que desenvolveremos em seguida.

Por sua vez, os alunos LH4 e LH7 adaptaram habilmente, mais uma vez, características dos textos analisados em aula para a abordagem das temáticas escolhidas, sendo que o seu texto, para além de apresentar coesão a nível das características do género, constituem reflexões eficazes que espelham a complexidade da problemática abordada. No caso da aluna LH4 ([Anexo 89](#) e [90](#)), o seu texto adotou uma estrutura semelhante à crónica “Homofobia: entre insultos e ameaças”, de Xavier Lopes, partindo de uma experiência pessoal de assédio para a constituição de uma reflexão pessoal, na qual narra interações com familiares e amigos acerca dessa experiência. A aluna entregou duas versões do texto, pelo que, na primeira, não tinha efetuado pesquisa, pedindo posteriormente para que considerasse e corrigisse uma segunda versão que me foi enviada, na qual integra dados relevantes acerca da temática. No final, efetua apelo à consciencialização e ação dos leitores nos dois últimos parágrafos do texto, recorrendo aos verbos no Presente do Indicativo para fundamentar a composição da crónica, a formas verbais com valor imperativo para apelar à mudança, expressando o seu papel ativo para combater a problemática, no último parágrafo, através da utilização da primeira pessoa gramatical. Nestas sequências, a aluna mobilizou estruturas abordadas em aula e

mobilizadas no seu discurso político, de forma a concretizar um registo persuasivo, ilustrando a capacidade de transferir elementos e competências na aprendizagem de diferentes géneros textuais, tal como referido por Dolz & Schneuwly (1997). Por sua vez, o aluno LH7 adotou um registo de linguagem mais próximo da crónica “Ler uma cidade a pé”, de Maria João Lopes, inspirando-se igualmente na poesia de Cesário Verde, recorrendo a um registo estilístico para a narração de uma viagem de metro, na qual parte da observação dos passageiros à sua volta para efetuar uma reflexão acerca da saúde mental, referindo dados estatísticos nacionais e mundiais relacionados com o tema ([Anexo 91](#) e [Anexo 92](#)). Assim, utiliza, ao longo do texto, comparações, metáforas, interrogações retóricas e adjetivos em posição pré-nominal para enfatizar a sua reflexão. Destaca-se igualmente a forma impactante como a passagem do tempo no episódio quotidiano é interligado com as taxas de suicídio pesquisadas pelo aluno, a reflexão acerca da população nacional a partir das personagens descritas no metro, bem como o modo como o texto espelha a sua introspeção, convidando-nos a ler e aceder aos seus pensamentos durante a descrição da viagem, habilmente reconstruída na progressão do texto e na estruturação lógica dos seus parágrafos. Tal como referido na sua tabela de planificação textual, a tentativa de consciencialização do leitor é indireta, recorrendo à descrição das personagens, aos dados citados e à sua própria experiência pessoal relativamente ao tema para convidar o leitor a refletir acerca da problemática abordada.

Em contrapartida, a turma registou um desempenho menos positivo nos pontos 1.1. *Responsabilidade e organização das tarefas* e 3.2. *Reflexão Crítica*. De facto, devida à parca participação dos alunos na produção da crónica, bem como no cumprimento parcial ou incumprimento de algumas etapas de ambos os MDG, muitos dos alunos tiveram um desempenho menos positivo a nível da responsabilidade e da sua competência de produção e concretização das tarefas propostas. Em seguida, a atividade de reflexão, “Carta à Literatura” ([Anexo 93](#)), pretendia a composição de um texto no qual os alunos explicitassem quais foram as suas aprendizagens, bem como o papel do meio literário para a consciencialização para problemáticas sociais. Esta revelou-se menos produtiva pela superficialidade de algumas das reflexões dos alunos, o que não só reverteu de forma menos positiva para a análise qualitativa do ponto 3.2. da rúbrica, como dificultou a análise da eficácia e pertinência da investigação-ação. Para além de simples juízos de valor acerca dos autores estudados ou do funcionamento das aulas, verificou-se uma particular tendência para referirem as dificuldades de compreensão e obstáculos de aprendizagem que a literatura suscita, aspeto transversal a quase todos os textos. Por

exemplo, os alunos referiram:

- ««Cara literatura, temos um sentimento ambíguo, és importante para qualquer pessoa, em qualquer fase da nossa vida, mas, por outro lado, és muito confusa»» - Aluna LH11.
- ««Deves estar a questionar se eu gosto de ti! E a resposta é obviamente não...! Eu te considero intensa e confusa, sempre que tento te perceber, arranjas algum jeito de dar voltas por cima»» - Aluna LH16.
- ««Cara literatura, passámos bons e maus momentos, começando pelos maus momentos, Antero de Quental [...]»» - Aluna LH2.

Por outro lado, verificaram-se reflexões que ilustram a produtividade da leitura de textos literários para a discussão de problemáticas sociais, bem como das atividades realizadas para o desenvolvimento da consciência cívica. Exemplificando, as alunas LH12 ([Anexo 94](#)) e LH8 ([Anexo 95](#)) referiram a importância das temáticas abordadas para entender a contemporaneidade das problemáticas discutidas, algo que pretendíamos desenvolver no âmbito do jogo inter-histórico entre o passado evocado pelos textos e o presente vivido pelos alunos (Franchetti, 2021), já o aluno LH21 ([Anexo 96](#)) referiu a importância da literatura para melhor formar as suas perspetivas acerca do mundo que o rodeia, perspetiva já defendida por Probst (1986) e Aguiar e Silva (2010). Por sua vez, a aluna LH4 ([Anexo 97](#)) desenvolveu uma longa reflexão em que não só relaciona as suas considerações com o pensamento dos autores estudados, como foi a única aluna que referiu a utilidade das atividades dinamizadas para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca para agir e concretizar o seu papel enquanto agente social (Conselho da Europa, 2020), referindo no seu texto que o seu papel ativo transcende a esfera política profissional, tal como referido por Silveira (2016).

1.2. Inquérito

O primeiro conjunto de questões (constituída por nove itens), pretendia aferir o posicionamento dos alunos relativamente ao funcionamento e aplicação das principais metodologias e atividades da PES. \

Na pergunta 1.1., pretendia-se avaliar a posição dos alunos relativamente à abordagem de problemáticas sociais, a partir dos autores selecionados, verificando-se, no Gráfico 1,

uma incidência favorável nos dois níveis superiores (4 e 5), ambos com 35% das respostas. Os níveis 1 e 2 não registaram quaisquer preferências, pelo que o patamar intermédio obteve uma percentagem de resposta de 30%.

1.1. Reflexão acerca de problemáticas sociais, a partir da leitura da poesia de Antero de Quental e de Cesário Verde.

20 respostas

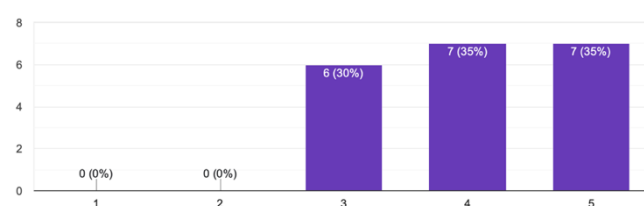


Gráfico 1

Na pergunta 1.2., pretendia avaliar a posição dos alunos relativamente à utilização da declamação dos poemas lecionados em aula, fazendo uso da multimodalidade do texto poético. De acordo com o Gráfico 2, a maioria dos alunos (56%) respondeu favoravelmente, atribuindo o nível 4 a esta estratégia didática, percentagem favorável que corrobora as notas reflexivas das aulas lecionadas, bem como a posição referida por Melin (2010) e Newfield & D'Abdon (2015).

1.2. Interpretação de poemas com recurso à sua forma oral (declamações).

20 respostas

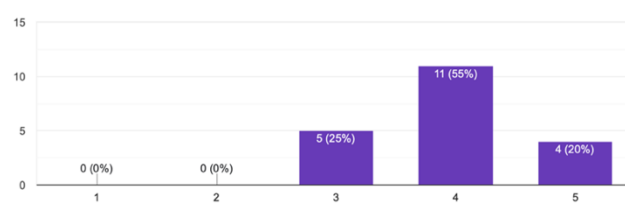


Gráfico 2

Com a pergunta 1.3, tinha o intuito de aferir a posição dos alunos relativamente à dinamização dos MDG para a abordagem de problemáticas sociais atuais, registando-se uma incidência igual no nível intermédio (3) e no nível 4, de 35%.

1.3. Leitura e produção escrita de géneros textuais acerca de problemáticas atuais (Discurso Político; Crónica).

20 respostas

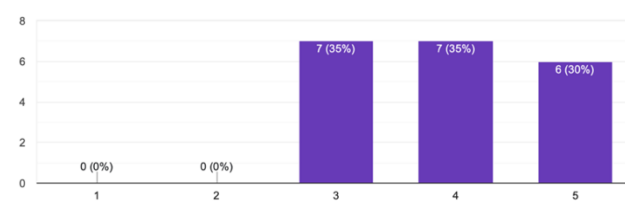


Gráfico 3

De facto, apesar dos níveis 1 e 2 não terem sido selecionados, a incidência no nível 3 poderá derivar das reações menos positivas dos alunos à exploração (estrutural e linguística), de cada género textual uma vez que este processo implicou, muitas vezes, a realização de tarefas autónomas pelos alunos.

No âmbito dos MDG, o item 1.4. incidia nas fases de planificação e reescrita dos textos, a partir do retorno crítico do docente. Notamos no Gráfico 4 que o nível 4 obteve a maioria das respostas (40%), com o nível 3 obtendo 30% das preferências. Apesar deste resultado favorável (havendo igualmente seleções do nível máximo – 25%), notamos que

1.4. Planificação de textos e reescrita dos mesmos, com base nas correções dadas (Discurso Político e Crónica).

20 respostas

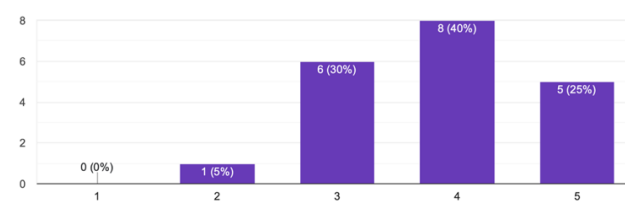


Gráfico 4

poderão verificar-se alunos que selecionaram um nível positivo neste item, apesar de não terem cumprido com a sequencialidade destas etapas, tal como verificámos na nossa avaliação qualitativa do ponto 1.1. *Responsabilidade e organização das tarefas*.

No item 1.5., os alunos também se posicionaram favoravelmente face à tarefa de pesquisa e seleção de informação para a produção de cada género textual proposto, pelo que, no Gráfico 5, o nível 4 obteve 40% das respostas (sendo que o nível

5 registou 35%), aspeto que se coaduna com o cumprimento geral deste parâmetro pelos alunos (ponto 1.2. da rúbrica), no desenvolvimento de cada MDG, mobilizando adequadamente os dados selecionados, apresentando as fontes consultadas.

Ao contrário dos restantes itens, verifica-se um posicionamento mais heterogéneo em 1.6., relativamente à dinamização de momentos de ação na comunidade. Devido ao reduzido número de alunos

que elaboraram a sua crónica, estes cingiram-se à apresentação dos discursos políticos redigidos. Neste âmbito, verificamos que, no Gráfico 6, todos os níveis foram selecionados pelo universo de respondentes. O nível máximo foi o que obteve a maioria da percentagem de resposta (40%), seguido do nível 4, com 30%, o que se coaduna com a nossa análise qualitativa do desempenho positivo dos alunos neste domínio (ponto 3.1. da rúbrica). Apesar desta avaliação inequivocamente positiva presente neste instrumento de recolha de dados, consideramos pertinente referir que apenas uma aluna fez referência à importância desta atividade no seu texto reflexivo. Por sua vez, esta distribuição das considerações dos alunos poderá dever-se à natureza da atividade dinamizada, pelo que salientei na entrada do diário reflexivo após a mesma que a declamação dos textos a um auditório totalmente cheio foi um particular desafio para alguns dos alunos, bem como um fator que suscitou um notório desconforto em vários discentes.

1.5. Pesquisa e seleção de informação relevante para a produção escrita de géneros textuais (Discurso Político e Crónica)
20 respostas

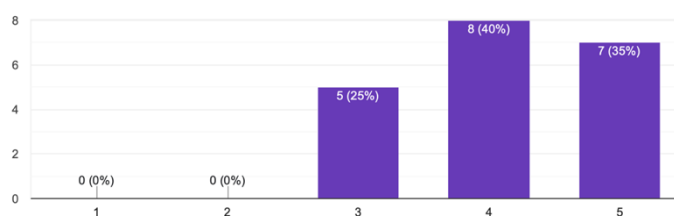


Gráfico 5

1.6. Ação na comunidade escolar: partilha e consciencialização para problemáticas sociais atuais (apresentação do discurso político – Conferências Democráticas da ESPAV).
20 respostas

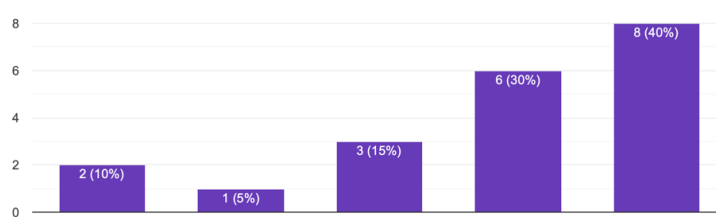
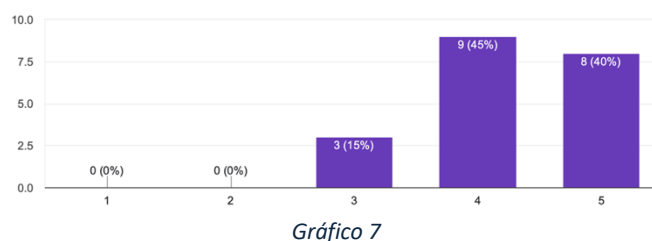


Gráfico 6

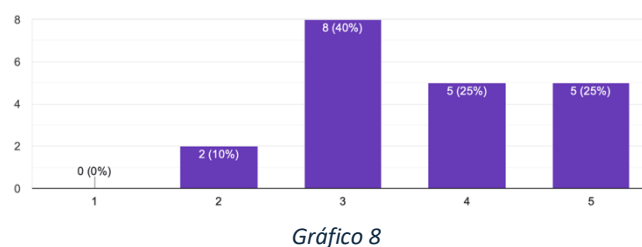
No item 1.7., verifica-se que os alunos avaliaram positivamente a utilização de plataformas digitais interativas para a dinamização de atividades, com o nível 4 a atingir 45% das respostas dos alunos, seguida da percentagem de 40% no nível 5 (Gráfico 7).

1.7. Utilização de plataformas como Padlet e Mentimeter para atividades de reflexão e discussão das temáticas de cada aula.
20 respostas



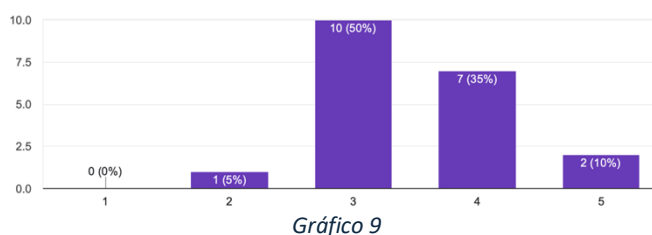
Finalmente, os itens 1.8. e 1.9. pretendiam aferir as considerações dos alunos relativamente à articulação entre os domínios textual e gramatical, preconizado no desenvolvimento dos Percursos Didáticos, tal como descrito por Jorge (2019). Relativamente à mobilização do domínio gramatical para a interpretação de textos literários (1.8.- Gráfico 8), a maioria das seleções (40%) incidu no nível 3, em comparação com os 25% registados nos níveis 4 e 5. O nível 2 registou uma percentagem de apenas 10%.

1.8. Reflexão acerca de aspetos gramaticais para a interpretação dos textos literários lecionados.
20 respostas



Neste sentido, verifica-se um posicionamento semelhante dos alunos relativamente à reflexão de aspetos gramaticais para a leitura e produção dos géneros textuais propostos. Assim, no Gráfico 9, 50% dos alunos selecionou o nível 3, sendo que, mais uma vez, o nível 4 obteve 25%. O nível 5 registou uma percentagem mais residual (10%), sendo que o nível 2 evidencia uma percentagem de 5%. À semelhança da pergunta 1.3., o posicionamento dos alunos poderá advir, por um lado, das tarefas que foram realizadas autonomamente. Por outro, pela resistência e dificuldades verificadas na realização de exercícios deste âmbito, que demos conta no capítulo IV do presente relatório.

1.9. Reflexão acerca de aspetos gramaticais para a leitura e produção de diferentes géneros (Discurso Político e Crónica).
20 respostas



A segunda secção do questionário pretendia aferir as considerações dos alunos relativamente à produtividade do conjunto de metodologias e atividades que tinham anteriormente avaliado para o desenvolvimento da sua *consciência cívica*, através de uma pergunta de resposta aberta. Assim, todos os respondentes referiram que a intervenção

didática foi útil para concretizar este objetivo, pelo que os alunos salientaram a utilidade da discussão de problemáticas sociais e, principalmente, a atividade de elaboração dos discursos políticos como fatores de promoção da sua *consciência cívica*, verificando-se escassas referências aos poetas estudados. Exemplificando, registaram-se respostas como:

- «Acho que é muito importante que falemos nas escolas sobre os diferentes problemas sociais, como a homofobia, racismo, escravidão... pois é na escola que aprendemos grande parte do que sabemos [...]. Por isso acredito que estas atividades foram importantes para podermos compreender e evoluir como pessoas»
- «Sinto que após abordar este tema das diferentes problemáticas sociais no tempo de Cesário Verde e Antero de Quental e com a realização dos discursos políticos, acabou por nos sensibilizar para os problemas que vemos no dia a dia.»
- «Acredito que a minha sensibilização e consciência cívica aumentaram. As atividades proporcionaram originalidade e criatividade, a partir das quais pude optar por temas onde o meu conhecimento não era tão vasto e exato. Logo, concordo que a abordagem às diferentes problemáticas permitiram desenvolver uma maior consciência e sentido de responsabilidade [...], permitindo uma identificação pessoal nos temas que acabaram por gerar reflexões emotivas e pessoais em toda a turma e em mim.»
- «Falámos frequentemente de inúmeros assuntos que me interessam e me movem, daí achar, que não necessariamente os autores como Antero Quental e Cesário Verde, mas sim as atividades como a do discurso político nos fizeram adolescentes mais conscientes e com maior espírito crítico. Dando-nos uma maior capacidade de avaliar e definir o mundo à nossa volta.»
- «Sim, porque eu ganhei uma perceção diferente sobre o assunto e ajudou-me a crescer em termos culturais e literários.»
- «Sim, acho que permitiram refletir sobre mim mesmo e aumentou a minha responsabilidade, por conta da interação que tive no auditório e as boas aprendizagens que tive ao longo do ano. Isto tudo foi possível por causa dos meus colegas e professores.»

2. Língua Estrangeira

2.1. Ensino Secundário

2.1.1. Análise dos resultados didáticos e da reflexão dos alunos

No Ensino Secundário ([Anexo 98](#)), os alunos demonstraram um desempenho favorável nas várias dimensões da rubrica, pelo que os níveis 3 e 4 foram os níveis de desempenho mais atribuídos. No entanto, foi atribuído o nível 1 à maioria dos alunos no ponto 3.2. *Reflexão Crítica*, uma vez que não entregaram a ficha de reflexão proposta, sendo-lhes atribuído o nível mínimo. Relativamente à produção do cartaz dos alunos, a maioria não só cumpriu as etapas necessárias para a realização do projeto, mas mobilizaram adequadamente os dados e informação consultados (relativamente aos pontos 1.1. e 1.2. da dimensão *Desenvolvimento do Trabalho Proposto*). Por sua vez, relativamente à dimensão *Discursiva*, a maioria dos alunos produziu cartazes visualmente apelativos, assegurando a sua eficácia comunicativa através de uma organização adequada das componentes textuais informativas e poéticas. Saliento os cartazes de dois grupos da turma que, para além deste aspeto, apresentavam uma particular coesão temática, uma vez que o seu poema retratava de forma eficaz as experiências de comunidades de refugiados que escolheram abordar. O grupo M ([Anexo 99](#)) pretendeu retratar a realidade vivida com a guerra na Faixa de Gaza e a persistência daqueles que lutam pela sua liberdade. Para além de especificar os dados de mulheres e crianças mortas e feridas, os alunos retrataram este quadro sombrio, no seu poema, através de expressões como “nation in tatters”, “broken homes and dreams put in shelves”, referiram a conturbada conjuntura política através dos versos “A plea that won’t be answered/ as long as their leaders keep commanding”, verificando-se também, ao longo do poema, a retoma de elementos incluídos na primeira estrofe, gerada por inteligência artificial na primeira etapa do projeto, para contribuir para a sua coesão. Relativamente ao nosso objetivo de consciencializar a comunidade escolar, estes alunos incluíram igualmente um código QR que redirecionaria aqueles que visitassem a exposição para um *website* que permitisse efetuar doações, demonstrando o seu papel enquanto agentes ativos na abordagem da problemática escolhida. Já o grupo S ([Anexo 100](#)) abordou a experiência de refugiados, migrantes e requerentes de asilo femininas, apresentando dados relativos a vários aspetos, tais como a percentagem de mulheres refugiadas em diferentes países do médio-oriente e do sudeste europeu e a incidência de assédio sexual em migrantes femininas. No seu poema, o grupo escolheu mobilizar uma estrutura anafórica no primeiro verso de cada estrofe para veicular a ligação entre a primeira, gerada pelo ChatGPT, e as quadras

redigidas em aula, utilizando expressões como “strife”, “stangers” e “unknown” para veicular os perigos e obstáculos enfrentados pelas comunidades migrantes, recorrendo igualmente a enumerações como “My father, my husband, my son.” e “Since our religion, skin and interests,” para expressar as perdas de entes queridos, bem como as causas para os obstáculos sociais nos países de acolhimento, elementos que constituem as experiências de vida retratadas poeticamente pelas alunas. É igualmente de salientar a utilização da primeira pessoa do plural e do singular pelo grupo, que veicula uma tentativa expressiva de perspetivar a experiência retratada. Assim, ambos os grupos, para além de terem produzido cartazes que concretizavam eficazmente o objetivo do projeto, demonstraram a complexidade das problemáticas retratadas, bem como a capacidade de perspetivar a alteridade representada no poema (Bland, 2018). Assim, eles próprios tornaram-se autores de “literature of migration” (Janachowska-Budych, 2023, p. 248), colocando-se no lugar dos grupos sociais abordados em aula.

Para além da produção do cartaz, os alunos participaram ativamente no encontro intercultural com a turma EFA, comunicando eficazmente com este conjunto de alunos, mobilizando o seu repertório plurilinguístico (Conselho da Europa, 2020) para acomodar a comunicação com os colegas que se expressavam apenas com a língua portuguesa ou inglesa, tal como verificámos no capítulo anterior. Um grupo de alunos desenvolveu de forma detalhada o decorrer da sua comunicação virtual, sendo semelhante às suas posteriores respostas na ficha de reflexão, tendo transcrito para a cartolina o seu poema, pois a história que contam era muito próxima às experiências de um dos colegas EFA ([Anexo 101](#)). Por sua vez, os alunos EFA ensinaram as colegas a escrever os seus nomes em urdu ([Anexo 102](#)). Verificou-se, assim, um desempenho bastante positivo dos alunos no ponto 3.1. *Ação e participação na comunidade* da rubrica. Em contrapartida, no ponto 3.2. *Reflexão Crítica*, o desempenho menos produtivo da turma deveu-se ao incumprimento da ficha por parte de muitos dos alunos. Esta atividade de reflexão pretendia acompanhar todo o processo de contacto com a turma EFA, desde a explicitação de estereótipos e ideias pré-concebidas dos alunos relativamente a comunidades refugiadas e ao multiculturalismo, às conclusões retiradas dos dois momentos de contacto virtual, bem como um desenvolvimento final das suas aprendizagens, após a realização do encontro intercultural. Na caixa “Assumptions and Stereotypes”, verificaram-se referências positivas ao multiculturalismo, uma associação entre pessoas refugiadas e países em guerra, bem como à procura por melhores condições de vida, referindo também dificuldades de adaptação a novos contextos. A temática mais referida foi a possível

timidez dos alunos EFA em comunicar. Alguns dos exemplos de respostas foram:

- «I think they are going to be very shy and they are not going to communicate, but it might not be like that.» - Aluno CT14.
- «They probably miss their country and families. They may be shy.» Aluno CT12.
- «They would be shy and may not talk much about himself.» Aluno CT9.
- «I think the majority of the refugees are from the middle east, and that they are running from the war.» - Aluno CT10.

Relativamente à comunicação intercultural virtual, nas caixas relativas aos dois momentos, verificaram-se três principais tendências: alguns alunos referiram momentos em que a troca de mensagens não ocorreu, outros explicitaram a partilha de informações básicas acerca de si mesmos. Por sua vez, um conjunto de alunos referiu a perceção de semelhanças entre si. Exemplificando algumas das respostas apresentadas:

- «From our first written exchange, we got to know their names, and what they like to do in their free time. We also introduced ourselves and our hobbies» - Aluna CT23.
- «We all introduced ourselves and said our name, our age, which country we were born in and something we like [...] In my opinion, this exchange has allowed to get to know each other and understand a little better where each person comes from [...] and even possible causes that made them leave their country and to know what they like» - Aluna CT1.
- «They were very nice and it was good to talk to them. And I learned that they aren't very different than me. I learned their names and at how many time they were at Portugal» - Aluno CT15.
- «When the second message was exchanged, I realized that even though we are from different countries, we are not really that different. The first question I asked was about what they liked to do or eat, and they answered exactly the same things as mine» - Aluno CT13.

Finalmente, alguns alunos desenvolveram uma reflexão final acerca da sua aprendizagem após o encontro intercultural, na qual referiram o potencial transformativo desta tipologia de atividades, desenvolvendo não só o seu entendimento acerca das experiências dos alunos com os quais contactaram, mas referiram igualmente mudanças a nível das suas considerações e expetativas iniciais, reiterando igualmente as semelhanças verificadas entre si. Exemplificando, o aluno CT18 ([Anexo 103](#)) desenvolve

uma reflexão final mais superficial, mas denota uma mudança relativamente às restantes secções da ficha, explicitando uma superação das suas expectativas relativamente à atividade e à abertura entre os alunos. O aluno CT11 ([Anexo 104](#)) não só recuperou uma das histórias mais impactantes que foi partilhada durante a atividade, mas referiu igualmente a mudança das suas perspetivas e estereótipos explicitados no início da ficha. Apresentando uma resposta semelhante, os alunos CT13 e CT23 ([Anexo 105](#) e [Anexo 106](#)) integraram ainda uma reflexão importante na qual problematizam o seu próprio privilégio, explicitando a discrepância de experiências de vida entre si e os colegas com os quais dinamizaram a atividade.

2.2. Ensino Básico

2.2.1. Análise dos resultados didáticos e das reflexões dos alunos

Ao contrário das restantes turmas, a do Ensino Básico evidenciou um desempenho global menos positivo ([Anexo 107](#)), verificando-se uma atribuição maioritária do nível 2 em dois pontos da rubrica, surgindo igualmente um registo significativo deste nível de desempenho no ponto 3.2. *Reflexão Crítica*.

Relativamente à dimensão *Desenvolvimento do Trabalho Proposto*, a maioria dos alunos registou um desempenho equivalente ao nível 4, tendo em conta a produção do projeto *Verses For Justice*. Por sua vez, já que os dados e informação relevantes figuraram numa atividade efetuada em aula, a maioria dos alunos mobilizou a informação pesquisada adequadamente, podendo apresentar apenas referências sucintas a esta dimensão informativa e/ou omitindo as fontes consultadas, pelo que a grande maioria da turma registou um desempenho equivalente ao nível 3.

As dimensões *Discursiva* e *Participação Cívica* foram as que demonstraram as principais lacunas a nível das Competências e Atitudes dos alunos. De facto, muitos dos cartazes produzidos apresentavam, por um lado, uma particular desorganização da informação textual, carecendo do apelo visual necessário à concretização do objetivo do projeto: consciencializar a comunidade escolar e fomentar a recolha de bens para a doação de turma. Articulado este aspeto com a falta de coesão e correção linguística dos cartazes dos alunos, a sua comunicação para o objetivo visado foi, com efeito, pouco eficaz, pelo que à maioria dos alunos foi atribuído o nível 2 (apesar de haver um número próximo de alunos com um desempenho equivalente ao nível 3). Tendo em conta o envolvimento menos esforçado dos alunos na produção faseada do projeto, na apresentação do seu

cartaz à turma para dinamizar a votação, o modo como a mesma foi efetuada, bem como a parca adesão dos alunos à doação, o nível mais atribuído ao seu desempenho no ponto 3.1. *Ação e participação na comunidade* foi igualmente o nível 2.

Exemplificando, o grupo Q produziu um cartaz coeso, tendo todos os elementos solicitados, mas com pouco apelo visual para o objetivo pretendido, ainda que tenham escolhido um verso útil e relevante para o projeto (da canção “Changes”, do artista Tupac). Comparativamente aos restantes grupos, o seu cartaz apresenta secções textuais com melhor correção linguística ([Anexo 108](#)). O grupo V ([Anexo 109](#)) produziu um cartaz pouco conseguido a nível da correção linguística, pelo que a escolha cromática e a imagem de fundo dificultam a leitura das secções de texto, contribuindo igualmente para uma reduzida eficácia comunicativa para o objetivo do projeto (auxiliar a angariar doações para a recolha de bens). No entanto, é de salientar que o grupo de alunos demonstrou pensamento prático a nível discursivo, produzindo duas versões do cartaz (em inglês e português), com o objetivo de ser perceptível para o maior número possível de membros da comunidade escolar, o que auxiliaria na recolha de bens. Finalmente, o cartaz mais votado, ([Anexo 110](#)), mobilizou um verso relevante (da canção “Could you be loved”, do artista Bob Marley), apresentando todos os elementos solicitados para a sua produção. Apesar da sua escolha cromática poder dificultar a leitura, foi o cartaz mais organizado em termos de informação e de exposição dos objetivos do projeto.

Por fim, à semelhança da dimensão *Discursiva*, também no ponto 3.2. *Reflexão Crítica* se verifica uma distribuição próxima entre os níveis 2 e 3, sendo o nível 2 aquele que integra mais alunos. Neste sentido, na atividade de reflexão ([Anexo 111](#)), muitos propuseram uma reflexão superficial, tecendo apenas um juízo de valor relativamente aos conteúdos abordados, bem como às atividades realizadas, apesar de se evidenciar uma tendência geral para relacionar a sua reflexão com canções concretas (abordadas em aula ou mobilizadas no seu cartaz). Exemplificando:

- «Me and my school are doing one project to give donations to a association named ACRAS. The experiences are really funny and I feel hopeful and happy helping the others [...] One song that helps me understand the importance of helping other is “They don’t care about us” from Michael Jackson» - Aluna 9.º 17.
- «Very people need help and we need to help the others. We have a project called ACRAS to help homeless people and we donate things like books, toys, cloths and others. The music that helped me understood how the world need

help is “Justice” by Nakkia Gold. The music talks about the humans rights, racism and homofobia [...]» - Aluno 9.º 8.

Por sua vez, apesar de os alunos não desenvolverem o caráter transformativo da intervenção pedagógica dinamizada com a turma, verificaram-se referências importantes a um sentido de responsabilidade, ao impacto positivo de agir na comunidade, bem como um benefício emocional para quem o concretiza. Exemplificando, os alunos 9.º5 ([Anexo 112](#)) e 9.º1 ([Anexo 113](#)) descreveram o projeto de doação dinamizado, relacionando as suas aprendizagens com artistas musicais abordados em aula (Tupac e Bob Marley, respetivamente), explicitando o benefício emocional derivado da ação de doar e/ou auxiliar quem necessita. Os alunos 9.º16 ([Anexo 114](#)) e 9.º 14 ([Anexo 115](#)) demonstraram a importância de doar a partir da perspectiva daqueles que são ajudados, evidenciando um sentido de empatia e de consideração da perspectiva e experiências de vida da comunidade ou grupo social visado. Em seguida, os alunos 9.º 15 ([Anexo 116](#)) e 9.º 6 ([Anexo 117](#)) referiram experiências pessoais de doação e/ou de ação numa dada comunidade. Enquanto o aluno 9.º 15 referiu a importância de auxiliar o próximo a partir de uma visão universalista de humanidade, de direitos e de oportunidades, relacionando o projeto dinamizado com o artista Bob Marley, o aluno 9.º 6 partiu da sua experiência enquanto refugiado para desenvolver o impacto positivo e emocional naquele que age, mas também naqueles que são beneficiados pela ação cívica e comunitária.

2.2.2. Inquérito

Tal como na turma de língua materna, foi efetuado um inquérito para analisar o posicionamento dos alunos relativamente à intervenção pedagógica, seguindo a mesma estrutura que o questionário analisado no subcapítulo 1.2. do presente capítulo. Tendo em conta o perfil multilinguístico da turma, o questionário foi produzido em português e inglês, tendo em conta os novos alunos da turma que comunicavam apenas pela língua inglesa. Assim, a partir das respostas ao questionário dinamizado no Google Forms, foi utilizada uma folha Excell ([Anexo 118](#)) para calcular a percentagem total de alunos que selecionaram cada um dos níveis da escala de Likert, apresentada nos vários itens sugeridos.

No item 1.1. (Gráfico 10 e 11), verifica-se um posicionamento relativamente ambíguo da turma acerca da leitura e interpretação de canções em aula, uma vez que 34,8% dos respondentes selecionaram tanto o nível intermédio, como o nível máximo para avaliar este aspeto. Apesar da distribuição das preferências indicar um posicionamento geralmente favorável dos alunos, incidindo principalmente nos níveis 3, 4 (26,1%) e 5, havendo apenas uma resposta no nível 2, podemos associar esta votação, por um lado, ao carácter cativante deste meio textual, elemento que se evidenciou no período inicial de observação. Por outro lado, a uma certa dificuldade sentida pelos alunos nas operações de leitura e interpretação de canções, uma vez que os discentes estariam mais habituados ao trabalho sobre competências de receção (nomeadamente, a compreensão oral) com estes textos.

1.1. Leitura e interpretação de textos poéticos em aula (canções).

19 responses

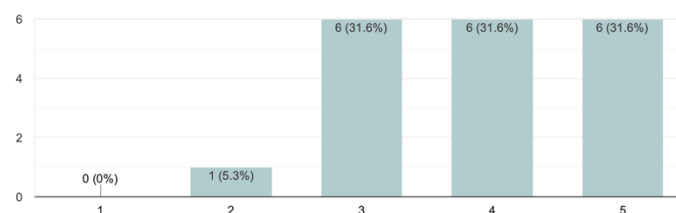


Gráfico 10

1.1. Reading and interpreting poetic texts (songs).

4 responses

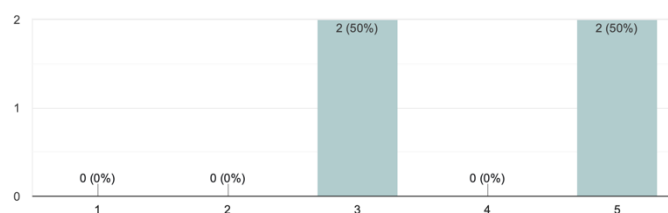


Gráfico 11

Já na pergunta 1.2., a maioria dos alunos (39,1%) selecionou o nível máximo para avaliar a reflexão acerca de problemáticas sociais, seguida da percentagem idêntica nos níveis 3 e 4, a partir do meio textual em apreço, aspeto que se verificou na observação das aulas lecionadas, bem como em algumas das reflexões dos alunos (Gráficos 12 e 13).

1.2. Reflexão acerca de problemáticas sociais, a partir das canções selecionadas.
19 responses

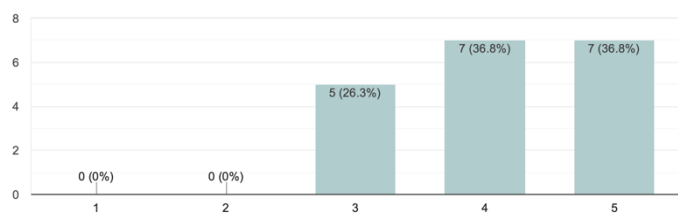


Gráfico 12

1.2. Reflection on social issues, based on the selected songs.
4 responses

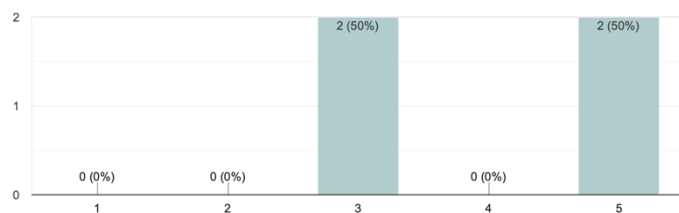


Gráfico 13

A pergunta 1.3. (Gráfico 14 e 15) corrobora outro aspeto observado durante a PES, o impacto positivo do recurso à forma oral dos textos. Neste âmbito, 43,5% dos respondentes selecionaram o nível 5 para avaliar este aspeto, pelo que os níveis 4 e 3 registaram, respetivamente, 30,4% e 21,7% das respostas. Mais uma vez, apenas um aluno selecionou o nível 2 e o nível mais baixo não registou respostas. De facto, tomei nota durante o período de aulas lecionadas que, para além de cativar os alunos, foi um fator útil na exposição dos mesmos à vertente oral dos vocábulos presentes nas letras musicais.

Também a metodologia de projeto, no item 1.4., foi maioritariamente avaliada com o nível máximo, verificando-se, nos Gráficos 16 e 17, uma percentagem de 47,8% para o nível 5, pelo que o nível 4 registou 31,6% das respostas. Os restantes níveis obtiveram uma percentagem residual.

1.3. Interpretação de canções com recurso à sua forma oral e/ou visual (música e/ou videoclipe).
19 responses

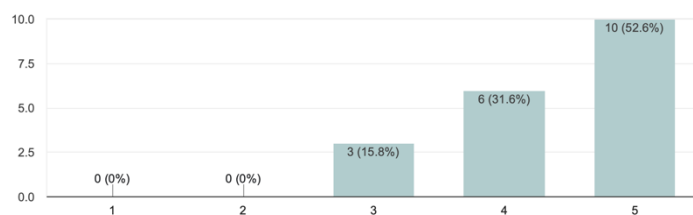


Gráfico 14

1.3. Interpreting songs through their oral and/or visual forms (music and/or music video).
4 responses

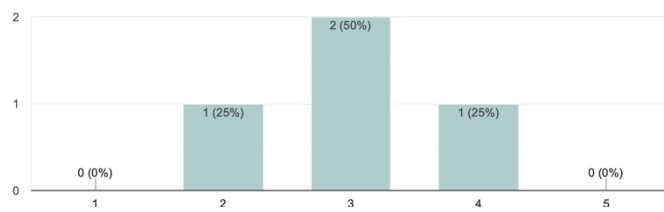


Gráfico 15

1.4. Metodologia de Projeto (produção faseada de um projeto em aula - Verses For Justice Poster Project + doação à associação ACRAS).
19 responses

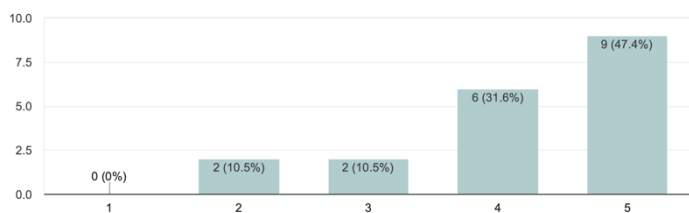


Gráfico 16

1.4. Project-based learning (progressive and phased production of a project: Verses for Justice Poster Project + donation to an association - ACRAS).
4 responses

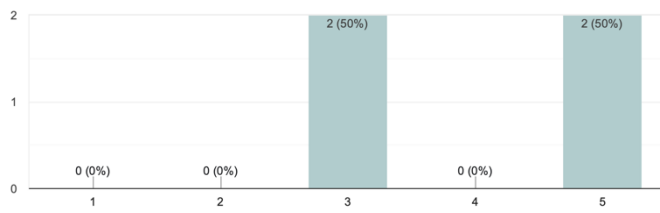


Gráfico 17

Nos itens 1.5. e 1.6., pretendi aferir o modo como os alunos avaliavam os dois principais meios a partir dos quais dinamizámos a ação cívica na comunidade escolar. Por um lado, relativamente à divulgação da doação de turma, a partir do cartaz mais votado, verificou-se no item 1.5. – Gráficos 18 e 19 - uma particular incidência das respostas dos alunos no nível 4 (47,8%). Os níveis 3 e 5 obtiveram, respetivamente, 30,4% e 21,7% das respostas dos alunos, não se verificando respostas nos dois níveis inferiores. De facto, tanto a aplicação da metodologia de projeto e a possibilidade de divulgar um dos cartazes produzidos foi recebido com entusiasmo pelos alunos, apesar da posterior execução menos cuidada por parte dos mesmos, tendo em conta a nossa análise da PES e da nossa avaliação qualitativa da dimensão *Discursiva* e do ponto 3.1. *Ação e participação na comunidade*, que desenvolvemos anteriormente.

De modo análogo a este item, na pergunta 1.6., também se verifica uma avaliação favorável dos alunos relativamente à recolha de bens para doação à associação ACRAS (Gráficos 20 e 21). Constata-se que todos os níveis foram selecionados, ao contrário das restantes questões. Assim, o nível 4 registou 39,1% das respostas, sendo que o nível 3 e 5 registaram 26,1%. Os níveis 1 e 2 foram ambos selecionados por apenas um aluno (4,3%). Não obstante esta avaliação globalmente positiva, é de salientar que este foi o ponto menos forte da PES com a turma, pelo que a doação registou uma adesão diminuta entre os alunos, tal como se refletiu na

1.5. Ação na comunidade escolar: divulgação do projeto de doação através do poster votado e escolhido pela turma.
19 responses

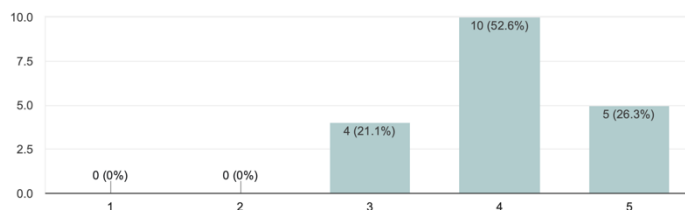


Gráfico 18

1.5. Action in the school community: sharing our project through the selected and most voted poster by the class.
4 responses

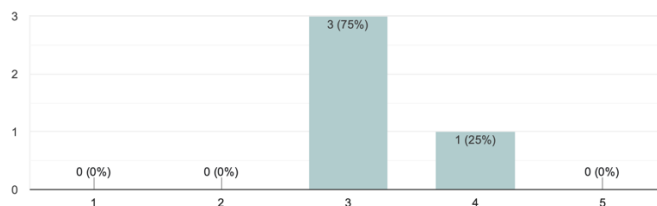


Gráfico 19

1.6. Ação na comunidade extraescolar: Recolha e doação de bens para uma associação (ACRAS).
19 responses



Gráfico 20

1.6. Action in the community (beyond the school): Collection of items to be donated to an association (ACRAS).
4 responses

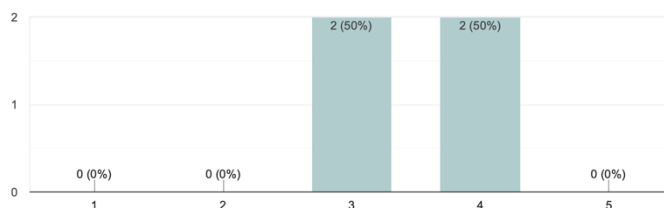


Gráfico 21

avaliação do ponto 3.1. da rubrica, aspeto que poderá igualmente refletir a distribuição da seleção por todos os níveis, sendo este o único item em que se verifica qualquer resposta de nível 1.

Relativamente à pesquisa de informação para a realização do projeto “*Verses for Justice*” (questão 1.7. – Gráficos 22 e 23), a maioria dos alunos selecionou o nível 5 (39,1%), pelo que os níveis 3 e 4 registaram uma percentagem de 26,1%. O nível 2 registou uma percentagem de resposta diminuta (8,7%), não se verificando respostas no nível 1. De facto, a realização da atividade de pesquisa e seleção de informação (primeira etapa do projeto) foi produtiva, sendo posteriormente alvo de reflexão com os alunos. Este posicionamento dos discentes acaba por se enquadrar também na avaliação qualitativa efetuada do ponto 1.2. da rubrica, pelo que a generalidade dos grupos mobilizou a informação visada nesta atividade, sendo que alguns efetuaram igualmente pesquisa autónoma de dados relevantes acerca do tema.

Finalmente, os alunos também avaliaram positivamente a utilização das plataformas interativas Padlet e Mentimeter, na pergunta 1.8. (Gráficos 24 e 25). Assim, o nível 4 registou a maior taxa de resposta (39,1%), seguida proximamente do nível 3, com 34,8%. O nível 5 registou uma percentagem de 21,7%, pelo que o nível 2 obteve uma percentagem residual (4,3%), não havendo respostas registadas no nível 1. Mais uma vez, notamos que os alunos avaliaram positivamente uma metodologia, apesar da sua participação menos positiva na sua aplicação, tal como se verificou com a utilização da plataforma Padlet na segunda etapa do projeto, na qual se verificaram grupos que publicaram tardiamente (ou não publicaram de todo) o(s) verso(s) selecionados para o cartaz, pelo que verificámos igualmente o momento menos frutífero de votação pelo melhor projeto da turma.

1.7. Pesquisa e seleção de informação relevante ao tema do projeto em desenvolvimento (níveis e estatísticas de pobreza e de população sem-abrigo, a nível nacional e internacional).
19 responses

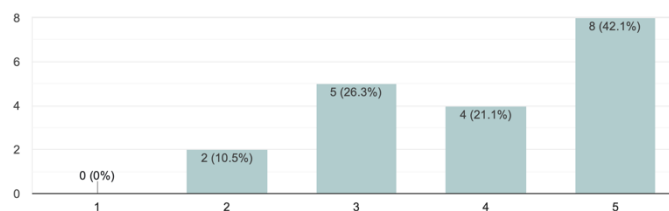


Gráfico 22

1.7. Research and selection of appropriate information for the development of the ongoing project (national and international levels and statistics regarding poverty and homelessness).
4 responses

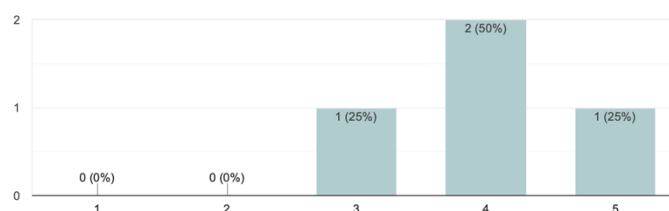


Gráfico 23

1.8. Utilização de plataformas como Padlet e Mentimeter para atividades de reflexão e discussão das temáticas de cada aula.

19 responses

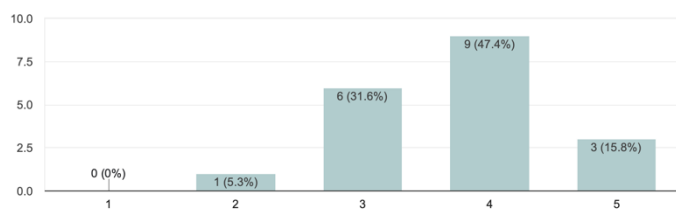


Gráfico 24

1.8. Use of platforms such as Padlet and Mentimeter for reflection and discussion tasks.

4 responses

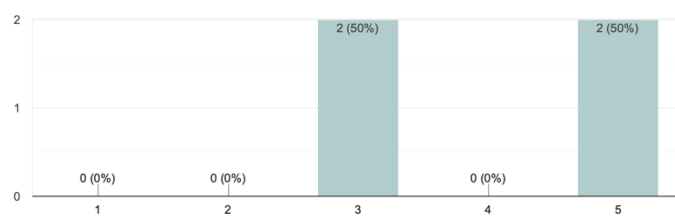


Gráfico 25

Na segunda secção do inquérito, tal como na turma de língua materna, os alunos responderam a um item de resposta aberta, de forma a entender se o plano de ação implementado contribuiu para uma maior consciência e sentido de responsabilidade para com as diferentes problemáticas sociais abordadas. Das respostas dos alunos, verifica-se que todos responderam positivamente, justificando a sua resposta com graus variáveis de desenvolvimento. Neste sentido, muitas das respostas concentram uma sucinta anuência com a pergunta efetuada, espelhando o cômputo geral dos textos reflexivos dos alunos e a avaliação qualitativa dos mesmos, no âmbito do ponto 3.2. da rubrica, podendo relacionar a sua resposta afirmativa com as canções e problemáticas abordadas. Exemplificando:

- «Yes, because we learned about social issues and how it affects people's lives»
- «Sim, pois fiquei a saber a imensa quantidade preocupante das pessoas que têm a mesma pobre vida.»
- «Na minha opinião pessoal, sim as atividades ajudaram a maior parte das pessoas da turma a abrir a mente acerca destes problemas que ocorrem pelo mundo e que têm de ser mudados.»
- «Sim, porque nas músicas que ouvimos e pesquisas que fizemos deu para perceber melhor o que se passa no mundo e acho que é bom sabermos e termos consciência do que se passa no mundo.»

No entanto, alguns alunos expressaram de forma mais concreta o caráter transformativo das atividades e conteúdos abordados, bem como uma ‘mudança’, tanto nas suas perspetivas, como nas suas ações, por exemplo:

- «Sim, comecei a ver as coisas com outra perspetiva, hoje até dei algumas moedas que sobraram a um casal que precisava, fez o meu dia.»
- «Sim acho que me ajudou a perceber melhor os temas abordados porque

acho que antes de ter a atividade não me importava tanto com o tema e agora achei importante e interessante perceber melhor»

- «I think this had a big impact on me. I began to understand and treat this better and now it has changed my opinion, I need to treat these cases much better.»

3. Discussão dos resultados:

A partir do conjunto de dados recolhidos, verificamos que a investigação-ação implementada produziu resultados globalmente favoráveis relativamente aos objetivos estabelecidos, apesar de se verificarem aspetos que evidenciam que a transferibilidade entre os conhecimentos e competências desenvolvidas em sala de aula, partindo dos meios textuais selecionados, para a dimensão da participação cívica dos alunos na comunidade poderá ser difusa. Assim, em ambas as línguas, é possível cruzar os vários métodos de recolha de dados.

Na disciplina de língua materna, verificamos que a análise qualitativa do processo e produções dos alunos é espelhada pelas respostas a vários itens do inquérito anónimo. Exemplificando, a prevalência de uma avaliação positiva pelos alunos (nível 4) da pesquisa e seleção de informação para a produção de géneros textuais, sendo que a maioria mobilizou de forma adequada os dados pesquisados nos seus textos. Juntamente com este aspeto, também o processo de planificação textual e reescrita das produções escritas dos alunos, com base em Dolz & Schneuwly (1997), foi valorizado pelos mesmos, que, de facto, contribuíram para a clareza e coesão das suas produções textuais e para a eficácia da comunicação das suas posições face às problemáticas sociais abordadas, espelhando a avaliação positiva da segunda dimensão da rubrica (*Discursiva*). Tal como referimos no âmbito da crónica, os exemplos incluídos em anexo demonstram que os alunos transferiram para os seus textos sequências e marcas linguísticas de outros géneros, ilustrando o potencial da transposição didática (Jorge, 2014) e o enriquecimento linguístico do MDG (Dolz & Schneuwly, 1997).

Relativamente à atividade de apresentação dos discursos políticos para a comunidade escolar, os alunos registaram uma participação cívica positiva, aspeto que os alunos avaliaram com o nível máximo no questionário. É importante salientar que, não obstante a avaliação positiva do processo de produção dos géneros textuais propostos, os alunos avaliaram a leitura e produção escrita dos géneros textuais com uma incidência idêntica

entre o nível 4 e o nível intermédio no inquérito. De facto, apesar de se constatar um posicionamento positivo, não havendo respostas nos níveis inferiores, verificámos na avaliação qualitativa que os alunos organizaram e cumpriram de forma razoável apenas a sequência de tarefas do MDG do discurso político, sendo que, devido ao incumprimento da crónica, o ponto 1.1. da rubrica registou uma avaliação geral menos positiva.

Esta discrepância de participação dos alunos deveu-se não só à altura do semestre em que a atividade da crónica decorreu (tal como explicitado na descrição da PES, efetuada no capítulo anterior), mas igualmente à dinamização da atividade *Conferências Democráticas da ESPAV*. Uma vez que o primeiro Percorso Didático não carecia de tempo para a sua concretização plena e a realização de uma atividade extracurricular com base nas produções dos alunos não verificou quaisquer constrangimentos, a própria atividade e o contacto direto com a comunidade escolar poderá ter influenciado a participação cívica e comunitária dos alunos, pelo que se verificou, no inquérito, uma particular valorização da atividade de apresentação dos discursos políticos como meio de consciencialização e de desenvolvimento da sua *consciência cívica*. De facto, Oliveira (1987) refere que a natureza persuasiva do discurso político não só incita, como tem o principal objetivo de apelar à ação (aspeto que tentámos veicular em ambos os MDG, dado o objetivo de consciencialização para problemáticas sociais). Assim, a realização desta atividade parece ter tido este efeito nos próprios alunos, aspeto igualmente defendido por Silveira (2016), defendendo a utilidade da atividade argumentativa deste género textual para o estabelecimento e subsequente expressão dos valores e conceções dos alunos, potenciados por atividades significativas de leitura e de escrita.

Já na escrita da crónica, poderá ter havido uma carência de incentivo concreto à sua realização. Tal como mostram Smart *et al.* (2000) e Bringle *et al.* (2015), a dimensão prática é particularmente frutífera para a manifestação da *consciência cívica* dos alunos. Assim, há dimensões inerentes ao seu envolvimento cívico (Smart *et al.*, 2000) que, apesar de se manifestarem, podem não se traduzir em ação na comunidade. Já Bringle *et al.* (2015) referem que o desenvolvimento cognitivo do conhecimento dos alunos em sala de aula pode não se traduzir em ação concreta. Assim, uma vez que a exploração do género e o desenvolvimento do MDG da crónica ocorreu no final do ano letivo, a carência da dinamização de um momento prático de articulação da produção textual com a comunidade escolar (tendo em conta os constrangimentos temporais adjacentes ao final do ano letivo) poderá ter inviabilizado a sua produção.

Por sua vez, notamos que os alunos valorizaram a reflexão de problemáticas sociais

atuais a partir dos textos lecionados, verificando-se textos reflexivos e respostas à segunda secção do questionário anónimo que espelham a produtividade desta abordagem. Vários discentes referiram também o contributo dos textos para entender problemáticas transversais à sua contemporaneidade. Assim, o jogo inter-histórico (Franchetti, 2021) e a discussão dos textos à luz de temáticas desta natureza (Laconte, 1980; Lopes, 2012; Almeida & Meirim, 2023) poderá afigurar-se como um modo útil e cativante de promover o contacto dos alunos com o meio literário. No entanto, verificámos que, por se afigurar como um meio de difícil acesso e compreensão, a literatura é particularmente conotada com um carácter hermético, aspeto particularmente salientado pela turma nas suas “Cartas à Literatura”.

Por sua vez, a observação e reflexão crítica das aulas lecionadas, os textos reflexivos dos alunos e o questionário permitem-nos refletir acerca dos aspetos e/ou objetivos subsidiários da nossa intervenção didática. Por um lado, a articulação entre os textos lecionados e o domínio da gramática, no âmbito dos Percursos Didáticos (Jorge, 2019), foi recebido com alguma resistência por parte dos alunos, tendo em conta que se verificou algum desconforto na realização de exercícios que transcendiam a explicitação metalinguística. Assim, a reflexão metalinguística e a atividade epilinguística com base na observação e interpretação do funcionamento das unidades linguísticas e da sua intenção comunicacional e semântica (Costa & Rodrigues, 2019), bem como a sua mobilização para a interpretação literária, nem sempre surtiu um efeito positivo claro a nível do aprofundamento da consciência linguística dos alunos. Este aspeto verifica-se igualmente na avaliação maioritária de nível 3 da análise de elementos linguísticos para a interpretação dos textos poéticos, discursos políticos e crónicas, sendo que apenas uma aluna referiu, na sua “Carta à Literatura”, que a abordagem dos poemas aprofundou o seu conhecimento linguístico. Assim, no âmbito da formação linguística referida por Bronckart (1997), a partir do meio textual selecionado, a intervenção poderá ter sido menos frutífera.

Finalmente, a utilização de plataformas digitais para a dinamização de atividades foi valorizada pelos alunos, sendo que, apesar de não se verificarem referências diretas às mesmas, as respostas e reflexões dos alunos salientam a produtividade do carácter interativo das aulas lecionadas. Aliás, os alunos valorizaram igualmente a interpretação dos textos, recorrendo à sua forma oral, pelo que foram mobilizados vários vídeos e áudios que espelhassem a multimodalidade dos textos poéticos. Assim, para além de corroborar a observação direta que efetuámos, na medida em que a declamação coerente

dos textos auxiliou a articulação semântica dos versos, a utilização de meios digitais para desenvolver a abordagem dos textos e para dinamizar o contacto dos alunos com a forma oral dos poemas surgiram como elementos úteis para a didatização dos textos selecionados, tal como proposto por Melin (2010) e por Schüller-Zwierlein *et al.* (2022).

Já na língua estrangeira, verificamos que a articulação entre o meio textual e a orientação metodológica aplicada (*ICE* e o desenvolvimento de tarefas de projeto) foi útil para a concretização dos objetivos pretendidos. Na turma do Ensino Secundário, cuja discussão será eminentemente mais curta, pela duração mais circunscrita da intervenção didática e pelo método de recolha de dados diferenciado (não tendo sido aplicado um questionário à turma), verificou-se que os alunos manifestaram um desempenho positivo nas várias dimensões, pelo que o seu ponto menos forte (1.2. *Reflexão Crítica*) se deveu ao facto de os alunos não entregarem a ficha de reflexão contínua. Com efeito, a observação inicial das aulas da professora titular e a aplicação da metodologia de projeto nas aulas lecionadas suscitou o interesse e empenho dos alunos, aspeto que se verificou na avaliação qualitativa da primeira dimensão da rubrica, sendo que a maioria dos grupos teve um desempenho favorável no cumprimento da sequência de tarefas e na mobilização da informação selecionada. Juntamente com este último aspeto (ponto 1.2. da rubrica) os alunos produziram cartazes apelativos e poemas que retratavam eficazmente os temas selecionados, assegurando a coesão semântica do poema através da produção de estrofes originais, a partir de uma quadra gerada por inteligência artificial, verificando-se grupos que incluíam elementos interativos nos seus cartazes, no âmbito da consciencialização da comunidade escolar. Além disso, verificaram-se cartazes dos alunos com uma ótima coesão temática entre a problemática escolhida e o poema desenvolvido, evidenciando através dos seus poemas uma transposição do conhecimento e informação selecionada, bem como das temáticas abordadas em aula, para uma representação poética das experiências de comunidades refugiadas, retratando-as eficazmente, bem como os desafios que suscitam a sua deslocalização. Este aspeto ilustra as potencialidades de aliar a didatização da poesia com o domínio da escrita, apresentado por Melin (2010) e por Hanauer (2012). Assim, os alunos tornaram-se intermediários e porta-vozes destas experiências, dando-lhes visibilidade no espaço escolar (Schoorman *et al.*, 2019).

A avaliação positiva na dimensão *Discursiva* deveu-se também à ótima participação dos alunos no encontro intercultural com a turma EFA, na qual se verificou a mobilização do seu reportório plurilinguístico (Conselho da Europa, 2020) para acomodar e mediar a comunicação entre os vários colegas, tendo em conta os seus níveis discrepantes de inglês,

bem como a participação de alunos que mobilizariam apenas a língua portuguesa. Para além deste aspeto, demonstraram um particular interesse em conhecer as experiências dos colegas, aspetos relatados na sua ficha de reflexão, referindo algumas das histórias partilhadas pelos colegas refugiados. Esta atividade, em consonância com a análise das fichas de reflexão, permite verificar que o contacto com a alteridade e a discussão de experiências diversas permitiu aos alunos não só desconstruir as suas considerações e estereótipos iniciais, mas possibilitou igualmente que os alunos tomassem consciência do privilégio inerente à sua vivência (aspeto mais complexo que Weiss *et al.*, 2017, incluem na sua rúbrica).

Neste sentido, os alunos demonstraram uma capacidade positiva de perspetivar a alteridade e de se colocarem no lugar *do outro*, manifestando o carácter transformativo desta abordagem (Kaowiwattanakul, 2020), aspetos inerentes aos objetivos da ICE, tal como referido por Byram *et al.* (2017) e por Porto (2018). Além disso, alguns alunos manifestaram ainda, na sua referência a uma mudança de perspetiva, que *o outro* não seria dissemelhante de si próprio, estabelecendo um laço de identidade comum (Smart *et al.*, 2000) e de reconhecimento de uma “human comity” (Byram, 2008, p. 186). Assim, a intervenção possibilitou o reconhecimento de uma condição humana comum (Sell, 2000), transversal ao grupo diverso de discentes, resultado possibilitado particularmente pelo perfil multicultural da comunidade escolar da ESPAV e igualmente pelo perfil multicultural de ambas as turmas.

Refreamo-nos de afirmar, no âmbito da implementação da ICE, das orientações metodológicas de Byram *et al.* (2017) e da avaliação de um projeto intercultural por Porto (2018), que se verificou um claro estabelecimento de um laço comunitário e de uma identificação transnacional, uma vez que os cartazes do projeto *Refugee Experiences through Poems* não foram efetuados colaborativamente com os alunos da turma EFA, dado a diferenciação de horários e regimes de ensino de ambas as turmas. No entanto, a partir da observação da atividade, da produção dos *post-it boards* e dos elementos anteriormente referidos e analisados, provenientes da ficha de reflexão, postulamos que a articulação entre a tarefa de projeto e o contacto direto com a comunidade cujas experiências foram discutidas não só foi produtiva para a sensibilização e consciencialização dos alunos, mas igualmente para se operar uma mudança no “eu” dos alunos, motivando uma descentralização da sua própria esfera e *locus* de referência individual, tal como apresentado por Baker (2022), tendo observado a ação e manifestação de verdadeiros ‘intercultural speakers’ (Baker, 2022). Com base nestes

aspectos e na rúbrica original delineada, consideramos que a intervenção foi igualmente útil no desenvolvimento das três dimensões da *ICE*, pelo que os alunos adquiriram e mobilizaram conhecimento, demonstrando compreensão e reflexão acerca das informações e conteúdos abordados na realização do cartaz e na relação entre o seu projeto e as experiências dos colegas, durante a atividade extracurricular. A partir deste aspeto os alunos demonstraram uma desconstrução dos seus valores e perspetivas (dimensão crítica). Por sua vez, os alunos colaboraram eficazmente, tanto entre si, na realização do projeto, como no encontro intercultural (dimensão relacional). Já os seus projetos e a participação nesta atividade demonstraram igualmente um empenho frutífero tanto no contacto com uma comunidade concreta (alunos EFA e a temática de comunidades refugiadas), como na ação no meio comunitário envolvente (comunidade escolar da ESPAV), desenvolvendo a sua dimensão cívica.

Por fim, podemos verificar algumas semelhanças entre as considerações anteriormente apresentadas em ambas as turmas e a turma do Ensino Básico, na disciplina de Inglês. No entanto, dadas as particularidades do investimento didático nesta turma, a intervenção poderá ter sido menos produtiva no desenvolvimento da participação cívica dos alunos, bem como nas dimensões da *ICE*. Neste sentido, os alunos demonstraram um cumprimento menos frequente da sequencialidade das tarefas (ponto 1.1. da rúbrica). Assim, apesar da maioria dos alunos ter valorizado a utilização da metodologia de projeto no inquérito anónimo (particular incidência no nível 5, na pergunta 1.4.), verificou-se um envolvimento menos consistente dos alunos na concretização da mesma.

Já a mobilização da informação selecionada foi adequada (avaliação qualitativa do ponto 1.2. da rúbrica), tendo em conta a realização da atividade de pesquisa, a partir da qual as fontes que poderiam ser úteis aos alunos foram centralizadas na página Classroom da turma, pelo que se verificaram grupos que efetuaram pesquisa autónoma, utilizando informações relevantes para retratar a problemática social das comunidades de pessoas em situação de sem-abrigo. À semelhança do que verificámos na turma de língua materna, a avaliação qualitativa positiva deste parâmetro foi acompanhada de um posicionamento bastante favorável dos alunos relativamente a esta particularidade para a realização do projeto, tendo em conta a percentagem maioritária de seleção do nível 5.

Ao contrário das restantes turmas, a dimensão *Discursiva* de muitos dos alunos registou uma avaliação menos positiva. Assim, apesar de haver uma mobilização adequada da informação pesquisada, a componente visual e a coerência linguística para o objetivo comunicacional (bem como cívico) da produção do cartaz não foi tão bem

conseguido pelos alunos. Além do envolvimento menos coerente de alguns grupos ter sido um aspeto salientado no diário reflexivo das aulas lecionadas, bem como no presente relatório, este aspeto também se verificou nas apresentações dos cartazes e na votação dos mesmos, no qual os alunos não participaram de forma séria e crítica. Apesar desta consideração (que influenciou a avaliação qualitativa tanto da dimensão *Discursiva*, como o ponto 3.1. da dimensão *Participação Cívica*), os alunos demonstraram, mesmo assim, um posicionamento favorável à divulgação do projeto através do cartaz mais votado pela turma (pergunta 1.5. do inquérito anónimo).

O mesmo se verificou com a dinamização da doação. A maioria dos alunos valorizou a realização desta iniciativa de ação cívica (prevalência da seleção do nível 4 no item 1.6. do inquérito anónimo), verificando-se igualmente textos reflexivos e respostas à segunda secção do inquérito que corroboram esta posição por parte dos alunos. No entanto, apesar de reconhecerem a importância, bem como os benefícios de ajudar *o outro*, isto não se traduziu numa ação cívica concreta e significativa, pelo que apenas oito alunos participaram na doação. Tal como referimos anteriormente, Bringle *et al.* (2015) postulam que o desenvolvimento cognitivo de uma abordagem apenas curricular pode não ser suficiente, uma vez que o processamento de informação pode ser apreendido como algo separado da personalidade internalizada dos alunos enquanto agentes democráticos. Assim, discussões e conhecimentos democráticos podem não se traduzir em mudanças e desenvolvimentos significativos nas atitudes e ações dos alunos, pelo que o desenvolvimento cívico pode igualmente ser inviabilizado por experiências de ação na comunidade pouco frequentes e/ou pouco desenvolvidas. De facto, verificámos duas dificuldades na implementação do projeto, que Byram *et al.* (2017) salvaguardam como possíveis obstáculos à realização da *ICE*: o tempo disponível para o desenvolvimento do projeto, no momento do ano letivo em que ocorreu, bem como as dificuldades dos alunos com a língua. Por isso, adaptámos os preceitos da *ICE*, na medida em que o projeto não incluía um diálogo transnacional. Assim, o mesmo pretendeu desenvolver as três dimensões da *ICE*, promovendo o contacto dos alunos e o desafio das suas considerações através dos textos, canções, vídeos e restantes materiais visuais da aula, abordagem indireta já prevista com a utilização de elementos pictóricos através da *Autobiography of Intercultural Encounters Through Visual Media*, do Conselho da Europa (2013). Além disso, o contacto com a comunidade visada (pessoas em situação de sem-abrigo, bem como a interação na comunidade escolar) foi igualmente indireto, pelo que não foi possível levar os alunos às instalações da associação. Estes fatores poderão ter contribuído

para um desenvolvimento menos completo tanto da *consciência cívica* dos alunos, como do conjunto de competências que Byram (2008) entende que permitem a ação cívica e política dos mesmos enquanto agentes sociais (*Intercultural Citizenship*). Assim, verificámos nesta turma um resultado semelhante ao estudo de Huh e Suh (2017), uma vez que, não obstante a aparente produtividade da utilização de textos para a análise de problemáticas sociais, esta abordagem pode resultar num incentivo à ação mais diminuto.

Por sua vez, muitos dos alunos apresentaram textos cuja reflexão seria mais superficial, pelo que foi anteriormente salientada a prevalência da atribuição do nível 2 da rúbrica na avaliação do ponto 3.2. da mesma. No entanto, cruzando a avaliação qualitativa efetuada com as respostas ao inquérito, associamos a superficialidade de muitas das reflexões dos alunos às possíveis dificuldades de expressão escrita na língua estrangeira. Assim, apesar dos textos reflexivos dos alunos não concentrarem reflexões nas quais explicitem e desenvolvam o carácter transformativo da abordagem pedagógica implementada, verificaram-se respostas à segunda secção do inquérito nas quais os discentes explicitaram uma mudança e enriquecimento das suas perspetivas. Apesar de a maioria dos alunos ter-se cingido, de facto, à expressão sucinta da importância de discutir problemáticas sociais ou a um juízo de valor positivo relativamente às aulas e atividades, a abordagem pedagógica aparenta ter surtido alguns efeitos frutíferos, tendo em conta as considerações efetuadas pelos alunos nas reflexões que incluímos em anexo, bem como as respostas ao inquérito que referimos anteriormente.

Os alunos manifestaram tanto nos seus textos reflexivos, como no inquérito, um posicionamento positivo relativamente à didatização de canções e à discussão de problemáticas sociais. Assim, corroboraram um aspeto observado desde a fase de observação inicial, relativamente à produtividade da canção, aspeto que reflete as considerações de Aladini & Farahbod (2020), Arévalo (2010), Gönen (2018) e Summer (2018), pelo que se apresenta como um texto autêntico mais motivante, auxiliando no envolvimento dos alunos na aula de língua estrangeira. Por sua vez, tal como referido por Bértoli (2018) e Güzel (2023), a abordagem destes textos à luz de problemáticas e contextos sociais foi valorizado pelos alunos. Verifica-se, igualmente, uma tendência transversal entre esta turma e a turma de língua materna, no que se refere ao posicionamento favorável dos alunos relativamente à mobilização da multimodalidade dos textos selecionados, utilizando a vertente musical bem como os seus videoclipes para apoiar o contacto textual, e à utilização de plataformas digitais na dinamização, apoio e realização de atividades, bem como à abordagem ao género textual selecionado, aspeto

igualmente postulado por Melin (2010) e por Schüller-Zwierlein *et al.*, (2022).

4. Considerações Finais

O plano de ação delineado, as atividades que o compuseram e os materiais produzidos para a sua execução pretenderam dinamizar uma abordagem diferente e inovadora para a didatização de textos poéticos, com o objetivo de consciencializar os alunos e de aprofundar o seu conhecimento acerca de diferentes problemáticas sociais, bem como das experiências de diferentes grupos, articulando o trabalho em sala de aula com o contacto ativo com a comunidade escolar. Esta intervenção pedagógica teve como principal objetivo aferir o desenvolvimento da *consciência cívica* dos alunos, a partir da análise de textos poéticos, abordando problemáticas sociais que ainda assolam a nossa sociedade. Assim, estabelecemos como objetivo a construção de uma rubrica original, elaborada a partir das propostas metodológicas e das conceptualizações já existentes no âmbito do desenvolvimento da *consciência cívica*, com o intuito de efetuar uma minuciosa análise qualitativa direcionada para as atividades concretas que compuseram a PES.

Evidenciaram-se, por isso, múltiplos resultados positivos, principalmente, na construção de textos e na dimensão discursiva dos alunos, bem como na sensibilização dos mesmos para essas temáticas, a partir da pesquisa e seleção de informação relevante para a concretização de atividades. No entanto, verificam-se aspetos que poderiam ter sido concretizados de forma mais oportuna e, tendo tomado partido de metodologias reflexivas para a revisão das escolhas efetuadas ao longo da PES, é importante que o papel enquanto professor reflexivo (Nunan, 2006; Burns 2009b) seja igualmente concretizado no final deste processo. Por exemplo, na organização das atividades com vista à exploração do género da crónica, teria sido importante um elemento de articulação com a comunidade escolar ou com o projeto de Cidadania da turma. Alternativamente, poderia ter optado por desenvolver apenas o género do discurso político, distribuindo as etapas de familiarização e análise das suas características, bem como as de escrita, pelo longo período que compreendeu a minha PES, o que me permitiria acompanhar em aula, de forma mais próxima, o progresso dos alunos, auxiliando-os mais consistentemente, o que aliviaria os discentes do número de tarefas que foram realizadas autonomamente. Já na língua estrangeira, teria sido vantajosa uma relativa aproximação temporal dos momentos do ano letivo em que se concretizaram as intervenções em cada turma. Apesar da adaptação dos métodos, materiais e atividades se encontrar no âmago da investigação-ação, esta circunstância teria sido oportuna para uniformizar, por exemplo, os meios de

recolha e análise de dados, permitindo-nos uma discussão e cruzamento dos dados mais críticos entre as várias turmas. Por fim, a construção da rúbrica original foi um difícil desafio que tentei abraçar, adaptando a extensa bibliografia revista que centralizava contextos educacionais diferentes daqueles em me inseria. Apesar de ter brotado de um cuidado trabalho de análise e de cruzamento de diferentes rúbricas e publicações acerca do tema, uma aplicação mais produtiva teria, por um lado, possibilitado aos alunos mais (ou mais duradouras) oportunidades de ação na comunidade. Por outro lado, beneficiaria de um elemento de diferenciação pedagógica, pelo que o processo e os resultados didáticos de alunos de idades e de ciclos diferentes, (verificando-se particularidades concretas que demarcariam a turma de Ensino Básico das restantes) foram avaliados exatamente com o mesmo instrumento.

Não obstante estes aspetos, cujo reconhecimento e reflexão me são agora possibilitados pelo intervalo temporal decorrido após o término da PES, a intervenção foi frutífera ao potencializar o contacto dos alunos com múltiplos desafios sociais e com as suas particularidades, bem como com a importância de adotarem um papel ativo para os colmatar. Estes resultados foram viabilizados pela articulação entre o meio poético e a dimensão cívica dos alunos. No Enquadramento Teórico do presente relatório, foi salientada a relação bilateral que a literatura estabelecia com a sociedade (Baral, 2022), sendo um meio de comunicação que permite a descentralização do leitor da sua própria esfera, para o possível reconhecimento da alteridade representada (Nussbaum, 1997 & Sell, 2000), permitindo o enriquecimento e desenvolvimento do leitor a nível pessoal (Probst, 1986). De facto, mais do que um meio de acesso a um património e herança cultural, tal como referido por Aguiar e Silva (2010), a literatura é um meio de aprendizagem do meio social envolvente, tendo um papel morigerador que pode ser potencializado tanto na aula de língua materna, como na aula de língua estrangeira. Assim, pelas suas particularidades linguísticas e estilísticas e ainda que seja perspectivada pelo seu carácter hermético, permite o confronto e descodificação das suas virtualidades criativas para a veiculação de sentido. A partir do seu conteúdo semântico, da representação poética da realidade e da análise social que nos proporciona, estimula o constante questionamento crítico, incita à indagação pelos mundos projetados nos textos, a partir dos quais o leitor pode refletir acerca da sua própria posição ontológica. Por isso, a mobilização da literatura afigura-se com um meio promotor de uma aprendizagem completa, abrangente e edificante, fomentando o desenvolvimento linguístico, alargando o conhecimento cultural e uma sensibilidade estética, permitindo igualmente a formação

do aluno enquanto pessoa. No âmbito da abordagem implementada, o meio poético privilegiado e as tarefas propostas permitiram o reconhecimento das problemáticas sociais representadas nos textos e que são igualmente verificáveis no mundo extratextual, mundo e problemáticas essas que aguardam pela ação e contributo dos futuros cidadãos que ajudamos a moldar. Neste sentido, para além de espelhar a sociedade que nos inscreve, o meio poético surge igualmente como um espelho no qual os alunos se reconhecem e aprendem acerca de si próprios (Schoorman *et al.*, 2019).

Por isso, refletindo acerca das experiências de diferentes comunidades e/ou grupos sociais, evidenciou-se a capacidade de se descentrarem da sua esfera pessoal e perspetivarem as experiências desses grupos distintos, consciencializando-se igualmente do seu papel ativo. A partir deste contacto com a alteridade, os alunos verificaram semelhanças entre si e outros grupos sociais, reconheceram a possibilidade da experiência de *um outro* poder vir a ser, um dia, a sua, explicitaram igualmente conceções de um universalismo de direitos e de uma matriz transversal de humanidade que nos une, independentemente de contrastes culturais e/ou socioeconómicos, referindo ainda mudanças a nível das suas ideias e perspetivas, relativamente aos temas abordados, bem como aos grupos com os quais contactaram. Por sua vez, articulando todo este investimento didático com o trabalho de escrita de diferentes géneros textuais, potenciou a mobilização de estruturas linguísticas para a construção de textos acerca das problemáticas abordadas, verificando-se a utilização pelos discentes de estruturas concretas entre diferentes géneros textuais.

Conclusão

A partir da análise da PES e dos dados analisados, conclui-se que a intervenção permitiu que os alunos pudessem ler e interpretar textos, sensibilizar-se para questões sociais e concretizarem o seu papel enquanto cidadãos e agentes sociais, perspetivando-se a si a *um outro* como partes integrantes de uma mesma sociedade, partilhando entre si a qualidade de ser humano, ao responsabilizarem-se para agir em conformidade com valores democráticos.

Mais do que um modelo de estágio e para além da cuidada tarefa de planificação didática para o desenvolvimento de um plano de ação cientificamente rigoroso, a Prática de Ensino Supervisionada foi um processo de aprendizagem pessoal. Nas extensas páginas deste relatório, concentro o fruto do meu trabalho ao longo do ano que compreendeu a minha PES, e concluo este capítulo do meu percurso sentindo-me extremamente grato pela experiência enriquecedora que a mesma me proporcionou. Recordando a vivacidade da comunidade educativa, a diversidade de cada uma das turmas, as histórias e perspetivas partilhadas pelos alunos e os sólidos laços estabelecidos com os docentes, que verdadeiramente me acolheram como um *colega*, preparo-me agora para abraçar totalmente a profissão que sempre quis exercer.

Para além das memórias e das lições que tanto professores e alunos me proporcionaram, levo comigo o olhar reflexivo e observador que desenvolvi ao longo da PES, crucial para proporcionar uma aprendizagem significativa a cada aluno. Assim, além dos objetivos de investigação que procurei descrever, espero ter concretizado o objetivo pessoal de dotar os alunos das competências necessárias para nunca se alhearem, para nunca serem agentes passivos no nosso meio social, mas sim elementos que promovam a ação e valorização dos valores, atitudes e competências democráticas, que se encontram no âmago da nossa vivência coletiva, consciencializando-se do seu potencial enquanto construtores de uma sociedade mais justa.

Referências Bibliográficas

- Aguiar e Silva, V. M. (2010). Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português. *As Humanidades, os Estados Culturais, o Ensino da Literatura e a Política Portuguesa* (pp. 207-216). Almedina.
- Aladini, F., & Farahbod, F. (2020). Using a unique and long forgotten authentic material in the efl/esl classroom: Poetry. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(1), 83–90. <https://doi.org/10.17507/tpls.1001.12>.
- Almeida, A. B. & Meirim, J. (2023). *O Ensino das Literaturas em Português: Entre o Abismo e o Sofá*. Portuguese Literary and Cultural Studies, 38/29. https://ojs.lib.umassd.edu/index.php/plcs/article/view/PLCS38_39_Almeida_page_1/1373.
- American Association of Colleges and Universities (2009). *Civic Engagement VALUE rubric*. <https://provost.fiu.edu/apa/assets/docs/civic-engagement-value-rubric.pdf>
- Amora, A. (2009). Antero de Quental: a voz da revolução. *Cadernos do CNLF*, 13(4), 402-412. http://www.filologia.org.br/xiiicnlf/xiii_cnlf_04/antero_de_quental_a_voz_andre_luiz.pdf.
- Arévalo, E. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (15), 121–138. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227521008>.
- Aristóteles. (2008). *Poética*. (Ana Maria Valente Trans.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Assis, M. I. (2010). Antero de Quental e a Nova Poesia Portuguesa. *Via Litterae*, 2(2), 625-638. <https://www.revista.ueg.br/index.php/vialitterae/article/view/5440/3686>.
- Astor, P. (2010). The poetry of rock: song lyrics are not poems but the words still matter; another look at Richard Goldstein’s collection of rock lyrics. *Popular Music*, 29(1), 143-148. <https://doi.org/10.1017/S0261143009990055>.
- Azizi, M., Azizi, N., Majda, P., Lewandowska, E., & Gosteva, Y. N. (2022). Cultivating Critical Thinking in the Literature Classroom through Poetry. *Journal of Education Culture and Society*, 13(1), 285–298. <https://doi.org/10.15503/jecs2022.1.285.298>.
- Baker, W. (2022). *Intercultural and Transcultural Awareness in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108874120>.
- Baral, P. (2022). Civic Education through literature: A case of Devkota’s “The lunatic.” *Pursuits: A Journal of English Studies*, 6(1), 65–74. <https://doi.org/10.3126/pursuits.v6i1.46852>
- Barros, R. A. (2010). *Organização argumentativa e gênero no discurso político de posse:*

teorias em interação [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe].
Repositório Institucional UFS. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/5786>.

- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Bértoli, P. (2018). Song Lyrics: From Multi-Dimensional Analysis to the Foreign Language Classroom. In Werner, V. (Ed.), *The Language of Pop Culture* (pp. 210–229). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315168210>.
- Bland, J. (2018). *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8–18 Year Olds*. Bloomsbury Publishing. <https://doi.org/10.1093/elt/ccz032>.
- Botelho, C. (2019). Crónica. In Coutinho, A. & Jorge, N. (Eds.), *Ensinar géneros textuais: conteúdos, estratégias e materiais* (pp. 27-32). Universidade NOVA de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10362/87721>.
- Bringle, R. G., Clayton, P. H., & Bringle, K. E. (2015). From Teaching Democratic Thinking to Developing Democratic Civic Identity. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 6(1), 51–76. <https://hdl.handle.net/1805/21920>.
- Bronckart, J. P. (1997). Le texte comme lieu d'articulation de la didactique de la langue et de la didactique de la littérature. In: J. Cantero, A. Mendoza & C. Romea (Eds.). *Didactica de la lengua y la literatura par una sociedad plurilingüe del siglo XXI*, (pp. 13-23) Publicacions de la Universitat de Barcelona. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37518>.
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*, (pp. 133-146). Miño y Davila.
- Brown, J. D. (2010). Open-Response Items in Questionnaires. In In Heigham, J. & Croker, R. A. (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics* (pp. 200-219). Palgrave Macmillan.
- Burns, A. (2009a). Action Research. In Heigham, J. & Croker, R. A. (Eds.), *Qualitative Research in Applied Linguistics* (pp. 112-134). Palgrave Macmillan.
- Burns, A. (2009b). Action Research in Second Language Teacher Education. In Anne Burns & Jack C. Richards (Eds.) *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 289-297). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781139042710.038>.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching A Guide for Practitioners*. Routledge.

- Byram M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). Language Education, Political Education and Intercultural Citizenship. In *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship* (pp. 157–176). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>.
- Byram, M., Golubeva, I., Hui, H., & Wagner, M. (2017). *From principles to practice in education for intercultural citizenship*. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.1080/14708477.2017.1323577>.
- Cardoso, A. S. (2020). A aplicação do laboratório gramatical em sala de aula com recurso à gravação áudio: resultados de uma análise de dados. *Palavras - Revista Em Linha*, 3(3), 83–96. <https://doi.org/10.61248/pel.v3i3.79>.
- Conselho da Europa (2001). *Common European Framework of Languages for Languages: Learning, teaching, assessment*. Council of Europe.
- Conselho da Europa (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe.
- Conselho da Europa (2013). *Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media*. Council of Europe.
- Conselho da Europa (2020). *Common European Framework of Languages for Languages: Learning, teaching, assessment- Companion Volume*. Council of Europe.
- Conselho da Europa. (2018). *Reference Framework of Competences for Democratic Culture* (Vols. 1-3). Council of Europe.
- Costa, A. L. & Rodrigues S. V. (2019). Grammar teaching in Portugal. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 12(2), 21-40. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.809>.
- Coutinho, A. (2019). *Texto e(m) Linguística- Teorias, Cruzamentos, Aplicações*. Colibri. Direção-Geral da Educação.
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018a). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos – 9º Ano – Inglês*. Direção-Geral da Educação. http://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/3_ciclo/9_ingles.pdf.
- Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018b). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos – 11º Ano – Inglês*. Direção-Geral da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_ingles_f_geral_cont.pdf.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018c). *Aprendizagens Essenciais: Articulação com o Perfil dos Alunos – 11º Ano – Português*. Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_portugues.pdf.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2017). *Estratégia Nacional para a Cidadania*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf.

Direção-Geral da Educação [DGE]. (2018). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Dolz, J. & Schneuwly, B. (Eds.), *Géneros Oraís e Escritos na Escola* (pp. 95-128). Mercado de Letras.

Dolz, J. & Schneuwly B. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères, recherches en didactique du français langue maternelle*, (15), pp. 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>.

Duarte, A., Nunes, A., Vasconcelos, A., Mota, M., Cabral, M. & Rodrigues, M. (2023). *PISA 2022 – PORTUGAL. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2023/12/Relatorio-Final-1.pdf>.

Dörnyei, Z. & Dewaele, J.-M. (2010). *Questionnaires in Second Language Research Construction, Administration, and Processing* (2nd Edition). Routledge.

Fantinati, C. E. (1990). Sobre o discurso político. *ALFA: Revista De Linguística*, 34, 1-10. <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3822>.

Fithriani, R. (2021). Poetry Writing in EFL Classrooms: Learning from Indonesian Students' Strategies. *KnE Social Sciences*, 59–75. <https://doi.org/10.18502/kss.v5i4.8667>.

Fonseca, F. I. (2002). Da Inseparabilidade entre o Ensino da Língua e o Ensino da Literatura. In Carlos Reis et al (orgs.), *Didáctica da língua e da literatura* (Vol. I) (pp. 37- 45). Almedina.

Fornos, J. (2002). Poesia e Sociedade em Cesário Verde. *Vidya*, 21(37). 157-167.

<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/VIDYA/article/view/475/470>.

- Fraga, G. (1979). Reflexão sobre Antero. *ARQUIPÉLAGO. Série Ciências Humanas*, 1, 9-41. <http://hdl.handle.net/10400.3/549>.
- Franchetti, P. (2021). Sobre o ensino de literatura. Editora Unesp.
- García, N. M. (2018). Using Dialogues, Role Plays, Songs, and Poetry in Teaching Speaking. In *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching* (pp. 1–6). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0259>.
- Gomes, A. C. (1976). A Consciência em Crise em Cesário Verde. *Língua e Literatura*, 5, 57-66. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5963.lilit.1976.113794>.
- Gonçalves, M. (2019). Linguística e literatura: cruzamento (improváveis). In C. N. Correia & H. T. Valentim, (orgs.). *Cadernos WGT: Linguística & Texto Literário*. NOVA FCSH. <https://clunl.fcsh.unl.pt/wp-content/uploads/sites/12/2019/12/3-Matilde-Gon%C3%A7alves-CWGT19.pdf>.
- Gönen, S. İ. (2018). Implementing Poetry in the Language Class: A Poetry-Teaching Framework for Prospective English Language Teachers. *Advances in Language and Literary Studies*, 9(5), 28-38. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.5p.28>.
- Guerreiro, E. (2014). Antero – entre o claro sol e a noite eterna. *Forma Breve*, 11, 229-244. <https://doi.org/10.34624/fb.v0i11.5389>.
- Güzel, E. (2024). Using Rap Songs in EFL Classrooms. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (14), 1056–1067. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1398284>.
- Gras-Velázquez, A. (2020). *Project-Based Learning in Second Language Acquisition*. Routledge.
- Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45(1), 105–115. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000522>.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching* (5th Edition). Pearson.
- Holliday, A. (1999). Small Cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237–264. <https://doi.org/10.1093/applin/20.2.237>.
- Hudgins, A. (2020). Civic Identity Development in a Critical Service-Learning Context: A Critique of the Civic-Minded Graduate Rubric 2.0. *Journal of Community Engagement and Higher Education*, 12(1), 66-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1264931.pdf>.

- Huh, S., & Suh, Y. M. (2018). Preparing elementary readers to be critical intercultural citizens through literacy education. *Language Teaching Research*, 22(5), 532–551. <https://doi.org/10.1177/1362168817718575>.
- Ivankova, N. V. & Creswell, J. W. (2009). Mixed Methods. In Heigham, J. & Croker, R. A. (Eds.) *Qualitative Research in Applied Linguistics* (pp. 135-161). Palgrave Macmillan.
- Janachowska-Budych, M. (2023). Exercising imagination: Teaching and learning for global citizenship with literature of migration. In Lütge, C., Merse, T. & Rauschert, P. (Eds.), *Global Citizenship in Foreign Language Education: Concepts, Practices, Connections* (pp. 248–266). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003183839-15>.
- Jorge, N. (2014). *O género memórias Análise linguística e perspectiva didática* [Dissertação de Doutoramento, Universidade NOVA de Lisboa]. RUN. <http://hdl.handle.net/10362/12524>
- Jorge, N. (2019). A exposição oral no 5.º Ano de escolaridade- relato de percurso didático. In *Atas do 13º ENAPP* (pp. 59-70). https://appform.pt/13ENAPP/c03_Noemia_Jorge_Exp_oral.pdf.
- Kaowiwattanakul, S. (2020). Development of EFL Student Global Mindedness Through Transformative Learning in the Literature Classroom at a Thai University. *Journal of Transformative Education*, 18(4), 293–309. <https://doi.org/10.1177/1541344620935417>.
- Kirlin, M. (2003). *The role of civic skills in fostering civic engagement*. Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement (CIRCLE). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED497607.pdf>.
- Köche, V. S. & Marinello, A. F. (2013). O género textual crônica: uma sequência didática voltada ao ensino da leitura e escrita. *e-escrita*, 4(3), 256-271. <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/RE/article/view/762>.
- Kumar, T., Akhter, S., Yunus, M. M., & Shamsy, A. (2022). Use of Music and Songs as Pedagogical Tools in Teaching English as Foreign Language Contexts. *Education Research International*, 2022. <https://doi.org/10.1155/2022/3384067>.
- Kowalzig, B. & Wilson, P. (2013). Introduction The World of the Dithyramb. In B. Kowalzig & P. Wilson (Eds.) *The Dithyramb in Context*. Oxford University Press.
- Laconte, R. (1980). A Literary English Paradigm for Secondary English. In Barret J. Mandel (Ed.) *Three Language-Arts Curriculum Models* (pp. 125-137). Rutgers University.
- Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching- A guide for teachers and trainers*.

Cambridge University Press.

- Lima, M. M. de, & Coutinho, D. J. G. (2021). Discurso político: leituras e inferências. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(8), 967–980. <https://doi.org/10.51891/rease.v7i8.2078>.
- Lopes, P. C. A. (2010a) crónica (nos jornais): O que foi? O que é?. *Bocc - Biblioteca On-Line de Ciências Da Comunicação*. <https://bocc.ubi.pt/texts/bocc-cronica-lopes.pdf>.
- Lopes, P. C. (2010b). Linguagem literária e linguagem jornalística: Cumplicidades e distâncias. *Bocc - Biblioteca On-Line de Ciências Da Comunicação*. <http://www.bocc.ubi.pt/pag/bocc-lopes-cumplicidade.pdf>.
- Lopes, S. R. (2012). *Literatura, Defesa e Atrito*. Chão da Feira.
- Martin, L. A., Smolen, L. A., Oswald, R. A., & Milam, J. L. (2012). Preparing Students for Global Citizenship in the Twenty-First Century: Integrating Social Justice through Global Literature. *The Social Studies*, 103(4), 158–164. <https://doi.org/10.1080/00377996.2011.601358>.
- Massaud, M. (2007). *A Criação Literária Prosa II* (20ª Edição). Editorial Cultrix.
- Matos, A. M. & Pfeifer, S. (2020). Intercultural language education for the 21st century through literary texts: an introduction. *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*. Peter Lang. DOI 10.3726/b17352.
- Melin, C. (2010). Between the lines: When culture, language and poetry meet in the classroom. *Language Teaching*, 43(3), 349–365. <https://doi.org/10.1017/S0261444809990309>.
- Mittal, R. (2016). Poetry Is Language at Its Most Distilled and Powerful: Bringing Poetry in Language Classes Can Make Language Understanding and Communication Skills Better. *Linguistics and Literature Studies*, 4(1), 52–56. <https://doi.org/10.13189/lls.2016.040108>.
- Musil, C. M. (2011). Reconfiguring Civic Engagement on Campus: What Are the Levers For Change. *Diversity and Democracy*, 14(3), 5–7. <http://www.diversityweb.org/DiversityDemocracy/vol14no3/vol14no3.pdf>
- Naval, C., Arbués, E. & Sádaba, C. (2015). *Learning to be civic-minded*. Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/40339>.
- Newfield, D., & D’Abdon, R. (2015). Reconceptualising Poetry as a Multimodal Genre. *TESOL Quarterly*, 49(3), 510–532. <https://doi.org/10.1002/tesq.239>.
- Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2006). Action Research and Professional Growth. *Action Research*, 1–11.

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in Liberal Education*. Harvard University Press.
- Oliveira, F., Silva, F., Silvano, P., Leal, A., Cunha, L. F., Ferreira, I. (2020). A construção de sentido em três discursos políticos: coesão e relações retóricas. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*, 1, 187-218. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/view/10102>.
- Oliveira, M. H. S. (1987). Discurso político argumentativo. *Sinal - audio, video, scripto*. (10), p. 15-32. <http://hdl.handle.net/10400.2/6978>.
- Orlandi, E. P. (1998). Discurso e argumentação: um observatório do político. *Forúm Linguístico*, (1), 73-81. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/6915>.
- Perry, T. (2014). Teaching Students to Think Critically: Using Young Adult Literature in the 21st Century Classroom – The Watsons Go to Birmingham – 1963. In Paugh, P., Kress, T. M., & Lake, R. (Eds.), *Teaching towards democracy with postmodern and popular culture texts* (pp. 59-75). Sense Publishers.
- Pinto, C. R. J. (2006). Elementos para uma análise de discurso político. *Barbarói: revista do Departamento de Ciências Humanas e do Departamento de Psicologia*, (24), 78-109. <http://hdl.handle.net/10183/217032>.
- Platão. (2010). *República*. (Maria Helena da Rocha Pereira Trans.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Porto, M., Houghton, S. A., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship in the (foreign) language classroom. *Language Teaching Research*, 22(5), 484-498. <https://doi.org/10.1177/1362168817718580>.
- Porto, M. (2018). Intercultural Citizenship Education in the Language Classroom. In I. Davies, L.-C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid (Eds.) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 489-506). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59733-5_31.
- Probst, R. E. (1986). “Three Relationships in the Teaching of Literature”. *English Journal*, 75(1), 60-68. [http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Instructional %20Strategies/probst-three%20relationships.pdf](http://www.csun.edu/~krowlands/Content/Academic_Resources/Literature/Instructional%20Strategies/probst-three%20relationships.pdf).
- Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura 2027 (2017). Plano Nacional de Leitura.

- Rapanta, C., & Christodoulou, A. (2022). Walton's types of argumentation dialogues as classroom discourse sequences. *Learning, Culture and Social Interaction*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100352>.
- Sá, F. (2013). Liberdade, Igualdade e Fraternidade no pensamento político de Antero de Quental. *Ler História*, 64, 111-162. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.275>.
- Santos, V. (2013). Dramas Sociais nas paletas de Cesário Verde e de Cruz de Sousa. *Mosaicum*, 18, 8-15.
- Schoorman, D., Leichtman, A., & Shah, R. (2019). Teaching critical global consciousness among undergraduates: Opportunities, challenges, and insights. *Multicultural Education Review*, 11(3), 234–251. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2019.1644039>
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & Van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(9), <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>.
- Scrivener, J. (2011). *Language Teaching The Essential Guide to English Language Teaching* (3rd Edition). Macmillan.
- Seara, I. & Soares, L. (2020). “Quem fala assim não é gago nem gaga”. A crónica humorística na aula de língua portuguesa. Perspectivas didáticas. In Ramos, J.C., Yunfeng, Z., Rego, M. J., Costa, P., Gil, S. & Marques, T. R. (Eds.), *Macau e a Língua Portuguesa: Novas Pontes a Oriente*. Instituto Politécnico de Macau e Instituto Português do Oriente.
- Seco, M. J. & Pedrosa, A. (2012). O sentido trágico em Antero de Quental. In A. García Benito & I. Ogando (eds), *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Extremeña de Estudios Portugueses y la Lusofonía (SEEPLU)* (pp. 217-239). Universidade da Extremadura.
- Sell, R. D. (2000). *Literature as communication: The Foundations of Mediating criticism*. John Benjamins Publishing Company.
- Serrão, J. (1980). Do pensamento político-social de Antero de Quental (1868-1873). *Análise Social*, 16(61/62), 343–361. <http://www.jstor.org/stable/41010223>.
- Sewell, M. N. (2024). *Changing the world and changing yourself: Associations between traits, skills, and civic engagement during adolescence and emerging adulthood*. [Dissertação de Doutoramento, University of Illinois Urbana-Champaign]. IDEALS. <https://hdl.handle.net/2142/124172>.
- Silva, L. M. (2005). Manifestações da consciência, em *O Sentimento dum Ocidental*, de Cesário Verde. *I Encontro Leituras em Português: Actas* (pp. 102-121). Universidade do Minho. <https://hdl.handle.net/1822/5691>.

- Silveira, J. A. (2016). *Argumentação e discurso político: uma proposta para o ensino de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Sergipe]. Repositório Institucional UFS. <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/6465>.
- Simmons, A. M. (2014). Class on Fire: Using the Hunger Games Trilogy to Encourage Social Action. In In Paugh, P., Kress, T. M., & Lake, R. (Eds.), *Teaching towards democracy with postmodern and popular culture texts* (pp. 76-95). Sense Publishers.
- Southworth, J. (2022). Bridging critical thinking and transformative learning: The role of perspective-taking. *Theory and Research in Education*, 20(1), 44–63. <https://doi.org/10.1177/14778785221090853>.
- Smart, D., Sanson, A., Silva, L., Toumbourou, J. (2000). The development of civic mindedness in Australian students. *Family Matters*, (57), 4-9. <https://search.informit.org/doi/pdf/10.3316/ielapa.200108687>.
- Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. (2011). *The TKT: Teaching Knowledge Test* (2nd Edition). Cambridge University Press.
- Steinberg, K. S. & Norris, K. E. (2011). Assessing Civic Mindedness. *Diversity and Democracy*, 14(3), pp. 12-14. <http://www.diversityweb.org/DiversityDemocracy/vol14no3/vol14no3.pdf>.
- Steinberg, K. S., Hatcher, J. A., & Bringle, R. G. (2011). Civic-minded graduate: a north star. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 18(1), 19. <https://hdl.handle.net/1805/4592>.
- Stotsky, S. (1987). Literature and the Development of Civic Consciousness: Questions from the 1987 Institute on Writing, Thinking, and Citizenship Education. *1987 Fall Conference New England Association of Teachers of English*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED290147.pdf>.
- Summer, T. (2018). An analysis of pop songs for teaching english as a foreign language: Bridging the gap between corpus analysis and teaching practice. In Werner, V. (Ed.), *The Language of Pop Culture* (pp. 187–209). Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315168210>.
- Tedeschi, S. E. J.; Brodersen, R. M.; Schramm, K.; Haines, M.; Liu, J.; McCullough, D.; Eide, M.; Cherasaro, T. (2021) *Measuring Civic Readiness: A Review of Survey Scales*. National Centre for Education Evaluation and Regional Assistance at IES. <https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/projects/project.asp?projectID=5662>.
- Tegge, F. (2018). Pop songs in the classroom: Time-filler or teaching tool? *ELT Journal*, 72(3), 274–284. <https://doi.org/10.1093/elt/ccx071>.
- Veeh, C. A., Plassmeyer, M., Nicotera, N., & Brewer, S. E. (2019). A combined measure of civic engagement for use among emerging adults. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 10(1), 13–34. <https://doi.org/10.1086/701948>.

- Verde, C. (1983). *O Livro de Cesário Verde*. Publicações Anagrama.
- Vicente, F. (2010). O aproveitamento didático das crónicas de João Aguiar. *Forma Breve*, (8), 73-89. <https://doi.org/10.34624/fb.v0i8.6376>.
- Vieira, A. S. C. (2013). *O lugar das práticas poéticas no ensino da língua materna e da língua estrangeira*. [Relatório de Estágio de Mestrado], RUN Repositório Universidade Nova. <https://hdl.handle.net/10362/14772>.
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge University Press.
- Weiss, H.A., Hahn, T., and Norris, K. (2017). *Civic-Minded Graduate 2.0: Assessment Toolbox*. Indiana University Indianapolis. <https://servicelearning.indianapolis.iu.edu/teaching-research/tools-instruments/graduate/index.html>.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://doi.org/10.3102/00028312041002237>.
- Schüller-Zwierlein, A., Mangen, A., Kovač, M., & Van der Weel, A. (2022). Why higher-level reading is important. *First Monday*, 27(9), <https://doi.org/10.5210/fm.v27i5.12770>.

Anexo 1 | Rúbrica para aferição da *consciência cívica*

Dimensão	Competências e Atitudes	Desempenho do aluno			
		1	2	3	4
1.	Desenvolvimento do Trabalho Proposto	Não acompanha ou executa a sequencialidade das tarefas propostas (individualmente ou em grupo).	Acompanha e executa a sequencialidade das tarefas propostas (individualmente ou em grupo), apresentando falhas significativas no cumprimento de prazos ou parâmetros.	Acompanha e executa a sequencialidade das tarefas propostas (individualmente ou em grupo), apresentando falhas pontuais no cumprimento de prazos ou parâmetros.	Acompanha e executa a sequencialidade das tarefas propostas, (individualmente ou em grupo), cumprindo consistentemente os prazos e parâmetros estabelecidos.
	1.1. Responsabilidade e organização das tarefas (Conselho da Europa, 2018; Kirilin 2003; Sewell, 2024)	- Realiza as tarefas propostas, apenas com base em conhecimento intuitivo das temáticas abordadas. - Não demonstra qualquer pesquisa de informação para a realização das tarefas.	- Realiza as tarefas propostas, a partir de informação e conhecimento superficial acerca das problemáticas sociais abordadas. - Realiza pesquisa de informação para a realização das tarefas, mobilizando-a de forma pouco clara ou coerente. - Não identifica as fontes consultadas.	- Realiza as tarefas propostas, a partir de informação e conhecimento pertinente acerca das problemáticas sociais abordadas. - Realiza pesquisa de informação, mobilizando-a de forma adequada. - Pode omitir as fontes consultadas, apesar da mobilização adequada das fontes.	- Realiza as tarefas propostas, a partir de informação e conhecimento aprofundados, representando a complexidade das problemáticas sociais abordadas. - Realiza pesquisa de informação, mobilizando-a de forma adequada. - Identifica as fontes consultadas na realização das tarefas propostas.

Dimensão	Competências e Atitudes	Desempenho do aluno			
		1	2	3	4
2.	Discursiva	2.1. Comunicação textual e/ou interpessoal (Association of American Colleges and Universities, 2009; Kirlin, 2003; Steinberg & Norris, 2011; Steinberg <i>et al.</i>, 2011; Sewell, 2024) • Não comunica eficazmente (tanto nos momentos de participação, como na produção de exemplares coerentes dos gêneros textuais propostos). • Não adequa a comunicação ao contexto discursivo (oral e/ou escrito).	• Comunica de forma pouco eficaz, bem como de forma pouco clara e coerente (tanto nos momentos de participação, como na produção de exemplares dos gêneros textuais propostos). • Demonstra dificuldades em adequar a sua comunicação ao contexto discursivo (oral e/ou escrito).	• Comunica de forma eficaz, podendo evidenciar falhas pontuais nos momentos de participação e/ou na clareza e coerência dos <u>gêneros</u> textuais produzidos. • Adequa com relativa eficácia a sua comunicação ao contexto discursivo (oral ou escrito).	• Comunica de forma clara e eficaz nos momentos de participação propostos, produzindo exemplares claros e coerentes dos gêneros textuais propostos. • Adequa de forma eficaz a sua comunicação ao contexto discursivo (oral ou escrito).

Dimensão		Competências e Atitudes	Desempenho do aluno			
			1	2	3	4
3.	Participação Cívica	3.1. Ação e participação na comunidade (Association of American Colleges and Universities, 2009; Conselho da Europa, 2018; Steinberg & Norris, 2011; Steinberg <i>et al.</i> , 2011; Weiss <i>et al.</i> , 2017)	• Não contribui, individualmente ou em grupo, nos momentos organizados de ação na comunidade. • Não demonstra qualquer sentido de responsabilidade e motivação para com a participação na comunidade.	• Contribui pouco, individualmente ou em grupo, nos momentos organizados de ação cívica e comunitária. • Demonstra um parco sentido de responsabilidade para com a participação na comunidade.	• Contribui, individualmente ou em grupo, nos momentos organizados de ação cívica e comunitária. • Demonstra um relativo sentido de responsabilidade para com a participação comunitária, tendo apenas em vista o cumprimento das tarefas propostas.	• Contribui, individualmente ou em grupo, nos momentos organizados de ação cívica e comunitária. • Demonstra um sentido de responsabilidade, entendendo a importância da participação cívica e comunitária.
		3.2. Reflexão Crítica (American Colleges and Universities, 2009; Steinberg & Norris, 2011; Steinberg <i>et al.</i> , 2011; Byram <i>et al.</i> , 2017; Weiss <i>et al.</i> , 2017; Southworth, 2022)	• Reflete superficialmente acerca das suas experiências educacionais, focando-se apenas no conteúdo curricular da disciplina.	• Reflete superficialmente acerca das suas experiências educacionais, apresentando apenas referências sucintas à dimensão cívica e comunitária, nas suas considerações.	• Reflete criticamente acerca das suas experiências educacionais, mas relaciona o conteúdo curricular da disciplina com a dimensão cívica e comunitária de forma menos evidente. • Refere (mas pode não desenvolver) o efeito transformativo dos conteúdos abordados e das atividades realizadas.	• Reflete criticamente acerca das suas experiências educacionais, relacionando eficazmente o conteúdo curricular da disciplina e a dimensão cívica e comunitária, nas suas considerações. • Reflete acerca do efeito transformativo dos conteúdos abordados e das atividades realizadas.



Anexo 2 | Tabela de observação – aula de Português

Tabela de Observação (Português)

Turma: 11.º LH

Data: 19/10/23

Fase da aula/atividade	Papel do Professor	Papel do Aluno	Observações
	(com base em Harmer (2015, p.116); Spratt, Pulverness & Williams (2011, p. 199).	(com base em Nunan, (2004, p. 64-65).	
1. Escrita do sumário no quadro 2. Retoma inicial dos conteúdos lecionados na aula anterior (Leitura do início do “Exórdio”, do <i>Sermão de Santo António</i> , de Padre António Vieira)	Papel de controlo	Papel de ouvinte papel interativo	- A professora chamou à atenção para a tabela síntese efetuada na aula anterior, para sistematizar as particularidades do capítulo em análise. - Diálogo: os alunos demonstraram-se menos participativos na retoma guiada de conteúdos da aula anterior, devido às suas dúvidas.
3. Conclusão da leitura e análise do “Exórdio”. - leitura em voz alta - análise do excerto	Papel de facilitador e de recurso de linguagem	Papel de ouvinte Papel interativo e de negociar sentido textual	- Leitura em voz alta: <u>na generalidade, os alunos são participativos e voluntariam-se.</u> <u>Análise:</u> diálogo com a turma, centralizando as interpretações dos alunos: a professora coloca em evidência uma passagem/trecho textual e dá lugar aos alunos para decodificarem o texto. Só seis alunos participaram de forma consistente, sendo que os restantes tiveram dificuldades em entender a linguagem do excerto. Muitos alunos não têm o hábito de registar notas junto ao texto, a partir do diálogo oral. - Valorização da intertextualidade e apelo ao conhecimento prévio dos alunos: referência a <i>Os Lusíadas</i>, canto III, estância 129 (episódio de Inês de Castro), para ilustrar a crítica do pregador à irracionalidade dos homens e à racionalidade alegórica dos peixes ➡ Nem todos os alunos entenderam a referência ou se recordavam do episódio evocado, sendo que a professora projetou a estância no quadro. - Articulação entre a análise e a explicitação metalinguística de orações ou de funções sintáticas de constituintes presentes no excerto: os alunos têm uma reação negativa à gramática, sendo que foram os mesmos alunos que colocaram o braço no ar para responder corretamente.
4. Realização a pares do questionário de interpretação do manual (pg. 31)	Papel de facilitador e observador	Papel de executante das tarefas propostas	- Verificaram-se pares muito proativos na realização do questionário; outros debruçavam-se sobre a ajuda dos docentes (dúvidas provenientes de excertos ou vocábulos desafiantes, cuja análise não tinham registado). - Os alunos não diferenciam entre a professora cooperante e o professor estagiário, estando disponíveis a receber apoio de ambos de igual modo.



Anexo 3 | Tabela de observação – aula de Inglês (Ensino Secundário)

Observation Table

Class: 11.º CT

Date: 14/11/23

Lesson stage	Teacher's Role	Learner's Role	Comments
	based on Harmer (2015, p.116); Spratt, Pulverness & Williams (2011, p. 199).	based on Nunan (2004, p. 64-65).	
1. Writing of the lesson's summary ¹ + "news of the day" presentation.	Manager	Passive recipient ¹	- Summary + "News of the day" presentation: routine phases that help Ss settle into class. "News of the day" presentation: The assigned student presented Rosa Mota's recent world records (half marathon and 10km distances) set in her age bracket.
2. Lead-in: The T asked questions about NGO's (ex: "Can you give me examples of NGOs and what they focus on?"; "Do you think they're important? Why?").	Facilitator	Listeners Interactors	- A select group of Ss are quite participative. - Other Ss only participate when the T directly asks them to answer.
3. Guião de Aprendizagem: "NGOs- call to action through leaflets" 3.1. Pre-task: The T provides Ss with the task's instructions. 3.2. Task: in groups of four, Ss research for information and design a leaflet about an NGO of their choice.	Facilitator Task-setter Monitor/Observer Language Resource	Listeners Interactors and negotiators	- Initially, Ss didn't present questions about the instructions. While observing their work, however, Ss didn't follow some of the instruction's steps (ex: specific requested information to be researched about their NGO- how it is financed; its institutional structure; what projects are currently being developed). - Ss were very proactive and communicative while completing the task (sustained use of English throughout the task). - Ss were very organized: while some members researched for information, others were designing the leaflet on Canva. They used shared documents in order to swiftly share information between them. - Interpersonal issue: although a select group of Ss seem to have grown accustomed to our presence in the classroom and are open to communicating and presenting questions to both teacher trainees, most Ss still avoid us, and they raise their hand specifically for the cooperating teacher.



LOOKING BACK / LOOKING FORWARD

THINK ABOUT YOUR LAST SCHOOL YEAR

Describe something that
didn't go well

- I could have organised my
time better.

THINK ABOUT YOUR HOLIDAYS

Describe what you did during
the summer.

- I went to the beach and I
spent time with my niece.

THINK ABOUT THIS NEW SCHOOL YEAR

What are your expectations
for this school year?

- I feel like this year will be
challenging.

THINK ABOUT THIS NEW SCHOOL YEAR

What would you like to
improve this year?

- This year, I want to improve
my approach towards
work/school.



Anexo 5 | Tabela de observação – aula de Inglês (Ensino Básico)

Observation Table

Class: 9.th grade

Date: 11/10/23

Lesson stage	Teacher's Role	Learner's Role	Comments
	based on Harmer (2015, p.116); Spratt, Pulverness & Williams (2011, p. 199).	based on Nunan (2004, p. 64-65).	
4. Writing of the lesson's summary.	Manager	Passive recipient	Summary: routine phase that helps Ss settle into class. The class isn't very proactive in the initial stage; Ss tend to drag their writing of the summary.
5. Listening activity: gap-filling exercise of Lukas Graham's "Mama Said" song lyrics. (page 32 of the Ss' textbook). 5.1. Class Karaoke of the lyrics.	Task-setter Facilitator	Listener Performer	- Like previous listening activities, Ss seem substantially more motivated to work on this specific skill, than any other. - Despite not liking its musical genre, Ss were motivated to work with a song. - Ss didn't like the idea of singing along to the lyrics after completing the exercise. There barely were any Ss participating in the Karaoke.
6. Past Simple and Continuous revision exercises. 6.1. Pre-task: revision of the Past Simple and Past Continuous, based on the song's verb forms. 6.2. Task: exercises on pages 30 and 31 – in pairs (Ss' textbooks). 6.3. Post-task: correction of the completed exercises.	Facilitator Language Resource Monitor/Observer	Listener Performer	- Pre-task: Initially, some Ss couldn't associate the conjugated verb forms written in the lyrics to the terminology 'Past Simple' and 'Past Continuous'. - The T wrote each tense's syntactical context and how to conjugate the verbs on the board. Ss wrote down the T's notes on their notebooks, but they didn't ask further questions, despite their apparent difficulties. The T used Ss' L1 and L2 in her explanation. - Task: Surprisingly, most of the pairs were focused on their work and completed the assigned exercises within the timing established by the T, unlike previous classes. - Post-task: A specific group of students were very participative. Despite having correct answers, most Ss avoid participating due to having to read aloud the exercises' sentences.



Anexo 6 | Percurso Didático – Poesia de Antero de Quental

Planificação do Percurso Didático- Intervencionismo social e a poesia de Antero de Quental					
Tema: Poesia e Revolução: Sonetos de Antero de Quental		Tempo: 6 Aulas	Turma: 11.º LH		
Domínios: • Leitura • Educação Literária • Oralidade (compreensão e produção) • Gramática • Escrita	Atividades: • Contextualização- Geração de 70 e o Realismo- leitura de excertos acerca do papel da arte/literatura. • Leitura e análise de sonetos do autor. • Reflexão atual: “As Mãos”, de Manuel Alegre. • Leitura e análise de discursos políticos. • Produção de um discurso político original (exploração do MDG -a pares). • <i>Conferências Democráticas da ESPAV</i>: apresentação expressiva dos discursos políticos produzidos pelos alunos.	Objetivos: • Compreensão do contexto literário e cultural da geração de 70. • Compreensão das principais linhas temáticas da poesia de Antero. • Entender as diferentes fases dos ‘Dois’ Anteros. • Produção textual com vista à exposição oral: Discurso Político. • Efetuar ligações entre os textos em estudo e problemáticas sociais atuais.	Recursos: • Slides Canva. • Fichas e questionários de interpretação. • Fichas de análise de género e de textualização (Discurso Político). • Manual escolar (“Palácio da Ventura”).	Avaliação: • Formativa. • Observação em aula. • Análise qualitativa de trabalhos produzidos pelos alunos.	
Aulas					
Aula 1- 15/03/24 • Contextualização da Geração de 70, da <i>Questão Coimbrã</i> e da literatura realista, a partir de textos de autores da época; • Leitura e análise do poema “A um Poeta”	Aula 2- 19/03/24 • <i>Jogo- Palavras proibidas</i>- Valores e expressões abstratas maiusculizadas na poesia de Antero. • Leitura e análise do poema - <i>Hino à Razão</i> • [tarefa para casa] – Leitura de um exemplar e análise da estrutura do género do discurso político.	Aula 3- 22/03/24 • Antero e os Poetas Contemporâneos: a poesia revolucionária de Antero e “As Mãos”, de Manuel Alegre. • Correção da tarefa para casa.	Aula 4- 26/03/24 • Momento de avaliação sumativa; • Continuação e correção da ficha “Linguagem do Discurso Político”.	Aula 5- 9/04/24 • “Para lá da Revolução”- a poesia ‘noturna/dionisíaca’ de Antero de Quental. • Visualização da declamação do soneto “Na Mãos de Deus”. • Leitura e análise do soneto “Palácio da Ventura”.	Aula 6- 12/04/24 • Análise de aspetos pragmáticos do discurso político: visualização do discurso “I have a dream”, de Martin Luther King Jr.
Atividade extracurricular: <i>Conferências Democráticas da ESPAV</i> - Apresentação dos discursos produzidos pelos alunos					



Anexo 7 | Percurso Didático – Poesia de Cesário Verde

Planificação do Percurso Didático- O quotidiano social de Cesário Verde

Tema: O Quotidiano Social de Cesário Verde		Tempo: 6 Aulas	Turma: 11.º LH		
Domínios: • Leitura • Educação Literária • Oralidade (compreensão e produção) • Gramática • Escrita		Atividades: • Contextualização- visualização de uma animação sobre o autor + Kahoot de sistematização. • Análise intertextual e multimodal (poesia + pintura. • Leitura e análise de poemas do autor • Partilha de imagens na página Padlet. • Leitura e análise de crónicas. • Produção de uma crónica original (exploração do MDG - individual).	Objetivos: • Compreensão do estilo poético de Cesário Verde. • Compreensão das principais linhas temáticas da poesia de Cesário. • Produção textual com vista à partilha de experiências dos alunos: Crónica. • Efetuar ligações entre os textos em estudo e problemáticas sociais atuais.	Recursos: • Slides Canva. • Fichas e questionários de interpretação. • Fichas de análise de género e de textualização (Crónica). • Manual escolar.	Avaliação: • Formativa • Observação em aula • Análise qualitativa de trabalhos produzidos pelos alunos • Realização de um inquérito anónimo (final da PES)
Aulas					
Aula 1- 16/04/24 • Momento de avaliação sumativa. • Contextualização através de um vídeo. • Sistematização (Kahoot)	Aula 2- 19/04/24 • Introdução a “O Sentimento dum Ocidental “ e “Ave Marias” • Análise, interpretação e transcrição de recursos expressivos.	Aula 3- 22/04/24 • Partilha das imagens publicadas pelos alunos na página Padlet. • Leitura e análise de “Noite Fechada”. • Reconstrução da deambulação do poeta (esquema) + sistematização de formas verbais.	Aula 4- 26/04/24 • Introdução ao género da crónica. (“Ler uma Cidade”). • Leitura e análise de “Ao Gás”.	Aula 5- 2/05/24 • Conclusão da análise de “Ao Gás”. • Leitura e análise de “Horas Mortas”.	Aula 6- 10/05/24 • Momento de avaliação sumativa. • Leitura da crónica “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”.



Anexo 8 | Plano de aula 1 – contextualização e leitura de “A um poeta”



Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

15 de março de 2024

Turma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (8:00 – 9:40)

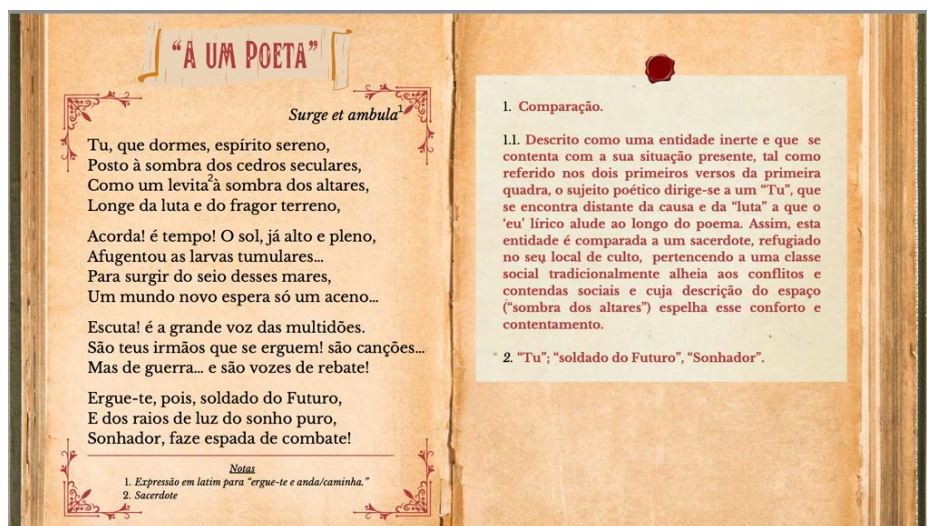
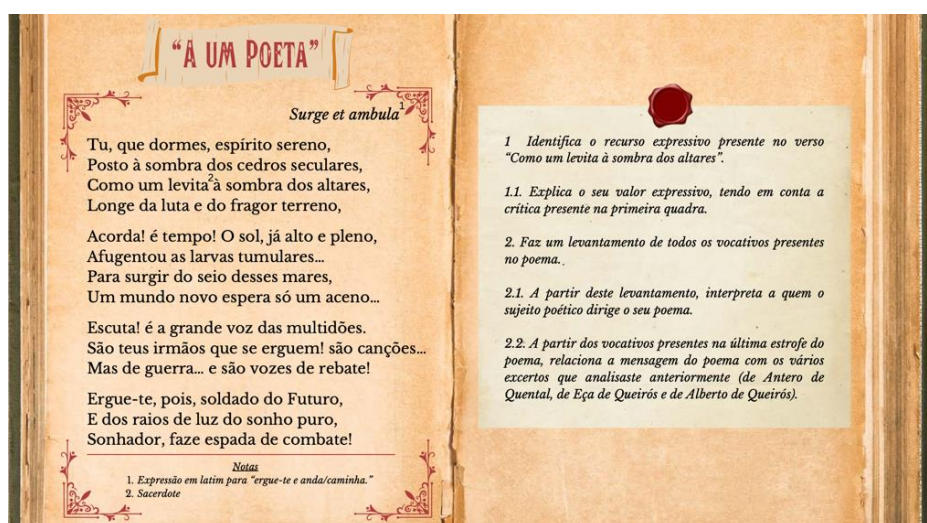
Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (<i>Aprendizagens Essenciais</i>)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores <i>PASEO</i>
Leitura	Antero de Quental, a Geração de 70 e o Realismo	- Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa.	Introdução ao estudo da obra de Antero de Quental: leitura coletiva da carta “Bom Senso e Bom Gosto”, de Antero de Quental para António Feliciano de Castilho.	Texto “Bom Senso e Bom Gosto”, de Antero de Quental	20’	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)
Leitura / Educação Literária	Contrastes entre a Literatura Romântica e Realista (segundo autores da época em estudo)	<u>Leitura</u> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. <u>Educação Literária</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito,	<u>Tarefa de aprendizagem colaborativa</u> - Ficha de trabalho em pequenos grupos acerca da perspetiva artística e literária da Geração de 70, a partir de excertos distribuídos pelo professor. - Partilha e discussão das respostas dos alunos à ficha de trabalho.	Excertos diversificados de autores da época Ficha de trabalho Quadro Branco	25’ 15’	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/ Analítico

		pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.				(A, B, C, D, G) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Comunicador (A, B, D, E, H)
Leitura/ Educação Literária/ Gramática	<i>Sonetos de Antero de Quental "A um Poeta"</i>	<u>Leitura</u> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. <u>Educação Literária</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Analisar o valor de recursos expressivos. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético. <u>Gramática</u> - Sistematizar o conhecimento das funções sintáticas internas à frase.	- Leitura individual do poema "A um Poeta" e realização de um conjunto de questões de interpretação projetados no quadro. - Leitura expressiva do soneto e correção coletiva das respostas dos alunos.	Projetor Slides Canva	20' 20'	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Questionador (A, F, G, I, J) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)



Anexo 9 | Slides de apoio - plano de aula 1





"A UM POETA"

*Surge et ambula*¹

Tu, que dormes, espírito sereno,
Posto à sombra dos cedros seculares,
Como um levita² à sombra dos altares,
Longe da luta e do fragor terreno,

Acorda! é tempo! O sol, já alto e pleno,
Afugentou as larvas tumulares...
Para surgir do seio desses mares,
Um mundo novo espera só um aceno...

Escuta! é a grande voz das multidões.
São teus irmãos que se erguem! são canções...
Mas de guerra... e são vozes de rebate!

Ergue-te, pois, soldado do Futuro,
E dos raios de luz do sonho puro,
Sonhador, faze espada de combate!

Notas

1. Expressão em latim para "ergue-te e anda/caminha."
2. Sacerdote

2.1. O sujeito poético aparenta dirigir-se aos poetas da sua geração, tal como evidenciado pela dedicatória sugerida no título, "A um Poeta", bem como a passagem: "São teus irmãos que se erguem!"

2.2. Tal como evidenciado nos excertos apresentados, os diversos autores consideravam que a arte e a literatura tinham uma finalidade social, sendo garantes da progressão e do futuro de uma nação e/ou geração, necessitando, por isso, de adotar um cariz revolucionário.

Neste sentido, o sujeito poético apela à ativa participação dos poetas na 'luta' travada para garantir um "mundo novo", descrevendo-os como "soldados do Futuro". Desta forma, este projeto de mudança social apelada pelo eu lírico evidencia um caráter idealista, apelando a que o poeta, "sonhador", faça dos seus sonhos uma "espada de combate".



Anexo 10 | Carta “Bom senso e Bom Gosto



BOM-SENSE E BOM-GOSTO

CARTA
DO EXCELENTÍSSIMO SENHOR
ANTONIO FELICIANO DE CASTILHO
POR
ANTHERO DO QUENTAL

TEXTO COM SUPRESSÕES DE: [HTTPS://WWW.GUTENBERG.ORG/FILES/30070/30070-H/30070-H.HTM](https://www.gutenberg.org/files/30070/30070-h/30070-h.htm)

Ex.mo Sr.

Acabo de ler um escripto^[1] de v. ex.^a onde, a proposito de faltas de bom-senso e de bom-gosto, se falla com aspera censura da chamada eschola litteraria de Coimbra, e entre dois nomes illustres^[2] se cita o meu, quasi desconhecido e sobre tudo desambicioso. [...]

Estas circunstancias pareceriam sufficiente para me imporem um silencio, ou modesto ou desdenhoso. Não o são, todavia. Eu tenho para fallar dois fortes motivos. Um é a liberdade absoluta que a minha posição independentissima de homem sem pretenções litterarias me dá para julgar desassombradamente, com justiça, com frieza, com boa-fé. [...]. A este primeiro motivo, que é um direito, uma faculdade só, accresce um outro, e mais grave e mais obrigatorio, porque é um dever, uma necessidade moral. É esta força desconhecida que nos leva muitas vezes, ainda contra a vontade, ainda contra o gosto, ainda contra o interesse, a erguer a voz pelo que julgamos a verdade, a erguer a mão pelo que acreditamos a justiça. É ella que me manda fallar. Não que a justiça e a verdade se offendessem com v. ex.^a ou com as suas apreciações. Verdade e justiça estão tão altas, que não têm olhos com que vejamos as pequenas cousas e os pequenos homens das infimas questiunculas litterarias d'um ignorado canto de terra, a que ainda se chama Portugal. [...].

Sim, ex.mo sr. Eu não sei se v. ex.^a tem olhos para ver tudo isto. Cuido que não: porque a intelligencia dos habeis, dos prudentes, dos espterrissimos é muitas vezes cega em lhe faltando uma cousa bem pequena, que se encontra nos simples e nos humildes—a boa-fé.

Á luz d'ella, porem, eu hei de sempre ver uma pessima acção, digna de toda a importancia d'um castigo, nas impensadas e infelizes palavras de v. ex.^a, dignas quando muito d'um sorriso de desdem e do esquecimento. E se eu nem sequer me daria ao incommodo de erguer a cabeça de cima do meu trabalho para escutar essas palavras, entendo que não perco o meu tempo, que sirvo a moral e a verdade, censurando, verberando a deshonesta acção de v. ex.^a.

Notas

1. Num postfácio à obra *Poema da Mocidade*, de Pinheiro Chagas.

2. Teófilo Braga e Vieira de Castro.

V. ex.^a, com a imparcialidade que todos lhe conhecemos, deve confessar que uma guerra assim feita é não só mal feita, mas tambem pequena e miseravelmente feita. Mas é que a eschola de Coimbra commetteu effectivamente alguma cousa peor de que um crime—commetteu uma grande falta: *quiz innovar*. [...].

V. ex.^a fez-se chefe d'esta cruzada tão desgraçada e tão mesquinha. Não posso senão dar-lhe os pezames por tão triste papel. Mas se eu, como homem, desprézo e esqueço, como escriptor é que não posso calar-me; porque atacar a independencia do pensamento, a liberdade dos espiritos, é não só offender o que ha de mais sancto nos individuos, mas é ainda levantar mão roubadora contra o patrimonio sagrado da humanidade—o futuro.— É seccar as nascentes da fonte aonde as gerações futuras têm de beber. É cortar a raiz da arvore a que os vindouros tinham de pedir sombra e socego. E atrophiar as idéas e os sentimentos das cabeças e dos corações que têm de vir. [...].

Paro aqui, ex.mo sr. Muito tinha eu ainda que dizer: mas temo, no ardor do discurso, faltar ao respeito a v. ex.^a, aos seus cabellos brancos. Cuido mesmo que já me escapou uma ou outra phrase não tão reverente e tão lisongeira como eu desejára. [...].

Coimbra 2 de Novembro de 1865.

Nem admirador nem respeitador

Anthero do Quental



Anexo 11 | Ficha de contextualização – Realismo e a Geração de 70



Geração de 70 e o Realismo



1. Com base nas obras lecionadas, coloca na caixa abaixo exemplos de características da literatura romântica

2. Lê os excertos providenciados acerca do papel da Literatura e da arte Realista.

2.1. Coloca nesta caixa as palavras-chave que retiras dos excertos dos vários autores:

2.2. Explicando o seu contraste com a literatura romântica, explica o modo como os autores citados entendem a arte e a literatura



Anexo 12 | Excertos de autores da época

“Este livro é uma tentativa, em muitos pontos imperfeita, seguramente, mas sempre sincera, para dar à poesia contemporânea a cor-moral, a feição espiritual da sociedade moderna, fazendo-a corresponder à alta missão que foi sempre a da Poesia em todos os tempos [...] – isto é, a forma mais pura daquelas partes soberanas da alma colectiva de uma *época*, a *crença* e a *aspiração*. – a Poesia é a confissão sincera do pensamento de uma idade – [...] a *Poesia moderna é a voz da Revolução* [...].

Esta voz, se é a mais alta, deve também ser a mais poética. A poesia que quiser corresponder ao sentir mais fundo do seu tempo, hoje, tem forçosamente de ser uma poesia revolucionária. Que importa que a palavra não pareça *poética* às vestais literárias do culto da *arte pela arte*?”

Antero de Quental (1865), “Nota [Final de *Odes Modernas*]”

“Meu caro Teófilo

[...] Temos um *programa*, mas não uma *doutrina*: [...] Seremos, em religião, pelos sentimento criador do coração humano, contra os mitos doutrinários das teologias: seremos, em política, pelo governo do povo pelo povo; em sociologia, pela emancipação do trabalho; em literatura e arte, pelo fim socializador da arte e literatura, combatendo as tendências egoístas esterilizadoras que hoje predominam.”

Antero de Quental (1871), Carta enviada a Teófilo Braga sobre as *Conferências Democráticas do Casino Lisbonense*

“As litteraturas, boas ou más, teem feito o destino do espirito das nações. Ora tudo vem do espirito. Perverterl-o é perverter a nação, é corromper as origens do futuro, é roubar ao presente a sua energia, a sua vida. [...].

Lembre-mos que a litteratura, porque se dirige ao coração, á imaginação e até aos sentidos, toma o homem por todos os lados; toca por isso em todos os interesses, todas as ideias, todos os sentimentos; influe no individuo como na sociedade, na familia como na praça publica; dispõe os espiritos; determina certas correntes de opinião; combate ou abre caminho a certas tendencias; e não é muito dizer que é ella quem prepara o berço aonde se hade receber esse mysterioso filho do tempo – o futuro.”

Antero de Quental (1865), *A Dignidade das Letras e as Literaturas Officiaes*

[acerca do Realismo]

“É a negação da arte pela arte; é a proscrição do convencional, do enfático e do piegas. [...] É a análise com o fito na verdade absoluta. Por outro lado, o realismo é uma reacção contra o romantismo: o romantismo era a apoteose do sentimento; o realismo é a anatomia do carácter, é a crítica do homem. É a arte que nos pinta a nossos próprios olhos – para condenar o que houver de mau na nossa sociedade. [...]

A norma agora são as narrativas a frio, deslizando como as imagens na superfície de um espelho, sem intromissão do narrador. O romance tem de nos transmitir a natureza em quadros exatíssimos, flagrantos, reais.”

Eça de Queirós (1871), *A Nova literatura ou o Realismo como nova expressão da Arte*

“Tudo isto se prende e se reduz a esta fórmula geral: que fora da observação dos factos e da experiência dos fenómenos, o espirito não pode obter nenhuma soma de verdade. Outrora uma novela romântica, em lugar de estudar o homem, inventava-o. Hoje o romance estuda-o na sua realidade social.”

Eça de Queirós (1879), “Idealismo e Realismo”

“Desta maneira toda scientica de comprehender a arte ha nos nossos temopos, hoje, algum exemplo, alguma manifestação? Diz o sr. Eça de Queiroz, que é o realismo. Penso também assi.

Procurar na sociedade, nas suas luctas, nos seus soffrimentos, nos seus trabalhos, na sua vida intima, a materia da arte. Estudar os caracteres á luz da psicologia, observar os costumes no que elles tem de mais exacto, de mais real, e desta maneira aprendermos a conhecermo-nos a nós mesmos, e incitarmo-nos ao aperfeiçoamento. Em uma palavra, o ideal com o fim e não como meio.

E’ este o realismo como o comprehende o sr. Eça de Queiroz, como eu o acceito, e commigo todos os que tem em vista a realisação da justiça no homem, para produzir a realisação da justiça na sociedade [...].

Alberto de Queirós (1871), in “A conferencia do sr. Eça de Queiroz”.



Anexo 13 | Plano de aula 2 – Palavras Proibidas e leitura de Hino à Razão



Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

19 de março de 2024

Turma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (9:55 – 11:35)

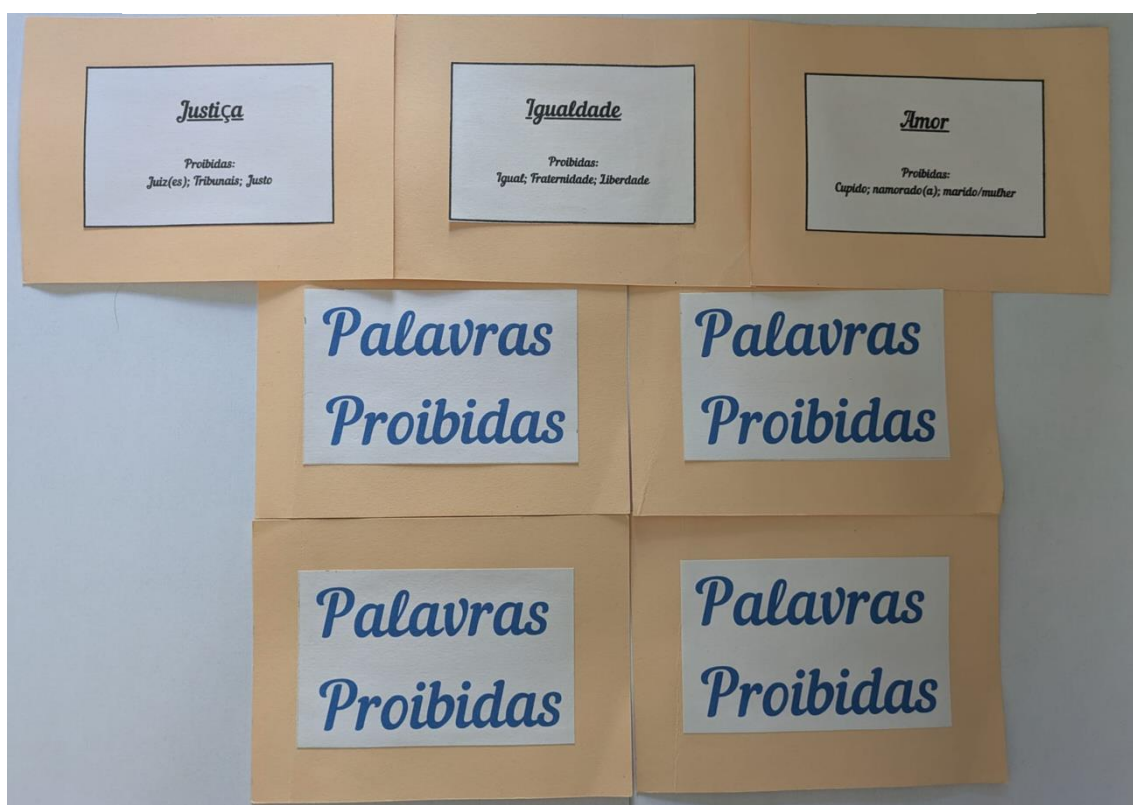
Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (Aprendizagens Essenciais)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores PASEO
Expressão Oral	Poesia de Antero	-	<i>Palavras Proibidas</i>: jogo de turma acerca das expressões abstratas maiúsculizadas na Poesia de Antero.	Cartões Slides Canva	15'	Comunicador (A, B, D, E, H)
Leitura/Educação Literária/Gramática	"Hino à Razão" de Antero de Quental	<u>Leitura</u> - Realizar leitura crítica e autónoma. - Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. <u>Educação Literária</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Analisar o valor de recursos expressivos. - Mobilizar para a interpretação textual os conhecimentos adquiridos sobre os elementos constitutivos do texto poético.	- Leitura individual e silenciosa do soneto "Hino à Razão". - Leitura expressiva e análise coletiva do poema. - Resolução a pares de um questionário de interpretação do poema. - Partilha e correção das respostas dos alunos.	Slides Canva	10' 20' 25' 15'	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Questionador (A, F, G, I, J) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)

Leitura/Gramática	Discurso Político [tarefa para casa]	<u>Leitura</u> • Analisar a organização interna e externa do texto. • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. • Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. <u>Gramática</u> • Analisar com segurança frases simples e complexas (divisão e classificação de orações).	[tarefa para casa] • Utilizando os diapositivos de apoio, a atividade <i>Conferências Democráticas da ESPAV</i> é contextualizada. • O professor distribui o discurso de comemoração do 75º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de Volker Türk e a ficha de análise da estrutura do género. • O professor informa que os alunos devem realizar a ficha de análise da estrutura do discurso político para a próxima aula..	Discurso impresso Ficha de análise de género	15'	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Questionador (A, F, G, I, J) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Crítico/ Analítico (A, B, C, D, G)
-------------------	---	---	---	--	-----	---

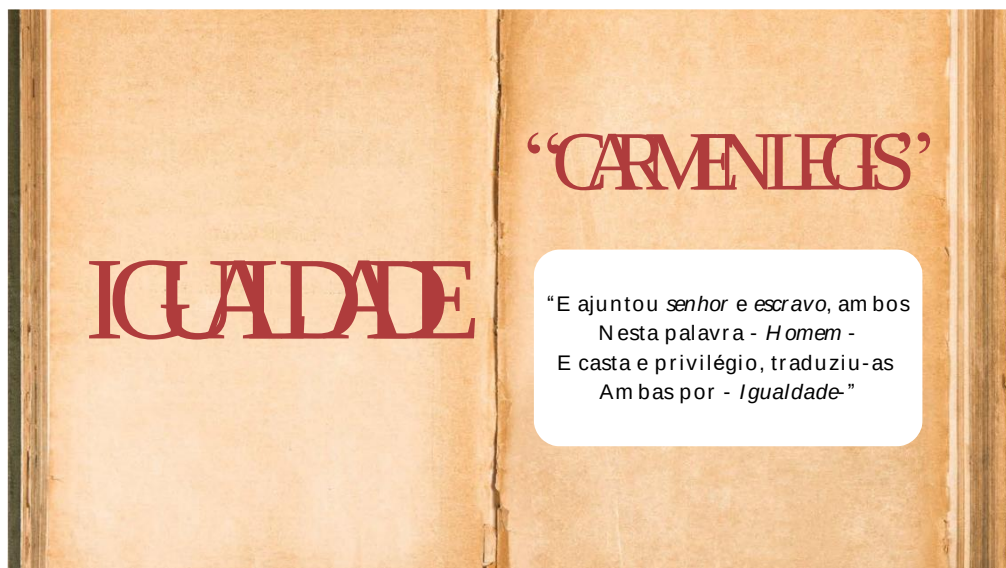
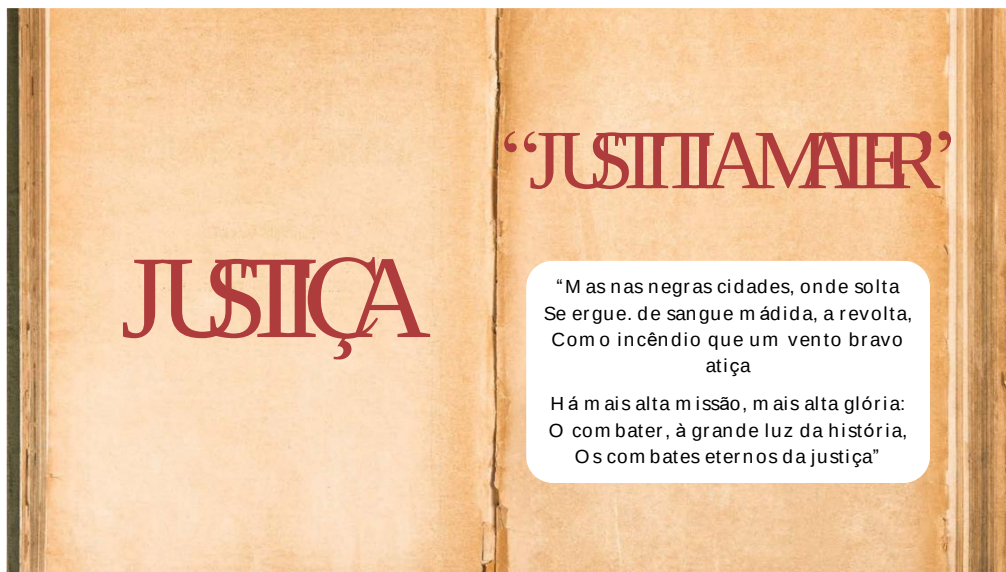


Anexo 14 | Palavras Proibidas

<u><i>Justiça</i></u> Proibidas: Juiz(es); Tribunais; Justo	<u><i>Igualdade</i></u> Proibidas: Igual; Fraternidade; Liberdade	<u><i>Liberdade</i></u> Proibidas: Igualdade; Fraternidade; Livre
	<u><i>Amor</i></u> Proibidas: Cupido; namorado(a); marido/mulher	
<u><i>Noite</i></u> Proibidas: Dia; Tarde; Escuro	<u><i>Morte</i></u> Proibidas: Vida; Caixaão, Cemitério	<u><i>Razão</i></u> Proibidas: Racionalidade; Discussão/



Anexo 15 | Slides de apoio – Plano de aula 2



AMOR

‘PANTEÍSMO’

“Porque o vento, sabei-o, é pregador
Que através das soidões vai missionando
A eterna Lei do universal Amor”

NOITE

‘NOX’

“Noite, vão para ti os meus sentimentos,
Quando olho e vejo, à luz do cruel dia,
Tanto estéril lutar, tanta agonia,
E inúteis tantos ásperos momentos...”

MORIE

‘ELOGIO DA
MORIE’

“Nesta viagem pelo ermo espaço,
Só busco o teu encontro e o teu abraço,
Morte! irmã do Amor e da Verdade!”

RAZÃO

'HINO À RAZÃO'

'Hino à Razão'

Razão, irmã do Amor e da Justiça,
Mais uma vez escuta a minha prece,
É a voz dum coração que te apetece,
Duma alma livre, só a ti submissa.

Por ti é que a poeira movediça
De astros e sóis e mundos permanece;
E é por ti que a virtude prevalece,
E a flor do heroísmo medra e vicia.²

Por ti, na arena trágica, as nações
Buscam a liberdade, entre clarões;
E os que olham o futuro e cismam, mudos,

Por ti, podem sofrer e não se abatem,
Mãe de filhos robustos, que com batem
Tendo o teu nome escrito em seus escudos!

- Notas**
1. Cresce
 2. Tem vigor

1. Explica a relação estabelecida entre o sujeito poético e a "Razão" personificada, com base na primeira quadra.

2. Explicita o recurso expressivo desempenhado pela expressão 'Por ti' nas segunda, terceira e quarta estrofes.

2.1. Explica o seu valor expressivo, tendo em conta a globalidade do poema.

3. Relaciona o conteúdo dos dois tercetos com a mensagem do poema "A um Poeta" já lecionado.

'Hino à Razão'

Razão, irmã do Amor e da Justiça,
Mais uma vez escuta a minha prece,
É a voz dum coração que te apetece,
Duma alma livre, só a ti submissa.

Por ti é que a poeira movediça
De astros e sóis e mundos permanece;
E é por ti que a virtude prevalece,
E a flor do heroísmo medra e vicia.²

Por ti, na arena trágica, as nações
Buscam a liberdade, entre clarões;
E os que olham o futuro e cismam, mudos,

Por ti, podem sofrer e não se abatem,
Mãe de filhos robustos, que com batem
Tendo o teu nome escrito em seus escudos!

- Notas**
1. Cresce
 2. Tem vigor

1. O poeta estabelece uma relação de quase devoção a esta figura personificada, uma vez que lhe dirige uma "prece", como a se dirigisse a uma divindade. Além disso, recorre à antítese, no final da primeira estrofe, para expressar que só à Razão é que a sua alma se submete.

2. Anáfora

2.1. Através deste recurso expressivo, o poeta reforça a centralidade e a influência que a razão tem no mundo que o rodeia. Enquanto na segunda estrofe a influência da Razão atinge o plano universal ou astronómico, a Razão é também a origem dos valores maiores, como a "virtude" e o "heroísmo". Nos dois tercetos, a Razão é um valor defendido por figuras que combatem pela "liberdade" e pela mudança das "nações".

‘Hino à Razão’

Razão, irmã do Amor e da Justiça,
Mais uma vez escuta a minha prece,
É a voz dum coração que te apetece,
Duma alma livre, só a ti submissa.

Por ti é que a poeira movediça
De astros e sóis e mundos permanece;
E é por ti que a virtude prevalece,
E a flor do heroísmo medra e vicia².

Por ti, na arena trágica, as nações
Buscam a liberdade, entre clarões;
E os que olham o futuro e cismam, mudos,

Por ti, podem sofrer e não se abatem,
Mãe de filhos robustos, que combatem
Tendo o teu nome escrito em seus escudos!

Notas

1. Cresce
2. Tem vigor

3. Em ambos os poemas, verificamos um apelo à defesa e ao ‘combate’ a favor de uma mudança social.

Por um lado, nos dois tercetos de “Hino à Razão”, o poeta refere que a Razão é a figura que inspira e incita a que as “nações” lutem para alcançar a sua liberdade, sendo também pela Razão que os seus defensores combatem sem vacilar (“podem sofrer e não se abatem (...) / Tendo o teu nome escrito em seus escudos”).

Em “A Um Poeta”, o sujeito poético dedica os seus versos aos poetas inertes e afastados da realidade social, de modo a que possam participar na “luta e fragor eterno”, sendo que os seus “irmãos” e as “multidões” combatem para concretizar o “mundo novo” que já se antecipa.

CONFERÊNCIAS DEMOCRÁTICAS DO CASINO LISBOENSE

“Abrir uma tribuna, onde tenham voz as ideias e os trabalhos que caracterizam este momento do século.

Ligar Portugal com o movimento moderno.

Procurar adquirir a consciência dos factos que nos rodeiam, na Europa.

Agitar na opinião pública as grandes questões da Filosofia e da Ciência Moderna;

Estudar as condições da transformação política, económica e religiosa da sociedade portuguesa;

Tal é o fim das Conferências democráticas”

Antero de Quental “Conferências Democráticas estabelecidas na sala do casino”
Texto com supressões

DISCURSO POLÍTICO

Também nós podemos
ser a “voz da Revolução!”

Ao longo das próximas aulas, **trabalha a pares**, para desenvolver um discurso político que será apresentado na nossa versão das *Conferências Democráticas*!



Anexo 16 | Instruções para a produção do discurso político

Guião: Conferências Democráticas da ESPAV

“pedimos o concurso de todos os partidos, de todas as escolas, de todas aquelas pessoas que, ainda que não partilhem as nossas opiniões, não recusam a sua atenção aos que pretendem ter uma acção - embora mínima - nos destinos do seu país, expondo pública mas serenamente as suas convicções e o resultado dos seus estudos e trabalhos.”

Foi com estas palavras que Antero de Quental rematou o “Programa” das *Conferências Democráticas do Casino Lisbonense*, numa carta a Teófilo Braga. **E tu, que problemáticas sociais da atualidade é que gostarias de expor à tua geração, de forma a apelar à sua ação?**

Trabalhando a pares, construam um discurso político para ser apresentado nas *Conferências Democráticas*, que irão decorrer no auditório da nossa escola! Para o texto que irão apresentar, considerem as seguintes linhas orientadoras:

- Devem seguir a estrutura do género do discurso político que estudamos em aula:
 1. Saudação ao auditório
 2. Introdução/Exposição do tema
 3. Desenvolvimento da Argumentação
 4. Conclusão e Apelo Final
 5. Agradecimento
- NÃO ESQUECER:
 - O vosso discurso destina-se à **vossa geração** e à **comunidade escolar**. Por isso, poderão ser flexível com o grau de formalidade que concedes ao teu discurso.
 - Devem apresentar pelo menos **DOIS argumentos** no vosso desenvolvimento. Não se esqueçam que apresentar um **contra-argumento**, torna o vosso texto mais persuasivo!
 - Cada argumento deve ser devidamente fundamentado! **Eventos históricos ou da atualidade, estatísticas / relatórios, notícias/artigos de jornal** são alguns exemplos de fontes que poderão utilizar.
 - Devem utilizar **uma citação** de um texto à vossa escolha numa das partes do discurso (A *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, um poema, romance ou até uma canção)!
 - O discurso político deve ser **persuasivo**! Nas nossas aulas estudámos vários aspetos acerca da linguagem persuasiva deste género, que poderão ser úteis (revê os Slides “Discurso Político” e a ficha “Linguagem do Discurso Político”, publicados no TEAMS!).

➤ **E o mais importante: sejam criativos!!**

Bom trabalho!



Anexo 17 | Plano de aula 3 – “As Mãos” e introdução ao discurso político



Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

22 de março de 2024

Turma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (8:00 – 9:40)

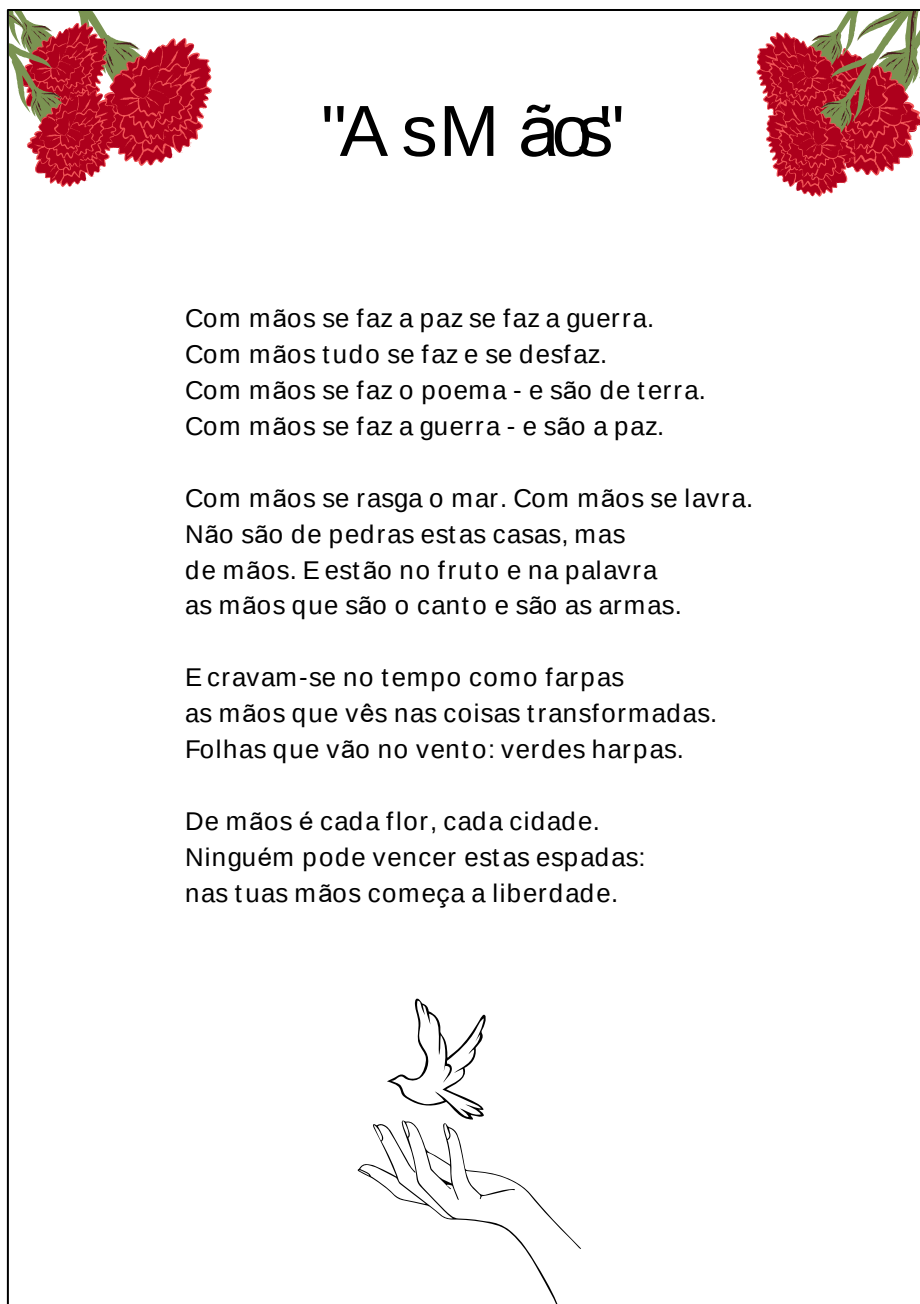
Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (<i>Aprendizagens Essenciais</i>)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores PASEO
Leitura/ Educação Literária	Poesia de Intervenção (Antero de Quental e Manuel Alegre)	<u>Leitura</u> - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. <u>Educação Literária</u> - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes.	- Audição da declamação do poema “As mãos”, de Manuel Alegre e leitura do respetivo poema¹. - Realização de uma <i>word cloud</i> através da plataforma <i>Mentimeter</i>, a partir das considerações dos alunos acerca do poema de Manuel Alegre. - Discussão em turma acerca das semelhanças estabelecidas com a unidade poética em estudo.	Projektor Colunas Telemóveis dos alunos	30'	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)
Leitura / Gramática	Discurso Político	<u>Leitura</u> Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade argumentativa dos	<u>Verificação e correção do trabalho de casa:</u> Leitura de um exemplar de discurso político (texto acerca da comemoração do 75º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, proferido por Volker Türk).	Discurso Ficha de trabalho	45'	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=jR7bnyso75M>

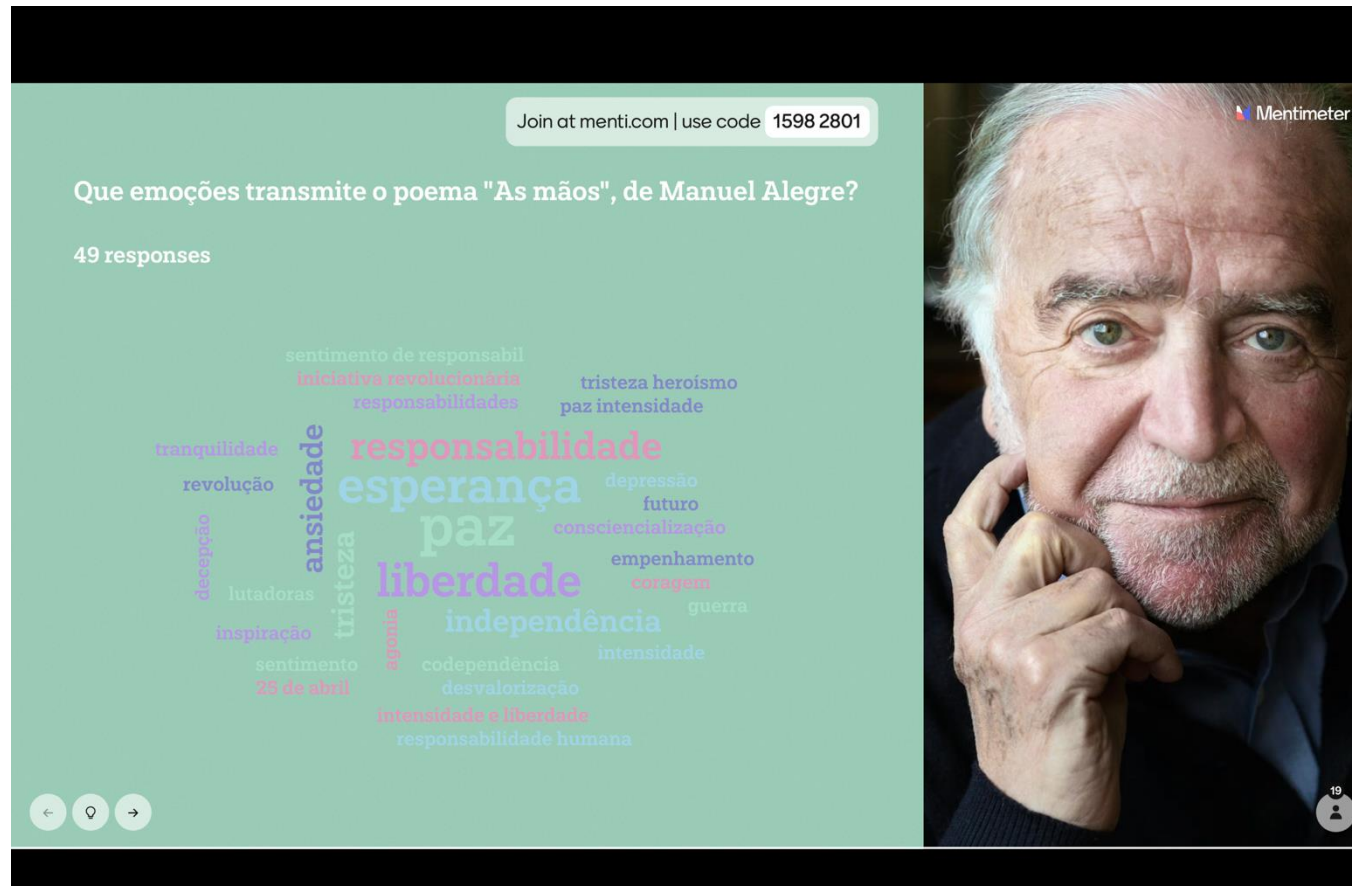
		géneros seguintes: discurso político • Analisar a organização interna e externa do texto. • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. • Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. <u>Gramática</u> • Analisar com segurança frases simples e complexas (divisão e classificação de orações). • Relacionar situações de comunicação, tendo em conta os diversos atos de fala.	• Partilha das respostas dos alunos à ficha de análise da estrutura do discurso político. • Sistematização da estrutura geral do género em estudo.	Projektor Slides Canva		Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)
			• Realização de uma ficha de trabalho de análise gramatical, com base no exemplar de discurso político.	Projektor Ficha de trabalho Slides Canva	25'	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)



Anexo 18 | “As Mãos”, de Manuel Alegre



Anexo 19 | Word cloud, com base em “As Mãos”



Anexo 20 | Discurso político acerca de Declaração Universal dos Direitos Humanos

Discurso do Alto Comissário da ONU para os Direitos Humanos, Volker Türk, durante a Abertura do Evento de Alto Nível que Comemora o 75º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Genebra, Suíça

As cinzas da guerra global trouxe esperança. Para pôr fim aos ciclos de derramamento de sangue, prometeu justiça. Prometeu um desenvolvimento que seria seguro; equitativo; inclusivo. Elas traçaram o caminho para a paz.

Porque há 75 anos, ao adotarem a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, todos os Estados-Membros das recém-criadas Nações Unidas reconheceram esta verdade profunda: "o reconhecimento da dignidade inerente e dos direitos iguais e inalienáveis de todos os membros da família humana, é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo".

Excelências, Colegas, Amigos,

Tenho o prazer de recebê-los neste evento global. Ele resume um ano de conversas apaixonadas e investigativas em todo o mundo sobre a Declaração Universal. E procura projectar essa energia para o futuro, à medida que enfrentamos o nosso futuro desafiante.

Vocês, nossos participantes, vêm de todas as regiões e de muitas esferas de vida, e essa diversidade de origens e perspectivas nos lembra que os direitos estabelecidos na Declaração Universal são exatamente isso – universais. Aqueles que vivem na pobreza – ou aqueles que deslizam pelos corredores do poder; todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos. Deste compromisso, muitos movimentos de libertação tiraram a sua força.

Mulheres e homens abatidos pela exploração levantaram-se e exigiram justiça. Juntaram-se a movimentos de independência e derrubaram impérios opressivos. Enfrentaram regimes repressivos e conquistaram a liberdade. Eles acabaram com a segregação e o apartheid. Eles criaram parcerias com antigos adversários. Eles alcançaram a responsabilização por crimes insuportáveis. E lutaram – e continuam a lutar – pelo fim de todas as formas de discriminação. Para proteção social. Por condições dignas de trabalho.

Mas, paralelamente ao progresso que transformou muitas das nossas sociedades, houve também numerosos fracassos na defesa dos direitos humanos ao longo dos últimos 75 anos. Hoje vivemos entre esses fracassos – com a turbulência e o sofrimento que eles produzem. Guerra: os meus pensamentos vão para os milhões de pessoas que sofrem insuportavelmente no Território Palestino Ocupado, nomeadamente em Gaza e em Israel; no Sudão; Ucrânia; Mianmar; e tantos outros lugares. Fome. Discriminação opressiva e odiosa. Repressão e perseguição. Ameaças aos direitos humanos geradas pelas alterações climáticas, poluição e perda de biodiversidade. Estes são desafios profundos e interligados que resultam da incapacidade de defender os direitos humanos.

O guia para sua solução existe. Foi elaborado num momento de horror, após o mais monstruoso assassinato em massa que o mundo alguma vez conheceu, sob a forma do Holocausto – e com o conhecimento de que a destruição total se aproximava. Ele demonstrou seu poder e eficácia ao longo de décadas. Ele une todos os setores do governo e áreas do esforço humano. E ressoa com a sabedoria antiga que conecta todos os seres humanos.



A Declaração Universal é um rio que foi alimentado por muitos riachos. Entre eles, permitam-me prestar homenagem aos heróis da revolução haitiana, que se levantaram para exigir o fim da escravidão e da opressão racista. Aos profundos valores africanos de interdependência, cooperação e responsabilidade colectiva. À ênfase do Islão na dignidade humana e no princípio do zakat, partilha compassiva. Às liberdades do iluminismo. Ao feminismo orgulhoso da Hansa Mehta da Índia. À unidade fundamental das tradições espirituais asiáticas. E à insistência na universalidade e indivisibilidade de muitas vozes latino-americanas.

Os redatores da Declaração Universal transcenderam os conflitos geopolíticos e as diferenças económicas. Deixaram de lado muitas disputas terríveis para alcançar este texto luminoso, que iluminou o caminho para a paz, a justiça e a liberdade.

E por isso vejo o evento de hoje como um apelo à esperança e um apelo à ação. Num momento de tão pouca solidariedade e de tanta visão divisiva e miope, vejo isto como um apelo à superação da polarização. Um chamado para trabalharmos, com coragem e princípios, juntos, para resolvermos os enormes desafios que enfrentamos.

Um apelo a regressar ao espírito que levou todos os Estados-Membros a adoptar a Declaração Universal e a basear as decisões locais, nacionais e globais, em todas as áreas políticas, no valor intrínseco e igualitário de cada vida humana.

Obrigado.

Texto integral retirado de: <https://mozambique.un.org/pt/255921-discurso-do-alto-comissario-da-onu-para-os-direitos-humanos-durante-abertura-do-evento-de>



Anexo 21 | Ficha “Discurso Político!”



Discurso Político!

- À semelhança do texto de opinião, o discurso político também é um texto argumentativo, tendo objetivo de persuadir um auditório!

1. Lê o discurso de Volker Türk e responde às questões abaixo.
2. Tendo em conta o evento em que o discurso foi proferido, qual é o objetivo argumentativo do orador?
3. Transcreve as expressões que concretizam a saudação e agradecimento final ao auditório.
4. Analisa a estrutura e progressão do texto e preenche a tabela abaixo:

Estrutura	Parágrafos	Conteúdo (Em cada parte do texto, que informações é que o orador apresenta? Que exemplos mobiliza? Como persuade o auditório?)
Introdução/ Exposição do tema		
Desenvolvimento da Argumentação		
Conclusão e Apelo final		

5. Ao longo do seu discurso, Türk utiliza múltiplos recursos expressivos. Transcreve dois exemplos e descreve sucintamente o seu valor expressivo.

6. Classifica quanto à classe e à subclasse a palavra “Mas”, que introduz o sétimo parágrafo.

6.1. Classifica a oração “Mas, (...)”, houve também numerosos fracassos na defesa dos direitos humanos ao longo dos últimos 75 anos.”.

6.2 Tendo em conta a progressão do discurso, explica a relevância do argumento presente no sétimo parágrafo, introduzido pela oração que classificaste.



Anexo 22 | Cenários de resposta da ficha “Estrutura do Discurso Político”



Discurso Político!

- À semelhança do texto de opinião, o discurso político também é um texto argumentativo, tendo objetivo de persuadir um auditório!

1. Lê o discurso de Volker Türk e responde às questões abaixo

2. Tendo em conta o evento em que o discurso foi proferido, qual é o objetivo argumentativo de Türk? Tendo em conta a comemoração do 75º aniversário da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, o objetivo do orador será o apelo ao respeito aos direitos universais que este documento defende.

3. Transcreve as expressões que concretizam a saudação e agradecimento final ao auditório.

“Excelências, colegas, amigos”

4. Analisa a progressão do texto e preenche a tabela abaixo:

Estrutura	Parágrafos	Conteúdo (Em cada parte do texto, que informações é que o orador apresenta? Que exemplos apresenta? Como persuade o auditório?)
Introdução/ Exposição do tema	1 - 4	• O orador inicia o seu discurso com uma estrutura complexa (metáforas, adjetivos, inversões frásicas), revelando eloquência, referindo também a origem do documento celebrado e citando-o. • Efetua a saudação ao auditório. • Expressa o seu agrado por estar presente no evento que enquadra o seu discurso.
Desenvolvimento da Argumentação	5-10	• Salienta o caráter universal dos direitos da Declaração, dirigindo-se a todos os presentes, relevando a sua diversidade cultural. • Salienta os esforços e os ‘combates’ passados, de forma a alcançar a liberdade, a justiça e, por isso, uma mudança social. • Introduz um contra-argumento à sua posição: apesar destes esforços e dos direitos que este documento defende, a sociedade em que vivemos é ainda imperfeita e desigual. • Reforça a sua posição inicial ao referir que a <i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i> seria a resposta e o guia contra essas desigualdades, retomando a sua origem histórica. • Retoma a diversidade cultural que está na origem da redação deste documento, dando exemplos concretos de valores de defesa dos seus direitos. • Apela à união atual, referindo a união daqueles que compuseram este documento.
Conclusão e Apelo final	11-13	• Generaliza o compromisso pela união e pela defesa dos Direitos Humanos a todas as Nações e a todas as iniciativas, locais, nacionais ou globais, salientando a época pouco pacífica e pouco solidária em que a sociedade global se encontra.

5. Ao longo do seu discurso, Türk utiliza múltiplos recursos expressivos. Transcreve dois exemplos e descreve sucintamente o seu valor expressivo.

Exemplos:

Adjetivação:

- “seguro; equitativo; inclusivo”- adjetivos positivos utilizados na descrição do “desenvolvimento” possibilitado pela Declaração;
- “o mais monstruoso assassinato em massa”- reforça a gravidade do acontecimento histórico a que se refere (Holocausto);
- “texto luminoso”- reforça a posição favorável do orador relativamente aos avanços sociais permitidos pela Declaração.

Metáfora:

- “O guia para sua solução existe”- a Declaração como um documento capaz de nos nortear em direção a uma sociedade menos desigual;
- “A Declaração é um rio alimentado por muitos riachos”- refere que na base da DUDH encontram-se vários esforços e lutas, de várias comunidades e culturas no mundo.

Enumeração:

- “em Gaza e em Israel; no Sudão; Ucrânia; Mianmar; e tantos outros lugares”- A enumeração refere os vários locais que compreendem o Território Palestino Ocupado, onde milhões sofrem com a guerra.

6. Classifica quanto à classe e à subclasse a palavra “Mas”, que introduz o sexto parágrafo.

Conjunção coordenada adversativa

6.1. Classifica a oração “Mas, (...)”, houve também numerosos fracassos na defesa dos direitos humanos ao longo dos últimos 75 anos.”.

Oração coordenada adversativa

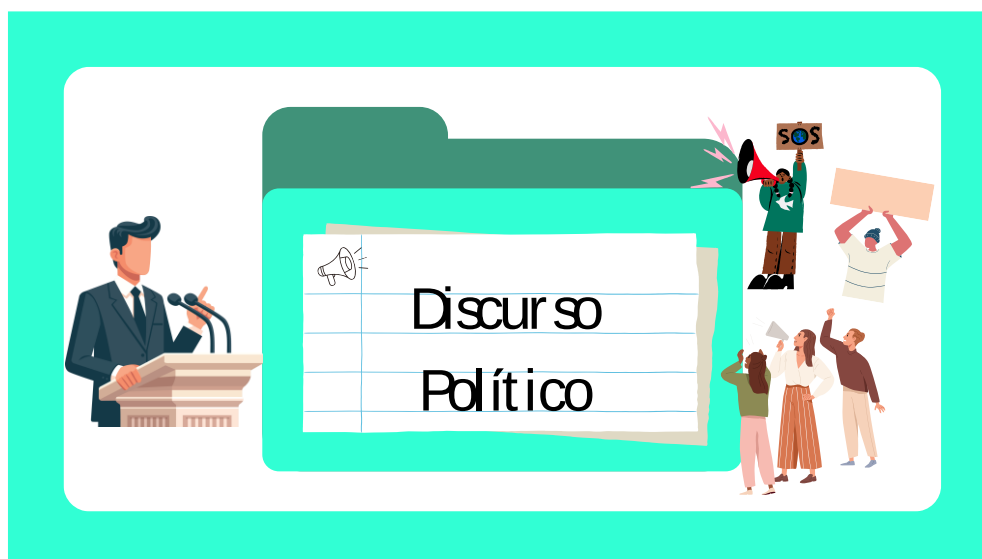
7. Tendo em conta a progressão do discurso, explica a relevância do argumento presente no sexto parágrafo, introduzido pela oração que classificaste.

Apresentando um valor de contraste, esta oração introduz um contra-argumento à posição de Türk. Assim, após a descrição favorável e elogiosa à *Declaração Universal dos Direitos Humanos* e aos valores sociais que representa, o orador salienta que existem ainda desigualdades, assimetrias e conflitos armados na nossa sociedade.

Num discurso político, um contra-argumento torna o discurso do orador mais completo e mais persuasivo, tendo em conta o modo como é utilizado. Neste discurso, o orador parte do seu contra-argumento para reforçar a sua tese inicial, isto é, a defesa e o respeito pela *Declaração Universal dos Direitos Humanos* apresenta-se como uma solução e um “guia” para que estas problemáticas sejam resolvidas.



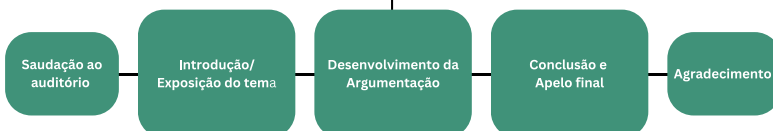
Anexo 23 | Slides de apoio ao plano de aula 3 (discurso político)



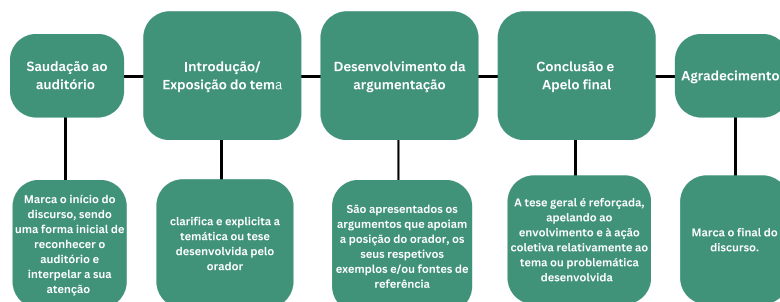
Discurso Político

Apesar de algumas informações poderem ser apresentadas de forma expositiva, o discurso político é um gênero argumentativo, tendo como objetivo persuadir o auditório a aderir a uma causa ou a identificar-se com uma dada figura política, por exemplo. Tem, por isso, um foco em temáticas relacionadas com problemáticas sociais, éticas, políticas e/ou religiosas.

Estrutura geral



Estrutura



Exemplo Analisado

Desenvolvimento da argumentação

- **Argumento 1:** salienta o caráter universal dos direitos humanos, salientando a diversidade cultural presente no evento, fazendo referência ao artigo I do documento comemorado (“**todos os seres humanos nascem iguais em dignidade e direitos**”).
- **Apoia o argumento 1** ao evocar aqueles que lutaram e resistiram para que os seus direitos fossem reconhecidos.
- **Argumento 2- contra-argumento-** refere as problemáticas sociais que persistem, apesar da Declaração enaltecida e dos esforços anteriormente referidos (“**Mas, paralelamente ao progresso que transformou muitas das nossas sociedades, houve também numerosos fracassos na defesa dos direitos humanos ao longo dos últimos 75 anos**”).
- **Retoma do argumento inicial** ao enquadrar a Declaração como uma solução para estas problemática, que em si originou de um contexto histórico de guerra e profunda violação dos direitos humanos (“**O guia para a sua solução existe.**”)
- **Argumento 3:** Refere que a Declaração é sustentada pela diversidade cultural da nossa sociedade (“**rio alimentado por muitos riachos**”), sustentando com exemplos de culturas e comunidades específicas e dos seus esforços na defesa dos direitos universais.

Exemplo Analisado

Desenvolvimento da argumentação

- **Argumento 4:** Apela, para os dias de hoje, à união que foi demonstrada, no passado, pelos redatores do documento, com vista a defender ideias de justiça social (“**paz, justiça e liberdade**”).

Exemplo Analisado

Conclusão e Apelo final

Apelo a um esforço coletivo salientando:

- uma época marcada por “**pouca solidariedade e de tanta visão divisiva e míope**”.
- Utilização da 1ª pessoa do plural para mover e incluir o auditório: “**Um chamado para trabalharmos, com coragem e princípios, juntos, para resolvermos enormes desafios que enfrentamos**”.
- Retoma o argumento 4 com o objetivo de reforçar: a responsabilidade coletiva nas decisões que reconhecem os direitos humanos universais (“**locais, nacionais e globais**”) e o princípio básico da Declaração: “**valor intrínseco e igualitário de cada vida humana**”

Agradecimento

- “**Obrigado.**”- marca o final da comunicação do orador, reconhecendo e agradecendo a atenção do auditório.

Exemplo Analisado

Recursos Expressivos

Adjetivação

- "seguro; equitativo; inclusivo"
- "montruoso assassinato em massa"
- "texto luminoso"

Enumeração

- "em Gaza e em Israel; no Sudão; Ucrânia; Mianmar; e tantos outros lugares"

Outros recursos expressivos comuns neste gênero:

- **interrogação retórica**
- **repetição**

Metáforas:

- "O guia para sua solução existe".
- "A Declaração é um rio alimentado por muitos riachos".

Apóstrofes

- "Excelências, Colegas, Amigos".
- "Vocês, nossos participantes"



Anexo 24 | Ficha “Linguagem do Discurso Político”

A linguagem do Discurso Político

- As palavras e expressões cuidadosamente escolhidas para apoiar cada argumento, diferentes formas de construção frásica e os modos de apelo e interpelação ao auditório estão na base do carácter persuasivo do discurso político!

Agora que analisámos a estrutura do discurso político, analisa a pares o modo como a linguagem escolhida pelo orador apoia a sua posição!

1. Ao longo do seu discurso, Türk utiliza múltiplos nomes e adjetivos para descrever a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, bem como diversas problemáticas sociais enumeradas, que resultam na violação destes direitos.

Efetua um levantamento dos nomes e adjetivos utilizados ao longo do texto e preenche a tabela abaixo:

Nomes e Adjetivos utilizados para descrever:	
Declaração Universal dos Direitos Humanos	Guerra e outras problemáticas sociais

1.1 Tendo em conta o objetivo argumentativo de Türk, como é que as expressões que transcreveste contribuem para a persuasão do auditório?

2. Transcreve do texto uma passagem que ilustre:
- a) uma tentativa de persuadir o auditório a realizar uma ação futura:
 - b) o estado emocional ou psicológico do orador:
 - c) a posição do orador tendo em conta o valor do seu enunciado (seja de verdade ou de falsidade):
- 2.1 Corresponde as passagens retiradas em 2. com o seu respetivo ato ilocutório:
- assertivo
 - diretivo
 - expressivo
3. Reflete agora numa problemática social que gostarias de apelar à ação da tua geração.
- Constrói frases que concretizem cada ato ilocutório que identificaste anteriormente, de forma a criares excertos que pudessem integrar um discurso político persuasivo!



Anexo 25 | Plano de aula 4 – Linguagem do Discurso Político



Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

26 de março de 2024

Turma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (8:00 – 9:40)

Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (Aprendizagens Essenciais)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores PASEO
Leitura/ Gramática	<u>Leitura:</u> Discurso Político <u>Gramática:</u> Funções Sintáticas Orações Valor Modal Classes de Palavras	<u>Leitura</u> - Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. - Interpretar o texto, com especificação do sentido global e da intencionalidade comunicativa. Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. <u>Gramática</u> - Sistematizar o conhecimento dos diferentes constituintes da frase e das funções sintáticas internas à frase. - Usar de modo intencional diferentes valores modais atendendo à situação comunicativa (epistémicos, deonticos e apreciativos).	Realização da ficha de avaliação sumativa dos domínios da Leitura e Gramática.	Enunciado Folha de Teste	50'	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)

Leitura / Gramática	Discurso Político	<u>Leitura</u> • Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. • Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. <u>Gramática</u> • Analisar com segurança frases simples e complexas. • Relacionar situações de comunicação, tendo em conta os diversos atos de fala.	• Conclusão da realização da ficha “Linguagem do Discurso Político”.¹ • Partilha das respostas dos alunos à ficha de trabalho “Linguagem do Discurso Político”.² • Sistematização da estrutura geral do género em estudo.³	Discurso		Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)
				Ficha	15’ ¹	
				Projeto	25’ ²	
				Slides Canva	10’ ³	



Anexo 26 | Cenários de resposta da ficha “Linguagem do Discurso Político

A linguagem do Discurso Político

- As palavras e expressões cuidadosamente escolhidas para apoiar cada argumento, diferentes formas de construção frásica e os modos de apelo e interpelação ao auditório estão na base do caráter persuasivo do discurso político!

⇒ Agora que analisamos a estrutura do discurso político, analisa a pares o modo como a linguagem escolhida pelo orador apoia a sua posição! ⇐

1. Ao longo do seu discurso, Türk utiliza múltiplos nomes e adjetivos para descrever a *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, bem como diversas problemáticas sociais enumeradas, que resultam na violação destes direitos.

Efetua um levantamento dos nomes e adjetivos utilizados ao longo do texto e preenche a tabela abaixo:

Nomes e Adjetivos utilizados para descrever:	
<i>Declaração Universal dos Direitos Humanos</i>	Guerra e outras problemáticas sociais
Exs: “Esperança”; “justiça”; “desenvolvimento seguro, equitativo e inclusivo”; “paz” “direitos universais” “guia”; “sabedoria antiga” “texto luminoso” “valor intrínseco e igualitário”	Exs: “crimes insuportáveis”; “discriminação opressiva e odiosa”; “o mais monstruoso assassinato” “disputas terríveis”

1.1 Tendo em conta o objetivo argumentativo de Türk, como é que as expressões que transcreveste contribuem para a persuasão do auditório?

Comemorando o seu 75º aniversário, o discurso apresenta uma conotação favorável, positiva, ligada à garantia dos valores de justiça social da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, reforçando com expressões negativas as diversas instâncias de violação destes direitos. Assim, o orador concretiza o seu objetivo de enfatizar a importância de se reconhecerem e respeitarem os direitos universais contemplados neste documento, em detrimento aos conflitos sociais que ainda persistem.

2. Transcreve do texto uma passagem que ilustre:

a) uma tentativa de persuadir o auditório a realizar uma ação futura: “Um chamado para trabalharmos, com coragem e princípios, juntos, para resolvermos os enormes desafios que enfrentamos.”

b) o estado emocional ou psicológico do orador: “Tenho o prazer de recebê-los neste evento global.”; “os meus pensamentos vão para os milhões de pessoas que sofrem insuportavelmente no Território Palestino Ocupado.”

c) a posição do orador tendo em conta o seu enunciado (apoiar a sua verdade ou de salientar a sua falsidade): “Hoje vivemos entre esses fracassos - com a turbulência e o sofrimento que eles produzem”.

2.1 Corresponde as passagens retiradas em 2. com o seu respetivo ato ilocutório:

- assertivo - c)
- diretivo - a)
- expressivo - b)

3. Reflete agora numa problemática social que gostarias de apelar à ação da tua geração.

Constrói frases que concretizem cada ato ilocutório que identificaste anteriormente, de forma a criares excertos que pudessem integrar um discurso político persuasivo!

[Exemplos dos alunos]



Anexo 27 Slides de apoio ao plano de aula 4 (discurso político)

Linguagem

Nomes e adjetivos

- **Favoráveis** à tese defendida ("texto luminoso")
- **Expressam** uma intenção crítica à problemática salientada, ("Crimes insuportáveis")

Verbos

- **3ª pessoa (singular e plural)** para apresentar exemplos, - "Mulheres e homens abatidos pela exploração levantaram-se e exigiram justiça."
- **1ª pessoa do plural para apelar à ação e compromisso coletivo**- "Um chamado para trabalharmos, com coragem e princípios, juntos, para resolvermos os enormes desafios que enfrentamos".
- **alternância entre o presente e os tempos pretéritos do indicativo** para referir o que os esforços que já foram feitos, as problemáticas que persistem e as propostas de ações por concretizar- "(...) houve também numerosos fracassos na defesa dos direitos humanos ao longo dos últimos 75 anos. Hoje vivemos entre esses fracassos"

Linguagem

Atos ilocutórios presentes no texto.

- **assertivos**- expressa a posição do orador (os argumentos apresentados evidenciam uma posição de verdade, podendo salientar que uma dada posição é falsa), - "**Ele demonstrou seu poder e eficácia ao longo de décadas.**"
- **expressivos**- expressa as emoções e o estado psicológico do orador face ao seu enunciado: aproxima o orador do auditório, - "**Tenho o prazer de recebê-los neste evento global.**"
- **diretivos**- apela à ação do auditório, envolver e enquadra-o no tema/tese defendida, - "**Um chamado para trabalharmos, com coragem e princípios, juntos, para resolvermos os enormes desafios que enfrentamos.**"
- Surge a referência a um compromisso no texto: "**Deste compromisso, muitos movimentos de libertação tiraram a sua força.**". Apesar de não concretizar explicitamente um ato ilocutório compromissivo do próprio locutor, a frase surge com o intuito de persuadir o auditório a continuar a cumprir esse compromisso (defesa da igualdade dos seres humanos).



Anexo 28 | MGD – Esquema de planificação textual do discurso político

Nome: _____

Discurso Político: Planifica o teu texto!

1. A partir da temática que escolheram para o vosso discurso político, elaborem um rascunho inicial, preenchendo cada campo da tabela abaixo.

Estrutura do Género Textual	Aspetos a ter em conta	Escreve aqui um rascunho do vosso texto	
Saudação ao Auditório	Que expressão podem utilizar para se dirigirem ao auditório?		
Introdução/Exposição do tema	- Qual é a problemática que escolheram? - Porque é que este tema é importante? - Como é que podem introduzi-lo de forma persuasiva?		
Desenvolvimento da Argumentação	- Que argumentos apoiam a vossa tese? - Apresenta os vossos exemplos, fontes e citações! - Que contra-argumento podem apresentar? - Nesta tabela, poderão inserir mais do que dois argumentos a favor da tua posição.	Argumento 1	
		Argumento 2	
		Contra-argumento	
Conclusão e Apelo Final	- Retomem a vossa posição inicial e apelem à ação! - Apelo final: o que pode o auditório fazer? - Porque é que o vosso tema deve ser da preocupação de todos?		
Agradecimento	Agradece ao auditório pela sua atenção!		



Anexo 29 | Cumprimento das tarefas (MDG – Discurso Político)

Grupo	Aluno	Entrega da tabela de planificação o e do primeiro rascunho	Utilização e identificação de fontes	Reescrita e reenvio do texto aprimorado	Apresentação na atividade Conferências Democráticas da ESPAV	Observações
A	LH1	✓	✗	✗	✓	As alunas efetuaram uma melhoria do seu discurso para a apresentação, apesar de não o terem submetido formalmente para apreciação. É de louvar o esforço da aluna LH1, que superou o seu profundo medo de exposição social para realizar a sua apresentação.
	LH2					
B	LH3	✓	✓	✓	✓	As alunas efetuaram uma apresentação extremamente cativante e expressiva, pelo que corrigiram o seu discurso político uma segunda vez, antes da sua apresentação, solicitando uma nova apreciação do professor, para além de terem cumprido todas as etapas previstas. A aluna LH4 auxiliou a aluna LH17 na apresentação do momento de abertura e na apresentação do discurso às várias turmas que assistiram, apoiando a colega num momento delicado, devido ao seu medo de exposição ao auditório.
	LH4					
C	LH5	✓	✓	✓	✓	As alunas efetuaram uma apresentação cativante e expressiva, aplicando as estratégias discutidas em aula para a persuasão do auditório, cumprindo todas etapas previstas.
	LH6					
D	LH7	✓	✓	✓	✓	Os alunos efetuaram uma excelente apresentação, sendo extremamente expressivos e persuasivos. Realizaram todas as etapas, corrigindo o seu texto uma segunda vez após a fase de reescrita, solicitando ao professor uma apreciação da versão final, antes da apresentação. A aluna LH8 voluntariou-se para a leitura do poema “A um Poeta”, de Antero de Quental, declamando-o de forma exímia, durante a atividade.
	LH8					
E	LH9	✓	✓	○	✓	As alunas efetuaram uma melhoria do seu discurso para a apresentação, apesar de não o terem submetido formalmente para apreciação. Mobilizaram informação importante, pelo que a sua apresentação poderia ter sido mais expressiva.
	LH10					
F	LH11	✓	✓	✗	✓	As alunas não aprimoram o texto antes da apresentação. Foi notável, no entanto, o empenho da aluna LH12 para concretizar a apresentação ao auditório, pelo que as alunas foram expressivas, tentando que o discurso fosse persuasivo, apesar do seu conteúdo não ter sido aprimorado.
	LH12					
G	LH13	✓	✓	✓	✓	As alunas mobilizaram informação pertinente tendo produzido um discurso político persuasivo, mas cuja apresentação poderia ter sido mais expressiva.
	LH14					
H	LH15	✓	✗	✓	✓	As alunas efetuaram uma participação cativante e expressiva, mobilizando informação útil, não tendo apresentado as fontes consultadas.
	LH16					
	LH17	✓	✗	✓	✓	A aluna demonstrou um particular esforço, melhorando o seu discurso político com base no retorno crítico providenciado, voluntariando-se para preparar e concretizar o momento de abertura da atividade, anunciando ao auditório os diferentes discursos e momentos que marcavam a progressão da atividade.
	LH18	✓	✗	✗	✓	Apesar das suas dificuldades na expressão oral, o aluno fez uma apresentação expressiva, no entanto, não aprimorou o texto antes da apresentação, mobilizando apenas conhecimento superficial sobre a temática.
I	LH19	✓	✓	✓	✓	As alunas cumpriram as várias etapas, ainda que com pontuais atrasos na submissão das versões do texto, efetuando uma apresentação expressiva. Destacou-se a aluna LH19 que se voluntariou para a leitura e declamação do poema “Hino à Razão”, de Antero de Quental.
	LH20					
	LH21	✗	✗	✗	✗	Não tendo cumprido a escrita do texto visado, o aluno solicitou para participar na atividade. O aluno voluntariou-se para a efetuar o agradecimento final ao auditório, para marcar o final da atividade, uma vez que as realizações dos restantes momentos tinham sido atribuídas a outros colegas.

Legenda:

- ✓ - Tarefa realizada.
- ✗ - Tarefa não realizada
- - Tarefa realizada, de forma parcial.



Anexo 30 | Plano de aula 5 – “Num Bairro Moderno” e “Avé-Marias”



Turma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (9:55-11:35)

Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

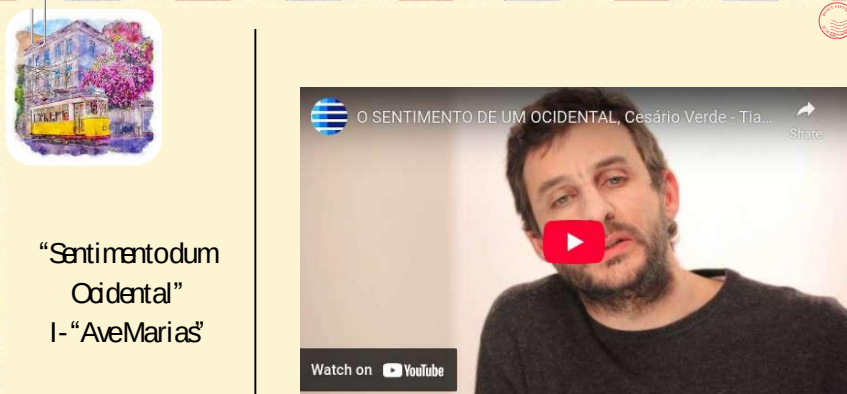
19 de abril de 2024

Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (<i>Aprendizagens Essenciais</i>)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores <i>PASEO</i>
Educação Literária/ Leitura	“Num Bairro Moderno”, de Cesário Verde	<u>Educação Literária</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: sinestesia. <u>Leitura:</u> - Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto. - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	- Discussão em turma acerca da atividade de Trabalho de Casa- comparação entre dois quadros maneiristas de Giuseppe Arcimboldo e a descrição da vendedora de fruta, no poema de Cesário Verde. - O professor sistematiza no quadro o conceito de “transfiguração do real”. - O professor sistematiza os conceitos sinestesia e hipálage, chamando a atenção para passagens textuais.	Manual Escolar Quadro Branco	20’	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Comunicador (A, B, D, E, H)

Educação Literária/ Leitura Gramática	"Sentimento dum Ocidental" ("Ave-Marias"), de Cesário Verde	<u>Educação Literária</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. - Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia.	- O professor questiona os alunos acerca do título "Sentimento dum Ocidental". Após a partilha das respostas dos alunos, o professor distribui a tabela de estudo autónomo para sistematização da obra introduzida.¹ - Leitura individual e silenciosa do poema "Ave-Marias"² - Visualização da declamação do poema (link: https://www.youtube.com/watch?v=tqyROtH0bE)³ - O professor contextualiza a simbologia do título "Ave-Marias". Depois, guia a análise coletiva do poema.⁴ - Realização de um questionário de interpretação do poema.⁵ - Partilha e correção das respostas dos alunos⁶	Computador Projetor Slides Canva Manual Escolar	10 ¹ 10 ² 5 ³ 20 ⁴ 20 ⁵ 15 ⁶	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)
		<u>Leitura</u> - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. <u>Gramática:</u> Conhecer a referência deíctica (deícticos e respetivos referentes).				

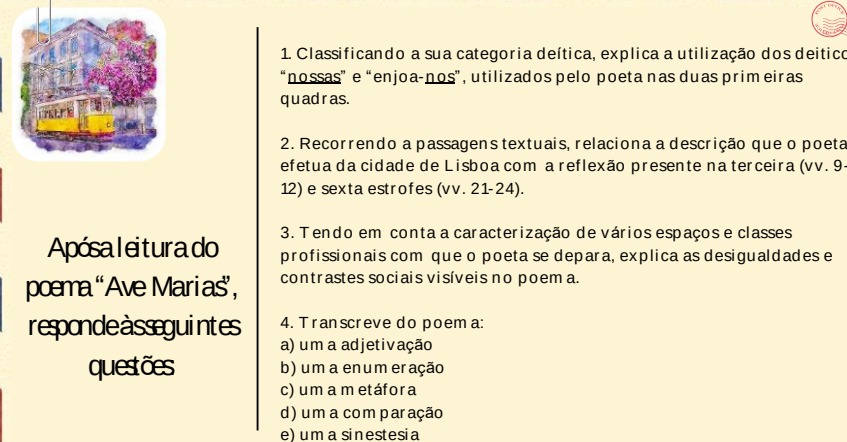


Anexo 31 | Slides de apoio – plano de aula 5



"Sentimentodum Ocidental"
I- "Ave Marias"

O SENTIMENTO DE UM OCIDENTAL, Cesário Verde - Tia...
Watch on YouTube



Após a leitura do poema "Ave Marias", responde às seguintes questões

1. Classificando a sua categoria delfica, explica a utilização dos deiticos "nossas" e "enjoa-nos", utilizados pelo poeta nas duas primeiras quadras.
2. Recorrendo a passagens textuais, relaciona a descrição que o poeta efetua da cidade de Lisboa com a reflexão presente na terceira (vv. 9-12) e sexta estrofes (vv. 21-24).
3. Tendo em conta a caracterização de vários espaços e classes profissionais com que o poeta se depara, explica as desigualdades e contrastes sociais visíveis no poema.
4. Transcreve do poema:
a) uma adjetivação
b) uma enumeração
c) uma metáfora
d) uma comparação
e) uma sinestesia



Cenário de resposta

1. O poema em análise centra-se na descrição detalhada da cidade de Lisboa, das suas figuras e habitantes, por parte do poeta. Assim, ao adotar os deícticos pessoais de primeira pessoa do plural ("nossas ruas", "enjoa-nos"), o sujeito poético evidencia uma identificação pessoal com as várias figuras que descreve, incluindo-se na entidade coletiva lisboeta. Além disso, sendo um poema baseado na observação, o poeta reforça a perspetiva construída de quem acompanha e se imiscui no "bulício" e na "turba", ou seja, na multidão da cidade, para a poder descrever.

2. Ao longo do poema, o sujeito poético caracteriza a cidade com o doentia, aprisionadora e decadente. Assim, para além do céu nublado, "baixo e de neblina", o poeta refere o "gás" nauseabundo das lamparinas, a viscosidade do rio Tejo, bem como as particulares condições do bairro das "varinas", onde "o peixe podre gera focos de infeção". Neste sentido, o eu lírico evoca, por um lado, na terceira estrofe, o desejo de evasão, enumerando várias capitais europeias, espelhando um cosmopolitismo europeu idealizado. Por outro, evoca a época heroica da expansão marítima e d'*Os Lusíadas* na sexta estrofe que, tendo em conta a decadência atual, o poeta refere que não voltará a vivenciar ("não verei já mais").



Cenário de resposta

3. Ao longo do poema, as principais figuras caracterizadas pelo poeta são as várias classes profissionais com que se depara na sua deambulação, descrevendo ao final do dia a sua prática e/ou espaço laboral com o, por exemplo, os "mestres carpinteiros", os "calafates", "dentistas", o "arlequim", os "lojistas", as "obreiras" e as "varinas". Assim, deparamo-nos, por um lado, com uma multiplicidade de profissões diferentes, algumas que se pautam pelo trabalho manual. Por outro, verificamos o contraste de classes sociais na descrição dos "hoteis da moda", que "flamejam", e as classes sociais mais desfavorecidas, com as varinas, que habitam num bairro onde as mesmas se "apinham" e onde o peixe putrefacto poderá resultar na propagação de doenças.

- 4.
- a) "enfarruscados, secos"
 - b) "Madrid, Paris, Berlim, S. Petersburgo, o mundo!"
 - c) "E num cardume negro"
 - d) "como morcegos"
 - e) "Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia"



Padlet!



Accede ao Padlet, através do QR code ou link!!

Tarefa:

- Que impressão da cidade de Lisboa é transmitida pelo poema "Ave-Marias"?

Com base na tua leitura do poema, partilha uma imagem que simbolize, para ti, a descrição da cidade por parte do poeta e efetua um breve comentário que sustente a tua escolha.

ATENÇÃO: No teu comentário, deverás salientar também, pelo menos, um verso do poema para ilustrar a tua publicação.

Poderás partilhar uma fotografia, uma pintura (ou imagem de outra obra de arte), ou outro elemento visual que consideres relevante.

link: <https://padlet.com/pedrocarola1/partilha-de-imagens-ave-marias-de-ces-rio-verde-5v8r001097jtm4j>



Anexo 32 | Tabela de estudo autónomo – “O Sentimento dum Ocidental”

Um Percurso Poético pela Cidade de Lisboa: “O Sentimento dum Ocidental”, de Cesário Verde



A partir da tua leitura dos poemas do “O Sentimento dum Ocidental”, de Cesário Verde, preenche a tabela síntese, descrevendo como cada linha temática, numerada de 1. a 4., é retratada em cada poema.

	1. Descrição da cidade	2. Efeito da cidade no Sujeito Poético
“Avé Marias”		
“Noite Fechada”		
“Ao Gás”		
“Horas Mortas”		

	3. Descrição de classes e desigualdades sociais	4. Transfiguração do real
“Avé Marias”		
“Noite Fechada”		
“Ao Gás”		
“Horas Mortas”		



Anexo 33 | Plano de aula 6 – Partilha no Padlet e leitura de “Noite Fechada”



Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

22 de abril de 2024

fTurma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (9:55-11:35)

Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (Aprendizagens Essenciais)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores PASEO
Educação Literária/ Leitura	“O Sentimento dum Ocidental” (I- “Ave-Marias”), de Cesário Verde	<u>Educação Literária:</u> - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. <u>Leitura</u> - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	Partilha e discussão de turma acerca da tarefa para casa: Partilha de imagens pelos alunos no Padlet, acerca do poema “Ave-Marias”.	Computador Projetor Slides Canva Padlet	25'	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Comunicador (A, B, D, E, H)
Educação Literária/ Leitura Gramática	“Sentimento dum Ocidental” (II- “Noite fechada”), de Cesário Verde	<u>Educação Literária</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela	- Leitura Individual e silenciosa do poema “Noite fechada”.¹ - Leitura expressiva do poema em apreço.² - Durante a leitura expressiva, o professor orienta a apreensão das principais linhas de leitura do poema, através do diálogo com a turma.² - Realização em pequenos grupos de uma ficha de leitura.⁴	Manual escolar Ficha de leitura	5¹ 20² 35⁴ 15⁵	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)

Atividade Padlet: <https://padlet.com/pedrocarola1/partilha-de-imagens-ave-marias-de-ces-rio-verde-5v8r00l097pitm4j>

		leitura de textos e autores diferentes. • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia. <u>Leitura</u> • Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. • Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. • Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. <u>Gramática:</u> • Sistematizar o conhecimento dos diferentes constituintes da frase (grupo verbal, grupo nominal, grupo adjetival, grupo preposicional, grupo adverbial)	• Partilha e correção das respostas dos alunos.⁵			Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Questionador (A, F, G, I, J)
--	--	--	---	--	--	--



Anexo 34 | Partilhas dos alunos na plataforma Padlet

Tarefal

- Que impressão da cidade de Lisboa é transmitida pelo poema "Ave-Marias"?

Com base na tua leitura do poema, partilha uma imagem que simbolize, para ti, a descrição da cidade por parte do poeta e efetua um breve comentário que sustente a tua escolha.

ATENÇÃO: No teu comentário, deverás salientar também, pelo menos, um verso do poema para ilustrar a tua publicação.

Poderás partilhar uma fotografia, uma pintura (ou imagem de outra obra de arte), ou outro elemento visual que consideres relevante.



br.freepik.com

O poeta descreve a cidade de Lisboa, como suja, feia, fechada, sombria, por isso, para simbolizar essa descrição, escolhi esta imagem. Na minha perspetiva simboliza a descrição do poeta, porque demonstra algo sombrio, escuro, lixo no chão, um sítio isolado e fechado. "Há tal sornuidade, há tal melancolia", este verso está presente no poema "Ave-Marias", na minha opinião este verso ilustra a imagem escolhida.



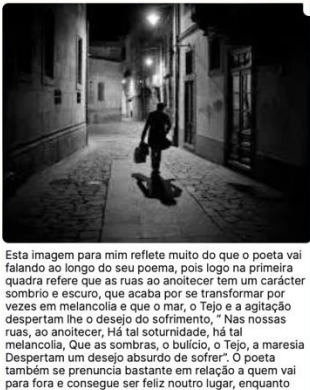
Esta imagem, para mim, representa parte do que Cesário Verde descreve em "Ave-Marias". A minha escolha deve-se à ausência de cor, à sujidade e destruição, que transmitem nojo, aos edifícios e chaminés e ao sentimento presente de solidão e melancolia. Complemento o que referi



Esta imagem para mim retrata como o poeta descreve a cidade de Lisboa. O poema explora a solidão e o desprezo do indivíduo na cidade, reflete sobre a vida urbana, as mudanças na sociedade e fala sobre o seu passado "glorioso". Ao longo do poema o poeta descreve a cidade de Lisboa como melancólica, triste, sombria, negra "Há tal sornuidade, há tal melancolia" e acaba por comparar Lisboa com outras cidades da Europa mais industrializadas. Eu escolhi esta imagem pois é uma imagem negra, sem vida, com ruas sombrias com neblina tal como é mencionado no poema "O céu parece baixo e de neblina / O gás extravasado enoja-nos, perturba / E os edifícios, com as chaminés, e a turba / Toldam-se d'uma cor monótona e londrina."



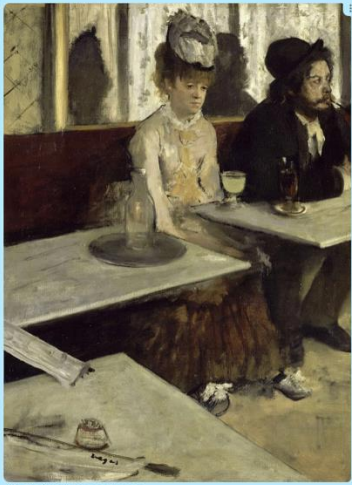
Após ter lido e analisado o poema escrito por César Verde, Ave Maria, decidi comprar o poema com as 3 imagens a cima. O poema descreve uma cidade melancólica, escura, triste, industrial e que "Desperta um desejo absurdo de sofrer". Para mim estas características descritas no texto estão também presentes nas 3 imagens a cima. Estas demonstram o sofrimento e o estado em que a população portuguesa vive hoje em dia. Que como é descrito no poema uma certa parte da população portuguesa vive em bairros degradados e com doenças "E apinham-se num bairro aonde miam gatas / E o peixe podre gera os focos de infeção" E que como podemos observar nas 3 imagens, nos dias de hoje ainda existem pessoas a viver em bairros degradados até destruídos, ou até a viverem em tendas no meio das ruas de Lisboa.



Esta imagem para mim reflete muito do que o poeta vai falando ao longo do seu poema, pois logo na primeira quadra refere que as ruas ao anoitecer têm um carácter sombrio e escuro, que acaba por se transformar por vezes em melancolia e que o mar, o Tejo e a agitação despertam lhe o desejo do sofrimento, " Nas nossas ruas, ao anoitecer, Há tal sornuidade, há tal melancolia, Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia Despertam um desejo absurdo de sofrer". O poeta também se pronuncia bastante em relação a quem vai para fora e consegue ser feliz noutro lugar, enquanto ele vive num sítio em que muitas das vezes acaba por não se sentir feliz. Acaba assim por fazer várias relações com o presente e passado e falando das várias profissões com que se vai deparando ao longo dos seus dias.



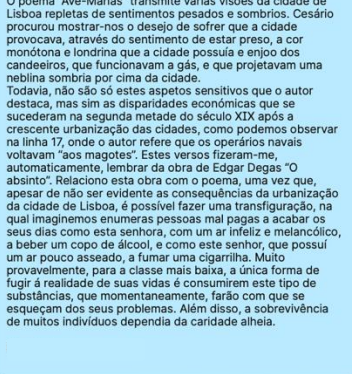
Após ter lido e analisado o poema escrito por César Verde, Ave Maria, decidi comprar o poema com as 3 imagens a cima. O poema descreve uma cidade melancólica, escura, triste, industrial e que "Desperta um desejo absurdo de sofrer". Para mim estas características descritas no texto estão também presentes nas 3 imagens a cima. Estas demonstram o sofrimento e o estado em que a população portuguesa vive hoje em dia. Que como é descrito no poema uma certa parte da população portuguesa vive em bairros degradados e com doenças "E apinham-se num bairro aonde miam gatas / E o peixe podre gera os focos de infeção" E que como podemos observar nas 3 imagens, nos dias de hoje ainda existem pessoas a viver em bairros degradados até destruídos, ou até a viverem em tendas no meio das ruas de Lisboa.



"O absinto" Edgar Degas

O poema "Ave-Marias" transmite várias visões da cidade de Lisboa repletas de sentimentos pesados e sombrios. Cesário procurou mostrar-nos o desejo de sofrer que a cidade provocava, através do sentimento de estar preso, a cor monótona e londrina que a cidade possuía e enjoo dos candeeiros, que funcionavam a gás, e que projetavam uma neblina sombria por cima da cidade. Todavia, não são só estes aspetos sensitivos que o autor destaca, mas sim as disparidades económicas que se sucederam na segunda metade do século XIX após a crescente urbanização das cidades, como podemos observar na linha 17, onde o autor refere que os operários navais voltavam "aos magotes". Estes versos fizeram-me, automaticamente, lembrar da obra de Edgar Degas "O absinto". Relaciono esta obra com o poema, uma vez que, apesar de não ser evidente as consequências da urbanização da cidade de Lisboa, é possível fazer uma transfiguração, na qual imaginemos enumeras pessoas mal pagas a acabar os seus dias como esta senhora, com um ar infeliz e melancólico, a beber um copo de álcool, e como este senhor, que possui um ar pouco aseado, a fumar uma cigarrilha. Muito provavelmente, para a classe mais baixa, a única forma de fugir à realidade de suas vidas é consumirem este tipo de substâncias, que momentaneamente, farão com que se esqueçam dos seus problemas. Além disso, a sobrevivência de muitos indivíduos dependia da caridade alheia.

A cidade em palavras de Cesário Verde



Inês Pinto 11°LH1

Após ler o poema "Ave-Marias" de Cesário Verde, escolhi uma imagem que



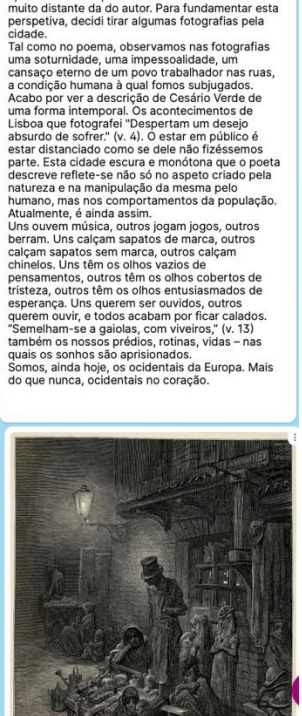
Após a análise do poema, "Ave-Marias" de Cesário Verde, decidi escolher a obra "Caveira com um cigarro aceso" de Van Gogh, como símbolo da descrição da cidade de Lisboa. Apesar da minha escolha poder aparentemente ser um bocadinho peculiar, ambas as obras partilham características comuns, nomeadamente na sua essência e atmosfera. Em primeiro lugar, tanto o poema como a pintura transmitem uma atmosfera melancólica e sombria. Cesário ao longo do poema, descreve a cidade de Lisboa ao anoitecer, evocando uma sensação de solidão de desolação, "Nas nossas ruas, ao anoitecer/ Há tal sornuidade, há tal melancolia/ Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia/ Despertam um desejo absurdo de sofrer". O mesmo se verifica na obra de Van Gogh, o pintor através da representação de uma caveira a fumar, num fundo preto, cria uma atmosfera sombria e introspectiva. Por último, ao longo do poema, o sujeito lírico faz uma transfiguração entre a cidade do passado e a cidade do seu tempo, contrastando uma com a outra. Visto que, a existência de uma anula a possibilidade de regresso à outra. Segundo Cesário a Lisboa do seu tempo: fechada, triste, suja e melancólica, opõe-se à Lisboa antiga: próspera, livre e feliz. Por outro lado, o mesmo acontece na pintura do "Caveira com um cigarro aceso", o pintor faz uma transfiguração da vida para a morte, através da representação de comportamentos humanos, nomeadamente o ato de fumar, mas pintando-o num ser inanimado. Ou seja, algo que antes era vivo, emotivo e movimento, tornou-se morto, vazio e estático.

Para mim, esta imagem, retrata a forma como Cesário Verde descreve Lisboa no seu poema.



© 2024 Pedro Alves da Silva

Ao ler o poema "Ave-Marias" de Cesário Verde, apercebi-me de que a nossa realidade não está muito distante da do autor. Para fundamentar esta perspetiva, decidi tirar algumas fotografias pela cidade. Tal como no poema, observamos nas fotografias uma sornuidade, uma impessoalidade, um cansaço eterno de um povo trabalhador nas ruas, a condição humana à qual fomos subjugados. Acabo por ver a descrição de Cesário Verde de uma forma intemporal. Os acontecimentos de Lisboa que fotografei "Despertam um desejo absurdo de sofrer" (v. 4). O estar em público é estar distanciado como se dele não fizessemos parte. Esta cidade escura e monótona que o poeta descreve reflete-se não só no aspeto criado pela natureza e na manipulação da mesma pelo humano, mas nos comportamentos da população. Atualmente, é ainda assim. Uns ouvem música, outros jogam jogos, outros berram. Uns calçam sapatos de marca, outros calçam sapatos sem marca, outros calçam chinélos. Uns têm os olhos vazios de pensamentos, outros têm os olhos cobertos de tristeza, outros têm os olhos entusiasmados de esperança. Uns querem ser ouvidos, outros querem ouvir, e todos acabam por ficar calados. "Semeiam-se a gaiolas, com viveiros" (v. 13) também os nossos prédios, rotinas, vidas – nas quais os sonhos são prisioneiros. Somos, ainda hoje, os ocidentais da Europa. Mais do que nunca, ocidentais no coração.



está presente no poema "Ave-Marias", na minha opinião este verso ilustra a imagem escolhida.



Esta imagem, para mim, representa parte do que Cesário Verde descreve em "Ave-Marias". A minha escolha deve-se à ausência de cor, à sujidade e destruição, que transmitem nojo, aos edifícios e chaminés e ao sentimento presente de solidão e melancolia. Complemento o que referi com os seguintes excertos do poema: "há tal soturnidade, há tal melancolia", "O céu parece baixo e de neblina", "O gás extravasado enoja-nos, perturba", "E os edifícios [...] Toldam-se d'uma cor monótona e londrina."



Café "Chuva de Ouro" e a rua da sede ocidental de Nasser

Esta imagem para mim representa a cidade de Lisboa descrita pelo poeta, como muito deprimente e negra.

O poeta descreve a cidade de Lisboa como uma cidade que está coberta de neblina e gases enjoativos que perturbam a população. Devido aos fumos detidos pelas chaminés a cidade adquiriu uma cor monótona e londrina. Podemos observar tudo no poema no segundo verso "O céu parece baixo e de neblina, O gás extravasado enoja-nos, perturba; E os edifícios, com as chaminés, e a turba Toldam-se d'uma cor monótona e londrina."



Após ter lido e analisado o poema escrito por César Verde, Ave Maria, decidi comprar o poema com as 3 imagens a cima. O poema descreve uma cidade melancólica, escura, triste, industrial e que "Desperta um desejo absurdo de sofrer". Para mim estas características descritas no texto estão também presentes nas 3 imagens a cima. Estas demonstram o sofrimento e o estado em que a população portuguesa vive hoje em dia. Que como é descrito no poema uma certa parte da população portuguesa vive em bairros degradados e com doenças "E apinham-se num bairro aonde miam gatas/ E o peixe podre gera os focos de infeção!" E que como podemos observar nas 3 imagens, nos dias de hoje ainda existem pessoas a viver em bairros degradados até destruídos, ou até a viverem em tendas no meio das ruas de Lisboa.



images.app.goo.gl

Para mim esta imagem descreve perfeitamente a cidade de Lisboa como o poeta faz, uma cidade sombria, sem cor, melancólica e infeliz. O poeta descreve Lisboa como uma cidade depressiva, melancólica, sem vida, triste, aprisionadora, uma cidade triste e sombria. "Semelham-se a gaiolas, com viveiros, As edificações somente emadeiradas." Este verso descreve esta imagem de uma forma metafórica mas realista.

apesar de não ser evidente as consequências da urbanização da cidade de Lisboa, é possível fazer uma transfiguração, na qual imaginemos inúmeras pessoas mal pagas a acabar os seus dias como esta senhora, com um ar infeliz e melancólico, a beber um copo de álcool, e como este senhor, que possui um ar pouco assado, a fumar uma cigarrilha. Muito provavelmente, para a classe mais baixa, a única forma de fugir à realidade de suas vidas é consumirem este tipo de substâncias, que momentaneamente, farão com que se esqueçam dos seus problemas. Além disso, a sobrevivência de muitos indivíduos dependia da caridade alheia.

A cidade em palavras de Cesário Verde



Cesário Verde descreve a cidade de uma forma realista e detalhada no poema "Ave Marias". Retratando a atmosfera e a vida urbana, aspectos como a agitação das ruas e a solidão das pessoas que caminham na rua. Sendo que a religião misturasse com a vida cotidiana. E a melancolia da cidade, o que faz com que o autor revele sensibilidade para observar a essência da vida urbana.

Como podemos ver com um pequeno verso do poema "Semelham-se a gaiolas, com viveiros, As edificações somente emadeiradas: Como morcegos, ao cair das badaladas, Saltam de viga em viga, os mestres carpinteiros."



Após ler o poema "Ave Marias" de Cesário Verde, pensei numa imagem que pudesse refletir um pouco daquilo que li. Para mim, a imagem desta rua vazia, escura, simboliza bastante a descrição que o poeta fez ao falar das ruas de Lisboa. Na perspectiva de Cesário Verde, as ruas são sujas e feias e foi exatamente isso que esta imagem me descreveu. Para além disso, retirei do poema uma citação, "Nas nossas ruas, ao anoitecer, Há tal soturnidade, há tal melancolia", que por sua vez, ilustram bastante a imagem que escolhi para descrever o poema.



No meu ponto de vista, esta imagem representa a impressão da cidade de Lisboa que Cesário Verde quer passar ao leitor em "Ave-Marias". Assim como no poema, esta imagem representa uma cidade obscura, sombria e desagradável. "O céu parece baixo e de neblina, O gás extravasado enoja-nos e perturba; E os edifícios, com as chaminés, e a turba Toldam d'uma cor monótona e londrina.", na minha opinião, este verso é o que melhor representa a imagem e a cidade de Lisboa descrita pelo poeta, uma vez que na ilustração a atmosfera também parece ser pesada e monótona.

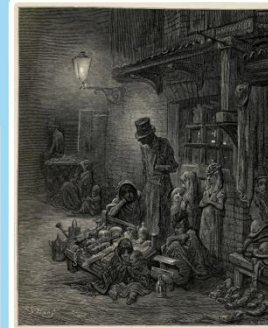


Para mim, esta imagem, retrata a forma como Cesário Verde descreve Lisboa no seu poema: "Ave Marias". Na minha opinião esta imagem, tal como Lisboa, remetem para um lugar escuro, de pura tristeza, onde o que respiramos não é ar puro mas sim os gases tóxicos e o fumo que saem das fábricas, onde quanto mais longe estivéssemos mais felizes seríamos. "Despertam-me um desejo absurdo de sofrer." "O gás extravasado enoja-me, perturba-me." "Levando à via-férrea os que se vão.Felizes!"

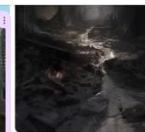


O poeta transmite a ideia de uma cidade sem vida. Sente-se enjoado e perturbado com tudo à sua volta e pela atmosfera pesada resultante da mistura das exalações da iluminação a gás com a neblina. É, por isso, notório o incómodo gerado por um ambiente urbano onde as desigualdades sobressaem. Eu escolhi esta imagem porque demonstra algo sujo, sem vida, perturbador tal como é descrito a cidade de Lisboa ao longo do poema. "O céu parece baixo e de neblina, o gás extravasado enoja-me, perturba" foi este o verso que eu escolhi para ilustrar a imagem.

Somos, ainda hoje, os ocidentais da Europa. Mas do que nunca, ocidentais no coração.



A meu ver esta imagem representa a cidade de Lisboa retratada no poema "Ave-Marias" de Cesário Verde. Nele o sujeito poético retrata uma Lisboa suja, negra, monótona e industrializada fazendo até comparações com outras cidades da Europa também muito industrializadas. Através do poema Cesário Verde procurou mostrar nos o desejo de sofrer que a cidade lhe provoca além do estado degradante em que a população vivia "Descalças! Nas descargas de carvão./ Desde manhã à noite, a bordo das fragatas./ E apinham-se num bairro aonde miam gatas./ E o peixe podre gera os focos de infeção!" II 41-44



Ao longo do poema "Ave-Marias", o poeta descreve a cidade de Lisboa como um sítio, sombrio e sujo. Explica que a cidade parece estar coberta de uma neblina de gases que o enjoam e perturbam. Para ele a cidade de Lisboa é um sítio assustador, feio, e melancólico, sem cor e sem vida. Foi por estas razões que eu escolhi esta imagem, pois na imagem existe uma cidade suja, também coberta por uma neblina de gases, que poluem bastante o ambiente.



Anexo 35 | Ficha – “Noite Fechada” – percurso do poeta e levantamento de formas verbais

“O Sentimento dum Ocidental”
II- “Noite Fechada”

1. Reconstrói o percurso do sujeito do poético, preenchendo as caixas numeradas de 1) a 8) com os oito espaços visitados ou observados pelo sujeito poético:

- Transcreve do poema a referência a esse espaço.
- Descreve sucintamente o efeito desse espaço no sujeito poético.

2. Faz um levantamento de todos os verbos que surgem no poema e preenche o esquema abaixo

Verbos no modo Indicativo				Outros Modos
3ª pessoa do singular	3ª pessoa do plural	1ª pessoa do singular	2ª pessoa do singular	

Escreve nesta caixa os verbos que introduzem a transfiguração e a imaginação do real:

2.1. Escrevendo nos pequenos círculos do esquema, associa os valores expressivos numerados como 1) e 2), às várias formas verbais que sistematizaste:

- 1) Estas formas verbais são utilizadas para a descrição dos elementos e espaços da cidade que o poeta observa.
- 2) Estas formas verbais expressam os efeitos que a cidade e os seus elementos exercem no sujeito poético.

2.2. Verificaste exceções na associação efetuada na pergunta 2.1? Se sim, quais as formas que poderão ter um valor expressivo diferente?

Um Percurso pela “Noite Fechada”

Diagrama de percurso com caixas numeradas de 1) a 8) e uma linha tracejada que indica o percurso do sujeito poético.



Anexo 36 | Cenários de resposta – ficha de análise de “Noite Fechada”

“O Sentimento dum Ocidental”
II- “Noite Fechada”

1. Reconstrói o percurso do sujeito do poético, preenchendo as caixas numeradas de 1) a 8) com os oito espaços visitados ou observados pelo sujeito poético:

- Transcreve do poema a referência a esse espaço.
- Descreve sucintamente o efeito desse espaço no sujeito poético.

2. Faz um levantamento de todos os verbos que surgem no poema e preenche o esquema abaixo

Verbos no modo Indicativo				Outros Modos
3ª pessoa do singular	3ª pessoa do plural	1ª pessoa do singular	2ª pessoa do singular	
toca-se mortifica deixa encerra chora enche-se abisma abateu ascende inflama-se esfria custa-lhes joga-se	estão iluminam-se alastram lançam muram-se afrontam-me recolhem partem foram derramam-se enlutam-me descem causam-me são	desconfio sinto esfumo aventuro alargo sonho temo acho entro	avives	alvejando sorri eleva
1	1	2	2	1

Escreve nesta caixa os verbos que introduzem a transfiguração e a imaginação do real:
esfumo; aventureiro; largo; sonho

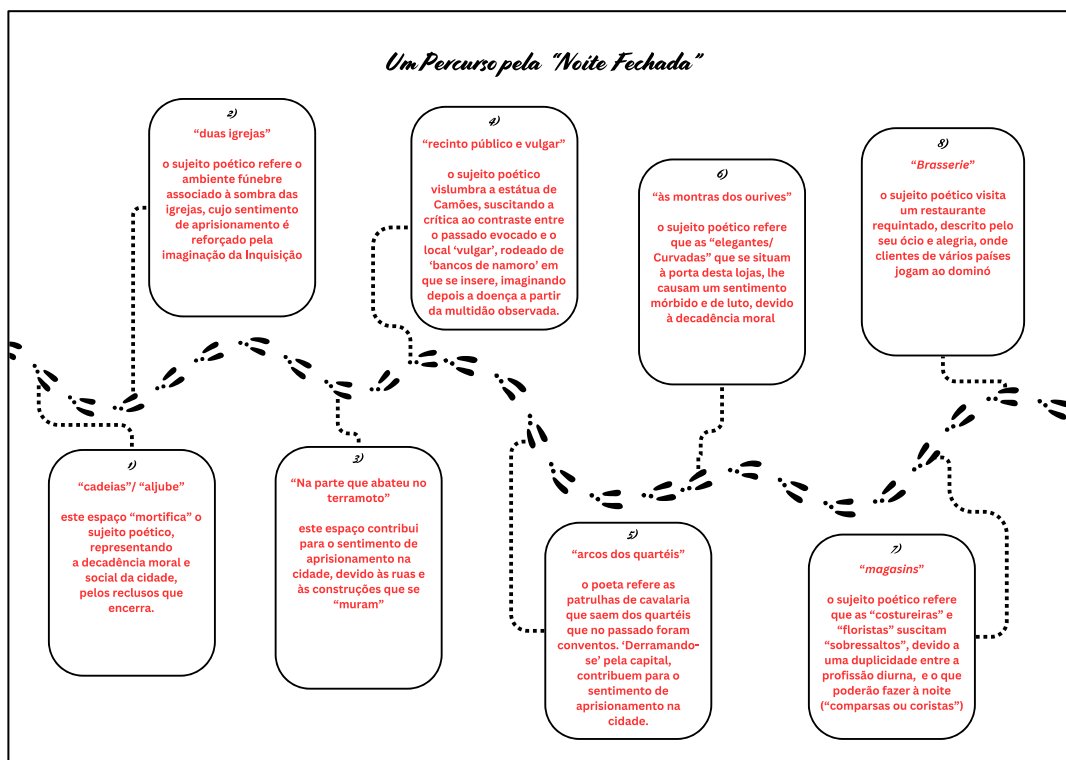
2.1. Escrevendo nos pequenos círculos do esquema, associa os valores expressivos numerados como 1) e 2), às várias formas verbais que sistematizaste:

1) Estas formas verbais são utilizadas para a descrição dos elementos e espaços da cidade que o poeta observa.

2) Estas formas verbais expressam os efeitos que a cidade e os seus elementos exercem no sujeito poético.

2.2. Verificaste exceções na associação efetuada na pergunta 2.1? Se sim, quais as formas que poderão ter um valor expressivo diferente?

Formas verbais conjugadas na 3ª pessoa do singular como “enche-se” e “abisma”, e na 3ª pessoa do plural como “afrontam-me” e “enlutam-me”, remetem igualmente para os efeitos da cidade no sujeito poético.



Anexo 37 | Plano de aula 7 – Leitura e análise de “Ler uma cidade a pé” e “Ao Gás”



Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

26 de abril de 2024

Turma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (9:55-11:35)

Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (<i>Aprendizagens Essenciais</i>)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores PASEO
Leitura/ Educação Literária	Crónica	<u>Leitura</u> - Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. - Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. <u>Educação Literária:</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.	- Leitura individual e silenciosa da crónica “Ler uma cidade a pé”.¹ (https://www.publico.pt/2021/06/09/impar/cronica/ler-cidade-pe-1965775). - Realização a pares do questionário apresentado na ficha.² - Partilha e correção das respostas dos alunos.³	Ficha “Ler uma cidade a pé”	5 ¹ 15 ² 15 ³	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)
Educação Literária/ Leitura Gramática	“Sentimento dum Ocidental” (III- “Ao Gás”), de Cesário Verde	<u>Educação Literária</u> - Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista	- Leitura Individual e silenciosa do poema “Ao Gás”.⁴ - Leitura expressiva do poema em apreço.⁵ - Durante a leitura expressiva, o professor orienta a apreensão das principais linhas de leitura do poema, através do diálogo com a turma.⁵	Manual escolar Slides Canva	5 ⁴ 20 ⁵ 20 ⁶ 20 ⁷	Conhecedor/sabedor/ culto/informado (A, B, G, I, J)

		fundamentados, suscitados pela leitura de textos e autores diferentes. • Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: adjetivação, gradação, metonímia, sinestesia. <u>Leitura</u> • Clarificar tema(s), subtemas, ideias principais, pontos de vista. • Utilizar criteriosamente procedimentos adequados ao registo e tratamento da informação. • Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. <u>Gramática:</u> • Sistematizar o conhecimento dos diferentes constituintes da frase (grupo verbal, grupo nominal, grupo adjetival, grupo preposicional, grupo adverbial)	• Realização a pares de um questionário de interpretação do poema.⁶ • Partilha e correção das respostas dos alunos.⁷			Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G) Questionador (A, F, G, I, J)
--	--	---	---	--	--	---



Anexo 38 | Ficha - “Ler uma Cidade a pé”

“Ler uma cidade a pé”

Maria João Lopes
9 de Junho de 2021. 9:06

Voltei aos passeios. Quando digo passeios, falo do nome e do verbo, do passeio enquanto espaço físico e do passeio enquanto movimento. Voltei a andar a pé e às ruas de Lisboa. Os confinamentos e o teletrabalho mudaram-me os hábitos, atiraram-me para casa, deixei de fazer caminhadas entre trabalhos e encontros, deixei de ver, de reparar, de anotar o quotidiano como dantes. As saudades que tinha de, apenas, ir daqui para ali (...), das ruas íngremes, dos becos estreitos, dos becos sem saída, dos pátios escondidos, dos recantos que se imaginam em festa, mesmo que vazios, que saudades de andar a pé.

Começo agora a regressar, volto timidamente aos passeios, a andar a pé. Não por bosques e florestas, mas pela cidade. Casas, prédios, gente, mercearias, portas e janelas misturadas, geografias e cronologias. Antes de tudo mudar, podia caminhar horas sem me cansar. Não era, nunca foi, exercício físico, mas uma forma de leitura. Caminhar numa cidade como Lisboa (...) é como ler um livro de que gosto, tem o que procuro na literatura. Não tem só qualidades, não é perfeita, nem aborrecida, tem defeitos, acentos graves sobre luzes e sombras, vírgulas e pedras que provocam quedas e tropeções, surpresas, rebulícios e quietudes. Tem irritações e deslumbraamentos. Tem fachadas que nos fazem voltar atrás, imaginar o interior. Tem bifurcações que desorientam, para aqui ou para ali, volto atrás na rua, volto atrás na página, não percebi bem, a inquietação cresce à medida que se lê e se anda. Algumas paisagens ficam para trás. Há outros retratos para os quais olho sempre que posso.

A cidade tem vizinhos e estranhos, estou de pé a observar o rio, no miradouro fico com o olhar à altura dos telhados e dos sótãos, num estranho desequilíbrio de patamares, colinas e escalas. (...). Uma cidade tem tantos tamanhos. Já me perdi em livros pequenos e encontrei rapidamente a saída em grandes. Uns são auto-estradas, construções novas, têm elevadores, outros são ruas escorregadias, prédios antigos de muitos andares, há que trepar e arfar, há soalhos gastos, humidades, tábuas que rangem. A cidade tem avenidas compridas, bairros, gente à janela, personagens, quem será aquele homem que vi? Estava com a cabeça de fora, a janela era rente ao chão. Como num livro, por vezes sinto que não serei capaz de subir aquela rua, é demasiado inclinada, já não consigo, se fosse mais nova. Nunca apanho o eléctrico, mas o vento dentro dele é fresco, a madeira é antiga.

Azulejos desirmanados, flores em varandas, roupa a secar, uma cidade não pode estar fora do sítio e, no entanto, está. Como um livro: escrito ou desenhado e, no entanto, tantas vezes o que se lê não está escrito nem desenhado. Há mistérios em bosques e em cidades. Caras que nunca vou saber quem são no metro. Há poemas e livros que renascem. Nunca são os mesmos, renovam-se connosco. As caminhadas numa cidade também. Já passei por ali tantas vezes e nunca tinha reparado naquela placa, a dizer que naquela casa nasceu aquela pessoa. A roupa a secar naquela varanda muda todos os dias. Talvez até o rio que se avista dos miradouros, dos telhados e dos sótãos, mude. Eu não sou a mesma. Canso-me muito mais agora, só nunca de andar

Texto com supressões retirado de:
<https://www.publico.pt/2021/06/09/impair/cronica/ler-cidade-pe-1965775>

Após a leitura da crónica de Maria João Lopes responde às seguintes questões.

1. Na tua opinião, estamos perante um texto tipicamente jornalístico? Justifica a tua resposta, recorrendo a passagens textuais.

2. Tendo em conta o primeiro parágrafo do texto:

2.1. Explicita a situação quotidiana que causou mudanças nos hábitos da autora.

2.2. Refere qual é a temática global do texto, transcrevendo uma passagem textual que a ilustre.

3. Tendo em conta os restantes parágrafos:

3.1. De que modo é que a autora descreve a cidade de Lisboa?

3.2. Será possível relacionar este texto com a poesia em estudo de Cesário Verde? Refere dois aspetos, recorrendo a passagens textuais, que estabeleçam uma ligação entre este texto e os poemas já lecionados deste autor.



Anexo 39 | Cenários de resposta “Ler uma Cidade a pé”

Após a leitura da crónica de Maria João Lopes responde às seguintes questões.

1. Na tua opinião, estamos perante um texto tipicamente jornalístico? Justifica a tua resposta, recorrendo a passagens textuais.

[respostas dos alunos]

2. Tendo em conta o primeiro parágrafo do texto:

2.1. Explicita a situação quotidiana que causou mudanças nos hábitos da autora.

Segundo a autora, a situação pandémica e os confinamentos devido à Covid-19 causaram uma mudança nos seus hábitos, tendo deixado de deambular pela cidade.

2.2. Refere qual é a temática global do texto, transcrevendo uma passagem textual que a ilustre.

A temática global do texto é a deambulação pela cidade, tal como se verifica pela passagem “Começo agora a regressar, volto timidamente aos passeios, a andar a pé. Não por bosques e florestas, mas pela cidade.”

3. Tendo em conta os restantes parágrafos:

3.1. De que modo é que a autora descreve a cidade de Lisboa?

A autora descreve a cidade por meio de vários recursos expressivos, com o intuito de equiparar a deambulação neste espaço à leitura de um livro, estabelecendo paralelos entre vários detalhes topográficos da cidade e as particularidades gráficas de um livro. Além disso, a autora salienta a cidade como um espaço onde se podem encontrar “mistérios”, tendo em conta o seu constante dinamismo.

3.2. Será possível relacionar este texto com a poesia em estudo de Cesário Verde? Refere dois aspetos, recorrendo a passagens textuais, que estabeleçam uma ligação entre este texto e os poemas já lecionados deste autor.

Tendo em conta a temática global do texto, a crónica assemelha-se à poesia de Cesário Verde. Por um lado, pela centralidade dada à deambulação pela cidade, hábito valorizado pela autora da crónica (“As saudades que tinha de, apenas, ir daqui para ali (...), das ruas íngremes, dos becos estreitos, dos becos sem saída, dos pátios escondidos, dos recantos que se imagina em festa, mesmo que vazios, que saudades de andar a pé.”), deambulação essa que permite a observação detalhada do real.

Por sua vez, podemos salientar que a autora da crónica descreve a cidade de um modo análogo à transfiguração do real dos poemas de Cesário Verde, imaginando elementos associados ao ato de leitura e ao livro, a partir da observação da cidade (“Caminhar numa cidade como Lisboa (...) é como ler um livro de que gosto, tem o que procuro na literatura. Não tem só qualidades, não é perfeita, nem aborrecida, tem defeitos, acentos graves sobre luzes e sombras, vírgulas e pedras que provocam quedas e tropeções, surpresas, rebuliços e quietudes”).



Anexo 40 | Plano de aula 8- “Discriminação e Homofobia: entre insultos e ameaças”



Prática de Ensino Supervisionada- Português

Pedro Carola

n.º 2019126871

10 de maio de 2024

Turma: 11.º LH1

Tempo: 100 min (9:55-11:35)

Domínio	Conteúdos	Conhecimentos, Capacidades e Atitudes (Aprendizagens Essenciais)	Estratégias/ Atividades	Recursos/ Materiais	Tempo	Descritores PASEO
Escrita	Texto de Opinião	<u>Escrita</u> Escrever textos de opinião, apreciações críticas e exposições sobre um tema.	Realização da avaliação sumativa do domínio da Escrita	Enunciado Folha de Teste	50'	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Criativo (A, C, D, J) Comunicador (A, B, D, E, H)
Leitura/ Educação Literária Escrita	Crónica	<u>Leitura</u> - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas. <u>Educação Literária</u> - Debater, de forma fundamentada e sustentada, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela	- O professor guia uma curta discussão de turma acerca das principais problemáticas sociais que se ainda verificam no meio cidadão, referidas pelos alunos, a partir do autor em estudo e/ou de outros textos.¹ - Leitura e realização coletiva de um questionário com base na crónica “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”. (https://www.publico.pt/2018/08/03/p3/cron)	Computador Projetor Slides Canva	15¹ 25² 10³	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Comunicador (A, B, D, E, H)

		leitura de textos e autores diferentes. <u>Escrita</u> Planificar os textos a escrever, após pesquisa e seleção de informação relevante.	ica/discriminacao-e-homofobia-entre-insultos-e-ameacas-1839643)² O professor contextualiza a atividade de produção escrita (Crónica) que será futuramente desenvolvida, distribuindo igualmente a tarefa para casa (ficha “Compara as crónicas!”).³	Ficha “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”. Ficha “Compara as Crónicas!”.		Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)
--	--	--	--	--	--	---



Anexo 41 | Ficha - “Discriminação e Homofobia: entre insultos e ameaças”

“Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”

Xavier Lopes

3 de Agosto de 2018. 12:41

Pela primeira vez, preenchi um formulário de denúncia no Observatório da Discriminação. Em causa está um episódio que vivi na noite de 26 de Julho, no Cais do Sodré, em Lisboa. Fui insultado e ameaçado por ter beijado um homem. O homem que me insultou parecia mais velho do que nós e trazia uma garrafa de cerveja na mão. Sem que nada o fizesse prever, agarrou o rapaz com quem eu estava com muita força e ameaçou agredi-lo com a garrafa de vidro. Estava acompanhado por um outro indivíduo que não interveio. Tive medo e senti-me inseguro. Conseguimos fugir depois de vários insultos e algumas ameaças.

Agora, já dormi sobre o assunto. Já revi os pormenores de todo o episódio. Já o contei aos meus mais próximos. E já fiz a denúncia no [Observatório da ILGA](#). Porque tem de ser. Opto por não apresentar queixa nas autoridades por não conseguir identificar o agressor e não existirem vestígios físicos. É uma opção minha, porque, mesmo na situação descrita, tenho o direito de apresentar queixa formal, está previsto na lei. O que esteve em causa foi a minha — nossa — segurança, mas não só. A nossa liberdade esteve, igualmente, ameaçada.

Depois do que vivi esta noite, debrucei-me sobre as questões da homofobia em Portugal. Sou um sortudo: nunca havia passado por uma situação semelhante. Sempre me senti respeitado, valorizado e integrado, quer em termos pessoais, como profissionais. Até esta noite. Percebi, entretanto, que no ano passado, segundo os dados divulgados pela [ILGA](#), foram feitas 188 denúncias de discriminação em função da orientação sexual. Os números representam um aumento face a 2016. É mau existirem mais situações, mas é bom que sejam reportadas. Ainda assim, com a certeza de que a maioria das vítimas não faz denúncia. Porque não é fácil assumir-se como tal, porque “é melhor nem pensar no assunto”, porque “não adianta de nada”, porque “foi só mais uma boca”. E tudo isso reforça a urgência de se trilhar um caminho sério de políticas públicas contra a homofobia, a transfobia e os crimes de ódio. Algo que não está a ser feito. É exigente e complexo, mas, também, muito necessário.

Este texto não quer ser mais do que um incentivo para que se denunciem casos similares. A homofobia existe, o preconceito existe. É essencial denunciar, tanto quanto acreditar que, um dia, poderá deixar de existir. Atribuo a este episódio a importância que teve, não mais que isso. Já passou. Ninguém ficou ferido. Fica a memória do dia em que me senti atacado por ser quem sou, como sou. Nunca o havia sentido de forma tão invasiva. Com tudo isto, reforço a certeza de que esta é a minha pele, a minha verdade. Sou eu. Inteiro. Com muitos beijos dados nas ruas de Lisboa, ao longo dos anos. A homens. Sem medo, sem vergonha. Tal como continuará a ser. Porque o ataque gratuito do qual fui vítima não apaga a vontade de dar mais beijos. No final, guardo a pergunta da Patrícia: “O beijo, ao menos, foi bom?”. Foi.

Texto retirado de:

<https://www.publico.pt/2018/08/03/p3/cronica/discriminacao-e-homofobia-entre-insultos-e-ameacas-1839643>

Após a leitura da crónica de Xavier Lopes responde às seguintes questões.

1. Explicita a temática desenvolvida pelo autor.

2. Atenta na reflexão efetuada pelo autor nos segundo e terceiro parágrafos do texto. De que forma é que o autor fundamenta e legitima a sua posição face à temática abordada?

3. “Este texto não quer ser mais do que um incentivo para que se denunciem casos similares.” Explica a intenção crítica do autor, com base no conteúdo do último parágrafo.

4. Explicita o tempo verbal predominante em cada parágrafo do texto:

1º parágrafo:

2º parágrafo:

3º parágrafo:

4º parágrafo:

4.1. Tendo em conta a intenção crítica do autor, explica o valor expressivo dos tempos verbais que referiste na pergunta 2.



Anexo 42 | Cenários de resposta - Ficha - “Discriminação e Homofobia: entre insultos e ameaças”

Após a leitura da crónica de Xavier Lopes responde às seguintes questões.

1. Explicita a temática desenvolvida pelo autor.

Na sua crónica, o autor desenvolve a temática da discriminação com base na orientação sexual, salientando a importância da denúncia destas instâncias.

2. Atenta na reflexão efetuada pelo autor nos segundo e terceiro parágrafos do texto. De que forma é que o autor fundamenta e legitima a sua posição face à temática abordada?

O autor aborda a temática da discriminação, defendendo a importância de se efetuarem denúncias. Assim, a sua posição é legitimada, por um lado, através da reflexão e desconstrução de uma experiência pessoal de homofobia (e da ação posterior que a mesma motivou), “Agora, já dormi sobre o assunto”. Por outro, corrobora-a com dados concretos da associação ILGA, que apoiam a crítica que desenvolve ao longo do texto: “Percebi, entretanto, que no ano passado, segundo os dados divulgados pela ILGA, foram feitas 188 denúncias de discriminação em função da orientação sexual. Os números representam um aumento face a 2016”.

3. “Este texto não quer ser mais do que um incentivo para que se denunciem casos similares.”

Explica a intenção crítica do autor, com base no conteúdo do último parágrafo.

No último parágrafo, o autor reforça a posição anteriormente desenvolvida (a importância da denúncia), reiterando a crítica às instâncias remanescentes de preconceito e homofobia na sociedade atual. Assim, o autor refere o efeito pessoal suscitado pelo episódio evocado (“Fica a memória do dia em que me senti atacado por ser quem sou, como sou. Nunca o havia sentido de forma tão invasiva”), enfatizando, em contrapartida, a importância de reconhecer e afirmar a sua identidade (“Com tudo isto, reforço a certeza de que esta é a minha pele, a minha verdade. Sou eu. Inteiro”).

4. Explicita o tempo verbal predominante em cada parágrafo do texto:

1º parágrafo: Pretérito Perfeito do Indicativo

2º parágrafo: Pretérito Perfeito do Indicativo

3º parágrafo: Presente do Indicativo

4º parágrafo: Presente do Indicativo

4.1. Tendo em conta a intenção crítica do autor, explica o valor expressivo dos tempos verbais que referiste na pergunta 2.

Enquanto o Pretérito Perfeito do Indicativo (bem como outros tempos com valor de passado) são utilizados para a evocação e desconstrução do episódio de discriminação vivido pelo autor, o Presente do Indicativo é mobilizado para desenvolver a reflexão pessoal do autor, relativamente à temática abordada, bem como a intenção crítica direcionada à sociedade atual.



Anexo 43 | Instruções para a realização do MDG da Crónica

Guião: O Sentimento de Jovens Ocidentais

“Nas nossas ruas, ao anoitecer,
Há tal soturnidade, há tal melancolia
Que as sombras, o bulício, o Tejo, a maresia
Desperta-me um desejo absurdo de sofrer.”

“O Sentimento dum Ocidental” (I- “Ave-Marias”), de Cesário Verde

Ao longo dos seus quatro poemas, Cesário Verde desenvolve em “O Sentimento dum Ocidental” uma reflexão poética acerca da sociedade que lhe era contemporânea, descrevendo a cidade de Lisboa, os espaços e figuras com que se depara na sua deambulação, criticando quadros de assimetrias e desigualdades sociais.

Tendo em conta a sociedade atual, que desigualdades e assimetrias sociais é que ainda se verificam “nas nossas ruas”?

A partir do tema que escolheste, constrói uma crónica que desenvolva a tua reflexão pessoal acerca do mesmo, considerando as seguintes linhas orientadoras:

- ☐ Deves seguir a estrutura do género da crónica que estudamos em aula:
 - Apresentação do tema (referindo como ‘ponto de partida’ um momento do teu quotidiano)
 - Desenvolvimento da reflexão do autor(a)
 - Conclusão e reforço da posição do autor(a)
- ☐ NÃO ESQUECER:
 - À semelhança das crónicas estudadas em aula, **a vossa Apresentação do tema deve partir da descrição de um momento do quotidiano que enquadre a reflexão que desenvolverão posteriormente. Exemplos:** um momento, evento ou acontecimento que vivenciaram/presenciaram; a visualização de um filme ou episódio de uma série; leitura/visualização de uma notícia relacionados com o tema escolhido.
 - No **Desenvolvimento da vossa reflexão, deverão fundamentar a vossa posição pessoal com dados e informação relevante acerca do vosso tema (Lembrar!: “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”)**.
 - **Na Conclusão e reforço da posição do autor(a)**, para além de enfatizarem a reflexão anteriormente desenvolvida, **deverão consciencializar o leitor: O que podem/devem os leitores fazer relativamente à problemática desenvolvida?**
 - Para a escrita da vossa crónica, poderão adotar um estilo mais objetivo (como no texto “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”), ou mais estilístico (como no texto “Ler uma cidade a pé”).

Bom trabalho!



Anexo 44 | Ficha e cenários de resposta – “Compara as crónicas!”

Compara as crónicas!

Com base na leitura das crónicas “Ler uma cidade a pé” e “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”, preenche a tabela abaixo.

		“Ler uma cidade a pé”	“Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”
	1. Tema		
	2. Tom do(a) autor(a): (ex: crítico, irónico, humorístico, autobiográfico...)		
3. Estrutura	Apresentação do tema	Parágrafos: _____ Conteúdo:	Parágrafos: _____ Conteúdo:
	Desenvolvimento da reflexão do(a) autor(a)	Parágrafos: _____ Conteúdo:	Parágrafos: _____ Conteúdo:
	Conclusão e reforço da posição do(a) autor(a)	Parágrafos: _____ Conteúdo:	Parágrafos: _____ Conteúdo:
4. Linguagem	Tempos verbais predominantes		
	Marcas de pessoa gramatical (1ª, 2ª e/ou 3ª)		
	Recursos Expressivos		

Compara as crónicas!

Com base na leitura das crónicas “Ler uma cidade a pé” e “Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”, preenche a tabela abaixo.

		“Ler uma cidade a pé”	“Discriminação e homofobia: entre insultos e ameaças”
	1. Tema	Deambulação pela cidade	Discriminação com base na orientação sexual e a importância da denúncia
	2. Tom do(a) autor(a): (ex: crítico, irónico, humorístico, autobiográfico...)	Autobiográfico Emotivo	Autobiográfico Crítico
3. Estrutura	Apresentação do tema	Parágrafos: 1º Conteúdo: A autora parte do período de confinamento e de teletrabalho para contextualizar a temática do texto: a deambulação pela cidade e o apreço que tem por esta atividade (“Voltei aos passeios ... As saudades que tinha de, apenas, ir daqui para ali...”)	Parágrafos: 1º Conteúdo: O autor contextualiza a temática da homofobia e da importância de denunciar casos de discriminação, com base numa experiência pessoal que reconstrói: “Em causa está um episódio que vivi na noite de 26 de Julho, no Cais do Sodré, em Lisboa. Fui insultado e ameaçado por ter beijado um homem.”
	Desenvolvimento da reflexão do(a) autor(a)	Parágrafos: 2º e 3º Conteúdo: A autora ilustra o apreço que tem pelo passeio e deambulação pelo espaço citadino, através da comparação com o ato de leitura, descrevendo o dinamismo, os detalhes e os espaços e figuras com que se depara, tal como se da leitura de uma obra se tratasse. “Caminhar numa cidade como Lisboa ... é como ler um livro de que gosto, tem o que procuro na literatura.”	Parágrafos: 2º e 3º Conteúdo: O autor reflete acerca do episódio anteriormente descrito, referindo, no segundo parágrafo, o ato de denúncia efetuado e a importância que o mesmo tem, “O que esteve em causa foi a minha- nossa- segurança.” e, no terceiro parágrafo, reflete acerca de dados relativos a denúncias de discriminação homofóbica, sendo necessário “trilhar um caminho sério de políticas públicas contra a homofobia, a transfobia e os crimes de ódio.”
	Conclusão e reforço da posição do(a) autor(a)	Parágrafos: 4º Conteúdo: A autora continua a sua descrição estilística da cidade e do seu constante dinamismo “Azulejos desirmanados, flores em varandas, roupas a secar, uma cidade não pode estar fora do seu sítio e, no entanto está. (...)”, reiterando no final o significado pessoal da deambulação pela cidade: “Canso-me muito mais agora, só nunca de andar.”	Parágrafos: 4º Conteúdo: O autor reitera, por um lado, a temática e intencionalidade da crónica, “Este texto não quer ser mais do que um incentivo para que se denunciem casos similares”, por outro, reforça a importância de reconhecer e afirmar a sua identidade e liberdade pessoal, mesmo face a instâncias de discriminação.
4. Linguagem	Tempos verbais predominantes	- Pretérito Perfeito do Indicativo: “mudaram-me os hábitos, atiraram-me para casa, deixei de fazer caminhadas” - Presente do Indicativo: “tem o que procuro na literatura. Não tem só qualidades, não é perfeita” - Formas do Infinitivo: “Antes de tudo mudar, podia caminhar horas sem me cansar”	- Pretérito Perfeito do Indicativo: “preenchi um formulário de denúncia”; “o homem que me insultou” - Presente do Indicativo: “os números representam”; “tudo isto reforça”
	Marcas de pessoa gramatical (1ª, 2ª e/ou 3ª)	1ª: “Voltei; atiraram-me // que nos fazem 3ª: “A cidade tem vizinhos e estranhos”; “Uns são auto-estradas, construções novas, têm elevadores, outros são ruas escorregadias”	1ª: “eu”; “minha”; “preenchi”; // “parecia mais velho do que nós”; “- nossa - segurança”; “nossa liberdade” 3ª: “agarrou o rapaz”; “os números representam”; “foram feitas 188 denúncias”
	Recursos Expressivos	exemplos: - Comparação: “Caminhar numa cidade como Lisboa ... é como ler um livro de que gosto, tem o que procuro na literatura.” - Metáfora: “tem defeitos, acentos graves sobre luzes e sombras, virgulas e pedras” - Enumeração: “Azulejos desirmanados, flores em varandas, roupas a secar, (...)”	exemplos: - Enumeração: “contra a homofobia, transfobia e os crimes de ódio.” - Ironia: “No final guardo a pergunta da Patrícia: ‘O beijo, ao menos, foi bom?’. Foi.”



Anexo 45 | MDG – Tabela de Planificação Textual (Crónica)

Nome: _____

Tema: _____

Crónica: Planifica o teu texto!

1. A partir da temática que escolheste para a tua crónica, elabora um rascunho inicial, preenchendo cada campo da tabela abaixo.

Estrutura do Género Textual	Conteúdo	Planifica aqui o teu texto
Apresentação do tema	Ponto de Partida: <u>Referência ao tema e descrição de um momento do quotidiano, no qual se baseará a reflexão</u>  Componente 'objetiva' do texto	
Desenvolvimento da reflexão do autor(a)	Articulação entre 'os Factos' e a Posição Pessoal: <u>o aspeto factual/ momento quotidiano apresentado na Apresentação é aprofundado</u> para desenvolver a reflexão que se pretende realmente apresentar ao leitor.  'Subjetividade': Construção da posição e reflexão pessoal do autor. !Atenção!: Nesta secção, deves apoiar a tua reflexão com dados e informação sobre o tema pesquisado!	
Conclusão e reforço da posição do autor(a)	Reflexão final acerca da temática do texto e que reforça a posição pessoal do autor. + Consciencialização: O que podem/devem os leitores fazer relativamente à problemática desenvolvida?	



Anexo 46 | Cumprimento das tarefas (MDG – Crónica)

Aluno	Entrega da tabela de planificação e do primeiro rascunho	Utilização e identificação de fontes	Reescrita e reenvio do texto aprimorado	Observações
LH1	✗	✗	✗	-
LH2	✗	✗	✗	-
LH3	✗	✗	✗	-
LH4	✓	✓	✓	A aluna produziu uma crónica inspirada no exemplar lido em aula “Ler uma Cidade a Pé”, efetuando a partir da deambulação na cidade uma ótima reflexão acerca da temática do assédio na sociedade, partindo de uma experiência pessoal com o tema.
LH5	○	✓	✓	A aluna produziu uma crónica pertinente e suficientemente estruturada, articulando uma experiência pessoal e informação consultada adequada para a sua reflexão acerca do assédio e da posição social da mulher. Entregou um rascunho inicial, bem como a melhoria do mesmo, apesar de não ter efetuado e submetido a planificação do texto.
LH6	✓	✓	✓	A aluna produziu uma crónica interessante, pelo que articulou frases populares com dados estatísticos e acontecimentos recentes para apoiar a sua reflexão acerca da violência doméstica em Portugal. A aluna desenvolveu adequadamente o tema, apesar da sua planificação inicial do texto pouco clara.
LH7	✓	✓	✓	O aluno desenvolveu uma crónica inspirada no exemplar lido em aula “Ler uma Cidade a pé”, bem como na descrição do ambiente citadino e das figuras que rodeiam o poeta, da poética de Cesário Verde, para a produção de uma crónica acerca da saúde mental e das taxas nacionais e internacionais de suicídio. O discente articulou de forma extremamente hábil a informação pesquisada com o registo do seu texto, no qual narra uma viagem de metro.
LH8	✓	✓	✓	A aluna produziu uma crónica adequadamente estruturada, articulando habilmente a sua experiência pessoal (memória de infância) e dados concretos (nacionais e internacionais) para apoiar a sua reflexão acerca da temática pobreza.
LH9	✗	✗	✗	-
LH10	✗	✗	✗	-
LH11	○	-	-	A aluna submeteu um rascunho inicial que não se enquadrava no género pretendido, aproximando-se do género do discurso político. Apesar de selecionar uma problemática social relevante (alterações climáticas), a aluna não planificou o texto e não tentou adaptar os elementos relevantes para a produção de uma crónica, tal como solicitado pelo professor.
LH12	✗	✗	✗	-
LH13	✗	✗	✗	-
LH14	✗	✗	✗	-
LH15	○	✓	✓	A aluna produziu, inicialmente, um texto que se aproximava das características de um texto de opinião. A partir do retorno crítico concedido, produziu uma crónica adequadamente estruturada, articulando uma experiência do quotidiano com dados concretos para efetuar a sua reflexão pessoal acerca da desigualdade de género.
LH16	○	✗	✗	A aluna submeteu a planificação de um rascunho inicial acerca de uma problemática social relevante (direitos LGBTQI+). No entanto, não aprimorou o texto e não submeteu uma versão final coesa, tal como solicitado pelo professor.
LH17	✗	✗	✗	-
LH18	✓	✗	✗	Para o cumprimento da tarefa, o aluno entregou ao professor uma versão inicial manuscrita, verificando-se algumas incoerências com o modelo de género visado, pelo que se apoiou apenas em conhecimento superficial para a escrita da sua crónica.
LH19	✓	✓	✓	A aluna realizou a atividade proposta, demonstrando algumas dificuldades na planificação e textualização da crónica. Notou-se o seu empenho em efetuar a tarefa, desenvolvendo o seu texto com base na sua experiência pessoal, durante o projeto de turma, no âmbito de Cidadania e Desenvolvimento (auxílio no refeitório da associação ACRAS). Apesar da sua comunicação pouco eficaz, dado às dificuldades de estruturação lógica do discurso e da progressão da informação, a aluna tentou articular a sua experiência e o apelo final, com dados concretos acerca da pobreza e da população em situação de sem abrigo.
LH20	✗	✗	✗	-
LH21	✗	✗	✗	-



Anexo 47 | Intercultural Communication Reflection Sheet

 Name: _____ Class: _____  Intercultural Communication Reflection Sheet During this Unit, we will be discussing our multicultural society and you will be communicating with refugee students from our school. Throughout this process, reflect on the questions below and progressively fill out the boxes: 0. Before you communicate: Assumptions and Stereotypes You will be communicating with and meeting refugees from many different countries. As a first step, write in this box your assumptions and stereotypes (about multiculturalism, refugees, immigration...) 1. Intercultural Communication 1.1. What did you learn from your first written exchange? 1.2. What did you learn from your second written exchange? 2. Intercultural Encounter: After meeting with the refugee students you communicated with, write a reflection about what you learned throughout this experience: • how did you feel meeting them in person? • what did you discuss? (ex: Did you revisit any stories or information that you had shared through e-mail?) • Look back at your "Stereotypes and Assumptions" box - did any of your views change, or have they remained the same? • What did you gain from this activity? Inspired by: Council of Europe (2009). <i>Autobiography of Intercultural Encounters</i>. Council of Europe Publishing. https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806b102d.



Anexo 48 | Plano de aula 9 – Project Step 1: Information Research and AI Generated Poetry



Supervised Teaching Practice

Pedro Carola
n.º 2019126871
24th January 2024

Class: 11.º CT2

Time: 50 min (11:50-12:40) – [Project Class 1]

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
☐ To understand a given set of instructions	Lead-in	☐ The T reminds Ss of the projects' first steps, using a PowerPoint.	5'	Whole class	PowerPoint Projector
☐ To follow a given set of instructions ☐ To mediate and process informational text and poetic text forms	Project (Step 1)	Project- Step 1- Information research and AI Powered Poems ☐ In groups, Ss establish a topic for their ongoing projects, using online information about refugees' experiences. ☐ The T writes the groups' chosen topics on the board to avoid repetition. ☐ Ss generate a single stanza poem about their topic, using Chat GPT.	35'	Group Work	Ss' technological kits
☐ To briefly relay researched information as well as a source. ☐ To share a personal response/interpretation about a creative text.	Homework (Step 1 Online Sharing)	☐ In a given Padlet link ¹ : the T asks Ss to share their chosen topic, their AI generated stanza and to answer the question: "In your opinion, how does the AI generated poem relate to the topic you chose?"	5'	Whole class	PowerPoint Projector
☐ To establish and summarize the main points of the lesson	Summary	☐ Ss write the summary of the lesson.	5'	Whole class	Whiteboard

¹ <https://padlet.com/pedrocarola1/refugee-experiences-through-poems-step-1-gc5800mjty46e6ad>



Anexo 49 | Slides de apoio – plano de aula 9



Project: Refugee Experiences through Poems

- **Design a creative poster about refugees' life experience's on Canva, in which you include an original poem about the topic.**

Main Goal:

- **to raise awareness about a specific issue regarding refugees in the world.**
- **to include a poem done by you that relates to the issue you chose.**

We will do an exhibition with your posters!

Project: Refugee Experiences through Poems

Suggested links for Step 1:

<https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/>

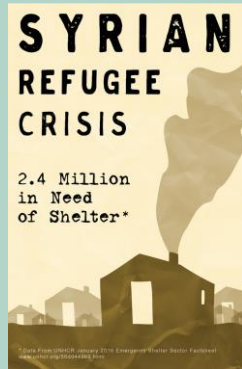
<https://www.unhcr.org/refugee-statistics/>

<https://www.unhcr.org/mid-year-trends-report-2023> [first 5 pages of the report]

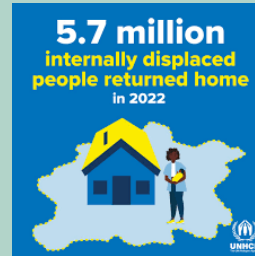
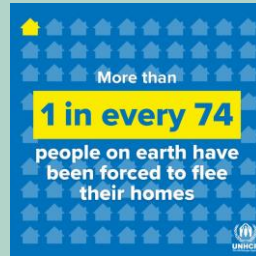
<https://www.unicef.org/press-releases/eleven-children-die-every-week-attempting-cross-central-mediterranean-sea-migration>

<https://www.unhcr.org/media/unhcr-general-posters-series>

Image/Poster Examples:



<https://www.unhcr.org/media/unhcr-general-posters-series>



Lesson 2

24/01/2024

Step 1

1. research for information online about:

- an issue that may lead people to flee their country (ex: war; racial discrimination...)

or

- an issue that refugees may face after fleeing their country (ex: how many refugees have died after leaving their country). **Save your source!**

2. Log in to Chat GPT and ask the system to:

"Generate a one stanza poem about ..." (complete the prompt with keywords about your topic).

Keep in mind:

Errors in the AI text

Does the stanza match the topic?

Homework

**Until Sunday,
28th January**

- Use this link and access the Padlet page:

<https://padlet.com/pedrocarolal/refugee-experiences-through-poems-step-1-gc5800mjty46e6ad>

- Create a post in which you share:

1) The topic you chose and your online source.

2) Your AI generated stanza.

3) Briefly explain: “In your opinion, how does the AI generated stanza relate to the topic you chose?” (you may refer to your personal interpretation as well as specific verses, words or expressions that illustrate the topic).



Anexo 50 | Partilhas dos alunos no Padlet (Project Step 1)

Pedro Carola
há um ano

Share your work!
In this page, create a post in which you share:

- 1) Your group's chosen topic and your online source of information.
- 2) Your AI generated stanza.
- 3) Briefly explain: *In your opinion, how does the AI generated stanza relate to the topic you chose?* (you may refer to your personal interpretation as well as specific verses, words or expressions that illustrate the topic). **[NO CHAT GPT ALLOWED]**

Don't forget to write your names in your post!

há um ano

Poster

há um ano

Anónimo
há um ano

Why would women leave their countries?
Stanza:
In search of dreams,
women may depart,
From native lands, with
courage in their hearts.
Seeking freedom's
embrace, a chance to soar,
Beyond borders, they find a
new folklore.

The stanza suggests that women may leave their countries to pursue their dreams and freedom. It touches on the idea that these women embark on journeys, motivated by the desire of a better life and a opportunity to create new narratives beyond the confines of their native lands.

At mid-year 2020, female migrants comprised somewhat less than half, 135 million or 48.1 per cent, of the global international migrant stock. Yet, only 4 per cent of projects in UN inter-agency appeals were targeted at women and girls in 2014, and just 0.4 per cent of all funding to fragile states went to women's groups or women's ministries from 2012 to 2013. At least 1 in 5 refugees or displaced women are estimated to have experienced sexual violence.

Stanza written by us:
Refugees running from planes in the air,
The enemy finding their way to the ground,
people lost in need of a country for their burdens to bear,
leaving their homes for the invaders to hound.

2024 population planning figures

- **Refugees and asylum-seekers from Ukraine across the region** : 5.9 million
- **Among refugees** : 47% women and 33% children
- **IDPs** : 3.7 million
- **Others of concern** : 14.6 million people in Ukraine in need of multisectoral humanitarian assistance.

Source:
<https://reporting.unhcr.org/operational/situations/ukraine-situation>

The entire poem:
In the heart of Ukraine, a nation's strife,
Echoes of conflict, shaping each life.
Battles for freedom, a resilient stand,
Hope whispers peace across the war-torn land.

Refugees running from planes in the air,
The enemy finding their way to the ground,
people lost in need of a country for their burdens to bear,
leaving their homes for the invaders to hound.

há um ano

Francisco Vilela
há um ano
(NEW) Ukrainian War

reporting.unhcr.org

Ukraine situation

Stanza written by the AI:
In the heart of Ukraine, a nation's strife,
Echoes of conflict, shaping each life.
Battles for freedom, a resilient stand,
Hope whispers peace across the war-torn land.

In our opinion this AI generated stanza reflects an the still on- going Ukrainian war. It describes how even if ukraine is destroyed the ukrainian people will stay together, to fight for their home, and to have peace returning to this once beautiful land.

Stanza written by us:
Refugees running from planes in the air,
The enemy finding their way to the ground,
people lost in need of a country for their burdens to bear,
leaving their homes for the invaders to hound.

2024 population planning figures

- **Refugees and asylum-seekers from Ukraine across the region** : 5.9 million
- **Among refugees** : 47% women and 33% children
- **IDPs** : 3.7 million
- **Others of concern** : 14.6 million people in Ukraine in need of multisectoral humanitarian assistance.

Source:
<https://reporting.unhcr.org/operational/situations/ukraine-situation>

The entire poem:
In the heart of Ukraine, a nation's strife,
Echoes of conflict, shaping each life.
Battles for freedom, a resilient stand,
Hope whispers peace across the war-torn land.

Refugees running from planes in the air,
The enemy finding their way to the ground,
people lost in need of a country for their burdens to bear,
leaving their homes for the invaders to hound.

há um ano

Anónimo
há um ano

Immigrants
Our topic:immigrants who have been denied entry to another country

Our stanzas:

Through fields of strife, he journeyed long,
A soul displaced, his homeland's song.
Seeking refuge from the war's cruel art,
He reached the border, a hopeful heart.

Dreams of peace on foreign shores,
Fueled his steps, through closed doors.
Denied at the threshold, dreams laid bare,
His heart, a burden, crushed by despair.

A man, a father, a son, a survivor
Forced to leave his family behind
Feelings of agony and fear
Turned him blind

When finally at peace he thought he was
The only thing he could see
Fell on his knees
Broken by the laws

Now he was to go back
with the pain in his eyes
and the suffering in his body
making it look like it was just a scratch

Making it look like it was nothing
Going back to his family
empty handed
after all the suffering

Perhaps another day light will shine,
But for now, in his mind
Dreams decline
And all the hopes are left behind.

In our opinion, the stanzas generated by AI relate to the topic because these two stanzas talk about the difficulties immigrants have to go through to get out of their countries due to war, lack of conditions or even bad leaders. Many immigrants cross their country in an attempt to reach the border with the dream of a better life, but in doing so they end up putting their lives at risk and thanks to the wars and the lack of conditions many end up not reaching the borders at all. And even if they reach the border, they are not guaranteed the salvation and the dream they so desperately seek because many countries deny these immigrants entry and end up exporting them back to the country they fought so hard to escape. These two stanzas also speak of the despair that immigrants feel when they discover that they have been denied entry to another country because they fought so hard for a dream that never came, so it was all in vain.

há um ano

Anónimo
há um ano

The hardships of women refugees

eca.unwomen.org

Women refugees and migrants

Our topic: The difficulties women refugees have to face after fleeing their country

Stanza written by AI:

In land of strife, where shadows dance,
Bold women flee, take a chance
Escape the echoes of war's cruel cry,
Seeking refuge underneath foreign sky.

We chose this stanza because it reflects the courage that these women have to leave everything they know, their home, their family and sometimes even their husband, and go to a foreign land.

Most of the times, even after being able to running away to a new country, they face a lot of difficulties because they don't have higher education so it's harder to find a job, they are marginalized because of their culture and religion. But still they do it, because they want a better life for them and for their children, away from the war.

The stanzas we made:

In land of despair, where death hasn't a care,
Everyday we lose someone somehow
My father, my husband, my son
Always feeling my chest bare, without air.

In land of strangers, where we lose our track,
Everyday we try to rise,
Just with a backpack on our back
Just with the essential to survive.

In land of the unknown, where we're so different,
We will always have our doubts
Since our religion, skin and interests
Will always make us stand out.

Statistics and information:

1 in 5 female refugees have faced sexual violence
Women represent almost half of the 244 million migrants and half of the 19.6 million refugees worldwide
Migrants, especially migrant women, have higher labour force participation rates (72.7 %) than non-migrants (63.9 %)
Almost every sixth domestic worker in the world is an international migrant, and women make up 73.4 % of international migrant domestic workers
Up to 42 per cent of refugees and migrants in the Balkans are women (17%) and children (25%).
By October 2015, women comprised 18%, 12% and 15% of Syrian, Afghan and Iraqi asylum seekers respectively.
Women and girls that are displaced are a several times victims of exploitation and gender-based violence.

<https://eca.unwomen.org/en/news/in-focus/women-refugees-and-migrants-0>
<https://www.unhcr.org/news/news-releases/unhcr-urges-support-address-worsening-gender-based-violence-impact-displaced>

há um ano

Anónimo
há um ano

Number of refugees that leave their countries per year

unhcr.org | UNHCR

Stanza:
In shadows cast by fractured lands they roam,
A myriad souls in exodus, seeking home.
Year by year, a poignant pilgrimage unfurls,
Refugees, like whispers, drift across the world.

In our opinion, this stanza generated by AI, talks about the flux of migrants that left their countries, the number of refugees per year is increasing exponentially, during 2023, 110 MILLION people were forcibly displaced worldwide.

The Stanzas made by us:
A plea that won't be answered,
As long as their leaders keep commanding.
With the dreams of a whole nation being shattered
Of resisting this war and keep standing

In this hard time, where things are not right,
Children play, finding joy in their sight.
Among broken things and dreams put on shelves,
They imagine a land that just tells.

This poem talks about the sad and tough feelings in Israel and Palestine. It mentions the sky with tears and the sounds of sadness, showing how hard it is for the people there.

War stats in Gaza: Killed: at least 25,490 people, including more than:

- 10,000 children
- 7,000 women
- Injured: more than 63,354, including at least:
 - 8,663 children
 - 6,327 women
- Missing: more than 8,000

<https://www.aljazeera.com/news/onform/2023/10/9/israel-hamas-war-in-maps-and-charts-live-tracker>

há um ano

Anónimo
há um ano

War in Gaza

aljazeera.com

Israel-Gaza war in maps and charts: Live tracker

Our topic: The war between Israel and Palestine

Our stanza by AI:
Beneath the tear-stained Palestinian skies,
Echoes of sorrow, where hope often dies.
Against the clash of war's bitter swell,
A plea for peace, in a land that tells.

The Stanzas made by us:
A plea that won't be answered,
As long as their leaders keep commanding.
With the dreams of a whole nation being shattered
Of resisting this war and keep standing

In this hard time, where things are not right,
Children play, finding joy in their sight.
Among broken things and dreams put on shelves,
They imagine a land that just tells.

This poem talks about the sad and tough feelings in Israel and Palestine. It mentions the sky with tears and the sounds of sadness, showing how hard it is for the people there.

War stats in Gaza: Killed: at least 25,490 people, including more than:

- 10,000 children
- 7,000 women
- Injured: more than 63,354, including at least:
 - 8,663 children
 - 6,327 women
- Missing: more than 8,000

<https://www.aljazeera.com/news/onform/2023/10/9/israel-hamas-war-in-maps-and-charts-live-tracker>

há um ano



Anexo 51 | Plano de aula 10 – “Head over Heels”; Project Step 2 (Poetry Writing)



Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

n.º 2019126871

30th January 2024

Class: 11.º CT2

Time: 100 min (8:00 – 9:40) – [Poem + Project Step 2]

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
To communicate detailed information reliably.	Lead-in	News of the day – The assigned student presents a brief description of a recent news story.	5'	Whole Class	-
- To watch and listen for gist. - To watch and listen for specific information.	Watching	- The T plays the slam poetry video “Head over Heels”. (https://www.youtube.com/watch?v=adZPO0ptt4&list=PLA7EBE6TAeCuWCIF30mshY9UKGlg6WyKi&index=3). - While watching, the T asks Ss to write in their notebooks the numbers and statistics regarding refugees and conflicts mentioned in the poem.	5'	Individual Work/ Whole Class	Computer Projector PowerPoint
To participate in class discussion.	Post-Watching	- The T asks Ss: - <i>What was the poem about?</i> - Ss share the numbers that were mentioned in the poem and receive feedback. - Using the PowerPoint presentation, the T directs Ss' attention to the verses: “It sounds too harsh (...) / will the pain leave when the microphone does?”¹. Then, the T asks: 1) <i>What is the difference between facts and numbers, and the way poetry describes events?</i> 2) <i>Do you think poetry's language is more impactful?</i>	15'	Whole Class	Computer Projector PowerPoint
- To understand meaning from context. - To notice and understand examples of poetic language/structures.	Pre-Project	<u>Poetry writing practice (metaphors; use of nouns and adjectives)</u>: Based on the previously read poem “Home”, by Warsan Shire (Lesson 1: 16/01/24) as well as “Head over Heels”, the T projects two poetic excerpts and asks Ss to fill in the gaps using their own words to complete the verses.	15'	Pair Work	Computer Projector PowerPoint “Writing Practice” document

¹ <https://www.amnesty.org.uk/files/2019-01/Head%20Over%20Heels%20by%20Emtithal%20Mahmoud.pdf?VersionId=hMC8w7b7opVnJMHEcNh2by53SvpISTY>

		Ss share their answers and the T writes them in the projected “Writing Practice!” Word document.			
- To follow a set of given instructions and guidelines. - To participate in the negotiation of meaning and the co-development of ideas. - To collectively produce a creative text (poetry).	Project (Step 2)	<u>Project Step 2: Poetry Writing</u> - The T provides Ss with the necessary instructions for Step 2. - Using their own words, Ss continue their AI generated stanzas (Project Step 1) to complete an original poem. - While Ss are writing, the T projects the “Writing Practice” document with Ss’ answers, serving as a vocabulary and stylistic writing aid. - The T collects Ss’ writing in order to provide feedback.	55’	Group Work	Ss’ notebooks Ss’ phones
To establish and summarize the main points of the lesson.	Summary	Ss write the Summary of the lesson.	5’	Whole Class	Whiteboard Ss’ notebooks



Anexo 52 | Slides de apoio – plano de aula 9



In your notebooks, take note of the numbers regarding refugees and conflict mentioned in the poem.

“Head over Heels”

“The one millionth refugee just left South Sudan”

***“One million gone, 400,000 dead in Darfur,
two million displaced”***

***“They talk about the numbers as if this isn’t still happening,
As if 500,000 didn’t just die in Syria,
as if 3,000 aren’t still making their final stand
at the bottom of the Mediterranean”***

Full Poem

<https://www.amnesty.org.uk/files/201901/Head%20over%20Heels%20by%20Emi%20Mahmoud.pdf?VersionId=hMC8w7b7opVnJMHEcNh2by53SvpISTY>

Referring to refugees' lives being described through facts or poetry:

**"It sounds too harsh for a bundle of wires and an audience to swallow; too relentless,
like the valley that filled with the putrid smoke of our deaths
Is it better in verse? Can a stanza become a burial shroud?
Will it sting less if I say it softly?
Will the pain leave when the microphone does?"**

***Writing Practice
Fill in the gaps***

1)

Based on "Home", by Warsan Shire

**"No one leaves home unless
home is _____"**

***Writing Practice
Fill in the gaps***

2)

**Based on "I never wear shoes I can't run in",
"Head over Heels", by Emi Mahmoud**

**"I am running from _____,
feeling _____ and _____
I am a refugee
I am _____"**

Project

Refugee Experiences through Poems

Step 2

Step 2

Poetry Writing:

- Starting from your AI generated stanza, continue the poem using your own words (**no CHAT GPT for this step**).
- Write **at least ONE more stanza**.
- You may search for synonyms and/or rhyming words, if necessary.
- You may make changes to your AI generated stanza, if you wish.

Write your poem in a separate piece of paper!

Intercultural Communication Activity

Second written exchange:

- Send your classmates a text message in which you mention :
 - Generally, what we have been discussing in class (refugees' life experiences, poems written by refugees, information research etc...); and something new you learned that you didn't know before
 - Ask them to share something about their own experience. Ex: how do they feel living here? what made them come to Portugal? what should portuguese residents be more aware of when it comes to refugees?





Writing Practice!!

Fill in the gaps with your own words!

(with Ss' answers)

(1)



No one leaves home unless

Home is a sinking boat / the mouth of a volcano/ a wildfire / not safe enough to be called a home/ a rose that stings / an iron maiden full of knives / a double-edged knife / an unknown place / a life bomb / a bomb about to explode / a lion's den / the edge of a knife / a shooting range

(2)

I am running from

My own home / from the war/ from my country / death / myself / war / my whole life / dark forest / the darkness / humanity / hell / the devil's hand

Feeling

Guilty / confused / desperate / anger / strange/ chased/ empty / scared / hungry

and

Ousted / alone / tired / fear / terrified / tormented / dead / broken / alone / lost / pain

I am a refugee

I am a survivor / lost / human / living my last breath / a runner/ a person / forever alone in this world/ nobody / someone that needs a home / now a vagabond / a rabbit in a hunt / rejected



Anexo 54 | Plano de aula 11 – Project Step 3: Poster Design



Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

n.º 2019126871

31st January 2024

Class: 11.º CT2

Time: 50 min (11:00 – 12:40) – [Project Class 3]

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
☐ To communicate detailed information reliably	Lead-in	☐ News of the day – The assigned student presents a brief description of a news story	5'	Whole Class	-
☐ To understand and follow a set of given instructions. ☐ To mediate and process informational text and poetic text forms. ☐ To apply verbal and non-verbal forms of communication to convey a message. ☐ To contribute to collaborative decision making and the co-developing of ideas.	Project (Step 3)	☐ The T provides Ss with the necessary instructions for Step 3 of the project. ☐ Using Canva, Ss begin designing their final posters, combining the information pertaining to their chosen topics with their original poems. ☐ Ss may also continue writing their poems (Step 2) if necessary, considering the groups' differing levels of project development.	40'	Group Work	Projector PowerPoint Ss' technological kits
☐ To establish and summarize the main points of the lesson	Summary	☐ Ss copy the Summary of the lesson	5'	Whole Class	Whiteboard



Project
Refugee Experiences through Poems

Step 3



Lesson 4

31/01/2024

Step 3

Poster Design:

Using your poem and the information you gathered, design an original poster to raise awareness for the topic you chose:

- **Create a A3 Poster Design on Canva.**
- **Present your poem + information regarding your topic.**
- **Be creative!**
 - **What images/elements/symbols may also be useful?**
 - **How will you present/arrange the text visually?**

Deadline: 15 February



Anexo 56 | Cumprimento das tarefas – projeto *Refugee Experiences through Poems*

Group	Student	Step 1	Step 2	Poem Correction	Step 3	Poster Correction	Observations	Intercultural Encounter Reflection Sheet
J	CT1	○	✓	✓	✓	✗	The poster project's general steps were completed, showing notable effort in Step 2. However, during Step 1, the group didn't find information about their chosen topic (refugees who are denied entry to other countries). During Step 3, despite the T's help, the group still chose to present general data about the number of refugees and displaced people in the world. No changes were made to correct errors and formatting aspects, before the exhibition. Considering the project's objective (spreading awareness within the school community), the poster included an interactive element (QR Code) linking to additional information. Student CT1 showed particular effort in the poem writing phase and helped to set up the class's exhibition.	✓
	CT2	○	✓	✓	✓	✗		✗
	CT3	○	✓	✓	✓	✗		✓
	CT4	○	✓	✓	✓	✗		✗
	CT5	○	✓	✓	✓	○		✗
K	CT6	✓	✓	○	✓	○	The poster project's general steps were completed, although the teacher's feedback to the group's poetry writing wasn't fully taken into account, before completing Step 3. In the Poster Correction phase, some previously highlighted aspects were corrected, but other errors and formatting issues remained.	✗
	CT7	✓	✓	○	✓	○		✓
	CT8	✓	✓	○	✓	○		✗
	CT9	✓	✓	○	✓	○		✓
L	CT10	✓	✓	✓	✓	✓	All of the poster project's required steps were completed. Despite showing an initial lack of effort in the project's completion, the group re-edited their poster design, based on the provided feedback. Student CT11 helped to set up the class's exhibition	✓
	CT11	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	CT12	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	CT13	✓	✓	✓	✓	✓		✓
M	CT14	✓	✓	✓	✓	✓	All of the poster project's required steps were completed, with Ss CT16 and CT17 having a pivotal role in helping their peers. Teacher feedback was taken into account in every step and the group showed particular effort in the development of this project which combines visual appeal and a well-made connection between the chosen topic (war in Gaza), their poem, as well as the presented information. Considering the project's objective (spreading awareness within the school community), the poster included an interactive element (QR Code) linking to additional information and donations. Student CT16 helped to set up the class's exhibition.	✓
	CT15	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	CT16	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	CT17	✓	✓	✓	✓	✓		✗
N	CT18	✓	✓	✓	✓	✓	All of the poster project's required steps were completed, although Steps 1, 3 and the submission of the corrected version of the poster were done with a slight delay. For the time given to complete each Step, the poster presents little information about the topic. Student CT19 helped to set up the class's exhibition.	✓
	CT19	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	CT20	✓	✓	✓	✓	✓		✗
	CT21	✓	✓	✓	✓	✓		✗
O	CT22	✓	✓	✓	✓	✓	All of the project's required steps were completed. The group chose to produce their Project with multiple pages, in order to accommodate their poem, as well as all of the researched information. The group's poster shows a particularly well-made connection between their topic (experiences of women as refugees), their poem and the researched information. Student CT23 helped to set up the class's exhibition.	✗
	CT23	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	CT24	✓	✓	✓	✓	✓		✗
	CT25	✓	✓	✓	✓	✓		✗

Legenda:

- ✓ - Tarefa realizada.
- ✗ - Tarefa não realizada
- - Tarefa realizada, de forma parcial.



Anexo 57 | Planificação do Encontro Intercultural



Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

n.º 2019126871

5th February 2024

Class: 11.º CT2

Time: 100 min (15:35 – 17:15) – [Intercultural Encounter]

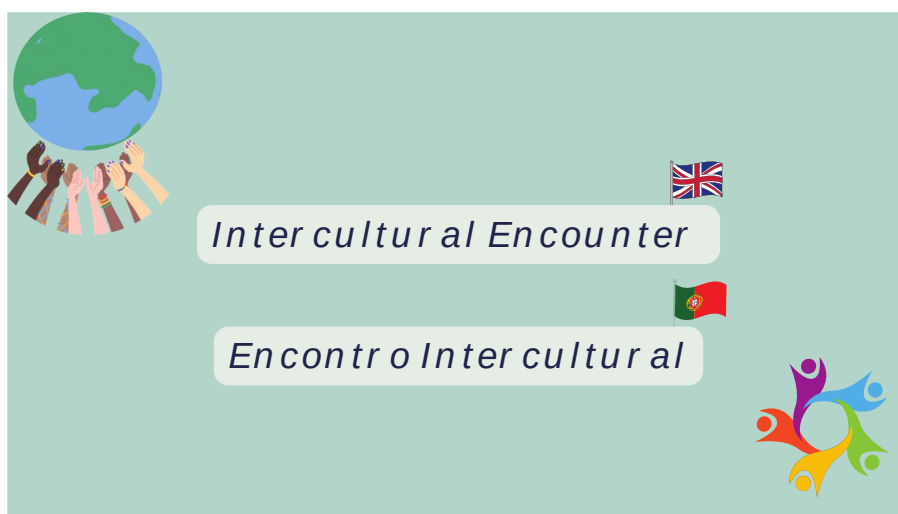
Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
- To mobilize a plurilingual and pluricultural repertoire. - To facilitate a pluricultural space.	Lead -in	- The T provides instructions regarding the lesson's interactive tasks and class management, encouraging the use of translanguaging between Portuguese and English. - The T asks each Ss to briefly introduce themselves to the class.	10'	Whole Class	PowerPoint Projector
- To personally relate to other's experiences. - To develop empathy.	Warmer	Line Game (inspired by the movie <i>Freedom Writers</i>)¹ - The T explains the rules of the game: - Ss are asked to stand on either side of a long line of tape glued to the floor, with refugee Ss on one side, and the morning Ss on the other. - Eight statements will be read and projected and Ss should step forward to the line if they personally relate to the feeling/situation mentioned in each statement. - The T may ask a Ss of each class to comment on why they stepped forward.	15'	Whole Class	Tape Projector PowerPoint
To understand a given set of instructions.	Pre-Group Task	- The T asks Ss to join in their respective virtual groups. - The T explains that each group will have a guided discussion with different moments, and they will create a 'post it board' about what they share. - The T provides each group with post-its and a sheet of cardstock.	10'	Group Work	Projector PowerPoint Cardstock Post-its

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=CCrEn1PVdHg>

- To participate in a group discussion. - To contribute to the co-developing of ideas. - To participate and maintain conversation. - To build on a plurilingual repertoire. - To act as an intermediary in informal situations. - To describe personal experiences and/or feelings related to them.	Group Task "Our intercultural Encounter"	Moment One – 'Me in a word'- Ss should write a word that defines them in a post-it and glue it to their cardstock. After doing so, each Ss should share why they chose that word.	15'		
		Moment Two- 'From WhatsApp to the classroom'– Ss are asked to reflect on their virtual exchanges, regarding how the activity went, how they felt texting classmates they didn't know, as well as questions/aspects they would have liked to ask or share but didn't. - Ss should highlight in a post-it (or more) what they find most important from their discussion (opinions, feelings, and considerations about their virtual exchange).	10'		
		Moment Three- 'Poems and experiences': The morning class briefly shares what they learned about in class (if they hadn't done so virtually) as well as their groups' poster poems. The refugee Ss are asked to talk about their own experience as a refugee. - The T encourages Ss to ask some of the questions they had written in Lesson 1 of the Unit plan: "What would you ask a refugee" (Watching activity). - Ss should highlight in a post-it (or more) ideas, feelings or conclusions taken from their group discussion regarding refugee experiences.	15'		
To communicate information reliably.	Post-Group Task	- Each group elects a spokesperson to present their intercultural poster board. - After each spokesperson's presentation, the T asks if any other member would like to add or share what they learned from the activity. - Before handing it in, Ss are asked to take a picture of their post-it board and share it in their <i>WhatsApp</i> group.	15'	Whole Class	Cardstock Post-its
To finish an ongoing project	Semester break homework	The T reminds students of the Intercultural Reflection Sheet as well as the ongoing Project's deadline.	10'	Whole Class	PowerPoint Projector



Anexo 58 | Diapositivos de apoio ao Encontro Intercultural



The Line Game

- Start by standing on either side of the tape line.
- 8 statements will be read.
- If you personally relate with the statement, take a step forward towards the line.

- O jogo inicia-se com os alunos de cada lado da linha.
- 8 afirmações serão lidas.
- Se te revires na afirmação lida, dá um passo em frente em direção da fita.

The Line Game

1

Step forward if...
You live in Lisbon.

Dá um passo em frente se...
Vives em Lisboa.

The Line Game

2



Step forward if...
You like rap music.



Dá um passo em frente se...
Gostas de música rap.

The Line Game

3



Step forward if...
You like this school.



Dá um passo em frente se...
Gostas desta escola.

The Line Game

4



Step forward if...
You think this school is accepting of other cultures.



Dá um passo em frente se...
Achas que esta escola aceita diferentes culturas.

The Line Game



5



Step forward if...
**You have ever
witnessed a moment
of discrimination.**

Dá um passo em frente
se...
**Já presenciaste um
momento de
discriminação.**

The Line Game



6



Step forward if...
**You have ever felt
discriminated or
excluded.**

Dá um passo em frente
se...
**Já te sentiste
discriminado ou
excluído.**

The Line Game



7



Step forward if...
**You have ever felt
difficulty fitting in a
new environment.**

Dá um passo em frente
se...
**Já sentiste dificuldade
em te integrares num
ambiente novo.**

The Line Game



Step forward if...
***You have had to
confront stereotypes
about yourself.***

8



Dá um passo em frente
se...
***Já tiveste de enfrentar
estereótipos acerca de
ti.***



Anexo 59 Panfleto de apoio ao Encontro Intercultural


**Intercultural
Encounter**


**Encontro
Intercultural**





Post-it Board!


Throughout our guided discussion, write in post-its what you would highlight from your groups' conversation and glue them to your cardstock!!


Ao longo da nossa discussão guiada, escreve em post-its os aspetos que consideras mais relevantes da vossa discussão de grupo e cola-os na cartolina!!



1)
"Me in a word"


Write a word that defines you on a post-it note. Glue it and explain to your group why you chose that word.


Escreve uma palavra que te define num post-it. Cola-o e explica brevemente porque escolheste essa palavra.

2)
"From WhatsApp to the classroom"


Discuss your whatsapp chats.
How do you think the activity went? How did you feel texting someone you didn't know? What would you have liked to ask or share, but didn't?


Discutam as vossas conversas no Whatsapp.
Como acham que correu a atividade? Como se sentiram a conversar com alguém que não conheciam? O que é que gostavam de ter perguntado ou partilhado, mas não o fizeram?

3)
"Poems and Experiences"


11.º C12- Briefly describe what we've been discussing in class and share your original poems.
B3- Does it relate to your own experience?
Tell us a story!


11.º CT2- Descrevam brevemente o que temos vindo a discutir em aula e partilhem os vossos poemas originais.
B3- De que forma é que se relacionam com a vossa experiência?
Contem-nos uma história!



Anexo 60 | Plano de aula 12 – Song Puzzle Challenge



Class: 9.º 4

Time: 11:50 – 12:40 [Outdoors Lesson]

Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

n.º 2019126871

30th April 2024

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
☐ To participate in a group discussion. ☐ To reflect on current social issues.	Lead-In	☐ The T asks Ss to sit on the floor in a semicircle. ☐ The T asks Ss: ☐ <i>If you could imagine a better society, what social issues would you like to solve?</i>	5'	Whole Class	-
☐ To understand and follow a set of given instructions. ☐ To read for specific informatio. ☐ To relay and report textual informatio. ☐ To participate and collaborate in a group task.	Pre- "Song Puzzle" Task	☐ The T divides the class into two teams. ☐ The T explains and exemplifies with a volunteer student the rules to the "Song Puzzle Challenge". ☐ Each team will have two statios : 1) a table by the starting tape line where they will solve the puzzle (here, Ss have a copy of the game's instructions and a set of Divided Lyrics ¹). 2) a table further away in which they will find the Numbered Lyrics sheet ("Imagine", by John Lennon). ☐ Each team should designate two members to stay by the first statio to solve the puzzle ('the Solvers'). ☐ The remaining team members, 'the Runners', should run one at a time to statio 2 and memorize a single numbered section of the lyrics. Then, they should run back and relay the memorized verses to their team's Solvers. Runners should form a line and stay behind the designated tape line, waiting their turn to run to statio 2. ☐ Ss repeat this process until the full divided lyrics are arranged in the correct order.	10'	Whole Class	Tables Tape Instruction's Sheet (For statio 1) Divided Lyrics (for statio 1) Numbered Lyrics Sheet (for statio 2)

¹ Each team is given a folder with the sections found in the Numbered Lyrics sheet cut and divided into individual strips of paper.

		➤ Each team should call out the word “Check”, in order for the T to validate the team’s answer.			
	“Song Puzzle” Challenge”	• Each team solves their puzzle. • While Ss are completing the task, the T monitors their progress, their following of the game’s rules, as well validating their answers when a team uses the word “Check”.	20’	Group Work	
• To read for gist. • To participate in a class discussion. • To reflect on responsibility and civic-mindedness towards current social issues.	Post- “Song Puzzle” Task	• The T asks Ss to sit in a semicircle. • The T provides Ss with a A5 copy of the song’s full lyrics and asks Ss to reread them. • The T asks: ➤ <i>Do you know this song? What is it about?</i> ➤ <i>The singer mentions “Imagine all the people/Sharing all the world”. Do you think that one day this will be possible?</i> ➤ <i>The singer asks us to imagine, but what about action? What can we do to make the world a better place?</i> • The T briefly contextualizes the ‘Verses for Justice’ project task which will be developed during future lessons (Ongoing item collection for donation + Poster design for the Project).	15’	Whole Class	Full Lyrics Sheet



Anexo 61 | Song Puzzle Challenge - Regras

Song Puzzle Challenge!!

Solve the lyrics puzzle!

Game rules:

1) Choose your team's Solvers and Runners!

- Choose two team members to stay by your desk- **they are your solvers!**
- The rest of the team should form a single file line behind the tape mark, with the order each member will run to the lyrics station- **they are your runners!**

2) Solve the lyrics puzzle!

- Run to the lyrics station and memorize each numbered section of the lyrics, one at a time.
- Run back to your team's desk and help **the solvers** arrange the lyrics in the correct order!



Anexo 62 | Letra dividida da canção “Imagine”

Imagine there's no heaven

It's easy if you try

No hell below us

Above us, only sky

Imagine all the people

Living for today

Imagine there's no countries

It isn't hard to do

Nothing to kill or die for

And no religion too

Imagine all the people

Living life in peace

You

You may say I'm a dreamer

But I'm not the only one

I hope someday you'll join us

And the world will be as one

Imagine no possessions

I wonder if you can



Anexo 63 | “Imagine”, de John Lennon

“Imagine”, by John Lennon



Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us, only sky
Imagine all the people
Living for today

Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace
You

[Chorus]
You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one

Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of man
Imagine all the people
Sharing all the world
You

[repeated Chorus]

Source: Genius. (n.d.) *John Lennon - Imagine Lyrics*. Retrieved April 24, 2024, from <https://genius.com/John-lennon-imagine-lyrics>.



Anexo 64 | Plano de aula 13 – Project Step 1 – Information Research



Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

n.º 2019126871

7th May 2024

Class: 9.º 4

Time: 11:50 – 12:40 Back up-

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
- To reflect on responsibility and civic-mindedness towards current social issues. - To participate in a group discussion. - To listen and understand different varieties of English [Jamaican].	Lead-In	- The T shows a clip (00:30-1:38) of the song “No more Trouble”, by Bob Marley (link: https://www.youtube.com/watch?v=2RQwOy2rgvA), while showing its respective lyrics. - Then, the T shows two quotes on the projected slide: (“<i>Make love and not war</i>” and “<i>Help the weak if you are strong</i>”) and asks: ➤ <i>Were you familiar with the first quote? Do you think it still applies today?</i> ➤ <i>Who could the singer mean by the “weak”? Can you give me examples of people that we can help?</i>	10’	Whole Class	Computer Projector PowerPoint Speakers
- To carry out brief online research about a specific topic. - To relay specific information.	Pre-Poster Project Step 1 (Research Task)	Poster Project Step 1- Guided Information Research: - The T explains that Ss will briefly research for information on poverty. - The T provides Ss the necessary links to access the information needed to complete the task (through TEAMS). - Using the lesson’s PowerPoint slides, the T shows Ss a gap filling exercise in which the missing information is found in the provided sources. - The T pr-teaches the expression: “At the brink”, found in the exercise.	5’	Whole Class	Computer Projector PowerPoint
	Poster Project Step 1 (Research Task)	In pairs (or groups of three Ss – middle row of the classroom), the Ss complete the projected exercises.	20’	Group Work	Ss’ notebooks

To briefly report and describe previously researched information.	Post-Poster Project Step 1 (Research Task)	- Students share their answers with the class and receive feedback. - The T asks Ss to choose groups of 3-4 students for the ongoing Poster Project.	10'	Whole Class	
To recall and share the main points discussed in class.	Summary And Homework	- The T explains the homework task: - Ss should find an impactful song or poem verse about poverty/homelessness/helping others. - Ss make suggestions about and write the summary of the lesson.	5'	Whole Class	Whiteboard Ss' notebooks

Links to be shared:

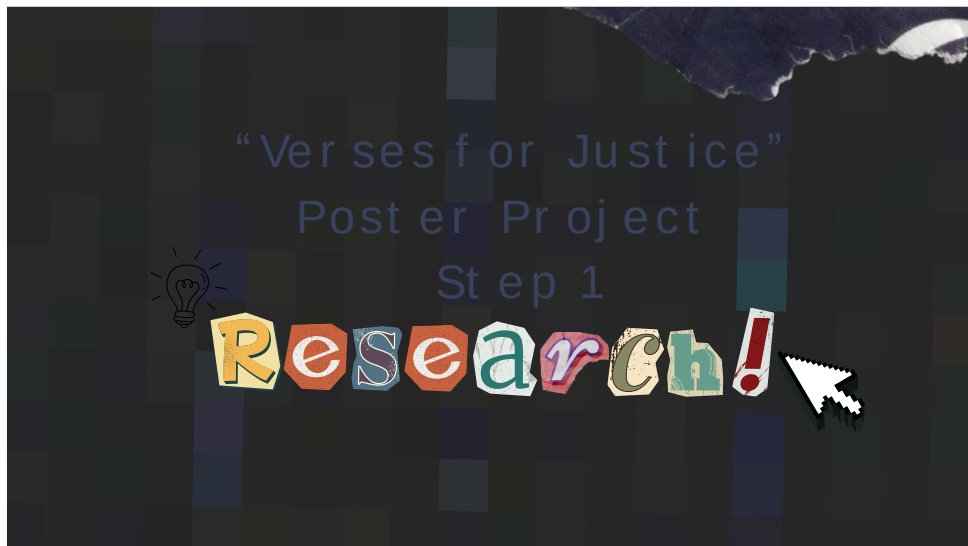
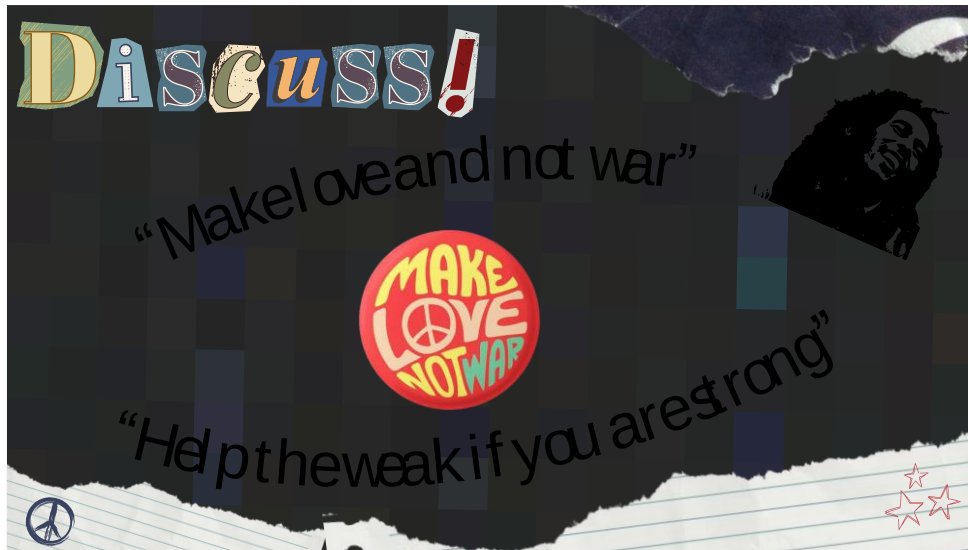
- <https://make-the-shift.org/homelessnessaction/>
- <https://sicnoticias.pt/pais/2023-12-20-Portugal-tem-10.700-pessoas-sem-abrigo-e-mais-de-metade-esta-em-Lisboa-e-no-Porto-b1e881fa>
- <https://sicnoticias.pt/pais/2023-11-27-Cerca-de-dois-milhoes-de-pessoas-vivem-no-limiar-da-pobreza-em-Portugal-d75d974b>
- <https://expresso.pt/sociedade/2023-10-19-Os-sem-abrigo-aumentaram-78-em-quatro-anos-sao-mais-de-10-mil-entre-homens-mulheres-jovens-idosos-estrangeiros-familias-inteiras-e109bfba>



Anexo 65 | Slides de Apoio – plano de aula 13



A dark grey slide with a torn paper effect at the top. On the left, the word "Listen!" is written in large, colorful, blocky letters. Below it is a YouTube video player showing a video of Bob Marley with the title "No More Trouble". To the right of the video player is a text box with the lyrics of the song. The lyrics are written in a blue, sans-serif font. The text box has a torn paper effect on its right side. The lyrics are: (We don't need) We don't need (no more) trouble! We don't need no trouble! (We don't need no more trouble) Make love and not war! 'Cause we don't need no trouble [Verse 1: Bob Marley & The Wailers] What we need is love (love) To guide and protect us on (on) If you hope good down from above (love) Help the weak if you are strong now (strong) [Chorus] We don't need no trouble (Need no trouble) What we need is love Ch, no!



Research!

1. Using the web links provided through TEAMS, find the missing information and fill in the gaps found in the sentences below.

a) According to the *Make a Shift Organization*, there are _____ living in homelessness around the world.

b) In Portugal, there are _____ living on the brink of poverty.

c) In Portugal, there are _____ homeless people. Most live in _____ and _____.

d) By 2023, the number of homeless people had increased by _____ per cent, over the previous four years.



Research! Answers!

1. Using the web links provided through TEAMS, find the missing information and fill in the gaps found in the sentences below.

a) According to the *Make a Shift Organization*, there are **150 million people** living in homelessness around the world.

b) In Portugal, there are **about 2 million // 1 million 800 thousand** living on the brink of poverty.

c) In Portugal, there are **10 700 people** homeless people. Most live in **Lisbon** and **Porto**.

d) By 2023, the number of homeless people had increased by **78** per cent, over the previous four years.

HELP
HOMELESS



Homework!

For next Lesson ,

Bring a SONG OR POEM VERSE
ABOUT ONE OF THESE TOPICS:

- pOVERTY;
- HOMELESSNESS;
- hELPING oTHERS:



Anexo 66 | Plano de aula 14 – Reported Speech and Project Step 2 (impactful verse selection)



Class: 9.º 4

Time: 9:55-11:35

Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

n.º 2019126871

9th May 2024

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
- To read for specific information. - To notice and identify reported speech in musical lyrics.	Lead-In	- The T shows a music lyric in the reported speech. - The T asks: ➤ <i>Are these the singer's words, or are they expressing someone else's words?</i> ➤ <i>What do we call this form of speech?</i>	5'	Whole Class	Computer Projector PowerPoint Speakers
- To participate in a group discussion. - To notice and identify syntactical changes in the reported speech. - To watch and listen for specific information.	Pre-Watching	- The T guides a class discussion to elicit some of the syntactical changes between direct speech and reported speech. - Using two examples in the projected slides, the T asks Ss to notice the syntactical changes that occur when reporting questions.	10'	Whole Class	Computer Projector
	Watching	- The T shows Ss a clip of an interview ("73 Questions with Alicia Keys", Link: https://www.youtube.com/watch?v=AwZjWigTTHM&list=PLztAHXmIMZFQqnEL2hPOHFDyROa3h-xl&index=16 - 00:00-1:30). - Ss complete the listening exercises <i>Reporting questions!</i> worksheet. - Ss share their answers to the listening exercises and receive feedback. - Ss complete exercise 3 of the worksheet.	30'	Individual work + Whole Class	PowerPoint <i>Reporting Questions!</i> Worksheet
	Post-Watching	Ss share their answers to exercise 3 (reporting questions practice) and receive feedback.	10'	Whole Class	
To understand and follow a given set of instructions for a project task	Pre-Poster Project Step 2	The T provides Ss with the necessary instructions for the Poster Project.	5'	Whole Class	Computer Projector

					PowerPoint Slides Ss' technological kits
- To briefly relay researched information as well as a source. - To share a personal response/interpretation about a creative text	Poster Project Step 2	- Ss join in their respective groups. - Within their groups, Ss should: ➢ Share the impactful song or poem verses (about poverty/homelessness/helping others) each student brought (homework assignment). ➢ From their discussion, each group should choose the most impactful verse to be featured on their poster. ➢ With the given Padlet link, each group should share (https://padlet.com/a2019126871/impactful-verses-w2suaxfebxb8x4s1): ▪ <i>Their chosen verse.</i> ▪ <i>A brief explanation (minimum of 40 words) regarding their choice and how that verse may help with our donation project.</i> ▪ <i>The link to the song lyrics/full poem.</i>	35'	Group Work	
To recall and share the main points discussed in class.	Summary	Ss make suggestions about and write the summary of the lesson.	5'	Whole Class	Whiteboard Ss' notebooks



Anexo 67 | Slides de apoio – plano de aula 14

Read the Lyrics!

"Mamma said"
By Lukas Graham



"When Momma said it that it was ok
Mama said that it was quite alright
Our kind of people had a bed for the night
And it was okay
Mama told us we were good kids
And Daddy told us, "Never listen to the ones
Pointing nasty fingers and making fun"

Read the underlined verses:
Are these the singer's words?

Reported Speech!

NOTICE WHAT HAPPENS
WHEN REPORTING A
QUESTION!

"Where is the love?"

↓

R.Sp: He asked where the love was.



"WHERE IS THE LOVE"
BY THE BLACK EYED PEAS

Reported Speech!

NOTICE WHAT HAPPENS
WHEN REPORTING A
QUESTION!

"Did you hear that?"

↓

R.Sp: He asked if I had heard that.



"COUNT ME OUT"
BY KENDRICK LAMAR

Reported Speech!

REPORTING QUESTIONS!

WH-QUESTIONS:

"Where is the love?"

R. Sp: He asked where the love was.

Same order as for affirmative sentences!

YES/NO QUESTIONS:

"Did you hear that?"

R. Sp: He asked if I had heard that.

Introduce if for yes/no questions!

Reported Speech!

REPORTING QUESTIONS!



WATCH THE CLIP AND ANSWER THE QUESTIONS ON THE WORKSHEET!

Poster Project

Objective: to create an Appealling Poster, in order to collect as many donated items as possible!!

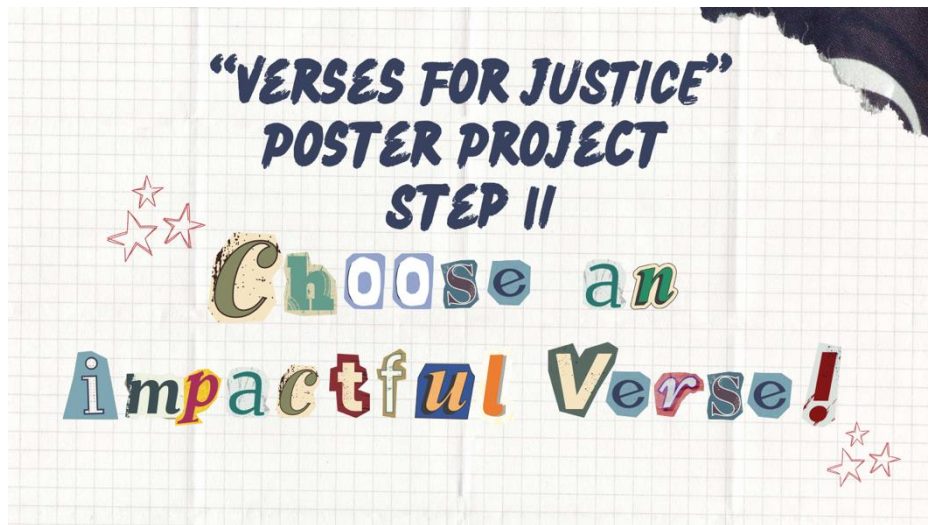
I. Research Information

II. Choose a song or poem Verse

III. DESIGN YOUR POSTER!

Help spread the message throughout our school that we are collecting items for a donation!

(ACRAS association's "Loja do Bem").



Poster Project Step 1

- DISCUSS WITHIN YOUR GROUPS THE VERSES YOU brought for today's Homework assignment.
- CHOOSE THE MOST IMPACTFUL verse to feature on your poster.
- SHARE YOUR CHOSEN VERSE on Padlet!

6 In your post, explain in a minimum of 40 words why you chose that verse and how it can help gather items for our donation Project!

• Provide a link to the song lyrics or the full poem!

SCAN ME



Anexo 68 | Ficha “Reporting Questions” (com versão diferenciada na página seguinte)

Report ing Quest ions! “73 Quest ions wit h Alicia Keys”



Wat ching!

Watch the clip of “73 questions with Alicia Keys” and answer the questions below.

1. Listen closely and fill in the gaps with the missing words to complete the first five questions the interviewer will ask Alicia Keys.

- a) On average, _____ every single night?
- b) _____ every morning?
- c) _____ in the morning or at night?
- d) _____ your home?
- e) _____ in the house?

2. Are the following statements True or False? Write T or F in each ☐.

- a) Alicia Keys gets about 6 hours of sleep every night. ☐
- b) When she wakes up in the morning, she usually thinks about physical exercise. ☐
- c) She feels most creative during the day time. ☐
- d) She has lived in her home for about six years. ☐
- e) Usually, there are many people in her home. ☐
- f) Alicia Keys doesn't like tea. ☐
- e) Her favorite composer is Beethoven because of the way his music makes her feel. ☐

REPORTED SPEECH!

3. Report the 7 questions the interviewer asked Alicia Keys. Remember to start each sentence with “He asked”.

- a) _____
- b) _____
- c) _____
- d) _____
- e) _____

Report ing Quest ion s! “ 73 Quest ion s wit h Alicia Keys”



Wat ch ing!

Watch the clip of “73 questions with Alicia Keys” and answer the questions below.

1. Listen closely and fill in the gaps with the missing words to complete the first five questions the interviewer will ask Alicia Keys.

- On average, _____ of sleep do you get every single night?
- _____ on your mind every morning?
- Do _____ creative in the morning or at night?
- _____ describe your home?
- Do you _____ room in the house?

2. Are the following statements True or False? Write T or F in each ☐.

- Alicia Keys gets about 6 hours of sleep every night. ☐
- When she wakes up in the morning, she usually thinks about physical exercise. ☐
- She feels most creative during the day time. ☐
- She has lived in her home for about six years. ☐
- Usually, there are many people in her home. ☐
- Alicia Keys doesn't like tea. ☐
- Her favorite composer is Beethoven because of the way his music makes her feel. ☐

REPORTED SPEECH!

3. Complete the sentences to finish the sentences in the reported speech.

- He asked how many hours of sleep _____ every single night.
- He asked what the first thing _____ every morning.
- He asked _____ most creative in the morning or at night.
- He asked _____ describe her home.
- He asked _____ a favourite room in the house.



Anexo 69 | Rúbrica para aferição da *consciência cívica*

Report ing Quest ion s! “ 73 Quest ion s wit h Alicia Keys”



Wat ch ing!

Watch the clip of “73 questions with Alicia Keys” and answer the questions below.

1 The interviewer will ask Alicia Keys 7 questions. Listen closely and fill in the gaps with the missing words to complete the sentences.

- a) On average, **how many hours of sleep do you get** every single night?
- b) **What’s the first thing on your mind** every morning?
- c) **Do you feel most creative** in the morning or at night?
- d) **How would you describe** your home?
- e) **Do you have a favourite room** in the house?

2. Are the following statements True or False? Write T or F in each ☐

- a) Alicia Keys gets about 6 hours of sleep every night. ☐
- b) When she wakes up in the morning, she usually thinks about physical exercise. ☐
- c) She feels most creative during the day time. ☐
- d) She has lived in her home for about six years. ☐
- e) There is usually many people in her home. ☐
- f) Alicia Keys doesn’t like tea. ☐
- g) Her favorite composer is Beethoven because of the way his music makes her feel. ☐

REPORTED SPEECH!

3. Report the 7 questions the interviewer asked Alicia Keys. **Remember to start each sentence with “He asked”.**

- a) **He asked how many hours of sleep she got every single night, on average.**
- b) **He asked what the first thing on her mind was every morning.**
- c) **He asked if she felt most creative in the morning or at night.**
- d) **He asked how she would describe her home.**
- e) **He asked if she had a favourite room in the house.**



Anexo 70 | Partilha na página Padlet – escolha dos versos para o projeto

Instructions!

After choosing your impactful song or poem verse, share it with class! **Your post should include:**

- The chosen song or poem verse.
- In a minimum of 40 words, explain why you chose that verse and how it may help us with our donation project!
- Provide a link to the song lyrics or the full poem!

Don't forget to write your names!

+ Adicionar comentário

Woodstock in my mind - lana del rey



letras.mus.br

Coachella - Woodstock In My Mind - Lana Del Rey - LETRAS.MUS.BR

We choose the verse "what about all these children and the children's of these children" because it demonstrates the singer's worries about how the social problems now days can impact the future generations

1

Anônimo há um ano

Interesting choice! Reading the lyrics in the link you provided, I particularly liked the verses after the one's you chose:

"And why am I even wondering that today?/ Maybe my contribution/ Could be as small as hoping"

After all, trying to contribute is what we are trying to do with this project!

Aspects to keep in mind:

- "Worries" > "worries"
- "Now days" > "Nowadays"
- "The" isn't necessary before expressions such as "social problems" and the "future generations" as they are in the plural.

+ Adicionar comentário

They Don't Care About Us



YouTube

Michael Jackson - They Don't Care About Us (Brazil Version) (Official Video)

"All I want to say is that they don't really care about us". We chose this verse because it represents that more developed countries don't care about "others".

https://youtu.be/QNJL6nfu_Q?si=unJpmiy6hwSoYCPi

1

a2019126871 há um ano

Good choice! A very impactful song that speaks about important issues.

However, you should've developed your explanation a bit more (minimum of 40 words), focusing on how who the "others" could be in our society and who we should care about. You should've also mentioned how this verse is relevant and how it can help gather donations, just like the task instruction mentioned!

+ Adicionar comentário

In the ghetto by Elvis Presley



letras.mus.br

In The Ghetto - Elvis Presley - LETRAS.MUS.BR

The verse that we chose is "Are we too blind to see?". This song talks about poverty and how people can be aggressive just because the *prejudice*. In the lyrics, Elvis says that there's a woman and she has a baby but she starts crying because she doesn't have money to feed another mouth and also she's scared to put a baby in the world seeing as the child can be an aggressive person and that's all a cycle that it's always repeating.

About the Verse, we think that this verse it's *our reality*. Sometimes we don't see that there are people suffering and if they are bad people it's because of the judgement, just because they don't have necessary goods and they don't live in the best place *doesn't mean that people should make fun of them*.

1

a2019126871 há um ano

Changes by Tupac

<https://youtu.be/eXvBjC019QY?si=wfejpI-iH0tHu1w>

"We gotta make a change / It's time for us as a people to start makin' some changes"

We chose this verse because of the message that Tupac wanted to convey about the prejudice and discrimination that people have towards each other. This verse can help us gather items as there are still people who want to help others and help make change.

1

a2019126871 há um ano

Our world does need to changel

Good verse choice, as you were able to pick the ones that better connected to our topic, in a song that tals about so many different social issues (racism, poverty, political and economic issues).

Good work!

+ Adicionar comentário



YouTube

Bob Marley & The Wailers - Could You Be Loved (Official Music Video)

We chose the song "Could You be Loved" and the verse "The road of life is rocky and you may stumble too" because it talks about the adversities and difficulties of life, which this song reminds us that today you're good, tomorrow you can be bad.

1

Pedro Carola há um ano

Good choice! Bob Marley has many songs that could be used for this for this project.

+ Adicionar comentário

stand up- Cynthia Erivo



YouTube

Cynthia Erivo - Stand Up (Tradução)

https://youtu.be/hTMK_u6sNmW?si=0CNBG41AsvgsarmA

VERSE OF THE SONG:

"You know i got a made up mind
And i don't mind if i lose any blood on the way to salvation
And i'll fight with the strength that i got until i die
So i'm gonna stand up
Take my people with me
Together we are going
To a brand new home"

Why we choose this verse from this song?

We chose this verse because it is a motivating and impactful verse that shows us that we must help others, not be afraid of getting hurt or sacrificing ourselves to save other people, using all our strength until we have no more, with the aim of saving the our people.

+ Adicionar comentário



Anexo 71 | Plano de aula 15 – Project Step Three (poster design)



Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

n.º 2019126871

14th May 2024

Class: 9.º 4

Time: 15:35 – 17:15 [Poster Project Step 3]

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
- To participate in a group discussion. - To share and relay information on a researched topic (impactful song/poem verses about the Project's topic).	Lead-In	The T shows the previously shared Padlet page and asks Ss to briefly share the song or poem verse they posted about for Step 2 of the Poster Project.	10'	Whole Class	Computer Projector PowerPoint
- To watch for gist. - To watch for specific information. - To develop empathy.	Watching	- The T shows Ss the animated video "Danni's story" (https://www.youtube.com/watch?v=3AF7-aATDFY). - While watching, the T asks Ss to write down in their notebooks: ➤ How did Danni become homeless? ➤ Where did Danni live after becoming homeless?	5'	Whole Class + Individual work	Computer Projector
	Post-Watching	- The T asks Ss: - Ss share their answers to previously assigned questions and receive feedback. - The T directs Ss' attention to the quote: <i>"I hope you never have to find out. But that's the thing, we all think it can't happen to us, but then it can and it does."</i> and asks: ➤ Have any of you ever thought these situations may happen to you? ➤ How does that make you feel?	10'	Group Work	PowerPoint Ss' notebooks
To understand and follow a given set of instructions.	Pre-Poster Project Step 3 (Poster Design)	The T reminds Ss of the instructions for their Poster design as well as the submission deadline (through TEAMS)	10'	Whole Class	Ss' technological kits

- To participate and collaborate in the co-development of ideas. - To use verbal and/or non-verbal forms of conveying meaning. - To develop civic-mindedness. - To spread awareness on a given topic.	Poster Project Step 3 (Poster Design)	In their respective groups, Ss begin designing their posters on Canva.	60'	Group Work	Ss' technological kits
To provide feedback regarding a group task.	Post-Project Step 3	After the designated time period for the group task, the T asks Ss to provide feedback on their poster design, what elements still need to be finished, answering any remaining questions regarding the task.	5'	Whole Class	-
To recall and share the main points discussed in class.	Summary	Ss make suggestions about and write the summary of the lesson.	5'	Whole Class	Whiteboard Ss' notebooks



Anexo 72 | Slides de apoio

Choose an impactful Verse!

LET'S TALK ABOUT STEP II

WHAT SONG/POEM VERSE DID YOU SHARE ON PADLET?



Watch!



While Watching, Write down

- 1) How did Danni become homeless?
- 2) Where did she live after becoming homeless?



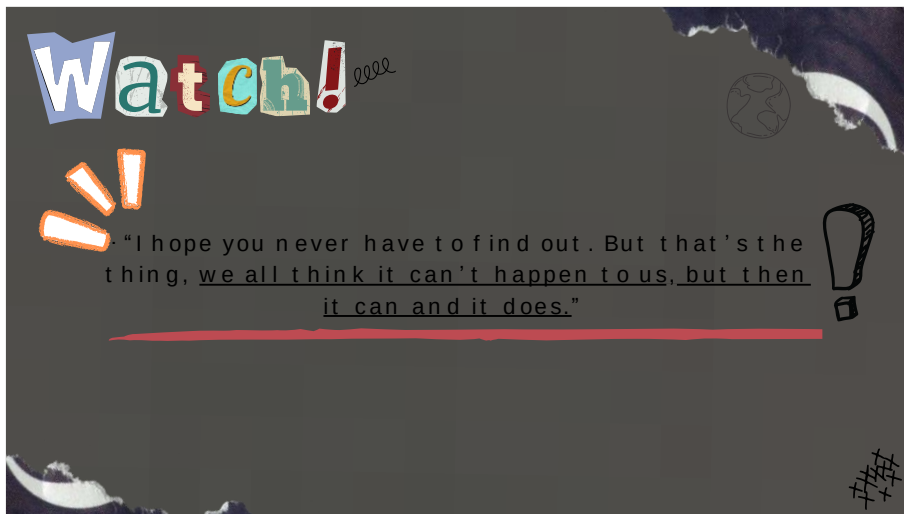
Watch!

- 1) How did Danni become homeless?
"I had to leave A REALLY CHALLENGING FAMILY AND DOMESTIC VIOLENCE SITUATION"
- 2) Where did she live after becoming homeless?
"t HE ONLY CHOICE i HAD WAS SQUEEZING IN ON THE COUCHES AT FRIENDS' PLACES"

"I LESS THAN A YEAR LATER, MY LANDLORD SOLD THE PROPERTY i WAS RENTING"

"e VENTUALLY, i FOUND MYSELF LIVING IN A CAR"





Poster Project Step 1!

⇒ Start designing your Poster! Deadline: 17/05/24 (LHRough Teams)

Using Canva, design an appealing Poster about our project SO we can share it with the school!

- Your poster should include:
 - 1) The impactful song or poem verse you had chosen! (Step 2)
 - 2) Provide some Data and information about Poverty or homelessness in Portugal and/or the world. (STEP 1)- Include Links!!
 - 3) A brief description of our Project!: What ITEMS are we collecting? Who are we donating to? Why is it important to donate to this Project?

Poster Project Step 1!

! f OR n EXT t UESDAY. !

↓

SELECT A SPOKESPERSON IN YOUR GROUP TO PRESENT YOUR POSTER TO THE CLASS!

What impactful verse did you choose and why?

What data and information did you include?

Why should the class vote for your poster?

WE WILL THEN VOTE ON THE BEST POSTER TO REPRESENT OUR PROJECT AND BE SPREAD THROUGHOUT THE SCHOOL!



Anexo 73 | Plano de aula 16 – Poster Presentation



Class: 9.º 4

Time: 11:50 – 12:40 [Poster Presentation]

Supervised Teaching Practice

Pedro Carola

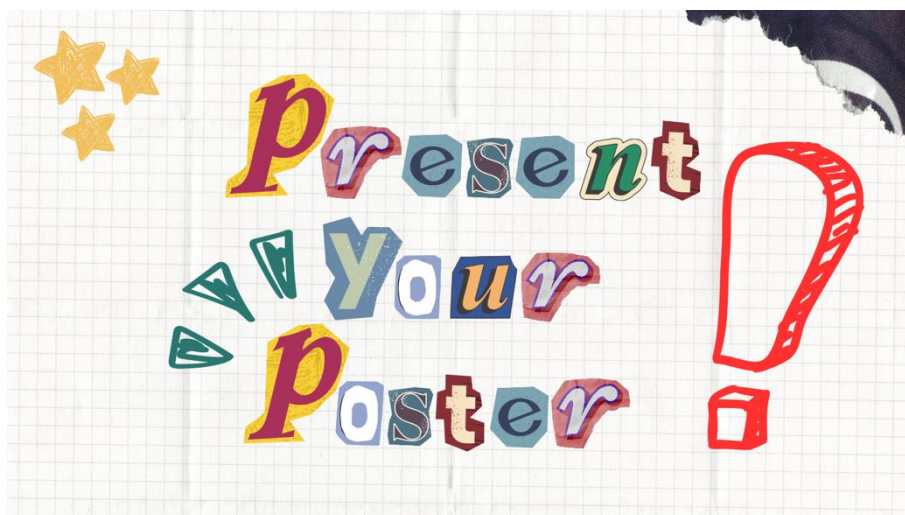
n.º 2019126871

21st May 2024

Aims	Activity	Procedures	Time	Interaction	Materials
To understand and follow a set of previously given instructions.	Pre-Poster Presentation	- The T reminds Ss of the brief Poster presentation each spokesperson will conduct. - The T contextualizes Ss how they will vote for the best poster.	5'	Whole Class	Computer Projector PowerPoint Ss' posters
To give clear descriptions and presentations, with appropriate highlighting of significant points, and relevant supporting detail.	Poster Presentation	- Each group's spokesperson briefly presents their Poster, describing: <i>Their chosen poem/song verse and why they chose it.</i> <i>What data/information they decided to include in their poster.</i> <i>Why the class should vote for their poster.</i>	30'	Individual/Group Work	
To contribute to collaborative decision making.	Post-Poster Presentation	Using Mentimeter's QR Code, Ss vote for their favorite Poster to be printed and distributed throughout the school. (link: https://www.menti.com/aluqe9281uzh)	10'	Individual Work	
To recall and share the main points discussed in class.	Summary	Ss make suggestions about and write the summary of the lesson.	5'	Whole Class	Whiteboard Ss' notebooks



Anexo 74 | Slides de apoio – plano de aula 16



Anexo 75 | Cumprimento das tarefas – projeto *Verses for Justice*

Group	Student	Step 1	Step 2	Step 3	Poster Presentation	Donation	Observations
P	9.º 1	✓	✓	✓	✓	✓	All of the poster project's required steps were completed, with all Ss showing notable collaboration. The group's final product lacked visual appeal and organization, while also showing linguistic errors. Although it included both an impactful verse as well as relevant information about the project's topic, the poster lacked the artist's name as well as the information's sources.
	9.º 2	✓	✓	✓	✓	✓	
	9.º 3	✓	✓	✓	✓	✓	
	9.º 4	✓	✓	✓	✓	✗	
Q	9.º 5	✓	✓	✓	✓	✓	All of the poster project's required steps were completed, although student 9.º 7 stood out for their effort in organizing and guaranteeing each step's completion. There was pushback from student 9.º 6 to work with the group. The group's poster had all of the required elements, although it could've benefitted from a more appealing design.
	9.º 6	✓	✓	✓	✓	✗	
	9.º 7	✓	✓	✓	✓	✓	
R	9.º 8	✓	✓	○	✓	✓	The group completed their project, although their poster was not submitted on the established date after being designed. Although being given time in class, the group designed most of their poster at home, considering the group's lack effort in developing Step 3 in class. Their final product was also missing some of the required elements in the poster's instruction's.
	9.º 9	✓	✓	○	✓	✓	
	9.º 10	✓	✓	○	✓	✗	
	9.º 11	✓	✓	○	✓	✗	
S	9.º 12	✓	✓	○	✓	✗	All of the poster project's required steps were completed, with student 9.º 12 showing particular effort in organizing and guaranteeing each step's completion, helping their colleagues who struggle with the L2 understand each of the project's tasks. Group 4's poster won the class's poster selection vote, thus submitting a corrected version of their poster to be printed and to be displayed throughout the school, in which the group corrected the highlighted errors, based on the provided feedback. The group also took part in presenting the class donation to other 9 th grade classes.
	9.º 13	✓	✓	○	✓	✗	
	9.º 14	✓	✓	○	✓	✗	
	9.º 15	✓	✓	○	✓	✓	
T	9.º 16	✓	○	✓	✗	✗	The group completed their poster, although they were extremely disorganized in each Step. There was a delay in completing Step 2 (Padlet post) and although the group chose an impactful verse, they did not take into account its connection to the project's topic. After this issue was mentioned by the T, no efforts were made to change the chosen song verse. The poster lacked visual appeal and their chosen spokesperson did not present it to class.
	9.º 17	✓	○	✓	✗	✗	
	9.º 18	✓	○	✓	✗	✗	
U	9.º 19	✓	✗	○	✓	✗	The group developed their poster, which featured all of the required elements. However, Step 2 was never properly completed, as the group's chosen verse was never shared with the class on the Padlet page. Although they were the first group to finish their poster in class, their poster would've benefited from the Ss' linguistic revision of the presented text and the final design was not submitted on the established date. Despite being less organized in completing each step, the Ss collaborated well, considering their group not only included Ss who were not close, but also had deeply contrasting levels of language fluency and vocabulary range.
	9.º 20	✓	✗	○	✓	✗	
	9.º 21	✓	✗	○	✓	✗	
	9.º 22	✓	✗	○	✓	✗	
V	9.º 23	✓	✓	✓	✓	✗	All of the poster project's required steps were completed, with student 9.º 24 showing particular effort in organizing and guaranteeing each step's completion, helping their colleagues who struggle with the L2 understand each of the project's tasks. The group showed strategic thinking in order to fulfill the project's objective (spreading awareness to the issue of homelessness as well as the class's donation), producing two posters (one in the L1 and the other in the L2) to be displayed throughout the school. The final design lacked visual appeal, while also having some linguistic errors.
	9.º 24	✓	✓	✓	✓	✗	
	9.º 25	✓	✓	✓	✓	✗	

Legenda:

- ✓ - Tarefa realizada.
- ✗ - Tarefa não realizada
- - Tarefa realizada, de forma parcial.

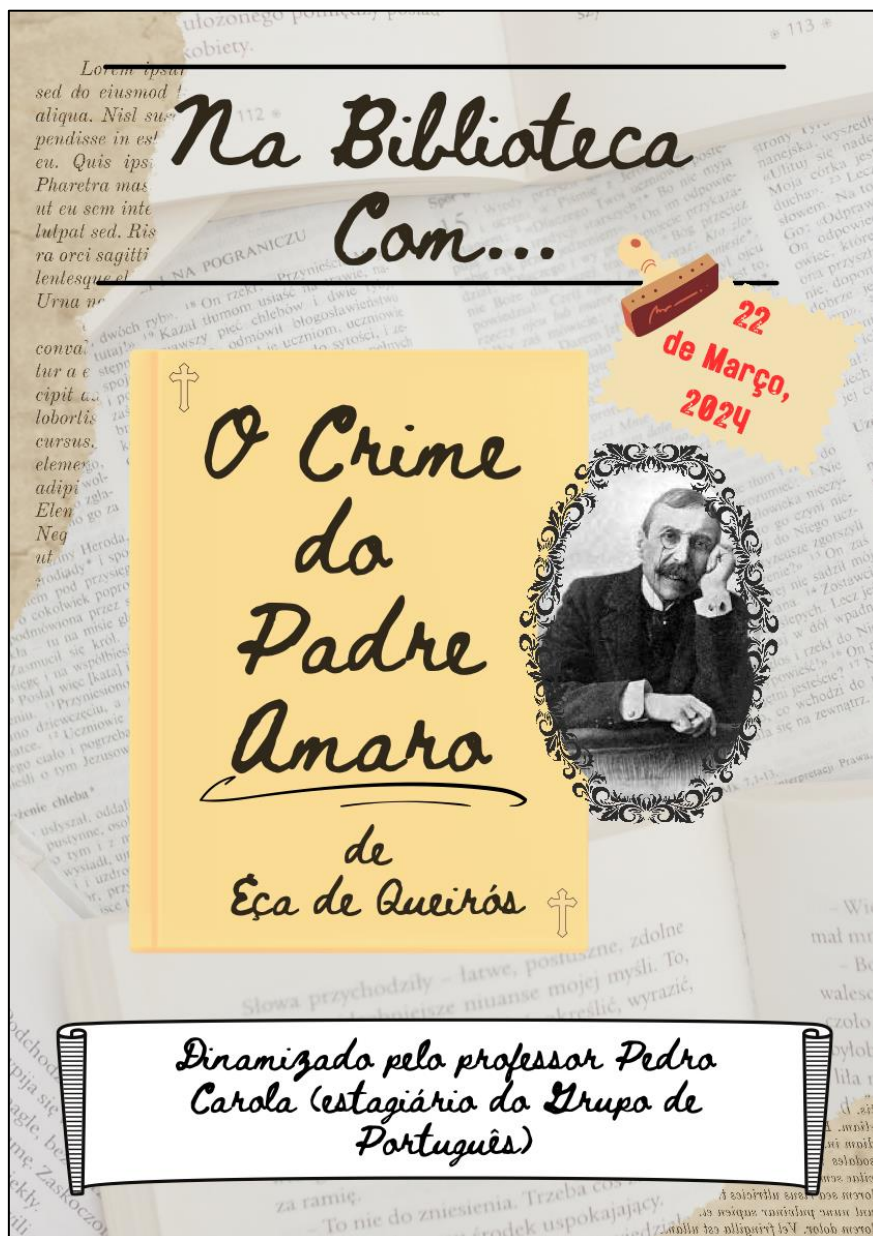




Anexo 77 | Cartaz da atividade “Na Biblioteca com...” – “A Estrela”,
de Manuel Alegre



Anexo 78 | Cartaz “Na Biblioteca Com...” – O Crime do Padre Amaro, de Eça de Queirós



Anexo 79 | Ficha “Na Biblioteca Com...” – *O Crime do Padre Amaro*, de Eça de Queirós

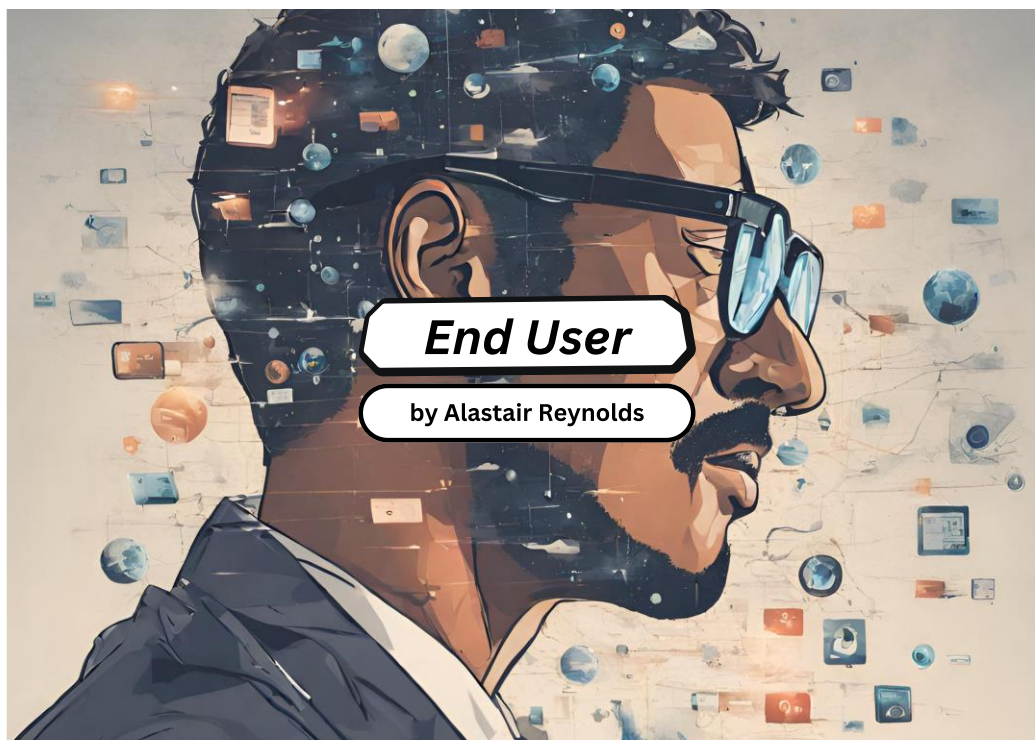
	<u><i>O Crime do Padre Amaro</i></u> <u><i>“As Intrigas de Leiria”</i></u> Subtítulo da obra: “Cenas da vida devota” Na tua opinião, do que tratará a obra? 1. Ao longo da nossa leitura de excertos obra, regista as várias das personagens que concentram uma crítica, registando o seu nome e o “crime” que cometeram na história (ex: pecados, comportamentos inadequados). <table border="1" style="width: 100%;"><thead><tr><th style="text-align: center;"><u>Personagens</u></th><th style="text-align: center;"><u>Intriga/ “Crime” cometido</u></th></tr></thead><tbody><tr><td style="height: 200px;"></td><td></td></tr></tbody></table>	<u>Personagens</u>	<u>Intriga/ “Crime” cometido</u>			
<u>Personagens</u>	<u>Intriga/ “Crime” cometido</u>					



Anexo 80 | Cartaz “Na Biblioteca Com...” – “End User”, de Alastair Reynolds



Anexo 81 | Adaptação da short-story “End User” para a atividade “Na Biblioteca Com...”



End User

Doug Phale was nearly back at his apartment when the drone came down, lowering onto his balcony with a white package fixed to its belly. After a moment it rose again, the delivery completed. Doug watched it speed away into the haze of early evening, its green and red LEDs soon lost in the background lights of other drones, office windows and construction cranes.

A homeless man sprung at Doug as he neared the steps to the communal entrance.

'Try these, fella. Try these!'

The man shoved a thin, shrink-wrapped package into Doug's face. Doug got a whiff of poverty as he pushed past, grateful that he had already fished out his key and had no need to linger on the doorstep. He shut the door behind him, moving back into the lobby.

Doug went up to the apartment, let himself in. The rooms were quiet, Martha not yet home from her office.

That suited Doug.

He slid open the balcony door and scooped up the package. It was a flat white box. Nothing was written on it: no delivery address or return information.

'The Gaugs?', Doug said aloud.

It was true that they advertised fast delivery, but in an era of companies over-promising, the speed of the process was still surprising. It was no more than forty-five minutes since Doug had opened the app and completed the ridiculously simple online application.

1

Alastair Reynolds

He rattled the box. It felt empty, curiously contentless.

Doug had needed to provide only one piece of information for the delivery of his own pair of Gaugs: just a reference for a drop-off point. It could have been anywhere in the city, but he had opted for his balcony because he knew the three word passcode by heart.

Doug returned indoors, parked himself at the kitchen table, and tore open the cardboard packaging.

It was the *Gaug's*.

Just a pair of ordinary-looking glasses. They felt disposable. Doug had anticipated something heavier, something clearly and obviously jammed with high technology.

Not so. The Gaugs looked in no way remarkable. There was no branding on them, no logo.

The view through them were nothing special, though.

'Not much use if these don't come with prescription lenses,' he said aloud, ready to put the Gaugs back in the box. They would never fit over his old glasses, and his old glasses were too small to wear over the Gaugs.

Something began.

As he looked around his blurred surroundings, boxes appeared over items of interest in his apartment. Their couch, the TV, the *Felix-the-cat* wall-clock his mother had bought him when he moved in with Martha. As his attention snapped to these items, they lurched into temporary focus.

2

End User	Alastair Reynolds
Finally the Gaugs had him look out the window to a series of increasingly distant objects. A message flashed up: <<Calibrating>> Everything sharpened. Everything became, in some tiny but perceptible way, brighter, more actively present. Doug looked down at his old glasses. The history of wear on them was embarrassingly obvious. Small wonder his last few interviews had led to nothing, if he had been wearing those. He might as well have gone in with clown shoes. Doug swept the old glasses into the trash. ***	Doug spent the next hour just wandering around the apartment marvelling at the newness of everything. He spent twenty minutes staring at the fridge door, its coloured plastic letters suddenly empowered with new, luminous significance. He moved the letters around until they spelled NEW DOUG. He loitered on his balcony, staring out across a city transformed, swept clean. The cars below were improbably shiny under the streetlights, like cars in commercials. Distant police and ambulance lights looked like something from the James Webb telescope. Temporarily exhausted by all this brilliant newness, Doug needed to sit down for a few minutes. It was overwhelming! Another message popped up: <<Maintain normal motion to ensure optimum charging.>> Doug stayed in the chair, but waggled his head a bit. After a minute or so of that, the message faded out. Doug glanced at the <i>Felix-the-cat</i> wall-clock. The Gaugs painted a glowing clock over Felix, telling the same time. Under the new glowing clock was a set of six digits: 00:00:00 Doug had no idea what that was all about, but he imagined it would become clear in time. ***
3	4

End User	Alastair Reynolds
Martha came home at eight thirty. They discussed job applications and dinner plans. Doug made no mention of the Gaugs, thinking it would only be a matter of time before Martha detected the difference in him, but she was either faking, or had failed to notice the change. Eventually he went out to fetch Chinese. The evening was pleasant, the sky a burnt orange colour. He caught his reflection a few times as he passed shop fronts, surprised at his confident, go-get-it bearing. In the Chinese, Doug chose their usual favourites from the menu and produced his nearly maxed-out card. As he made to tap it, the Gaugs dropped a box around the part where his name was embossed. <<Enjoy your meal, Douglas.>> 'Wait, what?' he mouthed. ***	[...] Martha was already up and gone when Doug arrived. They had bickered over the usual sore subjects. His lack of work, her unrealistic expectations, the same old cycle. Martha had still made no mention of the Gaugs. If indeed she had noticed, then it would be a very Martha thing to not comment on them. Martha had deep reservations about intrusive consumer technology, especially anything that seemed too "free" to be good. She had gone over her usual bullet points when they had first seen an advert for Gaugs, and Doug had mentioned the possibility of adopting them. 'If you can't see how they make money off a product,' she had lamented, 'then you're the product. Simple as'. Doug did not feel that he was anyone's product. He returned to his bedside and collected the Gaugs. He jammed them on and looked around as his apartment shivered into the newer, better version of itself. The little numbers were still there, still reading 00.00.00. Doug had a moment to notice that before the numbers started counting up. The digits were incrementing. <<Maintain Gaug usage to continue unlocking features, Doug.>> Doug grabbed his laptop and stuffed it into a shoulder bag. He looked for a clean pair of socks. He checked his phone notifications. The digits had been counting up for five minutes. 00:05:13
5	6

End User

Doug removed the Gaugs, setting them down on the table while he took a leak. It was a good minute, maybe two, before he returned to them.

<<Welcome back, Doug.>>

Overnight he had gone from “Douglas” to “Doug”, which troubled him slightly, but only as long as it took to get out into the daylight, into the hyper-real colours and textures of the city. There were new features to enjoy now. Augmented reality objects now floated over his view through the lenses. This was really what he had been excited about; the reason the Gaugs had appealed to him in the first place.

Tags were appearing over the heads of some of those people, offering names and details of their biography. Nearly everyone who was tagged was wearing a pair of glasses not too dissimilar to his own.

He presumed that all these people had given some kind of consent about their information being shown in this way. Presumably when it came his turn, he would be asked to give similar permission. He would think about that carefully.

The digits clicked from over 00.59:59 to 01:00:00.

<<Congratulations on your first hour of Gaug usage, Doug. Maintain usage to continue unlocking features!>>

7

Alastair Reynolds

Doug submitted to very mild the demands of the Gaugs. He was expected to maintain twelve hours of continuous usage per day. As long as he wore the Gaugs, and moved around to a degree, the digits kept counting. He did a lot of strolling around and looking at people and things. The Gaugs seemed to like that. Each day, they unlocked some new aspect of their functioning; *doggie treats* for Doug’s loyal usage.

Martha became less and less happy with Doug’s daily habits. His excuses, in turn, wore thinner and thinner.

The Gaugs were no longer content with twelve hours of usage. Doug might have said that it was a violation of his consumer rights, but it was hard to be mad when he had never paid for anything or entered into any kind of contract.

He was still free to discard the Gaugs at any point, after all. He wasn’t being forced into putting in those fourteen hours. The power was all on his side.

But he had got awfully used to those overlays and add-ons, and an extra two hours a day wasn’t that bad. ...

8

End User

Things went south after Martha left.

Doug protested, but feebly. Lately Martha had become something of an obstacle to the work of servicing the Gaugs. But Doug struggled.

Meeting the rent on the apartment was difficult when it was just him paying. Rather than bail out and finding somewhere cheaper, he opted to hang on in and hope for some uptick — a new job, a new (more understanding and tolerant) girlfriend, some change of fortune — even as some wiser part of him knew that the uptick was never coming.

He burned through his savings in a few weeks. Once they were gone, he started selling and pawning the stuff for which he had no further need. The phone went as soon as his contract came up for renewal: who ever called him, anyway? The laptop was superfluous, although he got less for it than he had been hoping. It turned out that Doug was not the only one who was discovering that they could do nearly everything they wanted within the virtual workspace of the Gaugs.

He shifted most of the furniture, piece by piece. Since he was living on his own, and eating off his lap, he didn’t need a table. He had no requirement for a bed, either. A camping mat and his old sleeping bag did just fine. The big flat screen went as well. Doug had been living off streaming services for years, anyway. Anything he wanted to catch up on, the Gaugs could project it onto a virtual surface bigger and sharper than any possible hardware. It was not as if he needed to share the experience with anyone.

9

Alastair Reynolds

Evaluating his priorities, Doug decided that he could dispense with an electricity contract. Regardless of the time of day, the Gaugs offered a perfect illusion of illumination. Skimping on electricity only bought some time, and eventually Doug was turfed out onto the street. By then he owned little more than the clothes he stood in, the sleeping bag and camping mat, and the Gaugs fixed to his face.

They directed him to food banks and homeless shelters. By then Martha was a distant memory, along with every aspect of his life prior to the white box arriving on his balcony.

Two months into his homeless experience, the food bank shut down. It was there one evening, gone by the following morning. There was hope, though.

<<Would you like to earn food credits, Doug? These can be redeemed at any affiliated vendor.>>

‘Yes,’ Doug said, spitting out the word through a mesh of broken, decaying teeth. ‘Yes. I’d like to.’

The Gaugs led him to an unpromising corner a block away. On the ground, easily confused for street trash, lay a plain white box similar to the one that had first been delivered to his apartment, except that it was four times as large.

Doug opened the box. Inside was a jumble of individually shrink-wrapped Gaugs, twenty at least. He scooped them out and tucked them into his pockets. He understood what he had to do.

Doug went back out into the street with the idea of giving the Gaugs to anyone he could find.

10

End User

'Try these, fella!', he repeated.

By the end of the day he was down to just the last pair of Gaugs to be given away. When he had finally emptied his pockets, the Gaugs announced:

<<Well done, Doug, You're well on your way to your first food credit.>>

Doug found another clean white box waiting for him. He decided to try a different neighbourhood this time, the rougher area across the river he normally avoided. Doug crossed the bridge over the weir, his belly empty, but his pockets restocked.

He could feel his luck changing, the spring in his stride returning.

11

Alastair Reynolds

Under a pulse of emergency lights, the Gaugs at last detached from the body jammed up hard against the weir's flow. In the chaos of the river's water, it was not long before the current snagged the Gaugs and pulled them away from the semi-submerged corpse. The Gaugs moved with that current.

As the emergency workers chatted, in no great hurry to take the body, the Gaugs moved unobserved. Presently, when they were safely beyond human attention, they emitted a signal.

The signal called a drone from the sky, swooping down like a seagull. It plucked the Gaugs into the air and rose aloft with them, flying into the haze of early evening, its green and red LEDs soon lost in the flying into the haze of early evening, its green and red LEDs soon lost in the background lights of other drones, office windows, and construction cranes.

Text altered from: Reynolds, A. (2023, 7 June). *Ep. 3 End User*, by Alastair Reynolds. Medium. <https://medium.com/posemesh/end-user-a31957f10adf>.

12



Anexo 82 | Avaliação qualitativa da *consciência cívica* (turma de Língua Materna)

Aluno	Dimensão e respetivas Competências e Atitudes																			
	Desenvolvimento do Trabalho Proposto								Discursiva				Participação Cívica							
	1.1.				1.2.				2.1.				3.1.				3.2.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
LH1		✓				✓					✓				✓			✓		
LH2		✓				✓					✓			✓				✓		
LH3			✓				✓				✓			✓				✓		
LH4				✓				✓				✓				✓				✓
LH5			✓					✓				✓				✓			✓	
LH6				✓				✓				✓				✓			✓	
LH7				✓				✓				✓				✓			✓	
LH8				✓				✓				✓				✓				✓
LH9		✓					✓				✓			✓				✓		
LH10		✓					✓					✓		✓					✓	
LH11		✓					✓				✓			✓				✓		
LH12		✓					✓				✓				✓					✓
LH13			✓					✓			✓				✓			✓		
LH14			✓					✓			✓				✓			✓		
LH15				✓				✓				✓				✓			✓	
LH16			✓				✓				✓				✓				✓	
LH17		✓					✓			✓					✓			✓		
LH18		✓			✓						✓				✓			✓		
LH19				✓				✓			✓					✓		✓		
LH20		✓						✓			✓				✓			✓		
LH21	✓				✓				✓				✓						✓	
Total	1	9	5	6	2	2	7	10	1	1	12	7	1	5	8	7	0	11	7	3



Anexo 83 | Tabela de Planificação Textual – Discurso Político (Grupo B)

Estrutura do Género Textual	Aspetos a ter em conta	Escreve aqui um rascunho do vosso texto	
Saudação ao Auditório	Que expressão podem utilizar para se dirigirem ao auditório?	"Excelências, irmãos, Homens." parágrafo 2.	
Introdução/Exposição do tema	- Qual é a problemática que escolheram? - Porque é que este tema é importante? - Como é que podem introduzi-lo de forma persuasiva?	- A problemática que escolhemos foi a desigualdade de género. - Este tema é importante, porque nos afeta a todos, homens e mulheres, mas principalmente mulheres. - Parágrafos 1, 3 e 4.	
Desenvolvimento da Argumentação	- Que argumentos apoiam a vossa tese? - Apresenta os vossos exemplos, fontes e citações! - Que contra-argumento podem apresentar? - Nesta tabela, poderão inserir mais do que dois argumentos a favor da tua posição.	Argumentos	Menciona a diversidade do auditório e o papel da união e dos direitos universais; Ilustra diversos exemplos de lutas e vitórias levadas a cabo por mulheres; Demonstra como a igualdade é a solução para as problemáticas da sociedade; Retoma com diferentes exemplos o papel fulcral da mulher nas lutas de todos.
		Contra-argumento	Salienta as problemáticas que ainda existem; Ilustra diversos exemplos de lutas que ainda persistem.
Conclusão e Apelo Final	- Retomem a vossa posição inicial e apelem à ação! - Apelo final: o que pode o auditório fazer? - Porque é que o vosso tema deve ser da preocupação de todos?	Retoma a tese inicial, parágrafo 11; Apelo à ação do auditório, parágrafo 12 e 13.	
Agradecimento	Agradece ao auditório pela sua atenção!	"Obrigada.", parágrafo 14.	



Anexo 84 | Discurso Político – Grupo B

Discurso Político: desigualdade de gênero e feminismo.

Desde sempre, o mundo, a sociedade e a nossa existência foram e estão divididas. Existe água e terra, homens e mulheres, luta e silêncio, mas tal como Gloria Steinem, uma vez disse “Se pensarmos na raça humana como um pássaro com duas asas. Percebemos que, se uma estiver danificada ou partida, ninguém consegue voar. Estamos aqui para garantir que a raça humana consegue voar.”

Excelências, irmãos, Homens.

Acolho-vos hoje, para agirmos por algo que há muito tempo temos vindo a discutir. Este evento acolhe todos e é para todos, resulta de anos de determinação e vontade de mudança, procura desafiar o que nunca devia ter sido um desafio e garantir um futuro diferente e um presente melhor.

Nós, homens e mulheres aqui presentes, estamos cientes das nossas diferenças e igualdades, mas fechamos diariamente os olhos aquilo que nos une e que faz de nós um. Escolhemos ver o que nos separa e não o que nos liga. Esquecemo-nos que todos trabalhamos para o mesmo, que procuramos a felicidade o equilíbrio e, acima de tudo, a justiça.

Esta sala hoje cheia, por todos vós, demonstra a diversidade e reflete fé, fé na união, fé na igualdade. Cada um de vós é único, mas todos nós somos humanos. Lembremo-nos que “direitos humanos são direitos das mulheres e direitos das mulheres são direitos humanos”. Se um de nós precisa da ajuda, nós vamos em seu resgate. Hoje, nós, mulheres, meninas e senhoras, precisamos de todos para tornar o mundo num espaço para todos.

Mulheres, abatidas pela exploração e discriminação, ergueram-se e usaram a sua voz, acabaram com a opressão, reivindicaram os seus direitos, mostraram o que é ser humano e continuam a espantar com a sua capacidade durante tanto tempo desvalorizada.

Infelizmente, apesar de todos os avanços, continuam a haver recuos. No Afeganistão, ser mulher tornou-se um castigo. Na Turquia, continuamos a ser inferiores. No mundo, temos impostos especiais e rótulos que desculpem comportamentos como a diferença salarial, o assédio e as diferenças de oportunidade. Estes são problemas e dificuldades, resultantes da contínua crença de que existem entre nós características que consolidam e justificam uma hierarquia e submissão do outro.

Nós mulheres, mas também vós, homens, somos igualmente capazes e talentosos. A igualdade é a resposta para os conflitos, para todos os entraves ao desenvolvimento e para a consolidação de uma sociedade saudável e feliz.

Durante a segunda Guerra Mundial, homens e mulheres uniram-se contra o nazismo e alcançaram, assim, a vitória. Greta Thunberg, inicialmente só, criou uma comunidade capaz de acordar o mundo para as alterações climáticas e agir em prol de um planeta livre de poluição e criminalidade animal. Jacinda Arden guiou a Nova Zelândia durante os seus períodos mais sombrios, tornando-a num país mais igualitário e justo.

A igualdade de gênero é um remédio definitivo e eficaz para dor, a tristeza e o sofrimento. É o caminho para a justiça e para a paz. O feminismo define uma luta que não devia ter de ser lutada. Uma consolidação entre pessoas diferentes, mas iguais. Um tratado de honra e de novas oportunidades. É uma voz que ecoa e que continuará a ecoar até que possa ser realmente ouvida. A união, a cooperação e a resiliência definem esta causa tão singular, mas de todos para todos.

A nossa cabeça tem de mudar, a nossa mentalidade condiciona muito mais que apenas a nossa vida, como Obama disse: “As mulheres foram, e o em alguns casos, continuam a ser tratadas injustamente, só por serem mulheres.”. Nós temos e precisamos de perceber que ser mulher não é um defeito nem é algo que devemos desejar não ser. Temos de criar, em conjunto, um mundo em que meninas se sintam iguais aos seus irmãos e amigos, em que a barreira do gênero seja uma ponte e em que dizer sou mulher seja o mesmo que sou homem.

E, por isso, vejo o evento de hoje como um apelo à ação, um apelo à mudança. Um chamado para trabalharmos em equipa e para nos unirmos, e fazermos deste nosso mundo um espaço mais igualitário e justo.

Convido-vos agora a agir e a interrogarem-se: “Se não for eu, quem? Se não for agora, quando?”.

Comentado [PC1]: 1.Retirar a vírgula
2.Sugestão: Tal como Gloria Steinem referiu/escreveu

Comentado [PC2]: Atenção: não estamos a escrever um novo *Sermão de Santo António* 🙄.

Uma saudação como “Caros colegas, professores...” seria suficiente

Comentado [PC3]: Uma vez que a apresentação será feita a pares, o verbo deveria ser flexionado como “acolhemo-vos”.

Comentado [PC4]: 1.Excelente argumentação + exemplificação! Mas atenção: Poderá soar dissonante a referência à Segunda Guerra Mundial e, logo a seguir, exemplos conhecidos da atualidade.

Sugestão- expressões temporais: No passado, durante a segunda guerra mundial (...). Atualmente, Greta Thunberg (...).

2.Não é perceptível o modificador “inicialmente só”. A frase fica melhor se for suprimido.

Comentado [PC5]: Num discurso tão bem escrito e que nunca verifica expressões mais coloquiais, a expressão “O nosso pensamento” encaixava melhor.



Anexo 85 | Tabela de Planificação Textual – Discurso Político (Grupo D)

Tema: O impacto da educação na empregabilidade jovem

Tese: Quando a educação falha, há mais suscetibilidade a trabalho infantil.

Discurso Político: Planifica o teu texto!

1. A partir da temática que escolheram para o vosso discurso político, elaborem um rascunho inicial, preenchendo cada campo da tabela abaixo.

Estrutura do Género Textual	Aspetos a ter em conta	Escreve aqui um rascunho do vosso texto	
Saudação ao Auditório	Que expressão podem utilizar para se dirigirem ao auditório?	“Estimado auditório, [...]”	
Introdução/ Exposição do tema	- Qual é a problemática que escolheram? - Porque é que este tema é importante? - Como é que podem introduzi-lo de forma persuasiva?	A problemática que escolhemos é o impacto da educação na empregabilidade jovem, elucidando a audiência ao valor que dão ao ensino – comparativamente aos problemas sociais em países subdesenvolvidos onde a educação é escassa, levando a altos níveis de trabalho infantil. “Enquanto europeus, temos a oportunidade de experienciar uma realidade mais globalizada e de livre-escolha sobre o nosso futuro, com programas como o Erasmus+ proporcionados pela nossa educação. Embora estejam presentes no nosso quotidiano, não existem no de todos.”	
Desenvolvimento da Argumentação	- Que argumentos apoiam a vossa tese? - Apresenta os vossos exemplos, fontes e citações! - Que contra-argumento podem apresentar? - Nesta tabela, poderão inserir mais do que dois argumentos a favor da tua posição.	Argumento 1	“168 milhões de crianças vítimas de trabalho infantil - números aumentam pela primeira vez em duas décadas. É no continente africano que a percentagem é maior, estimando-se que sejam vítimas de trabalho infantil mais de 72 milhões crianças.” - UNICEF “244 milhões de crianças e jovens entre 6 e 18 anos ainda estão fora da escola. As novas estimativas mostram que a África Subsaariana continua a ser a região com mais crianças e jovens fora da escola, com um total de 98 milhões de crianças. É também a única parte do planeta onde esse número está a aumentar.” – UNESCO “A educação proporcionada pelos governos define o limite destas organizações e a manipulação da população pelas grandes empresas.” “Somos seres racionais, irracionalmente comprando produtos fabricados a chicote.”
		Argumento 2	“O trabalho infantil nas áreas rurais (14%) é quase três vezes superior quando comprado com as áreas urbanas (5%).” – UNICEF “O governo da Índia proibiu o trabalho de menores de 14 anos em setores comerciais, mas permitirá o seu emprego em empresas familiares e nas terras de cultivo depois do horário escolar e durante as férias, numa medida que provocou reação por parte das organizações defensoras da infância.” “Vivemos numa bolha tão grande, mas tão pequena, que enquanto há crianças a não saberem de onde vêm as batatas fritas, outras produzem-nas.”
		Contra-argumento	“Singapura é um dos países com melhor educação, mas ainda assim, possui um grande problema de trabalho infantil.” “[...] o trabalho infantil não desaparece sem o esforço governamental.”
Conclusão e Apelo Final	Retomem a vossa posição inicial e apelem à ação!	“É nosso dever pressionarmos os governos à consciencialização moral dos direitos humanos necessários e devidos às vítimas submetidas às atrocidades	



Anexo 86 | Discurso Político – Grupo D

O impacto da educação na empregabilidade jovem

Enquanto europeus, temos a oportunidade de experienciar uma realidade mais globalizada e de livre-escolha sobre o nosso futuro, com programas como o Erasmus+ proporcionados pela nossa educação. Embora estejam presentes no nosso quotidiano, não existem no de todos. Como nos sentiríamos ao saber que os nossos filhos seriam apenas mais um número numa fábrica, que seriam facilmente substituídos, que valem “x” por hora? Que, enquanto nós ambicionamos carreiras, amores, sonhos, eles ambicionam mais um dia sem estômago vazio?

Estimado auditório,

Quando a educação falha, o trabalho infantil surge. É no nosso mundo que residem realidades díspares sobre a educação e a empregabilidade. Cento e sessenta e oito milhões de crianças são vítimas de trabalho infantil em pleno século XXI, número esse que sofreu um aumento nas últimas duas décadas.

Mesmo com organizações não governamentais como a ONU, a UNICEF ou a UNESCO, o trabalho infantil é uma problemática muito presente e dificilmente domável. A educação proporcionada pelos governos define o limite destas organizações e a manipulação da população pelas grandes empresas, aproveitando-se dos mais carentes e dos mais fisicamente aptos: crianças.

Os continentes africano e asiático são exemplos do contraste entre a ação de países desenvolvidos e subdesenvolvidos em problemas sociais, como o trabalho infantil. É no continente africano onde a percentagem é maior, com um total de setenta e dois milhões de crianças que trabalham.

O que sustenta este problema? A escassez do ensino. Todas estas vítimas acabam por cair na tentação de salvar as suas famílias em troca de míseros salários, sacrificando a sua aprendizagem. Nestlé, H&M, Microsoft, Apple, McDonald's, Disney – todas estas grandes empresas são cúmplices do trabalho infantil e nós com elas. Somos seres racionais, irracionalmente comprando produtos fabricados a chicote.

Comentado [PC1]: Atenção! As ONGs são organizações independentes, não filiadas a governos e/ou estados, normalmente criadas no seio da sociedade civil (ex: Amnistia Internacional, Greenpeace; OXFAM).

A ONU, seus diferentes ramos e agências associadas, como a UNESCO e a UNICEF, trabalham com base na aliança internacional de estados (a UN autocaracteriza-se como uma organização internacional, composta por Estados Membros). Assim, a sua designação como ONG poderá não ser a mais correta, apesar de executarem iniciativas semelhantes, relativamente a causas humanitárias.

Estes tipos de atrocidades não se concentram apenas em indústrias. O trabalho infantil nas áreas rurais é quase três vezes superior quando comparado com as áreas urbanas.

No setor agrícola, tanto as empresas como os governos consomem a juventude para força de mão-de-obra. O governo da Índia proibiu o trabalho de menores de catorze anos em setores comerciais, mas incentivou o trabalho infantil nas terras de cultivo, não valorizando o horário escolar. Vivemos numa bolha tão grande, mas tão pequena, que enquanto há crianças a não saberem de onde vêm as batatas fritas, outras produzem-nas.

Quando a educação falha, o trabalho infantil surge. Ainda assim, com a educação a alta qualidade, o trabalho infantil não desaparece sem o esforço governamental. Singapura é um dos países com melhor educação, mas ainda assim, possui um grande problema de trabalho infantil. O seu rápido crescimento financeiro e modernidade trouxeram assimetrias socioeconómicas, atraindo investimentos estrangeiros e centralizando o poderio económico e educação na sua capital.

Perante a problemática do trabalho infantil, é nosso dever fazer melhores escolhas e educarmo-nos sobre as que fizemos. É nosso dever potencializar as organizações não governamentais para que possamos participar ativamente na partilha da qualidade do nosso quotidiano. É nosso dever pressionarmos os governos à consciencialização moral dos direitos humanos necessários e devidos às vítimas submetidas às atrocidades consumistas, nas quais se paga quatro vezes mais por um produto do que o preço pago àquele que o produziu.

Há, efetivamente, algo a ser feito. O governo somos nós. “O povo é quem mais ordena [...]”, como disse Zeca Afonso, e nós ordenamos mudança.

Obrigado pela vossa atenção.

Comentado [PC2]: de



Anexo 87 | Tabela de Planificação Textual – Crónica (aluna LH19)

Estrutura do Género Textual	Conteúdo	Planifica aqui o teu texto
Apresentação do tema	Ponto de Partida: <u>Referência ao tema e descrição de um momento do quotidiano, no qual se baseará a reflexão</u> ↓ Componente 'objetiva' do texto	1. Sábado decidi ir ao Acras 2. Decisão de ir ao Acras 3. O porquê de o fazer Comentado [PC1]: Não serão estes aspetos a mesma temática?
Desenvolvimento da reflexão do autor(a)	Articulação entre 'os Factos' e a Posição Pessoal: <u>o aspeto factual/ momento quotidiano apresentado na Apresentação é aprofundado</u> para desenvolver a reflexão que se pretende realmente apresentar ao leitor. ↓ 'Subjetividade': Construção da posição e reflexão pessoal do autor. !Atenção!: Nesta secção, deves apoiar a tua reflexão com dados e informação sobre o tema pesquisado!	4. A experiência que foi ao ir ao Acras 5. Algumas estatísticas https://expresso.pt/sociedade/2023-11-27-Pobreza-aumentou-em-2022-e-abrange-17-da-populacao-178-milhoes-de-pessoas-vivem-com-menos-de-591-por-mes-fac23c13
Conclusão e reforço da posição do autor(a)	Reflexão final acerca da temática do texto e que reforça a posição pessoal do autor. + Consciencialização: O que podem/devem os leitores fazer relativamente à problemática desenvolvida?	6. A diferença que fez após a ida ao voluntariado 7. estatísticas https://ami.org.pt/blog/populacao-em-situacao-de-sem-abrigo-ja-representa-12-d-beneficiarios-da-ami/ Comentado [PC2]: Atenção à construção frásica: "A lição retirada da experiência de voluntariado" Comentado [PC3]: Atenção à utilização de dados na conclusão.



Anexo 88 | Crónica – aluna LH19

Num sábado, optei por ir a um voluntariado proposto pela Diretora de turma (Luísa Costa). Projeto Acras, voluntariado de ajuda a pessoas sem abrigo. Infelizmente, nos dias de hoje é um grande problema na sociedade.

Gosto muito de participar em tudo o que consiste em ajudar o próximo, por isso a ida ao Acras.

Ver em notícias, ou até mesmo na internet não é a mesma coisa do que ver com os nossos próprios olhos. Ter presenciado foi algo diferente e mais emocional. Chegando lá sábado às 19hrs deparei-me com um sítio bastante acolhedor e com pessoas muito bem dispostas. Eu e os meus colegas Pedro, Lorriane e Niurka começamos a ajudar com os talheres, tínhamos de enrolar os guardanapos e meter num saquinho para serem servidos para os necessitados. Depois disso, fomos lavar as mãos e ajudar na distribuição das refeições, eu fiquei com o cargo de servir a massa, que de facto estava muito boa. Gostei muito do que fiz. Em seguida, após a distribuição do comer nós voluntários alunos e professores fomos saborear da boa comida também. Estava realmente muito bom desde a sopa a maçã. Na mesa tinha um casal que aparentavam ser muito bem sucedidos de berço de ouro, pessoas super importantes, porém ao acabarmos todos de jantar ocorreu uns discursos, e esse mesmo casal acabou por contar toda a sua história de vida e que o que aparentava ser não era, pois eles em tempos antigos eram toxicoindependentes com um passado bastante triste e não desejável para ninguém, todavia, conseguiram recuperar-se e meter a vida no lugar, segundo eles foi tudo graça a fé que eles têm em Deus. O que me deixou explícito que tudo tem uma salvação. Aplaudindo os discursos, fomos ajudar na organização da limpeza, arrumar e secar as loiças. Foi bastante divertido confesso, deu um tempo para socializar com os professores (Luísa e Pedro). De facto, esta experiência foi muito valorizada por mim até porque se nos metermos no lugar de quem sofre pelo problema gostaríamos também de termos uma ajuda. Estando lá não só foi experiência como também foi um aprendizado. E no decorrer da ajuda, soube dar mais valor à vida que tenho, porque talvez nos queixamos por coisas mínimas e não observamos que existe o pior no lado de fora. A taxa de risco de pobreza aumentou em 2022 para 17%. Com isto observamos que a pobreza tem sido muito abundante e também preocupante.

Posto isto, o Acras fez uma diferença enorme. Nunca me tinha aparecido uma experiência com sem abrigos, e ainda bem que pude aproveitá-la e ter a noção do que se passa na nossa sociedade. O voluntariado pode parecer que não mas é uma ajuda bastante significativa para a nossa população mais necessitada, como podemos ver que em 2022 a AMI acompanhou um total de 1.285 pessoas em situação de sem-abrigo, o que na altura já representou um aumento de 18% face a 2021. A maioria dos beneficiários da AMI em situação de sem-abrigo são do sexo masculino (79%) e têm idade compreendida entre 40 e 59 anos por isso devemos sempre fazer o bem, ao ajudar o próximo.

Comentado [PC1]: Decidi participar numa experiência de voluntariado

Comentado [PC2]: Estas frases estão soltas

Comentado [PC3]: A frase não foi terminada

Comentado [PC4]: Ver o quê, exatamente? Apesar de estar implícito que te referes à pobreza, a falta de estruturação das frases faz com que o texto seja difícil de se ler.

Comentado [PC5]: 1. Nunca abrevies numa produção escrita.

2. Deparei-me.

3. Atenção à falta de pontuação.

Comentado [PC6]: Atenção à ligação de frases soltas apenas por vírgula!

Comentado [PC7]: "Fomos também saborear a boa comida que estava deliciosa desde a sopa até à maçã"

Comentado [PC8]: _____, o momento de reflexão que aqui descreves é muito importante, mas não podes:

1. Começar uma frase com letra minúscula.

2. Ter tantas frases soltas, com pouca ligação com a sequência do texto.

3. Usar expressões coloquiais ("super importantes") como fizeste

Comentado [PC9]: Pois tinham sido toxicodependentes anteriormente

Comentado [PC10]: Dar rumo à sua vida

Comentado [PC11]: Deste

Comentado [PC12]: Que nos ajudassem

Comentado [PC13]: Tal como referi na versão anterior, cuidado com as expressões e estruturas fráscas do Português do Brasil que não usamos!

Comentado [PC14]: à

Comentado [PC15]: ACRAS

Comentado [PC16]: Nunca tinha tido a oportunidade de ajudar pessoas sem abrigo.

Comentado [PC17]: Esta parte do texto já é o teu próprio discurso e por isso não deveria estar em itálico. Tem também atenção que, se fizeres uma citação direta de um artigo ou site, deves pôr o que copiaste entre aspas e referir de onde foi retirada a parte do texto!



Anexo 89 | Tabela de Planificação Textual – Crónica (aluna LH4)

Crónica: Planifica o teu texto!

1. A partir da temática que escolheste para a tua crónica, elabora um rascunho inicial, preenchendo cada campo da tabela abaixo.

Estrutura do Género Textual	Conteúdo	Planifica aqui o teu texto
Apresentação do tema	Ponto de Partida: <u>Referência ao tema e descrição de um momento do quotidiano, no qual se baseará a reflexão</u> ↓ Componente 'objetiva' do texto	- Referência àqueles que me conhecem quando passo na rua; (parágrafo 1) - Referência à minha memória e a uma conversa inesquecível. (parágrafo 1) - Descrição de um episódio de assédio e dos seus efeitos ("são dor e sofrimento, crueldade e uma ofensa...") – parágrafo 2
Desenvolvimento da reflexão do autor(a)	Articulação entre 'os Factos' e a Posição Pessoal: <u>o aspeto factual/ momento quotidiano apresentado na Apresentação é aprofundado</u> para desenvolver a reflexão que se pretende realmente apresentar ao leitor. ↓ 'Subjetividade': Construção da posição e reflexão pessoal do autor. !Atenção! Nesta secção, deves apoiar a tua reflexão com dados e informação sobre o tema pesquisado!	Parágrafo 3- "Hoje após um ano e uns meses, ..." – reflexão acerca da problemática que é comum; Pedido e consciencialização ao leitor: para que não se esconda, para que fale com o ame, parágrafo 3 Retorno ao meu ponto de vista: descrição da conversa inesquecível com o meu melhor amigo -parágrafo 4 (retoma do parágrafo 1)
Conclusão e reforço da posição do autor(a)	Reflexão final acerca da temática do texto e que reforça a posição pessoal do autor. + Consciencialização: O que podem/devem os leitores fazer relativamente à problemática desenvolvida?	Parágrafo 5 – justificação para ter escrito o texto Parágrafo 6 – reforço pessoal e importância da ação individual

Comentado [PC1]: Com quem o ame

Comentado [PC2]: A progressão do texto está bem conseguida, mas não há qualquer ligação entre o tema e dados relevantes acerca do mesmo!



A conversa não conversada:

Passo nesta rua todos os dias. Já conheço toda a gente e, suponho, todos me conhecem. Sempre gostei muito de conversar e talvez seja, por isso, que a minha memória guarda todas as minhas conversas, sejam elas boas ou más. Mas mesmo assim, há uma que não consigo esquecer, aquela que eu nunca comecei.

Estava a passar, como de costume, ia para casa, observava tudo com a mesma atenção de sempre. Ia comigo mesma; eu e os meus pensamentos. Lembro-me de ver o senhor ao longe, não sei se foi instinto ou preconceito, mas fiquei logo com um aperto no peito. Ainda agora, enquanto escrevo, sinto as mãos a suar. Mas continuei, segui pela avenida.

Estou a chegar, sinto-me observada, acho que nunca me tinha sentido desconfortável até aquele dia. O sujeito começa a falar, mas as palavras ainda estão muito distantes para que eu as consiga perceber.

Pensando agora, preferia não as ter ouvido. Preferia ter continuado só nervosa, mas não, continuei. E, quando a distância já não me podia salvar, oiço numa voz grossa: “Com esse corpinho, nem sabes o que é que te fazia.” Foi assim que tomei consciência do problema e foi assim que percebi que o assédio não são elogios atrevidos, nem são culpa nossa. São dor e sofrimento, crueldade e uma ofensa. Só queria chorar, mas não o ia fazer à frente dele. Ele não o merecia, por isso, continuei. Continuei sem nunca olhar para trás, as pernas andavam sozinhas e, nesse tempo, refleti.

Hoje, após um ano e uns meses, consigo ver o que aconteceu de outra forma, mais calma e com menos ódio em mim. Mas, a minha perspetiva continua a mesma: o assédio é um problema, se calhar até mais comum que respirar. Sei que não fui e não sou caso único; homens, mulheres, meninas e meninos passam diariamente ou já passaram pelo que eu passei.

Continuo a ouvir muitas vezes na rua e mesmo a dizer a mim mesma que a culpa foi minha, “que eu é que estava a pedir”. Acho que foi por isso que tive a necessidade de provar a mim mesma que não tinha razão; eu precisava de não ter razão.

Eu sempre soube que não me conhecia, não na totalidade. Ainda não sei lidar muito bem com frustração, não sei quais são os meus “triggers” e não sei como me acalmar, mas o meu irmão sabe. Ele é talvez a pessoa que melhor me conhece; eu não lhe disse nada, mas também não foi preciso.

Estava sentada à varanda, o vento e a noite eram a única coisa que aliviava aquela dor que eu nem sabia possível existir. Ele tinha acabado de chegar da faculdade, tínhamos trocado apenas umas simples palavras de conveniência. A dada altura ele volta e diz-me: “Nana, não sei se te interessa, mas sei que gostas destas coisas, por isso, era só para te dizer que hoje fizemos uns estudos para uma empresa e

Comentado [PCI]: Estas vírgulas não são necessárias. Na sugestão de melhoria que integraste no teu texto, “por isso” não surge como um conetor delimitado por vírgulas, vindo na sequência do verbo ser (“seja”) acompanhado do adverbio talvez.

uma amiga minha fez sobre o assédio no trabalho. Ela descobriu que segundo a OIT, 23% das pessoas empregadas já foram assediadas”.

Eu sei que ele não teve trabalho nenhum, e sei que não foi uma amiga que lhe disse; foi ele. Ele sabia que eu precisava de não ser caso único; sabia que por mais egoísta que eu seja, que eu precisava de saber que a culpa não tinha sido minha. Ele não me disse aqueles números para me “informar”, disse-me aqueles números para eu perceber que não existe um contexto concreto, que não foi por eu estar vestida de forma mais “provocativa”, que a culpa não tinha sido minha.

Ele não sabe, mas salvou-me.

Agora, enquanto escrevo, sorrio. Tenho aquele tipo de sorriso triste, mas feliz; aliviado e agradecido. Naquela noite, depois da nossa conversa, passei as horas a olhar para a lua; a pensar não na dor que sentia, mas na alegria de saber que ainda merecia amor, que não tinha perdido a minha luz. Ele reacendeu-me, fez-me ter vontade de lutar, de falar e de mudar. Ele mostrou-me que eu era eu mesma; confusa, emocionada e resiliente.

Digo-vos que não se escondam, que não se culpem e que sigam em frente. Falem com alguém que vos ame, que vos perceba e em que confiem. Não fiquem com esse peso e não deixem que vos consuma.

Eu mais tarde falei também com o meu melhor amigo, a minha conversa com ele é daquelas ~~conversas~~ que eu nunca vou esquecer. Ele não o ofendeu, não lhe chamou nomes, não disse que lhe ia bater. Ele consolou-me, disse-me: “O ser humano muitas das vezes age mal, diz coisas que não devia. Ele agiu mal, magoou-te e disse definitivamente o que não devia, mas tu não o podes mudar e não podes mudar o que aconteceu. Tu podes e deves lembrar-te do dia de hoje, deves agir e falar se isso te fizer sentir melhor, mas, acima de tudo, tens de perceber que a culpa não foi e nunca será tua.”

Hoje, passo pelo mesmo sítio, continuo a não ter palavras suficientes para dizer tudo o que quero e, acima de tudo, percebi que não fui eu. O meu único propósito com este texto é contar o meu testemunho. É demonstrar que o assédio é real e que magoa mais que uma facada. É mostrar que não estás e não estão sozinhos. O que aconteceu não pode ser normalizado, tem de ser exposto e tem de ser ouvido. As pessoas devem sentir vergonha, devem ter vontade de mudar, vontade de ser melhor. Eu escrevi isto para ser melhor, para mostrar que não é preciso ter vergonha e para que as pessoas saibam que a violência não é só física, mas também mental.

Com isto, reforço-me como pessoa. Sei quem sou e o que não sou. Sou forte e luto quando é preciso lutar. Infelizmente, existe o assédio e, para mim, isso é mais do que motivo de luta. Não vou desistir. Vou continuar e vou sempre pensar: “Tens de deixar o mundo melhor do que o encontrei.”

Comentado [PC2]: “Reacendeu-me”, para recuperares o nome “luz” da frase anterior

Comentado [PC3]: sugestão de melhoria: “confusa, emocionada, mas resiliente”

Comentado [PC4]: Retira o pronome eu, deixando apenas “Mais tarde,”

Comentado [PC5]: Um reparo que volto a fazer: uma vez que as crónicas são publicadas em plataformas mediáticas, atenção à reconstrução bastante longa das palavras de outra pessoa. Um leitor poderia duvidar da tua “capacidade” de memorizar e de reconstruir toda esta sequência 😊.

Comentado [PC6]: Sugestão: psicológica



Anexo 91 | Tabela de Planificação Textual – Crónica (aluno LH7)

Crónica: Planifica o teu texto!

1. A partir da temática que escolheste para a tua crónica, elabora um rascunho inicial, preenchendo cada campo da tabela abaixo.

Estrutura do Género Textual	Conteúdo	Planifica aqui o teu texto
Apresentação do tema	Ponto de Partida: <u>Referência ao tema e descrição de um momento do quotidiano, no qual se baseará a reflexão</u> ↓ Componente 'objetiva' do texto	Entrada no metropolitano. Analogia entre a primeira estatística e o percurso do metro. Discurso ironicamente popular, transparecendo a realidade desigual.
Desenvolvimento da reflexão do autor(a)	Articulação entre 'os Factos' e a Posição Pessoal: <u>o aspeto factual/ momento quotidiano apresentado na Apresentação é aprofundado</u> para desenvolver a reflexão que se pretende realmente apresentar ao leitor. ↓ 'Subjetividade': Construção da posição e reflexão pessoal do autor. !Atenção! Nesta secção, deves apoiar a tua reflexão com dados e informação sobre o tema pesquisado!	Reforço com duas estatísticas a nível nacional. Descrição do ambiente no metro. Referência à banalização de problemas de saúde mental. Utilização de personagens-tipo, representativas de distúrbios. Existência de circularidade. Empatia com o leitor e iniciativa positiva. Situação sentimental com uma personagem. Inexplícita ação de iniciativa e provocação de pensamento no leitor.
Conclusão e reforço da posição do autor(a)	Reflexão final acerca da temática do texto e que reforça a posição pessoal do autor. + Consciencialização: O que podem/devem os leitores fazer relativamente à problemática desenvolvida?	As personagens sofrem uma transformação. Crítica e reforço à desigualdade social e tabu. Reforço da posição com a primeira estatística. Inexplícita ação de iniciativa e provocação de pensamento no leitor.



Anexo 92 | Crónica – aluno LH7

O metropolitano

Entrei no metropolitano há três minutos. Já se suicidaram quatro pessoas. Enquanto eu passava o passe, morreu uma. A descer as escadas, outra. À espera do metro, morreram duas. Está prestes a morrer outra: vejo-a à minha frente, como num zootrópio nas janelas da carruagem que chega, e no meu relógio. Aliás, dado que estamos a 21 de maio, já se suicidaram aproximadamente duzentas e setenta e duas mil pessoas. Eu devia atualizar as horas, agora que penso.

Encosto-me à direita da entrada, como num corredor, e deixo as pessoas saírem. Claro que há sempre aqueles que trespassam de rompante, mas não reajo. Volto a centrar-me com a porta e dou um corajoso passo em frente. Que ingénuo sou ao estar feliz, se a vida é tão triste. Que coragem desnecessária. É só o metro.

As portas fecham numa armadilha e o movimento de arranque atinge-nos num unísono tropeçar. O ambiente começa a parecer cada vez mais sufocante, como um aprisionamento inevitável. Seja qual for o ângulo, qualquer semblante se cruza com o meu. Ao invés de me focar num só ponto, acabo por saltar entre eles. Um choque elétrico ilumina o escuro do túnel, o cheiro a metal aquecido e a suor agonia-me, a música intrusiva de quem não tem auscultadores junta-se à cacofonia de quem grita e fala. O metropolitano transforma-se num estado hipnótico e introspetivo.

“42,7% da população portuguesa enfrentará pelo menos uma doença mental ao longo da vida”, leio no meu telemóvel. Continuo a evitar fixar o meu olhar em alguém, mas desta vez como um sádico jogo. Quarenta e dois por cento, quarenta e duas pessoas em cem. Tento adivinhar quais são os doentes, os desequilibrados, os lunáticos – assim os ouço serem mencionados nas ruas. Quem terá um *blister* de antidepressivos? Quem terá um *blister* de antipsicóticos? Provavelmente a mulher de meia-idade com uma criança irritante e dois sacos de compras. Ou talvez o estudante por volta dos vinte anos com a mochila a abarrotar. Ainda melhor, o idoso de *mocassins* castanhos e olhos envidraçados que choram solidão. E aquela rapariga que esconde os pulsos com mangas compridas, mesmo sabendo que estão vinte e sete graus? “É moda.” – dizem-lhe, numa banal desumanização, numa descaracterização do íntimo humano, numa balbúrdia que depois se transfere para o metro e para as nossas mentes.

Faltando duas paragens, observo agora a circularidade. Entram e saem as mesmas caras doentes. Há, definitivamente, um problema – não dos que criam preocupação, mas dos que fazem revirar os olhos. Esse desprezo aos problemas que os classificam como fragilidade são os que os provocam. Sendo que dois em cada dez portugueses recusar-se-iam a tomar antidepressivos se lhes fosse prescrito, podemos concluir uma polémica existente na população portuguesa – perdão; no metro. E pior, mais do que estes dois milhões de portugueses, no “perfeito juízo” dos outros oito milhões, ainda existe um certo julgamento. Como o que vejo agora: os olhares de preconceito e superioridade ao constatar um homem, claramente embriagado, claramente sem qualquer tipo de higiene, a pedir esmola e a gritar. Ele vem na minha direção e até eu o evito, porque é o caminho mais fácil – tal como o caminho mais fácil é, também, negar os antidepressivos e a possibilidade de “sermos loucos”.

Comentado [PC1]: Vírgula em falta

Comentado [PC2]: Para que haja continuidade na situação retratada, substituí o ponto final por uma vírgula.

Comentado [PC3]: Apesar da repetição da palavra claramente ter sido uma opção estilística, a estrutura “claramente embriagado e sem qualquer tipo de higiene” poderia ser mais direta e igualmente impactante. É uma opção 😊

Comentado [PC4]: Podes retirar as vírgulas que delimitam “também” ou alterar a frase para “tal o caminho mais fácil é a negação dos antidepressivos e a possibilidade de ‘sermos loucos’”

Partindo do pressuposto de que a vida é triste e de que esta viagem é dela uma representação, então todos deveríamos desistir de tudo. Todos deveríamos sair na próxima paragem e esquecer os nossos destinos. Eu próprio já o pensei – mais uma vez, sendo o percurso mais rápido. Coloca-se em questão o propósito de tudo e todos, e, acima de tudo, o propósito da nossa existência. Como no metro sou um passageiro, poderei ver-me como apenas mais um ou como um. Conseguirei perspetivar a minha existência como uma irrelevância ou perspetivar-me como um romântico, um sonhador e um triste – incluído no meio de muitos que são comuns a mim. Não só é verdade, como se verifica. Aparentemente, as minhas expressões faciais não se acanharam a acompanhar os meus pensamentos, e **noto em mim** a rir à distância com um rapaz. Temos algo em comum: a condição humana – que, por mais remota que nos pareça, acaba sempre subjugada à nossa mercê.

Chegando agora a São Sebastião, saio da minha introspeção. O homem continua a gritar, mas mais envergonhado. A mulher com a criança irritante já não aparenta estar tão cansada. O estudante sorri inconscientemente para o teclado do telemóvel, no qual conversa com alguém que lhe é importante. Os *mocassins* do idoso preparam-se para um pisar com muita história e resiliência. A rapariga continua a esconder os pulsos, porque para ela não é mais um dia, mas mais uma luta contra a sua insegurança. Eu, ainda trocando olhares com o rapaz distante, saio da carruagem e perco-o de vista na multidão, deixando apenas uma lembrança **daquele comum**.

Subindo as escadas, uma senhora reclama dos adolescentes e das suas “mesquinhices”. Sou mal-educado, incompetente, maluco, cheio de problemas inventados, cheio de modas e pecados. Ao mesmo tempo, vê-se aflita com as horas. Tendo eu um aspeto mais velho, pergunta-mas. Embora gostasse de responder “Já se suicidaram quarenta e duas desde a minha viagem de metro. Faça as contas.”, simplesmente alimento culpadamente o tabu e digo friamente:

“Três e dez.”

Comentado [PC5]: “noto em mim” refere normalmente algo intrínseco ou uma característica da pessoa, “Noto-me” // “apercebo-me a rir à distância com um rapaz” seria mais apropriado para descrever uma situação concreta, que retrata no texto

Comentado [PC6]: “Daquele comum...”- a forma como a frase está estruturada ‘promete’ uma referência mais concreta que não é concretizada. “Daquele elo comum”? “daquele espaço comum”? “Daquele momento comum”?

Fontes:

<https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/data-research/suicide-data>

<https://www.hdfigueira.min-saude.pt/2024/02/05/427-da-populacao-portuguesa-enfrentara-pelo-menos-uma-doenca-mental-ao-longo-da-vida/>

<https://sicnoticias.pt/especiais/saude-mental/2023-07-22-20-dos-portugueses-nao-tomaria-antidepressivo-se-lhe-fosse-prescrito-Ainda-ha-uma-diabolizacao-d9b65da3>



[illegible]

Anexo 94 | “Carta à Literatura” – aluna LH12

De: _____
Para: Literatura
31.05.2024

Carra Literatura, este ano não fomos as melhores amigas, todos os novos poemas e texto que lemos foram um bocado confuso de se ler, porém depois de treinar e de ouvir mais acerca da história fui percebendo aos poucos. Nunca gostei de poemas e continue a não gostar, sempre tive a dificuldade de interpreta-los, porém tive que me habituar. Uma coisa que foi muito falada nestes poemas que lemos foi os problemas sociais da altura que se refletem hoje em dia, podemos ter evoluído em muitas coisas, porém os problemas da sociedade continuam

os mesmos, na altura podiam ser mais recentes e hoje em dia podem não ser tantos, porém eles continuam a existir, e assim como nos poemas e como os autores referiam muita gente sofre com isso. Carra Literatura, tu conseguiste demonstrar apenas com textos que todos sofremos independentemente do ano ou século, fizeste-me compreender que a única coisa que muda é o tempo, e graças a isso consigo entender melhor os problemas sociais que passamos hoje em dia. Por último, querida Literatura, quero te pedir uma única coisa, que pares de ser complicada e complexa e que tires essas metáforas todas dentro de ti, essas magoas deixadas pelos teus autores.

Com respeito,



Anexo 95 | "Carta à Literatura" – aluna LH8

Lisboa, 29/06/24

Carra literatura, e com grande gratidão que te diga que foste bastante positiva para a minha vida e compreensão do mundo atual. Todavia, essa compreensão deixa-me muito pensativa, extensiva e melancólica.

Autores como o escritor verde, fazem-me perceber que, hoje em dia, as coisas não mudaram tanto. Hoje em dia, ~~as~~ ~~pessoas~~ a pais regista enunciações assimétricas, desigualdade e hipocrisia, vemos os ricos a ir embora com um sorriso resgado enquanto outros ficam no mesmo sítio ~~permanecendo~~ ~~(lá)~~ lágrimas e desejos. E isso deixa-me desmotivada, pois, enquanto jovem,

sinto-me impotente e sem saber se no futuro vou mudar a situação onde nos encontramos.

Outro autor que também me apresentaste foi: Antero de Quental. Este deixa-me triste pois as suas duas vertentes eram tão opostas, e extremamente aversivas.

Antero de Quental era tão positivo, ingenuo e revolucionário, ~~ele~~ parecia a minha criança interior ~~a~~ na ~~mesma~~ maneira como considerava e visualizava os meus problemas. Todavia, a sua segunda vertente é obscura, melancólica e deprimente. Nunca senti tanta desilusão num texto poético, nem mesmo os meus pensamentos são tão obscuros.

Para concluir, ~~eu~~ ~~eu~~ e imensamente agradecer-te na medida, pois ~~de~~ potenciaste muito consciência e espírito crítico em mim, mas nem sempre é feliz.

Assi: _____



Anexo 96 | “Carta à Literatura” – aluna LH21

Lisboa, 29 de maio 2024

Querida Literatura, esta é a primeira carta que escrevo para ti e espero que seja a última, não é por seres chata, mas sim porque não é fácil para mim falar de ti.

Hoje em dia já não tenho o mesmo interesse que tenho por ti como já tive antes, mas sempre foste importante para mim e nunca vou-me esquecer daquilo que já me ensinaste, eu aprendi muito contigo e talvez se não fosse por ti eu não teria a sabedoria que tenho hoje.

O conhecimento que me providenciaste até vai muito além do que alguma vez imaginei, desde *Fontes de Quintal* a *Cesário Verde*, que sabias tanto do

seu tempo e do nosso atual, mais que nós próprios,
fui tua pessoa e os teus textos fizeram-me ver o
mundo de uma forma diferente, ao ler e debater
sobre as tuas temáticas percebi que o mundo
não é o que é e o que não é que muitas de nós pensamos,
não há palavras que possam demonstrar o quanto
importante és, especialmente para esta geração.

Apesar de ainda terem permanecido algumas dúvidas
na minha mente, facto-me imensamente esclarecedora
e por isso eu fico-te grato eternamente.

O único conselho que posso te dar é que
continues a ensinar e a cativar, não só os jovens
mas todo mundo.

Obrigada por tudo.

"De grande romântica e às vezes trágica
literatura leve apenas boas histórias e
aventuras para contar e da minha parte
deixo apenas os meus agradecimentos à
professora das pessoas raras e das raras pessoas."

fss:



Anexo 97 | “Carta à Literatura” – aluna LH4

Permaneceram algumas dúvidas? Tens alguma sugestão a apresentar à Literatura?

diadora, 29/05/2023

Querida Literatura,

Aprendi muito este ano contigo, por vezes, nem sempre é fácil compreender-te, mas admito e valorizo o teu papel como mecanismo de ensino, consciencialização e entretenimento.

Se Antero estivesse a ler esta carta, provavelmente estaria a reclamar e a dizer que a literatura não serve para o meu entretenimento, mas para a evolução e influência da sociedade.

Não concordo totalmente com ele, como ele só diz e faz, a literatura deve espelhar

o que se passa e não apenas entretê-lo, mas deve ter também esse papel de director, de não deixar nada e desaparecer. Os poemas de Cesário Verde retratam o mundo, ilustram as desigualdades e a parte obscura do mundo. Tenho apenas uma queixa acho-o demasiado depressivo e hipócrita Cesário queixa-se da situação em que vive, ou seja, do que observa, mas depois contribui para isso e pratica com o que critica.

Por outro lado, não consigo compreender António, mais uma vez ele também tenta mover as pessoas e iniciar uma "revolução" literária, mas depois no fim não tem resiliência, desiste e mata-se.

Não os acho piores nem "maiores" só acho que eles tentaram mudar muita coisa e ser superiores, mas depois foram igualmente maus ou até mesmo piores, o que me leva aos discursos políticos.

Foi o melhor caso que fizemos, literariamente. Foi vilante, deu-me vontade de fazer algo de mudar realmente o mundo. Fez-me pensar que as palavras podem realmente o mundo e que não é preciso ser

Político, militar, ou seja, o que
for para ter um papel ativo.
Os dissensores políticos deram-nos sen-
sibilidade para ser críticos, para pro-
curar conhecer ver o mundo à nossa
volta e alterá-lo.

Por sua vez, Antero e Cesário, mos-
traram-me o que não ser. Mostro-
ram-me que a repressão é impor-
tante, mas não pode ser fatal; que
conhecer e ilustrar é bom, mas que
não podemos criticar se somos iguais
ou piores. Mostraram-me que mesmo
o que aparente ser aborrecido e desin-
teressante, se for visto de forma pos-
itiva e com mente aberta ~~para~~ torna-
-se inevitavelmente melhor.

Relativamente ao Professor Bicho,
nem sei por onde começar. Ele tornou
os olhos mais obscurintos e gastou
do literaturismo português em regiões
supremamente por novos mundos. Mos-
trou-me que realmente os livros são
portas abertas e que cada um pode
ver e interpretar o que quiser. deu-me
espaço para conhecer e sentir todo o
tipo de emoções por pensar que nem
existem. Olhou-me diretamente, criticou,
explicou e sonhou.

Agradeço-lhe por ter tornado esta
viagem tão rica e monitória algo
inovador.

Assim, despeço-me de ti, de cora-
ção partido e mente cansada, mas
de orgulho e interesse. Assustaste-me
no início, revoltaste-me e enfiaste
te-me, mas no fim aprendi a amá-
-te



Anexo 98 | Avaliação qualitativa da *consciência cívica* (Ensino Secundário)

Aluno	Dimensão e respetivas Competências e Atitudes																			
	Desenvolvimento do Trabalho Proposto								Discursiva				Participação Cívica							
	1.1.				1.2.				2.1.				3.1.				3.2.			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
CT1		✓					✓				✓					✓			✓	
CT2		✓					✓				✓				✓		✓			
CT3		✓					✓				✓				✓				✓	
CT4		✓					✓				✓				✓		✓			
CT5		✓					✓				✓				✓		✓			
CT6			✓					✓			✓			✓			✓			
CT7			✓					✓			✓			✓				✓		
CT8			✓					✓			✓			✓			✓			
CT9			✓					✓			✓			✓				✓		
CT10			✓				✓				✓				✓				✓	
CT11			✓				✓				✓				✓					✓
CT12			✓				✓				✓				✓			✓		
CT13			✓				✓				✓				✓					✓
CT14				✓				✓				✓				✓	✓			
CT15				✓				✓				✓				✓			✓	
CT16				✓				✓				✓				✓				✓
CT17				✓				✓				✓				✓	✓			
CT18			✓			✓					✓				✓				✓	
CT19			✓			✓					✓				✓				✓	
CT20			✓			✓					✓				✓		✓			
CT21			✓			✓					✓				✓		✓			
CT22				✓				✓				✓				✓	✓			
CT23				✓				✓				✓				✓	✓			
CT24				✓				✓				✓				✓	✓			
CT25				✓				✓				✓				✓				✓
Total	0	5	12	8	0	4	9	12	0	0	17	8	0	4	12	9	12	3	6	4



Anexo 99 | Cartaz do Grupo M – Guerra em Gaza



WAR IN GAZA

IN GAZA, MANY SUFFERED INJURIES OR WENT MISSING. OVER 25,490 PEOPLE DIED, INCLUDING 10,000 CHILDREN AND 7,000 WOMEN. MORE THAN 63,354 PEOPLE WERE INJURED, INCLUDING 8,663 CHILDREN AND 6,327 WOMEN. SADLY, OVER 8,000 PEOPLE ARE STILL MISSING.

Data from [aljazeera.com](https://www.aljazeera.com) 12/2023

POEM ABOUT THE WAR IN GAZA

IN CLASS, WE WORKED ON THIS POSTER AND POEM TO RAISE AWARENESS TO A SPECIFIC ISSUE REGARDING REFUGEES IN THE WORLD. THIS POSTER AIMS TO SHED LIGHT ON THE OFTEN OVERLOOKED EXPERIENCES OF REFUGEES WORLDWIDE, AND HOW WE CAN UNDERSTAND AND SUPPORT THEIR CAUSE.

THE POEM

BENEATH THE TEAR-STAINED PALESTINIAN SKIES,
ECHOES OF SORROW, WHERE HOPE OFTEN DIES.
AGAINST THE CLASH OF WAR'S BITTER SWELL, A PLEA
FOR PEACE, IN A LAND THAT TELLS.

A PLEA THAT WON'T BE ANSWERED,
AS LONG AS THEIR LEADERS KEEP COMMANDING.
WITH THE ASPIRATIONS OF A NATION IN TATTERS,
STILL, THEY PERSIST IN DEFIANCE, REFUSING TO SCATTER.

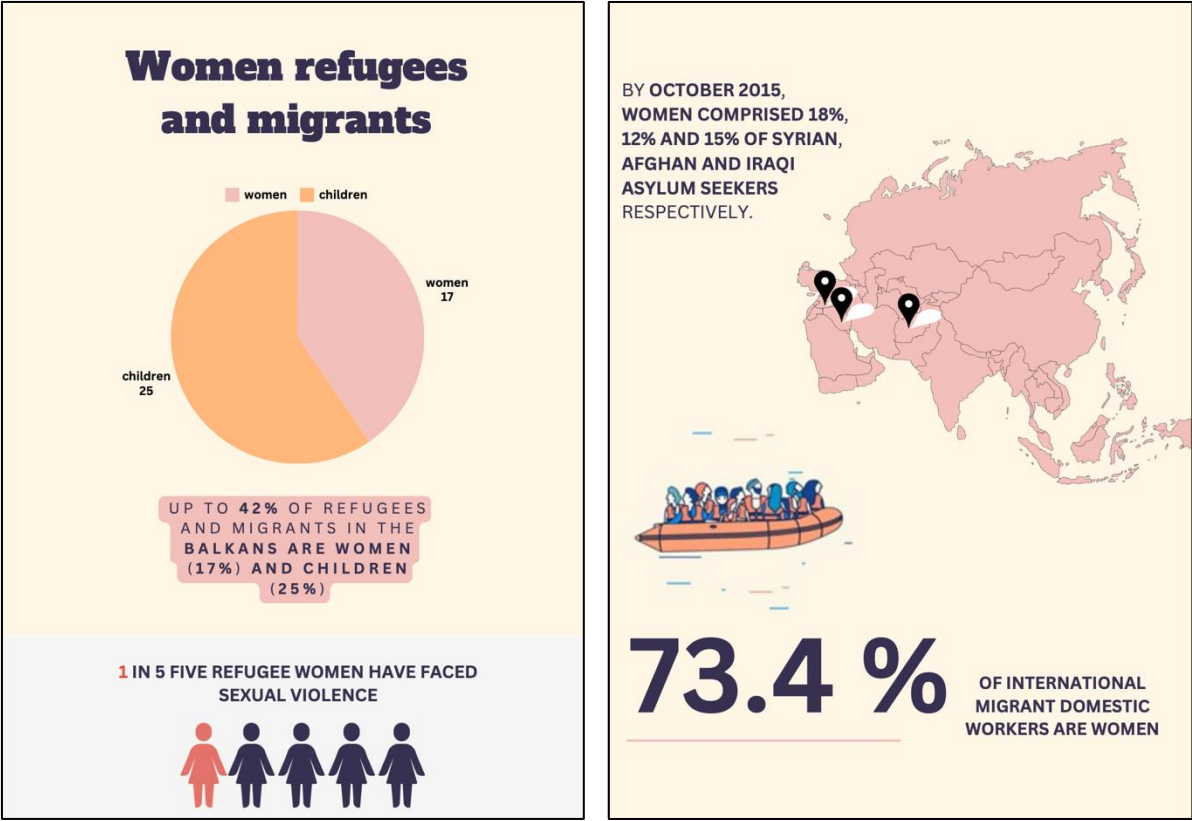
IN THESE HARD TIMES, WHEN THINGS ARE NOT RIGHT,
CHILDREN PLAY, SEEKING SOLACE IN THEIR OWN LIGHT.
AMONG BROKEN HOMES AND DREAMS PUT ON SHELVES,
THEY IMAGINE A LAND THAT JUST TELLS.



EVERYONE CAN HELP BY DONATING
ESSENTIALS TO PALESTINE



Anexo 100 | Cartaz do Grupo O – Experiências de vida de refugiadas



Poem

In lands of strife, where shadows dance,
Bold women flee, take a chance.
Escaping the echoes of war's cruel cry,
Seeking refuge underneath foreign sky.

In lands of despair, where death hasn't a care,
Everyday we lose someone somehow.
My father, my husband, my son.
Always feeling my chest bare, without air.

In lands of strangers, where we lose our track,
Everyday we try to rise,
Just with a backpack on our back,
Just with the essential to survive.

In lands of the unknown, where we're so different,
We will always have our doubts.
Since our religion, skin and interests,
Will always make us stand out

Info: <https://eca.unwomen.org/en/news/in-focus/women-refugees-and-migrants-016/02/24>
<https://www.unhcr.org/news-releases/unhcr-urges-support-address-worsening-gender-based-violence-impact-displaced-16/02/24>



Anexo 101 | Post-it Board 1 – Encontro Intercultural

Our Intercultural Encounter

Athletic

Smiling

Party-girl

Serious

Energetic

Respect

Peace

happiness

I was shy so I didn't talk much

in the start we were speaking but we didn't continue.

I think most of us are shy but one thing I would like to ask is how was your journey since you left your country? ~~which~~ which places have you been? Do you like Portugal? What made you leave your country?

I think that most of us were shy, so we didn't talk much and we didn't know the person on the other side. I would've liked to ask who were their references coming to a different country after what was going on in their home country.

I think that it well. we should have talked more but I was scared.

I think that the activity went well. Although we didn't talk much we ~~to~~ introduced ourselves and that was kinda fun, I also felt scared to text someone new, would like to ask people's home goal were in Portugal.

I am shy so I didn't talk a lot.

Through fields of rice, he journeyed long,
A soul displaced, his homeland's song.
Seeking refuge from the war's
Cruel art,
He reached the border, a hopeful heart.
Dreams of peace on foreign shores,
Fueled his steps, through blood and
Tears at the threshold, dreams
Grew dim,
His heart, a burden, crushed by
Despair.
A man, a father, a son, a nervous
Faced to leave his family behind
Feelings of agony and pain
Turned him blind
When finally at peace he
Thought he was
The only thing he could see
Fell on his knees
Broken by the tears
Now he was to go back
With the pain in his eyes
And the suffering in his body
Making it look like it was just
A scar.
Making it look like it was
Nothing,
Going back to his family
Empty handed
After all the suffering
Perhaps another day light will
Shine,
But for now, in his mind
Dreams decline
And all the hopes are
Left behind.

Names:



Anexo 102 | Post-it Board 2 – Encontro Intercultural

Our Intercultural Encounter

DREAMER

FUNNY 😊

Smart:)

Friendly

Joke

Enjoy

ENJOY

I think we had good conversations and were able to know a little bit about each other.

It went well! Most of the students join the conversation and we got to know each other.

it went well

I am very happy to meet all you.

Portuguese weather is very good

Pakistan (2005-2014)
born in Iran (2 weeks)
Turkey (2 weeks)
Greece (3 years)
Portugal

Iran (2 week)
Turkey (2 week)
Greece (3 year)
Portugal (2 year)

Bangladesh (2002-2014)
In da (1 year + 6 months)
Pakistan (6 months)
Iran (6-8 months)
Greece (1 year + 3 months)
Portugal (2 years)

left at 12 years old due to the war in Pakistan.

left Bangladesh at 12 years old due to poverty

Names:



Anexo 103 | Reflexão do aluno CT18

Assumptions and Stereotypes

At first I wasn't really confident in the activity, since I had already done this style of approach a few times in the past, for other purposes, and it had never gone well, and also because I thought that the immigrants were all really shy and the interaction would be really difficult.

1. Intercultural Communication

1.1. What did you learn from your first written exchange?

The written communication was one of the weak points of our group, it occurred during a period in which we were really busy and for some reason there were several members of the group who decided not to participate in this part, perhaps because they are shy, so we ~~can~~ can say that it did not go well since the conversation was practically non-existent.

1.2. What did you learn from your second written exchange?

2. Intercultural Encounter:

After meeting with the refugee students you communicated with, write a reflection about what you learned throughout this experience:

- how did you feel meeting them in person?
- what did you discuss? (ex: Did you revisit any stories or information that you had shared through e-mail?)
- Look back at your "Stereotypes and Assumptions" box - did any of your views change, or have they remained the same?
- What did you gain from this activity?

For me, this last activity was a success, it was a lot of fun and went beyond my expectations, I wasn't expecting us all to be so comfortable and for me the first activity, which seemed as an ice breaker, helped a lot. After that we were all more comfortable and everything went well. I was expecting the immigrants to be more shy but most of them were really interactive, what made the activity very good, in which we learned a little more about the personal lives of each of them as well as their stories from the past. Overall it was an excellent experience.



Anexo 104 | Reflexão do aluno CT11

Assumptions and Stereotypes

In my point of view, refugees are people who have a great difficulty in adapting to new culture. In addition, they are people who have experienced horrible moments in their lives, in search of a new home. Obviously, in my opinion, refugees are hard-working people who are just looking for a better lifestyle.

1. Intercultural Communication

1.1. What did you learn from your first written exchange?

In the first written exchange I had with the refugees, I felt a little embarrassed on their part because we had never spoken before and it caused some discomfort in my perspective.

1.2. What did you learn from your second written exchange?

In the second written exchange, I felt a more fluid conversation with less "fear" and I ended up feeling more confident talking to the refugees where I ended up getting to know each one of them better.

2. Intercultural Encounter:

After meeting with the refugee students you communicated with, write a reflection about what you learned throughout this experience:

- how did you feel meeting them in person?
- what did you discuss? (ex: Did you revisit any stories or information that you had shared through e-mail?)
- Look back at your "Stereotypes and Assumptions" box - did any of your views change, or have they remained the same?
- What did you gain from this activity?

After meeting with the refugees, I felt a little shy at first, but then, with the help of the teachers, I ended up being calmer.

It was a very impactful experience when we talk about dream cars, and what we did in our free time. One of the most impactful conversation was when a refugee shared his journey on foot from Afghanistan to Greece, which took approximately six months. He eventually took a plane to Portugal.

This experience changed my stereotypes and assumptions. I had previously thought that refugees had difficulty adapting to new cultures, but I came to realize that their main challenge is language. From this activity, I gained new perspectives on the world. Although ~~nothing~~ not much has changed, it was a pleasure talking to the refugees and an experience I will never forget.



Anexo 105 | Reflexão do aluno CT13

Assumptions and Stereotypes

In my point of view, refugees have some difficulty adapting, due to their previous problems, and a new lifestyle that they do not know.

In my opinion, they are very hardworking, intelligent and determined people towards their goals.

1. Intercultural Communication

1.1. What did you learn from your ~~second~~ ~~first~~ written exchange?

Second

When the ~~first~~^{second} message was exchanged, I realized that even though we are from different countries, we are not really that different.

The first question I asked was about what they liked to do or eat, and they answered exactly the same things as mine.

They liked to eat rice, they liked cars, motorcycles and many other things.

1.2. What did you learn from your ~~second~~ written exchange?

First

We started the conversation by introducing ourselves.

say each name, where they come from and age.

They are called Monsour, Pichullah and Sherbat.

Our ages are very similar, what is different and interesting is the names and way they are pronounced.

~~can be~~ ~~and~~ ~~the~~

2. Intercultural Encounter:

After meeting with the refugee students you communicated with, write a reflection about what you learned throughout this experience.

- how did you feel meeting them in person?
- what did you discuss? (ex: Did you revisit any stories or information that you had shared through e-mail?)
- Look back at your "Stereotypes and Assumptions" box - did any of your views change, or have they remained the same?
- What did you gain from this activity?

When we started the presentation, I was a little shy and embarrassed, because I didn't know how it would go or what to start talking about, but then I remembered that they liked cars like me, so I started by asking them what their dream cars.

From then on I started to have more curiosity and interest, such as what they did in their free time. One of the coolest things was the fact that Sharbat practice box.

During the conversation we asked why they came here, the [redacted] was what shocked me the most, it came on foot from Afghanistan to Portugal looking for food.

I didn't know what to say, because I don't know what it's like to go through such a thing, and I realized that when we have, ~~they~~ we don't value them. I found this activity to be super productive and interesting, as it allowed me to meet new people from different countries and especially

inspired by: Council of Europe (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/autobiography-of-intercultural-encounters/16806bf02d>.

From different
requires
them bring



Assumptions
and
Stereotypes

I think that at first it will be harder to communicate because they don't know us and we don't know them. And maybe some of them have difficulties speaking in English.

However I think it will be very interesting getting to know more about people that live in a reality so different from ours, and that have faced a lot of challenges.

1. Intercultural Communication

1.1. What did you
learn from your
first written
exchange?

From our first written exchange we got to know their names, and what they like to do on their free time. We also introduced ourselves and our hobbies and explained the objective of the groupchat.

1.2. What did you learn from your second written exchange?

From the second written exchange we get to know about what they think of Portugal, and their experience living here.

2. Intercultural Encounter:

After meeting with the refugee students you communicated with, write a reflection about what you learned throughout this experience:

- how did you feel meeting them in person?
- what did you discuss? (ex: Did you revisit any stories or information that you had shared through e-mail?)
- Look back at your "Stereotypes and Assumptions" box - did any of your views change, or have they remained the same?
- What did you gain from this activity?

When meeting them, they were really nice, but at first they were a little shy because they don't do these projects very often, and also because our group ~~was~~ ^{had} only girls and they're not so used especially since they left school really young.

We did the activity of writing one word that describe us and then we talked about a lot of other things. We learned about their country, their language, their journey until they arrived in Portugal, their family and the challenges they faced through the years.

They also wrote our names in their languages.

I think communicating with them was easier than I expected even though it was harder at the start.

This activity was very interesting and helpful because it shows us how privileged we are and how there are people younger than us who need to run away from their countries and face a lot of hardships like hunger, ~~homelessness~~ homelessness and discrimination.

Inspired by: Council of Europe (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*.



Anexo 107 | Avaliação qualitativa da *consciência cívica* (Ensino Básico)

	Dimensão e respetivas Competências e Atitudes																			
	Produção e Desenvolvimento do Trabalho								Discursiva				Participação Cívica							
	1.1.				1.2.				2.1.				3.1.				3.2.			
Aluno	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
9.º 1				✓			✓			✓						✓			✓	
9.º 2				✓			✓			✓						✓			✓	
9.º 3				✓			✓			✓						✓		✓		
9.º 4				✓			✓			✓					✓			✓		
9.º 5				✓			✓				✓					✓			✓	
9.º 6				✓			✓				✓			✓					✓	
9.º 7				✓			✓				✓					✓			✓	
9.º 8			✓				✓				✓				✓			✓		
9.º 9			✓				✓				✓				✓			✓		
9.º 10			✓				✓				✓			✓			✓			
9.º 11			✓				✓				✓			✓				✓		
9.º 12			✓					✓				✓			✓				✓	
9.º 13			✓					✓				✓			✓			✓		
9.º 14			✓					✓				✓			✓				✓	
9.º 15			✓					✓				✓							✓	
9.º 16		✓					✓			✓				✓					✓	
9.º 17		✓					✓			✓				✓					✓	
9.º 18		✓					✓			✓				✓				✓		
9.º 19		✓					✓			✓				✓				✓		
9.º 20		✓					✓			✓				✓				✓		
9.º 21		✓					✓			✓				✓					✓	
9.º 22		✓					✓			✓				✓				✓		
9.º 23				✓				✓			✓			✓				✓		
9.º 24				✓				✓			✓			✓					✓	
9.º 25				✓				✓			✓			✓					✓	
Total	0	7	8	10	0	0	18	7	0	11	10	4	0	13	6	6	1	11	12	0



Help us donate!

WE ARE TRYING TO
GATHER ITEMS TO HELP
PEOPLE WITHOUT HOMES.

WE ARE DONATING TO
ACRAS ASSOCIATION.

You can donate:

- BOOKS
- CLOTHES
- TOYS
- HOME DECORATION



AROUND 10 THOUSAND PEOPLE IN PORTUGAL HAVE NOWHERE TO LIVE.
THIS DONATION, ~~INTENDED FOR THE ACRAS ASSOCIATION~~, IS INTENDED TO
HELP THESE PEOPLE. (Avoid repetitions)

"WE GOTTA MAKE A CHANGE
IT'S TIME FOR US AS A PEOPLE TO
START MAKIN' SOME CHANGES"

Missing quotation
marks: "Changes"

-TUPAC, CHANGES

[HTTPS://I.PINIMG.COM/236X/FO/09/3A/FO093AC09C42019CFB133336DCF68F8C.JPG](https://i.pinimg.com/236x/fo/09/3a/fo093ac09c42019cfb133336dcf68f8c.jpg)

[HTTPS://IN.PINTEREST.COM/PIN/318700111145852540/](https://in.pinterest.com/pin/318700111145852540/)

[HTTPS://SICNOTICIAS.PT/PAIS/2023-12-20-PORTUGAL-TEM-10.700-PESSOAS-SEM-ABRIGO-E-MAIS-DE-METADE-ESTA-EM-LISBOA-E-NO-PORTO-B1E881FA](https://sicnoticias.pt/pais/2023-12-20-portugal-tem-10.700-pessoas-sem-abrigo-e-mais-de-metade-esta-em-lisboa-e-no-porto-b1e881fa)



Anexo 109 | Cartaz do grupo V

And what about all these children?

Missing quotation marks and the name of the artist!!

And all their children's children?

Informação tirada de: Humanium.

Why is this section in Portuguese? Hyperlinked reference won't work if printed. A QR code would've been a better option!

Did you know?

Portugal is ranked among the three countries with the highest rate of infant deaths from ill treatment: 90% of abused children have been victims of domestic violence, which can have serious consequences on the physical and mental development of children.

What are we doing?

We are helping the organization ACRAS by gathering donations for those who are refugees, went through rehab, homeless or those who live in poor conditions. We think that we all should help because, what if it happened to us someday? Or our kids/friends? We all must remember that people who live in this condition are humans like us and deserve the same living conditions as we have.

How can YOU help?

You can help by donating used

- TOYS
- BOOK
- CLOTHES
- HOME DECORATION

*the box to the donations is in the stationer's

And what about all these children?

Informação tirada de: Humanium.

And all their children's children?

Você sabia?

Portugal está entre os 3 países com a maior taxa de morte infantil por maus tratos, 90% das crianças foram vítimas de violência doméstica, o que pode causar sérias consequências na criança.

O que estamos fazendo?

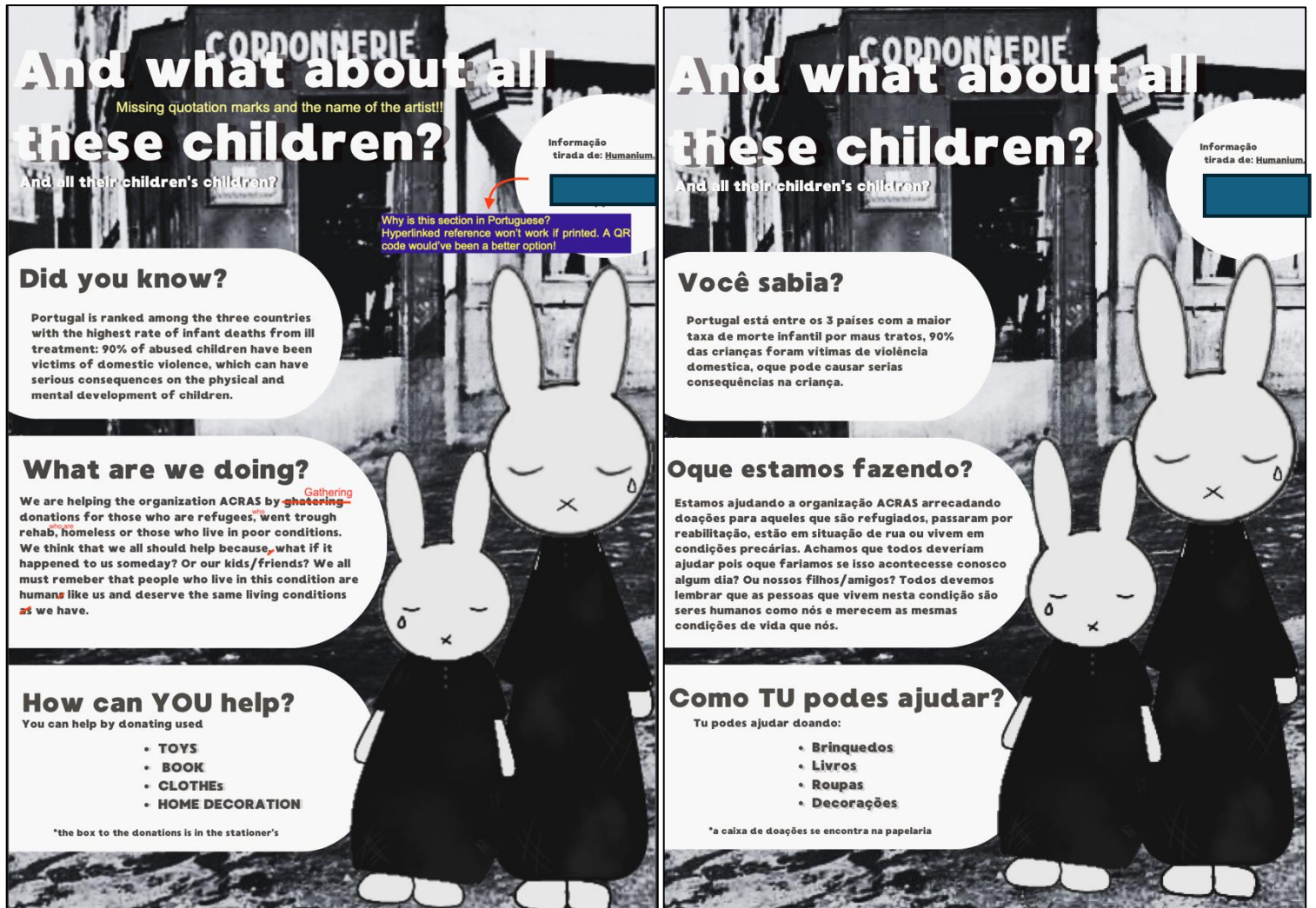
Estamos ajudando a organização ACRAS arrecadando doações para aqueles que são refugiados, passaram por reabilitação, estão em situação de rua ou vivem em condições precárias. Achamos que todos deveriam ajudar pois o que fariamos se isso acontecesse conosco algum dia? Ou nossos filhos/amigos? Todos devemos lembrar que as pessoas que vivem nesta condição são seres humanos como nós e merecem as mesmas condições de vida que nós.

Como TU podes ajudar?

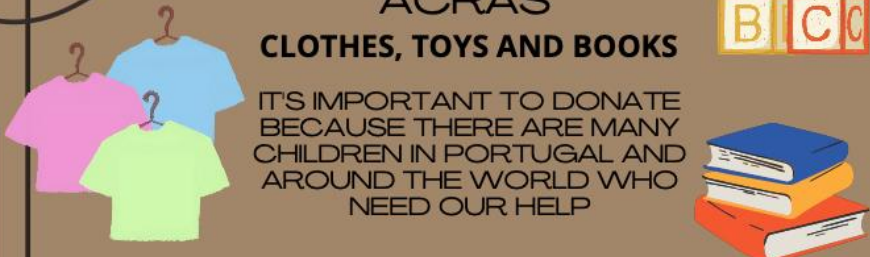
Tu podes ajudar doando:

- Brinquedos
- Livros
- Roupas
- Decorações

*a caixa de doações se encontra na papelaria




Anexo 110 | Cartaz do grupo S

 Bob Marley 1945-1981	"COULD YOU BE LOVED" "THE ROAD OF THE LIFE IS ROCKY AND YOU MAY STUMBLE TOO"
Donations ACRAS CLOTHES, TOYS AND BOOKS  IT'S IMPORTANT TO DONATE BECAUSE THERE ARE MANY CHILDREN IN PORTUGAL AND AROUND THE WORLD WHO NEED OUR HELP	
HOMELESSNESS IN PORTUGAL • The year 2022 ended with more poverty in Portugal. • 17% of the population at risk of poverty or social exclusion. • Around 1.7 million people try to survive on less than 600 euros a month.	SOURCES https://sicnoticias.pt/pais/2023-11-27-Cerca-de-dois-milhoes-de-pessoas-vivem-no-limiar-da-pobreza-em-Portugal-d75d974b

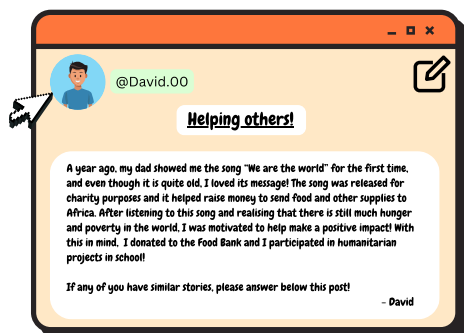


Anexo 111 | Atividade de Reflexão – Blog post (com versão diferenciada)

Blog Post!

NEW BLOG POST

Read the blog post.



Reflecting on our project and the issues we discussed during our *Verses for Justice* unit, write a blog post about the importance of helping others and acting in our communities. Write a minimum of 80 words and don't forget to use connectors!

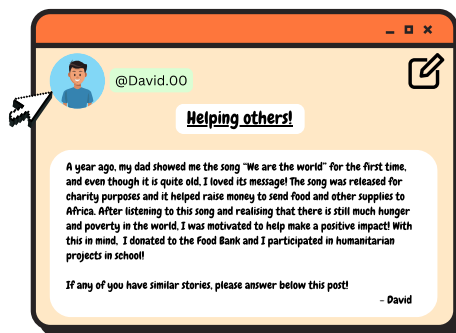
In your post you may refer to:

- our donation project;
- other experiences or initiatives you were a part of in which you helped others!
- did any song or musical artist help you understand the importance of helping others? Share it in your post!

Blog Post!

NEW BLOG POST

Read the blog post!



Reflecting on our project and the issues we discussed during our *Verses for Justice* unit, write a blog post about the importance of helping others and acting in our communities. Write a minimum of 60 words and don't forget to use connectors!

In your post you may refer to:

- our donation project;
- other experiences or initiatives you were a part of in which you helped others!
- did any song or musical artist help you understand the importance of helping others? Share it in your post!

Writing aid!!

• Connectors

and; to; because; but
however; thus,
therefore.

• Greet David!

Hello David! ...

• Develop your ideas!

In my opinion, helping

others ...

In our project we ...

One song that relates to

my opinion is ...



Anexo 112 | Reflexão do aluno 9.º 5

- did any song or musical artist help you understand the importance of helping others? Share it in your post!

Hello David, When I heard the song "Changes" I also loved the message that the author of the song Tupac was help in the fight against racism and that this way I could reach as many people as possible with music for people to help because if people don't come together to fight racism, people's mentality will never change and that's why we have to help people. And that's why at my school we have a project to help people without shelter, food or even basic hygiene items and that's why we're donating to the institution Acora. We believe that helping people in need is a good deed and makes people feel good about helping other people in need.



Anexo 113 | Reflexão do aluno 9.º 1

post!

Hello David, I really like your Post, it's very interesting! I also have a similar story that happened to me so I'd like to share with you.

This year I started to do a work ^{with} ~~to~~ my classmates and the topic was ~~was~~ poverty and helping others. ^{we} ~~with~~ helped an Institute and we donate, books, ~~the clothes~~

clothes, home decoration and some toys. I felt happy when I donated for them, ~~we~~ we helped people with problems at home that couldn't have

the things that we have, it's not fair to them! So, we donate a lot of things for them. However, we did a lot of activities about poverty and one artist

that helped me to understand this situation in another way was

Bob Marley, a great singer that ~~talked~~ used to talk about poverty in his music, of course that ~~was~~ ~~on~~ there were a lot of other topics but this one,

for me, was the one that I liked, comparing to others. My favorite.

Therefore, helping the others it's not a bad thing for our community, it's good!

If you help the others you will feel amazing knowing that you can make the difference.

~~to~~ Goodbye David!



Anexo 114 | Reflexão do aluno 9.º 16

In your post you may refer to:

- our donation project;
- other experiences or initiatives you were a part of in which you helped others!
- did any song or musical artist help you understand the importance of helping others? Share it in your post!

Writing aid!!



• **Conectors**

and; to; because; but
however; thus,
therefore.

• **Greet David!**

Hello David! ...

• **Develop your ideas!**

In my opinion, helping
others ...

In our project we ...

One song that relates to
my opinion is ...

Hello David!

In my opinion, helping others
communities is very important
why one day we may be
the ones in need and
why it is always good to
do, help others.

It's a liberating experience
because we are doing good
and makes us put ourselves
in someone else's shoes and
understand them better.



Anexo 115 | Reflexão do aluno 9.º 14

- did any song or musical artist help you understand the importance of helping others? Share it in your post!

I think it's important* to help others because if we were in their shoes we'd want them to help us too. In Bob Marley's song "Could you be loved" he says "the road of life is rocky and you can stumble too", so it could be us one day in those people's shoes. So it's good to help others ~~no~~ no one is in a bad position. We know it's impossible, but we can help to try to reduce it.



Anexo 116 | Reflexão do aluno 9.º 15

In your post you may refer to:

- our donation project;
- other experiences or initiatives you were a part of in which you helped others!
- did any song or musical artist help you understand the importance of helping others? Share it in your post!

We always should help the others because we are all humans and we all deserve rights and opportunities.

In the school we have made a project to donate old things that we don't need like: toys, clothes, decoration, books and whatever.

The world has a perfect example of someone who did know how the world works and gave us beautiful messages talking about poverty and vulnerability. This someone is Bob Marley, the King of Reggae.

I already have donated money to help people in Rio Grande do Sul.



Anexo 117 | Reflexão do aluno 9.º 6

In your post you may refer to:

- our donation project;
- other experiences or initiatives you were a part of in which you helped others!
- did any song or musical artist help you understand the importance of helping others? Share it in your post!

Almost three years ago, I arrived in Greece, when I was in there I didn't bring anything with me I would but I couldn't, because we came by a small boat we couldn't have bags or anything else cause the weight were getting too much and the boat couldn't carry that weight. So in there the organization of UN, euro lif and other organizations brought too us some clothes, no one can feel how much these clothes helped us, I was grateful and happy on that moment, I just wrote this song to say that your project donation gonna save many people out there make them super happy. So I helped with translation in Greece many people didn't speak English so I was not asked

Euro lif organization, and they accepted, I was there to help other people. there is a music which is Persian rap he says "A good day comes that we won't kill each other, we won't see each other in an enemy way" I showed this song to teacher Pedro and I really like this music.



**Anexo 118 | Folha Excell – Percentagens totais de resposta dos alunos –
Inquérito aplicado na turma do Ensino Básico**

	Níveis (1-5) atribuídos por item				
	1	2	3	4	5
pergunta	1.1.				
n.º de respostas	0	1	8	6	8
% de alunos	0,0%	4,3%	34,8%	26,1%	34,8%
pergunta	1.2.				
n.º de respostas	0	0	7	7	9
% de alunos	0,0%	0,0%	30,4%	30,4%	39,1%
pergunta	1.3.				
n.º de respostas	0	1	5	7	10
% de alunos	0,0%	4,3%	21,7%	30,4%	43,5%
pergunta	1.4.				
n.º de respostas	0	2	4	6	11
% de alunos	0,0%	8,7%	17,4%	26,1%	47,8%
pergunta	1.5.				
n.º de respostas	0	0	7	11	5
% de alunos	0,0%	0,0%	30,4%	47,8%	21,7%
pergunta	1.6.				
n.º de respostas	1	1	6	9	6
% de alunos	4,3%	4,3%	26,1%	39,1%	26,1%
pergunta	1.7.				
n.º de respostas	0	2	6	6	9
% de alunos	0,0%	8,7%	26,1%	26,1%	39,1%
pergunta	1.8.				
n.º de respostas	0	1	8	9	5
% de alunos	0,0%	4,3%	34,8%	39,1%	21,7%

