



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Maria Luís Ferreira Gomes

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo
do Ensino Básico e Ensino secundário

A Utilização do Texto Autêntico na Melhoria da Competência de Leitura

2011/2012

Orientador: Alexandra Moreira da Silva

Coorientador: Nicolas Robert Hurst

Classificação:

Dissertação/relatório/

Ciclo de estudos:

Projeto/IPP:

Versão definitiva



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Maria Luís Ferreira Gomes

2º Ciclo de Estudos em Ensino do Inglês e do Francês no 3º Ciclo
do Ensino Básico e Ensino secundário

A Utilização do Texto Autêntico na Melhoria da Competência de Leitura

2011/2012

Orientador: Alexandra Moreira da Silva

Coorientador: Nicolas Robert Hurst

Classificação:

Dissertação/relatório/

Ciclo de estudos:

Projeto/IPP:

Versão definitiva

Resumo

Cada vez mais, num contexto de ensino-aprendizagem, torna-se urgente desenvolver a competência da leitura do aluno, um conceito que, de resto, tem *a priori* muitas componentes implicadas.

A abordagem de textos autênticos nas disciplinas de Língua Estrangeira destaca-se como uma estratégia eficaz para o sucesso na aprendizagem formal da leitura. Reconhecer valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos presentes no texto autêntico contribui para reforçar a motivação do discente pela leitura.

O presente trabalho visa demonstrar que o texto autêntico, mais do que o texto didático, permite desenvolver as competências comunicativas do discente. Para além da inclusão de abordagens que sustentam o uso de materiais autênticos como meio privilegiado para desenvolver a competência da leitura, este relatório analisa os resultados obtidos a partir das práticas pedagógicas realizadas na Escola E.B 2/3 Júlio-Saúl Dias, em Vila do Conde, no ano letivo de 2011/2012.

Abstract

It is increasingly crucial in the process of teaching-learning to be able to promote the students' reading skills, a concept that implies several components.

Contacting with authentic texts in FL classes stands out as an efficient strategy towards success concerning the formal learning of reading. Being able to recognize the cultural, ethical, aesthetic, political and religious values that permeate authentic texts serves to promote the students' motivation to read.

The present work aims to demonstrate that, besides being more valid than the didactic texts presented in the textbooks, authentic texts allow students to develop their communication skills. In addition to the approaches that support the use of authentic material as a privileged way to develop reading skills, this report also analyses the results obtained from educational practices conducted within the context of school "E.B 2/3 Júlio-Saúl Dias" during the school year 2011/2012.

Résumé

Dans un contexte d'enseignement-apprentissage, il est de plus en plus urgent de développer la compétence de la lecture de l'élève, un concept qui, a priori, a beaucoup de composantes impliquées.

L'abordage de textes authentiques dans les disciplines de Langue étrangère se met en valeur comme une stratégie efficace pour le succès de l'apprentissage formel de la lecture. Reconnaître des valeurs culturelles, éthiques, esthétiques, politiques et religieuses qui imprègnent le texte authentique ne pourra qu'augmenter la motivation de l'élève en ce qui concerne la lecture.

Ce travail prétend démontrer que, mieux que le texte didactique, le texte authentique permet de développer les compétences communicatives de l'élève. Au-delà d'englober les abordages qui soutiennent l'usage du matériel authentique comme moyen privilégié de développement de la compétence de la lecture, le présent document analyse les résultats obtenus à partir de pratiques pédagogiques réalisées à l'école E.B 2,3 Júlio-Saúl Dias, Vila do Conde, pendant l'année scolaire 2011/2012.

Agradecimentos

A Alberto Gomes.

As minhas primeiras palavras de agradecimento vão para aqueles que presenciaram mais de perto todo o trabalho e esforço desenvolvido ao longo do ano letivo transato, estando sempre disponíveis para me ouvir, dar o alento e a força necessários para nunca desistir: os meus pais, o meu namorado, os meus amigos mais próximos e os meus colegas de trabalho.

Aos meus colegas de estágio, Patrícia Pereira e Nelson Branco, com quem trabalhei e partilhei ideias sobre este projeto.

Um agradecimento muito especial às minhas orientadoras de estágio, Dra. Elisabete Guimarães e Dra. Odete Pinho, pelo exemplo de postura e personalidade, pela total disponibilidade demonstrada e sugestões dadas ao longo de todo o estágio.

A minha gratidão e reconhecimento à orientadora e ao coorientador deste relatório, Professora Doutora Alexandra Silva, Dr. Nicholas Hurst, sem ajuda dos quais este projeto não seria possível.

Aos alunos das turmas com que trabalhei durante o estágio, 8º D, 8º G e 7º C, pela colaboração prestada durante as aulas, com um especial agradecimento aos alunos das turmas envolvidas no projeto pela sua disponibilidade e envolvimento.

Índice geral

Resumo	iii
Agradecimentos	v
Índice	7
Introdução	9
Capítulo I – Enquadramento Teórico	12
1. Ensinar e aprender uma língua estrangeira: porquê?.....	13
2. A leitura em LE ao serviço da competência comunicativa.....	15
2.1 Competência Comunicativa – Que definição?.....	16
2.2 O que se lê e para que se lê em LE?	19
3. O texto autêntico	21
Capítulo II – Contexto de Investigação.....	24
2. A escola	25
2.1. As instalações	26
2.1.2 O Departamento de Línguas Estrangeiras.....	26
2.3 Projetos Escolares.....	27
2.4 As turmas que integraram o presente estudo.....	27
2.5 Observação e diagnóstico inicial	29
2.6 Instrumentos de observação e resultados obtidos	30
2.7 Interpretação dos dados e definição da área de intervenção	33
2.8 Linhas orientadoras para a intervenção	35
Capítulo III – Os dois ciclos de investigação / ação: a aplicação e os instrumentos de recolha de informação.....	38
3.1 Primeiro Ciclo	39
3.1.1 Francês	40
3.1.1.1 A aplicação	41
3.1.1.2 Os instrumentos de recolha de informação	43
3.1.2 Inglês	43
3.1.2.1 A aplicação	43
3.1.2.2 Os instrumentos de recolha de informação	45
3.2 Segundo ciclo	45
3.2.1 Francês	45
3.2.1.1 A aplicação	45
3.2.1.2 Os instrumentos de recolha de informação	47

3.2.2 Inglês	47
3.2.2.1 A aplicação	48
3.2.2.2 Os instrumentos de recolha de informação	48
Capítulo IV – Análise e Interpretação dos Dados	49
4.1 Primeiro ciclo – Francês	50
4.1.1 Análise dos dados	50
4.1.2 Considerações sobre o primeiro ciclo	52
4.2 Primeiro ciclo – Inglês	53
4.2.1 Análise de dados	54
4.2.2 Considerações sobre o primeiro ciclo	54
4.3 Segundo ciclo – Francês	55
4.3.1 Análise de dados	55
4.3.2 Considerações sobre o segundo ciclo	56
4.4 Segundo ciclo – Inglês	56
4.4.1 Análise de dados	57
4.4.2 Considerações sobre o segundo ciclo	57
Capítulo V – Discussão e Conclusão	58
5.1 Os resultados obtidos face às hipóteses iniciais	59
5.2 Considerações acerca da validade dos resultados e da legitimidade de possíveis generalizações	63
Referências bibliográficas	65
Índice de Anexos	70
Índice de Gráficos	
Gráfico 1	30
Gráfico 2	31
Gráfico 3	31
Gráfico 4	32
Gráfico 5	32
Gráfico 6	33
Gráfico 7	51
Gráfico 8	52
Gráfico 9	52

Introdução

O projeto de investigação-ação descrito neste relatório insere-se no âmbito da iniciação à Prática Profissional desenvolvida durante o ano letivo 2011/2012 na escola E.B 2/3 Júlio-Saúl Dias em Vila do Conde. O tema desenvolvido neste projeto procura dar resposta à seguinte questão: *Em que medida a introdução de textos autênticos no contexto da sala de aula de Língua Estrangeira contribui para um maior desenvolvimento da competência de leitura?*

Um dos grandes paradigmas das escolas reside na heterogeneidade dos alunos: resultados e participação nas aulas, aptidão de trabalho individual e em grupo, disciplina, contexto sociocultural e estilo de aprendizagem. Esta heterogeneidade impõe ao professor o conhecimento de estratégias que, da melhor maneira, o auxiliem a superar os obstáculos principais nas turmas que leciona. Desta forma, torna-se primordial reconhecer determinadas características da turma para assim se poder refletir sobre um modo eficaz de atingir os objetivos didáticos e pedagógicos.

Nas turmas lecionadas durante o estágio foi possível verificar que os alunos não sabiam ler. Não “ler” no sentido lato da palavra, mas na medida em que não sabiam aplicar nenhuma estratégia de leitura a fim de melhor compreenderem um determinado texto. Na investigação que iniciamos, encontramos algumas razões e possíveis soluções para este problema.

Ao abirmos um livro, uma revista, uma página da Internet, estamos perante de um sem-número de ideias. Mesmo que a vontade seja muita, a capacidade de retenção de informação no nosso cérebro é limitada. Com efeito, é importante sabermos selecionar apenas as informações que nos interessam pessoalmente: se não soubermos exatamente o que procuramos na leitura, não conseguiremos distinguir o útil do inútil, o que poderá ter consequências nefastas, como afirma Goodman na sua definição de leitura: “a receptive psycholinguistic process where in the actor uses strategies to create meaning from text” (Goodman, 1988: 11). Independentemente das estratégias mencionadas por Goodman, o importante a reter é que estas deverão ser bem manejadas para que o leitor crie um propósito da leitura com um sentido real e utilitário, caso contrário a leitura funcionará como um embuste para a mente que lê.

No contexto de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira, doravante designada por LE, é vital capacitar o aprendente para que tenha consciência do objetivo e da forma de leitura, ou seja, torná-lo consciente (no contexto específico) de forma pouco invasiva, permitindo-lhe aperceber-se das próprias estratégias de leitura que utiliza perante diferentes tipologias de textos. O aprendente ativará assim estratégias metacognitivas e autorreguladoras que o ajudam "a regular a sua atividade cognitiva através do envolvimento em tarefas de planeamento ativo, verificação, testagem,

monitorização, revisão, seleção sobre o desempenho” (Raya, M., Lamb, T., Vieira, F., 2007: 32). De acordo com o The National Capital Language Resource Center, Washington, DC: “Instructors want to produce students who, even if they do not have complete control of the grammar or an extensive lexicon, can fend for themselves in communication situations. In the case of reading, this means producing students who can use reading strategies to maximize their comprehension of text, identify relevant and non-relevant information, and tolerate less than word-by-word comprehension.”

Atualmente, verificamos que a leitura numa LE já não serve tanto o modesto propósito de contextualizar aspetos gramaticais ou novos vocábulos, passando a ser uma leitura que procura estabelecer contato com as necessidades do mundo real. Segundo o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR), o professor deve incentivar a uma leitura utilitária para o dia a dia, na qual o aprendente seja capaz de encontrar uma “informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, como, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários (...) textos em que predomine uma linguagem corrente do dia a dia ou relacionada com o trabalho” (QECR, 2001: 53). Neste sentido, mas acentuando mais a forma consciente com que os textos e tarefas têm de ser escolhidos e lecionados, Tennant considera que “planning our reading lessons is essential, and we need to make sure that our aims are clear and that the text and tasks are appropriate. In many cases we can relate our questions to what we do in real life with the type of text we choose” (Tennant, 2012: 3).

No entanto, o pressuposto de capacitar à leitura numa LE como um meio utilitário, através de uma maior autenticidade textual, parece-nos ainda distante quando analisamos de forma sucinta os manuais de inglês do sétimo e oitavo anos utilizados na escola EB 2/3 Júlio-Saúl Dias, em Vila do Conde (ver anexo 1). É inegável o esforço e a tentativa de aproximação do conteúdo textual à realidade fora de sala de aula, mas verificamos que a maior parte dos textos serve unicamente propósitos gramaticais, o que, numa perspetiva realista, não deixará de fazer sentido; porém, é importante contextualizar todas as atividades realizadas em sala de aula. Seria relevante que existisse um espaço onde o aluno pudesse contactar naturalmente com textos autóctones da comunidade em que está inserido.

Segundo o QECR, “a eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser ativados” (QECR, 2001: 172). O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de materiais. A utilização de materiais autênticos ajuda a promover situações reais e o uso de expressões no âmbito de determinados contextos, permitindo absorver dados socioculturais imprescindíveis para um bom desenvolvimento linguístico. Contudo, uma das tarefas mais difíceis para o professor é conseguir criar uma ligação às tradições e cultura do país e valorizar a utilização da própria língua-alvo de uma forma agradável na sala de aula.

O texto autêntico abrange uma grande diversidade de temas e diferentes níveis de língua, o que pode promover a oportunidade para alargar o vocabulário e a revisão ou aprendizagem de estruturas gramaticais. Segundo Wilkins (1976), citado por Guariento & Morley, “the use of authentic texts, embracing both the written and the spoken word, is helping to bridge the gap between classroom knowledge and a student’s capacity to participate in real world events” (2001: 347). Assim, a atualidade de um mundo em constante mudança justifica a introdução do texto autêntico na sala de aula como um meio eficaz e pertinente de aprender uma LE. Desta forma, o presente projeto de investigação/ação propõe a utilidade dos textos autênticos no desenvolvimento da competência de leitura.

Embora os jornais, as revistas, as emissões de rádio ou de televisão, os blogues ou *chats* na Internet, os discos, os filmes, a publicidade, a banda desenhada, as compras por catálogo, as Páginas Amarelas e os impressos sejam exemplos de materiais autênticos, defendidos neste relatório de investigação/ação como passíveis de “fulfil some social purpose in the language community in which it was produced” (Little *et al.* 1988: 27), o facto é que, devido à brevidade do projeto e ao contexto social em que os alunos deste estudo se encontram inseridos, restringimos o texto autêntico, tanto quanto nos foi possível, a revistas de interesse juvenil, dado fazerem parte do quotidiano deles. A nossa atenção concentrou-se no possível grau de dificuldade que este tipo de textos poderia implicar para os aprendentes e na forma como deveriam ser introduzidos e trabalhados, com o objetivo de melhorar a competência de leitura.

Em suma, para se poder comunicar, no verdadeiro sentido da palavra, devemos estar em contacto tão direto quanto possível com a língua e a cultura a apreender; por conseguinte, os materiais autênticos, documentos escritos ou orais produzidos num contexto real representam um meio privilegiado para promover a competência de leitura e um contato consciente com a língua e com a cultura do Outro (Bizarro, 2007).

Capítulo I – Enquadramento teórico

Ensinar e aprender uma língua estrangeira: porquê ?

“O ensino de hoje – se metodologicamente eclético – tem como preocupação máxima instaurar a mudança e, como tal, incentivar a importância do *como* e *quando* fazer, *como* e *quando* saber” (Bizarro, 2001: 147). Independentemente do caminho metodológico escolhido pelo professor, o processo de ensino e aprendizagem da língua deve proporcionar ao aluno um propósito, uma intenção comunicativa, uma necessidade de transmitir informação, de estabelecer vínculos e conviver de maneira harmoniosa com os outros.

Na pedagogia, a ação docente é especialmente estudada pela disciplina da Didática. Segundo Bizarro (2008: 5), “a Didática das Línguas é, por conseguinte, merecedora de reflexão, investigação e ação.” Trata-se de três parâmetros de avaliação que, na opinião da autora, não devem afastar o conceito de língua do conceito de cultura, pois estão intimamente ligados. Com efeito, Bizarro (2008) realça a problemática existente em torno da dicotomia entre a aprendizagem de um maior número de línguas e a hegemonia do inglês, verificando-se assim uma preocupação da autora no que respeita ao fenómeno da globalização e às suas implicações no estabelecimento de padrões culturais individuais que caracterizam um povo, uma língua e uma forma de agir. No entanto, o que verificamos na atualidade é que novos públicos procuram novas motivações, pois os objetivos de cada um vão-se transformando e moldando às necessidades que os dias de hoje requerem.

A propagação da língua inglesa está relacionada com fatos políticos e económicos que se refletem em consequências culturais. É importante que o professor de inglês tenha consciência desses fatores, devido aos interesses que podem estar subjacentes à sua prática (Pennycook, 1994). Embora, nos dias de hoje, uma aprendizagem centrada no aluno possa ser justificada pelas necessidades de um mundo em movimento e em constante modificação, tal aprendizagem não descarta um maior envolvimento por parte do professor, que deverá estar presente para guiar o aluno de uma forma que lhe proporcione uma maior autonomia, reflexão e contacto com o Outro. Um professor de uma língua deve exercer uma espécie de pluridocência: “num processo interativo, que implica clarificação de papéis e objetivos e processos de partilha e negociação, não pode haver lugar a sobrançeria ou desrespeito, desconfiança ou fechamento, mas, bem ao contrário, uma implicação real num processo regido por atitudes de partilha de saberes, respeito, intercompreensão e coconstrução” (Alarcão, 2008: 12).

Os conceitos de interculturalismo e multiculturalismo, apesar de serem por vezes utilizados arbitrariamente, como se estivéssemos perante dois vocábulos sinónimos, apresentam significados distintos que se articulam entre si. Atentemos no prefixo que compõe cada um dos vocábulos: "inter" implica *entre, no meio*, e "multi" *muitos, vários*. O termo «multiculturalismo», de origem anglo-

saxónica, refere a pertença a uma comunidade diferente daquela que é considerada o “padrão”; “interculturalismo”, um vocábulo de inspiração francesa, representa uma alternativa à corrente multicultural, visto que é mais centrado na ação. Para Carlo (1998), o primeiro é mais descritivo, mas M. Abdallah-Preitcelle (1992) aponta diferenças entre os dois termos, definindo "intercultural" como uma "construction susceptible de favoriser la compréhension des problèmes sociaux et éducatifs, en liaison avec la diversité culturelle." (Abdallah-Preitcelle, 1992: 162). Segundo este autor, as sociedades multiculturais deveriam reger-se por práticas interculturais, o interculturalismo promove o convívio num mundo pluralista e a compreensão da complexidade e riqueza das relações entre diferentes culturas, quer no plano individual, quer a nível comunitário, deixando de lado estereótipos e discursos argumentativos que podem ser usados e manipulados para a obtenção de algo desejado

É na educação que depositamos confiança para a formação de cidadãos conscientemente ativos e este processo não implica apenas um sistema escolar produtivo, mas engloba a família e todos os demais participantes na vida do aprendente. Ao referir-se ao currículo do século XXI e à necessidade de rever as competências básicas que o devem integrar, Bolívar (2007) patenteia essa mesma necessidade ao reconhecer a indispensabilidade de uma articulação com a família, para que a escolaridade garanta um conjunto de saberes e competências que possibilitem a integração do aprendente na vida pública.

A conflitualidade e a marginalização são também problemas apontados por Alarcão (2008) e que se refletem na escola, aos quais Savater (2006) já se tinha referido como sendo “disposições inatas” que favorecem uma comparação com “o caminho mais respeitador do ambiente ecológico que abre passo à força de cortes, desbastes (...) o melhor professor não pode fazer mais que ensinar, mas é a criança quem realiza sempre o ato genial de aprender” (Savater, 2006: 102).

A conflitualidade e a marginalização foram e serão sempre problemas contemporâneos. Cabe ao indivíduo fazer uma escolha e ao educador construir caminhos para uma comunicação eficaz, potencializadora de um crescimento consciente e adequado à vida em sociedade. A leitura, nomeadamente a leitura de textos autênticos, será, no nosso entender, um bom caminho para usar a mente de forma eficaz ao fortificar a compreensão, a reflexão, a análise, a extração de sentido e de dados necessários que facilitem a movimentação do indivíduo no mundo.

2. A leitura em LE ao serviço da competência comunicativa

A leitura resulta de competências que têm de ser apreendidas e praticadas. Existem diferentes caminhos, dependendo da ordem em que os elementos são aprendidos e desenvolvidos. Atentemos em Goodman (1967) e em Smith (1978), que identificaram oito componentes da competência de leitura:

1. Adquirir e dominar a língua em que se vai aprender.
2. Aprender a reconhecer palavras impressas usando: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto.
3. Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos.
4. Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que se lê.
5. Aprender o princípio da orientação esquerda/direita, na palavra e no texto.
6. Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto.
7. Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem.
8. Aprender que há padrões de correspondência letra/som e usá-los no reconhecimento de palavras conhecidas e na pronúncia de outras novas.

No entanto, Carrol (1987) parte de uma visão onde deixa de evidenciar a extração de sentido através do reconhecimento da palavra como um todo e reordena as componentes anteriormente apresentadas, dando ênfase à palavra física e à sua fonologia, realçando as componentes 5, 6 e 7. A diversidade de escolhas depende do que se quer aprender e como se quer aprender.

Assim, a leitura em LE não consiste numa aprendizagem isolada de outras competências, pois a investigação comprova que as diferenças individuais na leitura continuam a ser algo complexo e desafiador. Segundo o QECR (2001), a competência em língua não é considerada uma capacidade indivisível, uma, mas um conjunto de capacidades que todo o ser humano deve desenvolver como ser social.

O conceito de competência comunicativa é um dos fundamentos teóricos do QECR, que, por sua vez, está subjacente a outro conceito: o plurilinguismo. Definido pelo Conselho da Europa como uma competência comunicativa que abraça toda e qualquer experiência linguística e paralinguística do sujeito, adquirida primeiramente no convívio familiar e ampliada, ao longo da vida, a outros contextos – escola, universidade, viagens –, o plurilinguismo abrange não só a língua materna do indivíduo mas também as línguas estrangeiras com as quais esteja em contato e ativará outras

competências no aprendente (2001: 23). No entanto, todas as competências funcionam em conjunto para que haja uma comunicação fluída, sem interpretações erradas ou estereótipos, em função de uma compreensão mútua equilibrada.

A competência comunicativa pode servir a competência de leitura, no entanto, é necessário aprofundar a definição de competência comunicativa, à qual dedicamos o próximo capítulo.

2.1. Competência Comunicativa – Que definição?

Segundo a Comissão Europeia, "competência" é uma combinação de capacidades, conhecimentos, aptidões e atitudes, a disposição e a capacidade de aprender. As competências-chave configuram-se como um pacote transferível e multifuncional de conhecimentos, capacidades e atitudes que todos os indivíduos necessitam para a sua realização e desenvolvimento pessoal (capital cultural), inclusão (capital social) e empregabilidade (capital humano). Tal competência reúne não só o desenvolvimento na escolaridade/formação obrigatória, mas também compreende uma aprendizagem atualizada e mantida ao longo da vida (2004: 12).

A competência comunicativa é, também, uma competência que explora a capacidade de compreender, expressar e interpretar pensamentos, sentimentos e factos em forma oral e escrita, de um modo adequado a uma diversidade de contextos (trabalho, lar, lazer, educação e formação) numa outra língua que não a materna, de acordo com as necessidades de cada um, e mobiliza capacidades de mediação e compreensão intercultural. Segundo Galisson & Coste, a competência comunicativa engloba o “conhecimento (prático e não necessariamente explicitado) das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num enquadramento social” (cit. in Tavares, 2007: 39).

Tendo surgido nos anos setenta, a abordagem comunicativa rompeu com a rigidez das metodologias que a antecederam,¹ para dar lugar a um novo ideal de ensino das línguas estrangeiras: a língua como meio de comunicação (Little, Devitt & Singleton, 1989). Segundo Paiva (2005), o conceito de competência comunicativa foi modificado por Canale e Swain (1980), que lhe atribuem quatro dimensões: a gramatical (domínio do sistema linguístico em termos de regras e uso); a sociolinguística (habilidade de usar a língua de forma adequada ao contexto); a discursiva (a capacidade de combinar forma e conteúdo de forma coerente); e a estratégica (a habilidade para superar limitações na produção linguística e resolver problemas de comunicação). Contudo, já em 1976 Wilkins havia proposto que a organização do material didático devia ser feita através de noções

¹ Ver, por exemplo, Bransford & Johnson (1972)

(lugar, espaço, tempo, movimento) e pelas funções da linguagem ou atos comunicativos (por exemplo, pedir e dar informações, fazer um pedido num restaurante, expressar sentimentos, etc.).

Ainda segundo Paiva (2005), algumas das características fundamentais da abordagem comunicativa são as seguintes:

1. a língua deve ser entendida como discurso, ou seja, como um sistema para expressar sentido;
2. deve-se ensinar a língua e não sobre a língua;
3. a função principal da língua é a interação com propósitos comunicativos;
4. os aprendentes devem ter contato com amostras de língua autêntica;
5. a fluência é tão importante quanto a precisão gramatical;
6. a competência é construída pelo uso da língua;
7. deve-se incentivar a criatividade dos alunos;
8. o erro deve ser visto como testagem de hipóteses;
9. a reflexão sobre os processos de aprendizagem deve ser estimulada de forma a contribuir para a autonomia dos aprendentes;
10. a sala de aula deve propiciar uma aprendizagem colaborativa.

O desenvolvimento da competência comunicativa, designadamente das suas subcategorias (a competência gramatical, discursiva, sociolinguística e estratégica) deve permitir ao aluno uma capacidade comunicativa eficaz, dentro e fora da sala de aula. No caso dos programas nacionais das disciplinas de Inglês e de Francês, as duas línguas visadas neste estudo, é sustentada a importância do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno e a utilização preferencial de materiais autênticos, dada a sua variedade e riqueza cultural: "Dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication (...) De plus, les supports étudiés ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.)" (Bailly & Cohen, 2005: 3)

O conceito de competência comunicativa é dinâmico e relativo e está dependente quer do contexto, quer dos alunos. A utilização de materiais e de tarefas autênticos para fins pedagógicos faz parte dos pilares da metodologia comunicativa (Maley, 1986), pois possibilitam uma maior proximidade entre o aluno e a língua utilizada na realidade exterior à sala de aula.

Contudo, apesar da teoria lançado em 1975 com a definição do “Niveau Seuil” e da introdução de conceitos e funções do Conselho da Europa, a abordagem comunicativa demorou dez anos a ser realmente implementada nas aulas de LE. Com efeito, "Dans le début des années 80 les méthodes audio-visuelles circulaient toujours dans les établissements, avec des faux semblants d'adaptation à la nouvelle approche. Les chapitres des manuels de langues étaient certes désormais organisés en fonctions et en notions, mais le contenu demeurait plus que jamais structural et peu authentique." (Bailly & Cohen, 2005: 3)

Foi apenas na segunda metade dos anos oitenta que os manuais oficiais surgiram, tendo em devida conta os princípios pedagógicos da abordagem comunicativa: a autenticidade, o contexto, a interação centrada no aluno. No entanto, Bérard (1991) sublinha que alguns projetos educacionais caíram por vezes em excesso e algumas inconsistências não escaparam às críticas dos especialistas em educação. Embora o conteúdo fosse mais autêntico e com maior número de atividades interativas, no final a gramática continuava a ocupar um maior espaço de foco. Para remediar esta situação, uma segunda geração da abordagem comunicativa nasceu na década de 1990, quando várias instituições evidenciaram lacunas relativamente à pouca importância atribuída à linguagem escrita. Desta forma, quatro capacidades críticas para os cursos de línguas são definidas sob uma ordem específica: a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita. Trata-se de uma abordagem que dá lugar a um progresso coerente, direcionado para uma aprendizagem que vai do simples para o complexo, do geral para o específico e do conhecido para o desconhecido. Uma quinta jurisdição é acrescentada, conhecida como competência "metodológica", que une a ideia de autonomia e do aluno como objeto central. Este último aspeto é encorajado para desenvolver estratégias de interação, autoavaliação e reflexão sobre a aprendizagem (Puren, 1988). Assim, a gramática encontra o seu lugar nas aulas de LE, através de uma fase de reflexão e num contexto de indução de regras sintáticas. A competência comunicativa é hoje definida como uma competência que “compreende diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática. Cada uma destas componentes é postulada de forma a compreender o conhecimento declarativo, as capacidades e a competência de realização” (QECR, 2001: 34).

Mais uma vez, e tendo em conta as críticas tecidas à competência comunicativa, torna-se fulcral tentar perceber como funciona o ato de ler e o processo de leitura na sala de aula de LE em Portugal.

2.2. O que se lê e para que se lê em LE ?

Numa altura em que o governo português, através do ministério da Educação e em articulação com outros ministérios, assume como prioridade política elevar os níveis de literacia dos portugueses, o Plano Nacional de Leitura² surge como tentativa de incutir hábitos de leitura na população em geral, e em particular nos jovens. A preponderância da leitura é, assim, encarada como uma atividade impulsionadora de competências. Contudo, quando se aborda a temática da leitura é essencial que se procure definir o que, de facto, se entende por ler.

A literatura dedicada ao tema permite-nos verificar que, ao longo de vários anos, o ato de ler foi encarado numa aceção demasiado redutora, que o entendia como uma operação essencialmente percetiva. A leitura limitar-se-ia a uma análise auditiva e visual, associada a competências de mera descodificação dos símbolos impressos. A voz ausente do leitor foi recuperada por aqueles que entenderam que a leitura, longe de ser um processo mecânico, teria de ser vista como um processo ativo e criativo (ver Pinto, 1998).

A psicologia viria a dar um enorme contributo para este entendimento da leitura, ao procurar explicar os processos ocorridos na mente humana que viabilizam a compreensão de um texto escrito e ainda a forma como determinados fatores, como memória e atenção, interferem no ato de ler. À luz desta teoria, ler aproxima-se de um modelo de pensamento da informação, em muito semelhante aos computadores: existe uma procura, seleção e transformação das palavras impressas num texto, até serem armazenadas pela memória (Odysho, 2008).

Com efeito, é sabido que um leitor que pouco saiba sobre o assunto de um texto, mas que reconheça facilmente as palavras, pode utilizar estratégias ascendentes de leitura; um outro leitor, menos seguro sobre o reconhecimento das palavras, pode privilegiar a escolha de estratégias descendentes, baseando-se no contexto e nos conhecimentos gerais que possui acerca desse tema em causa.

Numa abordagem da compreensão na leitura, Andrade e Sá (2008) baseiam-se em alguns princípios essenciais para definir os processos e estratégias presentes na leitura. Assim, a leitura implicará compreender, e esse processo pressupõe a interação entre duas dimensões (Weaver, 1980): extrair sentido do texto, o que obriga a decifrar palavras num texto e atribuir-lhes sentido no contexto específico em que surgem; “emprestar” sentido ao texto lido, mobilizando conhecimentos prévios decorrentes da experiência de vida do leitor (o “conhecimento” do mundo) e de leituras anteriores.

² Destina-se a melhorar os níveis de leitura dos portugueses e desenvolver a capacidade de interpretação da informação em todos os suportes, facilitando o acesso ao conhecimento e às grandes obras literárias.

Por conseguinte, a compreensão exerce-se a vários níveis que interagem por via da apreensão dos conceitos e das ideias expressos no texto (microestrutura) e da identificação das ideias principais do texto (macroestrutura), bem como pelo reconhecimento da estrutura característica do texto abordado (superestrutura). Por seu lado, as estratégias de leitura partem de um reconhecimento de palavras/significados, incluindo atividades de ‘skimming’, de inferência, de extração de informação, de sumário, previsão, antecipação, ativação do conhecimento do mundo (Giasson, 2004).

No ato de ler, a motivação constitui inegavelmente uma condição importante no desenvolvimento e na promoção de leitores eficazes. A automotivação está no âmago da criatividade, da responsabilidade, do comportamento saudável e da mudança duradoura (Deci & Flaste, 1995).

Aquilo que lemos num contexto real é, em grande parte, aquilo que queremos ler, porque é significativo para nós. Contudo, isto nem sempre se aplica à sala de aula: os alunos são frequentemente obrigados a ler textos sobre os quais pouco sabem, e sobretudo textos que não teriam vontade de ler.

Atualmente, nos programas de Francês Língua Estrangeira do ensino básico e secundário nas escolas portuguesas, a leitura é plenamente assumida como uma atividade promotora das capacidades cognitivas do aluno, no sentido de o levar a aprender a proceder à extração da informação relevante de textos predominantemente informativos. A leitura é completada por atividades de escrita que se destinam a levar o aluno a reter e organizar informação extraída do texto, (Pinto, 1994: 466). Desta forma, o aluno será levado a criar estratégias cognitivas “utilizadas para a manipulação, mental ou física, da informação a aprender, de modos que potenciem a aprendizagem” (Raya, M. & al., 2008). Estas estratégias contribuem para o processamento profundo de material de aprendizagem e para o estabelecimento de ligações mentais significativas.

Uma das possíveis respostas à falta de empenho na leitura e à criação de estratégias cognitivas, embora tratada num contexto diferente, radica na ideia da “tortura dos significados estabelecidos” (Kincheloe, 2006: 50). Sendo a leitura uma das áreas mais frágeis no contexto escolar, necessita pois de uma intervenção cuidada e inteligente por parte do professor, que terá de usar de toda a sua capacidade para não condenar esta competência ao fracasso.

Segundo Vieira e Moreira (1993), caracterizar as práticas de leitura em Portugal é algo de muito especulativo. Contudo, as autoras, acompanhadas de seis professoras que tinham respondido a um inquérito sobre o tema em questão, analisaram a leitura em sala de aula de LE em Portugal,³ que passamos a reproduzir neste relatório sob a forma de síntese. Os resultados deste estudo pareceram-nos relevantes, na medida em que tentam descrever as dificuldades da leitura em Portugal. Referem a

³ Ver *Intercompreensão*, Revista de Didática das Línguas, dezembro 1994, Escola Superior de Santarém

escassez de formação contínua para professores de línguas que lhes permita experimentar práticas pedagógicas alternativas às suas, bem como um desfasamento entre a prática e o discurso teórico, e ainda a pouca intervenção dos pais como principais obstáculos à instituição da prática da leitura no trajeto escolar e quotidiano do aprendente.

3. O texto autêntico

A metodologia comunicativa tornou claro que a forma mais eficaz de ensinar a comunicação é comunicando (Little, Devitt & Singleton, 1988: 25). No entanto, e na sequência do desenvolvimento feito até então, a visão predominante ao longo dos tempos é a de que se aprendia uma língua estrangeira “através da análise de estruturas sintáticas, da memorização de regras gramaticais e de exercícios de tradução” (Paiva, 2005: 127), o que poderá levar a situações em que o aluno, embora saiba construir frases, não sabe comunicar eficazmente em LE. A natureza e a estrutura artificial da língua dificultam a transferência de conhecimentos e a aptidão do aluno para comunicar em contexto real. No entanto, existe uma solução. Guariento & Morley (2001) apontam a utilização do texto autêntico em sala de aula como um processo capaz de cobrir a falha existente entre a forma como a língua é aprendida no contexto da sala de aula e a língua falada no mundo real: “the use of authentic text in classroom may bring the learner and the knowledge together because the learner is lifted from the confinements of traditional and more recent methodologies to become an intricate part of the language learning process” (Murdoch, cit. in Guariento & Morley, 2001: 2).

Entenda-se, pois, por texto autêntico, um texto criado para “fulfil some social purpose in the language community in which it was produced” (Little *et al.* 1988: 27), sendo a autenticidade definida por McDonough e Shaw (1993: 43) como um termo que implica uma aproximação ao mundo fora da sala de aula; assim, os materiais e a maneira de os lecionar ganham especial relevância, já que servirão um propósito direto e único de preparar o aluno para atuar ativamente no mundo de hoje.

Tal como Paiva (2005), Breen e Candlin consideram também que no passado parecia mais fácil separar o aluno do conhecimento a ser adquirido, o que criava uma relação muito desfasada do aluno com a realidade, e diminuía em muito a competência comunicativa do aluno: “We have tended to see the target only in terms of ‘linguistic competence’ or textual knowledge, and we have limited such knowledge to the level of syntax without reference to structure above the sentence. Thus, ideational and interpersonal knowledge, which textual knowledge and from which textual knowledge evolves, have tended to be overlooked or neutralised” (Breen e Candlin citados por Rutherford, 1987: 149-150).

Todavia, desde 1970 que a competência comunicativa ganha terreno sobre a aprendizagem/conhecimento da estrutura da língua: “Communicative Language Teaching paved the way for the reintroduction of authentic texts which were valued for the ideas they were communicating rather than the linguistic forms they illustrated” (Gilmore, 2007: 97).

A utilização do texto autêntico na sala de aula é amplamente favorecida por um valor intrinsecamente motivador (Peacock, 1997: 144). Este tipo de texto valoriza o conhecimento prévio do aluno, fomenta a análise e a comparação entre culturas e promove o desenvolvimento de estratégias na compreensão do significado global do texto. Quando essas estratégias se destinam a um fim específico, como a identificação de pontos particulares de um texto, saber selecionar um hotel, identificar a intenção do autor, ler um horário de comboios ou aprender uma receita de culinária, estas passarão pela implementação de técnicas de leitura próprias, nomeadamente as chamadas técnicas de *skimming* e *scanning*. Segundo Bortoletto (2009), a compreensão do texto lido depende da capacidade do leitor em relacionar ideias, estabelecer referências, fazer inferências ou deduções lógicas, identificar palavras que sinalizam ideias, além da percepção de elementos que colaborem na compreensão de palavras, como os prefixos e sufixos, e não simplesmente, como muitos acreditam, o conhecimento de vocabulário. Assim, é possível antecipar ou prever o conteúdo de um texto, através do título, de um subtítulo, gráfico ou figura incluídos. O título, quando bem escolhido, identifica o assunto do texto. Desta forma, as técnicas de *skimming* e *scanning* poderão ser muito úteis aquando da utilização de um texto autêntico na sala de aula: a técnica de *Skimming* prende-se com a ideia de ler o texto na sua globalidade, na diagonal, para se obter uma ideia geral do que está escrito no texto enquanto a técnica de *Scanning* é algo mais utilizado quando estamos à procura de informação específica no próprio texto, esta procura tende a ser rápida visto só pretender responder a pontos muito específicos da leitura, ignorando informação irrelevante para a questão que pretendemos responder (ver Devine, Carrell & Eskey (1987); and the *Annual Summary of Investigations Relating to Reading*, published by the International Reading Association).

Numa perspetiva mais contemporânea, Guariento e Morley consideravam existir já em 2001 um consenso geral quanto à utilização de materiais autênticos, mas não deixaram de realçar certas questões: quando e como um texto autêntico deve ser introduzido na sala de aula. A resposta ao “como” já foi um pouco abordado no parágrafo anterior: dependendo do objetivo da aula e do nível de aprendizagem dos alunos, o professor deverá estar consciente das técnicas que mais se adequarão ao contexto em que se encontra. Considerando até que ponto a simplificação de um texto significa alterá-lo, Widdowson (1978) sustenta que “materials do not have to be given an artificial genuine look in order to be accepted by the learner. What matters more is that they should be well-executed.”

A resposta à questão do “quando” dependerá do programa e das intenções do professor, tendo esta resposta sido justificada pela maneira como um texto autêntico pode ser introduzido e trabalhado no decorrer de uma ou mais aulas.

Capítulo II – Contexto de investigação

2. A escola

Na escola Básica Júlio-Saúl Dias, onde se desenvolveu o presente projeto, inseridos no núcleo de estágio de Inglês e de Francês fomos orientados pelas Dr.^a Elisabete Guimarães (no núcleo de estágio de Inglês) e Dr.^a Odete Pinho (no núcleo de estágio de Francês).

Inaugurada no dia três de janeiro de 2001, a Escola Básica Júlio-Saúl Dias, tendo já funcionado noutras instalações no centro da cidade, passou para o edifício atual em junho de 2003, altura em que foi nomeada sede do Agrupamento Vertical Julio-Saúl Dias. Desta estrutura organizacional fazem parte a Escola Básica Julio-Saúl Dias, com o 2º e o 3º Ciclos do Ensino Básico, oito escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e oito Jardins de Infância, os quais estão distribuídos geograficamente por cinco freguesias de características urbanas, semiurbanas e rurais.

A figura em baixo permite-nos observar o mapa do Concelho de Vila do Conde ao qual corresponde, respetivamente, um agrupamento escolar.



Imagem 1: Agrupamentos

De acordo com a última avaliação feita (2007), o Agrupamento conta com:

- 13 grupos de infantários (286 estudantes);
- 37 turmas do 1º ciclo (778 estudantes);
- 16 turmas do 2º ciclo (409 estudantes);
- 23 turmas do 3º ciclo (636 estudantes),
- 1 turma do Ensino Recorrente Noturno (15 estudantes);
- 2 turmas CEF (33 estudantes);

São 2202 estudantes no total. No agrupamento há um total de 170 professores, pertencendo a maioria à Escola Básica Júlio-Saúl Dias, a qual tem 110 professores.

2.1 As instalações

A escola é constituída por dois edifícios: o edifício principal e um ginásio. O edifício principal tem 28 salas (incluído os laboratórios), uma biblioteca/centro de recursos, um auditório, uma ludoteca, uma cantina, um bar de alunos e a sala de professores. A escola não foi favorecida pelas recentes obras públicas de melhoramento de infraestruturas, mas conta com o funcionamento razoável de cerca de 110 computadores ligados em rede, laboratórios de Ciências da Natureza e de Ciências Físico-Químicas e um laboratório fotográfico onde funciona o Clube de Fotografia da escola. De assinalar a existência de três Bibliotecas Escolares integradas na respetiva rede, coordenadas por duas professoras bibliotecárias.

Quanto ao parque escolar, os edifícios encontram-se em condições satisfatórias, sendo de realçar a entrada em funcionamento do novo Centro Escolar de Areia.

Ao nível da oferta educativa, para além das turmas do ensino regular, têm vindo a funcionar Cursos de Educação e de Formação de Jovens e Adultos, bem como turmas de alfabetização.

De forma a colmatar o abandono e o insucesso escolar, foram constituídas turmas PIEF⁴, projeto este iniciado em janeiro de 2001.

No que respeita à Educação Especial, para além dos alunos integrados em turmas regulares, salienta-se a existência de Currículos Específicos Individuais e de uma Unidade de Intervenção Especializada do 1º ciclo.

2.1.2 O departamento de línguas estrangeiras

O Departamento de Línguas Estrangeiras é constituído por 16 professores do 2º e 3º ciclos, de entre os quais quatro são de Francês e um de Espanhol. Neste departamento incluem-se ainda os vários professores de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este núcleo é bastante ativo e impulsiona inúmeras atividades ao longo do ano, tal como consta do Plano Anual de Atividades, como a

⁴ O PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) é um programa da responsabilidade do PIEC (Programa para a Inclusão e Cidadania) que funciona na dependência do Ministro do Trabalho e da Solidariedade Social. Compete ao PIEC, em estreita articulação com o Instituto da Segurança Social, a promoção de respostas e o apoio à produção de respostas na área da inclusão social com vista a prevenir e combater as situações indiciadas e ou sinalizadas de crianças e jovens em risco de exclusão social compaginando a mobilização de medidas já existentes. (10 de Fevereiro do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade. (10 de Fevereiro do Ministério da Educação e do Trabalho e da Solidariedade.)

celebração do Halloween e do Natal, ou a comemoração do Dia Europeu das Línguas e da Semana das Línguas. Adicionalmente, os professores deste departamento envolvem-se em vários projetos interescolares, promovendo a língua inglesa e o gosto por outras línguas e culturas. O público-alvo inserido nas necessidades educativas especiais inclui os alunos que apresentam limitações significativas e graves no que diz respeito à atividade e participação dos mesmos, não só em sala de aula mas também em vários domínios da vida. Estas limitações devem-se às alterações funcionais e estruturais que provocam dificuldades sistemáticas ao nível da comunicação, aprendizagem, mobilidade e autonomia. Obviamente, as relações interpessoais e a participação social são afetadas em grande escala.

A escola encara as necessidades educativas especiais como uma missão especial. Assim, os objetivos deste "programa" são a inclusão social e educativa, a oportunidade de alcançar o sucesso educativo, a autonomia e a estabilidade emocional, a igualdade de oportunidades, a continuação dos estudos e uma preparação eficaz para a vida depois da escola.

2.3 Projetos escolares

Há muitos estudantes com necessidades especiais (autismo, mutismo, nanismo e deficiência física) e foram inseridos num programa de tutoria com professores que os ajudam uma vez por semana. O nível socioeconómico dos alunos é, na sua generalidade, baixo. De acordo com projeto educativo da escola⁵, o nível de necessidade económica é de 22%. Há um forte número de estudantes estrangeiros, especialmente de proveniência chinesa, que estão a ser incluídos nas aulas de português para estrangeiros, programas esses que foram iniciados recentemente.

2.4 As turmas que integraram o presente estudo

Na escola E.B 3/3 Júlio-Saúl Dias, o Núcleo Francês/Inglês inclui turmas do 7.º e 8.º anos. Para o presente estudo foram escolhidas duas turmas do 8.º ano, uma de Inglês e outra de Francês. O fator de maior peso para a escolha das turmas baseou-se na homogeneidade de idades, no estatuto social, no aproveitamento escolar e nos gostos pessoais dos alunos. Foi tido em consideração o facto de os alunos da turma de Francês terem iniciado a língua estrangeira em questão apenas há um ano (sendo este o segundo ano, referente ao nível A2, de acordo com o QECR) e a turma de Inglês já ter iniciado a aprendizagem da língua inglesa em contexto escolar há três anos (sendo este o quarto ano,

⁵ http://eb23-juliosauldias.edu.pt/text/projecto_educativo_2010_11.pdf

correspondente ao nível B1, de acordo com o QECR). No entanto, não consideramos esta diferença como uma barreira ao presente estudo, pois as aulas foram construídas de forma a manter um nível de aprendizagem equilibrado, de acordo com as aptidões demonstradas pelos alunos que integram as duas turmas em questão.

A turma de Inglês, 8 ° G, é constituída por 21 alunos: dez do sexo feminino e onze do sexo masculino. A média etária é de treze anos.

Os alunos provêm de um meio socioeconómico desfavorecido. Os pais dos alunos têm um baixo nível de escolaridade, possuindo a maioria apenas o 4º ou o 6º ano. As atividades profissionais estão ligadas maioritariamente ao setor secundário e terciário.

Há na turma alguns casos particulares, nomeadamente uma aluna de nacionalidade estrangeira, que, por ter outra língua materna, revela ainda algumas dificuldades na compreensão e na aprendizagem da disciplina de Língua Portuguesa. Nestes casos particulares, incluiríamos ainda três alunos com problemas de indisciplina: dois por falta de interesse e aproveitamento escolar, e outro que, apesar de ser um aluno com um aproveitamento escolar significativo, desafia constantemente a autoridade do professor, criando um ambiente pouco favorável à prática do ensino.

Relativamente ao comportamento da turma, este é extremamente perturbador, prejudicando o bom funcionamento da aula. Os alunos revelam pouco interesse e iniciativa, pouca capacidade de atenção e concentração, falta de hábitos e métodos de trabalho e de organização. Em geral, os alunos desta turma têm dificuldades em se expressar em inglês e mostraram-se sempre relutantes em o fazer, dificultando assim a execução dos pressupostos dos programas de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico que têm em vista o desenvolvimento das competências de comunicação oral e escrita com a finalidade de “promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interação social, como forma de incrementar o respeito pelos outros, o sentido de entreajuda e da cooperação, da solidariedade e da cidadania” (Programa de Inglês do 3º ciclo, 1997:7).

A turma de Francês, 8º D, é constituída por 16 alunos: dez do sexo feminino e seis do sexo masculino. A média etária é de treze anos. Tal como os alunos que compõem a turma de Inglês escolhida como amostra para a elaboração deste relatório, também os alunos da turma de Francês provêm de um meio socioeconómico desfavorecido, apresentando alguns problemas de saúde física e afetiva sérios, destacando-se uma aluna cujo pai faleceu no período de férias de verão correspondentes ao ano letivo anterior, o que fez com que a nossa seleção de matérias e abordagem pedagógica fossem mais cuidadas, e um outro aluno que sofre de hiperatividade e não toma medicação pois a família tem receio dos efeitos secundários. Segundo o plano curricular de turma, o aluno em questão deita-se tarde pois ocupa o seu tempo a jogar e a ver TV, o que poderá contribuir para a instabilidade que apresenta. No entanto, no decorrer das aulas observadas manteve uma

atitude positiva e participativa; tendo em conta o quadro de saúde apresentado, consideramos o aluno estável e com comportamento satisfatório, não sendo necessário recorrer a medidas radicais no planeamento de aula no respeitante à questão da hiperatividade. Existe na turma um aluno que está a repetir o 8º ano, tendo esta reprovação sido justificada, pela psicóloga que o acompanha, como decorrente de uma separação afetiva: “não aceitou a separação dos pais que aconteceu há mais de um ano. Vive com a mãe e o irmão que é bem mais velho e já tem um filho. A mãe obriga-o a ir todos os dias para o Centro de Estudo contra a vontade dele. Revela desinteresse pela escola e pelas atividades propostas, mas é educado e correto.”

O comportamento da turma é satisfatório, contribuindo para o bom funcionamento das aulas. Os alunos revelam interesse e iniciativa, mas pouca capacidade de atenção e concentração. Existe ainda alguma falta de hábitos, de métodos de trabalho e de organização. Tal como os alunos de Inglês, em geral os alunos desta turma têm dificuldades em se expressar em LE, embora se esforcem por o conseguir.

2.5 Observação e diagnóstico inicial

Para dar resposta à questão proposta para este projeto de investigação, foi desenvolvida uma metodologia de ação com as turmas do 8º ano selecionadas, durante dois ciclos de investigação-ação. Estes dois ciclos foram implementados depois do processo de observação inicial e da recolha de dados realizada através dos inquéritos de 14 e 16 de dezembro de 2011, descritos no segundo capítulo, e decorreram entre janeiro e maio de 2012.

Durante a implementação destes dois ciclos de investigação-ação tivemos a colaboração das orientadoras de estágio e respetivos colegas dos núcleos de estágio na observação de dados que, posteriormente, serviriam de objetos de reflexão sobre as aulas lecionadas.

Ao longo dos primeiros meses do estágio, tanto nas aulas lecionadas pelas orientadoras como pelos colegas estagiários, tivemos a oportunidade de comprovar que os alunos revelavam pouca motivação em compreender um texto escrito em LE. Para saber qual era a visão dos alunos acerca do que os poderia motivar a ler, decidimos elaborar um questionário de perguntas fechadas (ver anexo 2), que teve lugar após já ter sido lecionada a aula “zero” de 45 minutos e uma unidade didática (dividida por três blocos de 45 minutos) com a turma de Francês e após a aula “zero” e uma unidade didática de 90 + 45 minutos com a turma de Inglês.

2.6 Instrumentos de observação e resultados obtidos

Inicialmente, foi inquirido um total de 59 alunos, distribuídos por duas turmas de Inglês e uma turma de Francês. Duas das turmas já foram anteriormente descritas; a terceira turma serviu apenas como despiste, pois consistia numa turma de Inglês do 7º ano com ótimo nível de aproveitamento escolar; no entanto, era também uma turma perturbadora, com alunos oriundos de meios familiares de maior estatuto social e económico. A aplicação do questionário serviu apenas para verificar as escolhas destes relativamente às questões 5, 6 e 7.

Como seria de esperar, na sua grande maioria os alunos responderam que gostavam de aprender línguas estrangeiras; no entanto, verificando assim que os 7% dos alunos que consideram não gostar de aprender uma língua estrangeira.

Ao tentarmos perceber as razões para não gostarem de aprender uma LE, verificámos que três dos quatro alunos que responderam não gostar de aprender uma LE referiram não gostar das atividades propostas na sala de aula.

Se respondeste não, assinala a razão que melhor justifica a tua resposta

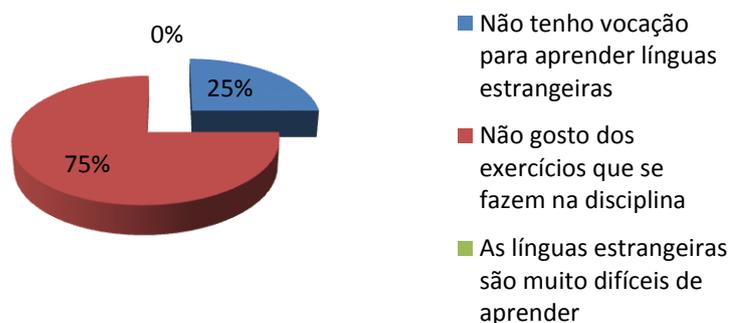


Gráfico 1

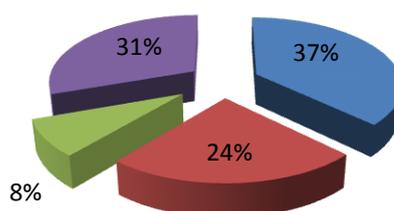
Apesar de ser uma percentagem muito baixa, esta foi tida em especial consideração visto mais tarde o projeto visar a introdução de textos autênticos a partir de revistas para adolescentes, o que era sem dúvida uma atividade diferente; no entanto, ainda não sabíamos se tal estratégia poderia

mudar a opinião dos três alunos em questão. Quando questionados sobre o tipo de atividades que mais gostavam de realizar em sala de aula de LE, os resultados dividiram-se entre a leitura de textos (37%) e a oralidade (31%). Apesar da articulação entre as duas atividades ser fácil, e de haver uma relação lógica entre o que lemos para depois falarmos, tentámos perceber de forma mais específica os gostos dos alunos aquando expostos a uma aula de LE.

Que actividades gostas mais numa aula de língua estrangeira?

■ Leitura de textos ■ Audição de textos ■ Escrita ■ Oralidade

Gráfico 2

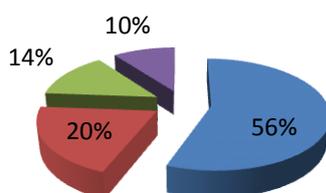


Na resposta à pergunta número 6, concluímos que mais de metade da turma (56%) gostava de ler, sobretudo revistas ou artigos de assuntos dos seus interesses, embora a leitura de obras/livros ocupasse um lugar de destaque (20%).

Numa aula de língua estrangeira gostas mais de:

■ Ler/compreender revistas/artigos de assuntos que te interessam
 ■ Ler/compreender livros
 ■ Escrever textos sobre ti
 ■ falar sobre o teu dia a dia

Gráfico 3



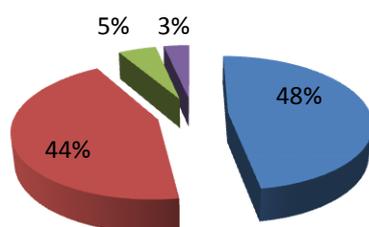
Foi curioso verificar que nas atividades propostas no questionário apenas uma pequena percentagem de alunos (10%) gostava de falar, contradizendo os resultados obtidos na pergunta anterior; contudo, a possibilidade de resposta estava muito restringida ao quotidiano do aluno e

acreditamos que, se fossem dadas outras possibilidades, os resultados seriam obviamente muito diferentes. Talvez a possibilidade de falarem sobre música ou programas de televisão fosse mais apelativa, pois na pergunta número 8 verificámos que as duas atividades prediletas dos alunos ao chegarem a casa eram ouvir música (48%) e ver TV (44%).

O que mais gostas de fazer quando chegas a casa?

■ Ouvir música e falar ao tlm ■ Ver Tv ■ Ler um livro ■ Nada

Gráfico 4

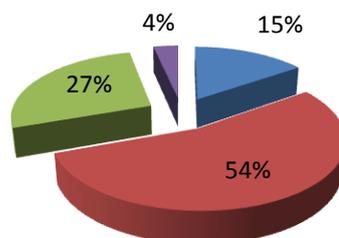


A partir do questionário em questão é possível notar ainda que mais de metade dos alunos utilizam a LE em viagem (54%) e nas aulas (27%). E que a maior parte dos alunos utiliza a Internet em casa, na escola ou noutra local (47%)

Em que situações usas línguas estrangeiras?

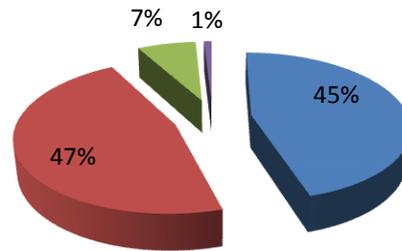
■ Na internet ■ Quando viajo ou contato com pessoas de outros países ■ Só quando estou nas aulas ■ Nunca

Gráfico 5



Utiliza a internet:
■ Sempre ■ Algumas vezes ■ Poucas vezes ■ Nunca

Gráfico 6



O questionário visava sobretudo as questões número 5,6,7, na tentativa de perceber as motivações dos alunos em aprender uma LE e em que medida gostariam mais de trabalhar com conteúdos eletrónicos, visto que os alunos em questão pertencem a um meio rural com pouco acesso às novas tecnologias, nomeadamente à Internet.

Embora os dados recolhidos não apresentem uma precisão extrema no tocante às questões atrás mencionadas, em novembro e janeiro decidimos recorrer à observação direta realizada e verificámos que os alunos de ambos os núcleos mostraram um especial interesse em realizar tarefas relacionadas com os hábitos pertencentes ao seu dia a dia; registámos ainda resultados negativos no que diz respeito à leitura/compreensão de um texto escrito.

Os alunos mostraram-se muito cooperativos em realizar exercícios relacionados com a sua realidade, mas apresentaram maus resultados (a turma de Francês) ao realizarem a leitura/compreensão de um texto do manual do estudante sobre as técnicas de *marketing* utilizadas pelos *media*, (ver anexo 4)

2.7 Interpretação dos dados e definição da área de intervenção

A impressão primeira, fruto da observação direta em contexto de sala de aula, foi confirmada através do questionário diagnóstico realizado junto dos alunos, por via da observação direta e pelos resultados de exercícios realizados pelos alunos. Como seria de esperar, e tendo em conta a possibilidade de que as respostas dadas pelos alunos fossem condicionadas pelas suas expectativas, a maioria dos alunos revelou gostar da leitura em sala de aula, o que nos pareceu estranho, dada a dificuldade que tinham revelado no que respeita a este tópico. No entanto, ao verificarmos a resposta dada pela maioria dos alunos (37%) à questão número seis, constatámos que estes procuram na leitura

algo mais pessoal, que se reflita no seu dia a dia. Os alunos reconheceram a leitura de revistas como um fator de maior motivação para a leitura em contexto de sala de aula de LE.

No nosso entender, a escolha da revista como principal meio de leitura deve-se ao facto de este suporte se encontrar muito presente no quotidiano dos alunos. Contudo, se os indicadores anteriormente mencionados distinguem a leitura com um processo de maior dificuldade para os alunos, os resultados das questões subsequentes sugerem que tal atividade é uma das preferidas deles. Através da questão número seis, podemos constatar que a autenticidade é o aspeto que os alunos procuram na leitura como principal fator de motivação para a leitura, demonstrando assim o pouco interesse que têm pela leitura didatizada, presente nos manuais escolares.

Não se registando nenhuma diferença cultural ou social de maior relevância entre as turmas de Inglês e a turma de Francês, os aspetos relativos ao desenvolvimento cognitivo do aprendente foram fatores de maior importância para este estudo.

Na fase de adolescência, os alunos procuram algo do seu interesse, como podemos observar no primeiro gráfico da página 32.

Como foi já referindo no ponto 2 do capítulo anterior, a média etária dos alunos é de treze anos (49,%). Idade considerada por Piaget⁶ como aquela em que os adolescentes se tornam mais capazes de pensar sobre o que é possível, sem limitarem o seu pensamento sobre o que é real, movendo-se mais facilmente entre o específico e o abstrato e gerando sistematicamente possibilidades alternativas e explicações. O pensamento passa a revelar uma natureza autorreflexiva e o adolescente começa a definir conceitos e valores. Também Erikson⁷ sustenta que, na fase entre os treze e os dezasseis anos, o adolescente chega à compreensão da sua singularidade como pessoa, como ser único, com identidade própria mas inserido num meio social onde tem vários papéis a desempenhar e onde vai ter de integrar diversas autoimagens numa única imagem (Sprinthal, 2000).

Assim, foram muitos os alunos que reconheceram a leitura e a compreensão de revistas e/ou artigos como assuntos de interesse próprio, tais como: a música, o mundo dos famosos e os próprios problemas de adolescência ilustrados nesses suportes como um meio motivador para a leitura e para uma melhor compreensão do texto em LE. Segundo o The National Capital Language Resource Center, Washington, DC, é de suma importância "To identify relevant reading purposes, ask students how they plan to use the language they are learning and what topics they are interested in reading and learning about. Give them opportunities to choose their reading assignments, and encourage them to use the library, the Internet, and foreign language newsstands and bookstores to find other things they would like to read."

⁶ Ver Sprinthal et Collins (1993) in *Psicologia Educacional*, Lisboa. McGraw-Hill.

⁷ Ver Sprinthal et Collins (1993) in *Psicologia Educacional*, Lisboa. McGraw-Hill.

Em conclusão, entendemos que o aluno estará sempre disposto a aprender, mas esta aprendizagem deverá passar por algo suficientemente desafiador para que o aluno sinta progressão e desejo de continuar, e que vá sobretudo ao encontro das suas necessidades e aspirações. Mais uma vez, somos obrigados a reforçar a imagem do professor como um agente multifacetado e dinâmico, que procura estratégias e técnicas para tornar a aprendizagem e a aquisição de uma LE num processo consciente e promotor.

Da observação direta em contexto de sala de aula, e por via do questionário inicial realizado aos alunos, foi possível concluir que o estabelecimento de uma perspetiva autêntica, baseada no quotidiano normal de um adolescente, poderia servir como um meio incentivador para a leitura. Esta pareceu-nos ser uma questão importante a ter em consideração ao planear a intervenção prática em contexto de sala de aula de LE.

Depois de analisados todos os dados referentes à observação direta e ao questionário inicial, foram propostas algumas abordagens às orientadoras de ambas as turmas, que consideram o tema de suma importância. As orientadoras não só nos forneceram dados importantes para iniciarmos a intervenção, como nos apoiaram na construção de aulas coerentes e proveitosas, em conformidade com as linhas do programa curricular estabelecido.

2.8 Linhas orientadoras para a intervenção

A área de intervenção reflete-se no desenvolvimento da competência de leitura através de uma leitura utilitária e autêntica na abordagem dos conteúdos didáticos e na melhor forma de concretizar no contexto da sala de aula. Ao pretender introduzir o texto autêntico na sala de aula de LE, considerou-se a perspetiva de Gee (2004: 13), quando afirma que a leitura (mesmo em língua materna) passa por um processo cultural: “children who learn to read successfully do so because, for them, learning to read is a cultural and not primarily an instructed process”. O autor refere-se várias vezes às necessidades que a vida em sociedade nos propõe como um processo cultural onde a leitura deve partir da vontade de cada um em se informar sobre, por exemplo, receitas culinárias ou algo tão comum no meio juvenil como os videojogos.

Ao constatar a realidade do quotidiano dos adolescentes de hoje, Gee (2004) tece grandes elogios ao trabalho realizado pelos *media* e pela tecnologia moderna, os quais, no seu entender, se aproximam do jovem com uma proposta de leitura que vai ao encontro dos desejos deste, em vez de uma escola que propõe textos descontextualizados e de pouco interesse para o adolescente, concluindo que “modern high-tech society – thanks to its media, technology, and creative capitalists – gets better and better at creating powerful cultural learning processes. Schools do not.” (Gee,

2004:13). Num capítulo dedicado ao estatuto social de quem aprende uma língua, este não discrimina nenhum tipo de estatuto, principalmente os estatutos mais desfavorecidos pela economia, esclarecendo que cada pessoa tem uma forma de falar, adquirindo já na infância um número considerável de palavras de que necessita para comunicar.

Uma leitura avaliada como eficiente não partirá da classe social a que cada indivíduo pertence, mas sim das necessidades e gostos deste, como referido já algumas vezes neste relatório, a condição social das famílias dos alunos que fizeram parte deste projeto foi tida em conta com o intuito de melhor compreender a escolha dos mesmos pela leitura textos que vão ao encontro do seu dia a dia. Para o presente relatório, e na sequência do trabalho desenvolvido com os alunos, os conteúdos de leitura escolhidos foram articulados com outro género de conteúdos: gramaticais, lexicais, morfossintáticos, ou de outro tipo. As atividades propostas pautaram-se pela melhor adaptação dos alunos a um processo de aprendizagem que lhes fosse útil, propiciando-lhes ferramentas para que construíssem o seu próprio conhecimento, possibilitando a integração da sua própria realidade no contexto de sala de aula. As atividades não só foram planeadas de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos, como foram também tidos em consideração os gostos gerais dos mesmos em relação aos temas a serem abordados. Neste sentido, reforçamos novamente a importância da utilização do texto autêntico em sala de aula. Por muito que, *a priori*, o seu manuseamento em contexto de sala de aula pareça difícil, atentemos nas palavras de alguns críticos que se propuseram estudar as razões e os pressupostos da leitura:

1) "It is important to use authentic texts whenever possible. There are several reasons for this: Paradoxically, 'simplifying' a text often results in increased difficulty because the system of references, repetition and redundancy as well as the discourse indicators one relies on when reading are often removed or at least significantly altered. Getting the students accustomed to reading authentic texts from the very beginning does not necessarily mean a much more difficult task on their part. The difficulty of reading exercise depends on the activity which is required of the students rather than on the text itself" (Grellet, 1981: 8-9).

(2) "Authentic text may provide an alternative to outdated textbooks, which, may not meet the needs of learners, and provide learners with the various genuine texts they need to aid and improve reading skills." (Murdoch, 1999: 3).

(3) "Motiver l'apprenant: un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels". (Bérard, 1991: 50)

Outro aspeto tido em consideração foi a criatividade. Na maior parte das atividades realizadas existia um espaço de criatividade onde os alunos não seriam jamais prejudicados se quisessem sair do "roteiro normal" da realização de um exercício (como, por exemplo, composições sobre os temas tratados). No entanto, os conteúdos principais de aprendizagem (compreensão e técnicas de leitura), não poderiam ser esquecidos ou desvalorizados. Muitas das atividades apresentadas partiam de material autêntico, *realia*, concebido pelo próprio professor, para que os alunos se apercebessem de

que a escassez de recursos económicos não pode nem deve ser um entrave à educação, mas sim um meio que pode propiciar dar asas à imaginação e fazer uso da criatividade.

As aulas foram planeadas de forma a incluir uma variedade considerável de diferentes exercícios, trabalhando, se necessário, outras competências que não só a leitura. O texto em si serviu como uma primeira abordagem para determinar a razão de ler, como ler e que tipo de informação procurar antes de iniciar qualquer tipo de exercício; neste sentido, as aulas seguiram um fio condutor, com transições suaves entre os vários momentos da aula, e todos os exercícios propostos operaram entre si de forma contextualizada e simples, de forma a permitir aos alunos que a aprendizagem a retirar de cada aula fluísse de forma natural.

A intervenção levada a cabo teve em consideração uma série de variáveis, algumas já anteriormente mencionadas, não negligenciando as dificuldades que poderiam apresentar-se, quer ao professor, quer ao aluno, ao promover a utilização de um texto autêntico em sala de aula.

Capítulo III – Os dois ciclos de investigação / ação: a aplicação e os instrumentos de recolha de informação.

3.1 Primeiro ciclo

O primeiro ciclo do projeto de investigação / ação decorreu no início do segundo período letivo. O primeiro ciclo de Francês teve lugar entre 02/11/2011 e 15/02/2012. O primeiro ciclo de Inglês iniciou-se a 23/11/2012 e terminou 16/03/2012.

	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Observação	Aula 0 Francês /Inglês	2/11 a 9/11 Francês 23/11 a 25/11 Inglês							
Recolha de dados			14/16 de dezembro						
1.º Ciclo				3/01 a 10/01 Francês	15/02 Francês	16/03 Inglês			
2.º ciclo				Fim do 1º ciclo Questionários de Avaliação 1.º ciclo			10/04 Francês	Regências 7.º C Exercícios de Avaliação 2.º ciclo	8/06 Inglês

As datas selecionadas para as aulas de Francês foram estritamente determinadas pela orientadora do núcleo de Francês, visto só existir uma turma com a qual os três estagiários, destacados para a escola em questão, poderiam trabalhar. Assim, todas as datas propostas foram seguidas exatamente como previsto no início do ano letivo, para que todos os estagiários cumprissem o número obrigatório de horas a lecionar sem interferir com o bom funcionamento da turma e a respetiva organização do calendário letivo.

Como só havia uma turma de Francês, e também devido às recentes transformações sugeridas pelo Ministério da Educação relativas à carga horária de determinadas disciplinas, as aulas de francês foram divididas em dois blocos de 45 minutos (correspondentes a um bloco normal de 90 minutos) que eram lecionados por partes: um bloco às terças -feiras e outro às quartas-feiras da mesma semana. A fim de concluirmos o estágio em igualdade de horas e oportunidades, um último bloco de 45 minutos era lecionado pelos estagiários na terça-feira da semana seguinte, concretizando um total de 135 minutos para cada unidade didática. Desta forma, a responsabilidade e cooperação entre os estagiários e a orientadora de estágio ganhou uma forma acrescida, embora não se verificassem quaisquer constrangimentos ou alterações radicais que prejudicassem o funcionamento normal do estágio profissional.

O trabalho centrou-se em duas turmas do 8º ano do ensino secundário. Tendo em conta a observação direta realizada em contexto de sala de aula e os resultados dos questionários iniciais, foi

incluída uma série de atividades com vista a trabalhar a competência de leitura através da exploração de um texto autêntico.

No caso de Inglês, a metodologia empregue foi ligeiramente diferente da do caso de Francês, dado a carga horária não ter sofrido nenhuma alteração e dado existirem quatro turmas de Inglês com as quais se podia trabalhar. Assim, a calendarização das aulas lecionadas pelos estagiários não teve de seguir parâmetros tão rígidos como aconteceu com a turma de Francês e os estagiários usufruíram de mais oportunidades para lecionar e aperfeiçoar os seus métodos de ensino.

Os instrumentos de recolha de informação foram iguais para ambas as turmas escolhidas para o presente estudo, embora os temas didáticos tratados tenham sido completamente diferentes no que respeita às duas turmas.

3.1.1 Francês

Antes de o primeiro questionário, mencionado no ponto 2.1 do capítulo em questão, ter sido aplicado à turma de Francês, já tinha sido lecionada uma unidade didática com o tema *La Mode et Moi*, dividida em três blocos de 45 minutos cada.

Nesta unidade, foi prestada especial atenção aos aspetos visuais, sendo estes de extrema importância⁸ para a aquisição do léxico, e à utilização de materiais autênticos; nesta fase ainda estaríamos a tentar perceber se a autenticidade viria a ser um fator de maior importância para a aplicação de atividades futuras, e por conseguinte nesta aula foram utilizados dois textos autênticos: uma música francesa, (ver anexo 3) na qual os alunos deveriam preencher os espaços em branco através da audição da mesma, e dois textos retirados de um blogue francês sobre a importância que diferentes países dão à moda e às roupas de marca, para que os alunos pudessem refletir e responder a algumas perguntas sobre essa temática. Foi ainda realizado um exercício didático em que o professor construiu caixas de papel de forma a parecerem malas e colocou alguns recortes de roupa dentro das mesmas. Cada caixa tinha o nome de um país francófono e uma estação do ano e os alunos, divididos em grupos de três, deveriam escolher as roupas mais apropriadas para colocarem na mala. A tarefa seguinte consistia em imaginar que cada grupo de três alunos iria viajar para o país indicado na mala, devendo assim construir um pequeno texto onde identificassem o seu destino, que tipo de roupas tinham escolhido para fazer o quê. Este exercício foi acompanhado por um exemplo de um texto fornecido pelo professor e por um acompanhamento individual junto de cada grupo, de maneira a ajudar os alunos a utilizarem o vocabulário e conteúdos gramáticos aprendidos até então.

⁸ Ver D Maurer, TL Lewis, HP Brent, AV Levin - Science, 1999

O título desta unidade, *La Mode et Moi*, proporcionou ao professor a oportunidade de explorar a forma de vestir de algumas conhecidas personalidades francesas dos anos sessenta e fazer uma comparação com a moda atual. Devido ao facto de alguns elementos da turma terem perdido recentemente parentes próximos, foi excluída a ideia inicial, que tinha como intuito envolver a família na atividade proposta: comparar a roupa que os pais ou avós vestiam quando tinham a idade dos alunos. Esta unidade desafiava o aluno a fazer uso do pensamento crítico e da criatividade para poder realizar alguns exercícios de compreensão e de interpretação escrita; contudo, foi fácil verificar que, na sua maioria, os alunos ainda não conseguiam pensar de forma abstrata e consideravam a parte da interpretação pessoal como sendo muito exigente. Nesta unidade verificou-se também o gosto dos alunos em trabalhar com materiais autênticos e palpáveis, como foi o caso das malas de viagem e as roupas de papel. Tendo refletido e analisado todas as respostas físicas e emocionais dos alunos às atividades propostas, foi então aplicado um questionário aos alunos de modo a apurar com uma maior precisão a sua motivação para trabalhar determinadas competências.

Após a análise dos resultados dos questionários, explícitos no ponto 2.5 do capítulo II, iniciámos o primeiro ciclo de investigação, que incidiu na compreensão de textos autênticos.

3.1.1.1 A aplicação

O primeiro ciclo aplicou-se no contexto de uma unidade didática dedicada a questões relacionadas com uma alimentação equilibrada. Como nesta unidade iriam ser abordados conteúdos relacionados com os hábitos alimentares, o professor aproveitou uma polémica sobre a alimentação de uma atriz famosa, Angelina Jolie, e a preocupação constante de Brad Pitt, igualmente famoso, para que esta procurasse aconselhamento médico, a fim de introduzir o tema anorexia. Após os alunos terem trabalhado algum vocabulário referente ao tema em questão, foi-lhes apresentada uma revista francesa para adolescentes, *SCOOP*, com um artigo (ver anexo 7) sobre a situação de Angelina Jolie e Brad Pitt. A escolha do artigo deveu-se também à popularidade de que este casal de atores goza entre os jovens, na perspetiva de criar um momento de maior envolvimento aquando do tratamento de informação sobre o artigo.

A introdução do artigo foi feita de forma bastante monitorizada, recorrendo o professor às técnicas de *scaffolding*⁹. Os alunos tentaram, pela composição geral capa, título, subtítulos e imagens, (ver anexo 7) adivinhar o tipo de conteúdo tratado, para depois analisarem os títulos, subtítulos e imagens do artigo em questão. Os alunos fizeram uma leitura silenciosa do texto, mas

⁹ The activities provided in scaffolding instruction are just beyond the level of what the learner can do alone (Olson & Pratt, 2000)

havia informação em falta (ver anexo 7). Com a ajuda de uma caixa de vocabulário e através de uma leitura em voz alta, parágrafo a parágrafo, os alunos tentaram completar os espaços em branco com a informação contida na caixa de vocabulário, reconstruindo o texto na íntegra para depois voltarem a lê-lo e responderem a algumas perguntas de compreensão sobre o artigo (ver anexo 7).

Esta atividade teve como objetivo promover a reflexão, por parte dos alunos, sobre a sua própria capacidade de leitura em LE e sobre os métodos que usavam até então. Foi utilizada uma apresentação *PowerPoint*, (ver anexo 7) de maneira a envolver de forma mais ativa os alunos na atividade proposta e para melhor os elucidar sobre o tema a ser tratado.

No que diz respeito aos estereótipos ou ideias mal concebidas, como as razões e perigos da anorexia, foi feita uma abordagem ao tema a partir de um contexto que se aproximasse ao mundo dos próprios alunos. As imagens apresentadas no *PowerPoint* tiveram um resultado bastante positivo em termos de motivação e desinibição dos alunos para falarem sobre este tema.

A metodologia usada para trabalhar a competência de leitura baseou-se numa abordagem guiada e extremamente bem estruturada, com o objetivo de simplificar e organizar todas as técnicas de leitura utilizadas. Foram tidos em consideração todos os fatores de desmotivação que este tipo de atividade envolvia, passando sobretudo pela possível incompreensão do artigo; neste sentido, todo o trabalho realizado antes da introdução do artigo foi de suma importância, assim como a calma e entusiasmo que acompanharam todos os momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura.

O texto escolhido não sofreu alterações, sendo apresentado na sua forma original. Os alunos serviram-se de dicionários bilingues e monolingues para a realização da atividade de pré-leitura, não se verificando depois a necessidade de recorrer aos mesmos nas atividades de leitura e de pós-leitura.

Ao contrário do que se verificou anteriormente, aquando a exposição dos alunos a um texto do livro (ver anexo 3), adotado pela escola, estes mostraram-se muito mais recetivos e envolvidos na atividade de leitura, obtendo bons resultados finais.

3.1.1.2 Os instrumentos de recolha de informação

Como já foi referido ao longo deste capítulo, a observação direta teve um papel fundamental para decidir como otimizar a introdução do texto autêntico e melhorar também a competência de leitura dos alunos. Contudo, foi importante tentar perceber que tipos de textos e formas de leitura eram praticados pelos alunos. Assim, foi aplicado um questionário final com uma série de perguntas semiabertas, relativas à utilização do texto autêntico, com o título “Tipos de Texto e Formas de Leitura” (ver anexo 8). O questionário em questão promovia a reflexão sobre os métodos de leitura e o tipo de leitura realizado pelo aluno, enfatizando a utilidade ou não das imagens e títulos que

normalmente acompanham os textos, com o intuito de tentar perceber que tipo de informação/leitura o aluno preferia no seu dia a dia.

Apesar de algumas das respostas abertas não serem conclusivas, os alunos participaram de forma ativa e positiva no preenchimento do questionário. De seguida foram analisadas as respostas aos exercícios propostos e foi feita uma comparação com os resultados dos exercícios de compreensão apresentados inicialmente a partir do manual dos alunos.

3.1.2 Inglês

Tal como aconteceu com a disciplina de Francês, antes do primeiro questionário ter sido aplicado à turma de inglês, já tinha sido lecionada uma unidade didática com o tema *What are you like?*, dividida em dois blocos de 90 + 45 minutos.

O principal objetivo da primeira aula consistiu em (re)ativar e desenvolver o vocabulário dos alunos sobre descrição física e psicológica através de uma situação imaginária em que os alunos seriam agentes do *CSI*¹⁰ e teriam que selecionar um entre dezasseis suspeitos apresentados em *PowerPoint*; a segunda aula de 90 minutos teve como principal objetivo praticar o discurso oral e a compreensão auditiva. Os alunos assistiram a um vídeo, filmado pelo próprio professor, em que este interrogava um famoso grupo de *b-boys*¹¹ portugueses e ingleses que falava sobre uma cultura específica: a moda urbana.

Nesta unidade, é possível verificar que a autenticidade de materiais e situações já se encontrava presente nestas primeiras aulas com o intuito de testar a reação dos alunos às atividades propostas. A aula “zero” também já tinha incidido sobre a leitura de um excerto da obra *The Adventures of Tom Sawyer* de Mark Twain, com a ilustração do texto através de *realia* que os alunos puderam tocar e examinar a fim de recompor sozinhos a história previamente lida pelo professor. Tendo em consideração as respostas dos alunos a estas aulas e os resultados do questionário inicial, demos então início ao primeiro ciclo de investigação.

3.1.2.1 A aplicação

O principal objetivo da primeira aula de 45 minutos prendia-se com a (re)ativação de vocabulário sobre paisagens urbanas, para conseguir uma melhor colaboração nas atividades

¹⁰ Nota do autor: *CSI: Crime Scene Investigation* é uma série televisiva sobre investigação criminal, a passar atualmente na televisão portuguesa.

¹¹ Nota do autor: Breakdance é um estilo de dança de rua, parte da cultura do Hip-Hop.

propostas na segunda aula de 90 minutos, cujo principal objetivo era praticar o discurso oral e consciencializar os alunos para duas técnicas de compreensão de leitura: *skimming* e *scanning*, técnicas bastante úteis para trabalhar a compreensão dos dois diferentes textos autênticos a serem apresentados nesta mesma aula, inserida na unidade didática *Around the Town*.

O vocabulário é o conhecimento de palavras e os significados das palavras. Stahl (2005) sustenta que o conhecimento de uma palavra implica não só uma definição, mas também a forma de inserção dessa palavra no mundo real. A aquisição de vocabulário não é algo que se possa dominar totalmente, é algo que se expande e se aprofunda no decorrer de uma vida. Assim, o vocabulário é adquirido incidentalmente através da exposição indireta a palavras e intencionalmente através da instrução explícita de palavras específicas.

Assim, para a aula de 45 minutos, a escolha feita incidu sobre a aquisição de vocabulário em contexto, estruturada em três partes: o procedimento em três fases de retenção de registo, e recuperação na aprendizagem e os três tipos de memórias sensorial, a curto prazo e de longo prazo, no qual a informação é armazenada (Odisho, 2007).

O contexto partiu de imagens e uma canção sobre Nova Iorque. A escolha da canção (*Empire State of Mind*, de Alicia Keys) está relacionada com dois fatores principais para a aquisição de vocabulário: as imagens do vídeo são muito ilustrativas da vida urbana e a letra da música relaciona-se na perfeição com o tema da unidade. Desta forma, a primeira aula serviu como uma "ponte" para ligar a primeira parte da aula de 45 minutos à segunda aula de 90 minutos, onde os alunos trabalharam a compreensão de textos autênticos.

Os textos foram retirados da revista *Urban Trends*, (ver anexo 11) a qual, apesar de não ser popular entre os adolescentes, continha dois artigos potencialmente interessantes que poderiam ser explorados em sala de aula, sobre Estocolmo e Hong Kong, com o intuito de promover a competência intercultural.

Os alunos deveriam retirar as informações pedidas no exercício proposto pelo professor para depois elaborarem um pequeno texto para ser apresentado à turma. A escolha de dois textos prendeu-se com a aposta em criar uma maior interação entre pares, sendo que uma parte da turma trabalharia sobre os dados de uma das cidades e a outra parte sobre os dados da outra cidade.

Os alunos mostraram-se um pouco desorientados quando lhes foi pedido que elaborassem os seus textos de apresentação através dos dados recolhidos pelos colegas que tinham tratado os dados da outra cidade em questão. Este resultado serviu como ponto de reflexão para uma próxima abordagem desse género. O exercício proposto serviria com um treino para que os alunos pudessem realizar um pequeno texto sobre Vila do Conde para ser colocado *on-line* no fórum da escola, verificando assim realmente a compreensão das leituras realizadas anteriormente.

3.1.2.2 Os instrumentos de recolha de informação

Mais uma vez, a observação direta teve um papel fundamental para decidir como otimizar a introdução do texto autêntico, melhorando também a competência de leitura dos alunos. No nosso entender, também foi importante tentar perceber que tipos de textos e formas de leitura eram praticados pelos alunos. O mesmo método e questionário aplicados à turma de Francês, com uma série de perguntas semiabertas relativas à utilização do texto autêntico e com o título “Tipos de texto e Formas de Leitura” (ver anexo 8), foram utilizados para a recolha de dados sobre a turma de Inglês.

Como os resultados dos questionários não foram muito conclusivos, pois alguns alunos não responderam às perguntas abertas, foram analisadas as respostas aos exercícios propostos no decorrer da aula (ver anexo 13).

3.2 Segundo ciclo

3.2.1 Francês

Durante as reuniões do final do primeiro e segundo trimestres, os professores da turma do 8º D consideraram que o nível de aprendizagem geral dos alunos era baixo. No entanto, o mesmo não se verificava em Francês, apresentando estes resultados satisfatórios, sendo considerados alunos motivados e participativos desde o início do ano letivo, apresentando logo no teste diagnóstico resultados satisfatórios à disciplina (ver anexo 9). Tal paradoxo contribuiu para a escolha de uma abordagem mais centrada no aluno, em que o professor se resumia a ser apenas um guia.

Assim, a unidade 8, *En Voyage*, foi preparada de forma a apoiar os alunos para uma aprendizagem cada vez mais autónoma. Para este propósito, foram introduzidas várias técnicas e estratégias que ajudassem o aluno a descobrir por si só o tema da aula, bem como as estruturas de vocabulário e gramática.

3.2.1.1 A aplicação

A primeira aula teve lugar logo após as férias de Páscoa, e começava com uma viagem imaginária a Paris. A partir de fotografias tiradas pelo professor em Paris, este recontou, através da ilustração em *PowerPoint*, (ver anexo 9) a história desta viagem coletiva. Os alunos mostraram-se ativos e participativos ao tentarem adivinhar os passos seguintes daquela viagem que revisitou os

monumentos mais emblemáticos de Paris e alguns dos meios de transporte mais utilizados numa viagem turística. O objetivo era garantir que os alunos compreendessem o assunto e o contexto, para incentivá-los a criar depois a sua própria história e despertar assim neles o desejo de conhecer novos países e novas culturas. Tendo em conta que a educação intercultural na escola começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo, pois só então este poderá pôr-se no lugar do outro, compreender as suas reações e desenvolver empatias (Bizarro, 2007).

Aproveitando o facto de um aluno ter partido em férias para o Brasil, foi criado um pequeno espaço para que ele pudesse expressar-se livremente e partilhar com os colegas as suas próprias experiências. No entanto, devido ao pouco tempo para lecionar todo o contudo programado, a partilha de experiências cedeu lugar à descoberta do texto autêntico. Foi distribuído a cada grupo de dois alunos um folheto sobre um monumento ou espaço turístico de Paris: os alunos deveriam preencher as informações solicitadas numa ficha de exercícios, a fim de recolherem as informações principais sobre o monumento ou sitio que estavam a analisar (nome, morada, horário, meios de transporte e informações históricas, caso existissem); (ver anexo 9) posteriormente, deveriam elaborar uma apresentação oral para ser lida à turma. Todos os monumentos e locais que se encontravam nos panfletos já haviam sido introduzidos no início da aula por via da viagem imaginária que o professor fizera a Paris juntamente com os alunos; apesar de os textos serem muito pequenos, continham vocabulário e tempos verbais nunca trabalhados pelos alunos, e tal aspeto fazia parte do desafio de compreensão da leitura, cuja atividade posterior seria a elaboração de um para ser lido à turma. Os textos foram posteriormente recuperados e corrigidos pelo professor, para serem transformados num pequeno livro que serviu de oferta aos alunos (como, na sua maioria, estes continuarem na mesma turma no seguinte ano letivo, poderiam assim dar continuidade ao pequeno livro que já tinham iniciado). Esta iniciativa permitiu aos alunos compreender que o trabalho desenvolvido na sala de aula não é em vão.

A segunda aula da unidade foi dedicada ao vocabulário: meios de transporte e frases comuns usadas no decorrer de uma viagem. Não foi introduzido nenhum texto autêntico retirado de uma revista para jovens, mas a contextualização partiu do *website* oficial do gabinete de turismo em Paris sobre perguntas frequentes para quem visita Paris.¹²

A terceira aula foi dedicada à aquisição de uma nova estrutura gramatical: o futuro simples. O objetivo era conversar com os alunos e proporcionar-lhes ferramentas e ideias para praticarem o idioma.

¹² <http://www.parisinfo.com/>

Inicialmente, parecia ousado introduzir um poema de Victor Hugo para a aquisição do tempo verbal em questão; no entanto, Victor Hugo havia criado uma forma muito própria de ilustração que acompanhava o seu poema *Demain, dès l'aube...* (ver anexo 9), o que permitiu aos alunos compreenderem o poema e identificarem a forma verbal mais utilizada. O poema, apesar de autêntico, não foi retirado de nenhuma revista para adolescentes; nesta fase, era já difícil encontrar em revistas estrangeiras todos os temas abordados nas aulas e os alunos não deixaram de estar mais envolvidos nas atividades por causa disso; só o facto de reconhecerem o texto como autêntico e contendo um assunto relacionado com o seu dia a dia fazia-os trabalhar de forma mais afincada, confirmando assim mais uma vez que os resultados do questionário inicial foram muito importantes para a escolha do material a ser usado em contexto de sala de aula de LE.

Após as três aulas mencionadas, os alunos deveriam ser capazes de usar o vocabulário, a gramática e os aspetos culturais aprendidos em situações diferentes e tão autênticas quanto possível, para puderem assim apresentar a sua viagem de sonho utilizando o tempo futuro. (ver anexo 9)

3.2.1.2 Os instrumentos de recolha de informação

No segundo ciclo não foi aplicado nenhum questionário. A observação direta, os resultados obtidos nos exercícios realizados e a participação ativa dos alunos mostraram ser suficientes para comprovar a eficácia da utilização do texto autêntico em sala de aula de LE. A evolução dos alunos foi notória.

Também os outros colegas professores estagiários passaram a utilizar textos autênticos nas aulas por si lecionadas, sem medo da dificuldade que tais ferramentas poderiam representar para os alunos.

Como instrumento de recolha de informação, foram também usadas todas as reflexões solicitadas pela orientadora de estágio antes e depois de a aula ter sido lecionada, assim como as observações feitas pelos colegas professores estagiários.

3.2.2 Inglês

O segundo ciclo do projeto de investigação/ação decorreu no terceiro período. Neste segundo ciclo, deu-se continuação ao trabalho realizado anteriormente, procedendo-se aos ajustes necessários à consecução do estudo em causa. É de realçar que o comportamento da turma era já demasiado perturbador. Os alunos agiam de forma autoritária com todos os professores, negligenciando as normas de comportamento em contexto de sala de aula.

3.2.2.1 A aplicação

O tema da unidade didática *Money makes the world go around* permitiu ao professor explorar a vida dos famosos expressa em revistas para adolescentes.

A aula começa com um *brainstorming* em que os alunos davam ideias sobre aquilo que o dinheiro poderia comprar ou adquirir, tendo em conta que o conteúdo cultural da unidade em questão visava sobre *Young people with money to spend*. Os alunos foram convidados a pensar no que fariam com uma mesada de cem euros e após as suas respostas foi-lhes aplicado um *quiz* para averiguar até que ponto eram materialistas. O momento seria de descontração antes de iniciarmos a leitura de dois textos autênticos. Após acalmar a turma, perguntei-lhes o que pensavam sobre alguns adolescentes famosos, como gastariam o seu dinheiro, se seriam muito materialistas ou não. Após considerar as respostas dos alunos, foi-lhes pedido que observassem um exemplar da revista *m magazine* (ver anexo 14) e tentassem perceber de que é que trataria a revista.

Após os alunos terem respondido que se trataria de uma revista sobre a vida materialista dos famosos, estes foram confrontados com dois textos (ver anexo 14) sobre a vida de algumas estrelas do rock bem conhecidas dos alunos. Cada grupo de dois ou três alunos deveria escolher um dos artigos e identificar o título, tópico e pessoas envolvidas e averiguar se estas pessoas eram muito ou pouco materialistas. Após este passo, os alunos deveriam rever os textos escolhidos e elaborar uma composição onde explicassem o tema abordado no artigo por eles escolhido. Esta aula permitiu aos alunos confrontarem ideias inicialmente expostas sobre a vida dos famosos e proporcionou-lhes ler e compreender um texto autêntico bastante mais extenso do que aqueles que tinham sido apresentados até então.

3.2.2.2 Os instrumentos de recolha de informação

Tal como em Francês, no segundo ciclo não foi aplicado nenhum questionário. A observação direta, os resultados obtidos nos exercícios realizados e a participação ativa dos alunos mostraram ser suficientes para comprovar a eficácia da utilização do texto autêntico em sala de aula de LE.

A planificação da aula, que incluía uma diversidade de exercícios antes da introdução do texto autêntico, foi uma mais-valia para o posterior sucesso na leitura desse texto.

Foram analisadas todas as respostas dos alunos aos exercícios e a participação em contexto de sala de aula de LE.

Capítulo IV – Análise e interpretação dos dados

4.1 Primeiro ciclo – Francês

Após os alunos terem trabalhado a leitura de um texto autêntico, através dos exercícios propostos, no final do primeiro ciclo de francês foi aplicado um questionário de perguntas semiabertas. Este questionário dava maior ênfase à reflexão ao propor um campo mais alargado de diversidade de respostas (ver anexo 8).

De um total de dezasseis alunos, catorze entregaram o questionário totalmente preenchido. O questionário incidia sobre seis perguntas fechadas que davam depois lugar a um espaço de reflexão, para que o aluno pudesse justificar a resposta. O questionário foi, também, dividido em duas partes: a primeira parte pretendia saber a preferência dos alunos no que diz respeito à leitura de um texto autêntico ou de um texto do manual do estudante, com o acompanhamento de duas páginas com a imagem de um texto retirado do manual dos alunos e um outro texto, sobre o mesmo tema, retirado de uma revista; a segunda parte prendia-se mais com o tipo de informação que os alunos procuram e onde consideram que esta se encontra mais disponível e credível.

Ao trabalhar o texto autêntico, os alunos mostram-se sempre empenhados em resolver as questões propostas, atingindo resultados satisfatórios. Foi agradável verificar a reação de surpresa e entusiasmo dos alunos ao perceber que, após uma visita a Paris, o professor tinha comprado algumas revistas para eles explorarem em conjunto na sala de aula. Como se trata de uma turma muito afetiva, verificou-se a alegria de alguns alunos ao perceberem que o professor tinha pensado neles (nas aulas) durante as férias de Natal e muitos perguntavam com surpresa: “Essa revista é mesmo francesa?”, “A professora comprou-a lá?”, “Os meninos franceses também leem essas revistas?”

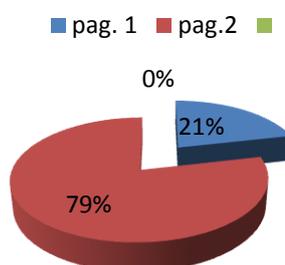
No nosso entender, todas estas perguntas eram o *feedback* positivo de que precisaríamos para continuar a aula e criar nos alunos um maior interesse pela leitura. Neste caso, a introdução do texto autêntico também serviu para desmistificar alguns estereótipos relativos às leituras efetuados por adolescentes de outros países. No final da aula foi então aplicado um questionário sobre tipos de textos e formas de leitura realizadas pelos alunos.

4.1.1 Análise dos dados

Após uma leitura atenta do questionário aplicado aos alunos, verificámos que apenas três alunos preferem trabalhar os textos dos manuais em vez de um texto autêntico retirado de uma revista; contudo, quando analisamos em pormenor o porquê dessa escolha, constatámos que os alunos se limitaram a respostas do tipo "porque sim", o que revela que não fizeram uma escolha consciente e refletida.

Comparando os textos da página 1 com o texto da página 2, quais os textos que te motivam para a leitura?

Gráfico 7



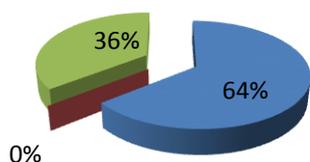
De resto, todos os alunos concordaram com a importância das imagens que acompanham os textos, justificando, na sua maioria, que os ajudam a perceber melhor o tema a ser tratado, e concordando também, na sua grande maioria, que, quando leem um texto, normalmente sublinham as palavras ou frases que desconhecem: um método muito utilizado para depois trabalharem o vocabulário desconhecido contido no texto. Ao relacionar este tipo de dados com a informação exposta no capítulo I, realçamos a ideia de que, para trabalharem a leitura de um texto autêntico, os alunos não precisam de se preocupar com palavras ou expressões desconhecidas, que o importante é perceber o contexto e a partir daí decifrar o que realmente importa para a sua compreensão.

A segunda parte do questionário prendia-se mais com questões que nos auxiliassem na escolha de materiais que pudessem ser aplicados no segundo ciclo. Mais de metade dos alunos (64%) concordou com a ideia de procurar textos de maior atualidade em revistas ou jornais e consideraram que os textos que falam sobre moda, jogos ou passatempos são os textos mais úteis para as suas vidas (50%), seguidos de textos atuais sobre o mundo em geral (43%).

Onde consideras encontrar informação/textos com maior atualidade?

Gráfico 8

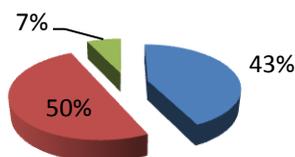
- Em revistas ou jornais diárias/semanais ou mensais.
- Nos livros escolares.
- Na internet.



Que tipo de informação/textos consideras mais útil para o teu dia-a-dia?

Gráfico 9

- Textos atuais sobre o mundo em geral.
- Textos sobre passatempos, jogos, moda, etc
- Textos que abordam questões do teu dia-a-dia.



4.1.2 Considerações sobre o primeiro ciclo

O primeiro ciclo de Francês decorreu já em fase tardia (no segundo período, 03 de janeiro), pois necessitámos de mais aulas para a recolha de dados através de exercícios e da observação direta antes de escolhermos o tema a ser trabalhado. Contudo, e tendo em conta o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e o interesse demonstrado pela manipulação de produtos autênticos, revelou-se uma demora proveitosa. Os alunos reagiram muito bem à introdução do texto autêntico e, através de uma abordagem ainda muito guiada, conseguiram fazer uma leitura do artigo proposto com sucesso. Todos estes aspetos aumentaram a confiança dos alunos ao lerem um texto em LE, sobretudo quando os textos são acompanhados por imagens alusivas ao tema em questão.

4.2 Primeiro ciclo - Inglês

Tal como no primeiro ciclo de Francês, após os alunos terem trabalhado a leitura de um texto autêntico através dos exercícios propostos, no final do primeiro ciclo de Inglês foi aplicado o questionário de perguntas semiabertas mencionado no ponto anterior. De um total de 21 alunos, catorze entregaram o questionário preenchido, não tendo respondido a algumas das perguntas abertas. Perante um número tão pequeno de questionários para análise, antes de dar início ao segundo ciclo o professor teve oportunidade de falar com os alunos e recolher um *feedback* oral sobre os textos e tipo de leitura que estes faziam e questioná-los sobre aquilo que mais lhes havia agradado ao trabalharem o texto autêntico.

A turma de Inglês mostrou sempre ser uma turma muito inconstante no que diz respeito aos seus gostos pessoais e ao comportamento em contexto de sala de aula. Na fase do primeiro ciclo houve dois alunos que mostravam uma atitude desafiadora para com todos os professores e outros dois que se recusavam a responder a qualquer pergunta, mesmo que colocada em português. As aulas tinham de ser pensadas com muito cuidado e o tempo de observação direta, antes do início do primeiro ciclo, foi de extrema utilidade para criar uma maior empatia com os alunos e perceber como é que a turma funcionava.

A introdução do texto autêntico aconteceu numa aula em que os alunos foram desde início surpreendidos pela decoração da sala, coberta de mapas e de cartões (com algumas pistas sobre a temática da aula) que se encontravam debaixo da mesa de cada um. Este tipo de abordagem parecia agradar os alunos. O comportamento era mais calmo, pois aguardavam com expectativa o que aconteceria a seguir. Os alunos foram convidados a pensar no porquê dos mapas e nas frases contidas nos cartões, chegando assim à conclusão de que a aula iria tratar sobre uma viagem. Os alunos deveriam pensar como se escolhe um destino para uma viagem e no âmbito desta sequência que lhes foi apresentada a revista *Urban Trends*. Os alunos tentaram prever, com pouco sucesso, de que trataria a revista, até que associaram a aula anterior a esta aula e consideraram que a revista falaria de viagens.

Foram entregues aos alunos dois textos sobre duas cidades, e cada par ou grupo de três alunos deveria recolher as informações pedidas numa ficha entregue pelo professor a fim de apresentarem um texto resumido sobre a cidade analisada. Os alunos mostraram-se um pouco confusos com a interação de pares determinada pelo professor, pois o par que recolhia as informações deveria entregá-las a outro par para que este último (sem ter lido o texto em questão) elaborasse posteriormente um texto a partir das informações recolhidas pelos colegas.

A atividade também tinha um propósito autêntico: elaborar um texto sobre Vila do Conde, idêntico aos textos fornecidos, para ser colocado no fórum da escola.

A participação e empenho dos alunos foi positivo.

4.2.1 Análise de dados

Como já foi referido, de um total de 21 alunos, catorze entregaram o questionário preenchido, não tendo respondido a algumas das perguntas abertas.

Após uma leitura atenta do questionário aplicado aos alunos, verificámos que todos os alunos que responderam a este questionário preferem o texto autêntico ao texto didatizado; na sua totalidade, os alunos também concordaram com a importância das imagens que acompanham os textos, mas sem justificarem as suas escolhas.

Ao verificar esta situação, o professor falou com os alunos, os quais responderam não saber como justificar as respostas e por recearem que o professor reconhecesse a sua caligrafia e os identificasse. Assim, foi-lhes apenas questionado, de forma geral, a importância que davam às imagens nos textos e se as tinham em consideração ao organizarem a leitura. Os alunos responderam que sim, embora alguns tenham referido que às vezes as imagens não são muito apropriadas aos textos que costumam trabalhar. Outra das conclusões retiradas desta conversa foi que, embora os alunos deem importância às notícias sobre o mundo atual, o facto é que preferem trabalhar temas mais relacionados com os interesses da vida deles, como música, jogos, moda, TV.

4.2.2 Considerações sobre o primeiro ciclo

Tal como no caso de Francês, o primeiro ciclo de Inglês decorreu já no segundo período, pelas mesmas razões apresentadas anteriormente.

Apesar de os alunos terem conseguido trabalhar o texto autêntico com alguma eficácia, sentíamos que havia muitos aspetos que precisariam de ser melhorados para aumentar a sua confiança na leitura de um texto autêntico. Apesar de ativos e empenhados em realizar um texto sobre Vila do Conde, era notório que esta não seria uma atividade de extremo interesse dos mesmos. O segundo ciclo deveria ser mais desafiador.

4.3 Segundo ciclo – Francês

O segundo ciclo de Francês aconteceu imediatamente a seguir às férias da Páscoa, em que os alunos foram convidados a serem membros ativos durante toda a unidade didática lecionada. O tema era *En Voyage* e os alunos foram levados pelo professor numa viagem imaginária a Paris. O entusiasmo dos alunos foi palpável e não demonstraram qualquer dificuldade quando foi introduzido um texto autêntico retirado de um guia de turismo sobre Paris, para que os alunos recolhessem informações sobre outros monumentos, locais e museus que poderiam visitar. Os alunos aprenderam a planear uma viagem tendo em conta os horários para visita, os transportes que poderiam utilizar, o preço de entrada, onde comer, onde dormir.

Considerámos esta aula muito importante sob o ponto de vista cultural. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados com a ideia de um dia visitarem Paris.

Na última aula de 45 minutos desta unidade não estava previsto os alunos tentarem fazer mais uma leitura de um texto autêntico; contudo, o poema *Demain, dès l'aube...* de Victor Hugo suscitou interesse nos alunos, pelo que tivemos oportunidade de o ler em conjunto após uma leitura por parte de uma colega francesa para que estes pudessem ouvir o sotaque de um nativo. Para nosso espanto, os alunos tinham compreendido sozinhos o tema do poema. Quando questionados sobre a forma como chegaram àquela interpretação, responderam que a forma como a leitura tinha sido feita e as imagens os haviam auxiliado. É nesta altura que sentimos que algo de bom foi conseguido no que diz respeito ao desenvolvimento da competência de leitura.

4.3.1 Análise de dados

A análise de dados do segundo ciclo foi feita através da análise dos exercícios realizados pelos alunos e pelas reflexões que fazíamos após cada aula. É com muito pesar que não possuímos nenhuma cópia do livro realizado pelos alunos com as informações sobre Paris que lhes foi entregue como recordação e fonte para trabalhos futuros; não tirámos nenhuma cópia para nós, restando-nos apenas um exemplo de um exercício (ver anexo 10); no entanto, todas as respostas foram avaliadas e os resultados conseguidos foram satisfatórios, tendo todos os alunos conseguido responder com sucesso a todas as perguntas realizadas sobre os textos e revelando que já sabiam utilizar estratégias de leitura adequadas para a compreensão de um texto.

Quase todas as aulas de Francês foram gravadas, mas a imagem e o restante conteúdo das gravações não pode ser exposto neste relatório, tendo servido apenas como apoio às conclusões retiradas após cada aula lecionada.

4.3.2 Considerações sobre o segundo ciclo

No decorrer do segundo ciclo observámos uma evolução significativa no que respeita à compreensão de um texto autêntico. É notório o desenvolvimento, não só da competência de leitura, como das competências comunicativa e multicultural. Apesar de o texto retirado de uma de revista ter funcionado como alavanca para todo o processo de desenvolvimento da competência de leitura, o texto por si só não funciona isolado. Os alunos precisam de estar conscientes das estratégias e das técnicas de leitura que poderão utilizar, dependendo do texto em causa. O texto tem de ser motivador e suficientemente desafiador, e ao mesmo tempo que simples.

Os alunos mostraram saber compreender um texto, mas nesta idade ainda lhes era difícil ir mais além da interpretação. As imagens funcionaram sempre como um forte apoio à compreensão do texto.

Apesar de nenhum texto ter sido modificado, existe alguma dificuldade em conseguir textos autênticos que se adequem aos alunos do oitavo ano.

4.4 Segundo ciclo – Inglês

O segundo ciclo de Inglês tinha de ser imperativamente mais desafiador. Realizado já no final do terceiro período escolar, os alunos mostraram-se muito irrequietos e cansados durante toda a unidade lecionada (90 minutos).

O desafio deste ciclo consistia em entregar vários textos aos alunos, sobre celebridades da música ou da TV, para escolherem um só texto e, depois de recolhidas as informações do texto, que justificassem a sua escolha. No entanto, devido ao comportamento perturbador da turma, decidimos colocar só dois textos à disposição dos alunos para que escolhessem um e justificassem a sua escolha.

Os textos selecionados eram muito mais extensos dos que haviam sido apresentados até então e contrariavam as ideias iniciais que os alunos demonstraram ter sobre a vida dos famosos. Desta forma, seria mais fácil perceber se os alunos tinham lido e compreendido o texto a fim de corroborarem ou não as suas hipóteses iniciais ou se continuariam a achar que a vida dos famosos era superficial e materialista, conforme sustentavam antes da leitura dos textos. Apesar da imaturidade que caracterizava a turma, todos foram capazes de responder corretamente às questões colocadas, concluindo-se assim que fizeram uma boa leitura do texto.

A turma mostrou-se muito mais entusiasmada com esta atividade. Os dois textos propostos foram escolhidos de forma a ajustarem-se às diferentes personalidades dos alunos, o que fez com que os alunos menos participativos sentissem vontade em participar na aula, com algum sucesso.

4.4.1 Análise de dados

Tal como em Francês, a análise de dados do segundo ciclo foi feita através da análise dos exercícios realizados pelos alunos e pelas reflexões que fazíamos após cada aula.

As aulas de inglês não foram gravadas, servindo-me assim dos comentários dos meus colegas e da orientadora para conseguir avaliar os resultados obtidos.

Todos os alunos atingiram com sucesso o propósito da unidade. Embora algumas respostas aos exercícios propostos não sejam muito explícitas, na globalidade todos os alunos mostraram saber como ler um texto autêntico fazendo uso de todas as técnicas aprendidas até então.

4.4.2 Considerações sobre o segundo ciclo

A conclusão mais óbvia acerca deste segundo ciclo é a de que os alunos, apesar de pertencerem ao mesmo meio e terem as mesmas idades, são muito diferentes uns dos outros. O professor jamais pode fazer uma generalização através de um simples caso. Esta turma mostrava um comportamento desajustado, os alunos davam-se mal entre si, havia claramente um grupo dominador e tudo indicava que seria impossível trabalhar com eles. No entanto, todas as observações feitas e a avaliação dos questionários e dos exercícios serviram para perceber a individualidade de cada aluno e os conflitos normais com que se debatem na adolescência, e desta forma foi possível criar aulas que os envolvessem numa aprendizagem ativa. A introdução de revistas juvenis funcionou muito bem nesta turma, pois a vida dos famosos era um dos denominadores comuns de interesse entre os alunos.

Capítulo V – Discussão e conclusão

5.1 Os resultados obtidos face às hipóteses iniciais

A realização deste relatório surge de um certo ceticismo em relação à frequência e aos métodos utilizados para se trabalhar a competência de leitura no contexto da aula de língua estrangeira. Nas observações diretas realizadas ao longo dos meses de outubro e de novembro, foi-nos possível notar a dificuldade dos alunos em tentarem compreender um texto escrito. Na maior parte das vezes, os alunos limitavam-se a procurar no texto alguma semelhança com a pergunta realizada para depois se limitarem a transcrever, sem entender, no sentido completo, o que lhes havia sido pedido na pergunta e sem saberem como procurar informação no texto.

No caso da turma de Francês, tivemos oportunidade de acompanhar um aluno de forma mais cuidada durante todo o ano letivo: quando questionado sobre o porquê de não responder a alguma pergunta sobre o texto que havia lido este respondia que não compreendia a pergunta e muito menos o texto; no entanto, dizia gostar muito de ler, principalmente revistas sobre carros. Quando o questionado se compreenderia um texto em francês sobre carros, respondeu que sim, pois sabia tudo sobre carros.

No caso da turma de Inglês, pudemos observar o esforço e entusiasmo que os alunos demonstraram na compreensão e resposta a um questionário sobre uma entrevista (ver anexo 13) que tinha como protagonistas o professor estagiário e uma banda de *b-boys* muito conhecida entre os adolescentes. Tal entusiasmo nunca se verificou quando lhes era pedido que respondessem às perguntas relativas a um texto do manual escolar. Até dois dos alunos com maior facilidade em se expressar e compreender textos em inglês, mas que revelavam comportamentos desadequados em contexto de sala de aula, mostraram-se mais envolvidos em tarefas que aparentemente eram do seu interesse pessoal.

Também o questionário inicial se tornou intrigante, na medida em que os alunos davam preferência às atividades de leitura e oralidade, embora estas fossem também as áreas de maior dificuldade para eles, contudo, e revendo todo o trabalho desenvolvido e avaliando todas as respostas dadas em ambos os questionários apresentados, apercebemo-nos de que os alunos gostam de ler, no entanto, essa leitura deve ser estimulante e desafiadora o suficiente para que estes tenham vontade de ler.

O objeto deste estudo passou pela reflexão acerca da relevância em criar estratégias de leitura e fatores que envolvam mais o aluno nessa leitura. Foram estas as áreas assumidas como o pressuposto inicial que veio a ser testado ao longo do processo de investigação-ação e segundo o qual o texto autêntico seria introduzido a partir do contacto com a própria realidade quotidiana dos

alunos. Como ficou explícito no ponto 2.2 do capítulo I, a leitura é uma das áreas mais frágeis no contexto escolar e necessita de uma intervenção cuidada e inteligente por parte do professor, que terá de usar de toda a sua capacidade para não condenar esta competência ao fracasso.

Mais do que qualquer outro dado, foi ponderado o facto de que não existem métodos e estratégias de aplicação universal em termos do processo de ensino e aprendizagem de uma língua, sendo sempre necessário seleccioná-los e adequá-los de acordo com o público a que se dirigem e ao contexto onde se aplicam. Segundo Goodman, “Nobody knows how reading works. This view usually leads to a next premise: therefore, in instruction, whatever works is its own justification” (1988: 11). Se inicialmente os alunos pareciam mais envolvidos nas tarefas e atividades que incluíssem o contato com materiais autênticos, não foi possível descurar que no final os alunos eram capazes de ler qualquer tipo de texto sem deixarem de estar menos envolvidos: tudo dependia da forma como o professor introduzia e trabalhava o tema. A introdução do texto autêntico foi-se justificando por ser um texto que se aproxima ao real e ajuda o aluno a preparar-se melhor para um mundo em constante movimento. Cabe ao professor saber escolher o texto, o tipo de leitura desejada e a melhor forma de conseguir envolver o aluno em todo esse processo. Pois o aluno é, afinal, o elemento de maior importância.

Se as primeiras observações, realizadas mesmo antes do primeiro ciclo, indicavam uma falta de motivação para a leitura e pouco conhecimento das estratégias de leitura a serem aplicadas em diversas tipologias de texto, o questionário inicial provou que os alunos gostavam de ler. Contudo, a leitura deveria ser algo com que eles se identificassem. Ainda no decorrer das primeiras observações, constatámos que os alunos não se identificavam com determinadas estruturas de textos, e por conseguinte foi necessário consciencializá-los para a leitura como um processo, onde as funções dos títulos, dos subtítulos, das imagens, dos parágrafos ou dos excertos que acompanham os textos ganham relevo para a partir daí conseguirem contextualizar ou ter uma visão geral do que vai ser lido. Curiosamente, esta dificuldade começou a dissipar-se quando no primeiro ciclo foi introduzido um texto autêntico retirado de uma revista. Os alunos mostraram estar familiarizados com essa estrutura, tanto no texto utilizado na turma de Francês como no texto utilizado na turma de Inglês, porque lhes era algo familiar.

Após oito anos de escolaridade, seria de esperar que os alunos também estivessem familiarizados com os textos incluídos nos manuais escolares. Todavia, este tema levanta muitas problemáticas, quer porque os manuais sofrem constantes atualizações, porque nem todos os intervenientes na elaboração dos manuais expõem os textos da mesma forma (não que esta tenha de ser limitada a uma única estrutura ou tipologia), quer porque o aluno mudou de escola ou de professor. A verdade é que o aluno, desde que nasceu, teve que aprender a ligar-se à realidade à sua

volta e isso envolve muito mais que oito anos de escolaridade. Servindo-nos novamente dos estudos de Piaget, para um adolescente de treze anos um texto inserido no manual escolar requer uma leitura diferente da de um texto retirado de uma revista ou jornal que o pai e a mãe levam para casa, principalmente se esse texto estiver numa língua estrangeira. Contudo, se a revista existente em casa for de origem estrangeira, mas em tudo idêntica à revista portuguesa que o adolescente anteriormente vira e lera, talvez ele sinta curiosidade em pegar na revista estrangeira e comece a ativar todas as estratégias que já utilizava ao ler em português para conseguir ler algo que está numa língua quase desconhecida ou mesmo desconhecida para ele.

Dadas as circunstâncias, é na fase final do primeiro ciclo que uma maior reflexão nos foi exigida. O aluno é capaz de ler tudo aquilo que se relacione com os seus interesses, realidade e estruturas já familiares, e o professor deve saber maximizar esta leitura sem que alguma vez o aluno se sinta desmotivado pelo grau de dificuldade exigido. Assim, no decorrer do 2º ciclo foram apresentados aos alunos textos com maior variedade de informação, correspondentes a outras tipologias de acordo com as unidades a serem lecionadas.

A turma de Francês, apesar de muito participativa, demonstrou sempre precisar de um maior acompanhamento. A introdução do texto autêntico foi feita de forma simples e acompanhada de exemplos fornecidos pelo professor. No entanto, talvez devido ao empenho e maturidade dos alunos, (o *saber-estar* e *saber-fazer* em contexto de sala de aula de LE), foi-nos possível apresentar textos mais elaborados que nem sempre corresponderam a textos retirados de revistas para adolescentes, como já foi explicado no capítulo III. No segundo ciclo, os alunos foram capazes de compreender um guia de turismo sobre os principais locais a visitar em Paris e até mesmo um poema de Victor Hugo.

Todos estes dados levaram-nos a considerar que a introdução de textos autênticos retirados de revistas para jovens serviu com ponto de partida para desenvolver no aluno uma maior e melhor competência de leitura. Quando conseguimos mostrar aos alunos a relevância de aprender algo novo e útil para as suas vidas, estes começaram a colaborar de forma mais autónoma e proveitosa no que respeita ao seu sucesso escolar e ao desenvolvimento para uma vida adulta ativa e eficaz.

A turma de Inglês nunca conseguiu evidenciar tanta maturidade como a turma de Francês, pelo que foi necessário manter-nos fiéis a textos capazes de suscitar o interesse dos alunos e fazê-los trabalhar, para criarem estratégias próprias de compreensão de um texto autêntico. No caso de Inglês, os textos retirados de revistas para adolescentes funcionaram muito bem. A turma mostrou-se sempre entusiasmada em conseguir ler/compreender algo sobre os seus artistas favoritos e trocar impressões com os seus colegas.

Em suma, consideramos, primeiramente, que a formação contínua do professor é de extrema importância para que este possa evoluir juntamente com os seus alunos; que o tempo empregue em

viagens, leituras e debates sobre a língua e cultura que ensina são pontos cruciais para construir uma aula assente em pilares sólidos e interessantes que permitam ao aluno aprender com entusiasmo.

Para este projeto de ação-investigação, consideramos ser de suma importância que o professor se informe e perceba os gostos dos seus alunos. As viagens realizadas a França e a Inglaterra serviram não só para a aquisição de material autêntico (embora uma pequena parte ter sido adquirida posteriormente em Portugal), como também para sentir o pulsar das novas gerações.

Contudo, as línguas francesa e inglesa não são únicas destes países e, para não condicionar o pensamento dos alunos, foram sempre referidos e trabalhados exemplos de monumentos, artistas, poetas, cultura de países francófonos e anglófonos.

Outra das conclusões retiradas deste projeto prende-se com o facto de que o professor deve estar capacitado para fazer uma reflexão sobre a forma como lecionou a aula: quais foram os pontos positivos e os menos bons, o que falhou, o que poderia ter corrido melhor. Além disso, deve estar consciente da heterogeneidade das turmas, dos alunos e dos ritmos de aprendizagem de cada um.

A introdução do texto autêntico em contexto de sala de aula de LE mostrou ser eficaz no desenvolvimento da competência de leitura e trouxe uma nova dinâmica para dentro da sala de aula, que esperamos ter-se repercutido para além desta, provando que os alunos são capazes de fazer tudo, dependendo da sua predisposição e da força e empenho que o professor coloca na aula. Força e empenho sustentados por um conhecimento sólido em todas as áreas que envolvem o ensino de uma LE.

Para uma futura investigação seria interessante analisar as ideias de Gilmore (2004), no que diz respeito à utilização de um texto do manual dos alunos e um texto autêntico com o intuito de criar uma interação autêntica. A investigação de Gilmore versa sobre sete diálogos publicados em manuais do aluno entre os anos 1981 e 1997, para a partir daí os comparar com uma interação autêntica, ou seja, o estudo realizado pelo autor pretende provar que os diálogos expressos nos manuais dos alunos revelam pouca autenticidade:

“The language of some course books represents a “can do” society, in which interaction is generally smooth and problem free, the speakers cooperate with each other politely, the conversation is neat, tidy and predictable... the questions and answers sequenced rather in manner of a quiz show or court-room investigation”

(Cater 1998:47 cit. in Gimore 2004: 366)

Os quadros que Gilmore (2004) são bastante ilustrativos na medida em que avaliam de forma percentual tópicos como:

- a) *Lexical density*
- b) *Flase starts*

- c) *Repetition*
- d) *Pauses*
- e) *Terminal overlap*
- f) *Lathing*
- g) *Hesitation devices*
- h) *Back – channels*

Expressos nos livros do aluno e nos textos autênticos. As percentagens variam bastante ao analisarmos os dados de um e outro. No manual do aluno as alíneas b) e e) são inexistentes, sendo a frequência das restantes muito baixas, não ultrapassando os 8%, em comparação com uma média de 50% registada no texto autêntico. Apenas na alínea a) se verifica uma percentagem de 55,64% contra 48% de densidade lexical expressa nos textos autênticos. Acreditamos que estes dados são merecedores de uma reflexão mais profunda, podendo mesmo ser objeto de investigações futuras, assim como a utilização do texto autêntico nas atividades de *storytelling*:

Le storytelling est donc interactif, il utilise le langage, présente une histoire et sollicite l'imagination des auditeurs qui participent activement à la construction de l'histoire. Cet art de raconter prend de multiples formes selon l'objectif visé, il peut être utilisé pour divertir, pour éduquer, pour soigner, pour vendre, pour gérer une équipe, pour transmettre des connaissances ou un savoir-faire professionnel¹³

5.2 Considerações acerca da validade dos resultados e da legitimidade de possíveis generalizações

O estudo apresentado empregou tanto métodos quantitativos como qualitativos no que respeita à recolha de informação (Bell, 2008), tentando deste modo suportar-se da melhor forma, tendo em conta as limitações de tempo e dos meios disponíveis, a complexidade da temática em causa. A credibilidade e autenticidade dos métodos mencionados foram reforçadas pelos dois ciclos que integraram o processo de ação-investigação, e posteriormente foi possível corrigir e aperfeiçoar os instrumentos utilizados.

Todavia, diversos tipos de condicionantes terão que ser consideradas na generalização de qualquer estudo. Os dados recolhidos apresentam diversas vezes contradições entre a verdade que o aluno considera ser aquela que o professor deseja ouvir e a verdade dele próprio, não sendo possível desta forma apoiarmo-nos unicamente nos dados obtidos nos questionários apresentados aos alunos. Muitas vezes, o questionário, mesmo que anónimo, é visto como uma fonte de avaliação e de receio

¹³ Para utilização da técnica *storytelling* em LE, consultar : FALLERY, Bernard et Carole MARTI. 2007. « *Le storytelling : un outil de gestion des connaissances* », SIM, Systèmes d'information et management, CREGOR, Centre de recherches en gestion des organisations. N°4, vol. 11.

de qualquer tipo de julgamento, pois o aluno chega mesmo a modificar a sua caligrafia ou a sabotar dados com receio de ser reconhecido. No nosso entender, o tempo de observação direta e a análise do desempenho dos alunos nos exercícios propostos foram muito mais proveitosos. Os instrumentos para a recolha de dados tiveram em consideração um contexto específico, como descrito no capítulo II.

Referências bibliográficas

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992). *Quelle École pour quelle integration?* Paris: Hachette.(2007). *Um olhar actual sobre a mudança educativa: onde situar os esforços de melhoria?* Em Carlinda Leite y Amélia Lopes (org.): Escola, currículo e formação de identidades. Porto (Portugal): Edições ASA, pp. 13-50.
- ALARCÃO, I. (2008). *Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal*. In B. R (org.), *Ensinar e aprender línguas e culturas estrangeiras hoje: que perspectivas?* Porto: Areal Editores.
- ANDRADE, A. I. (1999). “Intercompreensão: conceito e utilidade no processo de ensino/aprendizagem das línguas”. In A. I. Andrade (coord.). *ILTE – A Intercompreensão em Contextos de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro (55-89).
- ANDRADE, A. I. & SÁ, S. (2008). *Diversidade Linguística e desenvolvimento sustentável: aos Problemas de Literacia*, Porto Editora, Colecção Linguística Porto Editora.
- BÉRARD, E. (1991). *L’approche communicative*. Paris : CLE International.
- BIZARRO, R. (2008) *Ensinar e Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras, hoje: que perspectivas?* ed. 1, 1 vol.. Porto: Areal Editores.
- BIZARRO, R. (org.) (2007). *Eu e o Outro. Estudos Multidisciplinares sobre Identidade(s), Diversidade(s) e Práticas Interculturais*, Porto: Areal Editores, pp. 432.
- BIZARRO, R. (2001) “Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do E. B.): alguns percursos para uma autonomia”, Colóquio “Ensino das Línguas Estrangeiras: Que Estratégias Políticas e Educativas?”; Porto / FLUP
- BAILLY, N. & COHEN, M. (2005). *L’approche Communicative*, http://flenet.rediris.es/tourdetoile/nbailly_mcohen.html

- BELL, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação – Um guia para a pesquisa. em ciências sociais e de educação*. Lisboa: Gradiva
- BERARD, E. (1991). *L'approche Communicative: Théorie Et Pratiques*, Paris, Cle International.
- BOLÍVAR, A. (2007). *Educación para l a Ciudadanía. Algo más que una asignatura*, Barcelona: Graó.
- BRANSFORD, JOHN D., and MERIETA K. JOHNSON (1972) *Contextual prerequisites for understanding: Some investigators of comprehension and recall*.
<http://www.sciencedirect.com/science/journal/00225371>.
- BYRAM, M. (2006). “Developing a Concept of Intercultural Citizenship”. Em Alred, G. Byram, M. & Fleming, M. (eds.), *Education for Intercultural Citizenship – Concepts and Comparisons* (pp. 109-129). Clevedon: Multilingual Matters.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Applied Linguistics. Vol 1.
- CARLO, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.
- CARROL, J. B. (1987). *The nature of the reading process*. In H.Singer &R. B. Rudell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading (3rd Ed.)*. Newark: International Reading Associatio.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Ministério da Educação, Edições ASA.
- DECI, E.L., and FLASTE, R. (1995). *Why We Do What We Do: Understanding Selfmotivation*. New York, NY: Penguin Books.
- DEVINE, J. (1987) *General Language Competence and Second Reading*. In J. Devine, P.L. Carrol and D. E. Eskey (Eds.), *research in reading English as a Second Language*, Washington DC: Teacher of English to Speakers of Other Languages

- FALLERY, B. et MARTI, C.(2007) *Le storytelling : un outil de gestion des connaissances*, SIM, Systèmes d'information et management, CREGOR, Centre de recherches en gestion des organisations. N°4, vol. 11
- GEE, J. (2004) *Situated Language And Learning: A Critique Of Traditional Schooling*, Routledge
- GRELLET (1981) *Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*, Cambridge University Press
- GILMORE, A. (2007). *Authentic materials and authenticity in foreign language learning*. In: *Language teaching*, 40/2, 97-118.
- GOODMAN, K. S. (1988) in Carrell et al. *Interactive Approaches to L2 Reading* Cambridge, CUP
- GUARIENTO, W. & MORLEY, J. (2001). *Text and task authenticity in the EFL classroom*. *ELT Journal* 55(4), 347-353
- MCDONOUGH, J. and SHAW, C. (1993) *Materials and Methods in ELT*, Blackwell
- MURDOCK, T. B. (1999) *In the social Context of Risk; Status and motivational predictors of alienation in middle school*. *Journal of Educational Psychology*.
- KINCHOLOE, J. (2006). *Construtivismo crítico*. Mangualde: Edições Pedagogo
- LITTLE, D., DEVITT, S. & SINGLETON, D. (1989). *Learning Foreign Languages from Authentic Texts: Theory and Practice*. Dublin: Authentik. Longman
- MALLEY, A. (1986). *A rose is a rose, or is it? Can communicative competence be taught?* Em Brumfit, C. (ed.). *The practice of communicative teaching*. Oxford: Pergamon Press
- ODISHO, E. Y(2008). *A multisensory, multicognitive approach to teaching pronunciation*. *Linguística. Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto*. Vol. 2: 3-28., 2007
- OLSON, J. and PLATT, J. (2000). *The Instructional Cycle. Teaching Children and Adolescents with Special Needs* (pp. 170-197). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall, Inc.

- PAIVA, V.L.M.O. *Caleidoscópio: fractais de uma oficina de ensino aprendizagem*. 261 f. Memorial – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.
- PAIVA, V.L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. Trabalho apresentado no XXI JELI (Jornada de Estudos de Língua Inglesa), 2005b. <http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>
- PEACOCK, M. (1997). *The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners*. ELT Journal (vol.51). Oxford: Oxford University Press. Linguistics
- PENNYCOOK, A. 1994. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman.
- PIAGET, J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. New York: Free Press Planeta. Saber & Educar, 13, 249-260.
- PINTO, M. (1998) *Saber Viver a Linguagem. Um Desafio* n.º 11, pp. 228-229.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International.
- RAYA, M., LAMB, T. & Vieira, F. (2007). *Pedagogy for Autonomy in Language Education in Europe – Towards a framework for learner and teacher development*. Dublin: Authentik
- RICHARDS, J. C. & LOCKHART, C. (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RUTHFORD, W. E. (1987) *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. Longman
- SAVATER, F. (2006). *O Valor de Educar*. Lisboa: Editorial Presença
- SMITH, F. (1978). *Reading*. Cambridge University Press
- SPRINTHAL et COLLINS (1993) in *Psicologia Educacional*, Lisboa. McGraw-Hill.
- STAHL, S. (2005). *Four problems with teaching word meanings (and what to do to make vocabulary an integral part of instruction)*. In E. H. Hiebert and M. L. Kamil (Eds.), *Teaching*

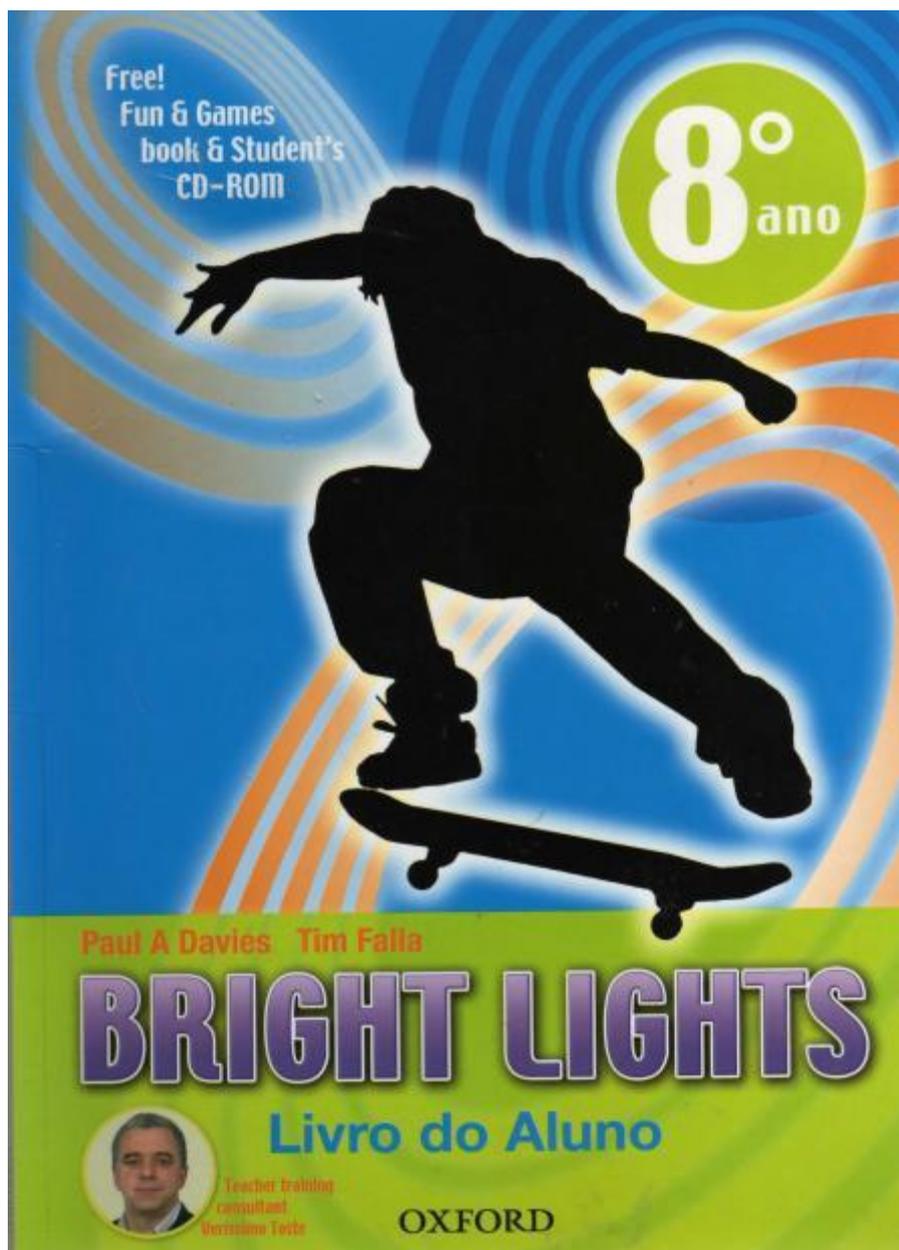
and learning vocabulary: Bringing research to practice (pp. 95–114). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Retrieved August 18, 2009, from Psyc INFO database.

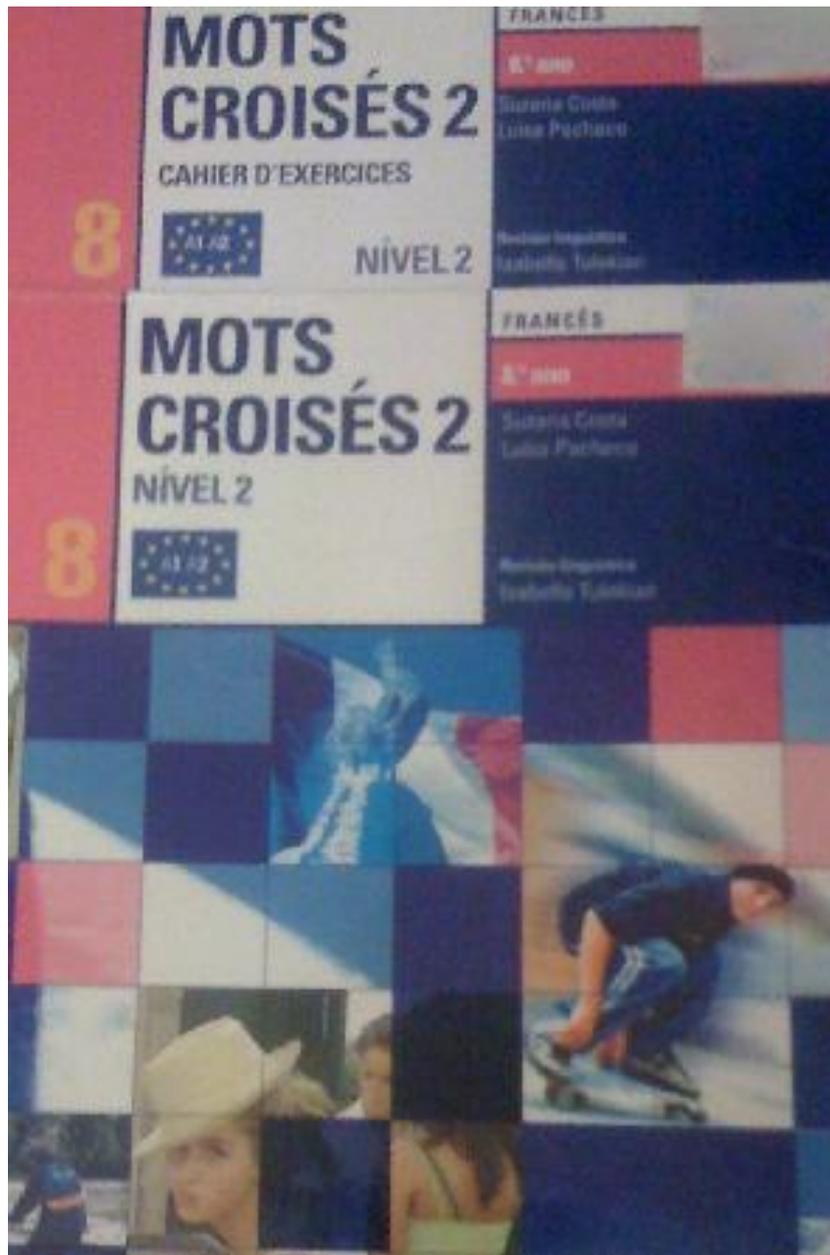
- TAVARES, C. F. (2007). *Le temps, l'espace et les cultures. Les blogs en tant que lieux d'apprentissage et de rencontre interculturelle. Etudes de Linguistique Appliquée, Revue de Didactologie des Langues*, 146.
- TENNANT, A. (2012) *English Matters*
<http://www.onestopenglish.com/skills/reading/reading-matters/reading-matters-what-is-reading/154842.article>
- VIEIRA, F. & MOREIRA, M. A. (1993). *Para além dos testes. A avaliação processual na aula de Inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- WEAVER, C. (1980). *Psycholinguistics and reading: from process to practice*. Cambridge (Massachusetts): Winthrop.
- WIDDOWSON. H. D. (1978) *Teaching English as Communication*. London: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.

Índice de Anexos:

Anexo 1 – Manuais	71
Anexo 2 - Questionário de diagnóstico para as turmas de Francês e Inglês	73
Anexo 3 - Questionário de diagnóstico RESULTADOS	75
Anexo 4 – Atividades de observação (pré-observação-francês, novembro).....	77
Anexo 4.1 – Atividades de observação (pré-observação-francês, janeiro).....	84
Anexo 5 – Atividades de observação (pré-observação-inglês, setembro).....	89
Anexo 5 – Atividades de observação (pré-observação-inglês, novembro).....	91
Anexo 6 - Cronograma para a Investigação-Ação	109
Anexo 7 - 1º Ciclo: aula da turma de Francês.....	110
Anexo 8 - Questionário de fim de 1º ciclo para as turmas de Francês.....	115
Anexo 9 - Questionário de fim de 1º ciclo RESULTADOS.....	117
Anexo 10 - 2º Ciclo: aula da turma de Francês	119
Anexo 11 - 1º Ciclo: aula da turma de Inglês.....	134
Anexo 12 - Questionário de fim de 1º ciclo para as turmas de Inglês.....	143
Anexo 13 - Questionário de fim de 1º ciclo RESULTADOS	145
Anexo 14 - 2º Ciclo: aula da turma de Inglês.....	146

Anexo 1 – Manuais escolares





Anexo 2 – Questionário de diagnóstico para as turmas de Francês e Inglês



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Motivação e Desmotivação nas Aulas de Línguas Estrangeiras

Este questionário destina-se a recolher informações sobre *Fatores de Motivação e Desmotivação* dos alunos nas aulas de línguas estrangeiras e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino no 3ºciclo do Ensino Básico e Secundário. Enquadra-se no trabalho em curso para a disciplina de **Iniciação à Prática Profissional** da Faculdade de Letras do Porto.

As respostas solicitadas respeitam escrupulosamente os princípios da ética da investigação (e são, por isso,

Idade: ____ anos **Sexo:** Feminino Masculino

Turma: 7ºc 8ºg 8ºd Francês Inglês

1 – Gostas de aprender línguas estrangeiras?

Sim Não

2 - Se respondeste Sim na pergunta anterior, passa diretamente para a pergunta 3.

Se respondeste Não, assinala a razão que melhor justifica a tua resposta e avança para a pergunta 4.

- Não tenho vocação para aprender línguas estrangeiras
- Não gosto dos exercícios que se fazem na disciplina
- As línguas estrangeiras são muito difíceis de aprender
- Outro fator.
Qual? _____

3- Porque gostas de aprender línguas estrangeiras?

- Porque, não tenho dificuldades em aprender línguas estrangeiras
- Porque, gosto de conseguir falar com pessoas de outras nacionalidades
- Porque, pode ser útil para o meu futuro
- Outro motivo.
Qual? _____

4 – Em que situações usas línguas estrangeiras?

- Na Internet
 - Quando viajo ou contacto com pessoas de outros países
 - Só quando estou nas aulas
 - Nunca
 - Outras. Quais?
-

5 – Que atividades gostas mais numa aula de língua estrangeira? A leitura de textos

- A audição de textos
- A escrita
- A oralidade

6– Numa aula de língua estrangeira, gostas mais de:

- Ler/compreender revistas/artigos de assuntos que te interessam (música, pessoas famosas, problema de adolescentes, etc)
- Ler / compreender livros (Tom Sawyer, Uma Aventura,etc)
- Escrever textos sobre ti (diário)
- Falar sobre o teu dia-a-dia

7- Utilizas a internet (em casa, escola ou outro local):

- Sempre
- Algumas vezes
- Poucas vezes
- Nunca

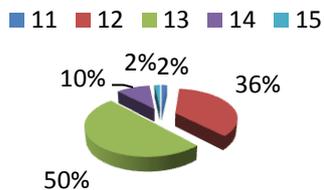
8- O que mais gostas de fazer quando chegas a casa?

- Ouvir música e falar ao tlm
 - Ver Tv.
 - Ler um livro
 - Nada
 - Outras. Quais?
-

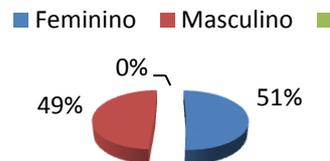
Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3 – Resultados do Questionário Diagnóstico

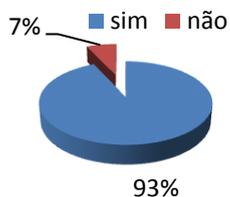
Idade



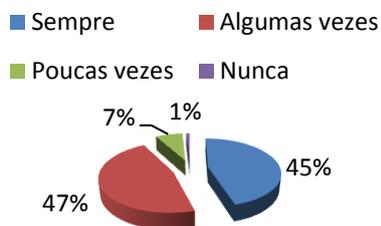
Sexo:



Gostas de aprender línguas estrangeiras?

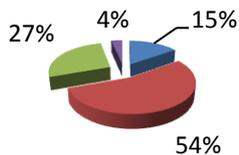


Utilizas a internet:



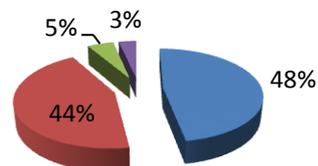
Em que situações usas línguas estrangeiras?

- Na internet
- Quando viajo ou contato com pessoas de outros países
- Só quando estou nas aulas
- Nunca



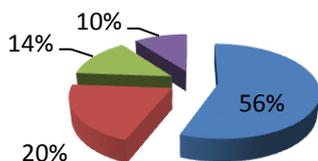
O que mais gostas de fazer quando chegas a casa?

- Ouvir música e falar ao tlm
- Ver Tv
- Ler um livro
- Nada



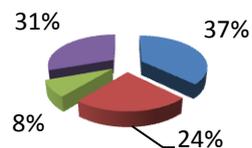
Numa aula de língua estrangeira gostas mais de:

- Ler/compreender revistas/artigos de assuntos que te interessam
- Ler/compreender livros
- Escrever textos sobre ti



Que actividades gostas mais numa aula de língua estrangeira?

- Leitura de textos
- Audição de textos

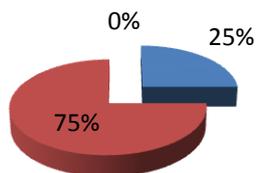


Se respondeste não, assinala a razão que melhor justifica a tua resposta

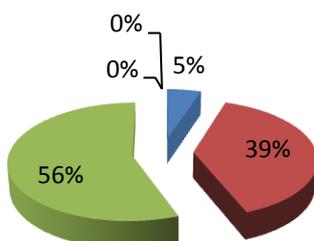
Gostas de aprender línguas estrangeiras?



- Não tenho vocação para aprender línguas estrangeiras
- Não gosto dos exercícios que se fazem na disciplina
- As línguas estrangeiras são muito difíceis de aprender



Porque gostas de aprender línguas estrangeiras?



- Porque, não tenho dificuldades em aprender línguas estrangeiras
- Porque, gosto de conseguir falar com pessoas de outras nacionalidades

Anexo 4 – Atividades de observação (pré-observação-francês)

Novembro

PowerPoint:



C'est à vous de voyager cette fois!!!

Imaginez que vous avez gagné un voyage à chaque pays pour 2/3 personnes, mais avant vous devez choisir vos vêtements pour mettre dans votre valise.

.Préparez un petit texte en expliquant les pays où vous allez et les vêtements que vous mettez dans la valise comme l'ai fait Dorothée.

N'oubliez pas les **couleurs**.



En argot*, un
« blaireau » est un imbécile,
vulgaire, parfois méchant.

*Na gíria popular

Complète les paroles de la chanson "Ma Valise" de Dorothée:

J'ai mis dans ma valise

Trois ou quatre *chemises*⁽¹⁾_

Mon foulard, ma casquette

Une paire de *chaussures*⁽²⁾_

Mon *anorak*⁽³⁾_ et mon béret

Mon maillot et mon bonnet



J'ai mis dans ma valise

Ma belle *jupe*⁽⁴⁾_ grise

Ma trousse de toilette

Une paire de serviettes

La laisse et le collier du chien

La photo de Sébastien

Et des *chaussettes* ⁽⁵⁾ rouges et jaunes à petits pois (x2)



J'ai mis dans ma valise



Mon *écharpe* ⁽⁶⁾ cerise

Mes balles et ma raquette

Mes patins à roulette

(...)



Des bonbons et mes *lunettes*⁽⁷⁾__

Un peu de papier pour écrire

Un *pyjama*⁽⁸⁾_ pour dormir

Une paire de *chassures*⁽⁹⁾ à crampons

Et deux ou trois *pantalons*⁽¹⁰⁾

Du mouron pour mon canari

Et un gros *pull-over* ⁽¹¹⁾ gris



Et des chaussettes rouges et jaunes à petits pois



écharpe chemises chaussures jupe baskets pyjama pull-over pantalons
chaussettes lunettes anorak

Exercice :

1- C'est à vous de voyager cette fois!!!

Imaginez que vous avez gagné un voyage à chaque pays pour 2/3 personnes, mais avant vous devez choisir vos vêtements pour mettre dans votre valise. Préparez un petit texte en expliquant les pays où vous allez et les vêtements de la valise comme l'ai fait Dorothée.

N'oubliez pas les couleurs.

Ex : Nous sommes allés en/au/aux....

Exercice:

Avant la lecture:

- 1- Les marques sont-elles importantes?
- 2- Que pensez-vous des grandes marques?

Des marques

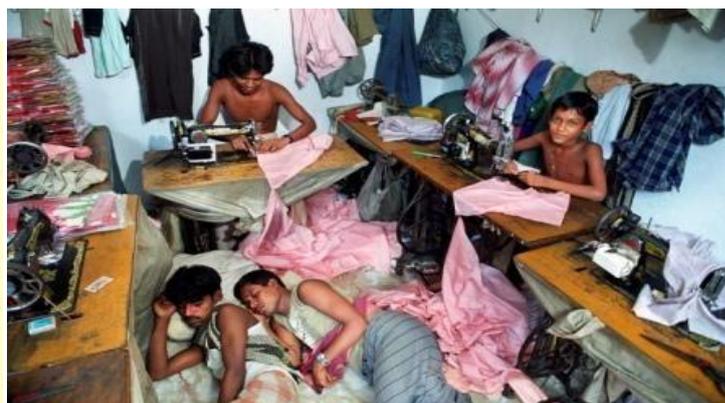
Jeans, sweater, baskets, tee-shirt, et même sac à dos, de la tête aux pieds, les jeunes sont recouverts de marques branchées mais combien coûteuses pour les parents !?

Sous risque d'exclusion du groupe – « Les marques, c'est pour les *boss*, y'a que les blaireaux qui n'en portent pas »¹⁴ –, les jeunes se doivent d'acheter des marques même si cela génère conflits et sacrifices dans les familles.

Une autre façon de regarder la mode

De part le monde, ce sont 246 millions d'enfants âgés de 5 à 17 ans qui sont contraints d'effectuer les pires travaux, et on juge que 179 millions de ces enfants mettent en danger leur santé physique et/ou morale. Certains travaillent dans les mines dès l'âge de huit ans, d'autres dans les champs. Certains confectionnent des briques à longueur de journée, d'autres fabriquent des chaussures ou des vêtements de marques connues (comme Nike). Les enfants sont contraints de travailler parce que leur survie et celle de leur famille en dépendent. Le travail des enfants perdure, même là où il a été déclaré illégal, et il est souvent entouré d'un mur de silence, d'apathie et d'indifférence.

Adapté : <http://www.france-jeunes.net/lire-le-travail-des-enfants-13478.htm>



¹⁴ “As marcas só são para os melhores, os feiosos não as vestem”



1. Quel est le thème commun aux deux textes ?
 - La mode
 - Des vêtements
 - Le travail forcé /sous-payés
 - Les tennis
 - Des marques

2. Dans le texte « Des marques », il y a une expression très intéressante : – « Les marques, c’est pour les *boss*, y’a que les blaireaux qui n’en portent pas ».
 - 2.1- Quel est votre opinion sur ça ?
 - 2.3- Dans cette phrase il y a un mot étranger, quel est-il ?
 - 2.2- Qu’est-ce que c’est « les blaireaux » ?

Après la lecture des deux textes :

Les marques sont importantes



Pour ou Contre:



- Quand le juste prix est payé aux travailleurs.
- Plein de vêtements sont fabriqués par de jeunes enfants de pays pauvres.
- Quand les vêtements sont très beaux et de bonne qualité.
- J’aime m’habiller comme tout le monde.
- C’est une façon d’être accepté par les autres.
- Les vêtements à la mode ne sont pas toujours beaux.
- Nous devons être acceptés par les autres pour notre caractère et non pour les vêtements.

Mini débat : Les marques sont importantes ? Quelle est votre opinion ? (dictionnaires)

Anexo 4.1 – Atividades de observação (pré-observação-francês)

Janeiro

5 Je fais des courses

TU AS COMPRIS?

1. Observe la photo et lis le titre du texte. À ton avis, à quels produits pense la fille de la photo?



Bonbons, gâteaux, vêtements, gadgets¹, jeux, confiseries... beaucoup de choses vous font envie. D'ailleurs, vous persuadez souvent vos parents de vous les acheter: 5 80% des achats² d'une famille se font ainsi par les enfants. Les fabricants l'ont bien compris: pour eux, les 8/14 ans représentent de super acheteurs!

Des tribus de petits acheteurs

Des spécialistes vous observent pour être 10 sûrs³ de proposer le produit qui vous plaira⁴. Ils essaient de comprendre vos rêves, vos besoins, vos goûts: c'est le marketing. Pour cela, ils surfent sur Internet ou vous interrogent directement. Ainsi, ils vous 15 classent⁵ en «tribus», en fonction de votre caractère. Par exemple, il y a la tribu des «intellos cool»: des filles et des garçons plutôt sages, qui ont envie d'apprendre, attirés par les livres. Ou bien celle des 20 «demon masters»: des ados turbulents, des garçons fans de sport et de jeux vidéo. Les spécialistes du marketing observent donc, les enfants pour inventer des produits qui s'adaptent à leurs besoins et font naître de nouveaux. 25

Se faire connaître

Après avoir créé le produit, les spécialistes du marketing doivent le faire connaître par la publicité télévisée, mais également par d'autres moyens de plus en plus innovants, comme Internet, les jeux vidéo ou les réseaux sociaux.

in Les Clés de l'actualité junior, n.º 485

Vocabulaire

¹ gadget – engenhoca	⁴ plaire – agradar
² achat – compra	⁵ classer – classificar
³ être sûr – ter a certeza	

60 soixante

2. Lis le texte et réponds vrai (V) ou faux (F).

- a. Les fabricants ne s'intéressent pas aux ados.
- b. Avant de lancer un produit, les spécialistes étudient les caractéristiques des ados.
- c. Il est possible de définir plusieurs groupes de jeunes ados.
- d. Les «demon masters» sont attirés par le sport et les jeux vidéo.
- e. Pour faire connaître un produit aux adolescents on utilise seulement la publicité télévisée.

3. Choisis l'expression synonyme.

- a. vous font envie (l. 3)
 - font naître en vous le désir
 - vous font aimer bien
- b. qui vous plaira (l. 10)
 - qui vous amusera
 - qui vous satisfera
- c. vos rêves, vos besoins (l. 11-12)
 - vos désirs, vos nécessités
 - vos projets, vos décisions
- d. (des) moyens de plus en plus inventifs (l. 29)
 - des stratégies de plus en plus amusantes
 - des procédés de plus en plus créatifs

4. Réponds aux questions suivantes.

- a. Pourquoi les 8/14 ans sont-ils considérés des super acheteurs?

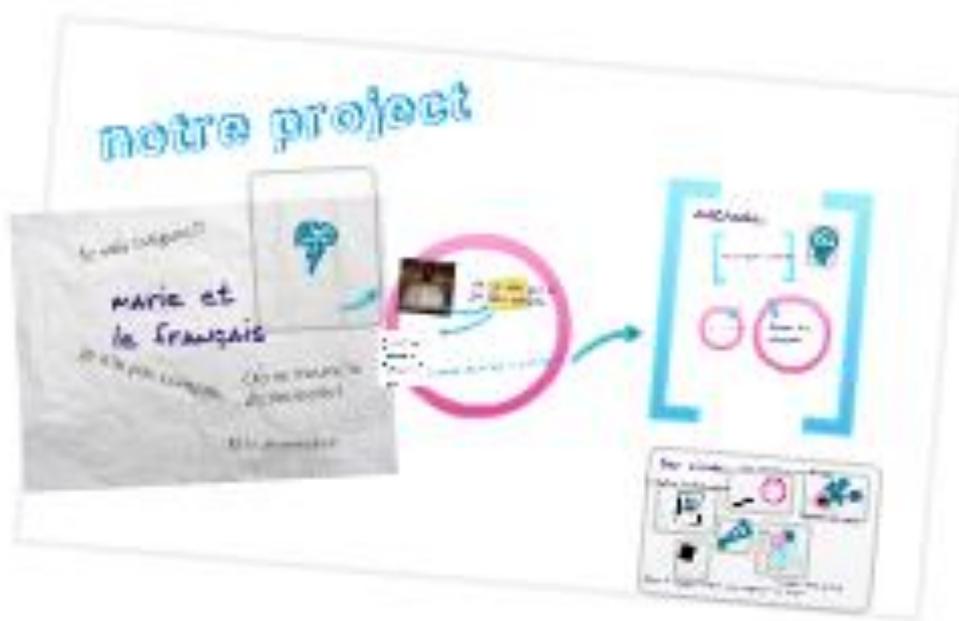
- b. D'après le texte, qu'est-ce que le marketing?

- c. Quelle est la différence entre les «intellos cool» et les «demon masters»?

- d. Quelles sont les étapes des spécialistes de marketing pour faire vendre un produit?

5. Mets les groupes de mots dans le bon ordre et découvre un conseil sur la consommation.

- un produit
- tu en as vraiment besoin
- demande-toi si
- et s'il respecte ton budget.
- Avant d'acheter



En groupe **de deux**:

- 1- Vous allez lire le texte paragraphe à paragraphe.
- 2- Vous allez souligner les idées principales.
- 3- Vous allez faire de petits résumés.



ATTENTION :

N'oubliez pas :

- 1- D'utiliser le dictionnaire.
- 2- De prendre des notes.
- 3- D'établir le rapport entre l'image et le texte.

I- Donnez les ailes à l'imagination et avec l'aide du dictionnaire vous allez écrire le cours d'une journée.

Matin :

Aujourd'hui je vais aller à la boulangerie pour acheter du pain et après....

Après-midi :



II- Donnez les ailes à l'imagination et avec l'aide du dictionnaire vous allez écrire les produits que Pierre peut acheter dans ces magasins, pour son anniversaire.

à la pâtisserie :

-
-

à la librairie

-

à la parfumerie

-

• crème à raser pour être beau

au marchand de chaussures

-

à l' épicerie

-
-

au magasin de télécommunications

-

à la boulangerie

-

au magasin de prêt-à-porter

-
-



Anexo 5 – Atividades de observação (pré-observação-inglês)

Setembro

PowerPoint – Tom Sawyer

It is a ...

What is it?

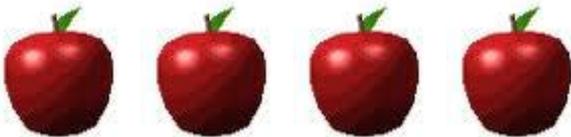
....



Tell me the story



sequence



Anexo 5.1 – Atividades de observação (pré-observação-inglês)

Novembro

PowerPoint Suspect:



Mission: Find the suspect

“Who killed Santa Claus”

List of suspects



My suspect

What aspects should you look for
when describing someone's
appearance?

What does he/she look like ?

She
looks...



- Bad
- Mysterious
- like a ganster
- like a police woman

Describing People

What kind of adjectives can you
use to talk about:

- Height?**
- Weight?**
- Hair?**
- Eyes?**

He/ she is



He/ She's got ... hair.



He/ She's got ... eyes.



Special features



He/she 's got....

a moustache / a scar/ a
beard/ freckles/dimples/ a
pony tail

Describing somebody's personality

Clever, intelligent, impatient, sociable, rude, shy, arrogant, ambitious, selfish, strong



She looks like a ganster, she is slim and tall. She is young. She's got short black hair and big blue eyes. She is wearing glasses and she is intelligent and dangerous.



Confidential:

Look at these photos.



Describe your suspect. You may use the adjectives below.

1. He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: negative feelings	looks: positive feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



Confidential:

Look at these photos.

Describe your suspect. You may use the adjectives below.



1. He/she

looks

(like) _____

2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____

4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____

6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: negative feelings	looks: positive feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



- 1.He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5.EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7-PERSONALITY - He/she _____

looks: negative feelings	looks: positive feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



- 1.He/she looks (like)_____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she_____
4. HAIR - He/she_____ 5.EYES - He/she_____
6. SPECIAL FEATURES - He/she_____ 7-PERSONALITY – He/she _____

looks: negative feelings	looks: positive feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



1. He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: negative feelings	looks: positive feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



1. He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: negative feelings	looks: positive feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



1. He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: positive feelings	looks: negative feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



1. He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: negative feelings	looks: positive feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.



1. He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: positive feelings	looks: negative feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.

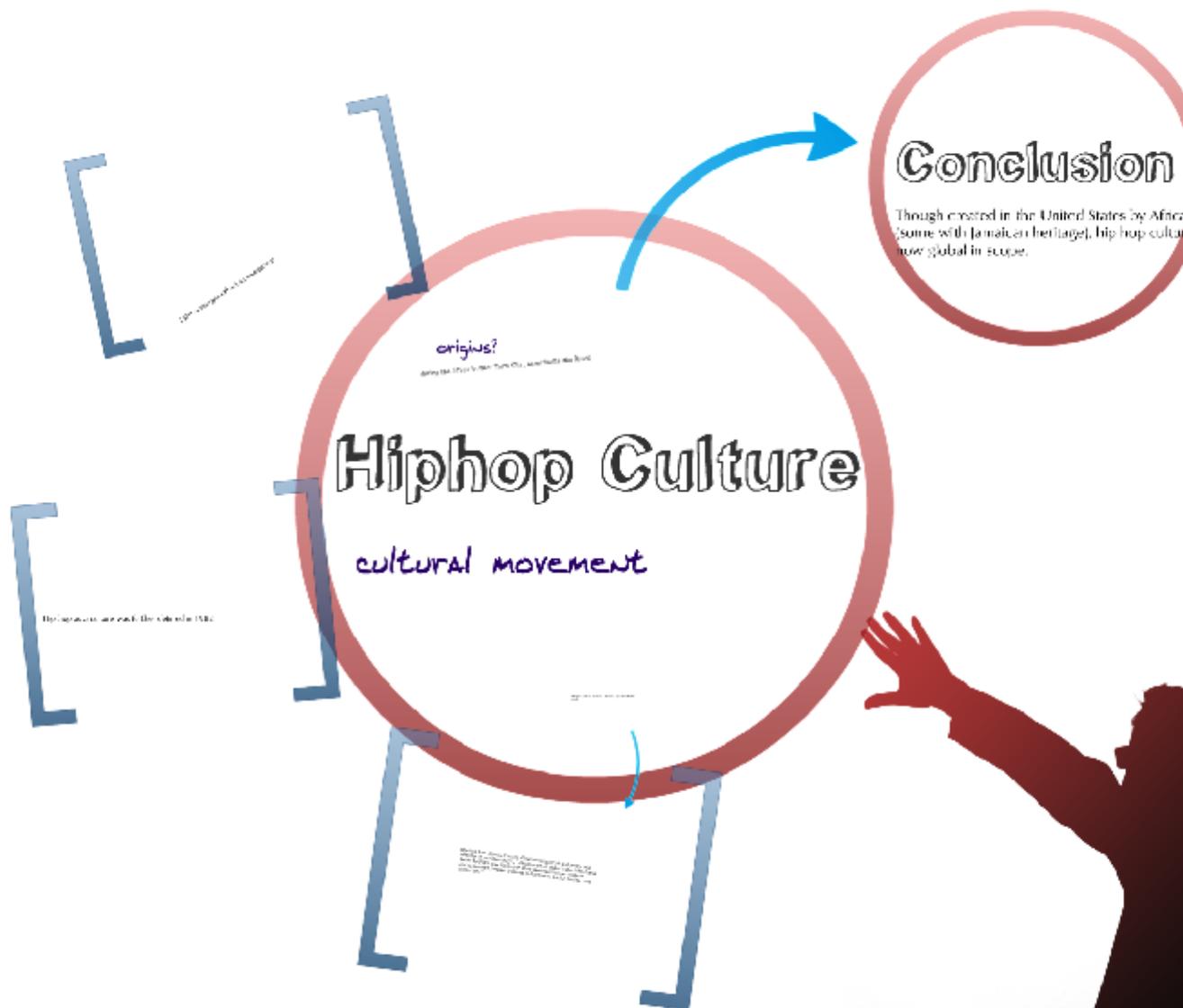


1. He/she looks (like) _____
2. HEIGHT - He/she _____ 3. Weight He/she _____
4. HAIR - He/she _____ 5. EYES - He/she _____
6. SPECIAL FEATURES - He/she _____ 7. PERSONALITY - He/she _____

looks: positive feelings	looks: negative feelings	age	height	weight	hair	eyes	special features	personality
angry	beautiful	old	tall	overweight	wavy	brown	a scar	clever
anxious	elegant	middle -age	short	fat	curly	blue	glasses	intelligent
arrogant	glamorous	young	medium sized	well-built	straight	green	a beard	rude
bad	handsome			slim	short	dark	a moustache	shy
confused	charming				long	big	bald	ambitious
creepy	comfortable				dark	small		selfish
cruel	courageous				blond(e)	round		strong
dangerous	happy				brown /red/white/ grey/dyed	almond- shaped		arrogant

I - Write a short text describing your suspect.

Apresentação Prezi



mometum crew.avi

Worksheet 1

Pre-listening questions:

What kind of music do you usually listen to?

Do you know the origins of the hip-hop culture?

What kind of clothes does a hip-hop dancer/singer wear?

Worksheet 2

After 1st part of listening

What is a b-boy?

Do you still have the same opinion about the hip-hop way of dressing?

What does Max mean when he says: "I like to represent my own traditional culture... I try not to be too American"?

Can you explain what the following expression means to you? "I try to represent myself, my own feelings through urban culture."

Worksheet 3

2nd part listening

How many b-boys represent Momentum Crew?

What are their nationalities?

Do you think a hip-hop dancer has to know how to speak in English?

What does Max say about tattoos? What is your opinion?

Have you ever seen a b-boy battle?

Anexo 6 - Cronograma para a Investigação-Ação

	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maió	Junho
Observação	Aula 0 Francês /Inglês	2/11 a 9/11 Francês 23/11 a 25/11 Inglês							
Recolha de dados			14/16 de dezembro						
1.º Ciclo				3/01 a 10/01 francês	15/02 francês	16/03 Inglês			
2.º ciclo				Fim do 1º ciclo Questionários de Avaliação 1.º ciclo			10/04 Francês	Regências 7.º C Exercícios de Avaliação 2.º ciclo	8/06 Inglês

Bien Dans Ton Assiette



C'est avoir une alimentation équilibrée.

Trop gros/ grosse



C'est être obèse!

Trop Maigre



C'est être anorexique!

SCOOP Magazine



Angelina Jolie



Elle est actrice.

ANGELINA JOLIE **SON ANOREXIE MET SA VIE EN DANGER**

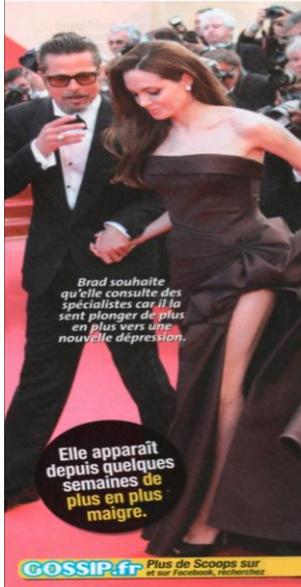
BRAD PITT
M...
En...
D...
Elle apparaît depuis quelques semaines de plus en plus maigre.

Plus de Scoops sur GOSSIP.fr et sur Facebook, Recherchez

Angie a tout pour être heureuse mais elle n'arrive pas à surmonter ses démons.

ANGELINA JOLIE

SON ANOREXIE MET SA VIE EN DANGER



Brad souhaite qu'elle consulte des spécialistes car il la sent plonger de plus en plus vers une nouvelle dépression.

Elle apparaît depuis quelques semaines de plus en plus maigre.

GOSSIP.fr Plus de Scoops sur et sur Facebook, recherchez

BRAD LA FORCERAIT À MANGER !

Alors que l'on pensait qu'elle avait repris le dessus sur tout cela, elle apparaît depuis quelques semaines de plus en plus maigre.

En effet, Angelina serait de celles qui n'ont aucune connexion affective avec la nourriture, c'est-à-dire qu'elle ne ressentirait pas le besoin de manger.

De quoi mettre sa santé en danger. C'est pourquoi Brad fait tout pour qu'elle mange, il aurait même donné des ordres sur les plateaux de tournage pour que de la nourriture soit

disposé un peu partout où Angelina passe pour qu'elle n'oublie pas d'avaler quelque chose au moins de temps en temps.

Mais Brad souhaite en effet qu'elle consulte des spécialistes car il la sent plonger de plus en plus vers une nouvelle dépression.

Angie a tout pour être heureuse mais elle n'arrive pas à surmonter ses démons. Elle ne pèse plus que 44kg pour 1m75, de quoi voir tout son entourage s'inquiéter. Un membre de son entourage ajoute même : « Angelina dit qu'elle déteste la sensation d'être pleine. »

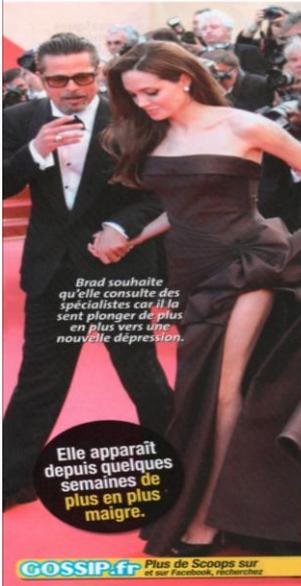
Mais, en tout cas, ce n'est pas en refusant de s'alimenter correctement qu'elle réussira à continuer à mener une vie aussi remplie...



Angie a tout pour être heureuse mais elle n'arrive pas à surmonter ses démons.

ANGELINA JOLIE

SON ANOREXIE MET SA VIE EN DANGER



Brad souhaite qu'elle consulte des spécialistes car il la sent plonger de plus en plus vers une nouvelle dépression.

Elle apparaît depuis quelques semaines de plus en plus maigre.

GOSSIP.fr Plus de Scoops sur et sur Facebook, recherchez

BRAD LA FORCERAIT À MANGER !

Alors que l'on pensait qu'elle avait repris le dessus sur tout cela, elle apparaît depuis quelques semaines de plus en plus maigre.

En effet, Angelina serait de celles qui n'ont aucune connexion affective avec la nourriture, c'est-à-dire qu'elle ne ressentirait pas le besoin de manger.

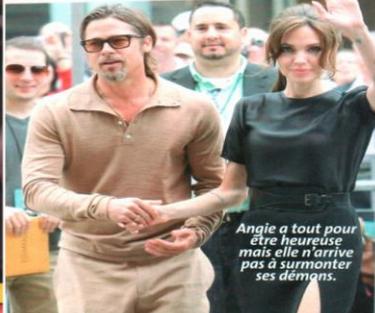
De quoi mettre sa santé en danger. C'est pourquoi Brad fait tout pour qu'elle mange, il aurait même donné des ordres sur les plateaux de tournage pour que de la nourriture soit

disposé un peu partout où Angelina passe pour qu'elle n'oublie pas d'avaler quelque chose au moins de temps en temps.

Mais Brad souhaite en effet qu'elle consulte des spécialistes car il la sent plonger de plus en plus vers une nouvelle dépression.

Angie a tout pour être heureuse mais elle n'arrive pas à surmonter ses démons. Elle ne pèse plus que 44kg pour 1m75, de quoi voir tout son entourage s'inquiéter. Un membre de son entourage ajoute même : « Angelina dit qu'elle déteste la sensation d'être pleine. »

Mais, en tout cas, ce n'est pas en refusant de s'alimenter correctement qu'elle réussira à continuer à mener une vie aussi remplie...



Angie a tout pour être heureuse mais elle n'arrive pas à surmonter ses démons.

Questions -10min

- 1-Comment est Angelina depuis quelques semaines?
- 2- Pourquoi ne mange-t-elle pas?
- 3- Explique “Brad fait tout pour qu’elle mange”, en utilisant un exemple du texte.
- 4-Pourquoi Brad veut qu’elle consulte des spécialistes?
- 5-Combien pèse-t-elle?
- 6- De quoi parle l’article? (Utilisé vous propres mots, 2 lignes)

- 1- Depuis quelques semaines Angelina est de plus en plus maigre.
- 2- Elle ne mange pas parce qu’ elle ne ressentirait pas le besoin de manger./ parce qu’ elle n’a aucune connexion affective avec la nourriture.
- 3- “Il aurait même donné des ordres sur les plateaux de tournage pour que la nourriture soit disposée un peu partout où Angelina passe...”
- 4- Brad veut qu’elle consulte des spécialistes parce qu’il la sent plonger de plus en plus vers une nouvelle dépression.
- 5- Elle pèse 44kg.
- 6- L’article parle de la santé d’ Angelina , plus concrètement de son problème d’anorexie. Il parle aussi de la préoccupation de Brad, il veut qu’elle consulte des spécialistes.

Anexo 8 – Questionário de fim de 1º ciclo para as turmas de Francês



Texto 1



Texto 2

Tipos de Texto e Formas de Leitura

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a *motivação para a leitura*, assim como, *estratégias e técnicas de leitura* dos alunos nas aulas de línguas estrangeiras e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Enquadra-se no trabalho em curso para a disciplina de **Iniciação à Prática Profissional** da Faculdade de Letras do Porto.

As respostas solicitadas respeitam escrupulosamente os princípios da ética da investigação

Idade: ____ anos Sexo: Feminino Masculino

Turma: 7ºC 8ºG Inglês

1 – Comparando os textos da página 1 com o texto da página 2, quais os textos que te motivam para a leitura?

Textos página 1 Texto página 2

Porquê? _____

2 – Costumas dar importância às imagens que acompanham os textos?

Sim.

Não.

Porquê? _____

2.1- Consideras que essas imagens te podem ajudar a compreender melhor o texto?

Sim.

Não.

Porquê? _____

3 – Como costumavas organizar a tua leitura de um texto? (assinala a resposta que mais se adequa ao teu método)

Leio o texto todo, e não me preocupo em perceber as palavras que não conheço.

Leio o texto todo e sublinho as partes ou palavras que não conheço.

À medida que vou lendo o texto sublinho as ideias principais.

Tento traduzir palavra por palavra.

II

1 – Gostas de acompanhar as notícias e as tendências do mundo atual?

Sim.

Não.

2– Onde consideras encontrar informação/textos com maior atualidade?

Em revistas ou jornais diários/semanais ou mensais.

Nos livros escolares.

Na internet.

3- Que tipo de informação/textos consideras mais útil para o teu dia-a-dia?

Textos atuais sobre o mundo em geral.

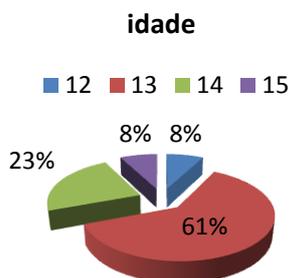
Textos sobre passatempos, jogos, moda, etc.

Textos que abordam questões do teu dia-a-dia.

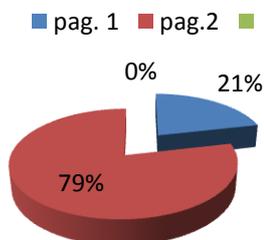


Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 9 - Questionário fim de 1º ciclo RESULTADOS



Comparando os textos da página 1 com o texto da página 2, quais os textos que te motivam para a leitura?



Costumas dar importância às imagens que acompanham os textos?

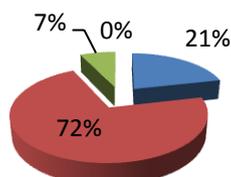


Consideras que essas imagens te podem ajudar a compreender melhor o texto?



Como costumam organizar a tua leitura de um texto?

- Leio o texto todo, e não me preocupo em perceber as palavras que não conheço
- Leio o texto todo e sublinho as partes ou palavras que não conheço.
- À medida que vou lendo o texto sublinho as ideias principais.

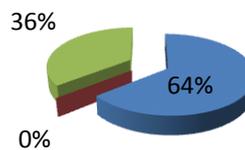


Gostas de acompanhar as notícias e as tendências do mundo atual?



Onde consideras encontrar informação/textos com maior atualidade?

- Em revistas ou jornais diárias/semanais ou mensais.
- Nos livros escolares.
- Na internet.



Anexo 10 - 2º ciclo: aula da turma de Francês

Abril







Paris est une ville magnifique.



On visite...

Notre
Dame



Nous voilà
au ...

Louvre.



Au Louvre,
j'achète...



Devant le Louvre, cette place pleine de personnes et de voitures s'appelle la... place de la Concorde.



Voilà une photo du.... Moulin Rouge.









PARIS ILE-DE-FRANCE ACCESSIBLE GUIDE PRATIQUE 2012

<http://www.nouveau-paris-ile-de-france.fr/fichiers/fckeditor/accessibilite/guide-tourisme-et-handicap-2012.pdf>

M 6 Bir Hakeim, 9 Trocadéro

• RER C Champ de

Mars Tour-Eiffel

• Bus 42, 69, 72, 82, 87

Tél. : 0 892 70 12 39

(lundi au samedi 9h-18h30

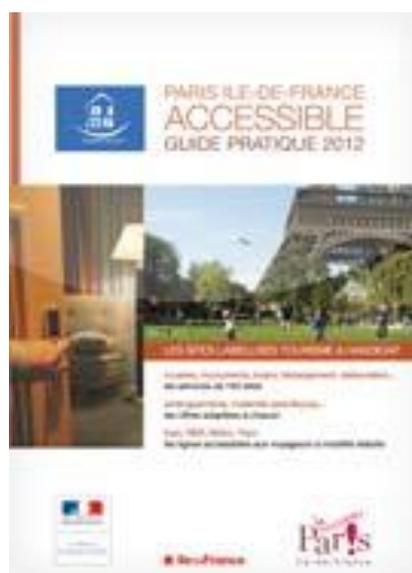
0,33 TTC/min)

www.tour-eiffel.fr

Vedette de l'Exposition Universelle de 1889, la tour Eiffel est le symbole de Paris dans le monde entier. Salle de projection, parcours enfants (dont panneaux en braille), espace d'exposition en plein air au 1er étage. Puits de vision et panorama au 2e étage. Vitrine-bureaux de Gustave Eiffel et bar à champagne au sommet. Boutiques officielles et restauration.

VISITES ET LOISIRS

Sur justificatif, réduction pour les personnes en situation de handicap et son accompagnateur.





Demain, dès l'aube, à l'heure où blanchit la campagne



Je partirai. Vois-tu, je sais que tu m'attends



J'irai par la forêt, j'irai par la montagne



Je ne puis demeurer loin de toi plus longtemps



Je marcherai les yeux fixés sur mes pensées



Sans rien voir au dehors, sans entendre aucun bruit

Demain, dès l'aube, à l'heure où
blanchit la campagne,
Je partirai. Vois-tu, je sais que tu
m'attends.
J'irai par la forêt, j'irai par la
montagne.
Je ne puis demeurer loin de toi plus
longtemps.

Je marcherai les yeux fixés sur mes
pensées,
Sans rien voir au dehors, sans
entendre aucun bruit,
Seul, inconnu, le dos courbé, les
mains croisées,
Triste, et le jour pour moi sera
comme la nuit.

Je ne regarderai ni l'or du soir qui
tombe,
Ni les voiles au loin descendant vers
Harfleur,
Et quand j'arriverai, je mettrai sur ta
tombe
Un bouquet de houx vert et de
bruyère en fleur.



Seul, inconnu, le dos courbé, les mains croisées



Triste. Et le jour pour moi sera comme la nuit.



Je ne regarderai ni l'or du soir qui tombe



Ni les voiles au loin descendant vers Karflow



Et quand j'assiderai, je mettrai sur ta tombe



Un bouquet de heur vert et de bryère en fleurs



Victor Hugo 1818

Quel est le temps verbal majoritairement employé dans ce texte ?

Le Futur Simple

- Ajoutez les terminaisons (**ai, as, a,ons, ez, ont**) à l'infinitif d'un verbe régulier pour former le futur simple:

Parler	Finir	Rendre
J'aimer ai	Je finir ai	Je rendr ai
Tu aimer as	Tu finir as	Tu rendr as
Il aimer a	Il finir a	Il rendr a
Nous aimer ons	Nous finir ons	Nous rendr ons
Vous aimer ez	Vous finir ez	Vous rendr ez
Ils aimer ont	Ils finir ont	Ils rendr ont

Notez que pour les verbes en **-re**, on laisse tomber le **e** de l'infinitif.

Vendre/ Je vendr**ai**

Attendre/Nous attendr**ons**

Pour les verbes irréguliers, les terminaisons sont les mêmes, mais le radical est différent.

Avoir	Etre	Aller	Faire	Savoir	Pouvoir	Vouloir
J' aurai	Je serai	J' irai	Je ferai	Je saurai	Je pourrai	Je voudrai
Tu auras	Tu seras	Tu iras	Tu feras	Tu seras	Tu pourras	Tu voudras
Il aura	Il sera	Il ira	Il fera	Il sera	Il pourra	Il voudra
Nous aurons	Nous serons	Nous irons	Nous ferons	Nous serons	Nous pourrons	Nous voudrons
Vous aurez	Vous serez	Vous irez	Vous ferez	Vous serez	Vous pourrez	Vous voudrez
Ils auront	Ils seront	Ils iront	Ils feront	Ils seront	Ils pourront	Ils voudront

Voilà le radical d'autres verbes irréguliers:

VENIR || je **viendrai**

COURIR || je **courrai**

MOURIR || je **mourrai**

VOIR || on **verra**

ENVOYER || tu **enverras**

FALLOIR || il **faudra**

Mme IRMA.



Conjuguez les verbes entre parenthèses au futur simple

Amour: Vous (rencontrer) l'homme de votre vie. Il est petit, il louche et il est chauve. Vous (reconnaître) facilement.

Travail: Vous (perdre) et vous (rester) au chômage pendant 10 ans. Mais après cette période, vous (se sentir) mieux.

Santé: Un homme vous (attaquer) dans la rue et vous (prendre) tous vos vêtements. Vous (attraper) un rhume.

Voyage: Votre belle-mère (s'installer) chez vous. Vous (faire) un très long voyage.

Ecrivez un petit texte en utilisant le futur simple.

Mon voyage de rêve !

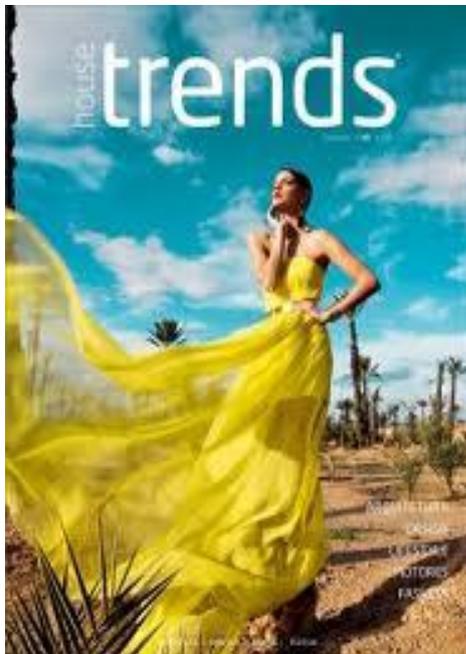


Universal Studios - Orlando

Anexo 11 - 1º ciclo: aula da turma de Inglês

Março

PowerPoint



Can you imagine
the content of this
magazine?

- I think it talks about...
- It has...

Tips: Title; image

House Trends

1- Read a text from the magazine.

(Hong Kong / Stockholm)



2- Fill the grid with information about each city.



3- Answer some comprehension questions.

15 minutes



Exchange information –Pair A/Pair B



10 minutes

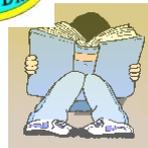


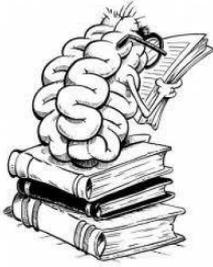
In pairs:
write your own text:

About
Vila do
Conde



To be included in
the online school
newsletter





Complete the missing information.

Title:	
Location: (Country and city)	
Author of the text:	
Source of the text:	
Type of landscape:	
Purpose of the text:	



Stockholm

Read the text quickly and answer the following questions:

1. Is Stockholm a modern or old city? Why?

2. What are the most important tourist attractions in the city?

3. What can visitors do during the winter?

4. What can visitors do during the summer?

5. Which animals are mentioned in the text?

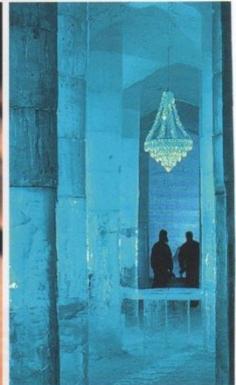
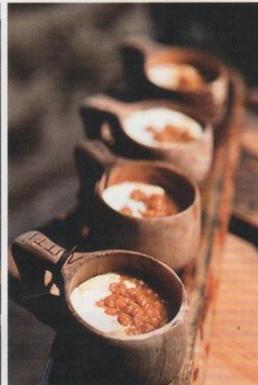
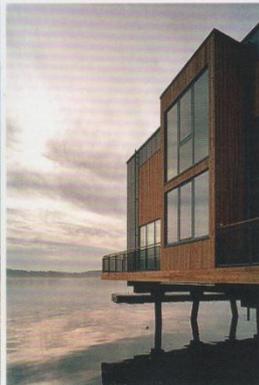


SWEDEN

Fairytale

Andreia Barros Ferreira Text

Water channels, dream boats, castles and palaces. Stockholm, the capital of Sweden, looks like a city out of a fairy tale. In winter, the turquoise-blue cold invades the atmosphere and makes you feel like staying at home at dusk, watching or re-watching films of Ingmar Bergman or Greta Garbo, or head into the country's interior, towards the mountains, horses and reindeers. In the summer, when night falls between 22:30 and 3:00 a.m., the numerous outdoor terraces that spread through the city speak out an irresistible invitation.



Complete the missing information.

Title:	
Location: (Country and city)	
Author of the text:	
Source of the text:	
Type of landscape:	
Purpose of the text:	



Hong Kong

Read the text quickly and answer the following questions:

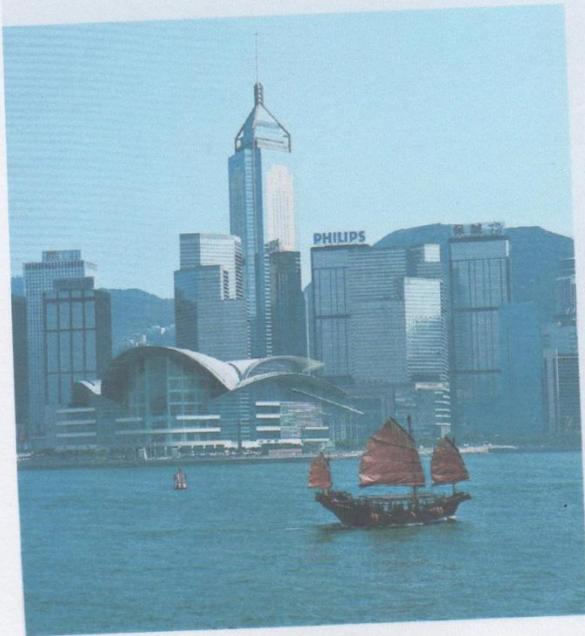
1. What is your first impression of Hong Kong?

2. Is it a modern or old city? Why?

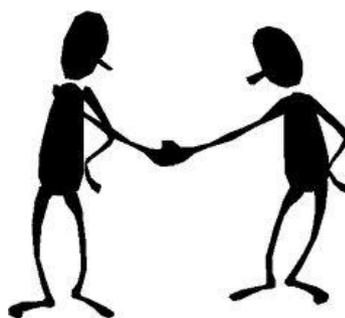
3. Where is Hong Kong situated?

4. What type of food can you eat in Hong Kong?

5. What are the most important tourist attractions in the city?



Situated on China's south coast, Hong Kong is a kind of Chinese Big Apple, a yellow city, bursting with life, where East and West live together in harmony. There are snake soups to try in Chinese taverns as well as French delicacies served in elegant restaurants. The Po Lin Monastery and the 22-meter high bronze Buddha statue are only some of the many attractions of this bustling place.



Worksheet Three

Change information with your partner and complete the grid:

Country	China	Sweden
City		
Landscape		
Activities		
Monuments		
Food		
Atmosphere		

Listen the song and put it in the correct order:

(number 1 is already done)

Lyrics Empire State of mind

Oh, New York
Oh, New York

1

Grew up in a town
That is famous as a place
Of movie scenes

Noise is always loud
There are sirens all around
And the streets are mean

If I can make it here
I can make it anywhere
That's what they say

On the avenue
There ain't never a curfew
Ladies work so hard

Such a melting pot
On the corner selling rock
Preachers pray to god

Hail a gypsy cab
Takes me down from
Harlem
To the Brooklyn bridge

Someone sleeps tonight
With a hunger for more than

One hand in the air for the
big city
Street lights, big dreams, all
looking pretty
No place in the world that
can compare
Put your lighters in the air
Everybody say yeah, yeah

In New York
Concrete jungle where
dreams are made of
There's nothing you can't do
Now you're in New York

These streets will make you
feel brand new
Big lights will inspire you
Hear it for New York

I'm gonna make it by any
means
I got a pocketful of dreams
Baby, I'm from

New York
Concrete jungle where
dreams are made of
There's nothing you can't do
Now you're in New York

These streets will make you
feel brand new
Big lights will inspire you
Hear it for New York

Seeing my face in lights
Or my name on marquees
Found down on Broadway

Even if it ain't all it seems
I got a pocketful of dreams
Baby, I'm from

New York
Concrete jungle where
dreams are made of
There's nothing you can't do
Now you're in New York

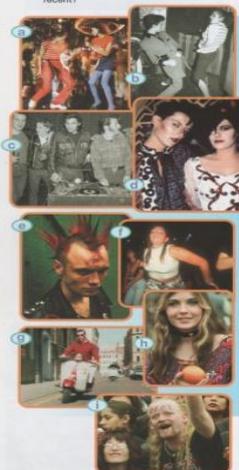
These streets will make you
feel brand new
Big lights will inspire you
Hear it for New York
New York, New York

Anexo 12 – Questionário de fim de 1º ciclo para as turmas de Inglês

Explore culture

Before reading

1 Look at the photos. Which styles do you think are the oldest? Which are the most recent?



2 Comprehension

2 Now read the report. Match the pictures (a–j) with the words in blue.

Style file

In the 1950s, a new style of music and fashion became popular in the UK. The music was rock and roll, and the male fans of this music were called **rockabilly boys**. They wore long, smart jackets and narrow ties. They cut oil in their hair and combed it back. The girls wore skirts or dresses. Their heroes were rock and roll singers like Elvis Presley.

In the 1960s, two British styles appeared: **Mods** and **Rockers**. Mods had short hair. They wore smart Italian clothes and listened to soul music and loved riding Vespa scooters. They didn't like the Rockers, who wore **scruffy** leather jackets, had longer hair and liked rock and roll music. Other styles also appeared in the 1960s. **Hippies** had long hair and wore bright colours. They talked about peace and love and they listened to The Beatles.

Disco and heavy metal music both became popular in the early 1970s. **Disco** music fans wore smart clothes and jewellery. They loved dancing. Some of heavy metal had long hair and wore **scruffy** jeans and T-shirts. Next came the **Punks** – loud and angry – with wild hairstyles and **safety pins**.

In the 1980s, the **New romantics** were completely different from Punks. Their music was sensitive and melodic. They were careful about their hair and appearance, and they wore smart, **colourful** clothes.

Dance music became really popular at the beginning of the 1990s. **Dance** music fans wore casual clothes for going out. This style is still popular today, but there are also many other styles of music and fashion in the UK. **Ru** metalers, **Indie** kids, **Goths**, and so on. However, not all young people follow a style – sometimes, they create their own personal styles.

3 WORD CHECK Find the opposites of these adjectives in the text.

short – long	4 normal – w.....
1 wide – n.....	5 insensitive – s.....
2 smart – s.....	6 careless – c.....
3 quiet – l.....	7 formal – c.....

24 Unit 2

Texto 1

STYLE SPY

What other people wear to work. This month... *The VILLAGE Big*



< JAKE MORANT, STORE ART CURATOR, FROM THE WHISPER GALLERY
"Love jeans and T-shirts. But working in galleries, I dress a bit smarter with shirts and jackets."
Shirt by Uniqlo, Jeans by Lee's, Shoes by Timberland

< WILLA KESWICK, STORE OWNER AND CREATIVE DIRECTOR
"I always go for comfort and I love a good trainer."
T-shirt by Adidas, Skirt by Fildes Fildes, Shoes by Sena, Jewellery by Maria Francesca Pipo, Alexander McQueen and Cartier

> ALICE KIBDILL, WEB, PRINT & VISUAL EDITOR
"I like high-end vintage because of the cut and the quality, and mix it with modern pieces. LA is great for vintage shopping."
Jacket by Yagye, T-shirt by H&M, Jeans by J Brand, Boots by Raphael King, Necktie by The Village Boyz

> SOPHIA GREENE, CO-FOUNDER OF GREENE & SHEPHERD PR, THE STORE'S PR AGENCY
"My mother used to be a buyer for the royal family and she introduced me to fashion at a young age. For me, it's very much about materials. I love silk and luxury fabrics."
Coat by Fildes Fildes, Vintage top, Jeans by BDK at Urban Outfitters, Shoes by Kurt Geiger, Necktie by Sals Jewellery

ELLE 55

Texto 2

Tipos de Texto e Formas de Leitura

Este questionário destina-se a recolher informações sobre a *motivação para a leitura*, assim como, *estratégias e técnicas de leitura* dos alunos nas aulas de línguas estrangeiras e foi concebido no âmbito do Mestrado em Ensino no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Enquadra-se no trabalho em curso para a disciplina de **Iniciação à Prática Profissional** da Faculdade de Letras do Porto.

As respostas solicitadas respeitam escrupulosamente os princípios da ética da investigação

Idade: ____ anos Sexo: Feminino Masculino

Turma: 7ºC 8ºG Inglês

1 – Comparando os textos da página 1 com o texto da página 2, quais os textos que te motivam para a leitura?

Textos página 1

Texto página 2

Porquê? _____

2 – Costumas dar importância às imagens que acompanham os textos?

Sim.

Não.

Porquê? _____

2.1- Consideras que essas imagens te podem ajudar a compreender melhor o texto?

- Sim.
- Não.

Porquê? _____

3 – Como costumavas organizar a tua leitura de um texto? (assinala a resposta que mais se adequa ao teu método)

- Leio o texto todo, e não me preocupo em perceber as palavras que não conheço.
- Leio o texto todo e sublinho as partes ou palavras que não conheço.
- À medida que vou lendo o texto sublinho as ideias principais.
- Tento traduzir palavra por palavra.

II

1 – Gostas de acompanhar as notícias e as tendências do mundo atual?

- Sim.
- Não.

2– Onde consideras encontrar informação/textos com maior atualidade?

- Em revistas ou jornais diários/semanais ou mensais.
- Nos livros escolares.
- Na internet.

3- Que tipo de informação/textos consideras mais útil para o teu dia-a-dia?

- Textos atuais sobre o mundo em geral.
- Textos sobre passatempos, jogos, moda, etc.
- Textos que abordam questões do teu dia-a-dia.



Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 13 – Questionário de fim de 1º ciclo RESULTADOS

(Os dados do questionário não foram tidos em consideração devido ao pouco número de alunos que participaram e ao tipo de participação feita)

Em substituição, a professora conversou coma turma e em conjunto refletiram sobre os tipos de textos que mais agradava aos alunos – texto autêntico, retirado de uma revista para adolescentes – e sobre as técnicas de leitura. Onde o professor teve oportunidade de constatar que a maior parte da turma não sabe como ler um texto em LE.

A partir desta conversa realizaram-se a transformações necessários para a introdução do 2º ciclo.

★ How YOU can become famous! ★

+24 FREE Posters!
6 Megas!

The ONE DIRECTION info you need NOW!

Selena gets REAL!
Her awkward moments!
Her 5 fave things!
Is she moving to Canada for Justin?

Justin's life-changing gift!

New Year, New Drama!

Cody's first date jitters
"I try to hide my nerves, but..."

Win a date with him!

Taylor opens up!
"My grandma is my guardian angel"

Are Bella and Zendaya real-life frenemies?
"We're past the 'best friends' stage..."

The rumors that break Taylor's heart

The Girls of Rock!
Their most emotional moments

Cutie alert!

Hunter Hayes' heartbreak:
"I knew I'd end up hurt"

Prize Blowout!
Win a Wii, an Xbox, & more!

Victoria: Crushing on a member of One Direction?!
Their secret meeting!

Inside Kendall's Super Sweet 16!

Your 2012 Beauty Guide +New PLL scoop!

New deets about the JoBro reunion — only in M!

BONUS! Breaking Dawn Calendar!

BTR! Exclusive! life-thriller car crash!

Switched at Birth's Sean

MUSIC **M** **MOVIES** **TV**

• CAN \$4.99 •

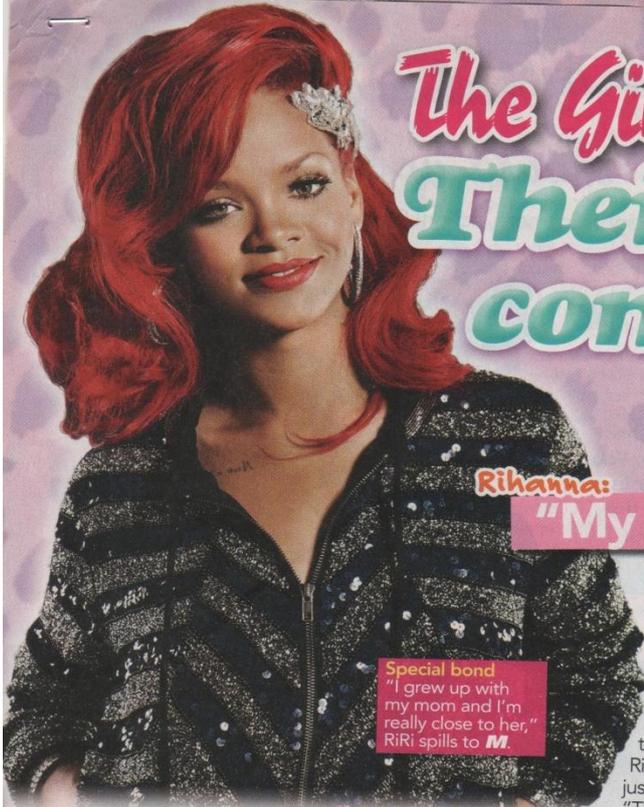
0 09128 46164 9 0 2 >

Jan. / Feb. 2012 • English / Unit 1 / 00172

www.mmm-mag.com

The Girls of Rock: Their deepest confessions!

M shows you these fierce ladies' secret emotional sides!



Rihanna:

"My parents got divorced"

Special bond

"I grew up with my mom and I'm really close to her," RiRi spills to **M**.

She's one of the biggest stars in music, so it's easy to imagine that Rihanna's always had a picture-perfect life. But in a super-revealing interview with **M**, RiRi confessed that her parents' divorce was hard on her.

"They separated when I was really young," Rihanna tells us. "I felt torn between two places — I was one person with my mom and another person with my dad. It was very difficult for me. I felt like I was either on my mom's team or my dad's team — it was always like that." Luckily, as time went on, RiRi realized she didn't have to pick sides. "As I got older, I just learned to deal with it and try to keep it neutral," she says. "They're both my parents." Watching your parents divorce is a super-stressful sitch, but Ri's positive spirit pulled her through!

Lady Gaga:

"I'm living for my aunt!"



Her motivation

"I work in this life as part pop singer and part humanitarian because my aunt was a good person," Gaga says.

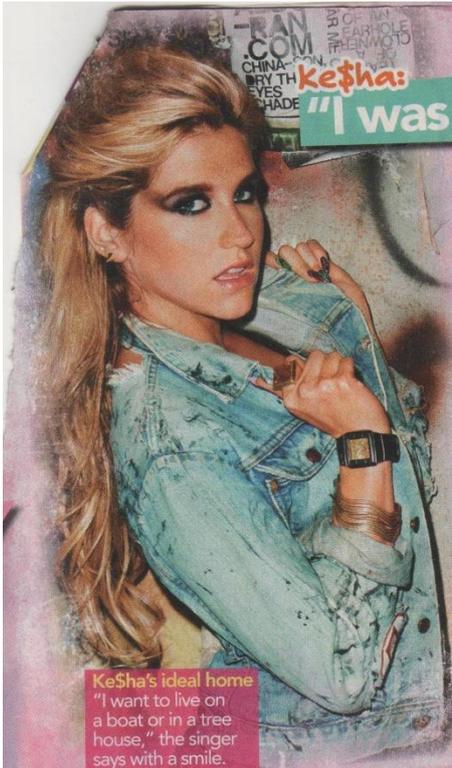
"Mother Monster" (as Lady Gaga calls herself) is all about family. So even though she never got to meet her Aunt Joanne, who passed away before Gaga was born, she still feels emotionally connected to her. "My dad's sister Joanne died when she was 19," Gaga says. "I wear a birth certificate of hers around my neck. She died of Lupus (a disease that causes the immune system to attack cells and tissues), and I feel very close to her." One reason Gaga feels close to her aunt is because she herself was diagnosed "borderline positive" for Lupus, which produces symptoms like fatigue and heart palpitations. Luckily, Gaga's condition is treatable, but since her aunt's wasn't, Gaga is intent on honoring her memory every day. "She died so young and didn't get to live out the rest of her life, so I'm living it out for her," she says. Gaga's got a huge heart!

Helping out

"I think it's important to give back," Avril tells **M**. "I want to take it to the next level." Sweet!



PHOTOS: RIANNA: SEAN PERRY; GAGA: ADAM ROSS/FOX PICTURE GROUP; AVRI: ANANDA SOWMA/SHANTRAS PHOTO KESHA: COURTESY OF COTY; RAY: JENNY HALL/PAPERWAVE.COM; NICKI: DAN STRAUER/AF PHOTO



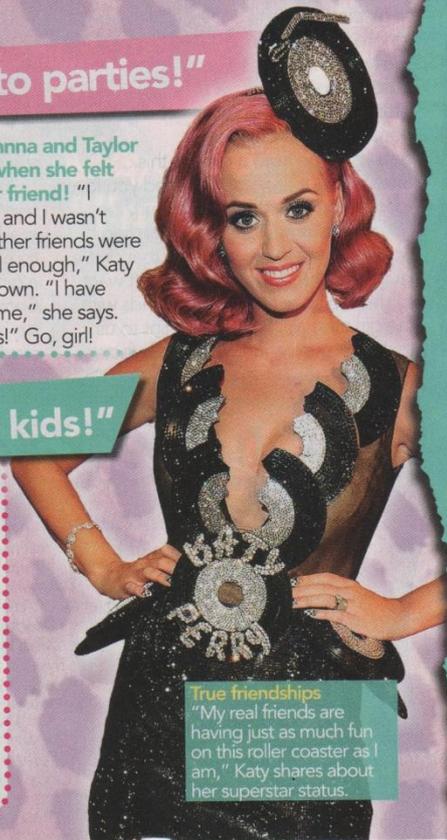
Ke\$ha:
"I was homeless"

When Ke\$ha decided to move to California from Tennessee, she had no money and no place to live. What she *did* have, however, was a car and a big dream. "I drove across country in my grandpa's Lincoln Town Car," Ke\$ha says. "And I did live in it." For most people, living in a car would be a major problem. But for this quirky singer, it was totally fine — she made the most of her surroundings. "The car was on the beach!" Ke\$ha explains. "It's not a sob story. I had the best time of my life when I was dead broke." Ke\$ha will never forget where she came from — it made her the person she is today!

Ke\$ha's ideal home
"I want to live on a boat or in a tree house," the singer says with a smile.

Katy Perry:
"I wasn't invited to parties!"

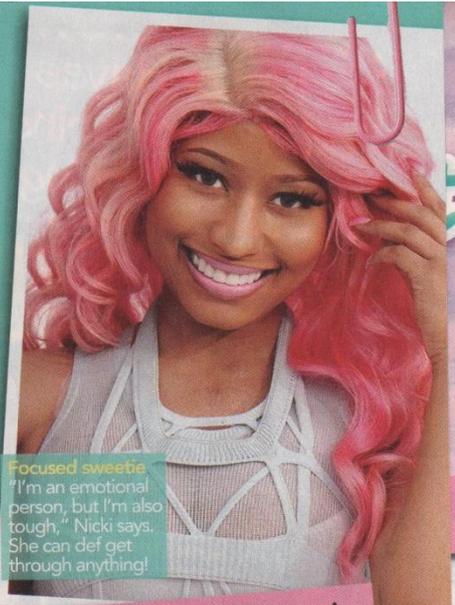
Katy's tight with stars like Rihanna and Taylor Swift, but there was a time when she felt like no one wanted to be her friend! "I moved to Los Angeles when I was 17, and I wasn't invited to different places that some other friends were because people didn't think I was cool enough," Katy spills. Luckily, she never let it get her down. "I have great friends that I've had for a long time," she says. "I'm pretty good at spotting the fakers!" Go, girl!



True friendships
"My real friends are having just as much fun on this roller coaster as I am," Katy shares about her superstar status.

Avril Lavigne:
"I'm so inspired by kids!"

One of Avril's fave things about music is being able to touch other people's lives. That's why she started The Avril Lavigne Foundation, a charity for kids who are less fortunate. "I've been inspired by young people who've had to go through challenges," Avril explains. And she'll stop at nothing to make a child's dreams come true. "My passion is working with kids with disabilities — it's something that I'll do forever," she tells **M**. Avril's changing the world!



Focused sweetie
"I'm an emotional person, but I'm also tough," Nicki says. She can def get through anything!

Nicki Minaj's
"Cinderella" story

The true tale of the hip-hop singer's difficult childhood.

For the first few years of her life, Nicki Minaj lived in a crowded home in the Caribbean with most of her extended family — it was a far cry from the glamorous life she lives now. "Growing up, I didn't know that we were poor," Nicki admits. "Having 10 people in a three-bedroom home — none of that seemed really abnormal." Nicki didn't mind the lack of personal space as long as she had her fam, but her life took a dramatic turn when she was just 3-years-old — Nicki's mother and father moved to the United States without her and her brother! They left in order to build a better life for their family, but that didn't make sense to Nicki at the time. "I was very sad," Nicki recalls. "I didn't understand why my parents were just gone." But when she was 5, everything changed for Miss Minaj — she moved to America with her 'rents! "My mother sent my father back to come get us," she explains. "We were very, very, very happy. I totally got the fact that this is what a family should be — I should have my brother, I should have my mother, I should have my father. So I was very, very excited to be back with my parents." Ever since then, Nicki and her fam have been making lasting memories together!

PHOTOS: RIHANNA, SHANE LINDAL; COVER: JEFF GIBSON; KE\$HA: JEFF GIBSON; KATY PERRY: JEFF GIBSON; AVIL LAVIGNE: JEFF GIBSON; NICKI MINAJ: JEFF GIBSON

I'm Not As

Tough

As You Think

She seems like one of the most confident girls in Hollywood, but there is one thing that makes her cry.

Taylor Swift wakes up in the morning and checks her Twitter account. She loves starting her day by reading sweet messages her fans have written her while she was sleeping! But as Tay scrolls through her messages, she can't help but feel hurt when she sees a



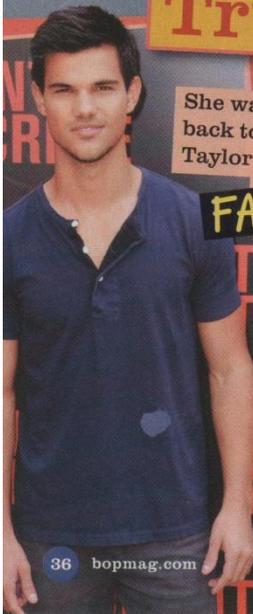
mean comment from a hater. Taylor's a megastar, but the sensitive singer confesses it still hurts every time someone says something mean or untrue about her. "I don't have thick skin," Taylor reveals. "I'm not stronger than anyone else."

"I'm still not OK with celebrity gossip"

Taylor's been in Hollywood for more than five years now, but she admits that gossip still gets her down. "You can't Google yourself or your self-esteem will just go [down]," she reveals. "You'll read something

True or False?

Taylor spills what's true and what's not.



She wants to get back together with Taylor Lautner.

FALSE

She wears her own perfume, "Wonderstruck," every single day.

TRUE



She lip syncs on stage.

FALSE

She wants to do more acting in the future.

TRUE



She and Selena Gomez aren't BFF's anymore.

FALSE

A photograph of Taylor Swift sitting at a wooden table. She has long, wavy, light-colored hair and is wearing a light-colored, possibly white, dress. She is looking towards the camera with a slight smile. The background is a light, textured wall with some circular patterns. A quote bubble is overlaid on the image, containing text about her feelings on criticism.

that's not true or you'll read a fact that's a little off base and you'll be like, 'Nobody knows what's really going on!'" Tay says it's tough knowing that bloggers criticize every choice she makes. She's been knocked down for her singing, her boyfriends and even her style — and it all makes her sad. "I hate reading criticisms," Tay says. "You never really get past things hurting you."

"I'll never be a bully"

It would be easy for Taylor to freak out and get mad every time she sees untrue online gossip — but she doesn't! Taylor works hard to ignore the rumors and always tries to focus on the positive. "It's more impressive if you can remain calm when you're mad than if you lose control," Taylor spills. "I hate the idea of taking my emotions out on other people. You know what I mean?"

It hurts when someone says something mean to me.

