



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

Ana Filipa Ferreira Dias

2º ciclo de estudos em Ensino do Inglês e de Alemão no 3º ciclo do Ensino Básico e
Ensino Secundário

A Aplicação de elementos visuais na competência comunicativa nas didáticas de LE

2012

Orientador: Prof. Dra. Isabel Maria Galhano

Coorientador: Prof. Nicolas Hurst e Prof. Simone Tomé

*And they said: 'Come, let us build us a city,
and a tower, with its top in heaven, and let us make us a name;
lest we be scattered abroad upon the face of the whole earth.'*

*And the LORD came down to see the city and the tower,
which the children of men builded.*

*And the LORD said:
'Behold, they are one people, and they have all one language; and this is
what they begin to do; and now nothing will be withholden from them,
which they purpose to do.*

*Come, let us go down, and there confound their language,
that they may not understand one another's speech.'*

*So the LORD scattered them abroad from
thence upon the face of all the earth; and they left off to build the
city.*

Genesis (11)

**Aos meus avós:
Ana Rosa Ferreira e Carlos Ferreira**

Agradecimentos

Após um longo ano a realizar o projeto gostaria de agradecer às pessoas que me ajudaram para que a minha viagem chegasse ao fim. Em primeiro lugar gostaria de agradecer à Dra. Isabel Galhano, ao Professor Nicolas Hurst, pela inspiração ao longo destes dois anos e à Professora Simone Tomé por me inspirar a ser cada vez mais criativa e pelos sorrisos nos momentos de desespero. Agradeço, de igual forma, a ambas as orientadoras que me acompanharam este ano, a Dra. Fátima Van Zeller Campos e a Dra. Lídia Sousa, pelo apoio, dedicação e horas a construir aos poucos este projeto. Às minhas turmas tanto de inglês (9º C, 10º D, 12ºH), como de alemão (10º J e 12º J), quero deixar uma palavra de estima e de incentivo. Obrigado por estes meses e pelas aulas. Sem os alunos, um professor nada é.

Não queria deixar passar esta parte sem agradecer, do fundo do coração, à minha colega de estágio, amiga, conselheira Carla Magalhães, à colega de estágio Marisol Pinto. Não esquecendo as colegas do Núcleo de Estágio de Ermesinde: Ana Vaz, Sara Coutinho e Mónica Vieira.

Não queria deixar em branco um grande agradecimento, desta vez em conjunto, a todos os colaboradores do Porto Interactive Center (PIC) da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, por me acolherem e alargarem os meus horizontes de conhecimentos além do ensino. Em especial ao José Serra pelos conselhos na revisão do relatório e ao João Mesquita pelas madrugadas em volta do LateX a fazer vodu para o programa funcionar.

À Alexandra Rolo e à Leonor Ferrão por mostrarem que depois de várias tempestades, vem sempre a bonança. À malta do Nanowrimo do Norte pelas poucas, mas simbólicas tertúlias.

Como muitas das coisas boas são guardadas para o fim, agradeço aos meus pais e irmã, pela paciência neste ano difícil e não posso concluir os agradecimentos sem, agradecer ao meu namorado, Pedro, por nunca ter deixado de abrir os braços e aconchegar-me. Sem ele nunca teria força para chegar ao fim e ser aquilo que sou neste momento.

Sumário

O discurso implica uma série de procedimentos que os alunos deverão ter em consideração, como a estrutura sintática, a gramática apropriada e a prosódia que inclui as variações de altura de tom, intensidade e duração dos sons de um enunciado. Através da observação direta de diversas aulas de ambas as turmas de inglês e alemão, na escola secundária Aurélia de Sousa, tornou-se evidente que os alunos apresentavam dificuldades em formar frases completas. Na transmissão de uma mensagem e produziam regularmente palavras desconexas, não sendo capazes de construir uma frase lógica.

De forma a ultrapassar esta barreira foram aplicados diferentes tipos de elementos visuais, estáticos e dinâmicos, em atividades. O objetivo deste projeto consiste em responder à questão: *até que ponto é que diferentes tipos de elementos visuais ajudam os alunos a formar frases completas na fase inicial da aula?* Como este projeto fora aplicado em duas turmas, uma referente a inglês (nível B1) e outra ao alemão (A1), algumas alterações foram implementadas, para a adaptar as atividades de acordo com as diferentes necessidades dos alunos. No que diz respeito aos perfil dos alunos, houve um caso específico a considerar no que se prende com alunos de dislexia grave, o que direcionou a outra questão: *poderão diferentes tipos de elementos visuais ajudar alunos de acordo com a pedagogia diferenciada, ajudar os alunos a formar frases completas no início da aula?*

Foi assim necessário ter em conta estratégias de pedagogia diferenciada. Com vista a obter resultados mais significativos, foram produzidas e preenchidas fichas de observação e foram gravados partes de discurso para análise futura. O uso de elementos visuais como estímulo à comunicação em Língua Estrangeira provou ser eficiente. Além disso os diferentes elementos visuais revelaram-se um recurso vantajoso quando aliados à pedagogia diferenciada. A combinação de diferentes tipos de elementos visuais com comunicação poderá proporcionar uma ajuda considerável aquando o ensino de uma língua estrangeira (e talvez também com uma L1), seja para um nível de iniciação ou mais avançado e, poderá resultar num novo tipo de experiência pedagógica para uma vasta maioria dos alunos.

Palavras-chave: Cartoons; comunicação; dislêxia; elementos visuais; filmes; pedagogia diferenciada.

Abstract

Speech entails a series of procedures that students need to pay attention to, which includes syntactic structure, grammar and prosody ergo entailing variations the intonation's height, intensity and length given to the utterance. Through direct observation in both English and German class, at the Aurélia de Sousa Secondary school it became evident that students showed difficulties in forming complete sentences. When conveying a message, they would usually produce disconnected words, instead of a full logical sentence.

In order to overcome this issue, different types of visual elements, both static and dynamic, were applied in activities. The goal of this research was to answer the question: *to what extent can different types of visual elements help students forming complete sentences at the beginning of the lesson?* As this project was applied in two classes, one referring to English (B1 level) and the other to German (A1), some changes were made to adapt the activities according to student's different needs. Regarding the student's profile, there was a specific case to take in consideration, concerning some students with deep dyslexia, which lead to another research question: *can different types of visual elements help students through a differentiated teaching process form complete sentences at the beginning of the lesson?* It was thus necessary to take in consideration different strategies of differentiated teaching.

In order to obtain accurate results, observation grids were produced and filled out, and some debates and pieces of discourse were recorded for further analysis. The use of visuals as a stimulus to foreign language communication proved to be efficient. In addition different visual elements proved to be a valuable resource when combined with differentiated teaching.

The combination of different visual elements with communication can provide considerable help when teaching a foreign language (and perhaps an L1 as well), whether it is at beginners level or more advanced, and it can result in a new type of learning experience for a vast majority of students.

Keywords: Visual elements; communication; differentiated teaching process; dyslexia; cartoons; films.

Conteúdo

Introdução	2
1 O contexto de ensino de Línguas Estrangeiras no E. S. e no E. P.	9
1.1 O contexto escolar	9
1.1.1 As turmas de Inglês	10
1.1.2 As turmas de Alemão	12
1.1.3 Perfis psicológicos de alguns alunos na turma de Alemão	14
2 Identificação e delimitação da área de intervenção	16
2.1 Escolha das turmas através da observação direta	16
2.1.1 Desenvolvimento do problema	19
2.1.2 Aplicação e análise dos resultados obtidos no questionário	20
3 Os elementos visuais na Comunicação Oral através da pedagogia diferenciada	24
3.1 Os elementos visuais	24
3.1.1 Elementos visuais estáticos	26
3.1.2 Os elementos visuais dinâmicos	28
3.2 Comunicação e competência oral	29
3.2.1 Os modelos de comunicação	29
3.2.2 Definição de competência oral segundo o QECR	30
3.2.3 Definição de competência oral na didática	32
3.2.4 Da correção à fluência: o que se pretende atingir através da comunicação dos alunos?	32
3.3 A pedagogia diferenciada nas atividades de comunicação	34
3.3.1 A pedagogia diferenciada no ensino das LE	34
3.3.2 Definição de dislexia e as principais dificuldades dos alunos	35

4	Os ciclos de investigação	36
4.1	O Primeiro Ciclo de Investigação	36
4.1.1	As atividades propostas	39
	Inglês	39
	Alemão	41
4.1.2	Análise dos resultados obtidos	45
	Conclusões finais sobre o primeiro ciclo	48
4.2	O Segundo Ciclo de Investigação	49
4.2.1	As atividades propostas	50
	Inglês	50
	Alemão	51
4.2.2	Análise dos resultados de alemão	52
5	Conclusão e futuras considerações	56
5.1	Conclusão	56
5.2	Limitações e constrangimentos	57
5.3	Sugestões para futuras investigações	57
5.4	O trabalho com as outras turmas	59

Lista de Figuras

2.1	Resultados obtidos na pergunta 5	21
2.2	Resultados obtidos na pergunta 6 na turma de inglês	22
2.3	Resultados obtidos na pergunta 6 na turma de alemão	23
3.1	Representação de um esquema na comunicação dos alunos, inspirado no esquema de Richard Mayer "Cognitive Theory of Multimedia learning", 2001	25
3.2	Três memes retirados do <i>website</i> : memegerator	26
3.3	Exemplos de stocks retirados do <i>website</i> sxc.hu	28
3.4	A alteração de comportamento face ao elemento vídeo no aluno.	29
3.5	Modelo de comunicação retirada do artigo "A Mathematical Theory of Communication" de C. Shannon (1948)	30
3.6	Figura retirada do artigo "Dyslexia" de Sally E. Shaywitz, que retrata como as imagens ajudam os alunos a ultrapassar as barreiras da leitura.	35
4.1	Legenda apresentada nas grelhas de observação de alemão	53

Acrónimos

- ES Ensino Secundário
- EP Ensino Profissional
- ESAS Escola Secundária Aurélia de Sousa
- L1 Língua 1 (normalmente a materna, neste caso português)
- L2 Língua de 2º opção (Inglês)
- L3 Língua de 3º opção (Alemão)
- QEQR Quadro Comum Europeu de Referências ...

Introdução

Desde os primórdios da humanidade que a comunicação é fulcral para as relações interpessoais. Mesmo que durante séculos a oralidade tenha sido valorizada, a escrita é o registo favorito nos dias de hoje (Brown & Yule, 1983). Esta tendência encontra-se espelhada na maioria das salas de aula portuguesas, embora os currículos das respetivas disciplinas de LE tentem sempre equilibrar todas as competências. Nos anos 80, Howatt distinguia entre o método comunicativo fraco e forte, onde o fraco caracteriza-se por fornecer aos alunos oportunidades para utilizar a língua que estão a aprender com fins comunicativos. Ao passo que um método comunicativo forte defende que a língua é adquirida através da comunicação, e é através dessa mesma comunicação que se desenvolvem as competências linguísticas (Howatt, 1984). Ensinar a competência oral não é uma tarefa acessível. Muito raramente uma frase espontânea consegue ser repetida com as palavras exatas. Para isso, os métodos de recolha de dados nos anos 80 e 90 foram os gravadores. Hoje em dia, com o avanço da tecnologia, os professores dispõem de *software* que permite a gravação com boa qualidade. Mas o que motiva os alunos a participarem? O que é que os impele a participarem na aula? Embora este projeto não foque na motivação dos alunos, entenda-se que a motivação é algo essencial para a obtenção da participação dos alunos e, não só. A motivação certa no início da aula potencializa, não só uma resposta positiva dos alunos (Lockhart & Richards, 1996; 115), como também a alteração da postura face à competência oral num período tão breve da aula.

Neste ano letivo na escola Secundária Aurélia de Sousa pude constatar condições ideais e propícias para a aprendizagem numa escola recentemente remodelada. Após uma observação direta dos alunos, constatei que a maior parte dos alunos da turma de inglês não apresentava grandes dificuldades para com a língua, excetuando um grupo pequeno de alunos. Contudo, experienciei pela primeira vez o Ensino Profissional na turma de alemão, na qual a componente oral era fortemente valorizada. Os alunos como estavam em nível de iniciação, ainda não tinham vocabulário suficiente para desenvolverem a competência oral. A turma de alemão foi a que evidenciou maiores dificuldades de aprendizagem, devido a alguns alunos possuírem dislexia. Face a estas dificuldades, surgiu a oportunidade de adotar estratégias para ajudar os alunos, que passou pelos elementos visuais e pedagogia diferenciada. Uma vantagem dos elementos visuais prende-se com a motivação dos

alunos. Um *cartoon* ou um vídeo poderá despertar maior atenção do aluno. Através da imagem podemos aliar o resto mundo com o ensino e não nos devemos limitar na criatividade dos nossos materiais. Na fase inicial da aprendizagem de uma língua, os alunos ainda não detêm o vocabulário para conseguir um tipo de comunicação fluente, o que levou a que à pesquisa da teoria de Krashen. Este autor defendia que a aprendizagem de uma língua estrangeira passava pelo $i+1$, onde o aluno adquire a linguagem através de um *input* mais 1, de forma a compreender o que se pretende. Na turma de alemão considera-se que o *input* sejam os elementos visuais, aliados a expressões escritas, que serão trabalhadas, de forma a desenvolver a competência oral. A pedagogia diferenciada, embora não seja uma novidade no campo do ensino, tem sido contestada por alguns professores e apoiada por outros. Esta pode ser vista como um caminho alternativo, que muitos alunos tomam para alcançar o sucesso escolar. Ao longo deste projeto tornou-se clara que uma abordagem desta metodologia seria imperativa para o sucesso tanto dos alunos, como do projeto.

A motivação

Antes de observar as aulas foi-nos solicitado que fizéssemos um *brainstorm* de temas que gostaríamos de trabalhar. Acima de tudo, o nosso projeto de investigação deveria tratar um tema que nos suscitasse interesse e que, ao mesmo tempo, fosse ao encontro das necessidades dos alunos. Todos os projetos de investigação-ação servem para colmatar um campo onde os alunos aparentem ter maiores dificuldades. Através da observação direta das aulas foi possível detetar certos campos de dificuldades para os alunos de ambas as turmas: a competência oral e a compreensão auditiva de vídeos na língua original. Para delimitar o meu tema optei por desenvolver o meu projeto de investigação-ação na área da competência oral.

O passo seguinte consistia na escolha da estratégia para desenvolver a competência oral. No que toca aos elementos visuais apresentados no *website 9gag*, os *cartoons* um bom ponto de partida para o projeto. Esta estratégia permitia utilizar material do dia-a-dia na sala de aula, dando aos alunos a oportunidade de trabalhar com elementos de um contexto real e conhecido, o que poderia ser vantajoso quanto à motivação dos alunos.

Essa motivação registou-se apenas no início do ano letivo. Como o projeto está dividido em dois ciclos, na passagem do primeiro ciclo para o segundo, a necessidade de mudar de rumo face a uma abordagem da pedagogia diferenciada foi evidente Os resultados do pri-

meiro ciclo na turma de alemão levaram a que o projeto incidisse mais sobre a pedagogia diferenciada, de modo a otimizar os resultados e para que os alunos conseguissem alcançar mais, com menos esforço linguístico, e com maior incidência no esforço cognitivo. Esta mudança levou à pesquisa sobre a dislexia e a pedagogia diferenciada: o conceito e a filosofia por detrás desta pedagogia.

Os objetivos

O objetivo deste projeto de investigação-ação é permitir verificar se os elementos visuais conseguem de facto promover a comunicação nas línguas estrangeiras. Contudo proponho os seguintes objetivos:

- **Investigar:** Quais as vantagens e desvantagens dos elementos visuais, de que maneira estes contribuem para uma melhoria da competência oral e mais atentamente que tipo de efeito é que surtem para com os alunos com dislexia.
- **Aplicar:** Quais as atividades indicadas para promover a competência oral e a comunicação, que tipo de abordagem beneficiarão os alunos de forma a ultrapassarem esta dificuldade. Estas duas questões foram sujeitas a uma fase de reflexão no que diz respeito a encontrar a forma de aplicação mais eficaz.
- **Analisar:** De que maneira é que os alunos reagem aos elementos visuais? Como é que as atividades decorrem? Que alterações serão necessárias efetuar no segundo ciclo, de forma a otimizar os resultados? Através de grelhas de observação e gravações áudio os resultados serão analisados.

A minha contribuição

A minha contribuição prende-se sobretudo com algo inovador na área dos elementos visuais aliados à comunicação e à dislexia. Embora esteja provado que as imagens são um elemento que funciona para alunos disléxicos, os elementos tiveram que ser conjugados com atividades que se provassem significativas para os alunos (ver capítulo 3, secção 3.1.1).

- A utilização do site *9gag* na sala de aula e como é que este pode ser feito.
- Algumas atividades que auxiliem a memória de alunos disléxicos.
- Como se pode potencializar os inícios das aulas através da comunicação.

Os constituintes do projeto

Este relatório de investigação-ação encontra-se dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo será descrito o contexto da escola, seguido do contexto de todas as turmas, com maior destaque às turmas onde o projeto fora implementado. O capítulo termina com uma pequena reflexão sobre um grupo de estudo na turma de alemão, cujos alunos apresentaram dificuldades de aprendizagem graves.

No segundo capítulo será apresentado o tema de investigação-ação, no que diz respeito à sua escolha (a partir da identificação de problemas na aprendizagem generalizáveis nas turmas em questão) e aos métodos utilizados definição do problema; como se chegou até ao tema deste projeto, quais os métodos de recolha utilizados neste processo.

No terceiro capítulo explora-se o tema de investigação numa perspetiva mais científica, onde as três componentes serão definidas individualmente. Começa-se por designar elementos visuais estáticos e dinâmicos e quais as vantagens e desvantagens que estes apresentam na sala de aula e o seu papel para com a comunicação. Segue-se a definição de competência oral e comunicação segundo o documento do QECR e uma visão generalista da comunicação e da fluência no ensino de LE. Por último definir-se-á dislexia e pedagogia diferenciada e quais as vantagens e desvantagens desta nova abordagem pedagógica.

O quarto capítulo prende-se com a componente prática, de aplicação da estratégia escolhida na sala de aula. O projeto de investigação ação divide-se em dois ciclos. Para cada ciclo será feita uma descrição das atividades realizadas, da sua implementação durante as aulas, seguidas pela análise dos resultados obtidos.

O quinto e último capítulo consiste na conclusão, uma breve reflexão sobre as limitações do projeto e algumas considerações para futuros projetos.

Capítulo 1

O contexto de ensino de Línguas Estrangeiras no E. S. e no E. P.

Neste primeiro capítulo pretendo fornecer uma breve descrição da escola, referindo alguns cursos e atividades extracurriculares pertinentes para o meu projeto. Irei ainda traçar os perfis das turmas com as quais trabalhei durante o ano letivo, com fim de justificar o porquê da escolha de cada turma.

1.1 O contexto escolar

A Escola Secundária Aurélia de Sousa, inaugurada em 1948, está localizada no centro do Porto, na freguesia do Bonfim. A sua primeira função consistia em educar mulheres nas artes mais manuais (corte e costura), contudo, com o tempo, foram abrangidas várias reformas de forma a integrar o ensino secundário. A localização central da escola é beneficiada por uma rede de transportes públicos (metro e autocarro e caminho de ferro próximo). Embora os alunos do ensino básico residam na sua maioria no Porto, os alunos do Secundário vêm da grande área do Porto (Maia, Vila Nova de Gaia, Matosinhos, Valongo entre outros). Estima-se, segundo o Projeto Educativo, que no ano letivo 2008-2009 tenham frequentado a escola 1200 alunos, estando 13 integrados em turmas do EB e 31 do ES. (PEE, 44)

No ano letivo de 2008-2009 ao abrigo da reforma do Parque Escolar, a escola foi completamente remodelada, criando condições propícias a uma aprendizagem mais eficiente. Durante o ano letivo havia sempre acesso a um projetor ou à *Internet* dentro da sala de

CAPÍTULO 1. O CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO E. S. E NO E. P.

aula. Se um projetor por algum motivo avariasse, seria substituído de imediato por um portátil. As condições melhoradas conseguiram criar um bom ambiente propício ao trabalho. Sem estas condições seria impossível dar início ao meu projeto, pois este requeria apoio informático. Tanto o gabinete de Estágios, como o Departamento de Línguas seriam sítios com um computador, ar condicionado e uma mesa grande para promover o trabalho cooperativo entre estagiárias. Ao ler o projeto educativo proposto pela escola, a escola procura fomentar um ensino de qualidade, exigência e rigor que promove a "LIBERDADE no espaço escolar aliada ao conceito de responsabilidade"(PEE, 13) responsabilidade e responsabilidade cívica, solidariedade, autonomia e O desenvolvimento de uma "CULTURA DE AVALIAÇÃO transversal a todos os planos da vida escolar".(PEE, 13)

Relativamente às línguas estrangeiras, a escola apresenta três escolhas no EB: inglês, espanhol e alemão. No Ensino Secundário a escola apresenta quatro cursos: Científico-Natural, Humanidades, Artes visuais, Economia e ainda o Curso Profissional de Turismo. O curso profissional de Administração não tem reunido candidatos suficientes para o arranque nos últimos anos letivos e o curso de Turismo o ano passado não abriu turma de 10º ano.

1.1.1 As turmas de Inglês

No início do ano letivo tivemos conhecimento das turmas que iríamos lecionar. De forma a abranger um maior espectro de programas e adaptar o estilo de ensino a vários níveis, foram escolhidas três turmas, de entre as quatro turmas atribuídas à orientadora: uma de 9º ano, duas turmas de 10º ano do curso de Economia e outra turma do ramo Científico-natural e, por fim, uma turma de 12º ano de Humanidades. Segue-se a descrição do perfil de cada turma onde lecionei, com especial incidência no 10º D, a turma em foi desenvolvido o projeto de investigação-ação.

9º C

No início do ano fora elaborado um relatório de expectativas com o objetivo de definir o que esperávamos alcançar durante o ano letivo, explicitando os nossos principais receios e ânsias face à primeira experiência pedagógica. Perante esta primeira reflexão, confessei ter certa incerteza perante a turma do 9º ano, cuja dinâmica me parecia ser difícil de acompanhar. Esta turma era constituída por 10 rapazes e 13 raparigas, com idades entre os 14 e

os 16 anos. Estes alunos já tinham recebido no 7º ano de escolaridade aulas lecionadas por estagiárias. Cada aluno quer seguir um ramo profissional no ensino secundário, de modo que os resultados escolares são cruciais. Não obstante, a vontade de alcançar os resultados desejáveis, não implica que os alunos não deixem de conversar uns com os outros, ou estejam sempre motivados para aprender. Estes alunos são trabalhadores, desde que se mantenha um controlo pouco apertado nos exercícios, ou seja, convém dar-lhes muitas atividades para realizar nas aulas restando assim pouco tempo para dispersões. Os alunos acompanham bem uma aula com ritmo acelerado e são rigorosos em relação ao tempo estipulado para resolver os exercícios. Contudo é uma turma onde as atividades de comunicação demoram bastante tempo, de tal forma que seria quase impossível realizar um projeto de investigação baseado na oralidade.

10º D

A turma do 10º D foi a turma escolhida para realizar o meu projeto de investigação. Ainda que tenha sido uma das turmas que observei com menor frequência no início do ano, acabou por se revelar aquela que tivera um maior potencial para a realização de um projeto. A turma é composta por 10 raparigas e 15 rapazes que frequentam o curso de Científico-natural. A maioria destes alunos pretende ingressar no ensino superior nos cursos de Engenharia e Medicina, para os quais são necessários bons resultados. Durante as primeiras observações de aula, estes objetivos para o futuro escolar dos alunos estavam bem estabelecidos. Os alunos mostram uma postura empenhada, cumprem com as regras de sala de aula e tomam iniciativa própria para não haver tempos mortos durante a aula. Para algumas professoras, esta turma pode ser considerada uma turma de sonho. Não importa o tipo de material apresentado, nem a dificuldade deste, os alunos realizam a tarefa com maior ou menor dificuldade sem nunca manifestar descontentamento. Os alunos davam a sua opinião quando questionados sobre o grau de dificuldade, mas nunca se queixavam antes de ser colocada uma questão. A maior dificuldade que esta turma provoca a um professor é a inclusão de todos os níveis. A maioria dos alunos com conhecimentos médios, visto que não há realmente alunos com fraco desempenho nesta turma, deixa muitas vezes que os melhores alunos se ocupem da participação oral na aula. Todavia, isto não significa que estes alunos não possuam conhecimentos significativos para poderem contribuir nesta tarefa. O desafio do professor é fazer com que os bons alunos tenham apenas

uma intervenção de média duração e fazer com que não se aborreçam quando o resto do tempo de aula é ocupado pelos outros.

12º H

A turma do 12º H está inserida no curso de Humanidades e a disciplina de inglês é de opção, ou seja todos os alunos presentes têm interesse em obter boas notas nesta disciplina opcional.

De facto a nível de controlo da língua estes alunos apresentam não só textos coerentes, como um bom domínio da comunicação. Ao longo do ano letivo, os alunos apresentaram, contudo, uma posição de indiferença face à disciplina. Quando era solicitado o manual ou algum material relacionado com o manual os alunos retraíam-se e colaboravam o mínimo para a aula continuar. Porém quando eram adotados filmes ou outros materiais audiovisuais para cativar os alunos, face a esta mudança de material escolhido, os alunos mostravam uma maior interesse pela disciplina na sala de aula.

Os alunos possuem excelentes capacidades cognitivas, conseguem com um bom desafio chegar a temas complexos, contudo quando lhes é pedido para comunicarem ou falarem entre si, não são os conhecimentos linguísticos que constituem um problema, mas a vontade que cada aluno tem em contribuir para a aula.

1.1.2 As turmas de Alemão

No primeiro período tive oportunidade de lecionar na turma do 12º ano de alemão. Como o nosso núcleo de estágio de alemão era composto por mais três colegas, as turmas ficaram decididas pouco antes do fim do 1º período. Assim sendo irei traçar dois perfis, um mais breve da turma do 12º ano e um mais extenso da turma de 10º ano (visto ter sido esta a turma escolhida para o projeto de investigação-ação). Ambas as turmas estão inseridas no curso profissional de turismo ao qual a disciplina de alemão se designa por: Comunicar em alemão. Visto estar abrangido por um curso profissional o curso encontra-se especialmente direcionado para a competência comunicativa do que para uma abordagem teórica. Ambas as turmas têm um bloco de noventa minutos, mais quarenta e cinco minutos por semana de aulas, tempo escasso em comparação aos cursos regulares de Humanidades onde a carga horária é duplicada.

12º J

A turma de 12º ano de alemão era composta por dezasseis alunos, onde cinco são do sexo feminino e onze são do sexo masculino. Destes dezasseis apenas quatro vão a exame nacional para entrarem na faculdade após o estágio profissional. Por se tratar de uma turma de 12º ano prevíamos que o trabalho e as atividades deveriam ser desenvolvidos com base em materiais mais autênticos e menos manipulados pelos professores. Contudo tal não se verificou. Durante as primeiras aulas, os alunos não se lembravam de matérias simples, como, por exemplo, formas de perguntar o nome, dizer a idade em alemão e, muitas vezes, tinham dificuldades em ler os números. Os alunos são empenhados e realizam as tarefas de forma calma, sem entrar em muitas conversas paralelas, o que beneficia alguns resultados. A turma evidencia mais dificuldades a nível da pronúncia e da comunicação que na escrita. Os alunos conseguem escrever com poucos erros, contudo a própria leitura é, por vezes, fraca e há um desconhecimento de alguns sons em alemão

Aos poucos através de grelhas de observação e através de observação direta gostaria de trabalhar com esta turma, a fim de colmatar algumas lacunas, contudo visto fazer parte de um núcleo de estágio seria mais relevante treinar a competência oral com os alunos já do 10º ano, a fim de treiná-los falar mais.

10º J

A turma de 10º ano de alemão é composta por dezanove alunos, onde cinco são do sexo feminino e catorze alunos são do sexo masculino. Os alunos do curso profissional, um curso orientado para a prática, têm objetivos diferentes. Dos quase vinte alunos que integram a turma, poucos têm propósito seguir um curso superior numa faculdade. A maioria pretende integrar o mercado de trabalho após ter concluído o ensino secundário.

Ao contrário dos alunos do 12º ano, estes são pontuais e com uma assiduidade regular. Nas primeiras aulas era notório a falta de maturidade dos alunos pelo menos no comportamento de sala de aula.

Os alunos manifestavam uma tendência para estabelecer comentários paralelos à aula em voz alta e, de vez em quando, entrar em guerras de palavras entre si, sendo necessária a intervenção do professor. Os alunos sempre demonstraram um entusiasmo pela aprendiza-

gem da língua, visto ser algo de novo e que poderão utilizar no estágio profissional. Nunca hesitavam em participar (ainda que nem sempre de forma acertada e relevante), os alunos sentiam-se à vontade para participar e realizavam as tarefas atempadamente. A turma como um todo funciona bem, não apresentam muitas discrepâncias nos resultados finais tanto em sala de aula, como em situações de teste podendo assim ser caracterizada como uma turma heterogênea. No entanto, os alunos revelaram bastantes dificuldades na retenção de informação desde o início do ano letivo. Quando confrontados com situações de comunicação que requeressem estudo ou uma memória da matéria dada, os alunos eram incapazes de resolver uma tarefa tão simples como conjugar um verbo ou traduzir uma palavra de alemão para português que já haviperanta sido ensinada e sistematizada em aulas anteriores. Perante estes resultados, houve uma necessidade de adotar uma série de atividades influenciadas pela pedagogia diferenciada (ver Capítulo 3), de forma a que os alunos tirassem o maior proveito das aulas.

Um fator que alterou a dinâmica de grupo e fora impossível detetar nos primeiros meses foi o facto de em Fevereiro terem sido matriculados três novos alunos (e em dezembro já tinha entrado outro aluno novo para a turma), ao passo que quatro alunos iniciais anularam a matrícula. Se o processo de constituição da turma foi atribulado, no fim do ano letivo os alunos estavam integrados na turma com aproveitamento positivo. Não obstante, estes alunos precisavam de muito trabalho na sala de aula, pois através de observação direta nas aulas pude constatar que os alunos não estudavam em casa. Todos os minutos na sala de aula eram preciosos para sistematizar conhecimentos e rever as matérias, levando talvez mais tempo a avançar com os módulos. Embora os alunos tenham alguma aversão a trabalhos de casa simples, quando confrontados com projetos de pesquisa, os alunos aceitam bem as tarefas.

Tendo-se constatado que alguns alunos desta turma eram disléxicos, convém descrever o perfil com mais pormenor. O tema dislexia será tratado no terceiro capítulo.

1.1.3 Perfis psicológicos de alguns alunos na turma de Alemão

A turma de alemão foi contemplada com uma maior incidência na pedagogia diferenciada, reforçada durante o segundo ciclo de investigação. Esta necessidade de introduzir esta metodologia surgiu após as conclusões do primeiro ciclo terem ficado aquém da expectativa

entre as turmas. Se, na turma de inglês os resultados obtidos estavam a ser alcançados com sucesso, o mesmo não se verificava com alguns alunos da turma de alemão. Dos sete alunos que selecionei, quatro sofrem de dislexia grave, um aluno tem antecedentes de surdez e outro aluno tem a visão do olho esquerdo reduzida para metade. Os outros três alunos foram contemplados com uma pedagogia diferenciada apenas por terem sido matriculados no curso meses após o início do ano letivo. Esses três alunos registaram uma evolução positiva.

Segundo os diversos relatórios psicológicos estes quatro alunos em questão revelam dificuldades em passar do pensamento concreto ao abstrato e em organizar ideias. Esta informação mostrou-se de maior importância para a escolha de material durante os ciclos. Se, segundo o perfil de um aluno consta que este é participativo, embora nem sempre o nível desta participação seja válido, já os outros dois alunos são tímidos. Esta timidez é um obstáculo à aprendizagem eficiente pelo menos no que compete à competência comunicativa. Em vários relatórios aparece como conselho o facto de os alunos com dislexia deverem realizar exercícios onde falar era obrigatório. O aluno com antecedente de surdez, contudo, foi o único que não obteve qualquer resultado, simplesmente estagnou. Este caso em particular é, no entanto, o mais preocupante. O aluno esteve sempre ao abrigo do ensino especial e, devido à sua passada surdez, revela alguma dificuldade em concentrar-se na aula, já que qualquer ruído é motivo para se distrair. A nível de relações interpessoais, o aluno mostra também algumas dificuldades. O tipo de exercícios recomendados são de múltipla-escolha ou preenchimento de espaços. A nenhum dos alunos com dislexia deve ser descontados os erros ortográficos durante a participação ativa deverá dar-se tempo aos alunos para que estes possam racionar e responder. De igual forma não convém pedir aos alunos para serem os primeiros a lerem em voz alta, pois nem sempre reconhecem fonemas de palavras na LE.

Capítulo 2

Identificação e delimitação da área de intervenção

Após a caracterização das turmas, segue-se a identificação do tema para este projeto. Este capítulo caracterizar-se-á pela descrição das diversas observações diretas nas aulas e através de preenchimento de grelhas de observação. Antes de dar início à aplicação do projeto foi proposto o preenchimento de um inquérito por parte dos alunos, de forma a conseguir entender as dificuldades ou o que motivava os alunos a não participarem tanto na sala de aula.

2.1 Escolha das turmas através da observação direta

Durante fins de Setembro e inícios de Outubro pude observar as aulas das orientadoras, de forma a ajudar-me a estabelecer uma dificuldade ou obstáculo que os alunos apresentavam. No entanto utilizei ainda outros métodos de recolha de dados, tais como:

- Observação direta nas aulas das colegas e das orientadoras;
- Diário de bordo;
- Inquérito de 1º ciclo.

Escolha da turma de alemão

Através da observação direta da orientadora:

A primeira turma na qual lecionei alemão foi o 12º ano e, ao contrário da turma de inglês não tive oportunidade de experimentar o material antes de o aplicar no primeiro ciclo de investigação. Este fator não apresentou um obstáculo, pois quando a identificação do tema ambas as turmas evidenciavam a mesma dificuldade.

Desde cedo fora claro que a turma de alemão, por se tratar do nível de iniciação, apresentava dificuldades para com a língua em si. Os alunos trabalhavam o material apenas com suporte escrito, o que dificultava a visualização de alguns conceitos.

Numa aula de alemão onde os alunos estariam a rever os números, a orientadora trabalhou os números a partir de uma página da *web* onde aparecia o número em alemão e os alunos primeiro ouviam e tinham de repetir a palavra. Muitos alunos apresentaram, individualmente, dificuldades em pronunciar não só os números completos, como a associar o som da palavra com a palavra em si e como esta se escrevia. Esta dificuldade em pronunciar palavras levou ainda a que fosse frequente a tradução de itens perante a apresentação de vocabulário novo. Contudo, esta tendência surgiu com maior frequência nas aulas das colegas do núcleo de estágio, ao invés das aulas da orientadora.

Nas aulas das colegas a fase inicial da aula era composta na sua maioria por *Powerpoints* onde os alunos tinham apenas de repetir novos vocábulos em alemão. Os alunos aprendiam a pronunciar palavras soltas e só no exercício seguinte consolidavam algo mais através de um exercício escrito. Como as aulas ocorriam no primeiro bloco da manhã, a sala tinha de ter um ambiente escuro de modo a poder ser projetado o *PowerPoint*. Contudo, conclui que havia um reverso da situação. Os alunos ficavam ensonados e poucos prestavam atenção. A repetição dos diferentes vocábulos não motivava os alunos, nem os estimulava a nível cognitivo. A pergunta colocada no diário de bordo dessa semana fora: *Se a fase inicial da aula estava a ser subaproveitada, como fazer com que esta se tornasse mais complexa e ao mesmo tempo conseguisse cativar os alunos?* Os *Powerpoints* excessivos teriam de ser adaptados de forma a deixarem de ter uma função de *drilling* (Fisher, 2004) e desempenhar uma função mais ativa. Outro problema surgia quando se pretendia que os alunos conseguissem comunicar em alemão, visto não terem conhecimentos suficientes de LE.

Diário de bordo

Na minha primeira aula de alemão na turma do 12^o ano alemão, utilizei um mapa e cartões com imagens de diversos destinos turísticos. Os alunos tinham de descrever as cidades e utilizar vocabulário e frases simples. O resultado revelou-se pouco proveitoso, pois os alunos mostravam dificuldades em recordar palavras isoladas e não conseguiam construir frases. Na próxima aula elaborei uma ficha extra com perguntas e estruturas de respostas para os alunos completarem. Conseguiram realizar a tarefa, com a ajuda e com certa demora. Esta primeira aula serviu para concluir que o apoio visual seria insuficiente para uma turma com três anos de alemão. Na turma de 10^o ano seria imperativo ter algum suporte escrito para os alunos.

Observação direta na turma de inglês

Ao contrário das turmas de alemão, a turma de inglês do 10^o ano tornou-se um desafio face à escolha de uma dificuldade. Através da leitura do perfil da turma foi possível entender que a turma tinha um desempenho acima da média. Durante as aulas foi possível observar que alguns alunos com bom desempenho conseguiam seguir a aula com bastante eficiência. Os alunos não só respondiam às questões colocadas pela professora, mas também iam ainda mais longe e colocavam questões para poderem desenvolver o tema. Contudo, alguns alunos pareciam inibidos e só participavam quando eram solicitados pelo professor. O desequilíbrio entre as prestações dos alunos era notório: se os bons alunos conseguiam manter uma conversa com um nível de inglês quase fluente, outros alunos mal conseguiam elaborar uma frase e a sua participação oral na aula consistia na verbalização de palavras soltas. Em menor frequência que a turma de alemão foi possível encontrar um tema comum para as duas turmas.

O diário de bordo

O diário de bordo para esta turma foi escrito após as primeiras duas aulas em Novembro. Já com as aulas zero dadas e pelo menos duas aulas observadas, esta turma foi uma surpresa. Estas duas aulas serviriam para experimentar a utilização de imagens durante a fase inicial

CAPÍTULO 2. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE INTERVENÇÃO

da aula. Com o tema *A Global language* utilizei uma combinação entre um ¹ *meme* com uma pergunta em inglês "Y you no speak English?" e um *Print screen* retirado do filme *O rei Leão* da Disney onde a personagem Timon (um suricate) pergunta ao seu amigo javali Pumba porque não falar através do sarcasmo. As reações dos alunos face às imagens foram de entusiasmo. Os alunos identificaram as situações e a origem dos *cartoons* o que contribuiu para que a aula decorresse de forma agradável. Os alunos estavam dispostos a participar face às perguntas que colocava. Estabelecido este primeiro contacto positivo com os alunos, o humor serviu para aligeirar o contacto e fazer com que os alunos se sentissem mais confortáveis a participar (Chiasson, 2002). Esta estratégia mais afetiva no início da aula ficaria como uma possibilidade para a escolha de material. O diário de bordo para o primeiro período fora curto e entendi que seria difícil tirar uma conclusão sobre as vantagens de seguir algum elemento visual para conseguir que os alunos formassem frases completas. Por conseguinte, foi necessário formular um inquérito de pré-1º ciclo com fim a delimitar melhor o tema a tratar e a refletir sobre as estratégias mais adequadas.

2.1.1 Desenvolvimento do problema

Durante os primeiros seminários foi-nos pedido que enumerássemos uma lista de seis temas que gostaríamos de trabalhar no nosso projeto, pois ainda era cedo para fazer-se notar alguma dificuldade nas aulas observadas. De forma a abranger várias competências escolhi cinco:

- a escrita criativa;
- a competência oral com maior incidência na fluência
- *portfolio* como instrumento para uma aprendizagem autónoma
- os materiais autênticos na promoção da competência auditiva
- trabalhar com materiais autênticos

No entanto, durante a fase de observação das aulas, seria impossível ter temas como escrita criativa, visto o curso profissional de turismo funcionar com objetivos muito próprios e direcionados para algo mais prático. O *portfolio* seria, de igual forma, complicado, visto ser

¹Define-se *meme* como *cartoons* criados e divulgados na *Internet* com propósito humorista, que servem para exprimir reações ou emoções face a situações do quotidiano

tanto um trabalho que é requisitado fora da sala de aula e onde os alunos de alemão teriam alguma dificuldade em seguir (visto nem todos fazerem o trabalho de casa). Durante a observação das aulas foi possível concluir que o melhor tema a tratar nas duas turmas seria a comunicação. Inspirada pelo Programa de Continuação de Inglês, onde se pode ler na página 11 "(O aluno) Interage com espontaneidade, fluência e eficácia em língua inglesa, participando ativamente em discussões dentro dos tópicos abordados nos domínios de referência, defendendo pontos de vista e opiniões, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas." De facto durante as aulas observadas era notório que nem todos os alunos conseguiam comunicar com facilidade ou mesmo espontaneidade. Contudo senti que independentemente do tema que escolhesse, nem todos os alunos iriam tirar proveito, pois apresentavam poucas dificuldades face à língua estrangeira.

2.1.2 Aplicação e análise dos resultados obtidos no questionário

O inquérito de 1º ciclo (ver Apêndice I) foi composto por sete perguntas de escolha múltipla, onde as duas últimas seriam para avaliar a importância de diferentes materiais e atividades propostas para o 1º ciclo de investigação. Os resultados obtidos pelas duas turmas foram díspares. Em primeiro lugar apresentarei os resultados obtidos na turma de inglês. Decidi partir de uma pergunta mais generalista e simples, questionando os alunos se se sentiam à vontade na sala de aula para participar. Face a esta questão, 6 alunos, dos 24 inquiridos, responderam que não. Esta questão foi decisiva a meio do 1º ciclo de investigação. Quando questionados sobre se o uso de imagens poderia revelar-se proveitoso para aumentar a sua participação na sala de aula, todos os alunos concordaram. O método que iria adotar para este projeto estava escolhido tanto por parte dos alunos, como pela minha. Durante a observação das aulas gostaria de entender a razão pela qual alguns alunos não participaram tanto. Embora desconfiasse que o principal problema seria o medo de errar ou a falta de confiança nos conhecimentos da língua, decidi adicionar esta pergunta no inquérito. Dos 6 alunos responderam que não se sentiam à vontade, 5 indicaram que o medo de errar era a principal causa, e um aluno considerou os seus conhecimentos insuficientes. Abordarei de seguida as duas últimas questões que foram os meus alicerces para o planeamento do projeto em si. Na penúltima pergunta apresentam-se oito tipos de imagem tanto estática como dinâmica. Pedia-se aos alunos que, numa escala de 1 a 5, em que o

CAPÍTULO 2. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE INTERVENÇÃO

número 1 seria pouco importante e o 5 muito importante, atribuísem uma nota a cada tipo de imagem. Seguem-se duas tabelas com os resultados das duas questões.

De uma escala de 1-5 (sendo 1 pouco importante e 5 muito importante) a tua preferência para o início da aula:					
Tipo de Input	Pouco importante	Importante	Algo Importante	Bastante importante	Muito importante
<i>Cartoons</i>	-	6	3	8	7
Frases escritas	3	9	2	7	3
<i>Internet Memes</i>	2	3	2	1	16
Sintetizar a aula anterior	4	2	1	11	5
<i>Trailers</i> de filmes	1	5	3	8	8
<i>Videoclips</i>	2	5	2	8	7
Entrevistas em tempo reais com pessoas	1	8	4	4	3
Associograma	3	9	4	4	-

Figura 2.1: Resultados obtidos na pergunta 5

Como é possível observar na Figura 2.1 os alunos dão maior importância a materiais como *cartoons* retirados de sites, mas não deixam no esquecimento estruturas mais tradicionais como a revisão da aula anterior (estrutura que estão habituados a seguir). Não existe nenhum material que os alunos tenham considerado pouco importante, o que também denota uma preocupação por parte dos alunos em entender a aula e a sua complexidade.

Na página a seguir segue representado a tabela com os resultados da pergunta 6. Nesta pergunta os alunos acharam mais importante os debates, situações comunicativas de *role-play* e jogos de palavras.

CAPÍTULO 2. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE INTERVENÇÃO

De uma escala de 1-5 (sendo 1 pouco importante e 5 muito importante) a tua preferência para o fim da aula:					
Tipo de Input	Pouco importante	Importante	Algo Importante	Bastante importante	Muito importante
Role-play	3	3	3	6	9
Debates	1	4	-	8	11
Exercícios que precisem de imaginação	-	9	-	8	7
Realizar jogos de palavras	-	6	1	8	9
Jogos de mímica	6	6	3	3	6

Figura 2.2: Resultados obtidos na pergunta 6 na turma de inglês

Na turma de alemão os resultados foram, como já referi, diferentes. Nesta turma esperava que muitos mais alunos se manifestassem pouco à vontade em participar oralmente nas aulas. Contudo isso não se verificou e apenas três dos 19 alunos escolheram a opção "não". Ainda assim, todos concordam que o uso de imagens os poderia levar a participar mais na sala de aula. Na resposta às perguntas 5 e 6 os alunos da turma de alemão os resultados são diferentes.

Prova disso é a escolha de *Internet memes*, onde na turma de inglês era claramente favorita, na turma de alemão raros eram os alunos que sabiam do que se tratava. Assim sendo as escolhas mais votadas na turma de alemão foram frases escritas pelo professor (não só por estarem mais habituados a terem um apoio escrito, visto estarem ainda no nível de iniciação), sintetização da aula anterior e trailers de filmes. De resto, os resultados são algo díspares.

Igualmente na pergunta 6 os alunos pareceram concordar com o facto de os debates serem importantes, no entanto durante a investigação e tendo em conta o curso em si, acabei por dar mais relevo aos debates na turma de inglês ao invés da turma de alemão, onde foquei mais o *roleplay* de várias situações relacionadas com turismo.

Conclusão

Nas primeiras aulas de alemão foi possível observar que os alunos em ambas as turmas evidenciavam dificuldades acrescidas em formar frases completas na LE III. Na turma de inglês fora experimentado um tipo de elemento visual através dos *Internet memes*, que gerou simpatia por parte dos estudantes face àquele tipo de material durante a fase inicial da aula. O inquérito pré-1º ciclo demonstrou que mais alunos da turma de inglês não se

CAPÍTULO 2. IDENTIFICAÇÃO E DELIMITAÇÃO DA ÁREA DE INTERVENÇÃO

De uma escala de 1-5 (sendo 1 pouco importante e 5 muito importante) a tua preferência para o fim da aula:					
Tipo de Input	Pouco importante	Importante	Algo Importante	Bastante importante	Muito importante
Role-play	5	5	1	6	1
Debates	✓	5	✓	5	9
Exercícios que precisem de imaginação	3	4	4	4	3
Realizar jogos de palavras	1	4	3	6	5
Jogos de mímica	5	✓	5	2	6

Figura 2.3: Resultados obtidos na pergunta 6 na turma de alemão

sentiam à vontade para participar oralmente na sala de aula, enquanto apenas três alunos da turma de alemão enfrentavam as mesmas dificuldades. Na turma de inglês foi escolhido como material para início de aula os *cartoons*, *Internet memes* e por vezes associogramas associados a imagens/vídeos. Para a conclusão da aula no 1º ciclo foram escolhidos o *role-play*, ao passo que no 2º ciclo houve uma maior incidência nos debates.

Capítulo 3

Os elementos visuais na Comunicação Oral através da pedagogia diferenciada

Após ter caracterizado as turmas e nelas ter encontrado uma área possível de ser melhorada entre os alunos, passo à parte de investigação, ou seja a uma fundamentação científica sobre o tema escolhido. O processo de investigação consiste em três partes distintas. Primeiro, passarei em revista a definição de elementos visuais estáticos e dinâmicos e a descrição de material didático, focando a utilização de alguns tipos de elementos visuais. De seguida serão apresentadas as definições de comunicação, segundo vários autores da área de competência oral, segundo o QECR, explorando o modo como a comunicação se enquadra no ensino e no projeto. Por último, visto que o segundo ciclo de investigação ficou marcado por uma pedagogia diferenciada forte na turma de alemão, ocupar-me-ei do que se entende por pedagogia diferenciada e do caso específico da dislexia.

3.1 Os elementos visuais

Aristóteles declarou várias vezes durante os seus discursos que "é impossível raciocinar sem imagens". Com o advento da era digital e com as constantes evoluções que os utilizadores têm assistido no seu dia-a-dia, os alunos passam a sua vida fora da escola, ora à frente do computador, na *internet*, ou a ver televisão. Procurando vir ao encontro dos hábitos dos alunos na tentativa de os motivar mais nas aulas, os professores começaram a utilizar materiais (textos, imagens e filmes) de vários tipos e contextos virtuais na sala de

CAPÍTULO 3. OS ELEMENTOS VISUAIS NA COMUNICAÇÃO ORAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

aula. Os elementos visuais referem-se aqui às imagens (estáticas e dinâmicas), que, como referem Kitao & Kitao são proveitosos para os progressos (Kitao & Kitao, 1997).

Nos anos 50 os elementos visuais adotados nos manuais consistiam em gráficos, diagramas e tabelas. Com a evolução dos manuais na didática nos anos 70, estes elementos abrangeram também cartoons, fotos e ilustrações, com o objetivo de ajudar os alunos na leitura de textos e na escrita. Em 1972 é publicado o manual "You" que visava utilizar diversos elementos visuais como estímulo à comunicação dos alunos (George, 2002). Embora estes elementos visuais sejam somente estáticos, com a incorporação das novas tecnologias na sala de aula é possível escolher elementos visuais dinâmicos. Por elementos visuais dinâmicos compreende-se imagens em movimento, ou seja, vídeos. Estes vídeos podem fazer partes de séries (aqui inclui-se desenhos animados desde os Simpsons até American Dad), filmes, notícias ou até mesmo publicidade.

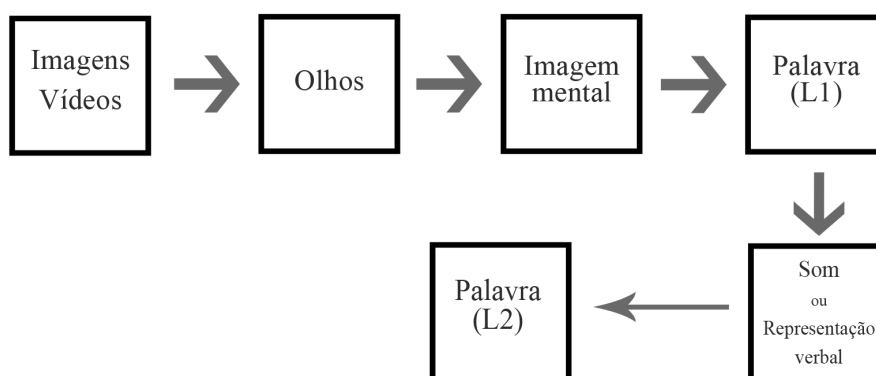


Figura 3.1: Representação de um esquema na comunicação dos alunos, inspirado no esquema de Richard Mayer "Cognitive Theory of Multimedia learning", 2001

O esquema apresentado foi inspirado na teoria cognitiva da aprendizagem multimídia segundo Mayer (2001). O tipo de elemento visual escolhido é prececionado através dos olhos, a informação visual é captada no cérebro e registada na memória (Mayer, 2001; 187) de onde as imagens são selecionadas para serem retidas na memória. Estando providos de uma representação mental daquilo que acabaram de precionar através da visão, faz-se coincidir com a representação verbal que ficará retida na memória a longo prazo. Como alunos de uma língua estrangeira, a língua materna ainda tem uma representação forte, mesmo que seja no primeiro instinto. Por conseguinte, haverá sempre a associação das palavras representadas através dos elementos visuais, na língua materna e depois na

estrangeira. Este processo pode demorar nos alunos mais avançados segundos, e minuto em alunos com poucas bases.

3.1.1 Elementos visuais estáticos

Dentro dos elementos visuais acima referidos, selecionei dois tipos que descreverei em seguida apresentado as vantagens e desvantagens na sua aplicação na sala de aula. Dois exemplos de elementos visuais estáticos são os "memes" e os *stocks*. Não existe uma definição científica de "meme", visto o contexto desta palavra ser bastante recente. Esta designação apareceu na Internet em 2011, em consequência da popularidade crescente no website *9gag* (criado em 2008, mas que atingiu a sua popularidade máxima em 2011). Tal como o nome do *site*, indica *gag* significa gargalhada, ou seja um site humorístico e o número nova representava a quantidade de imagens que cada página continha. À medida que iam tendo mais visitantes, os utilizadores começaram a criar *cartoons* que exprimissem sentimentos como raiva, angústia, felicidade, surpresa para mostrarem os seus sentimentos face a situações do quotidiano.



Figura 3.2: Três memes retirados do *website*: memegenerator

Os *stocks* são fotografias ou "*preexisting images*" (Howe, 2006) disponíveis num catálogo online, normalmente dedicado apenas a fotografia. As fotografias podem ser pagas ou partilhadas de forma gratuita na internet. De acordo com Gottschalk, o uso destes dois recursos dentro da sala de aula tem não só vantagens, se considerarmos que este *input* é "mais fácil para os alunos absorverem (...) nas aulas" (Gottschalk, 1965) e algumas desvantagens (no que diz respeito mais ao material em si, do que ao seu propósito final).

Na introdução de "Pictures for Language Teaching", Andrew Wright (1989) apresentou

CAPÍTULO 3. OS ELEMENTOS VISUAIS NA COMUNICAÇÃO ORAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

uma série de questões para a utilização de imagens em geral. Ao escolher e depois preparar uma imagem para ser exibida na sala de aula, o professor deverá refletir sobre as seguintes questões: se a imagem é fácil de preparar e de organizar, se é interessante tanto para o professor como para o aluno, se é um material autêntico produzido espontaneamente no contexto virtual mas real, ou se trata de um material pré-estabelecido (Wright, 1989; 3). Estas questões são as fundamentações teóricas que um professor deverá seguir no processo de escolha do material.

Uma das vantagens da escolha do material e a rapidez com que as imagens podem ser preparadas. A pesquisa de um "meme" pode ser fácil quando sabemos o tema e o tipo de *input* que queremos dar ao aluno e dele receber. Isto facilita o papel do professor, que só tem de inserir as palavras-chave e escolher as imagens que pretende mostrar aos seus alunos. Para além do fator tempo, outra vantagem é a autenticidade do material retirado do site e o multiculturalismo dos seus autores que nele se reflete. São utilizadores de todo o mundo que o produzem. Este fator vem apresentar aos alunos como se manifestam os indivíduos de outras culturas, mostrando os seus hábitos, produtos e crenças. Além disso o *site* divulga notícias, situações cómicas do dia-a-dia, faz críticas à sociedade e mostra ainda algumas curiosidades sobre vários temas culturais e políticos. A atualidade e autenticidade destes recursos materiais, retiradas de um território virtual compartilhado pelos alunos poderá ser determinante para os motivar a cooperar na aula. Estes participam devido ao interesse que a imagem lhes suscita, e não interessa que participem por interesse e não pela compensação (Ryan & Deci, 2000).

O uso de *Internet memes* na aula apresenta, contudo, duas desvantagens. O conteúdo multicultural implica que este seja escrito por pessoas, cujo conhecimento linguístico pode ser fraco, contendo frequentemente erros no uso de línguas. Se o professor for adverso a, por um exemplo um tipo de calão ou uma frase menos correta, o professor, deverá alterar a imagem do texto ou procurar uma nova. O que nos leva à segunda desvantagem. Para quem não conhece o local, bem poderão perder-se com as variadas imagens, visto que o *search* poderá não ajudar. Em segundo lugar muitos destas imagens podem conter linguagem menos apropriada, desde algo mais coloquial até calão. A fim de evitar o uso de linguagem menos apropriada, o professor poderá ter que passar algum tempo a filtrar o material que querará utilizar. Visto este tipo de material não ser feito com o propósito de ser apresentado numa aula, a correção linguística e o uso indevido de linguagem poderão ser os maiores problemas.

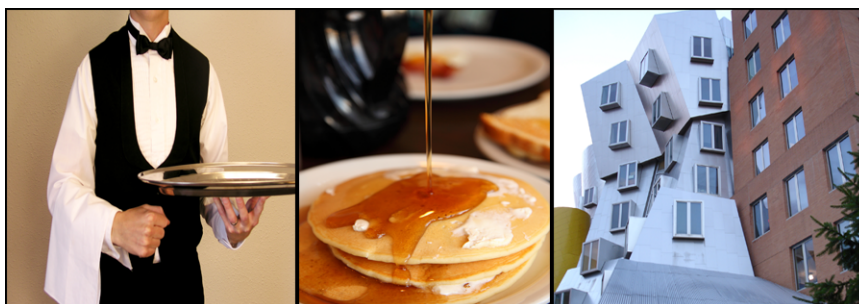


Figura 3.3: Exemplos de stocks retirados do *website* *sxc.hu*

Os *stocks* são representações mais fidedignas da realidade, ao invés do abstrato. Se as imagens do site internacional podem conter situações cômicas ou caricatas, segundo Young (1990), estas situações de humor alteravam o ambiente de sala de aula para algo mais relaxado, em que os alunos iriam sentir-se menos ansiosos e encorajados a aprender.

3.1.2 Os elementos visuais dinâmicos

Para a escolha de elementos visuais dinâmicos, ferramentas na *emphWorld wide web* como o *Youtube* ou o canal britânico *BBC online* apresentam uma material autêntico mais interativo, mas cujo conteúdo é equivalente ao dos manuais escolares (Brown, 1999). O trabalho envolvido com o vídeo requer um tratamento diferente das imagens estáticas. O aluno tem acesso a um discurso proferido por alguém (de preferência nativo), onde terá de compreender o que lhe é dito e produzir um discurso de volta com (ou não) ajuda de expressões preparadas pelo professor ou simplesmente fazer uso da sua literacia visual. Com este novo elemento exige-se mais atenção por parte do aluno e aumenta-se o nível de dificuldade. O esquema seguinte representa o tratamento que é dado a este tipo de elementos visuais.

A utilização de vídeo apresenta certas vantagens sobre a imagem estática. Poderá registar-se uma melhoria na pronúncia dos alunos (após terem o modelo do vídeo) e o desenvolvimento de compreensão oral. Os alunos, ao ouvir o conteúdo do vídeo ficam expostos a uma pronúncia mais correta, onde durante o visionamento poderão deparar-se com alguns erros que cometiam previamente (McNulty & Lazarevic, 2012). De resto as vantagens apresentadas são similares às das imagens estáticas. Ambas contribuem para um maior envolvimento por parte do aluno na sala de aula e, por conseguinte o ambiente

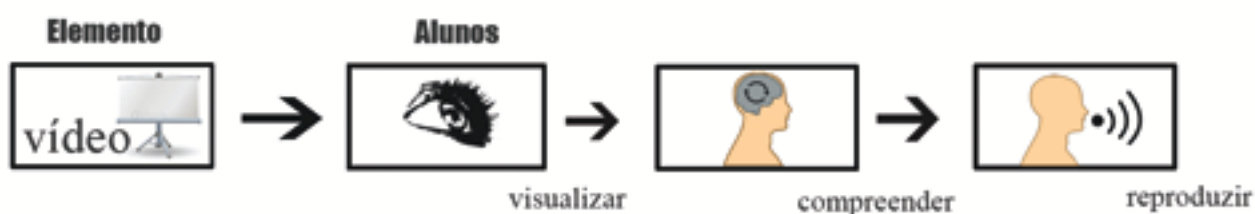


Figura 3.4: A alteração de comportamento face ao elemento vídeo no aluno.

de sala de aula melhora. Os vídeos poderão apresentar uma quantidade de *input* superior à da imagem estática, o que leva a que o professor canalize posteriormente ou antes do visionamento, a tarefa a cumprir. Apenas uma desvantagem poderá ser mencionada, que passa pela atitude passiva dos alunos durante o visionamento do vídeo. Isto poderá envolver atividades que tendem a diminuir a passividade dos alunos. Um simples tirar notas ou questões para depois serem desenvolvidas ajuda o aluno a reter na memória aquilo que viu para mais tarde desenvolver. Para evitar esta passividade, os vídeos não poderão ser extensos. Um vídeo de 1 minuto é suficiente para o aluno ter o *input* sobre o tema e a questão para desenvolver depois.

3.2 Comunicação e competência oral

3.2.1 Os modelos de comunicação

Existem vários modelos teóricos de comunicação, contudo irei apenas mencionar três. A primeira abordagem teórica de comunicação foi atribuída a Aristóteles. O modelo proposto é relativamente simples: formado por três constituintes: o orador - a mensagem e o ouvinte. No século XX este modelo de Aristóteles foi amplificado, onde Lasswell acrescenta alguns elementos através da pergunta "Who says what in which channel to whom and with what effect?" (Lasswell, 1948). Assim o modelo de Lasswell¹ pressupõe um comunicador - mensagem - um média que propague a mensagem e, por último, uma audiência. Influenciado pelos discursos políticos de Hitler e Churchill, Lasswell pressupunha que a mensagem teria um impacto na audiência.

¹Designa-se este modelo como Lasswell model, segundo o artigo "Two communicators of the news: a study of roles of sources and reporters" de Walter Gieber *Social forces* Vol. 39, no. 1 (out. 1960 - maio 1961) pp. - 76 -83

Um ano mais tarde, Shannon e Weaver propõe outro modelo. No artigo "A mathematical Theory of communication", Shannon (1948) descreve o modelo ao qual adicionou um transmissor, o fator do barulho, que anteriormente não estava contemplado e um recetor. Os fatores exteriores como barulho ou uma má ligação telefónica são agora elementos a ter em conta.

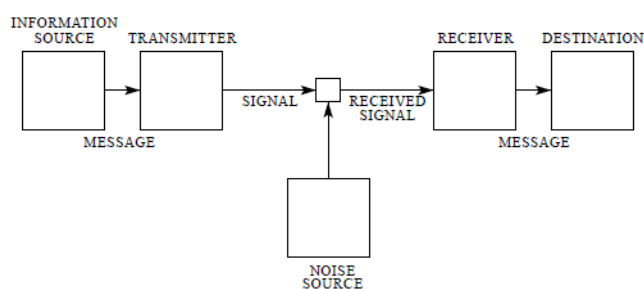


Figura 3.5: Modelo de comunicação retirada do artigo "A Mathematical Theory of Communication" de C. Shannon (1948)

Por outro lado, Saussure estabelece que duas pessoas são o número mínimo para completar um circuito de comunicação. Este circuito dá-se início quando a pessoa A obtém uma imagem conceptualizada daquilo que irá transmitir através da fala. A mensagem é veiculada através da boca de A para os ouvidos de B. Se B responder, o circuito continua no sentido oposto (Saussure, 1965).

Resumindo, podemos definir comunicação como um processo de transmissão de uma mensagem entre duas ou mais pessoas (*ibid*), veiculada por um canal através de palavras ou gestos, cujo recetor pode ou não receber a mensagem devido a intromissões externas (Shannon, 1948).

3.2.2 Definição de competência oral segundo o QECR

No Quadro Comum Europeu de Referências (QECR), este entende a competência como "um conjunto de conhecimentos capacidades e características que permitem a realização de ações." ao qual se junta na competência oral a capacidade de um indivíduo de agir através da utilização de meios linguísticos. (QECR, 29) Esta competência oral divide-se em

CAPÍTULO 3. OS ELEMENTOS VISUAIS NA COMUNICAÇÃO ORAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

três partes: competência linguística, competência sociolinguística e pragmática.

Dentro da competência linguística o aluno terá de ter em atenção a competência lexical, gramatical, semântica, fonológica. Precisa destas três competências para conseguir produzir um discurso coerente e perceptível. No caso das aulas de línguas, todas deverão ser fomentadas. As competências sociolinguísticas foram pouco abordadas, apenas as formas de saudações e despedidas formal e informal. As competências pragmáticas associam-se ao nível de coerência e flexibilidade do discurso. Como neste projeto de investigação-ação me foquei mais na competência fonológica e nos elementos lexicais, passarei a descrever estas duas competências com maior pormenor.

Por competência fonológica entende-se a capacidade de compreender e produzir fonemas da língua em contextos específicos, no qual os traços fonéticos (como nasalidade e vozeamento) e a prosódia são aplicados (QEQR, 166). Um aluno de nível mais baixo conseguirá apenas através desta competência comunicar através de expressões aprendidas na aula, ao passo que um aluno de nível mais avançado a entoação dada ao discurso é clara e natural, onde a influência da língua materna já não está presente.

Dentro dos elementos lexicais existe as expressões fixas, que são compostas por várias palavras que são utilizadas como conjuntos. Entre as expressões feitas ex. Bom dia, idiomáticas ex. branco como cal, fixas ex. Por favor, podia-me ... e combinatórias fixas. (ibid, 159) As expressões fixas foram as mais utilizadas para este projeto na turma de alemão. Este tipo de apoio textual combinado com os elementos visuais forneciam o *input* necessário para os alunos trabalharem as expressões e treiná-las. Aliado à competência oral está ainda a competência fonológica. No nível A1 pretende-se que o aluno ainda não tenha um claro domínio da pronúncia e faça algum esforço para conseguir emitir algo parecido com o registo dos nativos. Embora o QEQR siga várias ramificações das competências, cuja definição não é de todo homogénea, podemos entender que a competência oral como a capacidade de controlo lexical e gramatical no discurso, tal como a capacidade que cada aluno terá de adaptar o seu discurso ao contexto e com coerência. Contudo esta definição não abrange a comunicação, por isso definirei em seguida o conceito de comunicação na didática.

3.2.3 Definição de competência oral na didática

Na introdução do seu livro "Speaking"(1998), Martin Bygate revela que a competência oral sempre foi o campo mais ignorado das competências, talvez por ser algo tão inato e uma atividade que estamos constantemente a realizar. O autor defende ainda que a oralidade padecesse deste mal devido às expressões mais coloquiais, enquanto o mais valorizado fora sempre as competências literárias (escrita e leitura). Os docentes deparam-se com algumas dúvidas antes de ensinar os alunos a falar e mesmo que tipo de produção oral queremos na sala de aula. Com blocos de 90 minutos, numa turma constituída por mais de 20 alunos torna-se impossível haver tempo para os alunos poderem participar em igualdade. Quando viajamos para outro país e pedimos informações não podemos escrever num papel a frase que gostaríamos de pronunciar. Falar implica muitas das vezes situações improvisadas, e os professores deparam-se com a tarefa complicada de treinar os alunos para a situação previamente mencionada, onde o aluno terá de ser espontâneo a raciocinar e a reagir a possíveis questões ou comentários. Devido a esta capacidade de raciocínio rápido a competência oral é das que exige mais concentração. Citando Wilkins "While without grammar little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed"(Wilkins, 1979). A competência oral implica muito mais do que conhecimento de regras, W. F. Mackey sumariou a competência oral como envolvendo não só os sons certos, o ritmo e entoação adequada, como ainda uma escolha de palavras e flexão gramatical correta para transmitir o significado correto (Mackey, 1965).

Como os alunos falam entre eles, o professor torna-se apenas espectador e monitoriza de forma a corrigir algo grave e a tentar levar o aluno mais longe. Por outro lado, enquanto somos apenas um professor com mais de duas dúzias de alunos não há um controlo tão forte de cada par, o que poderá levar algumas vezes a conversas paralelas pouco relacionadas com a aula.

3.2.4 Da correção à fluência: o que se pretende atingir através da comunicação dos alunos?

A fluência pode ser definida como uma capacidade para "formular, prosseguir e seguir um impasse"(QECR; 182). Thornbury, por outro lado, questiona se ser fluente é apenas uma questão de velocidade de discurso e raciocínio, visto que todo o discurso autêntico e es-

CAPÍTULO 3. OS ELEMENTOS VISUAIS NA COMUNICAÇÃO ORAL ATRAVÉS DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

pontâneo terá de conter pausas. Em vez de definir fluência, Thornbury acaba por listar as características da fluência como um discurso com pausas, embora não frequentes; pausas que são normalmente preenchidas; pausas que ocorrem em pontos de transição significativos em por fim, a fluência caracteriza-se por um grande afluente de palavras entre as pausas. (Thornbury, 2005) A fluência é algo crucial no discurso e, ao contrário do que muitos professores poderão pensar, a competência oral não passa pela leitura (Bygate, 1998). O discurso é feito de pausas para raciocinar o que se vai dizer, como se vai dizer diversas vezes efetuando correções de erros ou utilizando várias conjunções de forma a preencher o vazio (parataxis).

Ensinar comunicação aos alunos poderá ser uma tarefa difícil devido aos parâmetros que teremos de adotar. Quando um aluno produz um discurso, se não houver preparação poderão sair alguns erros de gramática ou sintaxe. O professor deverá estar preparado para que tipo de intervenção quer ter para com os alunos na hora da produção oral. Se queremos que os alunos produzam um discurso completo, deveremos intervir para corrigir os erros? Como professores poderemos fechar os olhos aos erros que os alunos cometem em nome da fluência? De facto não convém confundir fluência com correção. Embora isto possa parecer errado para muitos professores, a verdade é que quando um aluno fala, se está a ser constantemente interrompido, perde o poder de raciocínio. Se queremos que o aluno fale livremente podemos adotar técnicas e atividades que distanciem o papel do professor e integrem os alunos no processo de *feedback*. Dependendo do grau de conhecimento da língua, o discurso falado será na maior parte das vezes menos complexo que o escrito. É-lhe exigido um raciocínio para detetar os erros durante a estruturação do discurso e terá tendência para diminuir a complexidade do discurso de modo a fazer-se entender.

Quando um aluno está a principiar o estudo de uma língua (A1) é esperado que ele produza enunciados curtos, com pausas normalmente sobre assuntos que lhe são familiar. A interação decorre a um nível pessoal e sob alçada de enunciados curtos e preestabelecidos (QECR, p. 54-57). Ou seja os alunos que iniciem o estudo de uma língua poderão treinar apresentações curtas sobre si próprios, contudo a fluência está restrita apenas nesse campo pequeno. No nível B2 o aluno deverá produzir um discurso a um ritmo regular, com poucas pausas, onde a interação decorre sem interrupções sobre um contexto conhecido (QECR, p. 54-57). Só no nível B2 é que de facto poderá haver fluência no sentido verdadeiro da palavra. O aluno faz pausas, raciocina, contudo rapidamente volta a emitir outra mensagem. Estas definições alteraram o curso do segundo ciclo de investigação na disciplina de

alemão.

3.3 A pedagogia diferenciada nas atividades de comunicação

3.3.1 A pedagogia diferenciada no ensino das LE

A pedagogia diferenciada teve a sua origem no século XVIII, onde o padre La Salle (Jesus, 2010) defendia que os alunos precisavam de acompanhamento individual, em turmas homogêneas. A ideia de pedagogia diferenciada foi acompanhada ao longo dos séculos e tenta-se agora recuperar esta noção perdida pelos séculos.

A pedagogia diferenciada caracteriza-se como uma metodologia que diferencia o processo de aprendizagem de um grupo-alvo (Ewers). O objetivo final é o mesmo, muda apenas o caminho que os alunos têm de tomar para atingirem esse fim. Por exemplo, numa situação comunicativa o aluno com dificuldades terá de contar com um apoio extra, ao tirar notas ou utilizar grelhas para preencher, que o levará a atingir o final da tarefa com tanto sucesso como os outros alunos.

O trabalho de grupo pode ser visto como uma técnica de inserção na pedagogia diferenciada. O aluno tem o apoio dos colegas e escusa de ter os materiais alterados, pois em conjunto chegam a um objetivo. Se o professor quiser, contudo, elaborar materiais com diferentes níveis de dificuldade terá de adaptar o nível de acordo com a necessidade especial do aluno. Se um aluno funciona mais através do estímulo visual acrescenta-se imagens ao texto, contudo se o aluno apresentar dificuldades na compreensão auditiva de textos, o professor poderá fazer uma transcrição do texto com glossário extra.

A pedagogia diferenciada é um caminho que devemos de seguir, ainda que haja alguma oposição por parte de alguns investigadores que julgam que este tipo de pedagogia só serve para criar um fosso maior entre alunos da mesma turma (Wischer 2008), estes caminhos traçados poderão ficar enraizados no nosso Sistema de ensino. O que importa são os resultados que os alunos têm, as metas que eles atingem, para que o caminho muitas vezes tenha que ser adaptado. Cada aluno é um aluno com personalidade diferente e necessidades diferentes. A pedagogia diferenciada preocupa-se em indicar diversos caminhos para o mesmo fim.

3.3.2 Definição de dislexia e as principais dificuldades dos alunos



Figura 3.6: Figura retirada do artigo "Dyslexia" de Sally E. Shaywitz, que retrata como as imagens ajudam os alunos a ultrapassar as barreiras da leitura.

A dislexia caracteriza-se por diferenças detetadas numa parte do cérebro (Nicolson & Fawcett, 1999), que dificultam a processamento de pequenos fonemas escritos ou falados (Schaywitz, 1996). Algumas crianças com dislexia podem apresentar memória a curto prazo reduzida e processos de aprendizagem automatizados (Ramus, -). De forma a evitar a designação de dislexia recorrendo à dificuldade de leitura e escrita, vários autores defendem que acima das competências, a dislexia é sobretudo um deficit fonológico. Uma boa forma de entender se um aluno é portador de dislexia é através da percepção do discurso. Se os alunos mostrarem dificuldades em entender o que é dito, o resultado escrito e oral está condicionado (Bartling, Deimel, Remschmidt & Schulte-Kölne, 1998; 337). Segundo pesquisas recentes no National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), a dislexia não afeta o QI, (Miller, 2011) nem tem cura. Embora não haja cura, os alunos podem tentar compensar as dificuldades que apresentam e para isso servem as estratégias da pedagogia diferenciada. Nesse sentido e sendo a dislexia um fenómeno muito frequente, o recurso a material linguístico, seja este estático ou dinâmico, vem também ao encontro das necessidade didáticas dos alunos disléxicos. No artigo intitulado "Dyslexia", Shaywitz refere que o aluno ao realizar a tarefa de transformar o que acabou de ver em palavras. Embora o processo de leitura possa ser substituído pelo fonológico, estes alunos demonstraram dificuldades em captar o som das palavras em alemão.

Capítulo 4

Os ciclos de investigação

O quarto capítulo deste relatório prende-se com a parte mais prática do projeto. Após ter realizado a parte de investigação referente aos três constituintes do projeto (elementos visuais, competência oral e pedagogia diferenciada), procedeu-se à realização da calendarização dos dois ciclos para a implementação da parte prática. O objetivo principal deste primeiro ciclo seria conseguir que os alunos formassem frases completas no início da aula. De forma a atingir esse fim haveria um elemento visual em forma de *input* de acordo com o tema em questão, que visava ajudar os alunos a produzir algo mais que palavras soltas. Este capítulo encontra-se dividido em duas secções, sendo que estas se dividem em três subsecções: em primeiro lugar uma descrição das atividades que os alunos realizaram com o devido material preparado e os objetivos é apresentada em ambas as turmas, seguido da análise dos resultados através de grelhas de observações, gravações de *role-play* e gravações áudio e por fim as conclusões a serem retiradas desse ciclo.

4.1 O Primeiro Ciclo de Investigação

Objetivos do 1º ciclo

Para o primeiro ciclo de investigação foram propostos os seguintes objetivos:

- Após ter lido diversos artigos e livros, escolhi como estratégia dar alguma ciclicidade à aula, ou seja: a imagem (input visual) utilizada no início da aula seria aproveitada

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

para a finalizar com duas atividades diferentes, a serem fossem concretizadas pelos alunos em trabalho de pares.

- Dado que os alunos de alemão, num contexto de iniciação à língua necessitam de mais ajuda, optei por, inicialmente, lhes fornecer não só elementos visual, mas também palavras ou expressões linguísticas cruciais para a construção de um diálogo, no qual a comunicação teria de ir além da palavra e implicaria a utilização de expressões linguísticas em situações de comunicação.
- Antes de iniciar o ciclo pôde observar que haveria pelo menos um número de sete alunos em ambas as disciplinas, cujas dificuldades de expressão eram mais evidentes do que as dos outros alunos das turmas. Decidi, por isso, concentrar os meus esforços nesses sete alunos que, mesmo com a ajuda de imagens e palavras não conseguiam facilmente comunicar conforme seria esperado.

Antes de dar início ao primeiro ciclo foi estabelecido uma calendarização de acordo com as atividades presentes. O primeiro ciclo de investigação decorreu durante a última semana de fevereiro e o mês de março inteiro. Em ambas as línguas dispus de três aulas de forma a aplicar o meu projeto. Na disciplina de Comunicar em Alemão as duas primeiras aulas, onde apenas uma contou para o projeto tiveram como tema "As profissões do turismo", visado no segundo Módulo do Programa

"será abordado o tema central do módulo, as profissões do turismo, destacando-se a importância cada vez maior da atividade turística na sociedade atual e a diversidade de áreas de atuação dos profissionais do turismo. Será feita a distinção entre os vários subsectores do turismo (restauração, hotelaria, informação e animação) e as profissões a eles inerentes.

(Alves & Lança, 2006) A segunda parte do 1º ciclo visou o módulo 4 sobre Restauração e Gastronomia. Ao contrário do módulo 2, onde tive oportunidade de introduzir o vocabulário novo e o tema em si, este módulo surgiu em sequência de uma série de aulas dadas pelas colegas de estágio. As aulas foram agendadas para os dias 13, 20 e 23 de Março, as últimas duas semanas antes de findar o 1º período.

Na turma de inglês as regências ocorreram entre 7 de Fevereiro a 14 do mesmo mês. O tema abordado nas duas primeiras regências faziam parte do último capítulo do manual

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

"*Sixteen+*" da Porto Editora referente a *Teen problems*. Este tema pode ser por vezes difícil de lidar tanto por parte do professor, como por parte dos alunos em dialogar sobre problemas familiares. No ponto 1.2 do Programa Nacional de Inglês, nível continuação as abordagens para este tema abordam os sonhos dos jovens, as atitudes, valores e comportamentos. Como o material referido no livro foi considerado desadequado tanto pela orientadora, como por nós enquanto estagiárias, decidimos partir de um pequeno *brainstorming* antes de dar início à matéria propriamente dita e deixar que os alunos nos guiassem pelos seus problemas. De forma a levar os alunos a pensar sobre o seu problema apresentei um *Internet meme* cuja situação ridicularizava um jovem de 18 anos, deprimido por ser maior de idade e ter direito à carta de condução, mas não tinha posses monetárias para tirar a carta. Algumas perguntas foram feitas relativamente a essa situação para uma primeira abordagem, seguidas de uma pergunta que levaria os alunos a trabalharem em pares sobre os problemas dos jovens. Os alunos partilharam as suas respostas com a turma onde os problemas mais mencionados foram o dinheiro, amizades, problemas com a aparência, nomeadamente acne, *peer pressure*, trabalho e carreira e conflitos com os pais. A partir desta base trabalhou-se os temas *eating disorders* e *friendship*. Como se trata de um nível de continuação, não é preciso introduzir uma grande quantidade de vocabulário novo. Este seria trabalho de uma forma mais indireta e, se possível, em vez de introduzir vocabulário de uma forma forçada e concentrada, os alunos entreajudar-se-iam para, em conjunto, encontrar um equivalente à palavra na língua materna (Ur, 1981).

Como este projeto seria implementado durante a fase inicial da aula e o seu *output* observado durante a atividade final, estes dois momentos da aula seriam os que requereriam maior preparação. Por conseguinte a calendarização focou-se nesses dois momentos enquanto o meio da aula, embora não fosse esquecido, seria considerado uma espécie de alicerce ao momento final da aula. A urgência de manter a sequência tradicional da aula surgiu por consequência do público-alvo que dispunha nas duas turmas. A ciclicidade das atividades durante a aula e a reciclagem dos materiais permitiam tanto ao professor como aos alunos entender a lógica e o propósito final de cada aula.

4.1.1 As atividades propostas

Inglês

Primeiro bloco de regências

Neste primeiro ciclo utilizei dois tipos de início de aula para introduzir dois temas diferentes: um pequeno *clip* retirado do website da BBC referente à morte de uma modelo Isabella Caro devido à anorexia e um *cartoon*. Na aula do dia 7 de Fevereiro os alunos tinham acabado de realizar um teste de matemática, o que condicionou o início da aula tardio e o final da mesma, onde os alunos apresentavam-se visivelmente cansados.

Como o tema desta aula foi *eating disorders* como forma de introduzir o tema, optei por mostrar a reportagem com algumas imagens chocantes. Antes de mostrar o vídeo questionei os alunos se conheciam a Isabella Caro. A resposta foi negativa. Embora tenha começado a aula com "*Yes/No Questions*": *Do you know who Isabela Carro is? No. Do you want to find out? Yes.*", os alunos durante a visualização do vídeo tomaram atenção aos detalhes. Não foi preciso dar qualquer instrução, quando cliquei no botão *Play*, os alunos já sabiam que deviam de reter o máximo de informação para descobrir quem era aquela pessoa. Após concluída a visualização coloquei apenas uma questão "*Now who is Isabel Carro?*" A pergunta foi clara o suficiente para que os alunos respondessem de forma completa de forma voluntária:

Aluno A: She is (pausa) was a model... she was anorectic.

Professora: What happened to her?

Aluno B: She died.

Professora: What was the aim of this propaganda?

Aluno C: She wanted to alert other people to her cause... so that the others would not go through what she did...

Como se tratava ainda de uma primeira experiência, não solicitei a participação de nenhum aluno em específico. O maior obstáculo nesta primeira aula foi dar espaço a alunos com níveis de língua diferentes para participar. Tanto o aluno A como o aluno B responderam apenas ao necessário, sem se alongarem muito. Contudo nota-se que o aluno C já tem um domínio de língua maior e explora a resposta. Este início de aula durou sensivelmente

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

cinco minutos. Embora estivessem programados dez de início, os alunos corresponderam bem e a fase seguinte combinava a escrita à comunicação. Mais uma vez o painel de interação era sobretudo entre professora e aluno.

Devido ao input tinha sido pouco no início da aula, decidi utilizar uma situação de *role-play* para a atividade final. Como estes alunos revelaram um gosto por desafios e tarefas mais complicadas o último exercício, ainda que ambicioso pelo tempo. Em pares os alunos recebiam um papel cada com indicações diferentes. Como seria difícil para alguns alunos colocarem-se no papel de pessoas com deficits alimentares e por vezes forçamos os alunos com uma personalização exagerada, não pedi a nenhum aluno se tinham algum amigo com anorexia ou bulimia, visto tratar-se de um tema sensível e por vezes torna-se exagerado (Kullman, 2012). Desta forma os alunos tinham de adotar personagens fictícias e utilizar estruturas para dar concelhos.

O cenário estava concluído: todos os alunos seriam na mesma alunos numa escola (Harmer, 2001) em que por exemplo um colega notava que o outro não almoçava, nem lanchava. O aluno confrontava o colega, por suspeitar que ele/ela estava a fazer uma dieta exagerada. A colega recebia escrito no bilhete que como a família não tinha dinheiro não podia comer nada na escola e ela tímida para pedir dinheiro. Assim se desenrolariam as situações. Os alunos dispunham de um esquema onde deveriam ter apenas quatro falas, de forma a reduzir o tempo. Contudo tal não se verificou devido ao ritmo lento com que a aula se desenrolou e ao todo os alunos tiveram 15 minutos para preparar e apresentar. O resultado foi misto, pois o único par que apresentou tinha um aluno com boas bases de inglês enquanto o outro não. Ainda que o resultado tenha sido misto e talvez um pouco desiludido para primeira tentativa, notei que os alunos eram bastante perfeccionistas mesmo quando se tratava de uma tarefa simples, como um diálogo com quatro frases cada.

As conclusões desta primeira aula deram-me espaço para mudar algumas situações na segunda. Uma das alterações foi feita na atividade final.

Na aula de dia 9 de Fevereiro tentei o primeiro debate. Visto a última aula ter o tema de *eating disorders*, seguiu-se o tema das aparências físicas através do exemplo do reality show *Jersey Shore*. Os materiais utilizados nas aulas eram sempre autênticos, já que a maior parte do material presente nos manuais apresentavam-se "*far away from that real, informal kind of English which is used very much more than any other during a normal speaking lifetime*" (Crystal & Davy, 1975: 2). Um debate proporcionaria aos alunos expressarem-se através de frases e evitar as palavras soltas. O debate é uma atividade ideal para fomen-

tar o espírito crítico nos alunos (Burton & Dimbleby, 1990) Na audição do debate e após a leitura de algumas notas realizadas durante o debate, conclui que os melhores alunos acabaram por dominar o debate, os dois alunos que tinham iniciado uma discussão, intimidando a participação de outros alunos e até mesmo do moderador que, impotente, tentou permitir a participação de outros alunos. Depois de concluir o debate questionei esses dois alunos sobre o que tínhamos assistido era um debate. Confrontados com a situação, ambos admitiram que tomaram conta do debate (ou seja uma discussão entre várias pessoas), tornando-o num diálogo (uma conversa entre duas pessoas).

O tema da segunda regência foi "*Friendship*", como a última regência seria no dia 14 de Fevereiro e ficou decidido que iríamos afastar do tema de S. Valentim e iríamos seguir o tema de amizade.

Alemão

Primeiro bloco de regências

Como referido, para o primeiro bloco de regências dois tipos de elementos visuais foram implementados durante a fase do *Einstieg*: *Power-point* e fotografias de bens alimentares. O *Power-point* é relativamente simples composto por apenas um slide simples, pouco elaborado onde continham apenas os instrumentos necessários para a primeira tarefa.

Neste primeiro bloco de regências foram escolhidos dois tipos de *elementos visuais*: *Flashcards* e *Power-point*.

Na primeira aula de estreia do 1º ciclo o primeiro exercício foi bastante guiado. Começamos por colar as imagens de vários profissionais no quadro em *Flashcards*. De forma a que os alunos formassem frases de forma obrigatória, uma pergunta e resposta incompleta foram anexadas (Nunn, 1999).

Wer arbeitet im (local)?

Ein(e) (profissional) arbeitet im (local).

Ainda que com guia, os alunos demoraram algum tempo até dizer as frases, recorrendo várias vezes apenas à palavra. Por exemplo "We arbeitet im Hotel? Eine Rezeptionistin arbeitet im Hotel". Os alunos conseguiram superar bem a tarefa, já que esta não era complexa, apenas se verificaram algumas incorreções na pronúncia de alguns vocábulos. Quando tal se verificava era de imediato solicitado que o aluno repetisse com ajuda.

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

Nesta aula pedi a dois alunos que se integravam no grupo de controlo para participar. Ainda que uma aluna tenha revelado a mesma timidez de sempre, conseguiu completar as frases.

A fase inicial da aula teve um início morno e foi pedido pouco a nível da faculdade cognitiva dos alunos, a tarefa final exigiu mais a nível de memória e cognitivo. Nesta última atividade segui com maior rigor as sugestões de Jeremy Harmer (2001) referentes às atividades de *role-play*. O primeiro passo foi dar aos alunos cartões. Esta última atividade, adotada da Universidade Júnior, denominada "Giovanni Pizza"¹ é ideal para treinar estruturas básicas aprendidas e consolidadas desde o início do ano letivo. O aspeto positivo deste jogo é que os alunos adotam personagens que lhes calham de forma aleatória. Tanto pode calhar uma mulher de 40 anos professora a um rapaz, como um mecânico de 70 a uma rapariga.

Os alunos treinaram durante dez minutos, porém este tempo revelou-se insuficiente e contribuiu para uma conclusão e alteração no 2º ciclo. Os alunos não se lembravam tanto de quais as perguntas a colocar, como das respostas. Durante a preparação os alunos recorreram a todo o material disponível para criarem um diálogo, contudo na apresentação levavam apenas o cartão.

No segundo capítulo durante as observações feitas às aulas das colegas o *Power-point* estava a ser utilizado apenas para introduzir novos temas, onde o exercício passava mais por uma componente de *drilling*. Os alunos eram expostos a um jogo entre professora e aluno, onde o aluno limita-se a responder com os seus poucos conhecimentos (Counihan, 1998). Para colmatar essa falha, desde o início os exercícios tinham de ser feitos a pares. O *Power-point* representou apenas um instrumento onde foi possível estabelecer uma ligação com a aula passada e seguir um dos objetivos do início da aula. Neste apresentação de um *slide* apenas dividido em dois: primeiro aparecia os detalhes de uma personagem que aparecia na aula anterior: Bastian. O jogo era simples: por casa informação que aparecia, o aluno tinha de fazer a pergunta que correspondia à resposta. Os alunos recapitulavam não só a matéria dada nas últimas aulas, como ainda formavam frases completas (Meyer, 1998). Necessário salientar, que ao contrário da turma de inglês, nesta precisei de fornecer instruções bastante claras em português (os alunos chegaram atrasados e foi necessário economizar o tempo, por conseguinte as instruções em alemão costumavam ser repetidas duas vezes para ficar sólido).

¹Embora após uma pesquisa não tenha encontrado menção alguma e descrição deste jogo, tomei apenas conhecimento dele quando trabalhei como monitora na Universidade Júnior no verão de 2011.

Segundo bloco de regências

Inglês

Este segundo bloco de regências teve com o tema *Faculty*. Esta terceira regência foi mais influenciada por Penny Ur. Na aula do dia 6 de Março optei por não a incluir no projeto, mesmo que tenha utilizado o esquema das aulas anteriores: introdução do tema da aula através de elemento visual estático e no fim algo mais dinâmico. As imagens eram quatro imagens de uma estudante no percurso académico começando no Ensino Secundário e acabando no último ano de faculdade. Os alunos poderiam construir uma espécie de história sobre o seu percurso académico (da rapariga) e refletir sobre o seu. (Bygate, 1998) Os alunos identificaram-se com as imagens e, mesmo que os resultados não tenham sido registados, encorajei-os, como sempre, a construírem frases completas. Na tarefa final foi realizada uma entrevista em tempo real através do *Skype* a um aluno a tirar o Doutoramento na Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. Os alunos em grupos fizeram 5 perguntas, de modo a não serem repetidas e cada grupo escolhia um porta-voz à vez para colocar uma questão que seria respondida. Os alunos aderiram bem ao exercício, e este fora feito de modo a que não houvesse margem para palavras soltas. Contudo antes de os alunos colocarem as perguntas tiveram de as escrever, o que condicionou o exercício, sem o tornar puramente comunicativo.

Alemão

As duas aulas para este primeiro ciclo surgiram na sequência do segundo bloco de regências de outra colega, o que resultou no facto de os alunos já terem alguns conhecimentos sobre o tema Gastronomia segundo o Programa Curricular

"Poderá também fazer-se uma breve alusão aos diferentes hábitos alimentares no mundo, solicitando o aluno a referir os que conhece e considera mais estranhos. Daí partir-se-á para a caracterização dos hábitos alimentares nacionais, contrapondo-os aos alemães."(Programa Comunicar em Alemão;2006: 18)

Os alunos tiveram oportunidade de trabalhar o vocabulário de alguns alimentos, tal como os hábitos alimentares típicos de Portugal e da Alemanha. Os alunos dispunham de fichas

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

de trabalho fornecidas pela professora e pelo menos 10 horas de aulas onde trabalharam o vocabulário de forma cooperativa, contextualizada através da leitura e escrita de textos relativo ao tema. Segundo os perfis dos alunos da turma de alemão referido no primeiro capítulo (p. 11) conclui que 10 horas seguidas não seriam suficientes para os alunos conseguirem captar e sistematizar os novos conhecimentos. Para alcançar esse primeiro objetivo seria preciso um início de aula mais complexo. Os alunos seriam guiados a utilizarem frases completas com o apoio do elemento visual, de forma a utilizarem um maior raciocínio lógico. De modo a conseguir que os alunos adquirissem um aumento de concentração durante a fase do *Einstieg*, as imagens apresentadas seriam claras e sem margem de manobra para os alunos conseguirem dispersar o assunto.

Na primeira aula criei um menu incompleto com vocabulário que os alunos já conheciam das várias fases de uma refeição, ao mesmo tempo que vários cartões com palavras soltas de alimentos estavam colados no quadro. Com este material adicionei uma pergunta e resposta incompleta para os alunos concluírem com o material à disposição. O menu indicado na fase inicial da aula serviu para introduzir e acompanhar os alunos ao longo do ciclo de três aulas. De forma a adicionar uma componente comunicativa à tarefa, os alunos em pares iriam colocar questões (só teriam de ler o que estava nos cartões) e o outro par responderia com os alimentos combinados por exemplo "die Karotte" mais "die Kuchen" resultava em "die Karrotenkuchen", o que poderia ser a resposta à pergunta "Was isst man als Nachspeise? Als Nachspeise isst man Karrotenkuchen." Como mencionado no capítulo anterior (p.28), a competência da fala está muitas vezes associada a outra competência, sendo a mais comum a leitura. Como muitos dos alunos na turma apresentam dislexia e dificuldades tanto na leitura, como na audição e pronúncia como técnica decidi juntá-los com outros alunos melhores que os ajudassem a participar.

Um dos desafios mais complicados nesta turma é o controlo do tempo durante o início e fim da aula. Um início de aula não deve demorar muito tempo, contudo é sempre complicado estabelecer uma margem superior à normal e mesmo assim os alunos precisarem de mais tempo para a concluir com sucesso. Como foi, de igual forma, no capítulo primeiro, a turma, visto ser iniciação apresenta uma motivação de aprendizagem muito alta, o que por vezes joga contra o tempo planeado para a atividade. Os alunos ainda que tenham concluído a tarefa, apresentam a tendência para quererem fazer sempre mais ou coisas que não são pedidas, o que acaba por limitar o tempo disponível para o resto da aula.

Nas aulas seguintes recorri a um processo ainda mais complicado. Estabeleci quatro objetivos para a aula, sendo eles o desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos no início da aula; da capacidade de escutar e selecionar informação tanto geral como particular; de aumentar a capacidade dos alunos de retenção de vocabulário introduzido nas aulas anteriores e, por fim, desenvolver a capacidade comunicativa dos alunos no fim da aula através de expressões fornecidas pela professora. Para a atividade inicial preparei vários *flashcards* com imagens de alimentos e projetei uma imagem de um diálogo numa situação no Restaurante. Os alunos dirigiam-se ao quadro e no espaço onde o cliente fazia o pedido consoante o verbo "*trinken*" (beber) ou "*essen*" (comer). Um aluno não poderia escolher a imagem da água e dizer "*Ich esse Wasser.*" (Eu como água.)

Os alunos demoraram algum tempo a chegar às palavras, mas como já tinham bastantes aulas, todos chegaram ao vocabulário pretendido. O que revelou que após alguns blocos de regências, os alunos quando estimulados conseguem fazer um esforço cognitivo significativo.

Para finalizar a aula, como tarefa final os alunos fizeram um *role-play* no Restaurante. Esta situação foi retirada do programa "descrição de pratos, elaboração de uma ementa típica portuguesa, com as respetivas receitas (trabalho de grupo) e dramatização de situações no restaurante." (Alves & Lança, 2006), é importante para estes alunos sentirem que o curso profissional tem utilidade no futuro. Embora o *role-play* só tendo sido apresentado na aula seguinte, os alunos tiveram bastante tempo para ler e ouvir um diálogo. Era de extrema importância que estes alunos ouvissem as palavras antes de as pronunciarem. A utilização de objetos reais contribuiu para um maior entusiasmo e para os alunos conseguirem-se mover melhor por uma situação comunicativa, sem cair no abstrato. (Yule, 1997). Os resultados serão analisados na próxima fase.

4.1.2 Análise dos resultados obtidos

Através das grelhas de observação de Inglês

As grelhas de observação foram elaboradas por mim, após a leitura da bibliografia dedicada à comunicação onde estão em foco as duas fases, onde o meu projeto se insere. Em ambas as tabelas existe espaço para pelo menos cinco alunos pré-selecionados, de forma

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

a que a minha colega que estivesse a observar, soubesse quem iria falar. A maior parte das observações são apenas isso, observações sem qualquer teor de qualificação, pois neste primeiro ciclo o objetivo não seria obter resultados imediatos, apenas ir observando como é que a metodologia estava a ajudar os alunos. As duas grelhas de observação foram aplicadas em duas aulas: na do dia 14 de Fevereiro e na de 8 de Março.

Aula do dia 14 de Fevereiro

Nesta aula houve mais uma observação através de grelhas, embora estas tenham sido pouco esclarecedoras. A minha colega revelou alguma dificuldade em preencher a grelha, pois era pedido bastantes coisas ao mesmo tempo. Chegou inclusive a fazer anotações extras, onde revela que observou a necessidade da maior parte dos alunos precisarem do apoio escrito antes de se expressarem. Os alunos respondiam apenas quando solicitados pela professora "After some requests from T"o aluno A demora algum tempo a construir frases, contudo estas são coerentes *It shows difference on the right..* Enquanto o aluno B apresenta palavras soltas, sem enquadramento: No, I don't think they combine. (ver Apêndice II)

Embora na fase inicial da aula, os alunos estejam menos responsivos, durante a fase final da aula os alunos pediram várias vezes para se expressarem na L1. O aluno D e E foram os que construíram frases completas, embora o aluno D fosse de imediato "We don't know him, so we don't know if he's not a good person"e o aluno E perdia algum tempo a pensar, mas conseguia produzir discurso coerente e correcto "We could learn different points of view."

Aula do dia 8 de Março

Nesta aula foi pedido à minha colega que observasse cinco alunos. Para completar esta observação tomei a liberdade de gravar apenas a voz dos alunos durante esta fase, de modo a conseguir entender. Na grelha de observação (ver Apêndice X) nota-se que dois alunos respondem com frases completas "It's on the USA, probably a faculty."Quando pedi para justificar a resposta respondeu "By the design", contudo confrontado com a pergunta "How does the design look like?"o aluno apenas respondeu: "strange". O outro alunos respondeu também de forma completa, sem que desse hipótese de justificar "I think it is in the USA,

because of the colours."Um aluno respondeu com palavras soltas, e outro aluno aquando pedido para intervir não conseguiu responder. Esta foi a única vez que o aluno se recusou a responder, talvez devido a algum nervosismo ou timidez. O aluno não apresenta muitas dificuldades no domínio de língua durante o resto da aula, onde os exercícios requeriam apenas uma leitura de frases. O problema pode estar na fluência e na fala espontânea, onde o aluno sentirá um certo desconforto pelo menos durante o início da aula, já que, de acordo com as observações feitas na atividade final, o aluno participou através de palavras soltas. Se neste aluno obtenho um resultado positivo no fim da aula, nos outros dois que se exprimiram sem problemas durante a primeira fase, face a uma tarefa mais complicada demonstrara, alguma dificuldade em voltar a articular frases.

Através de observação direta

Debate da aula de dia 9 de Fevereiro

Esta aula foi uma boa experiência relativamente ao primeiro debate. Antes de iniciar um debate, comecei por questionar os alunos se conheciam algum programa português de debates que passa na estação nacional de televisão RTP, ao que meia dúzia de alunos responderam "Prós e Contras". Este programa que passa na televisão portuguesa todas as segundas é composto por uma jornalista que modera o debate e onde a cada programa de discute um tema com alguns convidados referentes ao tema em questão. O debate é alargado não só aos convidados, como a quem quiser propor o seu ponto de vista. Começamos por utilizar este modelo à falta de algo mais concreto para os alunos. Um aluno voluntariou-se para explicar o conceito do programa para a turma. Como não encontrei na literatura nada referente ao moderador, achei que não deveria de ser a professora a assumir esse papel (só caso se verificasse que o trabalho do moderador revelava-se insuficiente). Nomeei um aluno com capacidades médias de inglês para moderar o debate, e pedi-lhe que pensasse no que iria dizer, de forma a conduzir o mesmo. Os alunos tiveram inicialmente 10 minutos para preparar os argumentos.

Através dos vídeos nas aulas de alemão

Os resultados obtidos neste primeiro bloco foram dispersos. Devido à entrada de alunos novos os resultados acabaram por ser mistos. A integração dos adjetivos nas frases

projetadas foi efetuada com sucesso por alguns alunos, outros mostravam alguma insegurança face ao vocabulário novo, mesmo que este fosse oriundo do latim e, por conseguinte, com uma sonoridade semelhante ao português ou inglês. Contudo foi nos vídeos referentes ao *role-play* no Restaurante, que se tornou clara a dificuldade que os alunos tinham de ter suporte físico elaborado por eles para se lembrarem das frases que iriam dizer. Os alunos apresentavam dificuldades em palavras com o símbolo do trema e em ler o -e no fim das palavras em alemão (ver Apêndice III).

Na aula de 20 de Março nota-se a intervenção do professor de forma a monitorizar a situação comunicativa. Esta intervenção não foi verificada na aula seguinte.

Na aula de dia 23 de Março, o mesmo grupo voltou a apresentar o mesmo diálogo e o número de erros a nível de pronúncia diminuiu para metade dos erros.

Ainda assim, o grupo 2, tendo apresentado apenas uma vez, registou alguma dificuldade no seguimento da leitura, mas pouca dificuldade em pronunciar as palavras, à exceção do aluno 3, que na gravação não é claro o discurso.

Conclusões finais sobre o primeiro ciclo

As conclusões deste primeiro ciclo deixaram a investigação com potencial para atingir um pouco mais por parte dos alunos e da professora. Na turma de inglês senti várias vezes que estava no caminho certo, pois mesmo durante o início de aula os alunos mais fracos podiam comunicar. No entanto sabia-me sempre a pouco, o facto de a interação ser, na maioria dos casos, aluno - professor. Ainda que tentasse manter uma posição de "prompter" e de observador (Harmer, 1998). Enquanto "prompter" podia ajudar os alunos de forma a alcançarem os resultados esperados, enquanto observadora durante a tarefa permite distanciar-me dos alunos e avaliar não só a *performance* dos alunos, como as suas reações aos materiais. O objetivo seria guiar os alunos, para que estes desenvolvessem as suas respostas, de forma a evitar apenas palavras. Os alunos na turma de inglês mostraram-se reticentes em participar nas primeiras aulas, visto não se sentirem claramente à vontade. Thornbury (2005) afirmou que outros professores chegaram à mesma conclusão: os alunos não participavam por medo de errar, ou por falta de confiança nas suas capacidades linguísticas. Outros professores chegaram à mesma conclusão: os alunos não participavam por medo de errar, ou por falta de confiança nas suas capacidades linguísticas.

Na turma de alemão verificou-se o oposto. Os alunos participam, mas atingem resultados menos satisfatórios. Os alunos precisam ainda de muito suporte escrito para conseguir ter um diálogo, ainda que sejam capazes de se lembrarem do vocabulário e incorporá-lo em frases. À medida que as aulas foram progredindo senti que os alunos precisavam de entrar em contacto o mais cedo possível com as expressões que iam utilizar, de preferência juntar para os alunos com mais dificuldades tradução para português.

Se para a turma de inglês os alunos podiam concentrar-se na fluência, na turma de alemão seria bastante difícil chegar a esse ponto. Assim no segundo ciclo concentraria a *performance* dos alunos para uma pronúncia correta.

Por conseguinte, antes de dar início à planificações das aulas, elaborei uma lista de alterações e modificações para o segundo ciclo de investigação.

4.2 O Segundo Ciclo de Investigação

O Segundo Ciclo de Investigação iniciou-se com uma série de modificações e planeamentos, de forma a alcançar resultados mais eficazes. Este segundo ciclo embora mais curto que o primeiro, foi mais intenso e começou a ser planeado com maior antecedência e acompanhamento.

Objetivos do 2º ciclo

Após ter realizado os materiais, os objetivos tornaram-se mais evidentes. Neste segundo ciclo o primeiro objetivo será integrar o contributo de todos os alunos na aula, precedendo sobre a fase inicial da aula para melhoria do output final. Em seguida as tarefas de comunicação serão impulsionadas por forma a haver tempo de preparação, que permita a todos os alunos expressarem-se: sendo que 45 minutos da aula servirão para a apresentação e preparação da situação e comunicativa e 15 minutos farão parte da fase inicial da aula, sem contar com os 10 minutos que os alunos levavam a chegar para formar a turma completa. Após estes melhoramentos, achei importante focar outras estratégias de maior incidência na pedagogia diferenciada, como por exemplo tarefas com complexidade menor, tradução das expressões de alemão para português e textos com imagens que ilustrem a situação comunicativa. Por último o motivo de diferenciação do primeiro para o segundo ciclo. O motivo de diferenciação será passar da imagem totalmente estática para dinâmica. Se durante o

primeiro ciclo comecei por começar por um clip da estação televisiva BBC, abandonei a ideia para me dedicar a algo mais uniforme em inglês e alemão. Assim este segundo ciclo ficaria marcado apenas por uma fase inicial da aula com imagens em movimento.

4.2.1 As atividades propostas

Como este segundo ciclo foi mais curto que o primeiro, utilizei apenas duas aulas para alemão e dois para inglês para o projeto em si. Na aula de alemão utilizei dois vídeos: um sobre Londres com bastantes atrações turísticas e um vídeo de uma amiga minha (professora de alemão e estudante na Faculdade de Letras da Universidade do Porto) a falar sobre a sua experiência em Londres. Em inglês apresentei um *Spot* publicitário referente ao novo *Kindle Fire da Amazon* e um clip do programa americano "The Daily Show" apresentado por Jon Stewart.

Inglês

Na turma de inglês, registaram-se os resultados mais positivos, ainda assim as tarefas teriam de ser um pouco mais complexas. Neste segundo ciclo decidi não só mostrar apenas vídeos de curta duração, como ainda determinar o output dos alunos através de debates. O tema deste segundo centrou-se em *The printed word*. Em vez de pegar no conceito de jornais, aproveitei um anúncio da *Amazon* referente ao novo *tablet*, cujas funções vão desde a leitura de um livro, jornal ou revista a ver um filme ou séries. Esta primeira abordagem iria evoluir mais tarde para uma visão crítica de como a informação é transmitida nos *media*.

Na aula do dia 10 de Maio, o vídeo serviu para os alunos especularem sobre as diferenças entre a versão digital e papel de como a informação é veiculada. Uma série de questões foram colocadas aos alunos, de forma a fomentar um pré-debate relativo aos novos meios de informação. Se os alunos nesta fase já conseguiam produzir um discurso coerente, o output final nas atividades de debate precisavam de melhoramentos. Após ter realizado o debate, concluir que o resultado representava uma observação feita por Ur (1981)

"The discussion is usually dominated by a few fluent speakers, and the rest either listen , or, bored by being passive bystanders, lose interest completely and turn to some other occupation, which may or may not have a disrupting influence on the proceedings!"(Ur, 1981;6)

No primeiro debate aconteceu precisamente isto. Os alunos juntaram os argumentos em grupo, contudo durante o debate, este fora dominado pelos bons alunos, que entre eles discutiam pontos de vista, sem dar oportunidade aos outros alunos de participarem.

Na aula do dia 17 de Maio o foco de atenção foi alterado para o debate em si. Ao estabelecer um início de aula mais tradicional, o vídeo do programa de televisão "The Daily Show" foi retomado com uma interpretação virada para o debate *Media and information*. O vídeo introduzia o tema do debate, ativando o mais cedo possível os conhecimentos dos alunos em relação ao tópico. Os alunos já tinham plena consciência dos erros que cometeram nos debates prévios, por isso a fase de leitura e análise do texto prendeu-se principalmente com as diferentes funções de um debate, seguido de um brainstorming em jeito de balanço do que correu bem e mal nos debates anteriores. Os alunos já tinham uma maior consciência dos erros que cometeram: os argumentos apresentados muitas vezes não eram fortes e que precisavam de ser mais rápidos a reagir. O facto de ter 27 alunos a participarem num debate condiciona a participação individual, contudo os alunos com mais dificuldades devem sentir-se apoiados pelos colegas. Em alguns dos grupos durante a preparação dos argumentos e mesmo durante o debate, alguns alunos partilhavam apontamentos. Na gravação deste último debate foi possível ouvir alunos que nunca tinham participado antes. Ainda que tenha sido apenas um ou outro do grupo dos sete escolhidos, foi possível concluir que dois alunos precisavam de apoio extra fora da sala de aula para atingir o patamar dos outros. Estes alunos apresentam dificuldades não só a produzir discurso, como ainda a ler. Provavelmente estes alunos demonstrariam em anos anteriores as mesmas dificuldades de leituras, pelo que estas se apresentam quase enraizadas. No nível de continuação o aluno deverá interagir e participar, uma tarefa complicada de realizar para estes dois alunos.

Após a audição do terceiro debate realizado pelos alunos, nota-se ainda alguma confusão na organização e um apoio no registo escrito. Com tempo os alunos conseguiram sair um pouco da sua zona de conforto e tentaram participar nos debates, ainda que com algumas limitações.

Alemão

Neste segundo ciclo de Alemão houve maior incidência no grupo de controlo (ver Capítulo 1.1.3). Os materiais foram elaborados de forma a satisfazer a necessidade de todos os alunos, de maneira a obter resultados com maior eficácia. Os materiais foram elaborados

de forma a satisfazer a necessidade de todos os alunos, de maneira a obter resultados com maior eficácia. Logo na primeira atividade introduzi as expressões que iriam acompanhar os alunos neste bloco de aula. Como pode-se ler no Apêndice XIV, na coluna da esquerda os alunos tinha as expressões em alemão para completarem com a informação presente no vídeo sobre Londres. De maneira a ajudar os alunos a conseguirem decifrar as palavras em alemão com autonomia, consultaram o dicionário bilingue distribuídos (McCarthy, 1998). A reação foi positiva. Embora os alunos tenham levado algum tempo a realizarem a tarefa, a quantidade de questões diminuíram de forma significativa. Desta vez tentei focar os alunos no treino da pronúncia. Se os alunos tinham tudo bem delimitado e pronto para não errar, a única dificuldade seria na enunciação das palavras. De facto, apesar de nas gravações interromper diversas vezes os alunos de modo a corrigi-los, a dificuldade era maior: os alunos entraram em contacto com novos vocábulos e novas estruturas fráscas. Nas gravações é possível entender os obstáculos dos alunos em pronunciar certo fonemas. Esta dificuldade não se regista apenas no grupo alvo, mas sim em quase 80% da turma. O que por si só representou um resultado superior ao anterior.

4.2.2 Análise dos resultados de alemão

Através das grelhas de observação

Para este segundo ciclo as grelhas de observação tiveram de ser alteradas. Dado que os alunos tinham tarefas mais controladas, não fazia sentido as colegas estarem a registar a participação dos alunos. No segundo ciclo concentrei-me na evolução e correção da pronúncia. As grelhas de observação apresentam uma nota quantitativa numa escala de 1 a 5, com direito a legenda. Enquanto preenchia grelhas de observação onde tinha de atribuir notas para as minhas colegas, notei que os critérios divergiam consoante os objetivos para cada investigação. A legenda que elaborei ia ao encontro da classificação para durante a análise dos resultados, verificar como os alunos tinham evoluído.

Nas grelhas de observação que forneci às colegas, a escala seguia os moldes do ensino alemão, onde 1 é a nota máxima e 5 a mínima. Apenas quatro alunos do grupo controle registaram uma evolução positiva, onde conseguiam exprimir-se sem dificuldade, embora haja alguns aspetos da pronúncia a ter em conta no futuro.

Dois alunos encontraram-se no nível 4 e 5. Estes dois alunos tinham de facto muitas difi-

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

LEGENDA:

- 1 O aluno tem uma excelente pronúncia e consegue expor as suas ideias à vontade.
- 2 O aluno expressa-se sem dificuldades, embora ainda haja alguns aspetos a melhorar nomeadamente na pronúncia.
- 3 O aluno encontra-se pouco à vontade e pode perder-se durante o diálogo.
- 4 O aluno revela bastantes dificuldades tanto a nível de discurso, como na sua disposição na situação comunicativa.
- 5 O aluno não se consegue exprimir, pelo que recorre várias vezes ao português e requer várias pausas.

Figura 4.1: Legenda apresentada nas grelhas de observação de alemão

culdades no alemão. No nível 4 o aluno revelava ainda bastantes dificuldades. O aluno que esteve no nível 5 não conseguia exprimir na língua alemã, pelo que recorria várias vezes ao português, mesmo quando a atividade consistia apenas na leitura de frases.

Através das gravações áudio

Como o foco neste segundo ciclo passou mais pela pronúncia, as gravações de áudio revelaram-se preciosas para conseguir entender em que tipo de palavras os alunos tinham dificuldades.

A palavra que os alunos tinham dificuldade em pronunciar em alemão era "*Sehenswürdigkeit*". Os alunos precisavam de pronunciar a palavra lentamente, por esta ser uma palavra longa, e teriam de ter em atenção os fonemas e o trema no /u/. A maioria alunos apresentou ao longo do ano grandes dificuldades em pronunciar os sons com trema e palavras básicas tipo: "*nicht*" e "*Jahr*". Estas palavras foram repetidas em quase todas as aulas, onde cada aluno pronunciava mal uma vez e após alguma insistência da professora, os alunos pareciam pronunciar bem. Contudo, os sons eram esquecidos frequentemente, o que me levou desde cedo a compreender que em certos alunos o problema da dislexia era mais no campo fonológico, do que somente na leitura. Através das gravações torna-se perceptível que os alunos matriculados em dezembro/fevereiro conseguiram evoluir de forma muito positiva. Estes alunos leram sem dificuldade o que lhes era proposto e reduziam a velocidade quando lhes aparecia uma palavra que fora menos praticada, mas nunca recorriam nem à língua materna.

Resultados do Segundo Inquérito

O segundo inquérito dividiu-se em duas partes: a primeira consiste em três perguntas

CAPÍTULO 4. OS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO

de escolha múltipla sobre a evolução em ambos os ciclos de investigação; a segunda parte contempla quatro perguntas de resposta aberta onde os alunos são convidados a refletirem sobre o projeto em si (os temas e possíveis alterações que gostassem de ver na aula). Os resultados nas duas turmas na primeira parte do inquérito mostraram-se idênticas. Já a segunda parte do inquérito revelou diferenças na maturidade dos alunos e no próprio processo de reflexão. A primeira parte do inquérito será analisada em paralelo em ambas as turmas. A primeira pergunta visava entender a evolução do à vontade que os alunos tinham na aula face à competência oral. Dos seis iniciais, agora apenas dois alunos em cada turma mantiveram que não se sentiam à vontade na aula para participar.

Nas duas turmas, o trabalho cooperativo foi bastante importante para que a comunicação funcionasse. Mais de metade dos alunos de ambas as turmas considerou que o trabalho cooperativo funcionou bem. Foi esse um dos principais motivos que levou os alunos a ter um melhor desempenho na oralidade. O trabalho cooperativo, aliado a um maior tempo de preparação foi considerado fulcral para os alunos conseguirem participar na aula (para além dos materiais). As medidas implementadas no segundo ciclo surtiram efeito em ambas as turmas, o que contribuiu para um resultado positivo no final do projeto. Segue-se a análise da segunda parte do inquérito, de forma individual, visto que as respostas são personalizadas e partem dos alunos.

Inglês

Na turma de inglês o saldo mais positivo perante os alunos foi nas sessões de debates. Como os alunos nunca tinham realizado debates e este foram uma novidade exigiram mais esforço por parte dos alunos, no entanto o saldo sempre fora, no fim, positivo. Quando confrontados com a última questão referente às atividades que gostariam de manter, todos os alunos escolheram ou os elementos visuais ou debates. Relativamente ao que os alunos aprenderam de novo, o vocabulário foi mencionado (visto os textos serem textos autênticos e alguns exercícios eram sobre vocabulário), elementos da cultura como formas de transmissão da informação e mesmo qual era o jornal mais vendido em Portugal. O saldo final feito pelos alunos foi, sobretudo, positivo.

Alemão

A turma de alemão visto estar ainda a iniciar o estudo da língua teve mais dificuldade no período de reflexão. Os alunos desta turma sempre se dispuseram a trabalhar em grupo e a concentração aumentava se o trabalho fosse em grupo (provavelmente por terem sido alvo de um projeto de outra colega nossa sobre trabalhos de grupo). Esse fator foi dado como positivo e a manter em todos os inquéritos. Contudo quando confrontados com o que aprenderam de novo, no início da aprendizagem de uma língua estrangeira, tudo é novo. Por isso, torna-se particularmente difícil para um aluno que teve acesso a tanta informação nova seleccionar o que aprendeu de novo. A resposta mais óbvia foi: vocabulário.

Capítulo 5

Conclusão e futuras considerações

Neste último capítulo realizar-se-á um balanço geral do projeto em si, as limitações que foram surgindo ao longo do ano letivo e, por fim, uma reflexão dos campos a melhorar para uma futura investigação.

5.1 Conclusão

Podemos, no fim deste projeto, concluir que os elementos visuais funcionaram na turma de inglês como *input* para ajudar os alunos a desenvolver a sua competência oral. Este pequeno estímulo em substituição do método tradicional da leitura do texto serviu para apresentar o tema da aula e com um tempo limitado mostrar que os alunos conseguem responder quando motivados. O resultado na turma de alemão aliado à pedagogia diferenciada surtiu resultados satisfatórios. Embora ainda com alguma dificuldade, os alunos já conseguem produzir e encenar diálogos de alguma complexidade. No início do ano letivo, os alunos do grupo de controlo de ambas as turmas produziam apenas palavras soltas. Passados dois ciclos de projeto, os alunos de inglês conseguiram realizar debates sobre temas complexos e os alunos de alemão apresentavam brochuras turísticas sobre vários destinos europeus. Se o produto final foi positivo, não implica que não haja espaço para uma última reflexão.

5.2 Limitações e constrangimentos

- **O bloco de aulas semanal atribuído à turma de alemão**

O fator tempo condiciona sempre a aprendizagem dos alunos. A evolução da turma de inglês foi notória face à de alemão. Uma maior carga horária contribuiu para a sistematização dos conhecimentos prévios com um intervalo de tempo menor. Este fator é impossível de controlar, contudo condicionou várias vezes a consolidação da aprendizagem dos alunos.

- **Participação voluntária por parte dos alunos**

A participação voluntária podia ter feito parte deste projeto, contudo, visto que este já tinha duas fases e ramificações, a participação voluntária poderá fazer parte do trabalho futuro. A participação voluntária constitui um obstáculo que condicionou alguns resultados, especialmente na turma de inglês. Numa turma com mais de vinte alunos torna-se impossível fazer com que todos os alunos participem, especialmente se for em debates. Por norma, durante a fase inicial da aula, era costume pedir ao grupo alvo para participar, o que suscitava alguns comentários por parte dos alunos.

- **Disposição da sala**

As dificuldades encontradas durante a investigação ocorreram também a nível de estrutura dentro da sala dela. As salas estavam no limite da sua capacidade (27 cadeiras). Esta sobrecarga de espaço limitou um debate que deve ser feito cara a cara. Ideal seria ter uma sala onde a posição das mesas permitisse um debate cara a cara mais favorável à interação.

5.3 Sugestões para futuras investigações

Embora este projeto de investigação-ação tenha sido concluído com um balanço algo positivo, é importante refletir sobre possíveis melhorias ou até em que medida é que o projeto irá ajudar no futuro em outras aulas que lecionarei. Se o projeto continuasse por mais uns meses, as seguintes alterações seriam implementadas:

- **Os elementos visuais**

Os elementos visuais contribuíram para o sucesso deste projeto. Como o tempo de investigação foi curto, julgo ser relevante continuar a apostar em diferentes elementos

visuais que não foram selecionados para este projeto. Trailers de filmes ou videojogos são elementos visuais dinâmicos que poderão ser apresentados no início da aula, tal como *Stand up comedy*. Estes tipos de estímulos na fase inicial da aula farão com que haja uma passagem menos abrupta entre o intervalo e o início de aula, onde os alunos poderão dar início ao seu trabalho de uma forma mais ordenada.

- **Aumentar a interatividade entre os alunos através de atividades cinestésicas**

Embora um grupo alvo tenha sido selecionado e reforçado no 2º ciclo, é impossível fazer com que todos os alunos participem na aula. Seja pela ausência destes em algumas aulas, ou pelo facto de se recusarem a falar, era impossível muitas vezes estabelecer uma quebra na aula devido a silêncios. Por conseguinte, uma atividade dinâmica envolvendo uma bola de dimensões médias para que os alunos possam atirar entre si e distanciar o papel do professor. Os alunos escolhiam a quem atirar a bola e por conseguinte, quem iria participar. Esta atividade demoraria provavelmente o um intervalo idêntico às minhas aulas, ainda que com a vantagem da autonomia dos alunos, que detinham o poder de escolher quem seria o próximo interveniente. Se for o professor a escolher quem irá falar, os alunos terá provavelmente receio de participar, pois poderá ser reprimido pelos erros que comete. Por outro lado, se for o colega a escolher o aluno poderá protestar numa primeira fase, de seguida terá de responder.

O único problema com esta atividade prende-se no facto de ser pouco exequível numa turma com mais de 20 alunos.

- **Uma maior incidência na pedagogia diferenciada**

Ainda que o 2º ciclo tenha sido marcado por um foco maior na pedagogia diferenciada, trabalhar com alunos disléxicos é um desafio que requer pesquisa intensiva e um estudo cuidadoso.

A planta da sala seria alterada de modo a permitir aos alunos poderem sentar-se consoante as suas dificuldades e estilos de aprendizagem. Em vez de um alunos trabalhar com um material alterado, enquanto o colega trabalha com o material original sem qualquer influência da pedagogia diferenciada, ambos fariam os mesmos exercícios. Por conseguinte, esta alteração conseguida pela própria disposição da sala, só seria possível com um número que não excedesse os 20 alunos.

5.4 O trabalho com as outras turmas

No início deste projeto escolhi uma turma de cada LE, agora findo o projeto questiono-me como teria corrido o projeto se tivesse escolhido as outras turmas. Durante o ano letivo não lecionei apenas no 10ºD ou no 10ºJ. Sempre que possível tentava implementar os elementos visuais aliados à comunicação nas turmas do 9º C, 12ºH e 12ºJ. As turmas respondiam de maneira diferente e constituíam desafios diferentes. Na turma do 9º C sempre que o elemento visual escolhido era um material de origem conhecida para os alunos, gerava-se bastante barulho que desorganizava a aula de imediato. De forma a manter os alunos sempre calmos e prontos a participar era necessário manter os alunos ocupados a trabalhar. Na turma do 12ºH acontecia o inverso. Os alunos não gostavam de participar, contudo mal apresentasse um elemento visual também conhecido dos alunos, estes mudavam a sua posição e tornavam-se mais dispostos a colaborar. Devido à quantidade reduzida de aulas que tivemos seria impossível fazer um projeto sólido, contudo seria uma turma bastante agradável de trabalhar e que provavelmente devido à maturidade gostariam de debater temas atuais. A turma de alemão do 12ºJ sofria da mesma dificuldade da turma do 10º ano. No início do ano os alunos precisavam ainda de apoio adicional de textos para realizar tarefas simples. No entanto visto que esta turma fora contemplada para outro projeto de investigação-ação sobre o tema pronúncia, os alunos treinaram a leitura e, por vezes, interação em contexto comunicativo. Concluo assim, que os elementos visuais aliados à comunicação resultaram em duas turmas. Se pudesse recomeçar esta investigação teria escolhido um tema relativo aos elementos visuais aliados à escrita criativa.

Referências

- Alves, M., & Lança, D. Direcção Geral Formação Vocacional, Ministério da Educação. (2006). *Programa componente de formação técnica disciplina de comunicar em alemão*.
- Bally, C. & Sechehaye (1983). *Course in General Linguistics: Ferdinand de Saussure*. Open Court.
- Bartling, J., Deimel, W., Schulte-Körne, G. & Remschmidt, H. (1998). Auditory processing and dyslexia: evidence for a specific speech processing deficit. *Neuroreport*, 9 (2).
- Brown, I. (1999). Internet treasure hunts - a treasure of an activity for students learning english. *The Internet TESL Journal*, V(3), Retrieved from <http://iteslj.org/Lessons/Brown-TreasureHunts.html> (Acedido a 20/07/2012)
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. (3 ed., p. 125). Oxford: Oxford University Press.
- Burton, G., & Dumbleby, R. (1990). *Teaching communication*. New York: Routledge.
- Canning-Wilson, C. (2000). Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom. *The Internet TESL Journal*, VI(11), Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html> (Acedido a 21/08/2012)
- Crystal, D. and D. Davy (1975). *Advanced conversational English*. Harlow, Essex: Longman.
- Dalton, L., Goswami, U., & Ziegler, J. (2001). *Pseudohomophone effects and phonological recoding procedures in reading development in english and german*. *Journal of Memory and Language*, 4, 648-664.
- Ewers, H. (2002). Maßgeschneidert oder von der Stange? Gruppenarbeit und Binnendifferenzierung. Retrieved from <http://www.passwort-deutsch.de/lehren/unterrichtstipps/download/binnendifferenzierung.pdf> (Acedido a 27/07/2012)

Felder, R., & Henriques, E. (1995). Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21-31.

Fisher, D. (2004). *Using powerpoint for esl teaching*. Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Fisher-PowerPoint.html> (Acedido a 18/07/2012)

Harmer, J. (1998). *How to teach English*. (13 ed.). Longman Pearson.

Harmer, J. (2001). *The practise of English teaching*. Longman Pearson.

Hinkel, E. (2006). Current perspectives on teaching the four skills. *TESOL QUARTERLY*, 40(1), 109-131.

Howatt, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.

Howe, J. (2006, June). The rise of crowdsourcing. *Wired Magazine*, (14), Retrieved from http://www.wired.com/wired/archive/14.06/crowds_pr.html (Acedido a 4/09/2012)

Jesus, A. (2010). *Contributos de Philippe Meirieu para uma pedagogia inocadora: «da pedagogia magistral à pedagogia diferenciada»*. Universidade da Madeira.

Kitao, K. & Kitao, S. (1997, April). Selecting and developing teaching/learning materials. *The Internet TESL Journal*, IV(4), Retrieved from <http://iteslj.org/Articles/Kitao-Materials.html> (Acedido a 14/07/2012)

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press Inc.

Kullman, J. (1998). Mentoring and the development of reflective practice: Concepts and context. *System*, 26, 471-484.

Laswell, H. (1948). The structure and function of communication in society. In L. Bry-

son (Ed.), *The communication of ideas*. New York: Harper.

Lockhart, C. & Richards, J. (1996). *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: CUP.

Mayer, R., Heiser, J. & Lonn, J. (2001). Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 93 (1) 187 - 198.

McCarthy, C. (1998). Learner training for learner autonomy on summer language courses. *The Internet TESL Journal*, IV(7), Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/McCarthy-Autonomy.html> (Acedido a 19/07/2012)

McNulty, A., & Lazarevic, B. (2012). *Best practices in using video technology to promote second language acquisition*. 12(3), 49-61. Retrieved from <http://www.tewtjournal.org/VOL12/ISSUE3/ARTICLE4.pdf> (Acedido a 21/08/2012)

Meyer, Hilbert (1987). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband*. Cornlesen.

Miller, R. (2011, Novembro 3). *Nih-funded study finds dyslexia not tied to IQ*. Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/news/releases/110311-dyslexia-IQ.cfm> (Acedido a 20/04/2012)

Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S., & Pinto de Almeida, T. (2001). *Programa de inglês: Nível de continuação*. Retrieved from http://www.dgicd.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/ingles_inic_10_11_12.pdf (Acedido a 10/06/2011)

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. (1999). Developmental dyslexia: The role of the cerebellum. *Dyslexia*, 5, 155-177.

Nunn, R. (1999). Encouraging students to interact with the teacher. *The Internet TESL Journal*, V(12), Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Nunn-Interacting.html> (Ace-

dido a 19/01/2012)

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - disponível em http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536 (Acedido a 15/09/2011)

Pawlak, M; Waniek-Klimczak, E. and Majer J. (2011). *Speaking and Instructed Foreign Language Acquisition*. Multilingual matters.

Rakes, G. C. (1999). *Teaching visual literacy in a multimedia age*. TechTrends; Sep 1999; 43, 4; Wilson Education Abstracts (pg. 14)

Rodrigues, I. (1998). *Sinais conversacionais de alternância de vez*. Tese de Mestrado. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto

Shaywitz, S. (1996). Dyslexia. Scientific America. 275 (98-104)

Scott, Wendy and Spencer, Fiona (2006) Professional development for inclusive differentiated teaching practice. *Australian Journal of Learning Disabilities* 11(1):pp. 35-44.

Stokes, S. (2001). Visual Literacy in Teaching and Learning: A Literature Perspective. *Electronic Journal for the Integration of Technology in Education* 1(1) Retrieved from <http://ejite.isu.edu/Volume1No1/Stokes.html> (Acedido a 20/08/2012)

Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. (1 ed., p. 160). Essex: Pearson Education.

Tomlinson, C. (2000). Reconcilable differences? Standards-Based teaching and differentiation. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.

Ur, Penny (1981) *Discussions that work: Task-centred Fluency Practice*. Cambridge: CUP.

Vasilopoulos, G. (2008, August). Adapting communicative language instruction in Korean universities. *The Internet TESL Journal*, 14(8),

Retrieved from <http://iteslj.org/Techniques/Vasilopoulos-CLT.html> (Acedido a 20/06/2012)

Wall, K., Higgins, S., & Smith, H. (2005). 'The visual helps me understand the complicated things': pupil views of teaching and learning with interactive whiteboards. *British Journal of Educational Technology*, 36(5), 851-867.

Wilkins, David A. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, MA: MIT Press.

Wright, Andrew (1989). *Pictures for Language Learning*. Cambridge: CUP.

Young, D. J. (1990). An investigation of students' perspectives on anxiety and speaking. *Foreign Language Annals*, 23, 539-553.

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Apêndices

- Apêndice I: Inquérito 1º ciclo
- Apêndice II: Grelha de observação inglês
- Apêndice III: Transcrição do *role-play* na aula de alemão
- Apêndice IV: Ficha de trabalho alemão de 2º ciclo
- Apêndice V: Grelha de observação alemão 2º ciclo
- Primeiro ciclo
- Apêndice VI: Plano de aula + material da 1º regência de alemão
- Apêndice VII: Plano de aula + material da 2º regência de alemão
- Apêndice VIII: Plano de aula + material da 3º regência de alemão
- Apêndice IX: Plano de aula + material da 1º regência de inglês
- Apêndice X: Plano de aula + material da 2º regência de inglês
- Segundo Ciclo
- Apêndice XI: Inquérito de 2º ciclo
- Apêndice XII: Plano de aula + material da 4º regência de alemão
- Apêndice XIII: Plano de aula + material da 5º regência de alemão
- Apêndice XIV: Plano de aula + material da 6º regência de alemão
- Apêndice XV: Plano de aula + material da 4º regência de inglês
- Apêndice XVI: Plano de aula + material da 5º regência de inglês

Apêndice I



Este inquérito destina-se a um trabalho de investigação - ação para a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do mestrado em ensino do Inglês e do Alemão no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Todas as respostas são **anónimas e confidenciais**, pela qual peço a maior colaboração e sinceridade.

Lê **atentamente** as questões e assinala a opção **ou** opções que correspondem à tua opinião/situação ou escreve a resposta no espaço designado para o efeito. Quando terminares verifica, por favor, se respondeste a todas as questões que te foram pedidas.

Agradeço desde já a colaboração!

1. Sentes-te à vontade para participar nas aulas de língua estrangeira?

- Sim
- Não

Se a resposta for não, justifica porquê:

- Tenho medo de dar erros
- Penso que as minhas contribuições para a aula podem ser irrelevantes
- Os temas não me suscitam curiosidade
- Considero os meus conhecimentos linguísticos são insuficientes
- outra opção: _____

2. Sinto-me mais confortável a:

- escrever
- ler
- falar
- fazer exercícios de gramática
- fazer exercícios de audição
- outra opção: _____

Apêndice I

3. Na tua opinião achas que o uso de imagens pode ajudar-te na participação na sala de aula?

- Sim
 Não

4. De seguida, apresenta-se uma série de afirmações relativas ao início e fim da aula. Indica, relativamente a cada afirmação, o teu grau de concordância, assinalando com uma cruz (x) na opção correspondente:

	Discordo Completamente	Discordo	Nem concordo, nem discordo	Concordo	Concordo Plenamente
a) O início da aula não é importante.					
b) Sinto-me mais inclinado(a) a participar quando a professora coloca muitas questões.					
c) O início da aula não tem qualquer influência no fim desta.					
d) O decurso da aula não depende de mim, mas da professora.					
e) Não gosto de aulas nas quais tenho de falar muito.					
f) Prefiro falar no fim da aula do que no início.					
g) Costumo deixar a participação oral durante a aula para os melhores alunos.					

5. De uma escala de 1-5 (sendo 1 **pouco importante** e 5 **muito importante**) a tua preferência para o **início** da aula:

- Comics/ Cartoons
 Frases escritas no quadro pelo professor
 Internet memes (sítios como *9gag*, com imagens aleatórias com a função de divertir)
 Sintetizar a aula anterior
 Trailers de filmes
 Videoclips de música
 Entrevistas em tempo real com pessoas
 Associograma

Apêndice I

6. De uma escala de 1-5 (sendo 1 **pouco importante** e 5 **muito importante**) a tua preferência para o **fim** da aula:

- Situações de comunicativas de *role-play*
- Debates entre grupos sobre um tema
- Exercícios que precisem de imaginação: criar histórias, terminar histórias, entre outros
- Realizar jogos de palavras onde a comunicação oral é necessária
- Jogos de mímica

Obrigado pela colaboração 😊

Apêndice II

A OBSERVAR DURANTE O LEAD-IN/ EINSTIEG

O aluno: (nome)					
utiliza frases completas/ é fluente					
utiliza somente palavras soltas (sem enquadramento)					
demora muito tempo a pensar, mas constrói frases coerentes					
desiste/ interrompe o processo do discurso					
recusa-se a responder					
demonstra interesse em responder					
responde de livre vontade					

Algumas frases ditas pelos alunos:

A OBSERVAR DURANTE A FASE FINAL DA AULA/ ERGEBNISSICHERUNG

O aluno: (nome)					
utiliza frases completas/ é fluente					
utiliza somente palavras soltas (sem enquadramento)					
demora muito tempo a pensar, mas constrói frases coerentes					
desiste/ interrompe o processo do discurso					
recusa-se a responder					
demonstra interesse em responder					
responde de livre vontade					

Algumas frases ditas pelo aluno:

Apêndice III: Transcrição do role-play na aula de Alemão

AULA DO DIA 20 DE MARÇO DE 2012:

Roleplay “Im Restaurant”

A: Guten Tag, bitte nehmen Sie Platz.

B: Guten Tag, danke.

A: Was *möchten* Sie?

B: Ich *nehme* Steak mit Pommes frites und Reis.

A: Ein Moment, bitte. Um zum *Trinken*?

B: Orangensaft.

[Pausa com intervenção do professor]

B: Zahlen, bitte.

A: Das macht *zusammen* 13.

B: 15, bitte.

A: Dei 15 euros professora.

B: Tschüss

A: Tschüss.

Transcrições

AULA DO DIA 20 DE MARÇO DE 2012:

Roleplay “Im Restaurant“

Aluno 1: Guten Tag!

Aluno 2 e 3 em coro: Guten Tag!

Aluno 1: *Willkommen zur* Restaurant Rasta.

Aluno 2: Guten Tag!

Aluno 1: Bitte nehmen Sie Platz. Was *möchten* Sie?

Aluno 2: Ich nehme Fisch mit Pommes. Was nimmst du?

(Frase em português)

Aluno 3: Diálogo baixo quase imperceptível

Aluno 1: Und zum Trinken?

Aluno 2: Zweimal Coca-cola, bitte.

Aluno 1: Ein Moment, bitte. Kommt sofort.

Aluno 3: Participação imperceptível.

Aluno 1: Yah, bitte. Möchten Sie Dessert?

Aluno 2: Zweimal Schokoladenkuchen, bitte.

Aluno 1: Bitte schon, dreizehn Euro.

(Intervenção da professora)

Aluno 2: Vielen Dank, auf Wiedersehen.

AULA DO DIA 23 DE MARÇO DE 2012:

Roleplay “Im Restaurant”:

A: Guten Tag, bitte nehmen Sie Platz.

B: Guten Tag, danke.

A: Was *möchten* Sie?

B: Ich nehme Steak mit Pommes frites und Reis.

A: Ein Moment, bitte. Um zum Trinken?

B: Ich möchte einen Orangensaft, bitte.

[Pausa sem intervenção do professor]

B: Zahlen, bitte.

A: Das macht *zusammen* 13 €.

B: 15€, bitte.

A: Vielen Dank.

B: Tschüss.

A: Auf Wiedersehen.

Roleplay “Im Restaurant”:

B: Guten Tag, bitte nehmen Sie Platz.

C: Guten Tag, danke.

B: Was *möchten* Sie?

C: Ich nehme Steak mit Pommes frites.

B: Ein Moment, bitte. Um zum Trinken?

C: Ich *möchten* trinken einen Orangensaft, bitte.

[Pausa sem intervenção do professor]

C: Zahlen, bitte.

B: Das macht *zusammen* 13 €.

C: (pausa para pensar) 15€, bitte.

B: Vielen Dank. Auf Wiedersehen.

C: Tschüss.

NAME: _____ DATUM: _____

DEUTSCH	PORTUGUESISCH
<p>1. Was gibt es in (Stadt) ? Hier gibt es <input type="text"/></p> <p>2. Was besuchen wir in (Stadt) ? Wir besuchen zum Beispiel das Museum <input type="text"/> Der Ort ist sehr berühmt. Die <input type="text"/> ist weltbekannt. <input type="text"/> ist historisch sehr interessant. <input type="text"/> ist kulturell sehr interessant.</p> <p>3. Wohin gehen/ fahren wir ? Gehen Sie unbedingt nach ... Fahren Sie unbedingt in ...</p> <p>4. Was empfehlen Sie in (der Stadt) ? Es lohnt sich. Dort gibt es viel zu sehen. Da gibt es viele Sehenswürdigkeiten. Ein Muss ist natürlich</p>	<p>1. O que há em (cidade)? Aqui, há <input type="text"/></p> <p>2. O que podemos visitar em (cidade)? Pode visitar, por exemplo, o museu <input type="text"/> O local é bastante conhecido. O <input type="text"/> é mundialmente conhecido. <input type="text"/> é factualmente muito interessante. <input type="text"/> é culturalmente muito interessante.</p> <p>3. Aonde vamos? Tem de ir sem falta ao <input type="text"/> Deve ir sem falta ao <input type="text"/></p> <p>4. O que me aconselha em <input type="text"/> Vale a pena! Lá há muito para se ver. Lá há muitos pontos de interesse. É obrigatório <input type="text"/></p>

Alunos	Einstiegsphase			Ergebnissicherung		
	Pronúncia	Coerência do discurso	Atitude em situação comunicativa	Pronúncia	Coerência do discurso	Atitude em situação comunicativa
1.						
2.						
3.						
4.						
5.						
6.						
7.						
8.						
9.						
10.						
11.						
12.						
13.						
14.						
15.						
16.						
17.						
18.						

LEGENDA:

- 1 O aluno tem uma excelente pronúncia e consegue expor as suas ideias à vontade.
- 2 O aluno expressa-se sem dificuldades, embora ainda haja alguns aspetos a melhorar nomeadamente na pronúncia.
- 3 O aluno encontra-se pouco à vontade e pode perder-se durante o diálogo.
- 4 O aluno revela bastantes dificuldades tanto a nível de discurso, como na sua disposição na situação comunicativa.
- 5 O aluno não se consegue exprimir, pelo que recorre várias vezes ao português e requer várias pausas.

Apêndice VI

Schule: Escola Secundário Aurélia de Sousa Datum: 24.01.2012 Klasse: J Referendarin: Ana Filipa Ferreira Dias	Stufe: 10 Einheit: As Profissões do Turismo Stunde Nr.: Buch: -
--	--

Lerhstoff: Perfis profissionais: introdução de adjectivos. Thema der Einheit: Lerneinheit 2 – As Profissões do Turismo. Thema der Stunde: Power-Point, Anzeigen und Arbeitsblätter als Mittel, um das Thema „Berufsprofile“ und Adjektive einzuführen, indem die Ss verschiedene Anzeigen lesen und sich per E-Mail für einen Job bewerben. Ziel(e) der Stunde: Am Ende der Stunde sollen die Schüler in der Lage sein, sich für einen Job bei einer Stellen bewerben, indem Sie Adjektive benutzen.

Voraussetzungen: Die Ss haben schon eine Unterrichtsstunde über Tourismusberufe hinter sich.

Grammatik: Adjektive (mit Präfix) und Negation (mit nicht)

Sprechhandlungen: Über eigene Qualitäten sprechen Berufliche E-Mails	Redemittel: Ein + Tourismusberuf + ist + Adjektiv Sehr geehrte Damen und Herren ich bewerbe mich hiermit auf eine Stelle als ... in Ihrem Unternehmen. Mit freundlichen Grüßen ... ist ein Muss.
---	--

Wortschatz:		
Nomen das Restaurant, -s der Koch, -"e der Kellner, = das Reisebüro, -s der Gast, "e der Rezeptionist, -en die Rezeptionistin, -en	Verben sich bewerben + Epräp (bei + für) sich melden schreiben	Adjektive tolerant - intolerant effizient - ineffizient kompetent - inkompetent nett dynamisch sympathisch kreativ selbständig gut qualifiziert organisiert - unorganisiert freundlich - unfreundlich flexibel – inflexibel

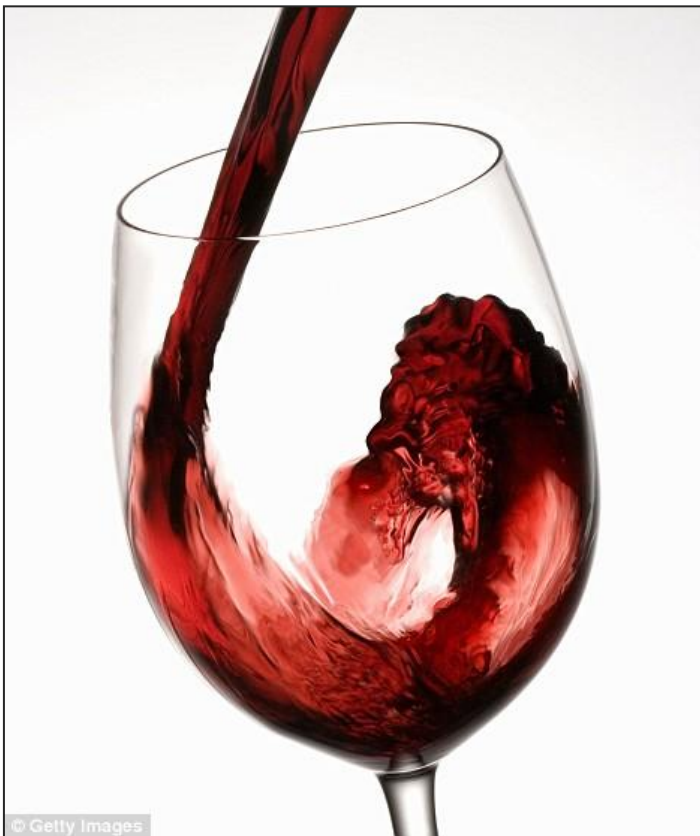
Materialien: Power-point und Arbeitsblätter

Evaluationsverfahren: Mündliches Feedback, Beobachtung der Beteiligung der Schüler in den verschiedenen Arbeitsformen.

<p>Erarbeitung</p> <p>15 Min.</p> <p>5 Min.</p> <p>5 Min.</p> <p>10 Min.</p> <p>25 Min.</p>	<p>L fragt die Ss „Fehlt es noch andere Merkmale?“ Bevor die Ss auf Portugiesisch antworten können, zeigt die L die Wörterbücher und bittet die Ss, 3 andere Adjektive auf Portugiesisch zu suchen. Jeder Partner wählt ein Adjektiv und schreibt es an die Tafel.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, neuen Wortschatz einzuführen, in dem die Ss die Wörterbücher benutzen.</i></p> <p>L verteilt drei Texte und bittet die Ss darum, alle Adjektive zu markieren.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, alle Adjektive zu wiederholen und systematisch zu lernen.</i></p> <p>Nach dem Lesen der Texten, wiederholt die L die Adjektive. L fragt die Ss nach der Übersetzung von einigen Adjektiven wie „kompetent“, „tolerant“ und „effizient“. L fragt danach nach den Antonymen auf Portugiesisch</p> <p>z.B. Was bedeutet „kompetent“ auf Portugiesisch?</p> <p>Ss sollen „competente“ antworten. Danach fragt die L, „was ist das Gegenteil von competente?“. Ss antworten „incompetente.“ L erklärt dann die Wortbildung mit Präfix „in“/ „un“/ „nicht“: „inkompetent“, „intolerant“ und „ineffizient“.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, die Präfixe der Adjektive einzuführen.</i></p>	<p>PA</p> <p>EA</p> <p>Plenum</p>	<p>Schreiben</p> <p>Schreiben</p> <p>Schreiben</p>	<p>Wörterbuch</p> <p>AB 2</p> <p>Tafel</p>
---	---	-----------------------------------	--	--

	<p>L bittet die Ss, die Übung 3 (Adjektiv und Gegenteil) zu machen. Die Ss haben 5 Minuten und die Übung wird in Plenum korrigiert. L projiziert die Adjektive und Ss schreiben die Adjektive an die Tafel.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, Adjektive und bestimmte Beispiel zu üben.</i></p>	PA	Schreiben	AB 2
	<p>L sagt die Ss, dass sie sich um einen Job bewerben sollen. Sie schreiben eine E-Mail und sollen die höflichen Formen benutzen. L erklärt die höfliche Form von Begrüßung und bestimmte Redemittel.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, der schriftliche Ausdruck der Ss zu entwickeln, indem die Ss formelle Redemittel benutzen.</i></p>	EA	Schreiben	Tafel

Apêndice VII

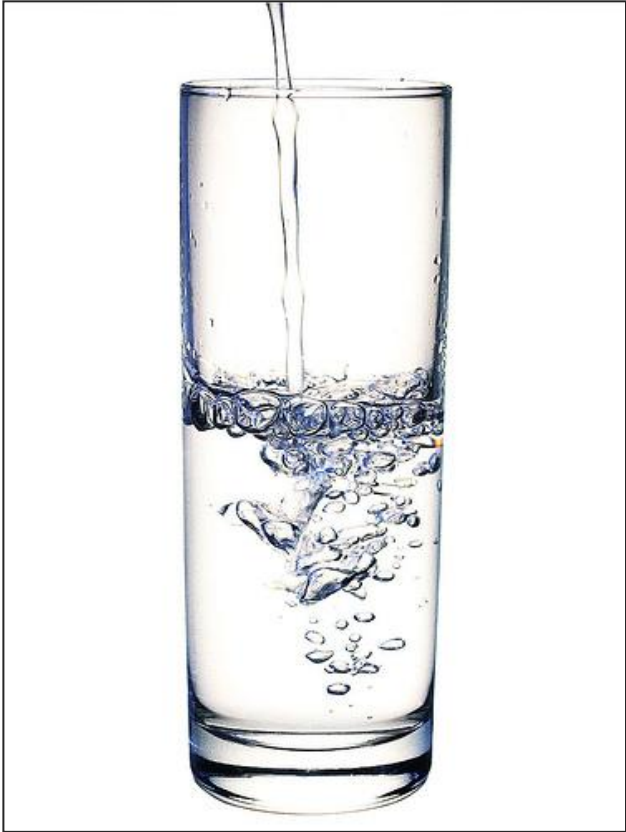












VERLAUFSPLANUNG

Schule: Escola Secundária Aurélio de Sousa Datum: 23. März 2012 Klasse: J Referendarin: Ana Filipa Ferreira Dias	Stufe: 10. Einheit: 4: Gastronomia e restauração Stunde Nr.: 69 Buch: selbsterstelltes Material
---	--

<p>Lehrstoff: Continuação da abordagem da situação comunicativa " Im Restaurant".</p> <p>Modul 8 Gastronomia e Restauração</p> <p>Thema der Stunde: Bild, Menüs und Kamera als Mittel, um die mündliche Fertigkeit der Ss innerhalb des Themenbereichs „Essen und Trinken“ zu entwickeln.</p> <p>Ziel(e) der Stunde: Am Ende der Stunde sollen die Ss in der Lage sein, einen Dialog mündlich zu präsentieren, indem sie die richtigen Redemittel des Themas, richtige Intonation und Aussprache anwenden.</p>
--

<p>Voraussetzungen: Die Ss haben bereits die Dialoge in dem letzten Unterricht geschrieben.</p>
--

<p>Grammatik: Keine grammatikalischen Schwerpunkte in dieser Stunde.</p>

<p>Sprechhandlungen: „Im Restaurant“</p>	<p>Redemittel: Auf Wiedersehen. Tschüss. Was können Sie uns empfehlen? Die Tomatensuppe ist unsere Spezialität. Ich möchte eine Tomatensuppe, bitte! Das klingt lecker! Zahlen, bitte. Das macht zusammen ... Euro. Möchten Sie Dessert? Ja, bitte. Ich möchte ein Schokoladeneis. Guten Tag! Bitte, nehmen Sie Platz!</p>
---	--

<p>Wortschatz</p> <p>Nomen: die Begrüßung, die Bestellung die Bezahlung, die Verabschiedung</p> <p>Verben: empfehlen (empfeht) nehmen (nimmt) trinken (trinkt) essen (isst) kosten</p>
--

<p>Materialien: Menu AB, Computer und OHP.</p>

<p>Evaluationsverfahren: Mündliches Feedback und Beobachtung der Beteiligung der Schüler in den verschiedenen Arbeitsformen (PA und GA). Gezielte Beobachtung der Einstiegsphase (Aktionsforschung).</p>

Phase	Strategien	SFA	Fertigkeiten	Material
Einstieg 10 Minuten	<p>L begrüßt die Ss und schreibt den Lehrstoff an die Tafel.</p> <p>Ein Bild mit einer Situation „Im Restaurant“ und einige Redemittel werden an der Tafel projiziert. L fragt den Ssn, ob sie sich an das Bild aus der letzten Stunde erinnern.</p> <p>Falls die Ss nicht antworten, fragt die L, was sie letzten Unterricht gemacht haben.</p> <p>L projiziert einen Dialog im Restaurant. Der Dialog ist vollständig, aber die Sätze sind nicht in der richtigen Reihenfolge. Um den Ssn zu helfen, haben die Ss vier unterschiedliche Momente im Restaurant: Grüßen Bestellung Bezahlung und Verabschiedung.</p>	PA	Sprechen Lesen	
Erarbeitung 20 Minuten	<p>In PA werden die Ss diskutieren, welcher Moment zu welchen Redemitteln passt?</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, eine Verbindung mit der letzten Unterrichtsstunde zu schließen, das Vorwissen der Ss zu aktivieren und die Ss zu motivieren.</i></p> <p>L bittet den Ssn, sich in den selben Gruppen der letzten Unterrichtsstunde zusammenzusetzen.</p> <p>Die Ss werden noch einmal die Dialoge üben, aber dieses Mal sollen sie auf die Intonation und die Aussprache achten.</p>	GA	Sprechen Lesen	Menüs
Ergebnissicherung 15 Minuten	<p><i>Ziel dieser Phase ist, die Flüssigkeit und Aussprache der Ss zu entwickeln und sie für die nächste Aktivität vorzubereiten.</i></p> <p>(Zumindest) Während zwei Gruppen die Dialoge präsentieren, filmt die L die Rollenspiele. Am Ende jeder Präsentation fragt die L anderen Ssn, ob das Rollenspiel gut geklappt hat.</p> <p>Ziel dieser Phase ist, die Flüssigkeit und Aussprache zu anwenden.</p>		Sprechen (falls nötig, lesen)	



- Auf Wiedersehen.

Tschüss.

- Was können Sie uns empfehlen?

Die Tomatensuppe ist unsere Spezialität.

Ich möchte eine Tomatensuppe, bitte!

Das klingt lecker!

- Zahlen, bitte.

Das macht zusammen ... Euro.

- Möchten Sie Dessert?

Ja, bitte.

Ich möchte ein Schokoladeneis.

- Guten Tag!

Bitte, nehmen Sie Platz!

a) Begrüßung

b) Bestellung

c) Bezahlung

d) Verabschiedung

Was isst man als...?

Man isst ... als

der Salat, -e

der Apfel, -"e

der Saft, -"e

das Filet, -s

der Kuchen, -

die Banane, -n

die Karotte, -n

die Orange, -n

das Obst, -

die Suppe, -n

die Tomate, -n

die Zwiebel, -n

die Soße, -n

der Fisch, -e



VORSPEISE

Gemüsesuppe	3,00€
Suppe mit Röstbrot	4,00€
Röstbrot mit Kopfsalat und Wurst	7,30€

FLEISCH

Fischfilet mit Pommes	9,50€
Gegrillte Forelle mit Salat	12€

FISCH

Steak mit Pommes und Rice	10€
Brot mit Wurst und Korn mit Pommes und Gemüsesoße	17€

NACHSPEISE

Erdbeereis	3,40€
Schokoladenkuchen	4,50€

GETRÄNKE:

Mineralwasser	2,00€
Traubensaft	3,00€
Gemüsesaft	1,50€
Coca-Cola	3,00€
Orangensaft	3,00€

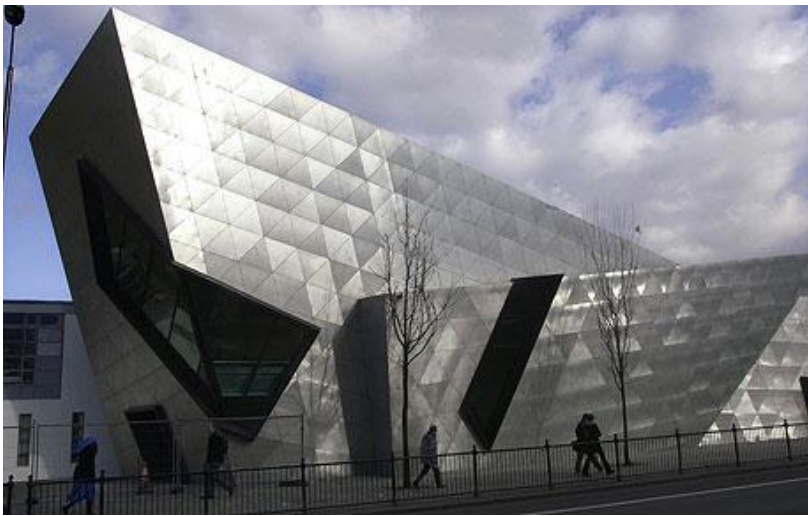
ANGEBOTE:

Gemüse mit Salat	3,50€
Hot Dogs	2,00€
2 Cafés	1,60€

SCHOOL: Esc. Sec. Aurélia de Sousa		STUDENT TEACHER: Ana Filipa Dias	
DATE: 08.03.2012		LENGTH OF LESSON: 90 min TIME: 13.40 – 15.10	
CLASS LEVEL:	10th year D	CLASS SIZE:	Girls: 16 Boys: 10
SUMMARY: The university experience: the difference between university in the U.S.A and the U.K.			
MAIN AIMS:			
<ol style="list-style-type: none"> 1. To develop speaking skills: <ol style="list-style-type: none"> a. To describe images about universities b. To produce an interview with a university student. 2. To widen Ss' vocabulary: <ol style="list-style-type: none"> a. by differentiate between AmE and BrE; b. By combining speaking activities with vocabulary; 			
SUBSIDIARY AIM(S):			
<ol style="list-style-type: none"> 1. To provide Ss with authentic experiences: <ol style="list-style-type: none"> a. Reading different experiences from different students abroad. 			
LANGUAGE FOCUS: Target language will be focused on vocabulary about university.			
ASSESSMENT: (Target moments for this during course of lesson)			
Ss will be assessed throughout the lesson by direct observation. During the final activity, the teacher will record Ss' voice as they role play their interview.			
ASSUMPTIONS: Some students have a clear goal of which course and university they want to attend. This lesson will be mainly focused on vocabulary and information about the passage between high school and college, nevertheless during the final activity, students will be asked to share their own expectations.			
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: Some students who don't participate often will be invited to do so, mainly during the Lead-in and Final activity.			
AIDS: (Teacher produced materials);			

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	AIM	AIDS
Before Lead-in 10 min. T – Ss	Teacher writes summary on the board Teacher checks attendance;	-	Whiteboard
Lead-in 10 minutes Ss - Ss	Ss are to form pairs. Each pair receives one photo from a different university. The students have to reach some conclusions: Where was that photo taken? (the country) Where does it belong? What is it? (A university/ a museum) FEEDBACK: Ss present their ideas orally. To help Ss visualize, all images will be projected	To introduce the theme and motivate Ss. To activate Ss' language schemata.	Cards Projector Record program Whiteboard
Before-Reading 5 minutes 5 minutes	T asks Ss if they still remember what a sophomore is. Ss are to provide a definition and then match the word in the USA or UK part. Ss receive a set of words used in BrE and AmE. In pairs they have to separate which words belong to American English and which ones belong to British English. FEEDBACK: Ss divide the words and explain the different meanings.	To distinguish different vocabulary	Wordle handout
Before-reading 5 minutes 10 minutes	Now that Ss know the meaning, T announces that Ss will make a glossary for this theme. Each pair chooses 3 words and has to create one sentence for each. FEEDBACK: Ss read their sentences for other students, which can help making some changes. T asks Ss to send their sentences to the class e-mail to unite all the information in one document.	To provide context and meaning along with vocabulary	Wordle handout
While-reading 10 minutes 10 minutes	T projects the same groups from last lesson. Ss are to read different students experiences in different universities. Ss have to divide the tasks and fill in a grid related to the text. FEEDBACK: Each group presents only one idea, in order to provide more chances to other groups to complete the grid with their answers. In the end all students should have the grid filled in completely.	To provide Ss with different experiences in different universities through an authentic context To develop cooperative work	Handout 1 (Bristol) Handout 2 (Brazil) Handout 3 (USA)

<p><u>Speaking</u> <u>5 minutes</u></p> <p><u>10 minutes</u></p>	<p>Ss are now to play a game with words. Each group has to choose five words related to university life.</p> <p>One student from a group starts with a word: C and it moves on to another group to say another words A, another group has to say another letter M and from that on the groups follow the logic of the words until they reach a word CAMPUS.</p>	<p>To remind vocabulary regarding university</p> <p>To practice speaking (when choosing the words)</p> <p>To exercise Ss' memory</p> <p>To engage Ss in an activity</p>	<p>Record program</p>
<p><u>CONTINGENCY PLAN</u></p>	<p>If not enough time,</p> <p>If time to spare, Ss will summarize the lesson and what they found most interesting.</p>		
<p><u>Homework assignment</u></p>	<p>Ss are to find on the internet, an image they will consider appropriate to the life at university after what was discussed.</p>		



A. Complete the grid with information from the text below.

COUNTRY	EXPERIENCES	CLASSES	FACILITIES
BRASIL			
USA			
UK			

Academic life in Brazil

<http://bbaabroad.wordpress.com/2010/08/11/retrospective-blog-academic-life-in-brazil-2/>

Fundação Getúlio Vargas (Getúlio Vargas Foundation) is the best Business Administration school in the country, and one of the bests in South America. The university itself is not a campus, it is a building that has one library, book store, administrative offices, computer labs, a bank, cafeteria, gymnasium, and classrooms of course. I think I like the big campus setting better (UT)! Anyway, facilities are nice and comfortable. The administration could be hard to deal with sometimes. There is a lot of miscommunication and things take a while to get done. Classes for exchange students are divided in modules, so there are two modules each lasting about two months. The classes are in English of course, taught by Brazilian professors. All my professors were really nice! They are understanding of the fact that we are exchange students and can be flexible with dates and travel arrangements.

At FGV, the class format in the IPM program (program for exchange students), consists of lectures followed by class discussion. The assignments are usually group projects that include a report and a PowerPoint presentation. The final grade of the class is the final exam which is an essay that attempts to demonstrate the knowledge gained during the course. I think that the group projects were a great way to get all of us to interact and get to know each other. I learned to listen, be receptive, and respectful of the others' opinions and ideas.

One of the most important observations and differences between Brazilian university students and Americans is the amount of hours spent in classrooms. By American standards, it is common or average to take anywhere from 12-18 hours of class per week (4-6 subject courses), signifying the same amount of credits earned towards the degree. Brazilian students typically take anywhere from 8-12 different subject courses per semester.

FGV, being a small and elite university, class sizes are smaller and there are fewer extracurricular organizations to participate in. Nevertheless, Brazilian students are required to participate in one of these organizations and fulfil certain hours in an internship or "estágio." In contrast to American universities, Brazilian universities require students to take an entry level exam, and if passed students are automatically accepted into the university. It is sort of like an ACT or SAT but harder and specifically focusing on the major you are applying; in this case, a business administration exam. There is no high school transcript, resume or activities taken into consideration. Some students, after finishing high school, attend a specialized school for a year in order to prepare to take this difficult exam.

I have to admit that I am more of the big campus person, and it was hard to get used to the small college format, nevertheless I loved my classes and my classmates at FGV!!!

A. Complete the grid with information from the text below.

COUNTRY	EXPERIENCES	CLASSES	FACILITIES
BRASIL			
USA			
UK			

Adjusting to university life in the US

<http://www.rediff.com/getahead/2007/jun/20abr1.htm>

The first few days at your US College or university can be a truly exciting time.

There will be many new students on campus like you, all dealing with feelings of anticipation mixed with a certain amount of worry regarding how the first few months of study will go. During those first days, you may find yourself very busy getting organised and settling in. Your priorities may include letting your family at home know that you have arrived safely, becoming familiar with the college campus, meeting new people, deciding on your academic program and completing all administrative requirements so that your registration and enrolment are in order. New student orientation programmes organised by the universities offer a perfect opportunity to accomplish all of these tasks. Seek them out and participate.

Despite the excitement, it is not at all unusual for students to feel a certain degree of loneliness, homesickness, or anxiety during their first year. Students from different cultures experience varying levels of culture shock. You may not experience the physical or emotional changes brought on by culture shock while others around you might.

Pointers for student life in the US

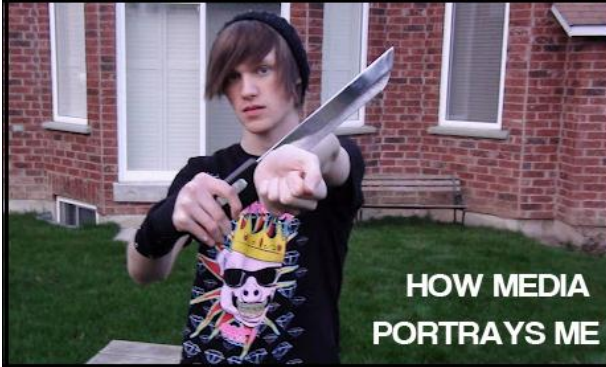
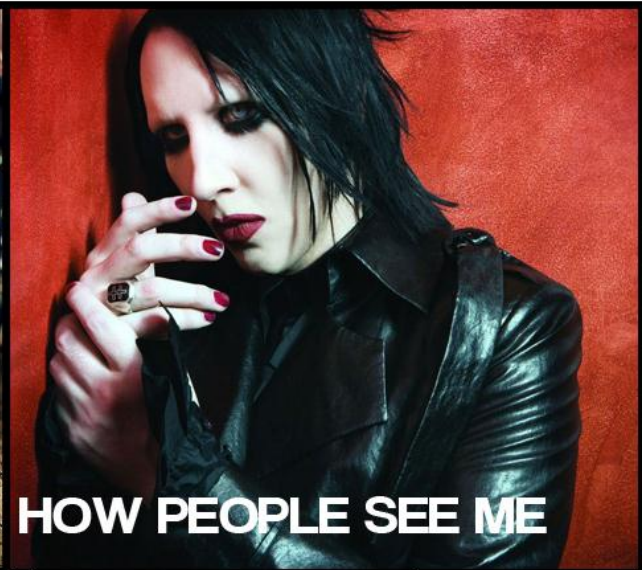
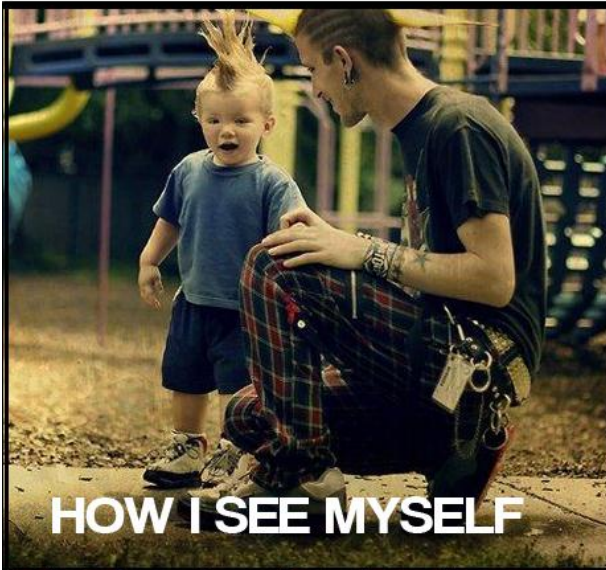
- Classes are very interesting: the professors use various visual and other such aides/ resources to make them enjoyable. Never 'bunk' classes. Some teachers will take you out of the class or give you lesser grades if you are absent more than 3 times -- they are serious about it.
- Your every day performance counts; all homework counts toward your final grade. Do your projects! Delaying your homework is a big mistake. It will harm your final marks.
- Academic integrity is a big part of US education. Any form of cheating or copying (plagiarism) is dealt with severely.
- Make sure you have knowledge of using computers -- basic MS Office, e-mailing, etc.
- Having a good roommate helps immensely. Do not underestimate this aspect of studying abroad. When you live with roommates it is essential that you divide your work equally and fairly. If cleanliness is important to you, make sure that is the case with your roommates too!
- There are professional groups/clubs for each school. It's good to be involved with such groups to advance your career before graduation. These kinds of groups usually meet weekly and discuss issues and developments in their respective fields.
- Don't ever forget why you are in the US. Have fun, but don't deviate from your goals.

SCHOOL: Esc. Sec. Aurélia de Sousa	STUDENT TEACHER: Ana Filipa Dias
DATE: 14.02. 2012	LENGTH OF LESSON: 90min TIME: 15.25-16.55
CLASS LEVEL: 10th D	CLASS SIZE: Girls: 10 Boys: 16
SUMMARY: Friendship and teenagers: working on adjectives and phrasal verbs.	
<p>MAIN AIMS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. To increase Ss' speaking skills by: <ol style="list-style-type: none"> a. Building full-sentences during the Lead-in b. Asking questions and providing answers 2. To widen Ss' vocabulary by: <ol style="list-style-type: none"> a. Introducing and practising phrasal verbs b. Recycling adjectives <p>SUBSIDIARY AIMS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. To create a communicative situation with personalities traits 2. To encourage Ss to be creative 	
<p>LANGUAGE FOCUS: Phrasal verbs regarding relationships:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. To hang out 2. To go out with 3. To look down 4. Back someone up 5. break up 6. Talk down 7. Cheer up 8. Get along with 9. Make out 10. Work out 	
<p>ASSESSMENT: (Target moments for this during course of lesson)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. An observation grid will be given to the peer to fill it in. 	
<p>ASSUMPTIONS:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Some students are familiar with phrasal verbs 2. The adjectives are not new, the main challenge of the exercise will be mainly focused on Ss' opinion. 	
<p>ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:</p> <p>I will try to balance the good students' participation with the weaker students.</p>	
<p>AIDS: Cartoon, worksheet (adjectives + phrasal verbs)</p>	

STAGE TIME INTERACTION	PROCEDURE	AIM	AIDS
Before the lead-in 10 Min. T - Ss	T writes summary on the board. T checks attendance		
Lead-in 15 min. T – Ss Ss Ss - Ss	T announces that she will show an image, after watching it Ss should explain the main idea/ concept of the image: Different traits of our personality. The way people see each other. Each Ss has to choose one question they want to ask their colleagues regarding the image. FEEDBACK: The Ss will pick other Ss to answer it.	To introduce the theme and motivate Ss. To activate Ss' language schemata.	Whiteboard Cartoon
Before reading 15 minutes Ss - Ss	Ss receive a worksheet with word jumble. Individually these Ss should find 4 adjectives that match their personality. Then Ss confront their options with their colleagues. FEEDBACK: Ss share their answers and opinions.	To consolidate vocabulary (adjectives) To motivate Ss	Worksheet 1
While-reading 10 minutes Ss	What are friends meant for? Can you count how many friends do you have? How important is personality for friendship? Ss read the text and make exercise A about reading comprehension FEEDBACK: Ss read the sentence and T highlights it on the text.	To develop reading comprehension technique: skim (looking for specific information in the text)	Worksheet 2
After-reading 15 min Ss - Ss	Ss make ex. C about phrasal verbs: Ss will match the left row (verbs) with the right one (prepositions). Ss should then choose 3 phrasal verbs and create a sentence for each. (ex. D) FEEDBACK: T asks which one of the Ss has one phrasal verb and asks one Ss to read their sentences.	To introduce the grammar theme: phrasal verbs To enlarge Ss' vocabulary	Worksheet 2
Speaking 10 minutes Ss - Ss	T projects three images from three different people. Each row takes one picture and the students are to work in pairs for 10 minutes. Ss will have to	To develop Ss' oral skills	Computer Notebook

<p>15 minutes Ss - Ss</p>	<p>answer this question "Why would you be friends with him/ her?" Ss will have to find 5 qualities and reasons to be friends with them.</p> <p>T asks some Ss to make a draft of their reasons. At least 4 pairs present their reasons.</p>	<p>To use vocabulary studied throughout the lesson</p>	
<p>CONTINGENCY PLAN</p>	<p>If not enough time, only one pair presents their stories.</p> <p>If time to spare, Ss play a game with vocabulary taught during the lesson</p>		

WHEN I TELL PEOPLE I'M A PUNK



The first four words you see describe you.



Part A: Your answers:

1. Which four words did you find first?

a) _____ b) _____ c) _____ d) _____

2. Do you agree that these words describe you? Why/ Why not?

3. What other words can you find in the quizz? Draw a line around them.

Part B: Your partners answer:

1. Do you agree these words describe your partner? Why/ Why not?

2. What other words would you use to describe him/her?

Friendship Is Important to Teens

Peer relationships are very important to teens. Friendships provide teens with opportunities to develop conflict resolution skills. Teens can learn how to end a fight and still remain friends. Friends provide fun and excitement for teens through companionship and recreation. Friends also give advice to one another. Teens talk through lots of issues and problems with their friends. Loyalty is a valued trait in friendship. Teens are looking for loyal allies that can help them out at school or in their own neighbourhood. 5) Friendships also provide stability during times of stress or transition. It is helpful to teens to have a friend who is going through the same situations and can ease the anxieties of the times.

What happens when youth don't have friends? Teens without friends tend to be more lonely and unhappy. They tend to have lower levels of academic achievement and lower self-esteem. As they get older, they are more apt to drop out of school and to get involved in delinquent activities.

Friendships change as youth move into their teen years.

During the teen years, there will be increased contact with opposite-sex peers.

In the early teen years, often small groups of friends or cliques are formed which help to boost their confidence and give them a sense of identity.

Another feature of the teen years is the emergence of crowds. These are large groups of teens who gather together because they have characteristics that identify them with a particular crowd. Teens use crowds to figure out who to associate with. Crowds help teens sort peers into groups of people they would like to spend time with and those they wouldn't. Through crowds and cliques, teens show other people who they are.

It is important for teens to hang out with their friends. However, it is vital to know who your teen's friends are and to communicate openly about changes in peer relationships and friendships with your teens.

Source: Gateway: Parenting Into the Teen Years, Issue 6, University of Illinois Extension. (Adapted)

A. Find in the text evidence of the following statements:

1. Teenagers need to hang out with other teenagers.
2. Friends are made to remain by our side in the hardest moments.
3. Parents should talk to their children openly.

B. Match the verbs on the left with the prepositions on the right. Then write them down and their meaning:

1. Hang
2. Go out
3. Looking
4. Back someone
5. Break
6. Talk
7. Cheer
8. Get along
9. Make
10. Work something

A. up
B. up
C. with
D. for
E. up
F. out
G. down
H. out
I. in
J. out
K. through
L. after

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

D. Choose three phrasal verbs from the boxes above and create one sentence for each.

1. _____
2. _____
3. _____

Apêndice XIII



Este inquérito destina-se a um trabalho de investigação - ação para a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no âmbito do mestrado em ensino do Inglês e do Alemão no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário. Todas as respostas são **anónimas e confidenciais**, pela qual peço a maior colaboração e sinceridade.

Lê **atentamente** as questões e assinala a opção **ou** opções que correspondem à tua opinião/situação ou escreve a resposta no espaço designado para o efeito. Quando terminares verifica, por favor, se respondeste a todas as questões que te foram pedidas.

Agradeço desde já a colaboração!

1. Após 6 aulas dedicadas ao projeto, julgas-te capaz de participar mais à vontade na sala de aula?
 Sim
 Não
2. Como te sentiste quando trabalhaste com os teus colegas em pares?
 Muito bem Bem Nem bem, nem mal Mal
3. Na tua opinião o que contribui para um melhor desempenho na oralidade?
 Tempo para preparar o diálogo
 Expressões em Inglês/ Alemão com a tradução em Português
 Trabalho cooperativo (Grupo ou pares)
 Baixo nível de complexidade das tarefas
 Outra opção:

Apêndice XIII

Seguem-se quatro questões de pergunta aberta. Dentro do quadrado deves responder segundo a tua opinião. As respostas podem ser em tópicos ou frases completas, contudo as ideias têm de ser coerentes.

4. O que te levou a participar mais oralmente nas aulas?

5. Na tua opinião o que poderá melhorar na aula?

6. Nestes dois blocos de aulas falamos sobre: Gastronomia e viagens.

6.1. O que é que aprendeste de novo?

6.2. O que gostarias de continuar a fazer nas aulas de língua estrangeira?

VERLAUFSPLANUNG

Schule: Escola Secundária Aurélia de Sousa Datum: 24. April 2012 Klasse: J Referendarin: Ana Filipa Ferreira Dias	Stufe: 10. Einheit: 3 Informação Turística/ Acolhimento Stunde Nr.: 70 und 71 Buch: selbsterstelltes Material
--	--

<p>Lehrstoff: Introdução ao estudo do tema “Informação turística”.</p> <p>Modul 3: Informação Turística e Acolhimento</p> <p>Thema der Stunde: Video, Bilder und Arbeitsblätter als Mittel, um das Thema „Touristische Information“ einzuführen, Wortschätze und Redemittel intensiv zu lernen, das Leseverstehen der Ss durch Reiseprogramme zu fördern und die Mündliche Fertigkeit der Ss zu üben und verbessern.</p> <p>Ziel(e) der Stunde: Am Ende der Stunde sollen die Ss in der Lage sein, Reiseprogramme mit verschiedenen Reisezielen zu bearbeiten, indem Sie den Tagesablauf während der Reisen mündlich anhand der gelernten Redemitteln präsentieren.</p>

<p>Voraussetzungen: Die Ss haben schon den Tagesablauf intensiv gelernt.</p>

<p>Grammatik: Fragepronomen „wo“ und „wohin“ mit Akkusativ und Dativ</p>

<p>Sprechhandlungen: Reiseprogramme beschreiben Städte und Denkmäler empfehlen</p>	<p>Redemittel: (siehe Anlage)</p>
---	--

<p>Wortschatz: Nomen: die Sehenswürdigkeit, -en die Brücke, -n die Straße, -n die U-Bahn, -en die Stunde, -n die Uhr, -en der Turm, -“e das Museum (Pl: Museen) das Theater, -X das Kino, -s das Verkehrsmittel, = das Flugzeug, -e das Rad, -“r der Bus, -se der Zug, -“e der Flughafen, -“</p>	<p>Verben: besuchen (besucht, hat besucht) fahren (fährt, ist gefahren) fotografieren (fotografiert, hat fotografiert) frühstücken (frühstückt, hat gefrühstückt) geben (gibt, hat gegeben) gehen (geht, ist gegangen) essen (isst, hat gegessen) sehen (sieht, hat gesehen)</p>	<p>Adjektiven: berühmt weltbekannt interessant</p> <p>Adverbien: unbedingt</p>
--	---	--

<p>Materialien: Video, Bilder, AB 1 (Redemittel), AB 2, 3, 4, 5, 6 (Rom, Prag, Kopenhagen, London, Wien), Wörterbücher, Microsoft Word</p>

<p>Evaluationsverfahren: Mündliches Feedback und Beobachtung der Beteiligung der Schüler in den verschiedenen Arbeitsformen (GA). Gezielte Beobachtung der Einstiegsphase und der Ergebnissicherungsphase (Aktionsforschung).</p>
--

Phase	Strategien	SFA	Fertigkeiten	Material
-------	------------	-----	--------------	----------

<p>Erarbeitung 10 Minuten</p>	<p><i>Thema der Stunden und die neue Wortschätze einzuführen, das Vorwissen der Ss zu aktivieren und die Ss zu motivieren.</i></p> <p>L bildet fünf Gruppen. Jede Gruppe bekommt ein Blatt mit Reiseprogrammen, die den verschiedenen Europäischen Städten entsprechen.</p> <p>Gruppe 1: London Gruppe 2: Kopenhagen Gruppe 3: Rom Gruppe 4: Wien Gruppe 5: Prag</p>			
<p>20 Minuten</p>	<p>Die Bilder sind in Ordnung, aber einige Untertitel sind umgekehrt. Zuerst versuchen die Ss die Untertitel in die richtige Reihenfolge zu bringen.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, die Wortschätze zu systematisieren und zu festigen.</i></p> <p>Jede Gruppe soll jetzt ihre Stadt mündlich präsentieren. Mit Hilfe der Redemittel des Einstiegs (AB1), üben die Ss die Beschreibung des Reiseprogramms. L versucht die Aussprache der Ss zu verbessern, indem die Ss die Sätze vor der Präsentation üben. L erklärt die Übung und sagt, dass die Ss</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, die Flüssigkeit und Aussprache der Ss durch visuelles Input und regelmäßige Übung zu entwickeln.</i></p>			<p>AB 2 AB 3 AB 4 AB 5 AB 6</p>
<p>Ergebnissicherung 20 Minuten</p> <hr/>	<p>Die Gruppen präsentieren die Reiseprogramme. Gleichzeitig füllen die anderen Ss ein Raster aus, indem Sie die Leistung ihrer Mitschüler bewerten. L filmt die kleinen Referate der Ss.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, die mündliche Fertigkeit der Ss zu entwickeln.</i></p>			

die Sehenswürdigkeiten

<p>die Brücke, -n</p> 	<p>die Straße, -n</p> 	<p>die U-Bahn, -en</p> 	<p>das Rathaus, -er</p> 
<p>das Museum (Pl: Museen)</p> 	<p>das Theater, -X</p> 	<p>das Kino, -s</p> 	<p>der Palast, -e</p> 
<p>der Monument, -e</p> 	<p>der Bus, -se</p> 	<p>der Bahnhof, -e</p> 	<p>der Turm, -e</p> 

NAME: _____ DATUM: _____

DEUTSCH

1. Was gibt es in (Stadt) ?

Hier gibt es

2. Was besuchen wir in (Stadt) ?

Wir besuchen zum Beispiel das Museum

Der Ort ist sehr berühmt.

Die ist weltbekannt.

ist historisch sehr interessant.

ist kulturell sehr interessant.

3. Wohin gehen/ fahren wir?

Gehen Sie unbedingt nach

Fahren Sie unbedingt in

4. Was empfehlen Sie in (der Stadt) ?

Es lohnt sich.

Dort gibt es viel zu sehen.

Da gibt es viele Sehenswürdigkeiten.

Ein Muss ist natürlich

A. Füllt die Lücken mit den Wörtern in der Kaste.

Kopenhagen | Stadt | besuchen | Smorrenbord | Denkmal | “Vor
Frelers” | Restaurant | kostet | zwei | fahren | lohnt

Hallo. Wir sind Telma, Soraia, Miguel und Gonçalo!

Wir sind nach geflogen.

Kopenhagen ist eine schöne .

Wenn Sie nach Kopenhagen fliegen, vergessen Sie nicht die „Kalsberg Brauerei“ zu . Vergessen Sie auch nicht zu
essen. Wir finden das „kleine Meerjungfrau“ sehr wichtig.

Die Kirche ist historisch sehr interessant. Wir haben auch im „Noma“ gefrühstückt. Das „Grand Tour of Copenhagen“
 31€ und es dauert Stunden. Unsere Lieblingsaktivität war Rad .

Fahren Sie nach Kopenhagen, es sich!

A. Füllt die Lücken mit den Wörtern in der Kaste.

London | Cupcakes | Museen | Madame Tussauds | Museum |
besuchen | Strasse | interessant | Zoo | Sehenswürdigkeiten

Hallo. Wir sind Diogo, Tiago, Rui und Diogo Ferreira!

Wir sind nach geflogen. Zum Frühstück essen wir . Wir haben viele besucht, wie zum Beispiel das Museum und das Museum.

Wenn Sie nach London fliegen, vergessen Sie nicht, die National Gallery zu . Es ist wunderschön. Wir finden das von London sehr berühmt. Ein Muss ist auch natürlich die Camden .

Wir glauben diese Monumente sind sehr . Gehen Sie unbedingt zu den London . In London gibt es viele .

A. Füllt die Lücken mit den Wörtern in der Kaste.

Prag | Sehenswürdigkeiten | Turm | astronomische | fotografieren |
Pest Monument | Wassershow |

Hallo. Wir sind Pedro, Tiago und Filipa und wir sind nach geflogen. In Prag gibt es viele . Wir finden den Pragen

In der deutschen Stadt Ulm gibt es eine Uhr. Aber in Prag kann man auch dieselbe Uhr . Wenn Sie nach Prag fahren, vergesse Sie nicht das zu beobachten. Dieses Denkmal ist kulturell interessant.

Wir glauben die ist ein Symbol der Stadt.

A. Füllt die Lücken mit den Wörtern in der Kiste.

Rom | Stadt | Spaghetti Carbonara | *Gelatto* | essen | Münzen |
spazieren | Petersdom | berühmt | interessant | Sehenswürdigkeit

Hallo. Wir sind Angela, António, Diogo und Carmo.

Wir sind nach geflogen.

Rom ist eine alte . Dort gibt es viel zu sehen.

Wenn Sie nach Rom fliegen, vergessen Sie nicht und zu

Wir finden das „Gelatto“ lecker!

Vergessen Sie auch nicht in der Trevi Brunnen zu werfen. Es ist für Glück.

Sie können auch gehen auf dem Petersplatz. Dort kann man auch den besuchen. Der Ort ist sehr

.

Wir glauben, das Kolosseum ist historisch sehr . Eine andere wichtige ist das Forum Romanum.

Fahren Sie unbedingt in Rom, es lohnt sich!

A. Füllt die Lücken mit den Wörtern in der Kiste.

Wien | Sehenswürdigkeiten | bewundern | Kunsthistorische | Wiener Rathaus | Apollo-
Kino | Schönbrunn | Wiener Schnitzel | das Wiener Riesenrad |

Hallo, unsere Namen sind João Correia, Pedro Ferreira, Rui Pinto und André.

Wir sind nach geflogen. Dort gibt es viele zu .

Wir besuchen zum Beispiel das Museum .

Der Ort ist sehr berühmt.

Das ist weltbekannt.

Wir finden, das ist historisch sehr interessant.

Zum Frühstück isst man . Sie sind eine Spezialität und als Mittagessen isst man das .

Besuchen Sie gern Museen? Dann besuchen Sie das Schloss .

ist weltbekannt und wunderschön.

Fahren Sie unbedingt nach Wien! Es lohnt sich!

VERLAUFSPLANUNG

Schule: Escola Secundária Aurélio de Sousa Datum: 27. April 2012 Klasse: J Referendarin: Ana Filipa Ferreira Dias	Stufe: 10. Einheit: 3 Informação Turística/ Acolhimento Stunde Nr.: 72 Buch: selbsterstelltes Material
--	---

<p>Lehrstoff: "In London": compreensão e trabalho a partir de um vídeo.</p> <p>Modul 3: Informação Turística e Acolhimento</p> <p>Thema der Stunde: Videofilm, Kärtchen, Tafel und Arbeitsblätter als Mittel, die Sprechhandlungen „Meinung äußern“ einzuführen und die Hörverstehen der Ss weiterzumachen.</p> <p>Ziel(e) der Stunde: Am Ende der Stunde sollen die Ss in der Lage sein, ihre Meinung der Städte zu schreiben, indem Sie die Redemittel und die Transkription des Textes auswendig benutzen.</p>

<p>Voraussetzungen: Die Ss haben schon Präsentationen über die Städte gehalten.</p>
--

<p>Grammatik: Einige Verben sind im Perfekt.</p>

<p>Sprechhandlungen: der Meinung äußern</p>	<p>Redemittel: (siehe Anlage)</p>
--	--

<p>Wortschatz: Nomen: die Sehenswürdigkeit, -en die Brücke, -n die Straße, -n die U-Bahn, -en die Uhr, -en der Turm, -e das Museum (Pl: Museen) das Theater, -X das Kino, -s das Rad, -er der Bus, -se der Zug, -e</p>	<p>Verben: besuchen (besucht, hat besucht) fahren (fährt, ist gefahren) fliegen (fliegt, ist geflogen) fotografieren (fotografiert, hat fotografiert) frühstücken (frühstückt, hat gefrühstückt) geben (gibt, hat gegeben) gehen (geht, ist gegangen) essen (isst, hat gegessen) sehen (sieht, hat gesehen)</p>	<p>Adjektiven: berühmt weltbekannt interessant</p> <p>Adverbien: unbedingt</p>
--	--	--

<p>Materialien: Video, Tafel, AB1 und 2, Power-Point und PC</p>
--

<p>Evaluationsverfahren: Mündliches Feedback und Beobachtung der Beteiligung der Schüler in den verschiedenen Arbeitsformen (PA und GA). Gezielte Beobachtung der Einstiegsphase (Aktionsforschung)</p>
--

VERLAUFSPLANUNG

Schule: Escola Secundária Aurélio de Sousa Datum: 04. Mai 2012 Klasse: J Referendarin: Ana Filipa Ferreira Dias	Stufe: 10. Einheit: 3 Informação Turística/ Acolhimento Stunde Nr.: 73 Buch: selbsterstelltes Material
--	---

<p>Lehrstoff: Apresentações orais dos trabalhos de grupo realizados na aula anterior.</p> <p>Modul 3: Informação Turística e Acolhimento</p> <p>Thema der Stunde: Arbeitsblätter als Mittel, die Aussprache der Ss zu verbessern, indem sie die Redemittel der Sprechhandlungen „Meinung äußern“ benutzen.</p> <p>Ziel(e) der Stunde: Am Ende der Stunde sollen die Ss in der Lage sein, ihre Meinung zu den Städten mündlich zu präsentieren.</p>
--

<p>Voraussetzungen: Die Ss haben schon Präsentationen über die Städte gehalten.</p>
--

<p>Grammatik: Einige Verben sind im Perfekt.</p>

<p>Sprechhandlungen: der Meinung äußern</p>	<p>Redemittel: (siehe Anlage)</p>	
<p>Wortschatz: Nomen: die Sehenswürdigkeit, -en die Brücke, -n die Straße, -n die U-Bahn, -en die Uhr, -en der Turm, -e das Museum (Pl: Museen) das Theater, -X das Kino, -s das Rad, -er der Bus, -se der Zug, -e</p>	<p>Verben: besuchen (besucht, hat besucht) fahren (fährt, ist gefahren) fliegen (fliegt, ist geflogen) geben (gibt, hat gegeben) gehen (geht, ist gegangen) sehen (sieht, hat gesehen)</p>	<p>Adjektiven: berühmt weltbekannt interessant</p> <p>Adverbien: unbedingt</p>

<p>Materialien: AB</p>

<p>Evaluationsverfahren: Mündliches Feedback und Beobachtung der Beteiligung der Schüler in den verschiedenen Arbeitsformen (GA). Gezielte Beobachtung der Einstiegsphase (Aktionsforschung)</p>

Phase	Strategien	SFA	Fertigkeiten	Material
-------	------------	-----	--------------	----------

<p>Vor dem Einstieg (5 Minuten)</p>	<p>L begrüßt die Ss und schreibt den Lehrstoff an die Tafel.</p>			
<p>Einstieg (5 Minuten)</p>	<p>L bittet die Ss darum, den Inhalt des letzten Unterrichts zu wiederholen. Die Redemittel der letzten Unterrichte werden an der Tafel projiziert und die Ss lesen sie vor.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, das Thema der Stunde einzuführen, das Vorwissen der Ss zu aktivieren und sie zu motivieren.</i></p>	Plenum	Lesen	Tafel
<p>Erarbeitung (20 Minuten)</p>	<p>Jede Gruppe bekommt ein Arbeitsblatt mit Redemitteln Ss haben 10 Minuten, die Texte zu lesen und die Aussprache zu üben. Falls nötig, helfen die anderen L den Ssn.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist, die mündliche Fertigkeit der Ss zu erarbeiten.</i></p>	GA	Sprechen Lesen	AB 1 AB 2 AB 3 AB 4
<p>Ergebnissicherung (15 Minuten)</p>	<p>Jede Gruppe stellt Ihre Meinung mündlich vor. Während der Präsentationen wird die L die Ss weder korrigieren noch unterstützen. Sowohl die L als auch die Referendarinnen bewerten die Ss auf eine individuelle Basis.</p> <p><i>Ziel dieser Phase ist auch, die Fortschritte der Ss am Ende des 2. Zyklus der Aktionsforschung zu messen und zu bewerten.</i></p>	GA Plenum		

In London

Meinung äußern

- der Urhturm;
- der *Westminster*-Palast
- die Schokoladenkuchen
- der schwarzer Tee
- das *Shakespeare Globe Theater*
- die Einkaufszentren (Plural)
- die Kirche *Westminster Abbey*

- Ich denke,

- Ich glaube,

- Ich finde,

- Ich meine,

• Ich denke,

• Ich glaube,

• Ich finde,

• Ich meine,

• Ich denke,

• Ich glaube,

• Ich finde,

• Ich meine,

- Ich denke,

- Ich glaube,

- Ich finde,

- Ich meine,

- Ich denke, der Urhturm ist sehr Interessant
- Ich glaube, diese Monumente sind Klischee
- Ich finde, das Shakespeare Globe Theater ist sehr wichtig.
- Ich meine, die Kirche *Westminster Abbey* ist wunderschön.

- Wenn Sie nach fliegen, vergessen sie nicht zu besuchen.
- Vergessen Sie auch nicht zu .
- Ich finde auch sehr wichtig.

- Wenn Sie nach fliegen, vergessen sie nicht zu besuchen.
- Vergessen Sie auch nicht zu .
- Ich finde auch sehr wichtig.

- Wenn Sie nach fliegen, vergessen sie nicht zu besuchen.
- Vergessen Sie auch nicht zu .
- Ich finde auch sehr wichtig.

- Wenn Sie nach fliegen, vergessen sie nicht zu besuchen.
- Vergessen Sie auch nicht zu .
- Ich finde auch sehr wichtig.

- Wenn Sie nach fliegen, vergessen sie nicht zu besuchen.
- Vergessen Sie auch nicht zu .
- Ich finde auch sehr wichtig.

- Wenn Sie nach fliegen, vergessen sie nicht zu besuchen.
- Vergessen Sie auch nicht zu .
- Ich finde auch sehr wichtig.

1. WÄHREN DES HÖRENS, KREUZE BITTE DIE RICHTIGE ANTWORT AN.

a. Wie alt ist Isabel? Isabel ist... Jahre alt.

- 20
- 25
- 15

b. Sie macht Ferien mit:

- Ihren Eltern
- Ihrem Freund
- Ihren Eltern und Bruder.

c. Wo liegt London? London liegt in ...

- Schottland
- Südengland
- Nordengland

d. Welche Kirche ist weltbekannt?

- Westminster Abbey
- Tower Bridge
- Big Ben

e. Welche Kuchen sind bekannt in England?

- Apfelstrudel
- Schokoladenkuchen
- Croissants

SCHOOL: Esc. Sec. Aurélia de Sousa		STUDENT-TEACHER: Ana Filipa Ferreira Dias	
DATE: 10.05.2012	LENGTH OF LESSON: 90 m TIME: 13:40 pm		
CLASS LEVEL: 10 th Form	CLASS SIZE: Girls: 13 Boys: 10		
SUMMARY: New means of information: speaking activities.			
MAIN AIMS: <ul style="list-style-type: none"> → To introduce the theme through visual input and to encourage Ss to express their opinions about the theme information; → To develop Ss' speaking skills by using complete sentences in the beginning and end of the lesson; → To set a specific context with authentic materials and technology which Ss are familiar with. 			
SUBSIDIARY AIM(S): <ul style="list-style-type: none"> → To improve Ss' critical thinking within the topic of information/ media/ technology. 			
LANGUAGE FOCUS: <ul style="list-style-type: none"> → Some technical vocabulary: device/ application (apps)/ dual core process 			
ASSESSMENT: <ul style="list-style-type: none"> → Direct observation throughout course of lesson. 			
ASSUMPTIONS: <ul style="list-style-type: none"> → Ss have already had a debate session; → The theme is recent and Ss actually use these new technologies in their daily life. 			
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: <ul style="list-style-type: none"> → Some Ss have strong opinions about certain topics and are well informed. Before the debate it is necessary to reinforce the idea that 			
AIDS: <ul style="list-style-type: none"> → Board → The Guardian digital and printed scan → Clip of Kindle's fire promo → WS 1 (Text about the new Kindle Fire) 			

STAGE		PROCEDURE	AIM	AIDS
-------	--	-----------	-----	------

	5m	sentences. EARLY FINISHERS: Early finisher may carry on to exercise B about synonyms. FEEDBACK: Ss justify the sentences they selected and explain its meaning.	scan	
4 Pre-speaking S – S S - T	5m. 7m.	Within pairs, Ss brainstorm three rules for a debate. FEEDBACK: Some rules are projected on the board and remain there for the debate session.	To arrange class/prepare Ss for speaking activity.	Notebook WS2
5 Speaking I Ss - Ss	15m	<i>“Everyone gets so much information all day long that they lose their common sense.”</i> Gertude Stein (American author 1874-1946) With this quote by Stein group A argues about 6 advantages of having a society filled with technology and information all the time. Group B finds arguments which provide 6 disadvantages of having a society filled with technology and information all the time. T asks which Ss would like to be the moderator. If none of the Ss volunteer, T assigns the task to a specific student. While other Ss think about their arguments, that student thinks about expression to use during the debate. FEEDBACK: T helps and guides Ss with their arguments.	To set speaking task. For Ss to exchange ideas and reach conclusions orally. To develop Ss critical thinking	Notebook
6 Speaking II Ss – Ss	15m	The two groups present their arguments and the moderator mediates the debate.	To develop oral fluency.	
7 Round up S – Ss	5m	One Ss makes the round up of the debate and another Ss summarizes the lesson.	To include a sense of conclusion	
CONTINGENCY PLAN		If not enough time, the round up part can be left for next’s lesson. If time to spare, Ss more than one Ss makes the round up.		

Debate topics:

- You have to wait for your turn to speak;
- You should not monopolize the debate;
- Each group gives one argument and waits for the next group to argue back;
- Each member of the debate should have at least one turn;
- If the moderator asks you to be silent and give the word to another person, you must do so!

Finding Your Book Interrupted ... By the Tablet You Read It On

Reading a book on a tablet like the Kindle Fire is “like trying to cook when there are little children around,” David Myers said.

By JULIE BOSMAN and MATT RICHTEL

Published: March 4, 2012

People who read e-books on tablets like the iPad are realizing that while a book in print or on a black-and-white Kindle is straightforward and immersive, a tablet offers a menu of distractions that can fragment the reading experience, or stop it in its tracks.

E-mail lurks tantalizingly within reach. Looking up a tricky word or unknown fact in the book is easily accomplished through a quick Google search. And if a book starts to drag, giving up on it to stream a movie or scroll through your Twitter feed is only a few taps away.

That adds up to a reading experience that is more like a 21st-century dissonance than a traditional solitary activity. And some of the millions of consumers who have bought tablets and sampled e-books on apps from Amazon, Apple and Barnes & Noble have come away with a conclusion: It’s harder than ever to sit down and focus on reading.

“It’s like trying to cook when there are little children around,” said David Myers, 53, a systems administrator in Atlanta, who got a Kindle Fire tablet in December. “A child might do something silly and you’ve got to stop cooking and fix the problem and then return to cooking.”

“These apps beg you to review them all the time,” he said, but he remains a fan of the device.

For book publishers, who have already seen many consumers convert from print books to e-readers, the rise of tablets poses a potential danger: that book buyers may switch to tablets and then discover that they just aren’t very amenable to reading.

Will those readers gradually drift away from books, letting movies or the Internet occupy their leisure time instead?

Maja Thomas, the senior vice president for Hachette Digital, part of the Hachette Book Group, hopes just the opposite occurs.

“The tablet is like a temptress,” said James McQuivey, the Forrester Research analyst who led the

survey. “It’s constantly saying, ‘You could be on YouTube now.’ Or it’s sending constant alerts that pop up, saying you just got an e-mail. Reading itself is trying to compete.”

Indeed, the basic menu for the Kindle Fire offers links to video, apps, the Web, music, newsstand and books, effectively making books (once Amazon’s stock in trade) just another menu option. So too with the multipurpose iPad, which Allison Kutz, a 21-year-old senior at Elon University in North Carolina, bought in 2010. She says her reading experience has not been the same since.

She is constantly fending off the urge to check other media, making it tough to finish books. For example, in late September 2010, she bought “Breaking Night,” a memoir about a homeless girl turned Harvard student. Ms. Kutz said the only time she was able to focus on it was on an airplane because there was no Internet access.

“I’ve tried to sit down and read it in Starbucks or the apartment, but I end up on Facebook or Googling something she said, and then the next thing you know I’ve been surfing for 25 minutes,” Ms. Kutz said.

Adapted and abridged:

<http://www.nytimes.com/2012/03/05/business/media/e-books-on-tablets-fight-digital-distractions.html>

- A. Find in the text evidence for the following statements.
1. Applications tend to have the opposite effect on readers.
 2. Reading on a tablet requires concentration.
 3. Nowadays people are bombed with information and applications that are expendable.
- B. Find the synonyms of each word in the text.
1. To ambush
 2. To invite
 3. Disagreement
 4. Comfortable

<p>GROUP A: The media do a terrible job conveying some news. These are altered, exaggerated and sometimes not accurate. The media does not provide the general public with quality, but quantity.</p>	<p>GROUP B: We live in a globalised world. Never had the public access to such huge amount of information like now through TV, radio, internet and even in e-readers with a single touch.</p>
ARGUMENT 1	
<p>GROUP A: Information is constantly being altered by anyone. Some TV stations are controlled by the Government or people with power that can alter whatever they want. (example: China)</p>	<p>GROUP B: It is not the media fault that people choose to believe in everything they read. We should also have a mind of our own and choose in what we believe.</p>
ARGUMENT 2	
ARGUMENT 3	
ARGUMENT 4	
ARGUMENT 5	
ARGUMENT 6	

Apêndice XVI

SCHOOL:	Escola Secundária Aurélia de Sousa	STUDENT TEACHER:	Ana Filipa Ferreira Dias		
DATE:	17.05.2012	LENGTH OF LESSON:	90 mins	TIME:	15.15
CLASS LEVEL:	10th grade	CLASS SIZE:	26	Girls: ...16.....	Boys: ...10.....
SUMMARY:	Speaking activity.				
MAIN AIM(S):	<ol style="list-style-type: none">1. To develop Ss' speaking skills through a debate session2. To analyse Ss' role in a debate through reading comprehension of a text.				
SUBSIDIARY AIM(S):	<ol style="list-style-type: none">1. To use authentic and polemic shows to discuss the topic "The printed word".				
LANGUAGE FOCUS:	→				
ASSUMPTIONS:	<ul style="list-style-type: none">→ Ss enjoy and responded positively to Jon Stewart's clip from last lesson.→ Ss have had a debate session and know the basic rules of a debate.				
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:	→				
AIDS:	<ul style="list-style-type: none">→ Teacher produced materials→ Jon Stewart video				

STAGE Nº INTERACTION	TIME	PROCEDURE	AIMS	AIDS
Before Lead-in	5m.	1. T writes the summary on the board. 2. T checks attendance.		
1 Lead-in S S – T T - S	2 m. 1 m. 5 m.	1. T chooses one Ss to summarize last lesson and states that they are going to pick up where they left on Tuesday's lesson. 2. Ss watch the clip from the "Daily Show" that they watched. 3. Ss have to note down what Obama and Fox News pivot say. T elicits some information: What was the difference? What type of show is "The Daily show?" Why do you watch it? We watch the show to keep informed and also to have some fun. FEEDBACK: Ss share their notes with their partner and share them with the class.	To introduce the theme To motivate Ss though the use of popular shows	Computer: The daily show clip Board
2 Before reading T - S Ss – Ss Ss - Ss	5 m. 5m. 5 m.	1. T elicits some information from Ss: When are debates used in television? During the presidential campaign. What type of programs do you watch/ are aware of that are in a debate form? Prós e Contras - Why do we make debates? - What is the purpose of a debate? T announces that today they will have another debate session, but first Ss have to brainstorm the strong aspects of last lesson's debate and the weaker aspects. FEEDBACK: T reunites the information on the board.	To make Ss aware of a debate	Board Notebook
3 While reading Ss Ss - T	5m 5m	Ss receive a text from e-how with some incomplete pieces of advice about debates. By themselves Ss fill in the gaps with the words from the box. FEEDBACK: The complete text is projected while Ss explain their answers.	To analyse a document with specific rules of a debate	WS 1
4 Pre-speaking S - S	5m.	T inquires the Ss about the debate's theme "Information and media" Then two sentences are projected on the board. Ss analyse the sentences as these are the pillars of the debate. GROUP A: The media do a terrible job conveying some news. These are altered, exaggerated and sometimes not accurate.	To guide Ss with the last debate To introduce debate's theme	Handout

		<p>The media does not provide the general public with quality, but quantity.</p> <p>GROUP B: We live in a globalised world. Never had the public access to such huge amount of information like now through TV, radio, internet and even in e-readers with a single touch.</p> <p>Quickly Ss try to find one argument for each group to set an example before the debate starts:</p> <p>GROUP A: Information is constantly being altered by anyone. Some TV stations are controlled by the Government or people with power that can alter whatever they want. (example: China)</p> <p>GROUP B: It is not the media fault that people choose to believe in everything they read. We should also have a mind of our own and choose in what we believe.</p> <p>Ss choose whether they want to take A or B's side. Ss switch places in order to seat together.</p> <p>In group Ss find 10 arguments according to their opinion. T helps Ss when needed.</p>	<p>To make Ss think about their own world</p> <p>To improve cooperative work</p>	
	2m.			
	15m.			
	5m.			
	20m.	<p>Ss seat together in the class so that each group debates face to face to each other.</p> <p>The moderator sets the time and the discussions takes place.</p>	To practise Ss fluency with their own opinions	Ss notes
	5m			
	5m.	<p>The moderator announces the winner of the debate and Ss give some feedback. What went better this time? What can be improved? One Ss summarizes the whole theme: since the first lesson until this one.</p>	To make Ss reflect upon their own work	
CONTINGENCY PLAN		<p>If not enough time, the round up will be left for next lesson</p> <p>If time to spare, ...</p>		

1. **Realize that no matter how analytical and academic a debate is, the way you present it verbally, will have an effect on your adjudicator.** There *is* a little bit of drama involved. For example, if the topic is comical (which they never usually are) then generally one should put on a happy act, and adopt a really cheerful voice. So match the 'mood' in which you are speaking with the topic you are arguing about.

2. **Maintain _____ with the people around the room, especially the adjudicators.** After all, *they* are the ones you are trying to persuade to your side; your team is already on your side. Of course, look at the adjudicators when introducing and concluding your speech, and also the guests - they are part of the audience.

3. **Before you start your speech find a steady spot to place your feet, because once the speech starts, it doesn't stop.** The best stance to take is standing in the center of the room and planting your feet right together firmly on the ground. This prevents swaying, as some people fidget so much that they drop the cue-cards.

4. **Start by taking a _____, look up at the adjudicator and greet them.** Don't start the debate with 'um' or 'uh'. All one should start with is "Good evening/morning adjudicator, fellow debaters, audience, my name is _____."

5. _____ there is a time limit to every speech but most of the time, individual speeches don't exceed the time limit. It is much better to speak slowly, carefully, and somewhat convincingly. It hardly seems like one is 'arguing' when they inaudibly stutter a few hundred words with a trembling voice. People really want to hear what you've got to say, so let them!

6. _____ **when you invent your rebuttals.** Most are done by improvising on the spot. Do not worry about what you have just said, concentrate on what you are *about* to say. Don't make up a

load of waffle, just pin-point where the opposition is wrong, find an idea that your team supports, and elaborate upon it.

7. **Don't _____ if you are feeling mortified with the argument you just presented.** It is not over until the conclusion has been stated, and state it loudly and confidently! Even if the back-up was not-so-spectacular, this is the opinion you are expressing. Give a large smile, say something along the lines of 'We hope we convinced you', and bid them a hearty goodbye.

- Listen hard to your opponents' speeches.
- Speaking passionately is a great advantage.
- Revise your synonyms. It gets tiresome when speakers use the words 'misconception', 'contradictory', and 'flaws' during their rebuttal. Be creative!
- Practice speaking your debate in front of your friends, parents, or anyone willing to listen. If practised in front of the mirror, you can analyse your facial expression and hand gestures.
- The #1 most important factor is to relax.
- Cue-cards are easier to shuffle when they are in little squares. Long rectangular ones tend to slip from peoples' hands.

Use hand gestures that illustrate _____. This way, the audience have a visual and they won't get bored.

Abridged from: <http://www.wikihow.com/Perform-Well-in-a-Debate>

A. Fill in the gaps in the text with the words from the box, in order to complete the text.

1. Speak slowly | 2. Give up | 3. Your argument | 4. Deep breath | 5. Speak quickly | 6. Eye contact | 7. Be relaxed | 8. Be brief |