

**Exploração do Potencial de Diferentes Materiais Autênticos no Âmbito
do Ensino-Aprendizagem da LE**

Filomena Maria de Sousa Aguiar Martins

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

Setembro 2012

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira (Alemão) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e da Professora Doutora Clárisse Costa Afonso, Professoras Auxiliares do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

AGRADECIMENTOS

O meu sincero agradecimento às incansáveis orientadoras da Universidade Nova de Lisboa, as professoras Ana Gonçalves Matos e Clárisse Costa Afonso, pelo acompanhamento ao longo do estágio e pela disponibilidade contínua na elaboração deste relatório.

Agradeço aos meus orientadores da PES, da Escola Alemã de Lisboa, os professores Martin Bösser, Stefan Pitterling, Helga Furtado e Antonie Lopes, cuja experiência e apoio foram cruciais no meu desenvolvimento académico e pessoal.

Um agradecimento especial à minha mãe, Ruth de Sousa Aguiar Martins e ao meu querido pai, António Francisco Martins (onde quer que esteja) que sempre me incentivaram a estudar e apoiaram em todas as etapas da minha vida.

Exploração do Potencial de Diferentes Materiais Autênticos no Âmbito do Ensino- Aprendizagem da LE

Resumo

O presente relatório apresenta uma reflexão sobre a implementação de materiais autênticos no âmbito do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Neste sentido, procedemos a uma criteriosa selecção de materiais e respectiva didactização, tentando criar um ambiente de aprendizagem motivador, centrado no aluno e fomentando o desenvolvimento das suas capacidades.

Acreditamos que a utilização de materiais autênticos proporciona ao aluno um contacto mais próximo com o modo como a língua estrangeira é usada no contexto cultural do dia-a-dia, levando-o também a adquirir uma maior consciencialização da sua própria cultura, porquanto ao longo deste processo irá estabelecer comparações e aperceber-se-á das diferenças e das semelhanças entre as culturas.

Ao longo da pesquisa encontrámos diferentes perspectivas para o conceito de “material autêntico”, além de outros ligados ao mesmo, entre eles destacamos “contexto autêntico” que serão igualmente objecto de reflexão e análise.

Palavras-chave: materiais autênticos, LE, desenvolvimento de materiais, diversidade de materiais, consciencialização da cultura, contexto autêntico.

Approaching Different Authentic Materials within the Scope of the Teaching-learning Process of Foreign Language Learning

Abstract

This work presents a reflection on the implementation of authentic materials within the scope of the teaching-learning process with regard to second language learning. Thus, we had to undertake a careful selection of materials and elaborated several tasks, trying to create a motivating and student-centered environment, in order to foster the development of the students' skills.

We believe that the use of authentic materials provides the student with a closer contact with the way the foreign language is used by native speakers on a daily basis. Thus, throughout this process the student can also perceive the use of the foreign language within its cultural context, acquiring a greater awareness of his/her own culture, as well as identifying differences and similarities among those cultures.

Throughout our research we have found different perspectives concerning the definition of “authentic material”, which we present and analyze.

Key-words: authentic materials, FLT, materials development, materials diversity, cultural awareness, authentic context.

Índice

Introdução	1
Capítulo I - Entidade acolhedora: Escola Alemã de Lisboa (EAL)	3
Capítulo II - Enquadramento teórico.....	5
2. 1. Fundamentação da escolha do tema	5
2.2. Materiais autênticos: definição, perspectiva crítica e critérios de selecção.....	6
2.2.1.Revisão da literatura publicada entre 1981-1997.....	6
2.2.2. Revisão da literatura publicada a partir de 2000.....	11
2.2.3. Conclusão	13
2.3. Conceito de autenticidade no âmbito dos manuais.....	14
2.3.1. Análise crítica dos manuais usados durante a PES.....	17
2.4. Porquê um portefólio de materiais autênticos?.....	19
Capítulo III - Estágio na Escola Alemã de Lisboa.....	21
3.1. Introdução à PES.....	21
3.2. Observação: selecção de critérios e construção de grelhas.....	21
3.3. Estágio a Inglês: caracterização das turmas.....	23
3.3.1. Turmas do 11º ano.....	23
3.3.2. Turma do 6º ano.....	24
3.3.3. Turma do 9º ano.....	24
3.4. Observação como instrumento de aprendizagem	25
3.4.1. Turmas do 11º ano.....	25
3.4.2. Turma do 6º ano.....	26
3.4.3. Turma do 9º ano.....	26
3.5. Da planificação à leccionação: uma reflexão crítica	27
3.5.1. Turmas do 11º ano.....	27
3.5.2. Turma do 6º ano	32
3.5.3. Turma do 9º ano.....	33
3.6. Momentos de avaliação	36
3.6.1. Turmas do 11º ano.....	36
3.6.2. Turma do 9º ano.....	37

3.7. Balanço do estágio a Inglês.....	38
3.8. Estágio a Alemão: caracterização das turmas.....	39
3.8.1. Turma do 6º ano.....	39
3.3.2. Turmas do 8º ano.....	40
3.9. Observação como instrumento de aprendizagem	40
3.9.1. Turma do 6º ano.....	40
3.9.2. Turmas do 8º ano.....	42
3.10. Da planificação à leccionação: uma reflexão crítica	43
3.10.1. Turma do 6ºano.....	43
3.10.2. Turmas do 8º ano.....	53
3.11. Momentos de avaliação	54
3.11.1. Turma do 6º ano.....	54
3.12. Balanço do estágio a Alemão.....	55
Capítulo IV – Actividades de enriquecimento sociopedagógico.....	57
Capítulo V – Conclusão e reflexão crítica sobre a PES.....	59
Bibliografia	60
Anexos (em volume separado)	

Introdução

O presente relatório¹ de PES constitui uma reflexão sobre a nossa prática de leccionação na Escola Alemã de Lisboa, articulando-a com a investigação científica de suporte ao tema escolhido, i.e., a “Exploração do potencial de diferentes materiais autênticos no âmbito do ensino-aprendizagem de LE”, que é transversal a todo o relatório.

O nosso percurso argumentativo defende a utilização de materiais autênticos na sala de aula, concorrendo para uma maior motivação e interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Havendo hoje em dia toda uma panóplia de materiais autênticos², que podem ser facilmente levados para a sala de aula, é de extrema importância definir *a priori* critérios de selecção³.

Quer pelas leituras efectuadas, quer pela experiência que fomos adquirindo, constatámos que a selecção de materiais deve ser feita em função do grupo-alvo e dos objectivos traçados e as tarefas a realizar (Neuner et al. 2000, 153), elementos que o professor deverá ter em conta antes de proceder à didactização dos materiais seleccionados.

A utilização de materiais autênticos proporciona ao aluno um contacto mais próximo com o modo como a língua estrangeira é usada no contexto cultural do dia-a-dia, levando-o também a adquirir uma maior consciencialização da sua própria cultura, porquanto ao longo deste processo irá estabelecer comparações e aperceber-se-á das diferenças e das semelhanças entre as culturas.

Ao longo da PES, por um lado, explorámos diversos materiais autênticos em diferentes níveis de aprendizagem, no âmbito dos conteúdos programáticos, promovendo igualmente a diversidade de tarefas, incluindo elementos socioculturais e levando para a sala de aula exemplos reais da cultura da língua estrangeira em estudo, fomentando, ao mesmo tempo, o interesse pelo Outro. Por outro lado, tentámos verificar se a utilização de materiais autênticos contribui, ou não, para gerar maior motivação nas aulas de LE.

¹O presente relatório foi escrito segundo a norma da língua portuguesa anterior ao acordo ortográfico.

² Desde filmes, anúncios publicitários, documentários, cartoons, cartas, blogues, pinturas, fotografias, mapas, postais, bilhetes de espectáculos, ou transportes, comics, letras de canções, revistas e jornais (quer em formato digital ou em papel), obras literárias de diferentes géneros: poemas, romances, contos ou peças de teatro.

³ Mais adiante indicaremos os critérios seleccionados e respectiva fundamentação.

Neste sentido, torna-se pertinente clarificar algumas questões: o que são materiais autênticos?; que critérios seguir na selecção desses materiais?; como tirar partido da autenticidade dos mesmos tendo em conta o impacto na motivação do aluno?; e como articular a utilização dos materiais autênticos com a utilização dos manuais adoptados?

Em termos estruturais, optámos por proceder a uma divisão do presente relatório em cinco capítulos, por sua vez, divididos em subcapítulos.

O capítulo I, intitulado “Entidade acolhedora: Escola Alemã de Lisboa (EAL)⁴” é de carácter sobretudo informativo, uma vez que apresenta o local de estágio, referindo as mais-valias do mesmo no âmbito do processo educativo.

O capítulo II intitula-se “Enquadramento teórico”. É neste espaço que fundamentamos a escolha do tema, clarificamos alguns conceitos e apresentamos a revisão da literatura consultada no âmbito do tema, numa perspectiva diacrónica, dividida em dois grandes momentos. Há ainda um subcapítulo que versa sobre a análise dos manuais utilizados durante a PES, com a respectiva fundamentação teórica, e outro ainda que justifica a necessidade da compilação de um portefólio de materiais autênticos.

O capítulo III foca especificamente o estágio a Inglês e a Alemão, destacando-se a caracterização das turmas com as quais trabalhamos, a observação como instrumento de aprendizagem, uma reflexão crítica sobre a planificação e a leccionação, e os momentos de avaliação, sempre em articulação com o tema proposto e a investigação efectuada.

O capítulo IV incide sobre actividades de enriquecimento sociopedagógico em que estivemos envolvidos no âmbito do estágio, quer na EAL, quer fora dela.

O capítulo V versa sobre as conclusões do estágio tanto a Inglês como a Alemão, reflectindo sobre pontos comuns, diferenças, experimentação e resultados.

Segue-se a bibliografia e os anexos (exemplos de grelhas de observação; planificação de unidades didácticas de inglês e de alemão com materiais utilizados na implementação das mesmas; exemplos de trabalhos de alunos das turmas de inglês, e das turmas de alemão, entre outros documentos pertinentes no âmbito da PES).

⁴ Doravante designada por “EAL”.

Capítulo I

Entidade acolhedora: Escola Alemã de Lisboa (EAL)

A Escola Alemã de Lisboa, contando já com 164 anos de existência, é uma instituição privada que tem vindo a modernizar-se, procurando proporcionar sempre um ensino de qualidade. Situada em Telheiras, dispõe de um espaço amplo, cujas valências proporcionam o desenvolvimento dos alunos a nível sociocultural, cognitivo e motor.

A própria escola define-se como uma “escola de encontro que visa a preparação dos seus alunos para o ingresso no ensino superior em Portugal e na Alemanha.”⁵

Em 2003/2004 foi criado um novo cargo escolar de Orientação Profissional e Vocacional, com o propósito de incentivar os alunos das classes 10 a 12 a frequentarem um curso superior ou um curso profissional na Alemanha. Martin Bösser⁶ é o responsável por este cargo, realizando sessões de informação e orientação e prestando todo o apoio necessário aos interessados.⁷

Em conversa informal com o Director dos Estudos Portugueses, José Valentim, constatámos que a taxa de sucesso de entrada dos ex-alunos nas faculdades é muitas vezes de 100% e que, nos últimos 3 anos, muitos desses alunos têm optado efectivamente pela Alemanha.

Não há, no entanto, estudos relativamente ao sucesso destes alunos no mercado de trabalho. Como afirmou José Valentim: “Sabemos do sucesso dos nossos alunos quando pretendem ingressar na universidade, mas não quando saem do ensino superior. Estamos cientes de que existe um êxito enorme e que a EAL proporciona aos ex-alunos entradas facilitadas no mundo do trabalho, pela sua competência linguística, a sua organização, o método de trabalho e autonomia, a capacidade de pesquisa e de argumentação.”

Sendo um dos princípios orientadores desta escola o “encontro”, enquanto “intercâmbio interpessoal, cultural e linguístico”⁸, fomenta-se também a

⁵ Sítio oficial da EAL, <http://dslissabon.com/pt-pt/leitbild>, “Princípios Orientadores”.

⁶ Um dos orientadores de inglês.

⁷ Neste âmbito, realiza-se anualmente “O Dia da Porta Aberta”, no qual as universidades se deslocam à EAL e apresentam a diversidade de cursos existentes, procurando ao mesmo tempo atrair os estudantes para a instituição que representam.

⁸ Sítio oficial da EAL, <http://dslissabon.com/pt-pt/leitbild>, “Princípios Orientadores”.

interculturalidade e a integração a vários níveis, porquanto aqui convivem jovens de diferentes nacionalidades, destacando-se a portuguesa (em maior número) e a alemã⁹.

Os vários eventos extra-curriculares (concertos, peças de teatro, *Language Evening*) que decorrem ao longo do ano lectivo são o reflexo do dinamismo da equipa que aqui trabalha, e concorrem também para a interculturalidade. Ainda neste âmbito, enquadra-se “O Projecto “Tandems”¹⁰, desenvolvido pela primeira vez no ano de 2009/2010 pelo grupo de trabalho “Encontro”, visando promover o encontro de alunos alemães e portugueses fora do âmbito escolar.

A EAL tem também a preocupação de incentivar a leitura. Além de existirem à entrada da biblioteca caixas com livros para oferta, outra das acções nesse sentido é o concurso anual de leitura, que ocorre geralmente em Março nas instalações da biblioteca. Em termos pedagógicos há uma grande preocupação em desenvolver nos alunos as diferentes competências: pessoal, social, de métodos e linguística.

Em 1977, o Ministério da Educação concedeu à EAL a equivalência automática por ano, o que significou ainda a total integração desta nos sistemas escolares dos dois países, contribuindo para a aproximação entre as duas culturas, apesar de a presença alemã ser mais forte, nomeadamente a nível da organização.

A partir do 10º ano regista-se, no entanto, uma diferença curricular entre a EAL e as escolas portuguesas. As disciplinas do 9º ano continuam a existir, podendo os alunos apenas escolher entre Música e Arte e entre Religião e Filosofia. De salientar que a Matemática é obrigatória até final do 12º. Isto implica, na prática, uma carga horária superior em consonância com o maior número de disciplinas comparativamente às escolas portuguesas. Esta estrutura curricular permite uma formação com enfoque na cultura geral e, principalmente, uma possível mudança de curso sem o aluno ter de fazer outras disciplinas. Para ilustrar este aspecto, José Valentim referiu o caso de um aluno que escolhera engenharia e que mais tarde decidiu mudar para direito, fazendo a mudança sem qualquer contratempo. Um outro aspecto positivo desta estrutura é que os jovens não são forçados a tomar decisões definitivas relativamente à sua futura profissão.

⁹ Há também jovens da Turquia, Suíça, Áustria e Inglaterra.

¹⁰Num “Tandem” constitui-se uma parceria entre um aluno de língua materna alemã e um de língua materna portuguesa para melhorar as competências linguísticas e culturais através de actividades de tempo livre e/ou de preparação de trabalhos escolares ou de casa. Estes encontros devem acontecer pelo menos uma vez por semana. A Joana Mouzinho, aluna do 6ºs, participou neste projecto durante um ano. Essa experiência reflectiu-se no desenvolvimento da Joana a nível da competência comunicativa, o que verificámos ao longo das aulas.

Capítulo II – Enquadramento teórico

2. 1. Fundamentação da escolha do tema

Após alguma investigação no âmbito dos seminários de Didáctica e Metodologia do Ensino do Inglês e de Didáctica e Metodologia do Ensino do Alemão, e pelo facto de termos encontrado várias referências a “materiais autênticos” (Neuner et al. 2000, Spratt et al. 2010 e Harmer 2007), optámos por aprofundar a “exploração do potencial de diferentes materiais autênticos no âmbito do ensino-aprendizagem de LE”.

Entendemos por materiais tudo o que possa ser usado para facilitar a aprendizagem de uma língua (Tomlinson 2001).

Ao proceder à revisão da literatura, que incide sobre a utilização de “materiais autênticos”, em particular, nas últimas três décadas, encontrámos diferentes perspectivas deste conceito que merecem ser analisadas, bem como algumas propostas para conceber actividades didácticas.

Será talvez oportuno esclarecer que iremos apropriar-nos do termo “autêntico” no sentido definido por Harmer:

Authentic material is language where no concessions are made to foreign speakers of a language. This is what our students encounter (or will encounter) in real life if they come into contact with target language speakers, and, precisely because it is authentic, it is unlikely to be simplified or spoken slowly (Harmer 2007, 273).

Harmer distingue ainda entre “autêntico” e “não autêntico” ilustrando essa dicotomia do seguinte modo: “a stage play written for native speakers is a playwright’s representation of spontaneous speech rather than the real thing, so it is, in a sense, both authentic and inauthentic (Harmer 2007, 274)”. Do nosso ponto de vista, o autor pretende demonstrar que o discurso literário não é exactamente o discurso que os falantes nativos teriam usado num contexto comum, do dia-a-dia. Querirá isto dizer que nenhum texto literário poderia ser considerado autêntico?¹¹

Em todo o caso, o texto autêntico fornece ao aluno linguagem “real” e que isso implica que este tenha de trabalhar mais arduamente para a compreender (Harmer 2007,273).

¹¹Esta questão levar-nos-ia a outras considerações, nomeadamente sobre o conceito de arte, que não serão abordadas porque não se enquadram no âmbito do presente relatório.

Authentic material is language where no concessions are made to foreign speakers of a language (Harmer 2007).

2.2. Materiais autênticos: definição, perspectiva crítica e critérios de selecção

2.2.1. Revisão da literatura publicada entre 1981-1997

Em 1981¹² em *Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht* Neuner sugere, por um lado, a utilização de textos autênticos no ensino de língua alemã como complemento ao manual, salientando no entanto que nem todos os textos são indicados para a aula e que um texto autêntico não será motivador só por ser autêntico. Por outro lado, afirma nenhum texto autêntico é demasiado difícil, considerando como questão principal o objectivo, ou seja, o que o aluno deverá aprender e de que modo: “*was* der Schüler lernen soll (globalles Verstehen des inhaltlichen Zusammenhangs; einzelne Details; jede Einzelheit?) und *wie* man ihm hilft, die gesteckten Ziele zu erreichen” (Neuner et al. 2000,153).

Segundo este autor, o mais importante é que o aluno encontre por si só estratégias de aprendizagem, uma vez que o professor não estará sempre presente para o ajudar (Neuner et al. 2000, 153).

O professor tem de especificar o que o aluno deverá fazer com determinado texto e preparar uma sequência de exercícios, desde a verificação da compreensão, à reprodução, à reprodução-produção e finalmente à produção livre. Com efeito, só assim será possível usar textos autênticos com diferentes níveis de aprendizagem.

No mesmo ano, em “Using Authentic Materials in the Classroom”, Cook explora a dicotomia “authentic” v. “inauthentic”, definindo “materiais autênticos” como exemplos de linguagem produzidos pelos falantes nativos com uma finalidade real, por oposição aos “não-autênticos”, estes produzidos visando especificamente a sua utilização na sala de aula (Cook 1981).

Os professores sempre tiveram tendência para usar *realia* nas suas aulas, mas estes necessitam de um conhecimento cultural e situacional para serem entendidos. Aliás, os materiais só adquirem significado quando inseridos na cultura que os produziu, ou seja, quando contextualizados (Cook 1981).

¹² A edição consultada para o presente relatório data de 2000.

Assim, há que identificar as razões pelas quais estes materiais serão os mais adequados no âmbito do ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Cook salienta três razões fundamentais, sendo a primeira a motivação e interesse dos alunos. Uma das razões para aprender uma língua é a possibilidade de aproximação do aluno aos falantes nativos, compreendendo-os melhor e participando nas suas vidas, o que o autor designa por “motivação integradora”.

Cook acrescenta que, por vezes, o mais importante não é o conteúdo, mas sim o facto de este manter vivo o interesse nessa cultura. Estes materiais serão mais interessantes para aqueles alunos que tenham o objectivo (e a possibilidade) de ir ao estrangeiro, sendo vitais para a finalidade comunicativa¹³.

Cook considera que todos os currículos de cursos de línguas são representações deficientes da língua-alvo, pois esta está em constante mutação e evolução e que há ainda muito que não se sabe sobre a língua inglesa e o ensino da mesma. Neste sentido, os materiais autênticos são a única forma de preencher essas lacunas.

Como referimos, é necessário definir critérios antes de proceder à selecção de materiais. Cook define quatro critérios fundamentais. Em primeiro lugar, os materiais autênticos ou os exercícios elaborados a partir dos mesmos têm de ser motivadores.

Em segundo, os materiais devem ser ainda tão actuais quanto possível ou possuir uma qualidade intemporal. A maioria das notícias divulgada diariamente pelos diversos meios de comunicação, por exemplo, torna-se obsoleta e perde grande parte do interesse para os alunos.

Em terceiro, os materiais devem estar organizados, de acordo com temas, sejam eles funcionais, isto é, relativos ao funcionamento dos alunos na sociedade que lhes é estranha, ou outros.

Por fim, estes materiais devem ser seleccionados em termos de linguagem e conteúdo, o qual deverá ser aceite do ponto de vista educativo ou linguístico.

Na nossa perspectiva, falta aqui um critério, ou seja, a diversidade de textos, quer escritos, ou orais. Até porque, mais adiante, Cook refere precisamente o facto de a utilização de materiais autênticos ter a vantagem de permitir aos alunos confronto com uma grande diversidade de estilos de discurso, desde a informação, ao anúncio, ou instruções aos utentes de serviços públicos.

¹³Na primeira metade da década de oitenta a ênfase no ensino de línguas estrangeiras era colocada na comunicação. Só a partir da segunda metade dessa década é que se chegou à conclusão que a competência comunicativa não significa o mesmo em todo o mundo e que há questões específicas ligadas a cada cultura (Neuner e Hunfeld 1993).

Por vezes, os exercícios que se desenvolvem a partir dos materiais autênticos propõem aos alunos uma “actividade não natural”, conceito introduzido por Cook no sentido de algo não enquadrado na sala de aula. Por exemplo, procurar o horário de um avião para Inglaterra ou Alemanha numa aula que esteja a decorrer em Portugal, não será natural se os alunos não forem efectivamente viajar. Assim, do nosso ponto de vista, é essencial recorrer à experiência dos alunos e trabalhar a partilha de experiências. Mas há ainda outra questão que consideramos pertinente analisar, se os materiais autênticos não são suficientes para aproximar os alunos da realidade, como aproximá-los, então? Surge, assim, a necessidade de criar igualmente contextos autênticos.¹⁴

O autor conclui que os materiais autênticos são de facto um bom instrumento de trabalho para o professor, mas que devem ser usados em pequenas doses, cuidadosamente seleccionados e bem explorados.

O outro texto da década de oitenta que consideramos relevante intitula-se “Teaching Foreign Languages with Realia and Other Authentic Materials” (Berwald 1987) e foca a utilização de objectos reais ou artefactos de uma cultura em particular, ou seja, de materiais que não foram concebidos para serem usados como instrumentos de ensino, mas que podem ser usados como fontes primárias ou secundárias nas aulas de LE (Berwald 1987).

Para Berwald (1987) a grande vantagem em utilizar materiais autênticos e, em especial, os meios de comunicação na aula de LE reside no facto de estes conterem linguagem corrente abrangendo um leque variado de assuntos e permitirem o reforço da aprendizagem de conteúdos gramaticais, além de proporcionarem aos alunos a possibilidade de ler e ouvir assuntos que vão ao encontro dos seus interesses pessoais.

Para que os alunos não sintam frustração por não entenderem alguns textos dos meios de comunicação, Berwald sugere que se seleccionem textos que, pela sua natureza, possuam uma linguagem mais reduzida. Esta perspectiva reenvia-nos para Neuner e a sua sugestão de exercícios de dificuldade gradual, de acordo com o nível de aprendizagem (Neuner et al. 2000, 153).

Esta preocupação remete-nos para outra questão: deverão os materiais autênticos ser usados na sua forma autêntica ou deverão ser adaptados para uso na sala de aula? O autor acredita que a forma autêntica deve ser respeitada, pois ajuda o aluno a adquirir autoconfiança. Por seu turno, Harmer aceita que o professor use na sala de aula uma

¹⁴ Mais adiante abordaremos esta questão.

linguagem simplificada para ajudar à compreensão, fazendo a distinção entre “simplified language” e “unnatural language”, rejeitando esta última por ser totalmente diferente da usada pelo falante nativo (Harmer 2007, 273).

Com efeito, de um lado temos as vantagens de os materiais que queremos explorar serem autênticos, por outro a leitura desses materiais no contexto da sala de aula em que temos de lidar com níveis de proficiência distintos e, naturalmente, adequar o nível de língua. Talvez a solução para lidar com diferentes níveis de proficiência, mantendo-nos fieis à noção de materiais autênticos que adoptámos, seja elaborar diferentes tarefas partindo do mesmos materiais.

Em todo o caso, do nosso ponto de vista, o aluno deverá adquirir autoconfiança, podendo esta resultar da sua compreensão de um texto autêntico, por este ser autêntico, ou do acto da compreensão em si.

Berwald salienta ainda que o professor tem sempre a hipótese de escolher os materiais, explicar dificuldades a nível gramatical e salientar diferenças culturais e que quanto mais viajado for o professor, mais estará desperto para as diferenças culturais¹⁵. A grande vantagem de usar *realia* reside, porém, na ligação directa à cultura.

Em 1993 Claire Kramersch em *Context and Culture in Language Teaching* acrescenta à noção de textos autênticos a de contextos autênticos¹⁶. Coloca assim o enfoque no contexto e na atribuição de significado que consiste no diálogo entre o aluno (ou o leitor) e o texto.

Kramersch considera que há um paradoxo subjacente ao ensino de LE na sala de aula, e sustenta a sua opinião do seguinte modo:

The term ‘authentic’ has been used as a reaction against the prefabricated artificial language of textbooks and instructional dialogues; it refers to the way language is used in non-pedagogic, natural communication (Kramersch 1993, 177).¹⁷

Mas onde reside afinal o paradoxo? Como exemplo, Kramersch menciona (Kramersch 1993, 179) um menu alemão que não será um texto autêntico se for usado

¹⁵ Este autor refere por diversas vezes “diferenças culturais” mas não menciona as semelhanças. Nos anos noventa, com o advento da abordagem intercultural, autores como Byram, salientam já tanto as diferenças como as semelhanças.

¹⁶Nostrand, num texto de 1989, refere igualmente esta preocupação com os contextos autênticos, afirmando que são estes contextos que tornam claro o que os textos autênticos exemplificam (Nostrand 1989)

¹⁷Harmer apresenta uma perspectiva muito semelhante, já citada neste relatório (cf. Harmer 2007, 273).

numa aula de inglês para treinar a leitura de preços, ou seja, retirado do seu contexto cultural, o material autêntico perderá a sua autenticidade. A sala de aula não pode ser igual ao ambiente natural, o que a leva a redefinir o conceito de “autêntico”, analisado sob o ponto de vista social e cultural, e subdividido em quatro vertentes. Em primeiro lugar, os usos representativos, ou seja, de que modo podemos determinar quais os usos e tradições que são representativos de uma comunidade linguística. Em segundo, a noção de competência cultural, questionando se esta inclui a obrigação de o aluno se comportar de acordo com as convenções sociais de uma dada comunidade. Em terceiro, a compreensão crítica. Será que não deveremos dar aos nossos alunos os instrumentos para terem uma postura crítica relativamente à cultura-alvo e às suas convenções sociais? (Kramersch 1993, 182) Para isso o aluno tem de compreender a situação cultural. Por fim, coloca-se a questão da aprendizagem autêntica da língua. Uma vez que o sentido é atribuído pelo ouvinte ou leitor, os professores deviam preocupar-se mais com o comportamento autêntico do que com a aprendizagem, sendo a metacomunicação o comportamento mais autêntico na sala de aula.

Os materiais estão ainda sujeitos à subjectividade do professor ao fazer as suas escolhas, mas não conseguiria ensinar sem fazer escolhas pedagógicas (Kramersch 1993, 183). Estamos ainda sujeitos a um conjunto de expressões da cultura educativa, tais como “meaningful communication”, “negotiation of meaning” e “creative uses of language” que são usadas para expressar a sua visão das relações humanas (Kramersch 1993, 184). Outras culturas terão naturalmente outras expressões, pois cada cultura tem a sua própria visão do mundo, veiculada pela própria língua. Como afirma Corbett:

Language is also seen as the main instrument by which we construct and maintain our sense of personal and social identity; it is the means by which we make and break friendships, and other relationships; in short, it is the tool with which we assert our place in the world (Corbett 2003).

A cultura é uma realidade social, política e ideológica à qual não podemos fugir. Neste sentido, para Kramersch a cultura está presente em todos os textos, artefactos, e comportamentos de uma comunidade. Daí a necessidade de se recorrer ao discurso intercultural, ou seja, a constante tensão entre a cultura nativa e a cultura-alvo, por oposição à noção de transmissão de informação cultural.

A literatura divide-se, por vezes, quanto ao impacto que a utilização dos materiais autênticos terá efectivamente na motivação dos alunos. Vejamos, por exemplo, a perspectiva veiculada em “The effect of authentic materials on the motivation of learners” (Peacock 1997). Segundo o autor um dos critérios para a selecção de materiais deve ser o efeito que esta tem na motivação. Neste artigo descreve um estudo¹⁸ realizado com o objectivo de avaliar se os materiais autênticos aumentam a motivação dos alunos. Entende-se aqui por motivação o interesse do aluno, a persistência, a atenção, a acção e o prazer. Para saber o que mais motiva os alunos usaram-se materiais autênticos e artificiais.

As respostas dos alunos indicaram que o envolvimento na tarefa e a motivação observada aumentaram significativamente com os materiais autênticos mas que, simultaneamente, os mesmos consideraram os materiais autênticos menos interessantes que os artificiais.

Este estudo revelou ainda que “interessante” e “motivador” são duas características independentes da motivação na sala de aula. Por esta razão, Peacock afirma não podermos concluir que são de facto os materiais autênticos por si só que motivam ou não os alunos. Além disso este estudo não contemplou a abordagem comunicativa, o que implica um resultado deficiente do estudo (Peacock 1997).

A solução será os professores utilizarem materiais autênticos adequados, ou seja, que tenham realmente efeito na motivação.

2.2.2. Revisão da literatura publicada a partir de 2000

Em 2003 surge um texto de Bernd Rüstoff, no qual o autor reflecte sobre a utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem da língua inglesa, do 1º ao 4º ano, ou seja, no âmbito da educação básica. O professor não precisa de se limitar a usar canções na sala de aula, pois hoje em dia o leque de materiais autênticos quer na imprensa, quer na internet é variado (Rüstoff 2003, 5). No entanto, apesar de a internet trazer muitas vantagens, não deverá substituir os materiais reais que o professor leva para a aula (Kelly et al. 2002).

Rüstoff coloca a centralidade da aprendizagem no aluno, sendo que os princípios básicos de uma moderna didáctica da língua estrangeira enfatizam processos de

¹⁸Participaram dois grupos de alunos de língua inglesa, nível iniciação, numa universidade da Coreia do Sul.

aprendizagem orientados para a acção desse aluno, fazendo uso da língua-alvo no âmbito de contextos funcionais relevantes. Torna-se assim central a autonomia do aluno e a consciência que ele tem da língua estrangeira. A este respeito Nunan afirma que a centralidade é mais uma atitude do que uma abordagem e que não significa que o aluno seja necessariamente independente, até porque a centralidade também depende dos contextos culturais (Nunan 2010).

A propósito dos contextos¹⁹ Rüstoff defende que estes devam ser também autênticos, nos quais será usada linguagem autêntica e com significado.

Em particular para os alunos que estão em fase inicial de aprendizagem de língua estrangeira, é necessário que haja autenticidade no sentido pedagógico situacional²⁰. Os objectivos de aprendizagem na educação básica (“Grundschule”) fomentam a promoção da liberdade de acção dos alunos quer a nível linguístico quer cultural (Rüstoff 2003, 6). Neste contexto, o objectivo principal de todos os esforços de aprendizagem na educação básica não é a mera transmissão de factos e o desprender (“Abhaken”) dos conteúdos de aprendizagem em relação à estrutura da língua e ao vocabulário, mas sim a formação de base (“Grundbildung”) que inclui desenvolver uma competência base de aprendizagem de línguas (Rüstoff 2003, 6). O autor salienta, assim, o desenvolvimento da competência da própria aprendizagem, que o prepare para a aprendizagem ao longo da vida.

A maioria dos estudiosos concorda que os textos autênticos trazem vantagens ao processo de aprendizagem de língua estrangeira, mas nem sempre estão de acordo quanto à altura em que esses materiais devem ser introduzidos e de que modo (Tamo 2009).

Tamo apresenta uma perspectiva muito semelhante à de Harmer (2007), colocando, contudo, ênfase no termo “real” que aqui será sinónimo de “authentic”:

Authentic materials involve the language that naturally occurs as communication in the native speaker contexts of use, or rather in the selected contexts where standard English is the norm: real newspaper reports, real magazine articles, real advertisements, cooking recipes, horoscopes, etc. (Tamo 2009).

¹⁹ Neste aspecto a perspectiva de Rüstoff é idêntica à de Kramsch (conf. Kramsch 1993, 153).

²⁰ Ideia que Rüstoff foi buscar a Christoph Edelhoff, nomeadamente a *Authentische Texte im Deutschunterricht: Einführung und Unterrichtsmodelle*, de 1981.

Usar materiais autênticos na sala de aula pode ser motivador para os alunos, na medida em que acrescentam um elemento da vida real à experiência de aprendizagem (Tamo 2009). Mesmo que a situação não seja autêntica, há várias vantagens na utilização de materiais autênticos: os alunos são expostos ao discurso real (“real”), tais como em vídeos de entrevistas a famosos; têm um efeito positivo sobre a motivação; podem produzir a sensação de ter conseguido algo; o mesmo material pode ser explorado em tarefas diferentes; reflecte as mudanças que vão ocorrendo na língua; oferecem uma variedade de textos muito mais abrangente do que aquela que geralmente se encontra nos manuais; podem promover o prazer pela leitura porque focam assuntos que são do interesse dos alunos, especialmente se estes tiverem a oportunidade de os comentarem; e requerem uma abordagem mais criativa ao processo ensino-aprendizagem (Tamo 2009).

Entre as desvantagens destacam-se as seguintes: textos de tal modo influenciados pela cultura que os produziu que dificilmente são compreendidos fora da mesma; vocabulário que pode não ser relevante para as necessidades imediatas dos alunos; níveis de aprendizagem mais baixos podem ter dificuldade em descodificar as diferentes estruturas da língua; materiais que se tornam rapidamente obsoletos (Tamo 2009).

Surge então outra questão, quando devem estes materiais ser usados? Alguns estudos efectuados neste sentido salientam que a partir do nível intermédio, o domínio da língua estrangeira permite já a introdução de textos autênticos sem que os alunos se desmotivem. Ao passo que os alunos de níveis inferiores de aprendizagem podem sentir-se desmotivados e até frustrados perante um texto autêntico que contenha muitas estruturas e vocábulos desconhecidos.

Esta questão podia ser ultrapassada, do nosso ponto de vista, seleccionando textos que se enquadrem no nível de língua dos alunos e preparando tarefas que se enquadrem também nesse nível. O mesmo texto pode ser usado em dois grupos diferentes, o grupo de iniciação poderia analisar o título e tentar adivinhar o conteúdo do artigo, enquanto o grupo avançado poderia analisar o próprio conteúdo.

2.2.3. Conclusão

Todos os autores consultados partilham a noção de que um material autêntico implica a exposição à língua produzida pelos próprios falantes no dia-a-dia, quer sejam

defensores da abordagem comunicativa (Neuer et al. 2000), quer acreditem que estes materiais preenchem lacunas dos próprios currículos (Cook 1981).

Algumas definições incluem relações dicotômicas, *authentic/inauthentic* (Cook 1981), *simplified language/unnatural language* (Berwald 1987) *authentic/prefabricated artificial language* (Kramsch 1993) materiais autênticos/materiais artificiais (Peacock 1997), e “autêntico”/“não autêntico” (Harmer 2007).

À medida que surge um outro olhar sobre o próprio ensino de LE, o conceito de material autêntico foi sendo reescrito. Com Rüstoff há uma clara ênfase na acção do sujeito (Rüstoff 2003), Cook centra a sua preocupação em critérios de selecção e implementação (Cook 1981) e Kramsch atribui a centralidade aos contextos e à autenticidade cultural (Kramsch 1993). Outros autores reforçam o papel do professor na ajuda aos alunos para ultrapassarem as dificuldades que encontram (Tamo 2009). Por seu turno, Tomlinson (2001) estabelece princípios para o desenvolvimento de materiais, os quais devem proporcionar oportunidades de os alunos produzirem linguagem para alcançar os objectivos propostos, havendo também centralidade da acção do aluno.

2.3. Conceito de autenticidade no âmbito dos manuais

Mostra-nos a investigação que o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras sofreu uma mudança não apenas em termos didácticos, como também a nível dos materiais que devem ser utilizados, além do tradicional manual, encontram-se à disposição do professor muitos outros materiais, (Maijala 2007, 543) aliás como tem vindo a ser referido. Maijala (2007, 543) faz a distinção entre *Lehrmaterialien* e *Lehrmedien* afirmando que cada vez mais se faz referência a este último, porque vai para além do manual.

Com o advento do ensino das línguas com finalidade comunicativa, muitos manuais passaram a integrar uma “autenticidade simulada”, mas não deixavam de ser “manuais”, daí que seja necessária uma redefinição de autenticidade (Fenner e Newby 2000).²¹ Um dos pressupostos será, então, o facto de a sala de aula representar o mundo real para os alunos. Para Newby o uso do manual contradiz a própria noção de

²¹Em 1997 cinquenta autores de manuais e editores de 25 países diferentes reuniram-se com o propósito de estabelecerem princípios e linhas de orientação para editores e autores de manuais no âmbito dos objectivos do Centro Europeu para as Línguas Modernas. Dessa reunião resultou uma obra incontornável para suporte da nossa análise dos manuais, *Approaches to materials design in European textbooks: Implementing principles of authenticity, learner autonomy and cultural awareness* (Fenner e Newby 2000).

autonomia, uma vez que impõe escolhas ao aluno. Fenner, por seu turno, defende que os manuais podem desempenhar um papel importante na promoção da aprendizagem auto-dirigida, no contexto da mudança de ênfase do ensino para a aprendizagem (Fenner e Newby 2000, 6). Maijala considera igualmente que o manual ainda desempenha um papel decisivo, nomeadamente no facto de permitir organizar e verificar a progressão da aprendizagem do aluno, funcionando como uma ajuda estruturizante para o próprio aluno (Maijala 2007, 543-544). No entanto, de modo geral estes não contêm muitas informações culturais ou de acontecimentos históricos.

Newby destaca, então, três aspectos no ensino de LE, autenticidade, autonomia do aluno e consciência cultural (“cultural awareness”). Apesar de os conceitos de autenticidade, autonomia do aluno e consciência cultural serem abordados separadamente, cruzam-se e estão intimamente ligados em muitos aspectos, tendo em comum a crença de que o ponto de partida do ensino de LE deve ser o próprio aluno e o papel activo que desempenha no processo educativo (Fenner e Newby 2000, 6)²².

Por um lado, o manual representa uma imposição, por outro, pode ser um instrumento de trabalho autónomo, que deverá ser fomentado pelo professor.

Se o professor seleccionar materiais em função do seu grupo-alvo, adequados à faixa etária, ao nível de competência e aos interesses desse grupo, estará a fomentar a motivação que poderá levar também à autonomia.

O mundo aparentemente artificial da sala de aula tradicional, opõe-se ao mundo exterior, real e dinâmico. Ao primeiro associamos textos que foram construídos ou manipulados para fins pedagógicos²³ e alunos que têm de pôr em prática actividades que parecem ter apenas uma ténue relação com o verdadeiro uso da linguagem (Newby 2000, 16). Esta imagem tradicional contrasta com o mundo real, no qual os indivíduos usam a linguagem para determinados fins, em contextos em constante mutação, de modo a trocar mensagens reais e espontâneas.

Perspectiva semelhante encontramos em Tomlinson (2001, 68) distinguindo “contrived materials” e “authentic materials”. Segundo Tomlinson há claramente duas perspectivas da literatura. Por um lado há autores que consideram que os textos trabalhados ou forjados (“contrived”) protegem demasiadamente os alunos e não os preparam para o uso real da língua. Por outro, há os autores que defendem os textos autênticos (ou seja, textos comuns que não foram produzidos especificamente para o

²² Esta perspectiva é também veiculada por Rüstoff (2003).

²³ Newby está em consonância com Harmer (cf. Harmer 2007, 273).

ensino das línguas estrangeiras) porquanto estes proporcionam uma exposição significativa à língua tal como é usada pelos falantes (Tomlinson 2001, 68).

A redefinição de “autenticidade” implica a resposta a três questões. A primeira, o que é a autenticidade e que tipos existem; a segunda, por que é que a “autenticidade” é um objectivo desejado nos manuais, e a terceira, que tipo de mundos deveriam estar representados num manual? (Newby 2000, 16)

Newby destaca três tipos de autenticidade: de textos usados no manual e que os alunos podem ler, ver ou ouvir; de comportamento, englobando as tarefas, as actividades e exercícios de língua e os textos que os alunos produzem; por fim, a autenticidade pessoal, ou seja, a própria atitude dos alunos no sentido de aceitarem ou rejeitarem os dois tipos anteriores.

O autor contrapõe “texto genuíno”, i.e., aquele originalmente criado com um objectivo não-pedagógico, mas que pode ser “tomado de empréstimo” a “textos simulados”, os que são criados com um objectivo pedagógico e tentam replicar determinadas características dos textos genuínos (Newby 2000, 17).

Se encararmos a hipótese de um texto perder autenticidade ao ser retirado do seu contexto, quer mantenha o *layout* original ou não, resta-nos aceitar a sugestão de Newby, ou seja, colocar ênfase na acção do aluno para manter a autenticidade.

Relativamente aos textos simulados, será que alunos e professores irão assumir que se trata de um texto genuíno ou irão aceitar a intenção de genuinidade?

Mais uma vez, quem tem de ser autêntico é afinal o aluno. Este deverá ter um comportamento autêntico que se prende com a linguagem que usa na aula, subdividindo-se em autenticidade pragmática, ligada à abordagem comunicativa e autenticidade do processo, a qual tem a ver com os processos mentais empregues tanto na produção como na compreensão (Newby 2000, 18). Este último tipo pode ser aplicado à gramática. De acordo com Newby, se considerarmos uma perspectiva superficial de autenticidade, então rejeitaríamos *a priori* os exercícios gramaticais.

A autenticidade de comportamento, tal como a motivação, não é uma qualidade que se possa impor, pois desenvolve-se dentro do aluno. Segundo esta perspectiva, a autenticidade não é uma propriedade de um texto, nem uma característica da concepção de uma actividade, é sim uma construção mental ou uma atitude tomada e desenvolvida pelo aluno, é o resultado de um processo de envolvimento ou interacção com os materiais e a LE. Neste sentido, não nos deveríamos referir a “materiais autênticos” mas a “autenticação de materiais”.

Estamos perante uma perspectiva que reflecte a abordagem autónoma da aprendizagem. Newby sugere uma abordagem integrada de autenticidade tendo por base comum o conceito de “awareness”. Os alunos têm geralmente consciência daquilo que é um contributo útil para a sua aprendizagem e o que não é; têm consciência dos contextos, domínios e textos nos quais a língua é usada na comunicação da vida real e esperam que a sua própria aprendizagem lhes dê a ligação à competência pragmática; como utilizadores competentes de L1, têm também já uma noção de como funciona a linguagem e esperam encontrar na LE um processo semelhante. Os manuais devem apresentar variedade de tópicos e variedade de língua, tendo em conta que a sala de aula não é o mundo real exterior. Além dos objectivos funcionais de aprendizagem de LE, as escolas têm igualmente objectivos educativos, nomeadamente o desenvolvimento da consciência cultural e a expansão dos horizontes e perspectivas dos alunos. Não podemos esquecer, porém, que o aluno de LE é também um falante de L1 e um ser cultural e, conseqüentemente, leva conhecimento, competências e estratégias cognitivas para a sala de aula.

2.3.1. Análise crítica dos manuais usados durante a PES

Os bons manuais oferecem uma coerência ao currículo e dão aos professores a certeza de que, mesmo que não preparem outros materiais e actividades, estarão a usar material em que podem confiar (Harmer 2007, 181).

Com efeito, defendemos a utilização de materiais autênticos no processo ensino-aprendizagem de LE, mas não somos contra o uso do manual, até porque, como referimos, este pode ser usado para fomentar a autonomia do aluno. Além disso, o manual proporciona ao aluno um sentido de progressão e uma oportunidade de rever a matéria (Harmer 2007, 181).

O manual continua, assim, a ser um suporte necessário no dia-a-dia de um professor. No entanto, alguns manuais adoptados não se enquadram nas linhas de orientação preconizadas pelo grupo de trabalho do Centro Europeu para as Línguas Modernas, ou seja, manuais que não contemplam os princípios de autenticidade, autonomia do aluno e a consciência cultural.

Como durante a nossa PES trabalhámos com diversos manuais, ainda que pontualmente, decidimos proceder à análise dos mesmos com base nos critérios de Zarate (1995), Risager (1991).

Em inglês trabalhamos com *English G 2000 A2* para o 6º ano, *English G 2000 A5*, para o 9º ano e *New Context* (10º-12º), para o 11º ano. Em alemão trabalhamos com *Das neue Deutschmobil 2*, para o 6º ano e *Das neue Deutschmobil 3*, para o 8º ano.

Esta análise aparece sistematizada sumariamente numa tabela (cf. Anexo 1).

Seguindo os critérios de análise de Zarate (1995) os manuais de inglês que usámos incluem textos que não são sempre representativos, não há pontos de vista diversificados e por vezes não se entende bem o objectivo de alguns materiais. O manual do 11º ano não tem uma visão muito abrangente de todas as culturas dos EUA. No entanto, inclui alguns materiais muito ricos em conteúdo, do nosso ponto de vista, ideais para fomentar o desenvolvimento da reflexão crítica, em particular, “The Road not Taken”, de Robert Frost.

Tendo em conta os critérios definidos por Risager (1991) salientamos alguns aspectos comuns a estes manuais: a realidade aparece em *flashes*, o estilo não é neutro, alguns materiais surgem sem indicação da fonte, e não há a perspectiva do autor.

No manual do 6º ano de inglês, *English G 2000 A2*, há a tentativa de criar um elemento de coesão mas, na nossa opinião, muito artificial, através das personagens de um gato e uma tartaruga. Além disso alguns dos textos seleccionados são pouco apelativos em especial se tivermos em conta a faixa etária.

A unidade “Jugend-und Hilfsorganisationen”, incluída no manual do 8º ano *Das neue Deutschmobil 3*, que planificámos e implementámos a alemão, centra-se apenas nas organizações alemãs, notando-se aqui que o manual foi efectivamente concebido por alemães. Os textos não incluem a indicação da fonte e não são apelativos para o público-alvo. A abordagem acaba por ser artificial, originando distanciamento por parte dos alunos. A organização dos conteúdos divide-se em lições e cada uma em “Themen, Texte, Situationen”, “Hör-und Lesestrategien”, “Grammatik”, “Lernwege Phonetik”.

O mesmo acontece com o manual do 6º ano, *Das neue Deutschmobil 2*, contudo alguns temas são mais apelativos e criam empatia nos alunos. Salientamos, por exemplo, o tema “An der Ostsee”. O tema “Zu Besuch in der Schweiz” foi também motivador e uma oportunidade de os alunos conhecerem e explorarem outra cultura de expressão alemã. No entanto, mais uma vez, os textos não apresentavam fonte e eram sobretudo informativos. “Die Schlaumeier” são as cinco figuras (animais personificados) que estabelecem a ponte entre os vários temas, mas que é muito artificial.

A maioria dos manuais tem como objectivo a aprendizagem explícita da língua e a respectiva prática, exceptuando os que foram desenvolvidos nos anos oitenta e que promoviam claramente a aquisição informal da competência comunicativa (Tomlinson 2001, 68).

Se tivéssemos de seleccionar manuais, teríamos certamente que avaliar um leque variado de ofertas dos diversos editores. Há, no entanto, uma certeza, nenhum manual é o ideal para uma dada turma, por isso um professor eficaz tem de saber avaliar, adaptar e produzir materiais (Tomlinson 2001, 67). Também por esse motivo é tão determinante o uso de materiais autênticos na aulas de LE.

Reportando-se aos finais dos anos noventa, Tomlinson refere que a maioria dos manuais segue a abordagem PPP (Presentation, Practise e Production), colocando ênfase na forma da língua e centralidade da gramática, havendo igualmente maior enfoque nas actividades que implicam a descoberta por parte dos alunos (Tomlinson 2001, 68) No entanto, os manuais produzidos para consumo local²⁴ têm a tendência para usar materiais que se centrem no conteúdo e significado, usando o inglês para adquirir novos conhecimentos, experiências e competências. Além de que as necessidades, vontades e perspectivas dos alunos e professores são tidos em conta (Tomlinson 2001, 70).

Querirá Tomlinson, então, levar-nos a concluir que devemos optar por manuais produzidos localmente? Estará o autor a preconizar o fim da democratização dos manuais de língua estrangeira?

Do nosso ponto de vista, a resposta a estas questões só pode ser encontrada se a formação de professores de língua estrangeira incluir uma reflexão fundamentada sobre os manuais e se essa reflexão for transmitida aos autores e editores.

2.4. Porquê um portefólio de materiais autênticos?

Idealmente o professor deveria proceder à escolha dos seus materiais depois de conhecer o(s) grupo(s)-turma, os seus interesses, as suas competências, o meio sociocultural em que se inscreve, as valências da escola, e os recursos aí existentes para poder planificar as suas aulas com mais segurança. No entanto, o professor corre o risco

²⁴ Tomlinson referiu alguns países cujos manuais seguem esta perspectiva: China, Irlanda, Bulgária, Namíbia, Noruega, Roménia, Coreia, Vietname, entre outros.

de não conseguir num curto espaço de tempo um conjunto de materiais adequados ao seu público-alvo e que sejam motivadores.

Por vezes ao pesquisar com uma determinada intenção deparámo-nos com textos, ou imagens, ou ainda *clips* de filmes ou canções que não eram exactamente o indicado de acordo com os nossos objectivos naquela altura, mas que poderiam vir a ser usados mais tarde. Surgiu, assim, a ideia de compilar um portefólio suplementar constituído por textos de diversa natureza e outras anotações tais como links para aceder a sítios da internet, além de referências bibliográficas que considerámos passíveis de virem a ser utilizadas. (cf. Anexos 2-3)

Capítulo III - Estágio na Escola Alemã de Lisboa:

3.1. Introdução à PES

Ser estagiário na EAL é um desafio, por um lado porque os níveis de exigência da competência linguística são muito elevados e, por outro, porque temos de nos adaptar à organização alemã, tanto a nível pedagógico como organizacional.

Inicialmente tivemos de elaborar um horário, composto por 18 horas semanais obrigatórias, que contemplasse as duas línguas (três turmas de alemão e três turmas de inglês) e os seminários de orientação, tentando contornar as sobreposições. (cf. Anexo 4)

Tivemos a liberdade de implementar o tema do presente relatório e apenas excepcionalmente centrámos as aulas nos materiais incluídos nos manuais.

3.2. Observação: selecção de critérios e construção de grelhas

O início do estágio implicou sobretudo a observação das aulas dos nossos orientadores e ainda de outros professores, inclusive de outras áreas, para que tivéssemos uma ideia global da vida de um aluno na EAL.

Começámos por observar dois níveis de inglês (11º e 6º) e dois de alemão (6º e 8º). Com efeito, é importante assistirmos ao maior número de aulas possível para nos apercebermos dos diferentes estilos de ensino-aprendizagem, o que constitui uma ajuda para encontrarmos o nosso próprio estilo.

Assim, diversificar a observação torna-se revelante porque cada professor transporta consigo um conjunto de experiências e competências, ligadas ao seu percurso de vida académico, social e pessoal.

Tal como as outras competências, as de observação podem ser apre(e)ndidas. Nesse sentido, fizemos alguma investigação prévia analisando sugestões de grelhas de observação, em particular de Ziebell, Wajnyb, Millrood e Scrivener e optámos por nos apoiar em autores alemães para as aulas de alemão e em autores ingleses para as aulas de inglês.

A observação deve conduzir à reflexão e contribuir para o desenvolvimento do professor, ou seja, deve ser tomada como um instrumento de aprendizagem (Wajnyb 1992, 1). Neste sentido a sala de aula é a nossa fonte primária de informação, servindo

para ficar a conhecer o grupo-turma, o que contribui para a sua motivação, e como lidar com alguns casos de indisciplina, além de nos podermos inspirar na acção do professor.

Há muitos aspectos a ter em conta e não é possível observar tudo ao mesmo tempo. Assim, antes da observação passamos por um processo que consiste em reflectir sobre quais os aspectos a observar (Ziebell 2002, 16). Optámos por proceder à observação global, numa primeira fase, no sentido entendido por Ziebell: “ohne irgendwelche Anhalt, ohne Kriterien oder Fragestellung - Ihre ersten spontanen Eindrücke dazu zunächst ungeordnet und unreflektiert geäußert. Diese Form der Beobachtung wird ungesteuertes globales Beobachten genannt“ (Ziebell 2002, 16).

No entanto, durante a observação global podemos e devemos seguir algumas directrizes. Ziebell (2002, 17) aconselha a tomar notas relativamente ao grupo de alunos, número de rapazes, raparigas, idades, origem, nível de língua e motivação, além de observarmos o comportamento do professor e a atmosfera de aprendizagem (Ziebell 2002, 17). Neste sentido, tomámos algumas notas, reflectindo *a posteriori* sobre as mesmas e sobre o que gostaríamos de fazer²⁵.

Mais tarde centrámo-nos em três aspectos principais de observação: a introdução, os tempos atribuídos a cada fase de aula e o encadeamento dessas fases.

Ainda segundo Ziebell devemos definir o objectivo da observação, que assenta em duas vertentes distintas. A primeira diz respeito à aprendizagem, ou seja, à evolução, aconselhamento e acompanhamento dos alunos; partilha entre colegas, autocontrolo e evolução enquanto professores. A segunda tem a ver com a avaliação (Bewertung), da aula e dos alunos e apreciação crítica (Beurteilung/Beratung) (Ziebell 2002, 12).

Para utilizar nas aulas de inglês construímos uma grelha de observação adaptando a sugestão de Millrood (1998), que propõe uma teia de observação que permite identificar padrões típicos de uma aula, onde tudo acaba por estar interligado. Esta proposta de técnica de observação agradou-nos, pois permitia verificar facilmente qual tinha sido o enfoque da aula. Acrescentámos o conteúdo social e cultural e o padrão de interacção, por forma a completar a teia de observação (cf. Anexo 5). Mais tarde elaborámos outra grelha de observação que englobava o comportamento quer por parte do professor, quer por parte dos alunos. (cf. Anexo 6)

Para as aulas de alemão recorremos a *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten* (Ziebell 2002), e escolhemos algumas grelhas de observação, em

²⁵ Inspirámo-nos várias vezes tarefas observadas, adaptando-as ao tema do presente relatório.

especial a 9 porque incluía todos os elementos que tínhamos de incluir na planificação (nomeadamente as diferentes fases que tanto nos preocupavam) e as grelhas 7a e 7b que contemplavam o comportamento do professor.

Uma das nossas preocupações, como referimos, era calcular que tempos atribuir a cada tarefa e até que ponto devíamos ou não ser flexíveis na aplicação desses tempos. Durante as observações apercebemo-nos que tudo depende quer dos objectivos, quer da motivação dos alunos e só a experiência continuada e o conhecimento do grupo nos “ensinará” a agir de modo equilibrado.

3.3. Estágio a inglês: caracterização das turmas

3.3.1. Turmas do 11º ano

A turma 11ºc, leccionada pelo orientador Stefan Pitterling, é constituída por 18 adolescentes, 9 raparigas e 9 rapazes. Trabalhar com este grupo é uma experiência muito enriquecedora, pois sente-se o empenho de todos e o nível de competências (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas) acima da média, comparativamente aos jovens de outras instituições de ensino, com as mesmas idades, permite desenvolver a competência reflexiva e crítica.

Na realidade, estes alunos estudam num ambiente protegido e privilegiado, podendo tirar partido de todas as valências que a escola oferece, o que tem reflexos no seu sucesso escolar.

De modo geral, os alunos são proactivos, revelaram interesse pelos domínios de referência explorados e gostam de veicular a sua opinião. No entanto, há também alunos tímidos que têm de ser incentivados a participar oralmente. E aqui reside também o nosso papel enquanto professores, criando um ambiente de ensino-aprendizagem favorável ao fomentar da motivação e autonomia, melhorar a competência linguística, preparando-os para o ano de grande responsabilidade que se avizinha. É preciso não esquecer que no contexto da EAL, o 12º ano é o ano do *Abitur*, extremamente decisivo para o futuro destes jovens.

São de modo geral fluentes à língua inglesa. São responsáveis, funcionam bem enquanto grupo, unindo-se de cada vez que surge um problema, na tentativa de encontrar uma solução. A nível das actividades realizadas em sala de aula verificámos que interagem com facilidade, trabalham bem, tanto em pares como em grupo.

Como observámos poucas aulas e leccionámos apenas dois blocos de 45 minutos na turma 11ª, leccionada pelo orientador Martins Bösser, não temos dados suficientes para proceder a uma análise detalhada sobre este grupo, constituído por 21 elementos, 9 raparigas e 12 rapazes. Trata-se de um grupo homogéneo, apenas com dois elementos mais fracos, e de modo geral muito participativo.

3.3.2. Turma do 6º ano

A turma, leccionada igualmente pelo orientador Stefan Pitterling, é constituída por 24 elementos, 10 raparigas e 14 rapazes, o que não facilita a sua gestão. É um dos grupos mais conhecidos na EAL pelo comportamento indisciplinado. Uma vez por semana este grupo é dividido entre o orientador e a professora Isabel Fajardo, conseguindo-se nesse dia um ambiente mais propício à participação de todos oralmente e uma atmosfera mais calma.

Pelo facto de haver alguma sobrecarga de horário, não assistimos a tantas aulas deste grupo como gostaríamos, por isso os dados não são muitos.

3.3.3. Turma do 9º ano

Esta turma, leccionada pela professora Tina Martins, é constituída por 22 jovens, entre os 14 e os 15 anos, 13 raparigas e 9 rapazes. O grupo é disciplinado e trabalhador. A maioria possui um forte sentido de responsabilidade e aceita cumprir tarefas extra-curriculares e fazer trabalhos de casa.

É um grupo com competências diversas, com um elevado número de alemães (além de um austríaco), havendo apenas 3 ou 4 elementos menos proficientes. Há três alunos que se destacam pela competência cognitiva, linguística e pensamento crítico, são eles a Diana, o Julius e o Albert.

3.4. Observação²⁶ como instrumento de aprendizagem

3.4.1. Turmas do 11º ano

Aquando das primeiras observações na turma 11ºc, verificámos que o professor Stefan Pitterling era adepto da utilização de materiais autênticos²⁷ e colocava centralidade na acção do aluno, até no que respeita à escolha dos assuntos a abordar.

Ficámos a conhecer o grupo-turma em termos do nível de língua, capacidade reflexiva e a forma social de trabalho mais funcional em sala de aula²⁸.

Centrámos também a nossa atenção no modo como o orientador introduzia os assuntos, por vezes partia de uma simples pergunta, ou uma imagem, ou uma data significativa²⁹, procedia à contextualização do texto antes de o apresentar e usou algumas vezes a dramatização.

Durante algumas semanas exploraram *Twelve* de Nick McDonell, obra com a qual os alunos sentiram grande empatia. Esta obra é um bom exemplo de um texto autêntico, cujos protagonistas se encontram na mesma faixa etária dos alunos e que, por isso mesmo, se torna ideal para ser analisado por um grupo com estas características.

Nas aulas observadas na turma 11ºa reparámos que houve flexibilidade por parte do professor Martin Bösser quanto ao tempo destinado à execução de uma tarefa a pares (PW), o que nos preocupava porquanto se ligava à gestão de tempo vs. cumprimento do plano de aula.

As observações neste grupo não foram muitas e serviram essencialmente para verificarmos o estilo de ensino-aprendizagem a que estes alunos estão habituados, como reagem ao trabalho de casa e como interagem entre eles e com o professor.

Logo na primeira aula observada, neste 11ºa³⁰, no contexto de “We the People” notámos que o manual incluía diversos tipos de textos, de diferentes fontes, mas sobre os nativos americanos nada encontramos³¹.

²⁶ No final deste trabalho encontram-se exemplos de diferentes grelhas de observação preenchidas. (cf. Anexo 60)

²⁷ Neste caso levou canções sobre Nova Iorque.

²⁸ A forma social preferida e mais eficaz para esta turma é PW ou pequenos grupos (4 elementos).

²⁹ O 11 de Setembro e o dia Mundial da Sida foram, assim, assinalados e discutidos nas aulas.

³⁰ Mais tarde demos o mesmo bloco na turma 11c, introduzindo algumas alterações de acordo com a análise crítica feita pelo orientador.

³¹ Talvez pelo facto de termos realizado um mestrado em literatura norte-americana, precisamente nessa área, estejamos mais conscientes da existência de diversos autores cujos textos são passíveis de serem explorados e comentados no âmbito do domínio de referência em estudo.

3.4.2. Turma do 6º ano

Em algumas das aulas observadas notámos que o processo ensino-aprendizagem se desenvolvia muitas das vezes com maior centralidade na acção do professor. Tratando-se do mesmo indivíduo a leccionar níveis e turmas diferentes, questionámo-nos algumas das vezes quanto ao porquê da diferente actuação. Percebemos com o decorrer destas aulas que, quando o professor pressentia que a turma estava mais agitada, dava uma aula mais centrada em si mesmo, recorrendo a técnicas de repetição e reprodução para controlar o comportamento. Aprenderam assim vocabulário no âmbito dos textos estudados e praticaram igualmente a leitura.

No entanto, o professor usou muitas vezes materiais autênticos, nomeadamente *clips* retirados do *YouTube* para motivar os alunos e também para os cativar afectivamente, pois estes nem se apercebiam que continuavam em pleno processo de ensino-aprendizagem.

3.4.3. Turma do 9º ano

Quando nos foi proposta a experiência de leccionação nesta turma, estávamos já no 3º período lectivo, de modo que a pouca observação efectuada (uma semana) teve como objectivo único conhecer o grupo-turma em termos de nível de língua e hábitos de trabalho.

Durante as observações, constatámos que a professora Tina Martins fomenta a autonomia e o trabalho em pequenos grupos, impõe ritmo de trabalho, fazendo amiúde minitestes, o que dá aos alunos a noção clara de que têm de estar permanentemente a actualizar os seus conhecimentos.

Promove-se ainda o desenvolvimento da responsabilização tanto no âmbito da comunidade escolar, como fora dela³².

Apercebemo-nos ainda de que a escrita criativa é uma tarefa que os alunos realizam com prazer, revelando com alguma facilidade as suas competências linguísticas aliadas à imaginação.

³²A título de exemplo no dia 18 de Março limparam a escola, e mais tarde participaram numa campanha de angariação de alimentos para o Banco Alimentar Contra a Fome, fora do horário escolar.

3.5. Da planificação à leccionação: uma reflexão crítica

3.5.1. Turmas do 11º ano

O primeiro passo da planificação é definir os objectivos principais e os específicos, utilizando os verbos adequados (Jossey-Bass 2002) e seguidamente seleccionar os materiais a explorar, preparando também as actividades a implementar. A selecção de materiais revelou ser um trabalho moroso, mas simultaneamente estimulante. Por vezes, durante a investigação, encontrávamos materiais que não se enquadravam nos nossos objectivos naquele momento, mas que poderiam vir a ser usados, sendo por isso inseridos no nosso portefólio suplementar.

Para a planificação optámos por usar o *layout* que tínhamos usado o ano anterior aquando da planificação da unidade didáctica de inglês.

Como referimos, sugerimos ao orientador Martin planificar um bloco de dois tempos com o objectivo de: identificar outras vozes na cultura americana, reflectir sobre o modo como os nativos americanos (ou índios) são representados nos manuais, na comunicação social e no cinema e, por fim, consciencializar este grupo de alunos para a verdadeira diversidade de vozes que existe na sociedade americana. (cf. Anexo 7)

Procedemos à selecção de materiais de acordo com dois critérios, o primeiro, a diversidade de textos e, o segundo, a utilização de *realia*³³, ajuda preciosa para a representação cultural em sala de aula (Berwald 1987).

Na introdução ao tópico perguntámos aos alunos o que sabiam sobre cada um dos objectos que levávamos, o que foi suficiente para gerar motivação e interacção. Seguidamente distribuámos cópias com excertos de textos dos autores mencionados e sugerimos que identificassem, em pares (forma social de trabalho indicada para aumentar as oportunidades de participação oral de cada aluno – Harmer 2007,166), palavras-chave no âmbito desta cultura nativa. (cf. Anexo 8) Enquanto desenvolviam a tarefa, movimentámo-nos pela sala, verificando se os alunos comunicavam em inglês entre eles, indicação que tinha sido igualmente dada.

Conseguimos, assim, desenvolver o pensamento crítico e aprofundar o conhecimento sobre a cultura índia, tão estereotipada pelo cinema ao longo dos tempos.

³³ Usámos um tomahawk e brincos comprados nos Estados Unidos feitos por descendentes dos Anasazi (Ancient Pueblo), além de livros, CDs e postais.

Para finalizar, solicitámos a produção de um texto criativo, escrito ao som da flauta de Robert Tree Cody³⁴, elemento surpresa que introduzimos com a intenção de criarmos um ambiente ligado à própria cultura. Os alunos reagiram muito bem, apesar de um ou outro ter soltado um “risinho” quando Cody entoou também um cântico.

Houve grande motivação, todos queriam opinar e uma das raparigas (a Camila) destacou-se pelo conhecimento que possuía sobre a cultura índia e pela elevada competência a nível do pensamento crítico. O texto criativo, ilustrado por ela também, foi o melhor da turma (cf. Anexo 9). Com efeito, como defende Harmer, o próprio trabalho criativo pode dar ao aluno motivação para trabalharem com mais afinco em busca de mais variedade na linguagem empregue (Harmer 2007, 328).

Como críticas a esta aula, o orientador mencionou o chamado “teacher echo” e sugeriu outras formas de reforço positivo, expressões como “well done”, “very good”, “that’s it”. Contudo, a nossa intenção fora não desmotivar os alunos, de acordo com uma sugestão que tínhamos encontrado em Spratt relativamente a actividades que envolvessem a fluência. Aliás, somos aconselhados a não prestar atenção a estes erros, ignorá-los mesmo, dando oportunidade aos alunos de desenvolverem a sua confiança e fluência, experimentando a linguagem (Spratt et al. 2005, 45).

As primeiras aulas leccionadas na turma 11^c foram o bloco já leccionado na turma 11^a, de modo que a planificação foi a mesma e as actividades também. Fizemos, no entanto, alguns acertos, decorrentes do *feedback* recebido e da própria experiência de implementação.

Tirámos ainda partido do quadro interactivo para mostrar algumas imagens de paisagens e dos autores de origem nativa, Leslie M. Silko e N. Scott Momaday.

A motivação gerada foi igualmente boa, conseguimos captar a atenção dos alunos a partir da introdução, em grande parte devido ao interesse gerado pelos objectos levados para a aula e que visavam a contextualização cultural.

A tarefa de produção propriamente dita, consistia em escreverem também textos criativos, os quais foram de modo geral bons, alguns mesmo muito bons (cf. Anexo10).

Como crítica a esta aula o orientador alertou para a necessidade de corrigir os alunos mais frequentemente, o que não tinha sido feito porque não desejávamos desmotivar os alunos.

³⁴Este índio lakota editou em 1993 o album “Dreams from the Grandfather”, uma compilação de 11 temas, só com flauta e voz, que pretende ser um tributo às tradições da sua herança Dakota-Maricopa, Lakota, Zuni, Acoma e Cherokee.

Após alguma reflexão sobre a potencialidade de exploração das unidades didácticas que podíamos leccionar, optámos por planificar duas, uma abrangendo sete blocos e outra oito blocos. A ideia de planificar uma sequência de aulas atraía-nos mais do que fazer planificações isoladas, pois consideramos só assim temos uma percepção mais abrangente de como todos os elementos se articulam entre si dando uma perspectiva global. Spratt, por exemplo, aponta algumas vantagens desta planificação (Spratt et al. 2005, 97) que também contemplámos, ou seja, a utilização de diferentes materiais, a variedade de tarefas num determinado período de tempo e, naturalmente, os objectivos que os alunos deverão alcançar.

Para a planificação da unidade didáctica (cf. Anexo 11), “Our fragile world”, identificámos como objectivos gerais consciencializar o grupo para a fragilidade da natureza, começando por reflectir sobre o documentário de Al Gore, “An Inconvenient Truth” e encorajar a discussão fundamentada e construtiva. A nossa selecção de materiais pautou-se igualmente pela diversidade. (cf. Anexo 12)

Os filmes ou documentários prestam-se à análise das expressões dos rostos, da entoação, de gestos e até os silêncios ligados a comportamentos sociais (Harmer 2007 308). Há pois diversas técnicas para a visualização deste tipo de material. No entanto, o objectivo central era despertar os alunos para a acção no sentido da protecção ao ambiente, assim as interrupções efectuadas ao longo do documentário tiveram como objectivo chamar a atenção para pormenores de conteúdo e tipo de linguagem empregue por Al Gore. Elaborámos directrizes para o visionamento e preparámos três tarefas (cf. Anexo 13), na primeira os alunos tinham de tomar nota dos argumentos apresentados e como eram sustentados, a segunda era um questionário sobre linguagem (de *marketing* político) empregue. Por fim, os alunos tinham que prestar atenção à linguagem corporal, verificar se a entoação correspondia à expressão facial, quais os gestos mais usados, os períodos de silêncio, e o *comic relief* usado por Al Gore. Estas tarefas foram preparadas seguindo algumas sugestões de Harmer (cf. Harmer 2007, 308). Interrompemos várias vezes o visionamento do documentário para a turma veicular a sua opinião, a eliminámos alguns excertos menos importantes. Alguns alunos já tinham visto o documentário, mas não deixaram de estar interessados e de participar na discussão e realização de tarefas. Houve aspectos que levaram a discussão ao rubro, o que demonstra que um material autêntico, e especialmente se for interessante e controverso, pode contribuir para a motivação do grupo-turma.

No fim desta discussão sobre o ambiente apresentámos a proposta de um projecto (cf. Anexo 14), que não foi muito bem aceite pelos alunos. Aliás, os alunos pediram para o alterar, e justificaram a sua posição afirmando que consideram as pessoas muito consumistas e preguiçosas, de modo que não irão mudar os seus hábitos só para proteger o ambiente. Receavam mesmo fazer uma exposição de trabalhos que ninguém quisesse ver. Chegámos, então, a uma solução de compromisso e os alunos elaboraram um questionário sobre hábitos de reciclagem e o conhecimento dos 3Rs (Reduzir, Reutilizar, Reciclar)³⁵ para aplicar a toda a comunidade escolar (cf. Anexo 15). Para a elaboração do questionário experimentámos trabalhar primeiro a pares, depois em grupos de 4 e 5 elementos e finalmente toda a turma votou nas 12 questões finais³⁶.

Mais tarde apresentaram a análise dos resultados por correio electrónico (cf. Anexo 16). Apesar de haver 95% de respostas que indicavam o envolvimento de todos na luta para proteger o ambiente, os alunos reafirmaram a sua descrença total, inclusivamente, na honestidade das respostas. A título ilustrativo, eis um excerto que revela bem a desilusão destes jovens:

However, the results of this survey only show how the human being is psychologically built in order to please, regardless of its own opinion and what how it in fact acts. It's a shame that instead of around 95 percent of people being engaged in the war against pollution, as the results show, only 5 percent of them actually say the truth. Maybe the solution is connecting these people to a polygraph while performing the survey. Because otherwise people will only say what other wish to hear. However, this is the world we live in.

Como tínhamos a intenção de experimentar diversidade de materiais, para a segunda parte desta unidade, procurámos textos que apresentassem uma relação de fascínio com a natureza. Thoreau e Emerson pareceram-nos incontornáveis neste sentido. Procurámos seguir o critério da utilização de textos intemporais (Cook 1981). Recorremos ainda a *clips* encontrados no *YouTube* e imagens que apresentámos no quadro interactivo e que foram também comentadas.

A resposta dos alunos não podia ter sido melhor, pois todos tinham algo a dizer e de modo geral com pertinência. Sentimos, no entanto, algum problema com a gestão de

³⁵ Hoje em dia já se faz referência à política dos 5Rs - Reduzir, Reutilizar, Recuperar, Renovar e Reciclar. cf. <http://mundodareciclagem.no.sapo.pt/politicados5rs.htm>.

³⁶Esta técnica foi inspirada numa aula da orientadora Helga Furtado.

tempo. O orientador afirmou ter apreciado a motivação gerada e que neste caso é preferível deixar a turma tecer os seus comentários, comprometendo a planificação inicial que poderá ser ajustada *a posteriori*. Tivemos, assim, que eliminar um dos textos seleccionados³⁷.

Optámos por leccionar também a unidade didáctica “Identity” (conf. Anexo 17), pois é importante que os adolescentes tenham consciência dos factores que podem influenciá-los no seu crescimento enquanto indivíduos. Além disso, uma vez que estão inseridos num ambiente intercultural, torna-se fundamental uma reflexão que os leve a ter consciência de si próprios e da cultura a que pertencem, para que possam de facto estabelecer relações interculturais, num ambiente de compreensão e respeito mútuos.

Diz-nos Harmer que a vida dos adolescents é pautada por uma busca da identidade, além da necessidade de autoestima (Harmer 2007, 83).

Seleccionámos diversos excertos de textos, ensaios, imagens, *cartoons*, poemas, entre outros, com o objectivo de levar este grupo à consciencialização dos inúmeros factores que influenciam a sua identidade³⁸, identificando-os e relacionando-os criticamente.

Planificámos oito blocos, como referimos, tentando diversificar igualmente os materiais usados na introdução e as tarefas. Do manual aceitámos a sugestão de utilizar o poema “The road not taken”, de Robert Frost, propondo uma didatização que nos pareceu mais adequada no âmbito das competências do grupo-turma e dos objectivos gerais traçados. (cf. Anexo 18)

Ao implementar esta planificação encorajámos os alunos a responderem aos textos de acordo com as suas ideias e experiências, o que é aliás uma das recomendações de Harmer para lidar com este público adolescente (Harmer 2007, 84).

A primeira aula da unidade didáctica “Identity” correspondeu à aula assistida pela Prof. Doutora Ana Gonçalves Matos da UNL³⁹. Como críticas a esta aula a professora Ana Matos referiu que a pintura, que mostrámos e que é representativa do poema, poderia ter sido analisada, assim como a voz de Robert Frost, pois o *clip* escolhido era a leitura do poema pelo próprio autor.

³⁷O objectivo de incluir este texto de 1930 era mostrar a reflexão do presidente Theodore Roosevelt em prol da preservação da natureza e a lutar, nomeadamente, para que Yellowstone fosse considerado parque natural. Inserimos este texto no portefólio suplementar já mencionado.

³⁸A título de exemplo: a sociedade, a religião, grupo étnico, os *media* de modo geral, a família, os pares.

³⁹Fomos igualmente avaliados pelos orientadores Stefan Pitterling, Martin Bösser e o colega Pedro Querido. O director, Doutor Roland Clauß, esteve presente mas não se pronunciou.

A abordagem a este tema foi um êxito a nível da motivação, pois até os alunos mais calados, se manifestaram motivados e proactivos. Consideramos que fizemos uma boa selecção de materiais, porquanto os alunos reflectiram sobre os mesmos e alcançaram os objectivos propostos. De salientar que reflectiram sobre textos de épocas diferentes sobre a mesma temática, um excerto de *Borderlands/La Frontera*, de Gloria Anzaldúa, poemas de Walt Whitman e Emily Dickinson, entre outros (cf. Anexo 19), sempre de forma profunda e sem receio de se exprimirem livremente. Ao longo da discussão, centrada nas opiniões dos alunos, reiterámos a necessidade de fundamentarem as suas opiniões sobre o texto, remetendo ao mesmo. Das conclusões dos alunos destacam-se: a identidade como um processo contínuo, o facto de os indivíduos estarem sujeitos a inúmeras influências e o impacto que as escolhas que se fazem têm na vida. Contrapondo esta noção de “escolha”, alguns alunos acreditam na predestinação, apresentando uma perspectiva diferente. Apesar de não termos tido a oportunidade de aprofundar a origem desta crença na predestinação, esta raiz calvinista poderá ser decorrente da origem germânica de alguns destes alunos.

3.5.2. Turma do 6º ano

Planificámos e leccionámos um capítulo do manual intitulado “New home, new friends”, em 4 blocos lectivos, dois de 45 minutos e um de 90 minutos e algumas tarefas ligadas ao texto. (cf. Anexo 20)

A nossa primeira preocupação foi procurar um material autêntico apelativo para esta faixa etária que fizesse a ponte com o texto do manual.

Optámos por usar um excerto de um episódio (retirado do *YouTube*) da série “Glee”, onde há uma personagem em cadeira de rodas, que faz parte do *Glee Club*.

A grande facilidade com que encontramos materiais audiovisuais na internet, e a utilização do quadro interactivo ajudaram a encontrar uma introdução que motivou os alunos para o conteúdo do texto que seria depois analisado e trabalhado.

Nos comentários que se seguiram ao visionamento do *clip*, os alunos referiram uma das questões que apontavam para o texto que iríamos tratar, aceitação da diferença e integração, além dos laços de amizade entre os jovens.

Para a leitura do texto experimentámos usar uma técnica⁴⁰ que mantivesse os alunos atentos. Cada aluno leu uma frase, sucessivamente, até ao final do texto e assim mantivemos 24 alunos focalizados na leitura.

Seguindo uma sugestão do manual para trabalhar conteúdos gramaticais, fizemos alguns exercícios com o “present perfect”, numa primeira fase, de reprodução e numa segunda fase de reprodução/produção. Os alunos conheciam já esta estrutura gramatical, não havendo necessidade de fazer qualquer reforço.

Como o evento *Language Evening*⁴¹ se aproximava, concebemos uma tarefa em grupo que consistia em improvisar diálogos entre jovens que tinham mudado de casa, fazendo assim a ponte com o tema do texto. A tarefa gerou grande motivação, os alunos revelaram capacidade criativa, mas o entusiasmo fez com que se atropelassem nos diálogos. Esta situação comprovou-nos algumas das desvantagens do trabalho em grupo mencionadas por Harmer (Harmer 2007, 166), a realização da tarefa demorou muito mais tempo que o planeado e os alunos tornaram-se muito barulhentos. Sentiu-se ainda que alguns membros tiveram tendência para dominar a tarefa.

Durante o *feedback* o orientador alertou-nos para a necessidade de ter sempre em atenção o perfil do grupo-turma antes de preparar qualquer tarefa. Com um número elevado de alunos irrequietos temos de encontrar em primeiro lugar estratégias para gerir o comportamento. Ou, em última instância, não podemos implementar tarefas que saibamos à partida que vão estimular o comportamento mais irrequieto da turma.

Caso tivesse leccionado mais tempo nesta turma, iria elaborar uma inquérito simples sobre o próprio trabalho em grupo, o que os alunos sentiram, o que gostaram ou não gostaram, de acordo com a sugestão de Harmer (Harmer 2007, 168).

3.5.3. Turma do 9º ano

Foi-nos proposto usar *Lies of Silence*, de Brian Moore⁴², para introdução ao capítulo do manual, “Welcome to Ireland”. Tivemos assim a oportunidade de didactizar uma obra literária, o que não tinha sido feito até ao momento, e que se enquadrava no âmbito do tema do nosso relatório.

⁴⁰ Observada numa das aulas da orientadora Helga Furtado.

⁴¹ Mais adiante abordaremos esta questão.

⁴² Moore, Brian. *Lies of Silence*. Stuttgart:Ernst Klett Verlag, 2006.

Planificámos esta unidade contemplando onze blocos de 45 minutos. (cf. Anexo 21) Os objectivos incluíam fomentar a descoberta da cultura e história da Irlanda, reflectir sobre o conflito irlandês, encorajar o pensamento crítico e a discussão, analisando diversos materiais autênticos no âmbito deste tema.

Relembramos que um dos nossos critérios base para a selecção de materiais autênticos para as unidades leccionadas era a diversidade de textos, em sentido lato. Tirando partido do quadro interactivo, introduzimos a unidade recorrendo a um elemento do audiovisual, um *clip* com uma música tipicamente irlandesa (ao som de flauta), que os alunos identificaram sem dificuldade. Poderemos concluir que a música é um bom veículo para dar a conhecer a cultura⁴³ de um país, nomeadamente se tivermos em conta a música popular.

Na sequência da contextualização desejada, apresentámos uma cronologia de factos históricos, que foi trabalhada em pequenos grupos, com o objectivo de estes seleccionarem acontecimentos, (discutindo entre os elementos do grupo) que considerassem mais determinantes para a história da Irlanda. Um desses acontecimentos era o massacre que inspirou os U2 na escrita e composição de “Sunday Bloody Sunday”. Os alunos relacionaram a letra da canção com os dados que já conheciam e comentaram a atitude do vocalista, Bono Vox. Alguns já conheciam a canção, mas manifestaram alguma surpresa no que concerne à crítica social que é veiculada. Isto acontece, naturalmente, porque os jovens têm hábitos de ouvir música por puro entretenimento, ou seja, o facto de não terem apreendido a mensagem não decorre de qualquer incompetência linguística mas sim de não direccionarem a sua concentração nesse sentido. Bastou ouvirem uma única vez para estarem aptos a trocar impressões sobre o respectivo conteúdo.

Como não havia tempo para lerem *Lies of Silence* na íntegra, seleccionámos os capítulos que eram mais significativos para o desenrolar dos acontecimentos.

Para fomentar o trabalho autónomo usando um recurso de que estes alunos dispõem fora da sala de aula, a internet, optámos por criar um blogue.

Ter um blogue hoje em dia é muito comum. Aliás, o *blogging* para além de ser uma actividade, começa a ser considerado um género (Ford 2007, 8).

⁴³Ou melhor, uma das vertentes da cultura.

Mas, afinal para que serve um blogue? Na nossa opinião, os objectivos de criação de um blogue podem ser os mais diversos mas, sem a vertente da interacção, perdem parte do sentido. A propósito da definição de blogue diz-nos Ford:

The traditional definition of a blog is of a special kind of website consisting of regular entries or posts arranged in reverse chronological order – that is with the most recent post at the top of the main page. Typically, each post is a short piece of text, though images are often included, and generally entries contain links to other websites. It is this feature that sets blogging apart from traditional journal writing (Ford 2007, 8).

No entanto, quem insere um *post* espera obter um comentário, o que lança o mote para a interacção acima mencionada. Ora, com o objectivo de fomentar a interacção fora da sala de aula, desenvolver a autonomia, e testar a competência linguística e reflexiva criámos um blogue que pode ser consultado em <http://authenticmaterialsloversesl.blogspot.pt/>. (cf. Anexo 22)


Na introdução de boas-vindas explicámos claramente o nosso objectivo, que pretendia extrapolar a própria didatização desta unidade didáctica: “I created this blog so that my students and co-workers may comment on "authetic materials". Everyone is welcome to add materials, reflexions and creative works” (cf. Ibid.).

Nesse blogue incluímos *clips* de filmes ligados à Irlanda, endereços electrónicos e informações várias retiradas da internet, aproveitando o facto de a internet poder ser usada como fonte de selecção de materiais autênticos sobre um determinado tópico, os quais poderão ser colocados online e comentados pelos alunos de forma autónoma (Kelly et al. 2002).


Os comentários não foram, no entanto, em número suficiente para nos permitirem, por si sós, proceder a uma análise do nível de competência linguística, ou reflexiva. Este comportamento teve a ver com o reduzido número de aulas leccionado nesta turma, pois o factor tempo aqui é de extrema importância. O professor tem de acompanhar a progressão de *posts* e comentários e ajudar os alunos a ultrapassarem quaisquer obstáculo, além de os incentivar a escrever.

Reflectindo *a posteriori*, percebemos que houve da nossa parte também alguma falha. Deveríamos ter dado uma aula de introdução ao blogue, fornecendo directrizes muito concretas, por escrito, apesar de na introdução online estar incluído, como referimos, o nosso objectivo. Os comentários empregam uma linguagem comum que

estes jovens usam certamente quando interagem via messenger. O único momento aproximado de interacção deu-se entre dois alunos:

 Albert1 de Maio de 2012 06:45

In my opinion the movie (trailer) has not that much similarities to the chapter we read, apart of that single scene. It seems to me like another american action movie set by the paranoia of being betrayed by something or someone... The only thing that changes is the one who is being betrayed. Sometimes it s the whole state, sometimes it s a family...

1.  Ju2 de Maio de 2012 11:34

I think this is a very good point and as he said it´s more other conflicts, which make the movie so intresting...

Por parte dos colegas a quem demos o hiperlink não houve também qualquer *feedback*.

Ainda com o auxílio da internet pedimos aos alunos que comparassem notícias de jornais de áreas geográficas diferentes Dublin, Belfast e Londres e o próprio *layout* da capa dos jornais, posicionando-se criticamente. Os grupos de trabalho estiveram de modo geral motivados e revelaram perspectiva crítica. Um dos grupos teceu críticas ao facto de os jornais digitais sobre *surf* não serem pagos e a maioria dos jornais informativos generalistas apresentar apenas a capa e alguns temas, mas para ter acesso ao jornal completo, teriam de pagar.

3.6. Momentos de avaliação

3.6.1. Turmas do 11º ano

Nas turmas 11ªa e 11ªc houve dois primeiros momentos de avaliação informal, no sentido indicado por Spratt, ou seja, houve registo e *feedback*, mas não demos avaliação quantitativa nem qualitativa (Spratt et al. 2005, 102). Alguns ds trabalhos criativos que os alunos elaboraram no âmbito da cultura nativa americana foram complementados com desenhos. Os textos do grupo foram de modo geral muito bons. Em ambas as turmas demos feedback quer oralmente, quer por escrito, chamando a atenção dos alunos para alguns erros. (cf. Anexos 23-24)

Na turma 11^oc houve outros dois momentos de avaliação somativa. No final de cada unidade avaliámos os alunos e discutimos essa avaliação com o orientador que a considerou um pouco exigente.

Em relação à unidade didáctica “Our fragile World” fizemos uma avaliação global, baseada nas participações orais e na elaboração do questionário sobre hábitos de reciclagem. Tomámos em linha de conta também os erros e atribuímos uma avaliação quantitativa (escala de 1 a 20) que depois foi adaptada à EAL (escala de 1 a 15). (cf. Anexo 25)

No âmbito da unidade didáctica “Identity” avaliámos uma produção escrita orientada. Os alunos analisaram o poema “The road not taken”, de Rober Frost, contemplando três tópicos pré-definidos. Os nossos critérios de avaliação incluíam os erros ortográficos ou de estrutura, o comentário a cada um dos tópicos e o contexto global que na nossa folha de avaliação aparece com o título “commentary”. Mais uma vez atribuímos uma avaliação quantitativa (escala de 1 a 20) que depois foi adaptada à EAL (escala de 1 a 15). (cf. Anexo 26)

Não tivemos, no entanto, oportunidade de realizar um teste de avaliação final, para o qual teríamos de ter elaborado uma matriz à semelhança do que fizemos para a língua alemã. Com efeito, o teste de avaliação final faria todo o sentido ter sido elaborado por nós. No entanto, por mera questão pragmática, isso não aconteceu. Quando chegou a data de elaborar o teste, encontravamo-nos a leccionar o 9^o ano, tendo “perdido” três semanas de aulas. O próprio orientador dispensou-nos dessa tarefa, afirmando, que os momentos de avaliação tinham sido suficientes para que ele pudesse pronunciar acerca do nosso desempenho.

3.6.2. Turma do 9^o ano

Ao longo das aulas leccionadas no 9^o b houve diversos momentos de avaliação. Elaborámos um mini-teste dividido em duas partes. (cf. Anexo 27) A primeira tinha 5 questões genéricas que implicavam uma breve definição. A segunda era constituída por 10 questões de resposta também breve apenas sobre os capítulo 5 e 10. Os resultados não foram muito favoráveis, houve algumas negativas que são a consequência directa de esses alunos não terem lido os capítulos. Desta vez optámos por apresentar também a percentagem correspondente a cada nota atribuída. (cf. Anexo 28)

Elaborámos igualmente um teste de vocabulário (cf. Anexo 29), a pedido da professora Tina, o qual teve resultados muito bons. (cf. Anexo 30)

Para concluir a unidade didáctica, “Welcome to Ireland”, optámos por pedir um trabalho criativo tendo por base o conceito apresentado por Harmer relativamente a este tipo de tarefa:

The term *creative writing* suggests imaginative tasks, such as writing poetry, stories and plays. Such activities have a number of features to recommend them. Chief among these is that the end result is often felt to be some kind of achievement (Harmer 2007, 328).

O objectivo desta tarefa era os alunos encontrarem outro final para a história. À excepção de um aluno (Marcel) todos apresentaram bons trabalhos (cf. Anexo 31) em grande variedade de género, desde *rap*, carta, desenhos, música e textos narrativos. Os resultados foram muito bons. (cf. Anexo 32)

Quanto ao nosso desempenho durante a unidade didáctica, a orientadora teceu críticas positivas. Relembrou, no entanto, que sempre que o enfoque da aula é uma estrutura gramatical, a regra deve ser escrita no quadro.

Reservámos alguns minutos da última aula para a nossa própria avaliação. Pedimos aos alunos preenchessem anonimamente uma grelha (cf. Anexo 33). Os valores a atribuir situavam-se entre o 1 e o 5, sendo o 1 a pontuação mais baixa e o 5 a mais alta. A classificação 4 obteve o maior número de respostas, um total de 113, seguindo-se 111 para a classificação 5 e 45 relativo ao 3. (cf. Anexo 34)

3.7. Balanço do estágio a inglês

Durante os seminários de acompanhamento com os nossos orientadores fomos pontualmente corrigidos, e elogiados quando as aulas se destacavam pela positiva, nomeadamente pela motivação gerada, ou pela boa exploração dos materiais. As nossas trocas de impressões foram muito enriquecedoras e consideramos que contribuíram para o nosso crescimento profissional e pessoal.

O nosso estágio pautou-se pela variedade tanto a nível de materiais usados como do público-alvo. Centrámos a acção no aluno, fomentámos a criatividade e o desenvolvimento das diversas capacidades (4) de modo a desenvolverem do mesmo

modo as competências gerais⁴⁴, valorizámos a produção de texto, além de termos trabalhado igualmente conteúdos gramaticais.

Implementámos o tema escolhido para a nossa PES, levando sempre algo de novo para as aulas e motivando os alunos pela diversidade de materiais e de tarefas.

Se é verdade que os alunos podem sentir-se desmotivados pela dificuldade em apreender o sentido global de um texto (Harmer 2007, 273), é também verdade, pela experiência nesta instituição, que quando os alunos não sentem empatia com os textos (ou contextos), a motivação diminui, com reflexo no comportamento e concentração. Do nosso ponto de vista os alunos do 11^oa responderam com grande entusiasmo aos textos usados para o tema “Identity”, porque sentiram que o tema se relacionava com o seu próprio crescimento enquanto indivíduos.

Acreditamos que contextos com os quais os alunos se identificam geram maior motivação. Para comprovar esta asserção salientamos os trabalhos criativos sobre *The Outsiders* de S. E. Hinton, *Twelve* de Nick McDonell, escritos quando os autores eram ainda adolescentes e com jovens como protagonistas.

Após reflexão crítica sobre a nossa PES, consideramos que poderíamos ter explorado mais a consciencialização da interculturalidade com os grupos de trabalho, além de que o blogue não surtiu o efeito desejado. No entanto, fizemos um bom trabalho, com empenho e prazer.

3.8. Estágio a alemão: caracterização das turmas

3.8.1. Turma do 6^o ano

A turma 6^o s, leccionada pela professora Helga Furtado, também orientadora de estágio, é constituída por 14 elementos, 8 rapazes e 6 raparigas. O facto de se tratar de uma turma “s” significa que estes alunos são de origem portuguesa e entraram para a EAL para um curso de preparação (“Vorkurs”), com a duração de um ano, seguindo depois para o 5^o ano e daí por diante. O grupo completo seria constituído por 28

⁴⁴ São elas: o saber, que inclui o conhecimento do mundo e o sociocultural; o saber fazer que está ligado à capacidade práticas e competências interculturais; o saber ser que se liga à personalidade do aluno e se reflecte nomeadamente nas suas atitudes, e o saber aprender, que se prende com a capacidade de observar e participar em novas experiências utilizando tudo o que apreendeu até então (Ministério da Cultura 2001, 20)

elementos, o que seria excessivo, por isso foi dividido em dois grupos de alemão como língua estrangeira, DaF (“Deutsch als Fremdsprache”).

De modo geral é um grupo interessado, trabalhador e disciplinado, cuja faixa etária se situa entre os 11 e 12 anos. Tratando-se de crianças, é natural que o seu comportamento sofra algumas oscilações. Neste aspecto sente-se o pulso forte e simultaneamente carinhoso da titular, ao qual tentámos dar continuidade.

Ao longo da PES assistimos à evolução deste grupo a nível da competência linguística, da interacção e da capacidade de reflexão.

3.8.2. Turmas do 8º ano

A turma 8ºa/b, igualmente leccionada pela professora Helga Furtado, é constituída por 13 elementos, 7 rapazes e 6 raparigas. Estes alunos têm já uma boa competência linguística, expressando-se oralmente com grande fluência. Sente-se que este grupo é competitivo.

Pelo facto de o horário da turma 8ºc/d se sobrepor ao horário do 8ºa/b, foram poucas as vezes que conseguimos assistir a estas aulas. No entanto, apercebemo-nos de que se trata de um grupo menos competitivo e menos homogéneo a nível de competências linguísticas do que o 8ºa/b.

A turma 8ºc/d, leccionada pela professora Antonie Lopes Coelho, igualmente orientadora de estágio⁴⁵ é constituída por 11 elementos, 5 rapazes e 6 raparigas.

3.9. Observação como instrumento de aprendizagem

3.9.1. Turma do 6º ano

Durante mês e meio assistimos às aulas do 6ºs, sem fazer qualquer intervenção. Tínhamos efectuado já alguma investigação e lido as sugestões de grelhas de observação incluídas em *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten* (Ziebell 2002). As grelhas que considerámos mais funcionais foram as 9 (cf. Anexo 35), 7a (cf. Anexo 36) e 7b (cf. Anexo 37) como referimos, e criámos ainda uma com o objectivo de

⁴⁵ Quando tivemos de nos dedicar a uma só turma de alemão, deixámos de trabalhar com esta orientadora.

transcrever as expressões mais usadas pela orientadora no âmbito do processo ensino-aprendizagem (cf. Anexo 38).

Tal como prevíamos, acabámos por usar a grelha 9 mais frequentemente, pois é a que permite tomar nota do encadeamento das diferentes fases da aula, incluindo todos os itens a ter em conta ao elaborar uma planificação, o que constituía um dos nossos critérios de observação.

Estas observações serviram igualmente para perceber como motivar este grupo, como lidar com alguma indisciplina, como o grupo reage aos trabalhos de casa, qual a forma social de trabalho mais adequada ou a que permite obter melhores resultados.

À medida que observávamos, tomávamos notas e preenchíamos as grelhas escolhidas. Tomámos igualmente nota de algum vocabulário que os alunos iam adquirindo, para seleccionar sempre textos autênticos adequados⁴⁶ ao nível de língua dos alunos.

A orientadora escrevia no quadro palavras novas, regras gramaticais, a matéria para os testes, frases complexas que tivessem de ser decodificadas, o trabalho de casa, e só no fim é que pedia aos alunos para passarem o que estava no quadro para os cadernos. Esta técnica tem bons resultados, pois os alunos não dispersam a atenção. Implementámos esta prática nas nossas aulas, mas demorámos algumas semanas a automatizar este procedimento.

Para celebrar o “Dia da Leitura na Alemanha”, 18 de Outubro, o 6ºs contou com a visita da Presidente do Conselho de Administração, Dra. Sandra Gonçalves Pinto, e do director, Doutor Roland Clauß, que leram duas histórias, uma em português e outra em alemão, conversando em seguida com os alunos. A atenção com que este grupo escutou as histórias e o *feedback* que se seguiu fez com que optássemos também explorar algumas histórias nas aulas.

Este período de observações revelou-se importante também para perceber algumas regras de comportamento/disciplina em sala de aula, nomeadamente o facto de os alunos levantarem a mão se desejarem intervir; mudarem de lugar quando solicitado pela professora e devido a indisciplina, levar um recado para os pais caso o aluno não fizesse o trabalho de casa três vezes seguidas, entre outras.

⁴⁶ O que não significa que escolhessemos textos unicamente com vocabulário conhecido, pois nesse caso não haveria progressão na competência linguística dos alunos, que se liga à competência comunicativa.

3.9.2. Turmas do 8º ano

Em termos gerais, a orientadora Helga Furtado emprega na turma do 8º ano as mesmas normas no que respeita à manutenção da disciplina, ao envio de trabalhos de casa, ao escrever as regras gramaticais no quadro e só então solicitar aos alunos que as copiem, e ao facto de usar sempre a língua alemã. Uma das formas sociais escolhidas para trabalhar com esta turma é o trabalho em grupo. Contudo, sente-se que a escolha dos grupos não é arbitrária, ou seja, evita-se que os alunos que têm uma relação mais próxima trabalhem juntos.

Uma das actividades, que gerou motivação foi um *Theaterspiel*; a professora distribuiu os papéis usando cartões de cores diferentes e cada aluno tinha de agir em consonância com o papel atribuído, com o objectivo de contar uma história.

Além de usar o manual *Das neue Deutschmobil 3*, a professora distribuía frequentemente outros materiais, para complementar os assuntos em estudo, incluindo materiais autênticos, como imagens de pinturas dos períodos do romantismo e impressionismo, para trabalhar a descrição e pequenos contos de autores emblemáticos como Kästner ou Borchert, e ainda um conto de Peter Härtling, *Das war der Hirbel*⁴⁷, o qual serviu também de ponte para compararem com as suas próprias experiências de vida.

Estas observações serviram essencialmente para nos apercebermos dos diferentes modos de explorar textos e domínios de referência em função da faixa etária do grupo, o que implica maior desenvolvimento da competência linguística e consequentemente maior profundidade nas reflexões.

O método⁴⁸ de trabalho e as técnicas usadas em sala de aula pela professora Antonie Coelho são muito semelhantes aos da professora Helga Furtado, o que nos leva a concluir que estes são decorrentes da pedagogia implementada na EAL.

Verificámos, através da observação, que os professores da EAL dão grande enfoque ao estudo da gramática até ao final do 8º ano, o que se enquadra no âmbito das orientações do nosso Ministério da Educação. Nos três primeiros anos de aprendizagem a competência receptiva deverá ser mais desenvolvida que a produtiva, surgindo aqui a

⁴⁷Utilizaram uma versão simplificada para alunos de DaF.

⁴⁸Empregamos o termo “método” de acordo com a definição de Harmer: “the practical realisation of an approach... methods include procedures and techniques” (Harmer 2007, 62-63).

necessidade de o aluno apreender o sentido global do texto pelo próprio contexto (Ministério de Educação 1991,17).

3.10. Da planificação à leccionação: uma reflexão crítica

3.10.1. Turma do 6º ano

Quando fazíamos a planificação de uma aula, sequência de aulas ou unidade didáctica, começávamos por definir o(s) objectivo(s) (“Lernziele”), respondendo à questão: “Was sollen die Schüler lernen?” (Neuner et al. 2003, 30)

Tivemos o cuidado de centrar a acção no aluno o que de início nem sempre foi bem sucedido, assegurando que os alunos fossem capazes de fazer algo que não teriam feito antes. Não podemos esquecer que a interacção com os materiais, com o grupo-turma e com o professor deverá originar uma transformação no próprio aluno, ao percorrer um determinado caminho (Neuner et al. 2003, 30).

Após definir objectivos, usando verbos ligados à acção (Neuner et al. 2003, 32-33), elaborámos a planificação e respectivas actividades que iria contribuir para que os alunos alcançassem o objectivo. Disponhamos de dois *layouts* para planificações, um sugerido por Neuner e outro que a orientadora usava na EAL. A estrutura era praticamente a mesma, diferindo apenas na terminologia usada. Em vez de „Einführung“, „Präsentation“, „Semantisierung“ e „Üben“, recomendado por Bimmel (Bimmel et al. 2003), usámos „Einstieg“, „Arbeitung“, „Vertiefung“ e „Abschluss“. A diferença é que “Vertiefung” inclui “Üben” e “Abschluss” é o momento de conclusão e de indicar trabalhos de casa (quando necessário).

Era importante diferenciar as diferentes fases da aula, fazendo corresponder a cada uma actividade/tarefa, a(s) capacidade(s)⁴⁹ a desenvolver, a forma social de trabalho (individual, pares, em grupo, ou pleno), o material e os recursos a usar. Tudo isto, naturalmente, articulado com o tempo.

A primeira aula foi leccionada em parceria com o meu colega de estágio. A planificação foi feita com o objectivo de os alunos serem capazes de reconhecer e descrever o modo de vida do *Wikinger Häger*, personagem de um texto do manual, *Das*

⁴⁹ Estas capacidades enquadram-se nos objectivos de aprendizagem, sendo quatro: ouvir/compreender; falar/comunicar com eficácia; ler com eficácia; escrever/comunicar por escrito. (Ministério da Educação 2001, 8)

neue Deutschmobil 2. Nesta primeira experiência utilizámos um texto autêntico (3 vinhetas de BD retiradas de um jornal alemão, *Rhein Main Presse*), que se incluía no âmbito do domínio de referência que estava a ser tratado pela orientadora, “An der Ostsee”. Como na última vinheta surgia uma construção com “wenn”, elaborámos exercícios para treino da mesma, surgindo enquadrados no contexto, e que foram depois apresentados no quadro interactivo⁵⁰.

Recebemos *feedback* positivo relativamente à escolha do material autêntico, por ser adequado à unidade didáctica em estudo e ter gerado motivação por parte dos alunos, que criaram de imediato empatia com a personagem *Häger*. No final os alunos foram capazes de se expressar sobre a vida quotidiana dos Vikings, comparando-a com o seu próprio dia-a-dia na actualidade.

Leccionámos ainda três aulas incluídas nesta unidade didáctica e com enfoque nas estruturas gramaticais sugeridas pelo próprio manual. Para concluir o tema e verificar o que os alunos conseguiam fazer, de modo mais autónomo, introduzimos uma tarefa de produção de texto, em grupo, inspirada num dos exemplos apresentados em *Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht*, indicado para o Stufe D – “Entfaltung von freier Äußerung” (Neuner et al. 2000, 128-129), mas em vez de lhes darmos uma tabela com “Redemittel”, pedimos para criarem uma história, utilizando as estruturas gramaticais (“wenn” e “als”) que tinham vindo a ser trabalhadas nas últimas aulas. (cf. Anexo 39)

Os resultados foram muito positivos, os grupos activaram conhecimentos adquiridos e a imaginação e escreveram histórias engraçadas, cumprindo as indicações prévias.

Como crítica a esta aula salientou-se a gestão de tempo deficiente. Nesta primeira fase da leccionação sentíamos que o tempo era escasso e isso levava-nos a não tirar partido de algumas intervenções dos alunos ou, pelo contrário, permitíamos que extrapolassem o objectivo proposto.

Planificámos a unidade “Zu Besuch in der Schweiz” (cf. Anexo 40) com o auxílio de diferentes materiais autênticos didatizados de acordo com as orientações, em

⁵⁰A EAL proporcionou aos estagiários um curso de utilização do quadro interactivo logo no início do ano lectivo.

particular, de Neuner⁵¹ e propusemos à turma “uma viagem à Suíça”. Para a introdução ao tema pesquisámos materiais que fossem adequados à faixa etária dos alunos e aos objectivos gerais, neste caso, identificar a Suíça e cidades mais importantes, localizá-las no mapa, descrevê-las de acordo com as imagens apresentadas e/ou experiência pessoal⁵², nomear e comentar alguns símbolos que se associam a este país.

Para testar a atenção dos alunos durante esta fase em que se treinou a oralidade, preparámos um questionário de múltipla escolha (cf. Anexo 41) que resultou muito bem.

Procurámos ainda diversificar os materiais, compilando imagens, *clips* de canções, um conto suíço “Der Bärenprinz”, com o intuito de explorar também a diferença entre tipos de textos⁵³. Para testar a compreensão do conto elaborámos um exercício de “richtig/falsch” (Neuner et al. 2000). (cf. Anexo 42) Usámos ainda o mesmo conto para identificar e nomear as características dos “Märchen”, enquanto género literário com características específicas.

A fundamentação para esta “viagem à Suíça” encontra-se no *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Língua Estrangeira II – Alemão Ensino Básico, 3º ciclo*, “A língua, como fenómeno social e parâmetro de cultura, não pode dissociar-se da realidade dos países em que é falada” (Ministério da Educação 1991,13).

Neste contexto, “Zu Besuch in der Schweiz”, presta-se à descoberta cultural tanto no que diz respeito à cultura do outro como em relação à consciência que o aluno adquire relativamente à sua própria cultura. Por outras palavras, o aluno só consegue relacionar-se com outra cultura, quando tiver a consciência da sua identidade cultural.

A turma interagiu muito bem com todos os materiais, tendo revelado maior motivação e interesse quando trabalhámos canções conhecidas, tema da Heidi e do Tirol, e mesmo a descrição das imagens (em trabalho de grupo) e o conto.

Para completar esta unidade os alunos preencheram ainda um “Lückentext” para verificar o novo vocabulário adquirido. (cf. Anexo 43)

A motivação demonstrada poderá ser decorrente da presença de vários estímulos em simultâneo: som, imagem e conteúdo dos textos.

⁵¹Nesta primeira fase optámos por usar um ou dois autores apenas, para não correremos o risco de incoerências. A intenção era, no entanto, *a posteriori* automatizar a utilização destas referências e encontrar um estilo próprio estilo.

⁵²A maioria dos alunos da EAL começa a viajar muito cedo, além de ter acesso a viagens programadas e levadas a cabo pela própria instituição. Parte dos alunos desta turma esteve uma semana em Berlim, no início do ano lectivo, no âmbito de um programa de intercâmbio de estudantes, à semelhança do ano anterior em que tinham estado na Suíça.

⁵³ Termo aqui empregue em sentido lato.

As críticas ao nosso desempenho centraram-se no facto de termos deixado alguns alunos estenderem as intervenções, afastando-se do objectivo central proposto.

Numa das aulas observadas, a orientadora tinha implementado um “Rollenspiel”, tendo sido óbvio que os alunos, mesmo os mais tímidos, gostavam de representar e alguns eram mesmo muito expressivos. Tentámos replicar esta ideia, acrescentando uma vertente criativa, ao solicitar que escrevessem os próprios diálogos. Falhámos, contudo, na distribuição de tarefas, de modo que o resultado não foi exactamente o esperado.

No entanto, a orientadora não deixou de salientar o facto de os alunos terem estado muito motivados e de o processo de ensino-aprendizagem ter decorrido num ambiente descontraído.

Foi-nos proposto usar o manual para planificar e didactizar o tema seguinte, “Haustiere”. (cf. Anexo 44) Tivemos, no entanto, a liberdade de articular estas propostas com outros materiais seleccionados e didatizados por nós. Empenhámo-nos no *design* de dois *booklets* (um para o estudo do cão e outro para o do gato) com todos os materiais a usar nas diversas aulas, textos⁵⁴, exercícios e imagens⁵⁵. (cf. Anexos 45-46) O nosso objectivo era concentrar a atenção dos alunos num único conjunto de materiais, além de termos tentado dar o nosso cunho pessoal às vertentes organizacional e de formatação em jeito de livro, pois sabíamos que o grupo gostava de ler e de livros.

A orientadora teceu comentários muito favoráveis a estes *booklets*. Considerou, no entanto, que poderíamos ter dado as diferentes páginas à medida que fossem necessárias para não estragar o que designou por “efeito surpresa”. Na nossa opinião havia assim maior gestão de recursos e de tempo. Se compararmos esta situação com o facto de os alunos terem os manuais em sua posse desde o início do ano, ocorre-nos questionar se é possível haver sempre a existência do tal “efeito surpresa”. Se soubermos *a priori* que a maioria da turma perderá motivação se conhecer os materiais com antecedência, teremos obviamente o cuidado de ir fornecendo os mesmos à medida das necessidades.

Ainda no âmbito deste tema, aceitámos uma das sugestões de Neuner para enfoque na aquisição ou consolidação de vocabulário, “Textereproduktion: Lückentext” (Neuner et al. 2000, 86) e elaborámos um exercício sobre a história da origem do gato, já apresentada aos alunos. Pedimos então que preenchessem os espaços, tendo em conta

⁵⁴ Até os textos do manual foram incluídos nos mesmos para que os alunos não se dispersassem.

⁵⁵ Para o estudo do gato usámos fotos da nossa colecção particular.

o contexto e usando somente os novos vocábulos, o que fizeram sem grandes dificuldades, talvez porque o tema também lhes tivesse agradado.

Os alunos revelaram-se sempre muito motivados e participativos ao longo das várias aulas em que usámos os *booklets*, até mesmo nos exercícios com enfoque na estrutura gramatical, neste caso as “*weil-Sätze*”.

A orientadora elogiou precisamente a motivação que conseguimos gerar nos alunos, além da nossa crescente segurança e o facto de darmos tempo necessário para os alunos se exprimirem.

Concluimos que a experiência é a melhor forma de aprendizagem. O facto de termos dado uma sequência de aulas, se traduziu num melhor desempenho. No entanto, o exercício em que os alunos tinham de fazer corresponder uma foto a um título não correu tão bem, pois em fotocópias as fotos perderam qualidade. Como tínhamos inserido todas as fotos numa apresentação no quadro interactivo, recorremos a este de imediato para que o exercício pudesse ser feito sem dificuldades. Em reflexão após esta experiência, reconhecemos que deveríamos ter previsto este episódio e começado por mostrar as imagens no quadro interactivo, perdendo menos tempo e evitando assim algum constrangimento. Isto alertou-nos para termos em atenção a qualidade gráfica e/ou visual dos materiais, para que o objectivo da tarefa não se dilua.

Aliás, o quadro interactivo veio a revelar-se um recurso quase incontornável ao longo das aulas, quer para apresentar exercícios, imagens, *clips*, ou escolher os grupos de trabalho, recorrendo ao programa Tríptico.

Os recursos técnicos existentes hoje em dia não devem ser, no entanto, encarados como metodologias de ensino mas como instrumentos que ajudam os professores, sejam quais forem as abordagens e técnicas que queiramos adoptar (Harmer 2007, 176).

Aproveitando a sugestão do *Lehrbuch*, jogámos “*Weißt du, warum?*” com a turma dividida em dois grupos apenas. De forma lúdica trabalhámos “*weil-Sätze*” e no final os alunos sistematizaram a regra, a qual escrevemos no quadro, pedindo-lhes no final que a copiassem para os cadernos (à semelhança do que tinha verificado nas aulas de observação).

Em termos da formulação da regra adoptámos uma sugestão de Funk e Koenig (1991) que referem que há três tipos possíveis de formular regras gramaticais. Na primeira hipótese, o professor pode apresentar regras certas e erradas e os alunos terão de decidir quais as que estão correctas, o que requer uma tarefa receptiva (Funk e

Koenig 1991, 125). Na segunda, o professor pode dar parte da regra e pedir aos alunos que a completem, o que implica uma tarefa reprodutiva. E na terceira e última o professor trabalha determinada estrutura gramatical com os alunos, com base num conjunto de exercícios e, depois de perceber que essa estrutura está automatizada, pede então aos alunos que formulem a regra (Funk e Koenig 1991, 126). Esta tarefa é, sem dúvida, a mais centrada no aluno, sendo já uma tarefa produtiva. Foi precisamente por estes dois motivos que a usei com a estrutura das “weil-Sätze”.

Aproveitámos a quadra natalícia para explorar as tradições tanto em Portugal como na Alemanha, com enfoque em determinados aspectos das duas culturas. Esta abordagem que incluiu ouvir canções de Natal, em versões (em língua alemã) encontradas mais uma vez no *YouTube*, gerou grande interacção entre os elementos do grupo.

Ainda no âmbito do tema “Haustiere” didactizámos a história *Paulas sieben Haustiere* (cf. Anexo 47), cuja aula inicial constituiu a nossa primeira aula assistida.

Na procura de experimentação diversa, optámos por introduzir o texto a partir da nossa leitura expressiva, tendo-nos apoiado mais uma vez em Neuner (Neuner et al. 2000) para as actividades práticas. Os alunos estiveram muito atentos e apreenderam o sentido global sem dificuldade. Para testar essa compreensão implementámos uma actividade de preenchimento de espaços, “Textergänzung” (Neuner et al. 2000, 81) que completaram rapidamente.

Na sessão⁵⁶ de análise subsequente procedemos à auto-crítica em relação à aula, a que se seguiram os comentários críticos das orientadoras e colega. Foram salientados como aspectos positivos: a leitura expressiva, e a boa relação estabelecida com o grupo-turma. Como pontos negativos mencionaram a curta duração da introdução, e objectivo proposto, „Die Schüler können mithilfe eines Rasters einen Text nacherzählen“, não ter sido alcançado em pleno. De facto, o que testámos foi a compreensão global e o reconto teria lugar na terceira aula desta unidade.

Quanto à introdução, estávamos convencidos de que iria haver maior número de respostas espontâneas por parte dos alunos e quando essas respostas não surgiram, não quisemos insistir. Não fora a presença da orientadora da Faculdade, teríamos insistido e reformulado mesmo algumas questões. Contudo, nesta altura ainda não conseguíamos ter sensibilidade suficiente nem técnica para escolher qual o momento ideal de o fazer.

⁵⁶ Nesta sessão participaram a orientadora da faculdade, a Professora Doutora Clarisse Costa Afonso, a orientadora do estágio, a Dra. Helga Furtado e o colega, Pedro Querido..

À medida que continuámos a leccionar, tornou-se muito mais fácil ultrapassar situações semelhantes.

Para encerrar a exploração da história *Paulas sieben Haustiere*, optámos por uma actividade criativa, produção de texto enquadrada no âmbito da sugestão de Neuner para “Stufe C (Üben reproduktiv/produktiv)” (Neuner et al. 2000, 97). A nossa preocupação foi igualmente centralizar a acção no aluno, fomentando a autonomia, a criatividade, o trabalho em parceria com os seus pares. Com este tipo de tarefa o aluno é “obrigado” a activar as suas competências linguísticas de modo geral, além da sua imaginação.

A turma foi dividida em quatro grupos que criaram quatro finais diferentes para a história. Optámos pelo trabalho em grupo igualmente porque este permite que se discutam mais (por comparação com o trabalho a pares) opiniões diferentes e que haja diversos contributos para o produto final; promove ainda a autonomia por permitir aos alunos tomarem decisões sem interferência do professor (Harmer 2007, 166).

Dois dos grupos complementaram o texto com desenhos⁵⁷ (cf. Anexo 48). Mais uma vez constatámos que esta turma trabalha muito bem em grupo, é criativa e elabora textos com algum humor.

Trabalhando a partir do manual, planificámos e didatizámos o tema “Wohnen” com o objectivo geral de os alunos identificarem e caracterizarem diferentes tipos de casas. Em termos de estrutura gramatical propriamente dita, o manual apontava para a construção com “dass” para introdução de frases integrantes. Nesse sentido elaborámos um conjunto de exercícios, um dos quais solicitava ao aluno que descrevesse a sua casa e um colega teria de repetir o que ele tinha dito, começando a frase por “Er/sie sagt, dass ...”, exercício de reprodução/produção (Neuner 2000).

Houve uma boa interacção entre os alunos e no final do exercício já ninguém se enganava relativamente à posição do verbo na frase.

Neste contexto, o manual era muito redutor pelo facto de se cingir ao universo alemão. Considerando importante analisar o tipo de casas em Portugal, para que os alunos associassem diferentes casas a diferentes estilos de vida, nos dois países, mostrámos algumas imagens de casas alemãs e portuguesas usando o quadro interactivo. Como os alunos já estavam cientes das diferenças, e para que se pudessemos consolidar as várias características, que implicavam o uso de determinado

⁵⁷ Estes textos ficaram em exposição na sala durante algumas semanas.

vocabulário, criámos um jogo com uma selecção de postais da nossa colecção particular. Os alunos foram divididos em dois grupos e cada um recebeu 7 postais (um por elemento do grupo). Cada um dos elementos tinha a possibilidade de descrever o postal, sem o mostrar à equipa adversária, que teria de adivinhar, mediante a respectiva descrição, de que tipo de casa se tratava, e em que país se localizava.

A turma aderiu muito bem ao jogo, mas este acabou por se tornar um pouco monótono e moroso, aliás críticas apontadas pela orientadora. Repetimos ainda o jogo a pedido dos alunos, mudando as regras para torná-lo mais estimulante, incluindo uma lista de palavras proibidas.

Introduzimos a distinção entre “Wo?” e “Wohin?” através de imagens. Essa aula proporcionou-nos também um grande elogio pela boa selecção de imagens apresentadas no quadro interactivo. Neste contexto gramatical, percebemos alguma dificuldade por parte dos alunos na utilização da preposição correcta, por isso fizemos diversos exercícios, e elaborámos fichas de sistematização da utilização das preposições e dos verbos “hängen, legen, setzen, stecken e stellen” (acusativo) e “hängen, liegen, sitzen, stecken e stehen” (dativo) para incluírem no portefólio.

A orientadora iniciou com este grupo um portefólio, no qual os alunos vão guardando todas as fichas de sistematização de diversos conteúdos gramaticais, podendo recorrer a ele sempre que surgirem dúvidas.

Esta preocupação vai ao encontro do que preconiza o *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Língua Estrangeira II – Alemão Ensino Básico, 3º ciclo*, relativamente aos conteúdos gramaticais:

O ensino de conteúdos gramaticais tem por fim desenvolver no aluno a consciência de como se estrutura a relação sentido-forma na língua estrangeira, chamando-lhe a atenção para regularidades e paralelismos que, permitindo a transferência do aprendido para situações novas, possibilitem um progresso individualizado na aprendizagem. Assim, e a nível de recepção, o aluno associará um sentido adequado a formas linguísticas ouvidas ou lidas, enquanto que, a nível da produção, terá de seleccionar a estrutura, que corresponda ao conteúdo que pretende transmitir e que sirva a sua intenção comunicativa (Ministério de Educação 1991,17).

Conclui-se, assim, que a produção de estruturas gramaticais deve ser concretizada no âmbito do conteúdo e das intenções comunicativas e não devem ser meros exercícios mecânicos e descontextualizados.

Como não tínhamos explorado até ao momento um texto autêntico especificamente direccionado para a compreensão oral (“Hörverstehen”), optámos por planificar (cf. Anexo 49) um bloco de 45 minutos que incidisse sobre o visionamento de um episódio⁵⁸ da série juvenil “Os Cinco”, dobrado para alemão, intitulado “Fünf Freunde auf großer Fahrt” que se afigurava como adequado a vários níveis, tinha a duração de 25 minutos, o que permitia ser visionado num só bloco, as personagens eram crianças e a história tinha os ingredientes certos para motivar esta audiência, mistério, polícias, ladrões e um cão. De facto, o filme captou a atenção da turma. Apesar de no final do visionamento alguns alunos terem afirmado que não tinham percebido tudo, responderam com facilidade às diversas questões para testar a compreensão global (“Globalverständnis”).

Pensámos em elaborar um dos exercícios de “richtig/falsch” ou “Zuordnung: Zusammenfügen von Sätzen” sugeridos por Neuner, mas isso significava novamente a utilização de textos (fotocópias)⁵⁹ com os exercícios e o objectivo era testar a compreensão oral, sem suporte escrito. Preparámos então um questionário que implicava uma resposta oral breve. (cf. Anexo 50)

Para a segunda aula assistida sugerimos à orientadora iniciar a unidade “Sport” que pretendíamos didactizar (cf. Anexo 51) na aula imediatamente anterior.

Como texto autêntico escolhemos um excerto de uma história de Peter Härtling, *Ben liebt Anna*⁶⁰, porque se enquadrava no tema do desporto (neste caso, o futebol) e incluía uma troca de cartas entre Ben e Anna, os protagonistas, troca essa que foi aproveitada para conduzir os alunos ao desenvolvimento da escrita criativa.

Além de exercícios para emprego do *Präteritum*, elaborámos fichas de sistematização para os alunos acrescentarem ao portefólio. Esta aula foi elogiada pela boa introdução e motivação gerada.

O objectivo geral era os alunos escreverem a resposta de Anna (a verdadeira resposta só seria revelada no quadro interactivo após a apresentação dos textos criativos

⁵⁸Aquando da “Mostra KINO - Cinema de Expressão Alemã” que decorreu entre 26 de Janeiro e 3 Fevereiro em Lisboa, tentámos levar o 6ºs a uma das sessões para escolas, realizadas no Instituto Alemão, mas os alunos não tinham um único dia livre na sua agenda de actividades extra-curriculares.

⁵⁹Após terminar esta tarefa distribuímos as cópias com o mesmo questionário para trabalho de casa.

⁶⁰Härtling, Peter. *Ben liebt Anna*. Weinheim Basel: Belz & Gelberg, 1997.

pelos diferentes grupos de trabalho). Esta tarefa é indicada para activar a imaginação e todas as competências já adquiridas, inclusivamente a liberdade criativa realizando uma produção de texto, enquadrada numa das sugestões de Neuner, “Entfaltung von freier Äußerung” (Neuner et al. 2000,128). Os alunos enquadraram as respostas no contexto da história, activando efectivamente a imaginação e apresentando diferentes pontos de vista nas suas respostas. (cf. Anexo 52)

A introdução desta aula correu muito bem, assim como o trabalho de grupo⁶¹. Os alunos tiveram, no entanto, alguma dificuldade numa das actividades que consistia em completar frases, partidas ao meio⁶².

De acordo com a crítica recebida na reunião que se seguiu para reflexão e análise do nosso desempenho, as instruções relativas a uma das actividades deviam ter sido mais claras. As duas professoras consideraram tinha havido evolução notório no nosso desempenho.

Mais tarde, ao corrigir as cartas, apercebemo-nos que alguns alunos faziam confusão com o “das” relativo e o “dass” integrante, por isso, no momento de entrega colocámos algumas frases no quadro e pedimos aos alunos que indicassem o que estava errado e como ficaria correcto. Esta técnica de correcção foi mais uma vez muito bem aceite pelo grupo e pela orientadora.

Entretanto, na procura constante por textos autênticos encontrámos uma canção no *YouTube* „Grün sind alle meine Kleider“ que era excelente para sistematizar o uso das conjunções “darum” e “weil”. Os alunos ouviram a canção uma vez e só à segunda vez é que a cantaram também. Escrevemos no quadro duas frases „Darum lieb ich alles was so grün ist“ e „Weil mein Schatz ein Jäger ist“ para os alunos distinguirem a utilização de “darum” e “weil” no contexto. Para verificar a compreensão pedimos que cada aluno construísse duas frases com estas conjunções, o que fizeram sem dificuldade.

Receberam novas folhas para o portefólio, com a sistematização das “Kausalsätzen” e “Konsekutivsätzen”. E, por fim, cada um recebeu um marcador de livros, com todas as conjunções. (cf. Anexo 53) Como o final do ano se estava a aproximar e os alunos têm uma rotina de leituras obrigatórias durante as férias de Verão, considerámos que um marcador poderia ser um objecto útil não

⁶¹Para poupar tempo, tínhamos já seleccionado os grupos em casa, tendo o cuidado de formar grupos equilibrados em termos de nível de língua.

⁶² Estas metades encontravam-se coladas em cartões.

só para marcar o livro, como também para não esquecerem as conjunções. O contexto estaria presente na própria obra de leitura obrigatória em língua alemã.

3.10.2. Turmas do 8º ano

Foi-nos proposto didatizar o tema “Jugendorganisationen und Hilfsorganisationen”, incluído no manual *Das neue Deutschmobil 3*, para leccionar nas turmas 8ºa/b e 8ºc/d.

Começámos por seleccionar um conjunto de imagens para apresentar no quadro interactivo como introdução ao tema, activando o conhecimento adquirido. Colocámos algumas questões, tentando ligar o tema à experiência dos alunos, mas as respostas foram muito curtas e não conseguimos o dinamismo pretendido.

As duas turmas reagiram sensivelmente do mesmo modo. Tivemos dificuldade em gerir o tempo e centrámos a introdução mais em nós do que nos alunos. Em termos de contexto gramatical, trabalhámos “Nebensätze mit nachdem” com ambas as turmas. Exagerámos, no entanto, no número de exercícios, de modo que a formulação da regra⁶³ acabou por ser feita um pouco à pressa.

No segundo período leccionámos mais uma aula no 8ºa/b para a qual seleccionámos um poema de Bertolt Brecht, „Der Rauch“. O objectivo era os alunos „descobrirem“ várias interpretações para o poema trabalhando a pares. De início dois ou três elementos tiveram alguma dificuldade em construir um sentido para o poema, mas com a ajuda dos colegas e mais uma explicação nossa, conseguiram atingir o objectivo.

Nesta aula houve interacção entre os alunos, expressaram-se livremente sem contudo se afastarem do tema. Como trabalho de casa sugerimos uma produção escrita, em que os alunos podiam optar por um de três tópicos: “Menschen”, “Einsamkeit” und “Schweigen”. O desafio foi aceite e concretizado, tendo os alunos apresentado poemas ricos em conteúdo, efectuando uma leitura expressiva dos mesmos.

⁶³ Seguimos a sugestão de Funk e Koenig em *Grammatik lehren und lernen* (Funk e Koenig 1991, 125).

3.11. Momentos de avaliação

3.11.1. Turma do 6º ano

Pelo elevado número de aulas leccionado nesta turma, tivemos a oportunidade de passar por diversos momentos de avaliação, reprodução/produção de texto, miniteste com enfoque em conteúdos gramaticais e prova globalizante no final do ano lectivo.

Preparámos um miniteste (cf. Anexo 54) para sistematização do emprego dos verbos “hängen, legen, setzen, stecken e stellen” (acusativo) e “hängen, liegen, sitzen, stecken e stehen” (dativo). Aquando da entrega dos minitestes, compilámos uma série de frases com erros, escrevendo-as no quadro sob o título “Wo liegt der Fehler?”, pedindo aos alunos que emendassem o que estava mal e explicassem porquê. Os alunos reagiram muito bem a esta técnica⁶⁴, e fomos elogiados pela forma como orientámos a correcção.

Elaborámos a prova globalizante, contemplando todos os conteúdos trabalhados ao longo do ano. (cf. Anexo 55) Adaptámos a matriz sugerida pelo Ministério de Educação, uma vez que a EAL não tinha nenhuma matriz disponível (cf. Anexo 56). Discutimos os critérios de correcção com as professoras Helga Furtado e Lenia Frago, que iria dar o mesmo teste à outra metade da turma do 6º.

Dividimos os itens sujeitos a avaliação em três áreas: compreensão e (re)produção de texto, domínio sociocultural e língua; a estes fizemos corresponder temas e a respectiva estrutura, ou seja, o tipo de exercício escolhido, desde as perguntas sobre o texto para testar a compreensão do mesmo, a diversos exercícios com enfoque gramatical (nomeadamente preenchimento de espaços e ligação de frases). A última parte do teste consistia em produzir um texto, tendo em conta três tópicos, tratando-se de uma produção orientada.

De salientar que um teste deste tipo não contempla as capacidades de “Hörverstehen” e “Sprechen”, as quais são avaliadas de forma contínua ao longo do ano e cujas avaliações são anotadas pela própria professora na caderneta individual do aluno (“Schuljahrplaner”).

Após correcção do teste, em reunião com a orientadora esclarecemos algumas

⁶⁴Técnica também usada pela professora Helga.

dúvidas e acertámos as notas finais (em consonância com a grelha da EAL). Os alunos corresponderam de modo geral às expectativas e as notas situaram-se entre o “1-“ (a mais alta) e “4-“ (a mais baixa), sendo a média de “2,64”. (cf. Anexo 57)

No dia da entrega dos testes, pedimos aos alunos que preenchessem um questionário de avaliação do nosso trabalho. Adaptámos para alemão o questionário usado em inglês. Como se trata de questionários anónimos, os alunos não receiam qualquer repercussão negativa nas suas avaliações e, nestas idades, são bastante sinceros.

A análise das respostas revelou que os alunos tinham gostado das aulas, numa escala de 1 a 5 (sendo o “5” o máximo), a avaliação oscila maioritariamente entre o 4 e o 5. (cf. Anexo 58)

3.12. Balanço do estágio a Alemão

O estágio a alemão constituiu o nosso maior desafio pelo facto de nunca termos leccionado esta língua. Tal como a inglês, conseguimos implementar o tema do presente relatório, articulando a utilização dos materiais autênticos com alguns textos e exercícios dos manuais adoptados, articulação essa que correu muito bem.

Ao longo das aulas leccionadas tivemos a oportunidade de aprender a gerir o tempo, a implementar uma planificação tendo em conta os objectivos centrados nos alunos e as diferentes competências a desenvolver, e melhorámos a competência linguística.

O apoio recebido das orientadoras da EAL, Antonie Lopes Coelho e Helga Furtado (em especial esta última com quem trabalhamos muito mais tempo) e da faculdade, Clarisse Costa Afonso contribuíram em muito para o resultado final.

De início tivemos também algumas dificuldades em diferenciar em sala de aula as quatro capacidades (“Lesen”, “Schreiben”, “Hören” e “Sprechen”), mas conseguimos ultrapassá-las.

Após reflectirmos sobre o *feedback* fornecido sobre as aulas leccionadas e nos seminários de orientação, reformulámos algumas planificações e tarefas, sempre com o propósito de melhorar o nosso desempenho. Durante os seminários discutíamos, por um lado, as planificações, a selecção de materiais, ou a abordagem aos textos do manual. Por outro, discutíamos algum aspecto pendente relacionado com as aulas leccionadas durante essa semana. Para podermos acompanhar a nossa própria evolução concebemos

uma grelha que inclui os temas tratados e as observações das orientadoras. (cf. Anexo 59)

Consideramos que foi enriquecedor o facto de podermos leccionar dois níveis diferentes de língua, o que nos obrigou a pesquisar materiais diferentes e a elaborar tarefas no âmbito desses níveis.

Faltou a oportunidade de implementar um projecto no 6ºs, ligado ao teatro, aproveitando o gosto deste grupo pela leitura expressiva e o seu dinamismo enquanto grupo.

Capítulo IV – Actividades de enriquecimento sociopedagógico

A EAL prepara uma agenda muito diversificada de actividades que contribuem para o enriquecimento sociopedagógico. Neste âmbito, assistimos à primeira reunião geral, no último dia de Agosto, onde se prestaram alguns esclarecimentos, nomeadamente em relação às aulas de apoio. Nesta reunião foram apresentados os novos elementos da equipa, incluindo os estagiários. Após a mesma, houve um almoço *buffet*, organizado pela direcção, para promover o convívio entre os antigos e novos colegas. Ainda neste sentido, e à semelhança de anos anteriores, decorreu um passeio a Bucelas e à Quinta do Morgado.

Tivemos a oportunidade de participar numa das diversas actividades orientadas para o desenvolvimento do professor, com a preocupação de contribuir para a sua adaptação às novas tecnologias e a novas técnicas de trabalho. Neste contexto, a EAL reserva um dia específico, “O Dia Pedagógico”, com vários eventos, grupos de trabalho, jogos, almoço e um curso do quadro interactivo⁶⁵. Os estagiários foram integrados neste curso, uma vez que existe um *Smartboard* em cada sala de aulas e que deverão rentabilizá-lo ao máximo. Esta acção de formação trouxe-nos valor acrescentado, permitindo-nos introduzir outra dinâmica às aulas leccionadas.

O espectáculo intitulado “Cabaret”, apresentado no auditório, com a presença única de Horst Schroth, trouxe momentos de agradável entretenimento e mais uma oportunidade de os professores confraternizarem.

Em Outubro estivemos presentes no Instituto Alemão num encontro de professores de alemão subordinado ao tema “Mais alemão”. Assistimos à palestra de Erwin Tschirner da Universidade de Leipzig subordinada ao tema, “Grammatikvermittlung”, à mesa redonda, “Situation und Perspektiven für Deutschlehrer in Portugal – Situação e perspectivas para professores de Alemão em Portugal”, com a participação de Sara Vicente, Clarisse Costa Afonso, Claudia Fischer, APPA e DGIDC.

Nessa altura tomámos conhecimento da possibilidade de concorrermos a uma bolsa de estudo para um curso de língua alemã e *Landeskunde*, a qual veio a ser atribuída para duas semanas em Berlim (entre 29 de Julho e 11 de Agosto). A

⁶⁵Entre as vantagens deste curso contam-se, por exemplo: falar livremente, fazer pausas no discurso, observar o público-alvo, fazer uma boa introdução e conclusão à aula, incluir diversos media e dar tempo suficiente para reflexão.

experiência ali vivida foi muito enriquecedora a todos os níveis. Tivemos ocasião de melhorar competências linguísticas, culturais e de interculturalidade ao conviver, trabalhar e partilhar conhecimentos e experiências com elementos de todo o mundo.

No último período do ano lectivo decorreu mais uma *Language Evening* no auditório da EAL, que consiste em juntar grupos de alunos de todos os anos em palco, onde têm a possibilidade de representar, cantar, dançar, apresentando trabalhos criativos, nas várias línguas estudadas na EAL e com a orientação dos respectivos professores.

Capítulo V – Conclusão e reflexão crítica sobre a PES

Pautámos a selecção de materiais autênticos de acordo com critérios pré-definidos que incluem a diversidade, textos passíveis de diferentes interpretações, que estimulassem a reflexão, que fossem representativos em termos culturais, que permitissem aos alunos o confronto com grande variedade de estilos de discurso⁶⁶ (Cook 1981).

Verificámos que estes textos geraram motivação e promoveram o desenvolvimento de competências nos alunos, além de terem fomentado a criatividade.

Ao longo das pesquisas efectuadas constatámos que, ainda hoje, nem todos os autores são defensores da utilização de materiais autênticos em sala de aula, mas optámos por não investigar os seus argumentos.

O facto de termos leccionado grupos de diferentes níveis de língua, contribuiu em larga medida para o nosso crescimento em termos profissionais e pessoais.

Do nosso ponto de vista, aprendemos durante as observações de aula, mas aprendemos essencialmente ao leccionar e reflectir sobre essa prática com os orientadores. A reflexão, a análise crítica e autocrítica contribuem sem dúvida para o crescimento do professor.

Esta aprendizagem não acaba porém com o fim do estágio, pois terá de ser contínua. Este período de treino terá a sua continuação no período de desenvolvimento na prática diária futura (Tomlinson 2003).

Um dos motivos pelos quais o estágio contribui para o desenvolvimento dos professores é o facto de levar à reflexão sobre o ensino de modo geral e sobre o comportamento do estagiário em particular (Wajnyb 1992, 15), constituindo também o nosso período de adaptação à própria linguagem da sala de aula (Wajnyb 1992, 21).

Pela experiência vivida na EAL durante a nossa PES, seleccionar materiais autênticos contribui para o desenvolvimento do próprio professor, ajudando-o a tornar-se mais positivo e confiante e mais eficaz como afirma Tomlinson (2003).

⁶⁶Apropriámo-nos deste argumento, seleccionando a maior diversidade possível de materiais para explorar ao longo da PES.

Bibliografia

Bimmel, Peter. Bernd Kast e Gerd Neuner. *Deutschunterricht Planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen*. Fernstudieneinheit 18. Berlin und München: Langenscheidt, 2003.

Bloome, David. *Discourse Analysis & the Study of Classroom Language & Literacy Events-A Microethnographic Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2005.

Byram, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003 (1997). (pp 8-73)

_____. ed. *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London: Routledge, 2004.

Carter, Ronald e Michael McCarthy, *Cambridge Grammar of English: a Comprehensive Guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

Council of Europe. *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Eggleston, John. ed. *Teaching English as a Foreign Language*. London: University of Warwick Routledge Education Books, 2003.

EAL. *1848-1998 - Deutsche Schule Lissabon, Escola Alemã de Lisboa*. Lisboa: Printer Portuguesa, 1998.

EAL. *2010/2011 Jahrbuch*. Artes Gráficas, Lda.: Lisboa, 2011.

Ellis, Rod. *Task-based Language Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

Fenner, e David Newby. *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy and Cultural Awareness*. Austria: European Centre for Modern Languages, 2000.

Funk, Herman e Michael Koenig. *Grammatik Lehren und Lernen*. Fernstudieneinheit 1. Berlin und München: Langenscheidt, 1991.

Geof Alred, Mike Byram e Mike Fleming. eds. *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

Harmer, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. 4^a ed. Longman Handbooks for Language Teachers Harlow: Longman, United Kingdom, 2007.

_____. *How to teach English. An Introduction to the Practice of English Language Teaching*. London: Longman, 1998.

_____. *Teaching and Learning Grammar*. London: Longman, 1987.

Kramsch, Claire. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

McCarthy, Michael. „Authentic texts and Contexts“ In *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

Neuner, G. Krüger, M. Grever, U. *Übungstypologie zum Kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt, 2000 (1981).

Neuner, Gerhard e Hans Hunfeld. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin und München: Langenscheidt, 1993.

Nunan, David. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

Rampillon, Ute. *Aufgabentypologie zum autonomen Lernen*, München: Ismaning Hueber, 1998.

_____. *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht, Forum Sprache*. 3^a ed. München: Max Hueber, 1985.

Richards, Jack C. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Risager, Karen. "Cultural References in European Textbooks: An Evaluation of Recent Tendencies", In *Mediating Languages and Cultures*. eds. Dieter Buttjes e Michael Byram. Clevedon: Multilingual Matters, 1991, 181-192.

Scrivener, Jim. *Learning Teaching. A Guidebook for Language Teachers*. Oxford: Macmillan. 2005.

Spratt, Mary. Alan Pulverness e Melanie Williams *The TKT Course*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Tomlinson, Brian. "Materials Development". In *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. eds. Ronald Carter e David Nunan Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Wajnyb, Ruth. *Classroom Observation Tasks*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

Zeichner, Kenneth M. *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa, 1993.

Ziebell, Barbara. *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Fernstudieneinheit 32. München: Langenscheidt, 2002.

Yule, George. *The Study of Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

Yule, George. *Explaining English Grammar*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Artigos de periódicos

Afonso, Clárisse Costa. "A Escola em Mudança". In *Várias Viagens – Estudos oferecidos a Alfred Opitz*. org. Clara, F. Sanches, M. Matos, M., Famalicão: Húmus. 407-414.

Banegas, Dario Luis. "Three Frameworks for Developing CLIL Materials." University of Warwick and Argentina, 2010. Consultado em Maio de 2012 em www.matsda.org.uk/folio_article.html

Berardo, Sacha Anthony. "The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading" In *Reading Matrix: An International Online Journal*; Vol. 6 Issue 2, 2006. Consultado em Maio de 2012 em <http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf>

Berwald, Jean-Pierre. "Teaching Foreign Languages with Realia and Other Foreign Material", In *ERIC Q&A*, 1987: 1-6. Consultado em Dezembro de 2011 em <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED289367.pdf>

Cambridge. "An interview with Brian Tomlinson" Leeds University Metropolitan s/d. Consultado em Maio de 2012 em www.cambridge.org/servlet/file/Tomlinson_Transcript%2B

Camilleri, Mario, Peter Ford, Helena Leja, Valerie Sollars. *BLOGS Web Journals in Language Education. Languages for Social Cohesion. Language Education in a Multilingual and Multicultural Europe*. Strasbourg: European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing, 2007. Consultado em Agosto de 2011 em http://archive.ecml.at/mtp2/publications/D1_Blogs_E_internet.pdf

Canning-Wilson, Christine. "Practical Aspects of Using Video in the Foreign Language Classroom". In *The Internet TESL Journal*. Vol. VI no.11 November, 2000. Consultado em Agosto de 2011 em <http://iteslj.org/Articles/Canning-Video.html>.

Carvalho, Ana Amélia Amorim Soares de. "Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras". In *Revista Portuguesa de Educação*, nº2, Instituto de Educação, Universidade do Minho, 1993: 117-124. Consultado em Julho de 2012 em [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6\(2\),117-124\(AnaAmeliaAmorimCarvalho\).pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/518/1/1993,6(2),117-124(AnaAmeliaAmorimCarvalho).pdf)

Cook, Vivian. "Using Authentic Materials in the Classroom" Newcastle University 1981. Consultado em Maio de 2012 em <http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/AuthMat81.htm>

Corbett, John. "Intercultural Language Teaching." University of Glasgow, 2003.

Deardorff, Darla K. "Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms: A Framework and Implications for Educators" In *Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations*. eds. Arnd Witte, Theo Harden Oxford e Bern: Peter Lang, 2011 (37-54)

Howard, Jocelyn e Jae Major. "Guidelines for Designing Effective English language Teaching Materials". Coreia do Sul: 2005 Consultado em Maio de 2012 em www.paaljapan.org/resources/proceedings/PAAL9/pdf/Howard.pdf

Jung, Hyun-Sook. „Arbeit mit authentischen Texten im Fremdsprachunterricht“. In *Koreanische Zeitschrift für Germanistik*, Jahrgang 42, Catholic University of Daegu: 2001. Consultado em Maio de 2012 em kkg.german.or.kr/kr/kzg/kzg78d.htm

Kelly, Charles, Lawrence Kelly, Mark Offner e Bruce Vorland "Effective Ways to Use Authentic Materials with ESL/EFL Students" In *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, no. 11, Toyota, Japan: November, 2002. Consultado em Abril de 2012 em <http://iteslj.org/> Aichi Institute of Technology

Kilickaya, Ferit. "Authentic Materials and Cultural Content in ESL Classrooms". In *The Internet TESL Journal*. Vol. X, no 7, Ancara, Turkey: 2004. Consultado em Maio de 2012 em <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>

Kramsch, Claire. "The Cultural Component of Language Teaching". In "Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht" consultado a 20 de Julho de 2012 em http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt-ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm

Maijala, Minna. „Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.“ *Info DaF* 34, 6 2007: 543-561. Consultado em Agosto de 2012 em www.iudicium.de/InfoDaF/downloads/InfoDaF_2007_Heft_6.pdf

Millrood, Radislav. "Observation Web: A Reflection Technique for Observation" Tambov State University, Russia. Vol 36 no 3, July-September, 1998.

Nostrand, Howard Lee. "Authentic Texts and Cultural Authenticity: An Editorial". In *The Modern Language Journal*, 73, University of Washington: 1989.

Nunan, David. "Communicative Tasks and the Language Curriculum" In *TESOL Quarterly* vol. 25, No. 2, Summer 1991: 279-295. Consultado em Maio de 2012 em tesolexpert.com/home/CommunicativeTasksAndTheLanguageCurriculum.pdf

Peacock, Matthew. "The Effect of Authentic Materials on the Motivation of Learners" *ETL Journal* Volume 51/2 Oxford University Press, 1997. Consultado em Maio de 2012 em <http://203.72.145.166/ELT/files/51-2-6.pdf>

Peterson, Elizabeth and Bronwyn Coltrane. "Culture in Second Language Teaching" Center for Applied Linguistics. Washington: CAL Digest, 2003. Consultado em Maio de 2012 em <http://www.cal.org/resources/digest/0309peterson.html>

Roberts, Allyson. "Action Research in Practice, a Reflective Approach." 3rd International Conference on Teaching English as a Foreign Language Workshop follow-up to conference. Lisboa: Dep. LLC, FCSH, UNL, 2009.

Rüschhoff, Bernd. "Über den Begriff der Authentizität und die Einsatzmöglichkeiten authentischer Materialien". 2003 Consultado em Dezembro de 2011 em <http://www.medienzentrum-rheinland.lvr.de/medienangebote/medienbrief/22003aktuelles.pdf>

Ryan, Stephen. "Using Films to Develop Learner Motivation". In *The Internet TESL Journal* vol. IV no.11 November, 1998. Consultado em Dezembro de 2011 em <http://iteslj.org/Articles/Ryan-Films.html>

Savignon, Sandra J. "Communicative Language Teaching: State of the Art." In *TESOL Quarterly*, Vol. 25, No. 2, 1991: 261-277. Consultado em Maio de 2012 em <http://links.jstor.org/sici?>

Tatsuki, Donna Hurst. "Comprehension Hot Spots in Movies: Scenes and Dialogs that are Difficult for ESL/EFL Students to Understand." In *The Internet TESL Journal* vol. IV no.11 November. 1998. Consultado em Maio de 2012 em <http://iteslj.org/Articles/Tatsuki-HotSpots.html>

Terhart, Ewald. „Was ist Unterricht? Didaktik: Eine Einführung". In *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart: Reclam. 2009: 102-127.

Tomlinson, Brian. "Developing Materials to Develop Yourself." Leeds Metropolitan University, UK: 2003. Consultado em Maio de 2012 em <http://www.hltmag.co.uk/jul03/mart1.htm>

Yuen, Ka-Ming. "The Representation of Foreign Cultures in English Textbooks" In *ELT Journal* Vol. 65, Issue 4, 2011: 458-466.

Zarate, Geneviève. "Cultural Awareness and the Classification of Documents for the Description of Foreign Culture" In *Language Learning Journal* no. 11 March 1995: 24-25

Manuais

Harper, Russell David. rev. *The Chicago Manual of Style*, Chicago: University of Chicago Press, 2010.

Schwarz, Helmut ed. *New Context*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2007.

Schwarz, Helmut ed. *English 2000 A2*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2007.

Schwarz, Helmut ed. *English G 2000 A5*. Berlin: Cornelsen Verlag, 2008.

Schwarz, Helmut ed. *English G 2000 A5*. Workbook. Berlin: Cornelsen Verlag, 2008.

Schwarz, Helmut ed. *English G 2000 A5*. Handbuch für den Unterricht. Berlin: Cornelsen Verlag, 2008.

Xanthos-Kretzschmer, Sigrid, Jutta Douvitsas-Gamst e Elefthterios Xanthos. *Das neue Deutschmobil 2*. Stuttgart: Klett, 2003.

Xanthos-Kretzschmer, Sigrid, Jutta Douvitsas-Gamst e Elefthterios Xanthos. *Das neue Deutschmobil 3*. Klett, Stuttgart, 2005.

Programas

Ministério da Educação. *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Língua Estrangeira II – Alemão Ensino Básico, 3º ciclo*, 1991.

_____. *Programa de Alemão Ensino Secundário 10º, 11º e 12º Anos (Nível de Iniciação)*. Formação Geral: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Formação Específica: Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, 2001.

_____. *Programa de Alemão Ensino Secundário 10º, 11º e 12º Anos (Nível de Continuação)*. Formação Geral: Cursos Científico-Humanísticos e Cursos

Tecnológicos. Formação Específica: Cursos Científico-Humanísticos de Línguas e Literaturas, de Ciências Socioeconómicas e de Ciências Sociais e Humanas, 2002.

_____. Departamento de Educação Básica. *Programa de Inglês 3º Ciclo (LE I)*, 2009.

_____. *Programa de Inglês Ensino Secundário 10º e 11º Anos (Nível de Continuação)*. Formação Geral: Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos (LE I / LE II), Formação Específica: Línguas e Literaturas (LE II), 2002.

Endereços electrónicos consultados para apoio à preparação de aulas

<http://www.independent.ie/> (Dublin)

<http://www.irishtimes.com/> (Dublin)

<http://www.irishnews.com/> (Belfast)

<http://www.tyronetimes.co.uk/> (Northern Ireland)

<http://www.telegraph.co.uk/>

<http://www.thetimes.co.uk/>

<http://www.youtube.com/watch?v=RozG2ejdeh8> (*The Devil's Own*)

<http://www.youtube.com/watch?v=R9dKCA360Cc&feature=related> (Glee)

http://www.youtube.com/watch?v=fQ8B-Wl_trQ&feature=related (Irish song)

<http://www.youtube.com/watch?v=EJBkzp1uaWk&feature=related> (U2)

<http://www.youtube.com/watch?v=jjn2xAfOfzo>

<http://www.youtube.com/watch?v=yF2dExxf6NY&feature=related>

<http://www.youtube.com/watch?v=JZB711kT5rA&feature=related>

www.metromagazine.com.au

roadtoteaching.com/wp-content/.../student_eval_teacher_effectiveness.doc

<http://www.die-geobine.de/schweiz.htm>

http://www.die-geobine.de/schweiz_m.htm

http://enseallemagne.asso-ensea.net/coups_de_coeur/Weihnachten.pdf