

**A Importância da Utilização de Materiais Autênticos  
no Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira**

**Carmen Salomé Batista**

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

**Setembro de 2014**

Relatório apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica do Prof. Doutor Rogério Miguel Puga, Investigador Auxiliar do CETAPS, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e do Prof. Doutor Alberto Madrona Fernández, Professor Auxiliar Convidado do Departamento de Línguas, Culturas e Literaturas Modernas da mesma Universidade.

## **AGRADECIMENTOS**

O meu sincero agradecimento aos incansáveis orientadores da Universidade Nova de Lisboa, os professores Rogério Miguel Puga, Ana Gonçalves Matos e Alberto Madrona Fernández, pelo acompanhamento ao longo da PES e pela disponibilidade e auxílio contínuos na elaboração deste relatório.

Agradeço às professoras orientadoras da PES, Maria José Simas, da Escola Secundária D. João II em Setúbal, e Mafalda Andrade, da Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara em Arraiolos, pelo apoio e conhecimentos transmitidos durante esta fase de desenvolvimento profissional.

Um agradecimento especial à minha família que sempre me incentivou a estudar e que me apoiou novamente nesta etapa.

# **A Importância da Utilização de Materiais Autênticos no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras**

## **Resumo**

O presente relatório apresenta uma reflexão, levada a cabo durante a realização da Prática de Ensino Supervisionada, sobre a importância da utilização de materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras e sobre a forma como enriquece o contexto de aprendizagem. Analisamos as perspectivas de vários autores no que diz respeito à definição de materiais autênticos e às vantagens e desvantagens associadas à leccionação com recurso a esses materiais e exploramos alguns conceitos e processos relacionados com essa temática, tais como a avaliação da autenticidade dos textos, materiais, actividades/tarefas de ensino desenvolvidas e das atitudes e percepções dos alunos face a esta estratégia pedagógica. Por último, detemo-nos nos programas de ensino das Línguas Inglesa e Espanhola em vigor em Portugal à luz desta questão.

Palavras-chave: materiais autênticos, actividades e tarefas autênticas, Língua Estrangeira, contexto de aprendizagem, atitudes e percepções dos alunos.

## **Abstract**

This report reflects on my supervised teacher training experience and on the importance of using authentic materials in the foreign languages teaching classroom because I believe that such materials enrich the learning process. I analyze some definitions of authentic materials, as well as the advantages and disadvantages of using them in the classroom, while exploring concepts and processes that are closely related to this topic, such as the authenticity of texts/materials, activities/tasks, as well as the students' perception of this pedagogical strategy. Finally, I analyze the presence and importance of authentic materials in the current English and Spanish teaching syllabi.

Key-words: authentic materials, authentic activities and tasks, Foreign Language Teaching, learning context, students' attitudes and perceptions.

## ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – A importância da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras	3
1.1 – Introdução	3
1.2 - Definição de autenticidade, tarefa, texto e materiais autênticos	4
1.3 - A utilização de materiais autênticos na sala de aula de Língua Estrangeira	10
Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol	18
2.1 - Introdução à Prática de Ensino Supervisionada	18
2.2 - Caracterização das escolas e das turmas	18
Escola Secundária D. João II (Setúbal)	18
Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara (Arraiolos)	20
Turmas de Inglês	22
Turmas de Espanhol	24
2.3 – Observação de aulas	25
2.3.1 – Aprendizagens decorrentes das observações de Inglês	27
2.3.2 – Aprendizagens decorrentes das observações de Espanhol	30
2.4 – Da planificação ao uso de materiais autênticos	33
2.4.1 – Aulas de Inglês	33
2.4.2– Aulas de Aulas deEspanhol	42
Conclusão	54
Referências bibliográficas	56
Anexos	

## Introdução

O presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) constitui uma reflexão sobre a nossa leccionação na Escola Secundária D. João II (em Setúbal) e na Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara (em Arraiolos), com base na investigação científica sobre o tema por nós seleccionado, ou seja, a relevância da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

O nosso percurso argumentativo defende a utilização dos referidos materiais autênticos na sala de aula, pois cremos que tal estratégia pedagógica contribui para o aumento da motivação e do interesse dos alunos e dá lugar a um contexto linguístico propício ao processamento de informação e a um contacto mais próximo do aluno com inúmeros aspectos das culturas em estudo. Assim sendo, ao longo da PES utilizámos materiais autênticos diversificados nos diferentes níveis de aprendizagem, seleccionando-os em função do nível linguístico dos grupos, dos conteúdos programáticos e dos objectivos traçados.

No que diz respeito à nossa tarefa de investigação, ao desenvolver o presente trabalho, procurámos, por um lado, definir materiais autênticos, identificar os vários tipos existentes, verificar se o uso de determinado tipo de materiais, nomeadamente os materiais audiovisuais, é mais eficaz junto dos alunos e se a utilização desses materiais contribui para o aumento da motivação, do interesse, da participação e da aquisição de conhecimentos. Por outro lado, quisemos verificar que actividades de aprendizagem melhor se adequam à utilização de materiais autênticos e quais motivam os alunos para trabalhar em contexto de sala de aula. Analisámos também os programas de língua inglesa e espanhola em vigor com o intuito de conhecer que orientações metodológicas são fornecidas aos professores para a preparação de aulas com materiais autênticos.

Em termos estruturais, optámos pela divisão do relatório em três grandes capítulos. O capítulo I, cujo título é “A importância da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras”, contém a fundamentação da escolha do tema, define e clarifica alguns conceitos associados ao mesmo e analisa os programas de línguas no que diz respeito ao tema principal. O capítulo II centra-se na PES de Inglês e de Espanhol, incluindo a caracterização das

escolas acolhedoras e das turmas com as quais trabalhámos, uma breve descrição das aulas observadas e, por último, uma reflexão crítica sobre a planificação e a leccionação, procurando sempre uma articulação com o tema proposto e a investigação efectuada, o que nos permite concluir com algumas reflexões baseadas no trabalho desenvolvido na PES e na nossa investigação.

## **Capítulo I - A importância da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de LE**

### **1.1 – Introdução**

Durante os seminários de Didáticas e Metodologias do Ensino do Inglês e do Espanhol levámos a cabo alguma investigação sobre materiais destinados ao ensino de Língua Estrangeira (LE) e reflectimos sobre o conceito de material autêntico, tendo resolvido aprofundar o tema no presente relatório com o intuito de desenvolver competências no âmbito do uso desses materiais (também culturais) nas nossas aulas e tirar algumas conclusões no que diz respeito a essa utilização e à reacção por parte dos alunos.

A importância dos materiais autênticos em contexto de sala de aula de Língua Estrangeira é cada vez mais reconhecida, nomeadamente os conteúdos digitais que, para além de serem rápida e facilmente acessíveis, motivam os alunos de forma quase automática. O uso de materiais, como músicas, menus de restaurantes e mapas de metro, permitem aos alunos familiarizar-se com as culturas dos países de língua inglesa e espanhola enquanto aprendem essas línguas, tendo assim acesso a ‘artefactos’ e a objectos do quotidiano desses países ou espaços culturais, sendo também possível uma abordagem de cariz ‘etnográfico’ quando o professor e os alunos exploram esses mesmos objectos/materiais autênticos e as práticas e/ou rituais a eles associados. Relativamente ao estudo de culturas-Outras, o antropólogo Geertz (1993: 9) afirma que os métodos etnográficos de análise da cultura se aproximam, até certo ponto, da tarefa do crítico literário (e diríamos da do aluno que explora e indaga artefactos culturais) ao interpretar um texto (ou material autêntico): “sorting out the structures of signification [...] and determining their social ground and import [...]”. Doing ethnography is like trying to read (in sense of constructing a reading of) a manuscript”. Já Marcus e Fischer (1986: 30-33) partem dessa metáfora do texto para lhe adicionar uma outra: a do diálogo em que o observador participante/etnógrafo (no caso, o aluno), a comunidade (de língua inglesa e espanhola) que é objecto de estudo, o próprio material autêntico e a turma no geral se devem envolver quando o aluno comunica com e estuda ou analisa uma cultura-Outra, ou elementos da mesma. O

material autêntico permite assim ao professor e aos alunos abordar e discutir simultaneamente conteúdos linguísticos, gramaticais e culturais de forma (inter)activa e imediata, sendo possível analisar práticas diárias associadas a esses materiais e analisar a reacção dos alunos e até auto- e hetero-estereótipos relativamente a determinadas comunidades ou grupos.

## **1.2 Definição de autenticidade, tarefa, texto e materiais autênticos**

Começamos por nos deter na definição de Tomlinson (2012: 143) de materiais como “anything that can be used to facilitate the learning of a language, including coursebooks, videos, graded readers, flash cards, games, websites and mobile phone interactions”. Estando ao dispor do professor uma enorme diversidade de materiais, quisemos identificar, a partir da leitura de vários autores, quais as características que estes devem apresentar para que sejam considerados autênticos. Para tal, pareceu-nos relevante começar por definir o conceito de autenticidade associado ao ensino-aprendizagem de LE, e posteriormente os de textos e materiais autênticos, abordando as actividades desenvolvidas e, por último, as (des)vantagens do seu uso.

Como é sabido, no século XX verificou-se um interesse sem precedentes pela aprendizagem de línguas estrangeiras, que foi desencadeado em grande parte pelo processo de globalização; contudo, apenas a partir da década de 60, com o surgimento da Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*), se destacaram métodos mais ecléticos e ‘naturais’ para aprender línguas. A revolução ao nível das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) permitiu também uma consolidação desse método na medida em que as novas tecnologias, nomeadamente a *internet* e as aplicações de *smartphones*, permitem um acesso a textos<sup>1</sup> autênticos (escritos, orais e visuais) na língua alvo de estudo. Por conseguinte, uma metodologia que privilegie a autenticidade dos materiais e uma maior naturalidade no que diz respeito aos contextos de ensino-aprendizagem irá influenciar a selecção, a preparação desses

---

<sup>1</sup> Segundo o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), o termo ‘texto’ denomina qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores/aprendentes recebem, produzem ou trocam, não podendo, assim, existir um acto de comunicação linguística sem textos (Conselho da Europa, 2001: 136-137).

materiais, bem como o seu uso em sala de aula e a posterior avaliação das actividades (Mishan,2005: IX). Torna-se assim relevante abordar o conceito de autenticidade de determinados materiais culturais no âmbito da aprendizagem de LE.

O estudo da autenticidade associada ao ensino de LE tem sido desenvolvido em três áreas, nomeadamente na Aquisição de Segundas Línguas (ASL); em abordagens e metodologias para a aprendizagem de línguas, principalmente a Abordagem Comunicativa e nas Tecnologias da Informação e da Comunicação aplicadas às práticas de aprendizagem (Mishan: 10). Para Madrid (2001: 221), o conceito de autenticidade abrange várias dimensões, desde os objectivos que nos propomos atingir, passando pelos contextos do ensino e da aprendizagem, pelos textos e materiais que utilizamos e pelas tarefas que propomos aos alunos. Já Mishan (17-18), ao estudar o grau de autenticidade dos materiais no ensino-aprendizagem de LE, conclui que o debate nos últimos trinta anos demonstra a natureza problemática da questão. No entanto, de acordo com a autora, mesmo não sendo possível apresentar uma definição totalmente satisfatória desse conceito, é possível destacar um conjunto de critérios pelos quais a autenticidade dos textos e dos materiais pode ser avaliada: a proveniência e a autoria (originais) do material, a (preservação) dos objectivos comunicativos e socioculturais originais do texto/material, o contexto original sociocultural em que o material foi recolhido, a (naturalidade) da actividade de aprendizagem possibilitada pelo material didáctico e a percepção dos alunos face ao texto/material e às actividades (reais ou associadas a situações de vida real) desenvolvidas em torno do mesmo.

De acordo com Tomlinson (143), os materiais em geral dividem-se em *informative* (informam o aluno acerca da língua alvo), *instructional* (guiam o aluno na prática da língua), *experiential* (permitem ao aluno experienciar a língua usada), *eliciting* (encorajam o aluno a usar a língua) e *exploratory* (ajudam o aluno a fazer descobertas acerca da língua). Uma vez que cada aluno aprende de forma diferente, o ideal seria utilizarem-se materiais que apresentassem todas essas funções. No entanto, a maioria dos manuais escolares limita-se a focar as vertentes informativa ou instrutiva, sublinhando Tomlinson (143) que esta última apenas conduz os alunos a uma prática sistemática de determinadas características da língua. Consequentemente, é cada vez maior a importância dada à utilização de 'materiais

autênticos' no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras, pois a partir da didatização desses materiais o professor pode criar actividades para os seus alunos praticarem e explorarem as várias funções que acabámos de referir.

Oguz e Bahar (2008: 330) recordam que um dos maiores desafios que os professores enfrentam é encontrar uma forma de motivar os alunos a aprender, de estimular a sua imaginação e de captar e manter o seu interesse, sugerindo que, para atingir esses objectivos, o professor complementa as actividades propostas no manual com materiais autênticos. No seu estudo sobre a temática de que nos ocupamos, Tamo (2009: 74) parte de um outro estudo de Sanderson (1999) que define materiais autênticos como "materials that we can use with the students in the classroom and that have not been changed in any way for ESL students. A classic example would be a newspaper article that's written for a native English-speaking audience", definição próxima da de Nunan (1989: 54): "any material which has not been specifically produced for the purpose of language teaching". Já Harmer (2001: 205) considera que a utilização desses materiais implica a exposição a:

language where no concessions are made to foreign speakers. It is normal, natural language used by native or competent 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, spoken slowly, or to be full of simplistic content (as some textbook language has a tendency to be).

Os materiais autênticos fornecem assim ao aluno uma linguagem real e natural, desprovida de qualquer simplificação, e é dessa forma que os falantes nativos a utilizam, constituindo esse enriquecimento uma das principais vantagens da sua utilização. Cook (1981) e Nunan (54) também partilham desta opinião ao considerar que os materiais autênticos propiciam a exposição a uma linguagem próxima da que é utilizada por falantes nativos e não (apenas) aquela que é exclusivamente criada e destinada à sala de aula. Por conseguinte, Nunan (53) sugere que o *input* para a realização de tarefas comunicativas (autênticas) seja proporcionado pelos mais variados materiais autênticos, devendo o professor criar oportunidades que permitam

aos alunos o contacto com esses materiais em sala de aula. Para Tomlinson (162) o material autêntico é produzido para comunicar e não só para ensinar; todavia, o autor adopta uma posição distinta da de outros estudiosos ao concluir que o texto não tem de ser necessariamente produzido por um falante nativo e pode ser uma versão simplificada do original para facilitar a compreensão e a comunicação. No entanto, a criação ‘artificial’ de materiais deve ser preterida para que professor e aluno, ao recolherem e transportarem esses materiais para o contexto de sala de aula, possam enriquecer as ferramentas e as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem. Gebhard (1996: 103-104) analisa os vários materiais autênticos utilizados por professores e agrupa-os em quatro categorias, a saber: “authentic listening-viewing materials” (anúncios publicitários de televisão, desenhos animados, filmes, canções, documentários), “authentic visual materials” (slides, fotografias, quadros, sinais de trânsito, selos, imagens de postais), “authentic printed materials” (artigos de jornais, letras de canções, colunas de horóscopo, menus de restaurante, caixas de cereais, brochuras de informação turística, guias de televisão, horários de autocarro) e “realia” (moedas e notas, relógios de parede, máscaras, brinquedos). Ao examinar essa lista, constatamos que existe uma enorme variedade de materiais autênticos a que o professor poderá e deverá recorrer para ensinar línguas estrangeiras, e, por conseguinte, tivemos-la em conta quando da selecção de materiais diversificados para utilizar na nossa PES, pois cremos que a utilização desses materiais complementa algumas das funções (*experiential*, *exploratory* e *eliciting*) listadas por Tomlinson (143) que, por vezes, não são totalmente exploradas nos manuais escolares. Ainda a respeito dos manuais, Gebhard (103) salienta que esses são produzidos para serem comercializados, destinando-se a um público vasto que é cultural e geograficamente diverso; por conseguinte, alguns manuais que se destinam a um tipo de audiência podem não ser os mais indicados ou relevantes para outro público.<sup>2</sup> Partindo deste pressuposto, optámos várias vezes por não utilizar os manuais adoptados nas aulas que leccionámos por conterem exercícios gramaticais e lexicais demasiado simples

---

<sup>2</sup> Vejamos, a título de exemplo, o manual *Español en Marcha 4* que utilizámos durante a PES de Espanhol com a turma do 11º ano. Este manual contém conteúdos lexicais talvez demasiado elementares para alunos portugueses que aprendiam a língua espanhola há cinco anos e cuja língua também provém do latim, contendo por isso muito vocabulário similar. No entanto, se for utilizado com alunos cuja língua materna não seja de origem latina, poderá ser mais adequado ao seu nível.

para os níveis linguísticos dos nossos alunos, ou por abordarem conteúdos datados, como veremos adiante.

Mishan (139-140) aborda os *media* enquanto fonte dos mais variados materiais autênticos (notícias, reportagens, anúncios, programas temáticos, séries, *reality-shows* e *videoclips*, entre outros), referindo que estes apresentam um grande potencial para a aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras, pois são totalmente familiares a aprendentes de todas as culturas e intrinsecamente emotivos, activando de forma natural o factor afectivo<sup>3</sup> tão crucial para a aquisição de linguagem. A autora sugere a televisão como um meio predominantemente visual que pode ser rentabilizado com todo o tipo de alunos e em todos os níveis de ensino, e acrescenta que, recentemente, com a possibilidade de gravação de todos os programas exibidos na televisão e na rádio, é ainda mais fácil o acesso aos mesmos, inclusivamente em países onde não sejam transmitidos. Álvarez (2007: 2) partilha da mesma opinião ao afirmar que a possibilidade de aprender uma língua por imersão é facilitada pelas possibilidades que as TIC oferecem, aconselhando o seu uso. O autor relembra ainda que através das novas tecnologias acedemos a culturas e a pessoas distantes com quem comunicamos, podendo o aluno conhecê-las melhor se fizer alguma investigação de cariz ‘antropológico’, podendo o professor estimular a curiosidade (inata) dos alunos como ‘aliada’ didactico-pedagógica. Uma vez que os alunos utilizam as TIC na sua comunicação diária, não é de desperdiçar a riqueza desses recursos que contêm textos e materiais autênticos e, que, por sua vez, possibilitam cada vez mais a interacção dos seus utilizadores através das redes sociais, *chatrooms* e *blogs*, entre outros formatos.

Centremo-nos agora na definição de ‘tarefa’ que, segundo Nunan, (11) é “a piece of meaning-focused work involving learners in comprehending, producing and/or interacting in the target language”, definição que se aproxima da ‘tarefa autêntica’ de Tomlinson (162), pois esse autor defende que esta deve envolver os alunos num acto comunicativo com um objectivo final e salienta que as tarefas desenvolvidas a partir de

---

<sup>3</sup> Segundo a Abordagem Humanista (*Humanistic Approach*), o estado de espírito do aluno, os seus sentimentos e a suas respostas pessoais às actividades desenvolvidas em sala de aula influenciam o sucesso ou o insucesso da sua aprendizagem. Logo, se um professor transportar materiais para a sala de aula que sejam familiares aos alunos, com os quais estes se identifiquem ou nos quais encontrem relevância para a sua aprendizagem, ou seja, que lhes permitam envolver-se emocionalmente com esses materiais, os estudantes sentir-se-ão relaxados, com níveis de ansiedade mais baixos e desenvolverão uma atitude positiva face ao processo de aprendizagem (Krashen, 1985; Maslow, 1987; Rogers, 1994 *apud* Harmer, 2001: 74-75).

materiais autênticos não têm necessariamente de ser situações reais de vida, mas podem ser tarefas que envolvam o uso de competências reais (*real life skills*) com o objectivo de promover não só a comunicação, mas também um resultado não-linguístico (por exemplo um aluno descreve aos colegas uma imagem para que eles executem uma réplica desse desenho). O autor considera ainda que todo o material a que os alunos têm acesso deve ser autêntico, tal como a maioria das tarefas propostas, pois, de outra forma, os alunos não estarão a ser preparados para o uso de uma linguagem real. Concordamos com a opinião de Tomlinson ao salientar que os materiais autênticos fornecem uma linguagem real aos alunos, devendo o professor utilizá-los sempre que seja possível, didatizando tarefas autênticas a partir desses materiais para que os alunos possam usufruir dos benefícios que esta estratégia pedagógica aporta.

Jacobson, Degener e Purcell-Gates (2003: 1), ao estudar o impacto da utilização de materiais autênticos na literacia de adultos, concluem que a forma mais adequada para melhorar os níveis de literacia desses alunos é utilizar materiais autênticos. Para tal, esses materiais devem ser usados do mesmo modo em que os discentes os utilizam na sua vida, fora do contexto escolar. Os autores fornecem exemplos de tarefas autênticas que o professor pode colocar em prática, por exemplo, levar uma notícia de jornal sobre a construção de uma estação de tratamento de lixo pela autarquia para discussão desse problema local, podendo ainda ser sugerido aos alunos que escrevam uma carta aos dirigentes autárquicos manifestando o seu descontentamento e as suas preocupações. Madrid (221) cita Nunan (1985: 38) que considera importante que também os alunos se consciencializem da autenticidade dos materiais e das actividades de aprendizagem que lhes são propostas, referindo que essa autenticidade deve despertar o interesse dos discentes e ir de encontro aos seus conhecimentos e experiências, para que o trabalho desenvolvido seja significativo e eficaz. Já Mishan (75) cria um conjunto de *guidelines* que permite ao professor verificar a autenticidade das tarefas que desenvolve a partir dos materiais autênticos e dos manuais que utiliza. Essas directrizes preconizam que as tarefas autênticas devem: reflectir o objectivo comunicativo original material, ser apropriadas ao material a trabalhar, aproximar-se de tarefas da vida real, activar o conhecimento que os alunos já têm da cultura e da

língua alvo e gerar resposta e envolvimento a partir do material, bem como comunicação significativa entre estes.<sup>4</sup>

### **1.3 A utilização de materiais autênticos na sala de aula de Língua Estrangeira**

De acordo com Cook (1981), uma das razões mais importantes para o uso de materiais autênticos em sala de aula, quando da aprendizagem de uma segunda língua ou língua estrangeira, é o aumento da motivação e do interesse dos alunos, pois, possibilitam a aproximação dos mesmos aos falantes nativos, compreendendo-os melhor e participando nas suas vidas. Por conseguinte, este acesso ao Outro permite desenvolver nos alunos tanto a sua competência linguística como a cultural. Guariento e Morley (2001: 347) partilham desta opinião ao considerar que os materiais autênticos permitem aos alunos sentir que estão a aprender *real language*, ou seja, que estão em contacto com uma entidade viva (a língua alvo), usando-a de uma forma mais próxima da da comunidade que a fala. Cook também refere o conceito de ‘motivação intrínseca,’<sup>5</sup> sublinhando que os alunos que a demonstrem terão um acesso mais natural e autêntico à cultura estrangeira. Os materiais autênticos são ainda mais relevantes quando os alunos expressam interesse em visitar o país em questão. Se quiserem viajar e conseqüentemente expressar-se nessa nova língua terão de ler e decodificar indicações e elementos triviais com que se depararão no dia-a-dia. Os materiais autênticos como os bilhetes de transportes públicos e os mapas da rede de metro constituirão, desta forma, uma preparação essencial para quem deseje ser capaz de comunicar e interagir na sociedade da língua alvo. O objectivo comunicativo compreende, assim, competências como, por exemplo: ser capaz de ler os horários de comboios e outros meios de transporte, certificar-se de que possui o bilhete certo, conseguir pedir e seguir indicações e perceber que avisos são dirigidos a si (Cook, 1981), entre inúmeras outras tarefas quotidianas.

---

<sup>4</sup> Com base nas sugestões dos vários autores e nas orientações fornecidas por Mishan, preparámos algumas tarefas autênticas, que exploraremos no capítulo II deste estudo, com o intuito de verificar a relevância das mesmas para a aprendizagem dos nossos alunos.

<sup>5</sup> Segundo Deci e Ryan (1985:245), a motivação intrínseca manifesta-se “whenever students’ natural curiosity and interest energize their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring of learning is likely to flourish.”

Mishan (22-28) analisou os conhecimentos veiculados pelos materiais autênticos e conclui que se, por um lado, o *input* linguístico proveniente da simplificação de textos é duvidoso, por outro, confirma-se que a riqueza dos materiais autênticos é benéfica a vários níveis, pois propicia quer um ambiente afectivo essencial à aprendizagem, quer maior motivação, empatia e empenho ao permitir, por um lado, que os alunos sintam que aprendem através da exploração de materiais originais da cultura alvo, e por outro, que esse trabalho é relevante para si e/ou para desenvolverem as suas competências na LE dessa cultura. A autora (34) cita Little, Devitt e Singleton (1989: 13), que consideram que não existem evidências claras que façam corresponder a ordem pela qual a sintaxe é ensinada à ordem pela qual esta é adquirida. Como também sabemos pouco sobre as fases de progressão na interlíngua<sup>6</sup>, os autores defendem que um *input* rico ao nível sintáctico e lexical (com linguagem autêntica e não-modificada) irá oferecer aos alunos vocabulário potencialmente adquirível. Mishan (40-41) defende ainda que os textos autênticos são os que mais se adequam ao modo holístico em que processamos a linguagem, pois estudos realizados no campo da neurofisiologia demonstraram que os hemisférios cerebrais processam diferentes tipos de informação (o lado esquerdo está associado a processamentos lógicos, analíticos e verbais e o lado direito a processamentos intuitivos, afectivos e não-verbais, albergando também a memória a longo prazo). As práticas de ensino convencionais tendem a envolver o hemisfério esquerdo deixando o direito por explorar, ignorando também o potencial deste para um armazenamento duradouro de informação. Todavia, o já referido estímulo produzido a nível afectivo e emocional pela utilização de materiais autênticos (principalmente dos que se encontram em formato áudio ou audiovisual) maximiza o processamento de informação, englobando todo o cérebro (*whole brain processing*) e permite uma aprendizagem duradoura porque, muitas vezes, preparam-se tarefas de aprendizagem criativas nas quais a linguagem é usada para atingir um fim não-verbal (desenhar, cantar ou dramatizar) e envolve algum movimento físico, tarefas essas que estimulam o lado direito do cérebro. Em suma, se o professor transportar materiais autênticos para a sala de aula com os quais os alunos se relacionem afectivamente e que considerem relevantes para a sua

---

<sup>6</sup> Linguagem produzida pelos alunos de uma LE durante o seu processo de aprendizagem (Wajnryb, 1992: 54).

aprendizagem e vida real, trabalhando-os de uma forma criativa e significativa para esses alunos, estará a potencializar os processamentos linguísticos ocorridos ao nível cerebral.

Nunan (58) concorda com os argumentos a favor da utilização de materiais autênticos apresentados por Brosnan, Brown e Hood (1984: 2-3), que afirmam que quando o professor faculta o acesso a uma linguagem natural e não-alterada, não corre o risco de perder pistas (*clues*) que possam ajudar os alunos a descodificar significados, possibilitando-lhes também a oportunidade de utilizar pistas não-linguísticas como imagens, cores e símbolos que lhes permitem chegar mais facilmente a certas conclusões ou significados. Na nossa opinião, estas pistas são benéficas pois auxiliam os alunos que apresentam mais dificuldades nas compreensões auditiva e leitora e também motivam aqueles cujo estilo de aprendizagem é mais visual<sup>7</sup>. Os mesmos autores referem ainda que os alunos adultos necessitam de estabelecer uma relevância imediata entre as actividades que realizam na sala de aula e as que realizam no exterior, e apenas os materiais autênticos explorados de uma forma real conseguem tornar essa ligação óbvia. Por conseguinte, tarefas como efectuar ou simular uma compra, discutir um tema pertinente, dar conselhos a um amigo ou fazer uma interpretação pessoal de um determinado texto/material, serão as mais adequadas a esse tipo de 'público'. Embora os alunos sejam expostos à linguagem real dos materiais autênticos, é inevitável que surjam alguns problemas decorrentes do uso desses materiais que Tamo (76) e outros autores identificam: os materiais autênticos podem ser tão ricos culturalmente que dificilmente serão entendidos fora da respectiva comunidade linguística, o vocabulário pode não ser relevante para as necessidades imediatas dos alunos, as estruturas linguísticas podem ser demasiado complexas, o que dificultará a descodificação dos textos por alunos com mais dificuldades de aprendizagem ou menor grau de motivação, a existência de tantos materiais autênticos poderá requerer ao professor um grande conhecimento do universo cultural desse país, a preparação das aulas terá de ser cuidada e poderá

---

<sup>7</sup> Segundo a Teoria das Inteligências Múltiplas desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner, os seres humanos não possuem apenas um tipo de inteligência mas sim sete tipos, a saber: "visual/spatial", "musical/rhythmic", "verbal/linguistic", "bodily/kinaesthetic", "logical/mathematical", "intrapersonal" e "interpersonal". No entanto, um destes tipos é mais predominante em cada pessoa e influencia o seu estilo de aprendizagem (Gardner, 1983 *apud* Harmer, 2001: 46-47), devendo o professor também recorrer às aptidões e competências dos alunos para os motivar.

consumir bastante mais tempo ao professor, a existência de variação linguística poderá causar confusão, o material poderá tornar-se obsoleto ou demasiado datado (por exemplo, as notícias). Todavia, estas dificuldades não podem, nem devem, ser um obstáculo à utilização de materiais autênticos, pois o professor-investigador deve ter preparação científica para seleccionar, adaptar, contextualizar e explorar materiais criteriosamente, adequando-os às necessidades dos seus alunos. Já Madrid (221) refere as consequências da utilização de materiais autênticos com alunos que possuem um nível linguístico básico, dando também alguns conselhos para ultrapassar obstáculos:

no hay que perder de vista que el alumnado no siempre tiene nivel suficiente de inglés para enfrentarse a determinadas tareas auténticas, por eso se aburre y desiste. Para evitarlo, conviene hacer comprensible el 'input' oral y/o escrito, adaptando el nivel de dificultad del lenguaje a las posibilidades reales del alumnado. Por eso Maley (1986:93) habla de textos auténticos y asequibles para los alumnos.

Também Tamo (77) sugere que quando se utilizam materiais autênticos com alunos com níveis abaixo do nível intermédio se lhes dê apoio pedagógico, e cita Chavez (1998), de acordo com quem os alunos afirmam não sentir grande dificuldade perante situações ou materiais autênticos, e apenas referem necessitar de ajuda em actividades de audição ou de leitura de textos literários através de pequenas pistas que o professor vai fornecendo. Se os vários autores identificam dificuldades ou desvantagens, estas podem ser minimizadas ou evitadas por professores pró-activos e que adaptem os materiais e criem um ambiente de ensino-aprendizagem inclusivo, antecipando e remediando dificuldades com tarefas prévias e posteriores às actividades com materiais autênticos mais exigentes.

Deter-nos-emos agora nos programas de ensino em vigor em Portugal de forma a conhecer que orientações metodológicas são fornecidas aos professores para a leccionação de aulas com materiais autênticos. Quer o Programa de Inglês (nível de continuação), quer o de Espanhol (nível de iniciação) do 3º Ciclo do Ensino Básico adoptam um paradigma metodológico comunicativo, pois, como se pode ler no Programa de Espanhol, esse método “privilegia um crescimento holístico do indivíduo,

em que o aluno é o centro da aprendizagem”, surgindo “a competência comunicativa como uma macro-competência que integra um conjunto de cinco competências – linguística, discursiva, estratégica, sociocultural e sociolinguística – que interagem entre si” (5). No *Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico: Nível de Iniciação* são fornecidas algumas orientações metodológicas aos docentes que lhes permitirão decidir como didatizar os conteúdos propostos, enfatizando a importância de os leccionar em situações de comunicação oral ou escrita tão autênticas quanto possível (29) e sugerindo a realização de actividades de intercâmbio através da troca de correspondência e/ou do audiovisual, podendo culminar numa visita de estudo, assim como a participação em dramatizações, *juegos de papeles (role plays)* e simulações. O programa salienta ainda a importância de expor os alunos à língua alvo de uma forma ampla e variada, listando alguns tipos de textos escritos que poderão ser trabalhados, nomeadamente textos narrativos, descritivos, expressivos, lógico-argumentativos e prescritivos. Se o *Programa de Inglês do 3º Ciclo do Ensino Básico LE I* reitera que é “desejável a utilização de uma gama tão variada de recursos, incluindo os que são oferecidos pelas novas tecnologias, lembrando a vantagem do recurso a nativos [...] bem como as vastas possibilidades a explorar no campo da pedagogia dos intercâmbios” (62), em ambos os programas para o 3º Ciclo nunca é feita qualquer referência explícita ao uso de ‘materiais autênticos’. Contudo, o professor deve utilizá-los, pois, como já vimos, os programas — ao privilegiarem a Abordagem Comunicativa e ao sugerirem uma grande variedade de tipos de texto e de recursos para exploração nas aulas — listam alguns deles e veiculam a sua importância para desenvolver e melhorar as várias competências úteis na vida real, tais como interpretar, argumentar, analisar, comentar, resumir e veicular opiniões, entre outras.

No *Programa de Espanhol do 3º Ciclo do Ensino Básico - Nível de Continuação*, encontramos referências concretas à utilização de materiais autênticos, de que a *internet* é uma fonte inesgotável, sendo proposto ao professor que complemente o manual adoptado com esses materiais. Cabe ainda ao professor utilizar recursos, materiais didácticos e actividades variadas e motivadoras para que se crie uma comunicação espontânea, privilegiando tarefas comunicativas reais ou simuladas (45-46). Relativamente ao ensino do Espanhol no Ensino Secundário, os programas insistem igualmente numa metodologia comunicativa de ensino da língua. O capítulo

seis (“Recursos”) dos dois programas do 10º ano refere os “documentos ditos autênticos, [...] aos quais se deve recorrer para a aprendizagem da língua”. A lista fornecida não é exaustiva, nem esgota todos os tipos de recursos possíveis, pretendendo apenas indicar a diversidade de materiais que se pode utilizar na aula de LE, sendo ainda facultados vários endereços de *internet* úteis para professores e alunos sobre os mais variados tópicos (língua, dicionários e glossários, meios de comunicação, sociedade e cultura, entre outros).

No que diz respeito à Língua Inglesa no Ensino Secundário, tanto os programas dos níveis de continuação como os dos níveis de iniciação consagram todos o texto “como o ponto de enfoque para a aprendizagem de uma língua,” apresentando um diagrama com os diferentes tipos de texto (18-20), relacionando-os também com as macrofunções do discurso (diálogo, persuasão, instrução, argumentação, narração, entre outras) e com as intenções comunicativas (persuadir, pedir, contrapor, divertir, etc.). Salientamos o facto de nunca ser feita uma referência explícita a ‘textos/materiais autênticos’, pois vários dos exemplos apresentados correspondem aos enumerados por Gebhard como “authentic listening/visual materials” ou “authentic printed materials” (104-105): filmes, documentários, comédias, bandas desenhadas, textos publicitários, contos, romances, notícias, horóscopos, letras de canções, roteiros de viagens, entre outros.

Os programas de Espanhol e de Inglês dos Cursos Artísticos Especializados, dos Cursos Profissionais, dos Cursos de Educação e Formação (CEF) e dos Cursos do Ensino Recorrente do Básico e do Secundário<sup>8</sup> sugerem, em cada um dos módulos, alguns tipos de texto e de materiais para exploração, sendo constante a indicação de *sites* na *internet*, produzidos por nativos, aos quais se pode recorrer para preparar as aulas. No programa elaborado para o Curso Profissional de Técnico de Turismo - *Comunicar em Inglês* -, que utilizámos durante a PES, lemos que é essencial que os alunos mantenham contacto com “textos orais e escritos autênticos e/ou fabricados e seleccionados em função da progressão” (4-5), sugestão que pusemos em prática durante a PES, pois utilizámos vários materiais autênticos para leccionar os módulos e, esporadicamente, materiais produzidos para alunos de turismo. Como veremos

---

<sup>8</sup> Segundo a informação constante no site da Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, IP, consultada em 03/04/2014.

adiante, foram também úteis algumas das sugestões do programa para exploração desses materiais, que nos ajudaram a planificar as aulas de acordo com os objectivos formulados para os alunos desse curso.<sup>9</sup>

Como verificámos, a maioria dos autores (Cook, 1981; Nunan, 1989; Sanderson, 1999; Harmer, 2001;) caracteriza os materiais autênticos como os que não foram criados especificamente para o ensino de línguas estrangeiras, mas sim para fins comunicativos reais na sociedade da língua alvo, portanto a sua utilização implica a exposição dos alunos a uma linguagem autêntica, não-alterada nem simplificada, bem como a elementos e práticas culturais da comunidade falante. São ainda vários os autores que apontam vantagens associadas à utilização desses materiais no ensino de LE (Cook, 1981; Nunan, 1989; Gebhard, 1996; Guariento e Morley, 2001; Mishan, 2005), sugerindo os Programas nacionais de Inglês e Espanhol também formas de utilizar esse tipo de materiais. De entre as várias vantagens, destacamos a aproximação que os materiais autênticos possibilitam entre os alunos e os falantes nativos, compreendendo-os melhor e participando nas suas vidas, assim como o aumento da motivação, empatia e empenho dos discentes pois, por um lado, estes sentem que aprendem através da exploração de materiais originais da cultura alvo, e por outro, que esse trabalho é relevante para si e/ou para desenvolverem as suas competências na LE dessa cultura.

O desenvolvimento de tarefas/actividades autênticas (reais ou simuladas) baseadas em materiais autênticos é deveras importante, pois enriquecem o contexto de aprendizagem dos alunos ao nível linguístico e cultural, proporcionando-lhes o contacto com vários tipos de textos, elementos culturais e situações reais que preparam os discentes para comunicar em LE e desenvolvem neles outras competências estratégicas e sociais associadas a essas situações reais, como pedir e respeitar instruções ou cumprimentar alguém. Como veremos, a realização destas tarefas autênticas é também valorizada pelos próprios alunos que reconhecem a sua relevância quer para uma melhor compreensão e um melhor conhecimento das

---

<sup>9</sup> Por exemplo, para a didatização do módulo “As Novas Tecnologias da Informação e o Turismo”, seguimos a sugestão de levar os alunos a explorar sites de agências de viagens inglesas e a identificar os serviços por estas disponibilizados.

línguas e das culturas anglófonas e hispanófonas, quer para o desenvolvimento de competências de vida real e/ou profissionais.<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Para os alunos de cursos profissionais torna-se pertinente colocá-los a desempenhar tarefas, como responder a um *e-mail* ou fax, simular o atendimento a um cliente ou a condução de uma visita guiada.

## **Capítulo II – Prática de Ensino Supervisionada de Inglês e de Espanhol**

### **2.1 - Introdução**

Ser professor estagiário é sempre um desafio, mesmo que já tenhamos alguma experiência no ensino, pois criamos sempre expectativas, positivas e negativas, que tanto nos encorajam de forma optimista, como geram apreensão, nervosismo e medo. No entanto, independentemente das nossas experiências prévias e expectativas, é na sala de aula que se aprende a ser professor (Wajnryb, 1992: 5 e Scrivener, 1994: 104), sendo a aprendizagem contínua ao longo da carreira. Por essa razão, encarámos esta experiência como mais uma etapa a percorrer para o nosso desenvolvimento e enriquecimento enquanto professores. Ao realizar a PES no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, trabalhámos com uma faixa etária diferente daquela com que estamos habituados a contactar, o que foi um grande desafio, pois levou-nos a questionar, a reflectir e a repensar algumas metodologias e estratégias que adaptamos normalmente. Reservámos cerca de dez horas por semana para permanência em cada uma das escolas acolhedoras<sup>11</sup>, tendo a relação estabelecida com as professoras cooperantes, com o restante corpo docente e com as direcções das escolas sido pautada pela amizade, cordialidade, cooperação e partilha de conhecimentos. Foi-nos dada toda a liberdade para implementar o tema do presente relatório, o que decerto facilitou a nossa investigação na sua vertente prática.

### **2.2 - Caracterização das escolas e das turmas**

#### **Escola Secundária D. João II (Setúbal)**

A Escola Secundária D. João II é uma escola pública inaugurada em Fevereiro de 1983, na freguesia de São Sebastião, em Setúbal. No ano lectivo de 2012/2013 o estabelecimento de ensino era frequentado por 1272 alunos distribuídos por 51

---

<sup>11</sup> Por incompatibilidade de horários entre os professores estagiários e as professoras orientadoras, realizámos a PES de Inglês e de Espanhol em anos lectivos distintos.

turmas da seguinte forma: 21 turmas do Ensino Básico Regular, 4 dos Cursos de Educação e Formação (C.E.F.), 19 do Ensino Secundário Regular e 7 do Ensino Profissional. Em termos de recursos humanos, exerciam nesse ano funções na escola 27 funcionários e 117 docentes, dos quais uma grande parte pertencia aos quadros da escola há mais de uma década.

Segundo o *Projecto Educativo de Escola 2012-2015* (P.E.E.), o estabelecimento de ensino pretende, sobretudo, responder a uma necessidade de mudança e corrigir os maus resultados escolares obtidos em anos anteriores, pois a escola está inserida num meio sociocultural e económico desfavorecido e recebe alunos, em especial no Ensino Básico, sem objectivos escolares, sociais e pessoais definidos e que revelam alguns problemas ao nível comportamental. Por outro lado, os alunos que ingressam no Ensino Secundário procuram oportunidades aos níveis do desenvolvimento/concretização de potencialidades e do prosseguimento dos estudos. Por conseguinte, a escola tenta integrar esses dois tipos de alunos, proporcionando-lhes uma resposta adequada que contribua para o seu desenvolvimento sociocultural, que os muna de valores, atitudes, competências e conhecimentos para o exercício da cidadania e para o melhoramento dos resultados escolares, ou seja, que os prepare para o futuro. Para dar resposta a essas necessidades e para cumprir os objectivos propostos, foram identificados alguns pontos fortes e fracos no que diz respeito às estruturas pedagógicas. Por um lado, salientamos os seguintes aspectos positivos: a comunicação directa e a proximidade entre os órgãos de gestão, as lideranças intermédias e os professores; a organização pedagógica; a competência didáctica e pedagógica de um corpo docente estável e empenhado; as boas condições físicas da escola; a qualidade dos horários de professores e alunos; o investimento progressivo da escola numa maior oferta de cursos e percursos escolares. Relativamente aos aspectos menos positivos, destacamos: a indisciplina, o fraco envolvimento dos encarregados de educação, a falta de uma Associação de Pais efectivamente representativa e mobilizadora, as insuficientes vigilância e segurança, e as poucas práticas de avaliação e monitorização dos resultados escolares que possam permitir identificar a situação dos alunos nas várias disciplinas estudadas (P.E.E. 2012-2015: 5-10).

## **Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara (Arraiolos)**

A Escola Básica de 2º e 3º Ciclos com Secundário Cunha Rivara é uma escola pública inaugurada em 1979, na vila alentejana de Arraiolos. No ano lectivo de 2013/2014 o estabelecimento de ensino era frequentado por 517 alunos distribuídos da seguinte forma: 133 no 2º Ciclo do Ensino Básico, 206 no 3º Ciclo do Ensino Básico e 178 no Ensino Secundário. Em termos de recursos humanos, exerciam funções na escola 32 funcionários, 99 docentes e 1 psicólogo.

Segundo o *Projecto Educativo 2013-2017 (17-35)*, existem cinco áreas que necessitam ser intervencionadas durante este período, a saber: a organização pedagógica, a aprendizagem dos alunos, o funcionamento do agrupamento, a relação escola/comunidade e a formação dos membros da comunidade educativa. No que diz respeito à organização pedagógica, a escola reconhece que existe pouca articulação curricular, quer horizontal quer vertical, entre os vários níveis de ensino, propondo aos professores e educadores a realização de reuniões de trabalho periódicas e a planificação de actividades que promovam um trabalho conjunto. O problema do abandono escolar é também identificado, pretendendo a escola aumentar a diversificação da oferta educativa (através de cursos profissionais, cursos vocacionais e percursos curriculares alternativos) com o intuito de fixar o maior número de alunos no Agrupamento. A ocupação educativa dos alunos durante o tempo lectivo também preocupa a direcção da escola, que pretende dinamizar actividades artísticas e culturais no âmbito do enriquecimento curricular com o intuito de diminuir as saídas do edifício escolar e as consequências que este comportamento pode acarretar.

A aprendizagem dos alunos revela algum insucesso nas disciplinas de Português, Inglês, Matemática e Físico-Química (segundo dados contidos no *Projecto Educativo 2013-2017*). Para uma melhoria dos resultados, a escola propõe: a criação de um laboratório de línguas, de uma oficina de escrita e de um clube da matemática; a definição de estratégias adequadas à melhoria destes resultados junto dos vários grupos disciplinares; a responsabilização dos encarregados de educação pelo trabalho desenvolvido pelos seus educandos, consciencializando também estes da necessidade de um trabalho sistemático para a obtenção de bons resultados escolares.

Em relação ao funcionamento do Agrupamento, a escola identifica alguma falta de articulação entre o órgão de gestão e as estruturas intermédias, pretendendo reforçar estas relações através de reuniões periódicas com os coordenadores dos vários departamentos, cursos e directores de turma. Pretende também rentabilizar a utilização da Biblioteca Escolar criando algumas iniciativas que levem toda a comunidade escolar até este espaço. A relação escola/comunidade/família também necessita ser reforçada pois verifica-se uma fraca participação por parte dos encarregados de educação na vida do Agrupamento e um apoio deficitário a famílias carenciadas e disfuncionais. Para colmatar esses problemas a escola pretende colaborar activamente com vários organismos (por exemplo a Escola Segura, o Centro de Saúde, o Núcleo Local de Inserção, etc.) e disponibilizar serviços de psicologia para acompanhar alunos e famílias. Relativamente à formação dos vários elementos da comunidade educativa, a direcção sente que, por um lado, é urgente negociar pacotes de formação para os professores em áreas carenciadas, nomeadamente nas Metas Curriculares, com instituições como as Universidades e as Escolas Superiores de Educação. Por outro lado, pretende estabelecer protocolos com outras entidades promotoras de formação para que os assistentes operacionais recebam formação na área das TIC, da relação pedagógica e da gestão de conflitos.

Durante a nossa presença nas referidas escolas, constatámos que é cada vez maior o número de alunos que ingressam em cursos profissionais e que encontram nestes um percurso alternativo ao Ensino Regular, sentindo-se, desta forma, mais motivados para a continuação dos seus estudos. Por conseguinte, as direcções das escolas têm vindo a aumentar a oferta desse tipo de cursos.

Com a nossa participação em algumas reuniões comprovámos que foi constante o empenhamento dos vários professores das turmas para ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades sentidas nas várias disciplinas, quer fornecendo e/ou propondo apoios individualizados, quer ajustando os elementos de avaliação às características dos alunos. Verificámos ainda que os directores de turma efectuavam contactos periódicos com alguns encarregados de educação, cujos educandos apresentavam comportamentos desadequados, baixos níveis de motivação e absentismo, com o intuito de os consciencializarem acerca da situação e dos resultados escolares dos seus filhos. Na nossa opinião, foi importante assistir a estas

reuniões e testemunhar boas práticas profissionais para entender quais as melhores formas de abordar e resolver os vários problemas com os quais os professores se deparam no dia-a-dia.

### **Turmas de Inglês**

A turma 10<sup>º</sup>F (Línguas e Humanidades), a quem a professora orientadora Maria José Simas leccionou Inglês, era constituída por 28 alunos, 16 raparigas e 12 rapazes, provenientes de Angola, Brasil e Portugal. Relativamente aos conhecimentos e às competências dos alunos no que diz respeito à Língua Inglesa, a turma era heterogénea. Os primeiros testes comprovaram essa caracterização, uma vez que as notas variaram entre 0,8 e 19,7 valores. No entanto, a percentagem de bons alunos era superior à de alunos com dificuldades. De modo geral, eram alunos interessados e autónomos, gostavam de participar e de veicular a sua opinião, discutindo com frequência temas actuais e desenvolvendo a sua capacidade reflexiva e crítica.

A nível comportamental, a maioria dos alunos procurava cooperar e empenhar-se para que o clima de aprendizagem e de trabalho fosse harmonioso. Um grupo reduzido de alunos apresentava, por vezes, um comportamento impróprio, destacando-se pela negativa. Por estas razões, uma das nossas prioridades foi construir um clima de trabalho propício para que todos se sentissem à vontade para participar usando a língua estrangeira. Procurámos também variar os modelos de interacção durante a realização das tarefas para que os discentes com mais dificuldades se sentissem apoiados e tivessem também oportunidade de trabalhar com alunos/grupos diferentes, contribuindo, assim, para a construção de um ambiente de cooperação.

O 11<sup>º</sup>H (Curso Profissional Técnico de Turismo) era uma turma constituída apenas por 13 alunos dos 22 inicialmente matriculados no 10<sup>º</sup> ano, no ano lectivo anterior. Algumas das razões apontadas para a desistência da frequência desse curso foram: a necessidade de encontrar um trabalho naquele momento para apoiar a família ou o facto de já estarem a trabalhar, a mudança de escola e/ou de curso. Segundo a caracterização efectuada pela directora de turma durante o 1<sup>º</sup> período, dos

13 alunos presentes no ano lectivo 2012/2013, 5 eram raparigas e 8 eram rapazes, com idades compreendidas entre os 16 e os 21 anos. Alguns alunos da turma eram originários dos PALOP e do Leste da Europa, o que conferiu à turma uma grande riqueza cultural, explorada nas várias disciplinas, e que também contribuiu para o desenvolvimento da sua competência intercultural, dado que foram inúmeras as vezes que estes alunos descreveram e partilharam crenças, comportamentos e valores próprios das culturas de que eram originários para que os colegas os pudessem compreender e conhecer melhor.

A maioria dos alunos tinha necessidade de um acompanhamento muito próximo para realizar as tarefas e facilmente se distraía. Os alunos eram muito influenciáveis dentro do grupo, na medida em que o desinteresse de um deles contagiaria vários outros. No entanto, também facilmente se entregavam com entusiasmo às actividades, quer por proposta do professor, quer por iniciativa própria. A excessiva carga horária da turma era também uma das razões apontadas para as oscilações de interesse ao longo do ano.

No final do ano lectivo verificámos que a grande maioria dos alunos de ambas as turmas tinha feito progressos significativos na Língua Inglesa, principalmente aqueles que tinham revelado muitas dificuldades. Cremos que esses progressos se deveram a um esforço empreendido pelos vários professores (titular e estagiários) em motivar as turmas para a aprendizagem da língua inglesa, transportando inúmeros materiais audiovisuais autênticos para a sala de aula que eram familiares aos alunos e com os quais contactam diariamente (filmes, canções, *blogs*, *vlogs*, vídeos do Youtube). Tentámos também abordar os conteúdos temáticos previstos para esses anos de forma a que estes fossem ao encontro do interesse dos alunos, das suas experiências prévias ou das necessidades que iam revelando,<sup>12</sup> ou seja, procurámos que fossem tratados de forma significativa para si. No que diz respeito aos modelos de interacção, todos foram utilizados para potencializar os estilos de aprendizagem dos estudantes que trabalham melhor individualmente (*intrapersonal*) ou dos que preferem fazê-lo em grupo (*interpersonal*). Proporcionámos ainda um encorajamento constante aos grupos sempre que sentimos que os níveis de motivação e de qualidade

---

<sup>12</sup> Por exemplo, quando os alunos do Curso de Turismo estavam prestes a iniciar o estágio, procurámos rever algum vocabulário relativo à recepção em hotelaria e aos desportos ao ar livre e náuticos.

estavam a decrescer, dialogando com os mesmos e tentando compreender as causas de determinados comportamentos e como os poderíamos ajudar.

### **Turmas de Espanhol**

A turma 9º B, a quem a professora orientadora Mafalda Andrade leccionou Espanhol, era constituída por 22 alunos, 10 raparigas e 12 rapazes, todos provenientes de Arraiolos ou das freguesias rurais ao seu redor. Relativamente aos conhecimentos e às competências na Língua Espanhola, este grupo foi sempre bastante satisfatório. Apenas 4 alunos apresentavam algumas dificuldades que com um pouco mais de dedicação e estudo podiam ser ultrapassadas. De modo geral, foram caracterizados pelos vários professores como estudantes interessados, autónomos, participativos e bem comportados. No final do ano lectivo nenhum aluno da turma teve resultados negativos nesta língua.

A turma 10ºA-B era constituída apenas por 11 alunos (8 raparigas e 3 rapazes), de entre os quais 10 frequentavam o Curso de Línguas e Humanidades e 1 frequentava o Curso de Ciências e Tecnologias. No que se refere ao aproveitamento, a caracterização feita pelos vários docentes ao longo do ano nos conselhos de turma foi unânime em considerar que este grupo apresentava muitas fragilidades ao nível das produções oral e escrita e da competência interpretativa. Era também descrito como passivo e quase indiferente face ao seu processo de aprendizagem. Por estas razões, a maioria dos alunos tinha necessidade de um acompanhamento muito próximo para realizar as tarefas. Foi inclusivamente sugerido e aplicado pela professora de Espanhol a realização de pequenas fichas de avaliação com um carácter mais regular a fim de que a turma não tivesse que estudar muitos conteúdos para um determinado momento de avaliação, o que poderia contribuir para o seu sucesso. Relativamente ao comportamento, os alunos eram faladores, distraiam-se com facilidade e eram pouco responsáveis pois não traziam o material necessário para as aulas, não faziam os trabalhos de casa e, por várias vezes, em dias de apresentação de trabalhos não os traziam concluídos e solicitavam o alargamento do prazo à professora. O aproveitamento final na Língua Espanhola foi considerado pouco satisfatório uma vez

que 1 aluna teve aproveitamento negativo, 4 tiveram 10 valores e 3 tiveram 12 valores. Apenas 3 alunos tiveram bom aproveitamento.

A turma 11ºA-B era constituída por 22 alunos, 16 raparigas e 6 rapazes. 18 frequentavam o Curso de Línguas e Humanidades e 4 frequentavam o Curso de Ciências e Tecnologias. Eram todos provenientes de Arraiolos e arredores com excepção de uma aluna proveniente da Ucrânia. No que diz respeito às competências na Língua Espanhola, a turma era boa. Os alunos participavam com entusiasmo, gostando de expressar as suas opiniões sobre os mais variados temas abordados, quer por escrito, quer oralmente. Eram interessados e realizavam todos os trabalhos propostos pela(s) professora(s). O comportamento também era muito bom, assim como a relação entre professora(s) e alunos. Com estas características é compreensível que 17 alunos tenham tido classificações finais entre 14 e 16 valores e 5 alunos tenham tido 17 valores.

### **2.3 – Observação de aulas**

A observação de aulas é um processo multifacetado, compreendendo mais tempo do que aquele passado na sala de aula, pois, por um lado, implica alguma preparação para o período de observação, incluindo a selecção dos tópicos, dos objectivos, do método de recolha de dados, bem como a colaboração com outros intervenientes e, por outro, implica que seja feita uma análise dos resultados que contemple a discussão e a interpretação das informações recolhidas na sala de aula, assim como uma reflexão sobre toda a experiência (Wajnryb, 1992: 1).

É habitual que durante a leccionação um professor esteja tão absorvido pelos procedimentos, logística e objectivos a atingir, que acabe por descuidar a observação de outros aspectos/elementos, pois, dentro da sala de aula, são vários os que ocorrem em simultâneo. Por conseguinte, ter apenas a função de observar liberta o professor de certas preocupações e dota-o de liberdade para se concentrar num variadíssimo

leque de opções à sua escolha.<sup>13</sup> Tal como outras competências (planificar, avaliar, analisar resultados, entre outras), a observação de aulas também pode ser aprendida, e quanto mais tempo um professor dedicar a essa tarefa, mais refinadas serão as suas observações, análises e interpretações, ou seja, estará a desenvolver competências que serão usadas para melhorar o seu próprio ensino (Wajnryb: 7). Com este mesmo objectivo, foi-nos possibilitado, durante o primeiro período da PES de Inglês, fazer apenas a observação de aulas e dar algum apoio noutras actividades sempre que necessário.

Numa primeira fase, começámos por observar três turmas de Inglês: uma do 11º do Curso Profissional de Turismo (11º H), uma do 12º ano do mesmo curso (12ºI) e outra do Curso Profissional de Apoio à Infância (12ºG). Durante o 2º período, começámos a observar o 10ºF, turma do Ensino Regular de Línguas e Humanidades. Embora o estágio tenha sido levado a cabo em apenas duas turmas (10º F e 11º H), pareceu-nos relevante assistir ao maior número de aulas possível para nos apercebermos dos vários tipos de alunos, dos vários estilos de aprendizagem, da forma como se conjugam e se gerem vários aspectos dentro da sala de aula.

No início do estágio, observámos as aulas de uma forma mais global. Nas primeiras aulas, optámos por adaptar uma grelha de observação de Scrivener (1994: 384), tomando notas sobre a relação da professora Maria José Simas com os alunos, o ambiente geral vivido dentro da sala de aula, o ritmo de trabalho e a participação dos alunos (cf. anexo 1). Numa fase posterior, implementámos o uso de grelhas mais específicas consoante o nosso objecto de observação, podendo estas variar, desde o tipo de participação dos alunos (anexo 2) até ao uso de materiais autênticos e de tarefas elaboradas a partir desses materiais (anexo 3).

Na PES de Espanhol, que decorreu no ano lectivo seguinte à de Inglês, não nos alongámos na fase inicial de observação pois já existia alguma experiência prévia de leccionação relativa ao ano anterior. Além disso, a professora cooperante Mafalda Andrade acreditava que quanto mais cedo iniciássemos a prática lectiva mais proximidade e familiaridade os alunos sentiriam connosco, expressando-se e

---

<sup>13</sup> O professor pode, por exemplo, centrar-se num tópico geral de observação como “Language” e observar vários subtópicos como a linguagem das questões que coloca, a do *feedback* que fornece perante os erros dos alunos, a que utiliza para negociar significados com os alunos, entre outros (Wajnryb: 43- 57).

participando com maior à-vontade. Por conseguinte, a maior parte das observações efectuadas durante a PES de Espanhol com recurso ao preenchimento de grelhas esteve relacionada com o tema dos materiais autênticos, seleccionado para este estudo. Para tal, procedemos a pequenas alterações na grelha utilizada no ano anterior (cf. anexo 4).

Tal como no estágio de Inglês, também observámos quatro turmas, mas todas de níveis diferentes e do Ensino Regular (7ºA, 9ºB, 10º A/B e 11º A/B), tendo leccionado apenas em três (9ºB, 10º A/B e 11º A/B).

### **2.3.1 – Aprendizagens decorrentes das observações de Inglês**

Quando iniciámos a observação de aulas na turma 11º H, a professora Maria José Simas estava preocupada com a competência escrita dos alunos pois muitos não sabiam estruturar um parágrafo ou um pequeno texto, não dominavam vocabulário suficiente e redigiam com bastantes erros. O primeiro tema a ser leccionado seria “Describing people and places”, tendo a professora planeado como tarefa final a descrição e a análise de imagens ou quadros seleccionados pelos alunos, e a sua apresentação oral perante o grupo. Desde logo, sentimos que seria importante motivar os alunos e fornecer-lhes algumas bases para que conseguissem realizar essas actividades já planificadas.

Primeiro, a professora trouxe algumas expressões idiomáticas (elementos culturais linguísticos) que incluíam partes do corpo humano, o que agradou bastante aos estudantes, pois algumas, sendo similares a expressões portuguesas, levavam-nos a participar entusiasticamente. Depois solicitou-lhes que escrevessem pequenas frases que as incluíssem. Concluimos que, apesar das dificuldades que os alunos revelavam na escrita, pedindo o nosso apoio constantemente, acabaram por sentir-se motivados para trabalhar. Constatámos também que o ritmo de trabalho da turma era bastante lento devido aos poucos conhecimentos de gramática inglesa e à falta de léxico, logo uma pequena tarefa que implicasse a escrita de algumas frases poderia consumir 30 minutos da aula.

Ainda durante esta unidade, verificámos que a professora também utilizava materiais autênticos e de cariz artístico, tendo trazido para a sala de aula dois quadros de Picasso<sup>14</sup> (um auto-retrato em criança e outro em adulto pintado segundo o estilo cubista) que projectou e pediu aos alunos que descrevessem e interpretassem<sup>15</sup>. Durante a leccionação dessa unidade, pareceu-nos que esta foi a aula de que os alunos mais gostaram porque: sentiram segurança ao escrever (trabalhavam as descrições de pessoas há já algum tempo), encontraram relevância e utilidade na tarefa (enquanto alunos de turismo, poderão um dia ter de realizar uma tarefa semelhante em que tenham de prestar atenção aos detalhes), puderam fazer uma leitura pessoal do auto-retrato cubista, pondo em prática a sua capacidade de análise e reflexão crítica, o que para além da produção escrita ainda gerou alguma interacção oral entre alguns alunos.

Quando começámos a observar as aulas da turma 12º G (do Curso Profissional de Apoio à Infância), verificámos que a preocupação da professora Maria José Simas não se prendia apenas com o desenvolvimento da competência linguística desta turma. Estávamos perante um grupo feminino e alguns dos seus elementos já tinham trabalho prometido em locais onde tinham estagiado no ano anterior. Por este motivo, e também porque os conteúdos dos módulos de Inglês a leccionar estavam quase todos trabalhados, a professora aproveitava o último bloco de 45 minutos da 6ª feira de manhã para fazer algo mais prático com o grupo e que pudesse ser usado na sua futura ocupação. Por conseguinte, deu-lhes algumas noções de como se deve leccionar Inglês a crianças do jardim-de-infância, centrando estas aulas na sua experiência pessoal.<sup>16</sup> Na semana seguinte a professora orientadora levou alguns manuais utilizados para o ensino de Inglês no 1º Ciclo, colocou as alunas a analisá-los e, posteriormente, todo o grupo resumiu as conclusões a que tinha chegado. Como tarefa final, dividiu a turma em grupos de dois elementos, atribuiu um tema a cada grupo para que preparasse um conjunto de materiais (*flashcards*, histórias, fichas, jogos) com os quais pudesse vir a trabalhar no jardim-de-infância. As aulas seguintes

---

<sup>14</sup> Segundo o teórico Tomlinson (162), o material autêntico não tem de ser necessariamente produzido no país da língua alvo de estudo e deve ser utilizado para comunicar e não só para ensinar; por conseguinte, quando os alunos da turma interagiram com esse material e produziram um texto escrito com base na interpretação do mesmo, tornou-se pertinente o seu uso na aula de Inglês.

<sup>15</sup> Cf. anexo 3, no qual se encontra a grelha de observação desta aula.

<sup>16</sup> A professora Maria José Simas tinha sido coordenadora de um grupo de professores de Inglês do 1º Ciclo, em Setúbal.

foram passadas na mediateca, ao computador, investigando materiais (uns autênticos e outros produzidos para o ensino), seleccionando e adaptando os mesmos, que, no final, foram agrupados por temas, formando assim uma sebenta fotocopiável (com um CD áudio incluído) para que cada grupo pudesse ter acesso aos materiais seleccionados e produzidos pelos demais. Estes foram ainda apresentados à turma e discutidos (embora, algumas vezes em português, apesar da nossa insistência no uso da língua inglesa).

A observação destas aulas permitiu-nos compreender que nos cursos profissionais a centralidade da acção deve ser colocada no trabalho dos alunos e no desenvolvimento de capacidades e de competências reais que um empregador lhes poderá solicitar. Tratando-se de um trabalho mais prático, este permitiu às estudantes fazer algumas descobertas, principalmente lexicais, por si próprias ao investigar materiais autênticos na *internet* (como canções ou histórias infantis) que pudessem ser incluídos e/ou adaptados para a referida sebenta. Verificámos que as alunas efectuaram o trabalho proposto sempre com muito empenho e motivação, e cremos que tal se deve ao facto de terem trabalhado com materiais que estimularam o seu lado afectivo, uma vez que o material didáctico infantil era-lhes familiar por fazer parte dos seus universos de estudo e profissional, logo fê-las sentir que estavam a desempenhar um trabalho relevante profissionalmente. O grupo desempenhou ainda uma tarefa autêntica que implicou o desenvolvimento de competências reais (*real life skills*), reconhecendo relevância na utilidade da mesma, factores que Mishan (75) considera importantes para a autenticidade das tarefas e, por conseguinte, do ensino-aprendizagem.

Observámos durante cerca de três semanas a forma como a professora Maria José Simas trabalhou os vários textos de tipo narrativo (carta, diário, biografia, conto, relato de viagem, entre outros) com o 12º I. Apesar de alguns textos serem autênticos, verificámos que os alunos não sentiram dificuldades ao lidar com o seu conteúdo linguístico, sendo também possível consolidar inúmeros conteúdos gramaticais como os tempos verbais, os graus dos adjectivos, os advérbios de tempo, o discurso directo e indirecto, entre outros, por se tratar de materiais com uma grande riqueza linguística. Aprendemos a extrair elementos de um texto que serviram para rever alguns conteúdos gramaticais mais complexos, conferindo, assim, alguma dinâmica às aulas

que não se basearam só em questões relacionadas com a forma e o conteúdo literário (semântico) dos textos. Com a realização da tarefa final que consistiu na escrita de um texto que se enquadrasse num dos tipos narrativos estudados, apercebemo-nos de que alguns alunos abraçaram com gosto a escrita, porém outros sentiram-se bastante resistentes pois não sabiam por onde começar. Constatando este facto, a professora permitiu-lhes a elaboração do texto final em grupos (num máximo de três elementos) para que se sentissem mais apoiados e confiantes.

A observação de aulas na turma 10<sup>º</sup> F não decorreu durante um período tão longo quanto nas outras turmas e serviu essencialmente para conhecermos o estilo de aprendizagem dos alunos, os modelos de interação, o ritmo de trabalho e o nível linguístico. Verificámos que a turma era bastante heterogénea pois muitas vezes os melhores alunos concluíam as tarefas que envolviam produção e compreensão escritas tão rapidamente que era necessário atribuir-lhes mais trabalho para que não conversassem. A professora optava por trabalhar desta forma com o objectivo de dar aos alunos mais fracos tempo para concluir as tarefas por si só (ou a pares), caso contrário limitar-se-iam a copiar as respostas do quadro e não fariam qualquer esforço sozinhos.

### **2.3.2 – Aprendizagens decorrentes das observações de Espanhol**

Apesar de não realizarmos a PES na turma 7<sup>ª</sup>A, demonstrámos interesse em assistir a algumas aulas para verificar que diferenças existiam entre a leccionação a um nível de iniciação e a um nível de continuação. Estas observações serviram para perceber como a professora introduzia conteúdos gramaticais, nomeadamente verbos, neste nível. Constatámos que, sempre que possível, também utilizava o método indutivo pois sendo a Língua Espanhola similar à Portuguesa em algumas desinências verbais, não era difícil para os alunos formular regras partindo da sua experiência. Também anotámos a forma como o fazia: primeiramente pedia a atenção total dos alunos e que olhassem exclusivamente para o quadro; depois escrevia os pronomes pessoais e o radical do verbo a azul e as desinências com uma cor diferente (verde ou vermelho), chamando ainda a atenção para os casos de acentuação sem entrar em

pormenores; por último, dava algum tempo para que copiassem para os cadernos pois considerava importante que ficasse tudo registado nos mesmos.

Este período de observação também serviu para perceber qual a melhor forma para trabalhar com uma turma bastante agitada, barulhenta e conflituosa, na qual houve casos de indisciplina graves assinalados logo nas primeiras semanas de aulas. Neste sentido, a professora recorria a materiais autênticos maioritariamente visuais (mapas, imagens de monumentos e desportos, curiosidades sobre celebridades juvenis, etc.), os quais projectava, conseguindo, assim, captar mais a atenção dos alunos que acabavam por não dispersar tanto. Dadas as características da turma, a forma de trabalho mais usada foi a individual e esporadicamente a de pares. A interacção gerada a partir das actividades dava-se quase sempre entre a professora e os alunos.

Em relação à turma 9º B, verificámos que, apesar de serem bons alunos, interessados e trabalhadores, eram resistentes à participação e interacção orais pois apenas três ou quatro participavam voluntariamente quando a professora colocava alguma questão à turma. Para tentar ultrapassar esta dificuldade, sentimos que era necessário implementar algumas actividades comunicativas que tivessem como objectivo trabalhar essa competência primeiramente em grupo (por se sentirem mais confortáveis para falar com os colegas), esperando que este facto pudesse depois potenciar a participação voluntária. Neste sentido, observámos algumas dessas aulas (cf. anexo 5) em que se planificaram tarefas que implicavam a resolução de um problema, através da discussão entre colegas, tendo que se chegar a uma conclusão final e, por vezes, consensual entre os vários elementos do grupo. Pareceu-nos, assim, a forma mais adequada para conseguir que estes alunos participassem e expressassem oralmente as suas opiniões na LE.

A observação das aulas de Espanhol da turma 10º A/B permitiu consciencializar-nos de que também há alunos que escolhem uma determinada língua porque esperam que seja mais fácil do que a outra que se colocava como opção e não porque se sintam motivados para a aprender. Trabalhar com esta turma foi um desafio pois não trazia bases sólidas dos anos anteriores, para além de não ter qualquer motivação para aprender. Por conseguinte, tivemos que encontrar materiais e estratégias que motivassem os alunos, assim como conjugar os novos conteúdos com a

revisão e consolidação dos anteriores. A solução encontrada foi a utilização de alguns materiais autênticos como filmes, vídeos do Youtube, canções, bandas desenhadas e alguma interação através das redes sociais, que proporcionassem mais diversidade do que aquela oferecida pelo manual e que conseguissem captar mais o interesse dos alunos, colocando-os numa posição menos passiva face à sua aprendizagem. Cremos que esta estratégia resultou, motivando-os a participar com maior frequência, autonomamente, e tornando-os mais interessados durante as aulas. Todavia, não pudemos descuidar os conteúdos gramaticais e lexicais que não estavam adquiridos e ainda aqueles que faziam parte deste ano lectivo mas que se formam a partir de outros de anos anteriores, tendo assim que enviar trabalho de casa diariamente e dedicar algumas aulas exclusivamente a estas matérias.

Com a turma 11º A/B aprendemos essencialmente a conciliar a utilização do manual *Espanhol en Marcha 4* com materiais autênticos e fichas de trabalho elaboradas pela professora Mafalda Andrade, pois, segundo a sua opinião, alguns conteúdos gramaticais estavam apresentados no manual de uma forma bastante simplificada para o nível de exigência que se espera neste ano e tinham poucos exercícios para consolidação. Além disso, o manual não sugeria a utilização de quaisquer materiais autênticos (ao contrário, por exemplo do de 10º ano *Endirecto.com 4* por nós utilizado) e apresentava textos adaptados e simplificados. Observámos, assim, a forma como a professora cooperante conciliava a utilização desses materiais e verificámos que ao leccionar algumas unidades como “Comida y Salud”, “Consumo”, “Medios de Comunicación” e “Ocio” os alunos puderam trabalhar com materiais autênticos que lhes proporcionaram um contacto mais próximo com a cultura espanhola a nível gastronómico ou cinematográfico, e que lhes despertaram interesse e motivação para trabalhar e participar nessas aulas. Todavia, a professora não deixou de utilizar o manual e foi sempre seleccionando alguns exercícios ou actividades para resolução por parte dos alunos uma vez que o investimento feito pelos pais na aquisição do livro não poderia ser desperdiçado. Assim, verificámos, a título de exemplo, que se utilizava os materiais autênticos para uma actividade de compreensão auditiva e de expressão oral, seguidamente utilizava o livro do aluno para uma actividade de compreensão leitora e expressão escrita, trabalhando o máximo de competências possíveis por aula com esta turma.

## 2.4- Da planificação ao uso de materiais autênticos

### 2.4.1- Aulas de Inglês

Segundo Harmer (308), a planificação de aulas consiste na arte de combinar um determinado número de elementos num todo coerente que confere à mesma uma identidade própria, reconhecida pelos alunos, sobre a qual trabalham e à qual reagem. As planificações são, assim, propostas de trabalho que tanto podem adoptar a forma de um documento detalhado — contendo os objectivos a alcançar pelos alunos, os procedimentos, os modelos de interacção, os materiais e recursos, o tempo total da aula e o tempo previsto para cada actividade, entre outros — como a de algumas notas escritas apressadamente. No entanto, Scrivener (118) considera que é necessária a apresentação de uma planificação formal e detalhada para cada aula leccionada por um professor estagiário uma vez que tal instrumento lhe permite praticar a forma de planificar. Para as nossas planificações utilizámos o modelo experimentado anteriormente aquando da planificação de unidades didácticas para os seminários deste mestrado (cf. anexo 6) pois revelara-se funcional e de fácil leitura. Todavia, fomos procedendo a pequenas alterações sempre que sentimos ser necessário, ou sempre que nos era sugerido pelas professoras orientadoras<sup>17</sup>.

Começámos por planificar três aulas para a turma 11.º H sobre as novas tecnologias da informação e da comunicação associadas ao turismo, preparando todos os materiais (autênticos sempre que possível), uma vez que para esta turma não tinha sido adoptado qualquer manual. Como a professora orientadora já tinha leccionado este tema para a área da hotelaria, optámos por explorá-lo na vertente das viagens de avião (cf. anexo 6). Elaborámos uma sequência que, embora tivesse um tema central, focava cada aula num subtema diferente de forma a proporcionar variedade, tal como aconselhado por Harmer (317). Seleccionámos um vídeo do Youtube<sup>18</sup> que contém vários excertos do filme *Terminal de Aeroporto*, pois pretendíamos que os alunos reflectissem sobre a importância do uso da língua inglesa para a comunicação no turismo e que introduzisse, simultaneamente, o tema da aula. A projecção deste vídeo

---

<sup>17</sup> Iniciámos a planificação de aulas em língua portuguesa (módulo “As Novas Tecnologias da Informação e o Turismo”), mas, por sugestão da orientadora Maria José Simas, planificámos as unidades seguintes em inglês, pois justificava-se treinar a escrita dos objectivos e dos procedimentos também nessa língua.

<sup>18</sup> Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=nOn3xbI6Vyk>>, acedido em 08/01/2013.

foi suficiente para gerar interesse pelo tema e motivação para participarem oralmente de forma crítica, respondendo às questões que colocámos após a sua visualização. Contudo, nem todos os alunos o fizeram nesta fase inicial da aula, talvez por se sentirem relutantes em dar a sua opinião em frente de toda a turma, de uma professora nova, e também por se sentirem pouco confiantes no uso da LE, característica que pretendíamos modificar com o decorrer das aulas pois estávamos perante estudantes de turismo. Este vídeo autêntico também possibilitou aos alunos escutar outra variedade da língua inglesa (American English), aprender/consolidar algum vocabulário e estruturas sobre o campo temático em estudo (“travelling by airplane”), compreender como funciona a Polícia e o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras num aeroporto dos EUA e que tipo de alimentação é mais comum nesse país, ou seja, proporcionou-lhes o desenvolvimento de competências não só linguísticas mas também culturais através da observação de comportamentos socioculturais a partir da análise do conteúdo dos materiais, tal como defendem Cook (1981) e Guariento e Morley (347); daí que tenhamos falado do aluno também enquanto ‘antropólogo’ na introdução deste trabalho.

Durante a referida aula preparámos ainda outras actividades elaboradas a partir da visualização de outros dois vídeos<sup>19</sup> (embora estes não fossem autênticos) sobre viagens de avião, às quais o grupo também reagiu bem. Conseguimos, com estes, que a turma consolidasse algum vocabulário (*check-in, hand luggage, aisle, electronic goods*, entre outros) e estruturas (“*Can I see your passport, please?*”, “*Would you like a window or an aisle seat?*”) associados ao campo temático em estudo, pois considerámos importante fazer uma revisão desses conteúdos uma vez que seriam necessários para as aulas seguintes e, assim, proporcionariam alguma segurança aos alunos para trabalhar. No entanto, ao analisar esses vídeos (produzidos para o ensino), constatamos que não são tão ricos culturalmente quanto o anterior (sobre o filme *Terminal de Aeroporto*). O primeiro desses vídeos fornece o contexto em que a língua é utilizada, contudo, não consegue reflectir naturalidade/autenticidade, pois

---

<sup>19</sup> Disponíveis no Youtube através dos *links* <<http://www.youtube.com/watch?v=wCyWGjDNPnY>> e <[http://www.youtube.com/watch?v=2JW41y\\_UuWM](http://www.youtube.com/watch?v=2JW41y_UuWM)>, acedidos em 08/01/2013.

verificamos que se trata de uma encenação: o *guichet* e o aeroporto encontram-se sem outros viajantes; os passageiros e a tripulação dialogam demasiado devagar, sem hesitar, sem se repetir, sem falsos começos, ou seja, não apresentam marcas de um registo oral real, mas sim de um texto que foi simplificado e memorizado. Quanto ao outro vídeo visionado, apenas se centra no léxico associado ao tema da viagem, não sendo por isso possível explorar a sua vertente cultural.

A escolha de vídeos para trabalhar com esta turma, que apresentava muitas dificuldades, não foi arbitrária. Uma das vantagens da utilização de vídeos é o facto de possibilitar tanto a audição como a visualização da *language-in-use*. Deste modo, torna-se mais fácil a compreensão do seu conteúdo porque os alunos podem recorrer a uma grande quantidade de elementos paralinguísticos tais como gestos, pistas visuais e expressões faciais associadas a uma determinada entoação da voz (Mishan: 139-140). Se os vídeos utilizados forem autênticos, fomentam ainda o conhecimento intercultural (*cross-cultural awareness*), possibilitando um olhar sobre inúmeros aspectos da cultura alvo (Harmer: 282) que também devem ser analisados, tal como aconteceu com a turma ao explorar o excerto do filme *Terminal de Aeroporto*.

Na aula seguinte, centrámo-nos no tema das Tecnologias da Informação e da Comunicação. Iniciámos a aula com a projecção de dois *cartoons* (cf. anexo 7), pretendendo que o grupo os analisasse e reflectisse sobre as mudanças operadas nas nossas vidas com a introdução dessas tecnologias. Os materiais autênticos motivaram os alunos e levaram-nos a expressar-se oralmente, estabelecendo comparações entre os hábitos sociais dos seus pais/avós e os seus. Além disso, estes conseguiram ainda antecipar algumas vantagens e desvantagens associadas ao uso das novas tecnologias. Nesta aula utilizámos ainda um vídeo autêntico sobre os passaportes electrónicos canadianos<sup>20</sup> e outro vídeo da transportadora aérea KLM<sup>21</sup> sobre a forma como é feito o *check-in* electrónico. Apesar de se tratar de materiais com um conteúdo teórico e instrucional denso, o interesse da turma foi geral, pois resolveram a ficha de trabalhado, preparada com base nesses vídeos, com empenho e dedicação. Cremos que tal se deveu ao facto de os materiais audiovisuais serem relevantes para o seu

---

<sup>20</sup> Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=dGyTCqPaXDo>>, acedido em 10/01/2013.

<sup>21</sup> Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=hU7xQLzke6k>>, acedido em 10/01/2013.

curso (turismo) e serem de fácil compreensão. Foram ainda explorados da mesma forma que um falante nativo o faria, ou seja, avaliando as vantagens e desvantagens da sua utilização, tal como sugerem Jacobson, Degener e Purcell-Gates (1) e Guariento e Morley (347).

Segundo o *feedback* da professora Maria José Simas relativo a esta aula, o tema motivou os alunos e a selecção dos materiais e das actividades foi apropriada. Conseguimos ainda explorar as quatro competências (expressões oral e escrita, compreensões leitora e auditiva), e o facto de se terem ‘condensado’ três avanços tecnológicos (passaportes, *check-ins* e bilhetes electrónicos) numa só lição poderia ter desmotivado os alunos (devido à enumeração das vantagens e das desvantagens para cada um), mas tal não aconteceu. O objectivo principal era que o grupo compreendesse que o sector do turismo foi alvo de uma grande revolução devido ao uso dessas tecnologias e que as conseguisse identificar e caracterizar, o que parece ter sido alcançado com esta aula através dos materiais utilizados na mesma.

Na terceira lição desta unidade decidimos preparar uma tarefa prática autêntica (cf. anexo 8), colocando os alunos a simular uma marcação de férias *online* através de *site* da British Airways, atribuindo-lhes uma quantia máxima para gastar. Para tal, preparámos uma ficha de trabalho com as indicações a seguir (cf. anexo 9) e reservámos os computadores da mediateca da escola. Quanto à realização desta tarefa, os alunos apresentaram-se bastante motivados e interessados na sua realização através do uso da *internet* pois puderam realizá-la efectuando escolhas pessoais e afectivas, o que pode fomentar um pensamento positivo face à sua aprendizagem (cf. Rogers, 1994, *apud* Harmer, 2001: 74). Como nesta aula já não houve tempo para trocar impressões acerca do trabalho executado (pois o mesmo computador era partilhado por duas pessoas tornando a tarefa um pouco morosa), fizemo-lo no início da aula seguinte, pedindo a cada aluno que dialogasse com o parceiro do lado sobre o seu destino de eleição e sobre as escolhas feitas. Ainda lhes demos a oportunidade de apresentar em linhas gerais, a todo o grupo, os seus planos para essas férias. Esta actividade gerou alguma interacção oral entre alunos e professores presentes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento da sua competência comunicativa que tanto necessitava ser trabalhada nesta turma de turismo. Quando questionados acerca da tarefa, os alunos referiram que aprenderam algum vocabulário e também como

fazer este tipo de reservas *online* utilizando a língua inglesa. Houve ainda uma aluna que nos confessou que tinha descoberto que a moeda do Reino Unido não era o euro, mas sim a libra, confirmando-se assim a importância de colocar os alunos a explorar os ‘artefactos’ culturais (materiais autênticos) na sala de aula, o que proporciona uma maior interacção entre ambos, levando esses estudantes a fazer descobertas mais significativas para si sobre a outra cultura. Este grupo reconheceu, de igual modo, a utilidade e a relevância da tarefa para o desenvolvimento de competências sociais associadas à sua vida quotidiana e à sua possível futura profissão. Recordemos que Jacobson, Degener e Purcell-Gates (1) salientam a importância de realizar tarefas deste tipo, que preparem os alunos para a sua vida fora do contexto escolar. Essa foi uma das principais razões que nos levou a realizar uma tarefa ‘autêntica’ e, para isso procurámos seguir as *guidelines* propostas por Mishan (75). Por conseguinte, procurámos que a tarefa: reflectisse o objectivo original do material (marcar e simular viagens *online*, assim como consultar os seus preços) e espelhasse uma situação de vida real (fazer reservas *online*); fosse apropriada ao material (utilizámos um *site* da cultura alvo para esse mesmo efeito); activasse algum conhecimento que o grupo já tinha da cultura e da língua alvo (o grupo já tinha consolidado algum vocabulário e estruturas gramaticais nas semanas anteriores sobre esta matéria – hotelaria e viagens de avião); gerasse resposta e envolvimento por parte dos alunos com o texto/material (os alunos exploraram as potencialidades do *site* e usaram-no para realizar a tarefa, efectuando escolhas pessoais); gerasse comunicação significativa entre os intervenientes (os estudantes apresentaram e justificaram as suas escolhas ao parceiro e à turma, o que originou alguma interacção oral entre eles). Por todos esses motivos e pelas críticas bastante positivas tecidas pela professora orientadora, a qual ainda referiu que iria utilizar este tipo de actividade em futuras aulas, cremos que os objectivos principais (conhecer e compreender as potencialidades da *internet* como forma de divulgação e venda de produtos e destinos turísticos, e conhecer as vantagens das novas tecnologias para as vidas quotidianas e para o turismo) foram alcançados.

A esta turma de 11.º ano leccionámos ainda um outro bloco de quatro aulas. Como os objectivos principais do Programa “Comunicar em Inglês” (2006: 3) para o Curso de Técnico de Turismo salientam a importância de levar os alunos a “progredir

na construção da sua identidade pessoal e social, desenvolvendo o espírito crítico, a confiança em si próprio e nos outros, e atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação”, e a “aprofundar o conhecimento dos aspectos socioculturais dos povos de expressão inglesa”, decidimos planificar um conjunto de sessões intituladas “Developing an intercultural competence in tourism”, inserida no módulo “Comunicação em Turismo”.

Na primeira aula deste bloco, cuja planificação se encontra no anexo 10, decidimos introduzir o conceito de ‘competência intercultural’<sup>22</sup> e levar os estudantes a relacioná-lo com o turismo. No entanto, não quisemos desenvolver demasiado a explicitação do conceito, pois tornar-se-ia desinteressante para a turma em questão. Começámos por seguir a sugestão de Scrivener (338) e optámos por utilizar uma canção, pois se esta tiver uma letra interessante e se for compreensível para os alunos, pode transformar-se num material motivador para o ensino. Elegemos uma canção intitulada “Different People”, da banda rock No Doubt, que cativou de forma automática a atenção e o interesse dos alunos pelo tema trabalhado, pois estes resolveram a ficha de trabalho sobre o tema da aula (cf. anexo 11) autonomamente, sem solicitar a nossa ajuda, o que não era habitual nesta turma. O grupo mostrou-se ainda muito participativo e os professores presentes foram surpreendidos pelas reflexões dadas por alguns alunos que raramente tentavam falar em Inglês na aula. Cremos que tal aconteceu porque, como afirma Harmer (242), “music is a powerful stimulus for student engagement precisely because it speaks directly to our emotions while still allowing us to use our brain to analyse it and its effects if we so wish”. Recordemos que Mishan (40-41) também adopta uma posição similar ao referir-se à pertinência da utilização de materiais em formato áudio. Como estes são familiares e intrinsecamente emotivos para os estudantes, ao serem escutados e explorados em simultâneo (como o fizemos) levam à maximização dos processamentos linguísticos ocorridos a nível cerebral, o que poderá ter desencadeado a motivação da turma para explorar a letra da canção e conseguir descodificar o seu significado de imediato.

---

<sup>22</sup> Segundo Barrett *et al* (2013: 7), a Competência Intercultural é “a combination of attitudes, knowledge, understanding and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to: understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself; respond appropriately, effectively and respectfully when interacting and communicating with such people; establish positive and constructive relationships with such people; understand oneself and one’s own multiple cultural affiliations through encounters with cultural ‘difference’.”

Nesta aula utilizámos ainda um vídeo sobre comunicação intercultural<sup>23</sup>, elaborado por Deborah Swallow (especialista nesta área), para consolidar algumas ideias que a turma já tinha começado a desenvolver sobre o conceito de interculturalidade. As imagens do vídeo ajudaram imenso na compreensão do conceito e na forma como esse se pode relacionar com o turismo, logo a discussão gerada no final da aula revelou que os alunos o tinham compreendido, pois manifestaram que, enquanto futuros trabalhadores de turismo, devem tentar compreender e respeitar os costumes e valores de outras culturas com as quais venham a contactar, evitando ‘choques culturais’ desnecessários.

Na aula seguinte explorámos um texto intitulado “World’s best tourists” (cf. anexo 12) para levar o grupo a reflectir sobre os estereótipos culturais. Na nossa opinião, este texto apresentou um grau de dificuldade pois não estava adequado ao nível de alguns alunos da turma, o que fez com que fosse necessário proporcionar-lhes um acompanhamento constante durante a sua leitura e a interpretação. No entanto, cremos que, por outro lado, a riqueza lexical e sociocultural do mesmo expôs os alunos a inúmeros vocábulos/expressões novos ( *tipping, frazzling, laid-back nature, maple leaf, singlet, wanderlust*, entre outros). O texto gerou ainda grande interacção oral, pois, à medida que foi sendo trabalhado, os alunos quiseram comentar alguns hábitos culturais destas nações enquanto turistas (o visual pouco formal dos povos australiano e norte-americano, a exposição ao sol dos turistas ingleses, o uso de máscaras cirúrgicas pelos visitantes japoneses, entre outros), relacionando-os com as suas experiências pessoais.

No final da unidade “Developing an intercultural competence in tourism” solicitámos o preenchimento de um questionário à turma com o intuito de saber com que materiais tinham gostado mais de trabalhar e quais as actividades/tarefas que tinham gostado mais de realizar (cf. anexo 13). Apesar de apenas seis alunos (de um total de treze) nos terem devolvido o questionário preenchido, todos estes discentes afirmaram que os materiais com os quais mais tinham gostado de trabalhar tinham sido os vídeos, e três referiram que tinham gostado do artigo “World’s best tourists”

---

<sup>23</sup> Disponível em <[http://www.youtube.com/watch?v=PSt\\_op3fQck](http://www.youtube.com/watch?v=PSt_op3fQck)>, acedido em 25/03/2013.

porque: discutiram questões sobre estereótipos culturais (que ainda não tinham sido abordadas no seu curso); compreenderam o que este conceito significava; perceberam porque era importante para si e para a sua possível futura profissão ter tido estas discussões na sala de aula, que os informaram acerca da melhor posição a adoptar na presença de membros de outras culturas, ou seja, desenvolveu a sua *intercultural awareness*.

Para a turma 10<sup>o</sup> F, do Ensino Regular, acordámos planificar algumas aulas para a unidade “A technological world”, e seleccionámos o subtema “Technology and social change: the effects on family life”. Preparámos uma destas aulas apenas com materiais autênticos sem recorrer ao manual, cuja planificação se encontra no anexo 14. Como material autêntico utilizámos a reportagem em vídeo “The role of family and social change”<sup>24</sup>, que aborda algumas mudanças sociais que se verificaram nos últimos anos e a forma como estas influenciam as relações no seio familiar. Cremos que o conteúdo do vídeo interessou aos alunos, pois estes debateram as opiniões dos especialistas que apareciam na reportagem não só em grupo (como estava planificado), mas também entre toda a turma, participando activamente e revelando espírito crítico em relação ao tema. O último material a que recorremos nessa aula foi o artigo “When you cant’t do it all: how to avoid over scheduling your kids” (cf. ficha de trabalho que se encontra no anexo 15), retirado de um *site* norte-americano dedicado a questões sobre a infância. Com a exploração deste material, gerou-se, mais uma vez, comunicação significativa entre os alunos da turma, pois foram vários os que quiseram intervir para comentar as ideias principais do texto e falar da sua experiência enquanto criança ou da dos seus irmãos. Este texto autêntico foi, talvez, aquele que, durante a PES de Inglês, mais motivou os alunos, gerando resposta e envolvimento com o material, tanto na discussão, como na tarefa posterior de redacção de conselhos a dar aos pais.

Estes dois materiais permitiram aos alunos reflectir sobre algumas questões actuais e globais relacionadas com a família e com os novos desafios com que esta se depara (falta de tempo para interacção entre pais e filhos, número crescente de divórcios, frequência de demasiadas actividades extracurriculares, entre outros), não só num país cuja cultura é anglófona (EUA), mas também em Portugal. Como se

---

<sup>24</sup> Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=d-u3khwsUsc>>, acedido em 30/03/2013.

tratava de uma turma de 10º ano, cujo nível de Inglês era bom, não sentimos dificuldade por parte dos alunos na exploração dos materiais autênticos. Tal pode dever-se ao facto de termos levado para a sala de aula materiais que continham uma linguagem adequada ao nível da turma, que discutiam temas actuais e familiares aos alunos, e com os quais estes puderam estabelecer uma relação directa com a sua vida, sendo este um dos critérios de selecção defendido por alguns autores (Brinton, 1991: 456, *apud* Gebhard, 1996: 105; Jacobson, Degener e Purcell-Gates, 2003: 1) para que a exploração de materiais autênticos proporcione uma aprendizagem mais significativa na LE.

Nesta mesma turma demonstrámos interesse em trabalhar com a professora cooperante um conto como leitura intensiva pois o Programa do 10º ano (nível de continuação) assim o aconselha. Optámos por um conto da autoria de Roald Dahl intitulado “The Landlady” (1959). A condução da leitura foi orientada pela professora Maria José Simas, uma vez que queríamos observar como o fazia e a nossas tarefas centraram-se na exploração gramatical e de algumas actividades posteriores. Decidimos, então, pesquisar se existiria alguma versão da história em suporte audiovisual. Encontrámos uma de Alfred Hitchcock<sup>25</sup> que pertenceu a uma série televisiva dos anos 60 - *Alfred Hitchcock Presents* -, e que nos serviu de base para preparar uma tarefa. Esse trabalho consistiu na comparação entre a adaptação audiovisual e a versão textual original, listando as principais diferenças que encontrassem (idades dos vários personagens, comportamentos e atitudes dos personagens principais, divisões e mobiliário presentes na casa de acomodação, entre outros) e que perfaziam cerca de duas dezenas. Como a tarefa foi trabalho de casa,<sup>26</sup> muitos alunos da turma não a realizaram; no entanto, ao corrigir este trabalho na sessão seguinte, pudemos verificar que alguns estudantes se tinham dedicado com afinco à realização da tarefa e tinham conseguido listar as diferenças quase todas. Mesmo quem não a tinha elaborado demonstrou entusiasmo ao participar na correcção da mesma e em descobrir as diferenças, ajudando os colegas. Esta tarefa permitiu-nos ensinar e consolidar vocabulário, bem como complementar de forma

---

<sup>25</sup>Disponível em <[http://www.sidereel.com/Alfred\\_Hitchcock\\_Presents/season-6/episode-19](http://www.sidereel.com/Alfred_Hitchcock_Presents/season-6/episode-19)>, acedido em 07/05/2013.

<sup>26</sup> Durante a aula não tivemos tempo para a colocar em prática, pois abordámos alguns conteúdos gramaticais que duraram mais tempo que o inicialmente previsto.

visual a exploração de inúmeros elementos culturais presentes no conto, tais como: as profissões dos protagonistas, alguns dos seus hábitos culturais (a ida ao *pub* ou o ritual de beber chá), o vestuário, o clima britânico, o meio de transporte predominante na época e o humor britânico, entre outros. A turma demonstrou ainda interesse em conhecer melhor a biografia do realizador inglês, pelo que, na mesma aula, a professora orientadora permitiu-nos partilhar com a turma alguma informação por nós recolhida, confirmando-se que muitos materiais autênticos têm a capacidade de gerar motivação intrínseca nos alunos (Cook, 1981).

#### **2.4.2- Aulas de Espanhol**

Durante a PES de Espanhol, a primeira unidade completa que nos propusemos planificar foi “Biografías” (cf. anexo 16) para a turma 10º A/B (nível de continuação), pois percebemos que tínhamos a oportunidade de leccionar com alguns materiais que não tínhamos utilizado na PES de Inglês, nomeadamente poemas e quadros (pinturas). Como esta turma era caracterizada pelos vários professores como muito passiva face à sua aprendizagem e apresentava muitas dificuldades na Língua Espanhola nas várias competências, sabíamos que era necessário motivá-la através de materiais e de actividades interessantes. Na primeira aula por nós leccionada, cuja planificação se encontra no anexo 17, começámos por projectar uma fotografia de Salvador Dalí (cf. anexo 18) com o intuito de despertar interesse nos alunos e introduzir o tema da unidade, esperando que adivinhassem de quem se tratava a foto e que falassem um pouco sobre o artista. Apesar de apenas um aluno ter conseguido adivinhar o nome correcto do pintor, os outros foram intervindo quer com respostas incorrectas, quer com perguntas que nos foram colocando. Uma vez que se tratava de um material visual icónico da cultura espanhola, cremos que conseguiu produzir nos alunos interesse e motivação para as actividades posteriores. Seguidamente, o grupo realizou dois exercícios sobre biografias contidos no manual<sup>27</sup> que nos pareceram bem concebidos (trabalhavam a expressão oral e a compreensão leitora e eram acessíveis para o nível do grupo) e que representavam a diversidade de personalidades

---

<sup>27</sup> Pacheco, L. e D. Sá (2013). *Endirecto.com 4*. Porto: Areal Editores.

importantes do mundo hispanófono (Frida Kahlo, Antonio Gaudí, Evita Perón, Emiliano Zapata, entre outros), a qual Fernández (2004:730) defende que deve conter um manual utilizado para ensinar Espanhol como Língua Estrangeira (ELE):

Se debe analizar [en el manual] la programación, progresión e incorporación de los contenidos culturales, evaluando la importancia de la cultura formal y no formal, de la diversidad cultural presentada, esto es, la representación de la variedad del mundo de habla hispana (España e Hispanoamérica) en cuanto a escenas de la vida cotidiana, personas y tipos humanos, folclore y tradición.

Por conseguinte, quisemos dedicar a outra metade da aula a uma dessas figuras hispano-americanas cuja história de vida era riquíssima - Frida Kahlo -, pensando que esse facto podia motivar os alunos. Seleccionámos um vídeo do Youtube<sup>28</sup> para esse efeito e preparámos uma ficha de trabalho a partir do mesmo (cf. anexo 19). A biografia da pintora interessou bastante aos estudantes pois ainda nos colocaram mais algumas perguntas cuja resposta não estava desenvolvida no vídeo (nomeadamente sobre o acidente que sofreu) mas, em sala de aula, o som apresentou algum ruído e sentimos que era necessário passar o vídeo duas vezes para que eles conseguissem resolver o primeiro exercício da ficha. Verificámos que o equipamento disponível na escola não se apresentava nas melhores condições<sup>29</sup> e que, a partir desse momento, teríamos que trazer as nossas colunas sempre que leccionássemos uma aula com materiais deste tipo ou experimentar com antecedência as existentes na escola.

A última tarefa desta aula consistiu na análise e interpretação de dois quadros de Frida Kahlo (cf. anexo 20) por escrito. Para tal, projectámos as imagens para que ficassem em tamanho real, requisitámos alguns dicionários e demos ainda algumas indicações aos alunos acerca do que deveriam analisar. Constatámos que esta foi a actividade que o grupo mais gostou, tanto pelo entusiasmo transmitido durante a realização da mesma como pelo facto de os alunos dialogarem com o companheiro acerca de possíveis interpretações. Na hora da leitura dos textos, verificámos que embora fossem curtos (alguns de apenas 3-4 linhas), todos tinham conseguido fazer

---

<sup>28</sup> Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=2Td7i11CM9Y>>, acedido em 20/11/2013.

<sup>29</sup> Havíamos-lo testado em casa aquando da preparação da aula e o som emitido era bastante audível.

uma boa interpretação do quadro escolhido e tinham-no relacionado com algum episódio da vida da pintora. Pareceu-nos que o sucesso desta última tarefa se deveu, por um lado, a uma boa selecção do material visual autêntico, pois os quadros representavam imagens ‘fortes’ com auto-retratos da artista em situações irreais e continham cores vívidas, o que poderá ajudar a cativar a atenção para o material. Por outro lado, proporcionámos de antemão aos alunos o contexto temático e algum léxico de que estes necessitariam para analisar as pinturas (através do vídeo e do conteúdo da ficha de trabalho), tal como sugere Cassany (2004: 933-934) sempre que se planifique uma actividade de escrita na LE. Conseguimos, com os materiais utilizados nesta aula, dar a conhecer à turma uma personagem da cultura hispanófono (desconhecida da maioria dos alunos), a época e o meio em que esta viveu, colocando os alunos a comunicar, quer oralmente quer por escrito de forma autêntica, e desenvolvendo nos mesmos competências reais que fazem parte do seu dia-a-dia (conversar, interpretar significados, dar opiniões pessoais). Não sentimos que os materiais utilizados tivessem apresentado dificuldades linguísticas para os alunos e ainda lhes possibilitaram o contacto com o contexto histórico, político e sociocultural do México da primeira metade do século XX. Confirmámos assim a importância da utilização de materiais autênticos para o aumento da motivação dos alunos e para o desenvolvimento nos mesmos tanto da competência linguística como da cultural, proporcionando-lhes o contacto com uma linguagem real e não-modificada, usada em contexto de aprendizagem, tal como defendem alguns autores (Cook, 1981; Nunan, 1989; Harmer, 2001; Guariento e Morley, 2001).

Para a última aula da unidade “Biografías” quisemos levar um pouco de poesia à turma pois condenamos o facto de em todo o manual não haver qualquer inclusão de poemas na Língua Espanhola, os quais oferecem uma grande riqueza a nível de *input* linguístico e podem servir de base para desenvolver as várias competências que fazem parte da aprendizagem de uma língua (Naranjo, 1999: 9). Para além disso, a poesia apresenta características muito específicas e motivadoras para os seus leitores, tais como: a brevidade e a condensação de significados, as quais lhes permitem chegar a conclusões rápidas; a musicalidade e o ritmo, capazes de lhes produzir um estímulo emocional e afectivo, facilitando também a memorização da gramática e do léxico na língua alvo; a universalidade dos temas e a ambiguidade, que lhes permitem

relacionar-se com o poema de uma forma pessoal e fazer interpretações próprias do mesmo (Naranjo, 18-20). Por conseguinte, cremos que a poesia é um material ao qual se deveria recorrer com maior frequência para ensinar línguas, pois acreditamos que dá também a conhecer vários elementos da cultura alvo de uma forma autêntica.

Para colocar estas questões em prática, planificámos e didatizámos uma aula sobre Federico García Lorca usando apenas materiais autênticos. Começámos por pedir aos alunos que comentassem uma citação do poeta, contida na ficha de trabalho que elaborámos (cf. anexo 21), para introduzir o tema da aula e passámos à leitura e completamente de espaços no texto da sua biografia, trabalhando os tempos do passado (tema gramatical desta unidade). Porém, apenas quando chegámos à leitura e à audição do poema “Romance de la luna, luna” cantado<sup>30</sup> (em simultâneo), sentimos que tínhamos conseguido cativar a turma. Tal pode dever-se ao facto de termos também possibilitado uma versão convertida em canção, tornando-se assim num estímulo forte, capaz de atrair os alunos e de alterar o ambiente vivido dentro da sala de aula (Harmer: 242). A partir daí, o grupo mostrou-se sempre bastante interessado e motivado para realizar as actividades propostas, inclusivamente uma sobre a etnia cigana cujo objectivo era desenvolver a expressão e a interacção orais destes alunos (que normalmente se apresentavam pouco participativos), assim como o seu espírito crítico.

Com base nos comentários e nas reacções da turma e ainda nas observações que fizemos, concluímos que o poema e a sua versão cantada produziram um estímulo a nível afectivo e emocional nos alunos, o que propiciou o aumento do seu interesse e da sua motivação intrínseca, não só para trabalhar nesta aula mas também para conhecer outros poemas, poetas e artistas da cultura espanhola. Conseguimos também que este material autêntico em formato áudio (canção) potenciasse o processamento de informação englobando todo o cérebro, pois verificámos que alguns alunos cantavam (actividade que estimula lado direito do cérebro) enquanto liam e interpretavam o poema (processamentos que ocorrem no lado esquerdo do cérebro),

---

<sup>30</sup> Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=91oVjPfcPNA>>, acedido em 02/12/2013.

o que, como já foi referido, é fundamental para uma aprendizagem efectiva e um armazenamento duradouro da informação linguística recebida (Mishan, 40-41).

Para a turma 11<sup>ª</sup>A/B foi-nos proposto planificar três aulas inseridas na unidade “Consumo”. Analisámos o manual<sup>31</sup> e na nossa opinião, considerámos que, por um lado, o tema estava pouco desenvolvido e, por outro, não apresentava actividades potencialmente motivadoras ou dinâmicas a partir dos textos e das (pequenas) imagens que continha. Por estas razões, decidimos planificar as aulas a leccionar recorrendo esporadicamente ao manual. Na primeira lição, cuja planificação se encontra no anexo 22, centrámo-nos no subtema “Publicidade”, uma vez que esta constitui um elemento de grande riqueza, como salienta Guillén (2004: 845) ao citar Joannis (1982: 7):

En cada creación publicitaria se nos presenta de forma implícita y explícita un universo sociocultural, se nos informa de la identidad, cualidades y resultados de las instituciones, organismos públicos y otras entidades oficiales [...], de los productos y objetos, de las firmas o marcas y de las necesidades, expectativas, satisfacciones, actitudes, etc., que transitan por la sociedad, es decir, de todo un conjunto de factores y rasgos de un universo social y cultural determinado que, desde una mirada global, constituye ‘lo cultural’ propio de los eventuales consumidores.

Relembremos que uma das vantagens da utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de LE é, precisamente, a riqueza que proporcionam aos discentes a nível do conteúdo sociocultural da língua alvo (Cook, 1981), motivo pelo qual seleccionámos alguns anúncios publicitários para as nossas aulas. Iniciámos a primeira lição com a projecção de dois cartazes publicitários (cf. anexo 23) de uma marca espanhola conhecida dos alunos para introduzir o tema, colocando algumas questões às quais vários alunos prontamente responderam. Verificámos, assim, que estes materiais tinham cativado a atenção da turma de forma imediata, levando-os a participar

---

<sup>31</sup> Castro, F., M. Álvarez, C. Sardinero e I. Rodero (2007). *Español en Marcha 4 – Nivel B2*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

oralmente e de forma crítica. Nesta aula projectámos ainda dois anúncios publicitários para televisão pertencentes às marcas IKEA e Agatha Ruiz de la Prada<sup>32</sup>, que serviram de base para que os alunos resolvessem uma ficha de trabalho individualmente (cf. anexo 24). Percebemos que os anúncios os motivaram pois estes foram, autonomamente, respondendo às questões colocadas, apenas solicitando o nosso auxílio para algum léxico de que necessitavam. Aquando da correcção da ficha, também se mostraram disponíveis para ir ao quadro escrever as suas respostas. Tal interesse e motivação pôde dever-se ao facto de termos seleccionado anúncios relativos ao universo dos alunos (muitos tinham material escolar da marca Agatha Ruiz de la Prada ou quartos com mobiliário do IKEA) ou que focavam temas universais (como era o caso da publicidade ao IKEA, apelando a uma mudança na vida a vários níveis e que permitia uma leitura pessoal da mesma). A visualização e a posterior análise destes anúncios (quer oralmente, quer através da resolução da ficha) possibilitaram ao grupo contactar com produtos e marcas disponíveis no comércio espanhol, mas também com as expectativas, atitudes e valores dos consumidores nativos face àquelas marcas. cremos que os anúncios forneceram ainda um conteúdo audiovisual rico e estimulante a nível emocional para alguns alunos, o que gerou um aumento da sua motivação e os levou a aplicarem-se no desenvolvimento das várias competências associadas à aprendizagem de uma língua.

Para última actividade desta aula, decidimos trazer recortes de anúncios publicitários de revistas espanholas, colocando os alunos a realizar uma tarefa autêntica. No entanto, para a levar a cabo, deparámo-nos com alguma dificuldade na selecção dos materiais pois desejávamos, por um lado, recorrer a revistas juvenis espanholas, as quais não conseguimos comprar onde habitamos, tendo assim que recorrer a revistas mais direccionadas para um público adulto (nomeadamente a *iHola!*) e, por outro, pretendíamos encontrar dois anúncios diferentes do mesmo tipo de produto para que os alunos pudessem eleger um, o que também nos dificultou a

---

<sup>32</sup> Anúncio da marca IKEA disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=5bw6Kch4s4o>>, acedido em 06/02/2014; anúncio da marca Agatha Ruiz de la Prada disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=i-7KEJBngSc>>, acedido em 06/02/2014.

procura. Durante a realização desta tarefa organizámos a turma em grupos de quatro elementos e fornecemos dois recortes por cada grupo (cf. anexo 25). A tarefa dos alunos consistiu na análise dos produtos e dos seus anúncios, tendo que discutir em Espanhol qual era o produto que lhes agradava mais, por que razões o escolheriam comprar e se o anúncio apelava ou não à compra desse produto. Por fim, apresentaram as suas escolhas à frente de toda a turma. Decidimos também fixar no quadro os recortes para que todos pudessem ver as duas opções facultadas a cada grupo e pudessem interagir com os membros desse colocando questões.

Reflectindo sobre a tarefa, pareceu-nos que esta tinha sido bem concebida, indo ao encontro das *guidelines* criadas por Mishan (75) para se desenvolver uma tarefa autêntica, pois: reflectiu o objectivo comunicativo original do material e foi apropriada ao mesmo (os alunos avaliaram a capacidade de persuasão e de atracção dos anúncios tal como os nativos o fariam); aproximou-se de tarefas da vida real (os alunos analisaram esses anúncios tal como o fazem na seu dia-a-dia para algo que queiram adquirir); activou o conhecimento que os alunos já tinham da cultura e da língua alvo (estes usaram a língua espanhola para comunicar durante a tarefa, recorrendo a conhecimentos prévios, como, por exemplo, expressões para dar opinião) e gerou resposta e envolvimento por parte dos alunos com o texto/material, bem como comunicação significativa entre estes (os alunos interagiram com o material explorando-o, e usaram as suas apreciações acerca deste para comunicar quer em grupo quer com outros elementos da turma e docentes presentes). A professora cooperante também elogiou a tarefa e a potencialidade comunicativa da mesma, apenas referindo como menos positivo o facto de, na altura das apresentações, alguns alunos se encontrarem a conversar, o que tentámos evitar em apresentações seguintes.

Para a unidade “Consumo” do 11º ano, planificámos também uma aula sobre o subtema “Dinero” (cf. anexo 26), na qual voltámos a colocar os alunos a realizar uma tarefa autêntica no final da aula. Desta vez, tratava-se de simular uma compra através da *internet*, recorrendo ao *site* do El Corte Inglés espanhol. Para tal, distribuímos uma ficha que deveria ser preenchida pelos estudantes contendo a informação dos produtos escolhidos (cf. anexo 27). Apesar de estes se mostrarem muito motivados para a realização desta tarefa, nem todos a conseguiram realizar em sala de aula pois

não tínhamos computadores/telemóveis (com acesso à *internet*) suficientes<sup>33</sup> e o próprio sinal da *internet* também se encontrava instável neste dia. Assim, foi-lhes indicado que a terminassem como trabalho de casa. No início da aula seguinte os alunos apresentaram os produtos seleccionados, as suas características e justificaram a(s) sua(s) escolha(s). Na nossa opinião, poderia ter resultado melhor se tivéssemos pedido aos estudantes que imprimissem uma imagem do produto para que o pudéssemos ver enquanto o apresentavam. Como *feedback*, alguns alunos referiram que esta tarefa tinha sido importante pois puderam sentir-se como falantes nativos, inseridos numa situação de vida real, tal como que defende Tomlinson (162) e Guariento e Morley (347). Outros elementos da turma verbalizaram o gosto por aulas leccionadas com recurso às TIC pois permitem “variar a rotina imposta pelo manual”. Na nossa óptica, essas tecnologias permitem sobretudo comunicar, razão pela qual a professora cooperante criou um grupo no Facebook para nos comunicarmos com a turma 10º A/B (utilizando a língua espanhola a maioria das vezes).

Planificámos para o 9ºB uma aula isolada sobre alimentação saudável (cf. anexo 28), na qual utilizámos um vídeo<sup>34</sup> elaborado por um médico naturopata mexicano que explorava várias questões associadas a esta temática. Os alunos resolveram uma ficha de trabalho baseada nesse material audiovisual, mostrando-se bastante motivados e interessados. Cremos que tal se pode dever ao facto de o vídeo ser acessível para o seu nível de Espanhol e abordar um tema interdisciplinar, activando alguns conhecimentos que a turma já tinha nesta área. A utilização deste vídeo autêntico possibilitou também aos discentes tanto a audição de outra variedade do Espanhol, como a exploração de algum léxico relativo à alimentação que é distinto no México (*papas* para *patatas*, *mijo* para *maíz*, *comida chatarra* para *comida basura*, *licuado* para *batido*, entre outros). Cremos que esta abordagem foi importante pois o manual<sup>35</sup> adoptado nesta turma não focava quaisquer aspectos culturais relativos às outras culturas hispanófonas.

---

<sup>33</sup> Tínhamos solicitado os computadores portáteis aos alunos com alguma antecedência, mas nem todos puderam transportá-los para a escola nesse dia.

<sup>34</sup> Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=GU8WFy9io4Y>>, acedido em 15/10/2013.

<sup>35</sup> López, I., M. Bartolomé, P. Alzugaray e A. Blanco (2003). *Mañana – Curso de Español 3*. 3ª reimpressão. Madrid: Anaya.

Para tarefa final desta aula preparámos uma simulação recorrendo ao menu de um restaurante (cf. anexo 28), o qual não foi produzido em Espanha mas destina-se a espanhóis que visitam Portugal<sup>36</sup>. A este respeito, recordemos a posição de Tomlinson (162) ao afirmar que material autêntico é aquele que é produzido para comunicar e não só para ensinar, não sendo por isso obrigatório que o texto do mesmo tenha que ser produzido por um falante nativo. Como o nosso objectivo era precisamente desenvolver a competência comunicativa desta turma trabalhando as expressões para dar conselhos e opiniões, optámos por usar o menu para esse efeito, pois concordamos com Cenoz (2004:462) ao reforçar que os estudantes de línguas estrangeiras devem “aprender a utilizar a língua (alvo) num contexto adequado, transmitir e compreender intenções comunicativas, elaborar e compreender textos orais e escritos e dispor de recursos para superar as dificuldades da comunicação”. Para levar esta tarefa a cabo, organizámos a turma em grupos de quatro, atribuímos um papel a cada membro e fomo-nos movimentando pela sala para nos certificarmos de que os alunos usavam a Língua Espanhola. No entanto esquecemo-nos de clarificar algum vocabulário presente na ementa antes do início da tarefa, o que levou a que os alunos no-lo questionassem durante a execução da mesma.

Na nossa opinião teria sido importante levar para a sala de aula um menu espanhol pois os alunos poderiam ter realizado a simulação usando alguns pratos típicos dessa cultura como *input*. Todavia, verificámos que o manual incluía nesta unidade alguns desses pratos, os quais explorámos em aulas seguintes. Ainda relativamente a esta tarefa, a professora cooperante elogiou a dinâmica promovida pela mesma, referindo que também tinha sido importante colocar um grupo de cada vez a desempenhá-la para que todos pudessem aprender algo mais com os conhecimentos ou dúvidas dos outros grupos. Por conseguinte, tivemos estas sugestões em conta quando voltámos a realizar tarefas deste tipo na turma do 11º ano.

Também planificámos duas aulas para o 9º ano inseridas na unidade “As Artes” mas primeiro fizemos uma avaliação do manual e constatámos que apenas abordava o tema da música, o que nos pareceu bastante pobre pois a cultura espanhola a nível das

---

<sup>36</sup> Tentámos, através da *internet*, recolher o menu de um restaurante de Espanha mas não o conseguimos. Por essa razão, optámos por um de Portugal traduzido para os turistas espanhóis.

artes é riquíssima. Logo, na primeira dessas aulas por nós leccionada, cuja planificação se encontra no anexo 29, quisemos proporcionar aos alunos um panorama dos vários tipos de arte, levando-lhes vários exemplos da cultura espanhola para introduzir o tema da unidade e para os motivar. Para tal, criámos uma apresentação em *powerpoint* essencialmente composta por materiais visuais autênticos (cf. anexo 30). Durante a visualização desta, a turma foi interagindo oralmente connosco, adivinhando de que tipo de arte tratava cada slide e revelando os seus conhecimentos relativos à cultura espanhola nesta área. Verificámos que este material tinha, desta forma, despertado o interesse do grupo pelo tema. Depois focámos os conteúdos da aula na figura de Pablo Picasso dado que os alunos iriam no mês seguinte visitar o museu Reina Sofía em Madrid e o seu director de turma tinha-nos solicitado que déssemos a conhecer, se possível, na disciplina de Espanhol, alguns pintores e obras que pudessem ali encontrar. Para tal, elaborámos uma ficha de trabalho (cf. anexo 31) com um texto sobre a vida de Picasso, colocando algumas questões simples à turma pois tratava-se de um 9º ano. De seguida, projectámos um documentário<sup>37</sup> sobre a história do quadro *Guernica*, o qual nos serviu de base para preparar um exercício de completamento de frases. Por último, os alunos comentaram oralmente, em grupos de quatro, uma frase contida no documentário.

Observámos que durante estas actividades a turma mostrou-se sempre interessada, participativa e cooperativa. Por conseguinte, cremos que o facto de ter trazido para a sala de aula materiais autênticos que ampliaram e consolidaram os seus conhecimentos relativos às artes e com os quais estabeleceram uma relação afectiva (os alunos estavam entusiasmados com a visita de estudo a Espanha), também contribuíram para o aumento da sua motivação intrínseca. Quando seleccionámos a frase do documentário para que os alunos a comentassem (cf. anexo 31, actividade 4 da ficha) fizemo-lo porque considerámos que resumia a capacidade que as obras de arte/materiais autênticos têm de dar a conhecer a sociedade, a história, os regimes políticos, as correntes artísticas, em suma, a cultura de um povo, relativamente ao período em que foram elaborados, querendo, em simultâneo, que também os alunos

---

<sup>37</sup> Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=F2-VbqaHhLM>>, acedido em 10/03/2014.

reflectissem sobre a potencialidade gerada pelo uso destes materiais no ensino-aprendizagem. Mais uma vez não identificámos dificuldades na turma ao didatizar aulas a partir de materiais autênticos.

À semelhança do que realizámos na PES de Inglês, quisemos também aplicar questionários anónimos, de resposta aberta, à turma para saber quais tinham sido os materiais com que mais tinham gostado de trabalhar nas duas aulas por nós leccionadas da unidade “As Artes” (cf. anexo 32). Foram-nos devolvidos 18 questionários preenchidos com as mais variadas opiniões e que expressam também os gostos pessoais dos alunos sobre os vários materiais e recursos. No entanto, focar-nos-emos nos materiais da aula acima relatada. Desse total de 18 alunos, 5 referiram que o material de que gostaram menos foi o documentário sobre *Guernica* porque foi “chato”, “aborrecido” ou porque “trata um tema que não é do seu interesse”. A este respeito, Harmer (283) sugere que não se utilizem excertos em vídeo muito longos pois também podem ter o efeito contrário e desmotivar os visualizadores, o que poderá ter acontecido uma vez que o vídeo tinha a duração de 10 minutos. Em relação aos materiais de que gostaram mais, 15 alunos escolheram o *powerpoint* sobre os vários tipos de arte porque “gostam do tema”, porque lhes “suscitou interesse”, porque “consolidaram conhecimentos” e porque “ficaram a saber mais sobre a arte em Espanha”; 3 gostaram mais do documentário sobre *Guernica* porque “é um quadro muito importante” ou porque “ficaram a saber mais sobre Picasso”. Verificámos também que muitos alunos revelaram o que mais e menos gostaram mas não justificaram as suas escolhas (apesar de o termos solicitado).

Em relação às actividades realizadas em sala de aula, 17 estudantes referiram que gostaram de ver os vídeos porque: “lhes permitiram ampliar conhecimentos”, “gostam de aprender através desse método”, “as aulas são mais cativantes”, “as aulas são diferentes do habitual”, “é uma forma mais divertida de aprender” e “compreendem melhor a matéria dada.” Analisando os resultados, concluímos que os materiais de que os alunos tendem a gostar mais são os visuais e os audiovisuais, confirmando-se assim a posição de vários autores (Harmer: 134-136, 282 e Mishan: 139-140) ao afirmarem que estes materiais representam um grande potencial para a aprendizagem de línguas estrangeiras, pois permitem contextualizar visualmente significados, fornecendo ainda uma grande variedade de informação cultural. Como

também são materiais familiares a estudantes de todas as culturas e intrinsecamente emotivos, activam de forma natural o factor afectivo tão crucial para a aquisição de linguagem.

## Conclusão

Após a leitura de diversos estudos sobre a utilização de materiais autênticos e dos programas das línguas inglesa e espanhola, que apontam vantagens à utilização de materiais autênticos no ensino-aprendizagem de LE, seleccionámos os materiais para utilizar na nossa PES tendo em conta alguns critérios como: a diversificação (de tipos de texto, de registos e de variedades linguísticas), a adequação ao nível linguístico dos alunos, a pertinência dos temas abordados para a consecução dos objectivos traçados para as unidades a leccionar, a sua representatividade e riqueza tanto ao nível linguístico quanto histórico e sociocultural e a sua relevância para as áreas de estudo e futura vida profissional dos vários grupos.

Verificámos que os materiais que mais motivação e interesse geraram junto dos nossos alunos foram os “authentic listening/viewing materials”, conforme designação proposta por Gebhard (103-104), a saber: canções, documentários, reportagens, anúncios de televisão, séries, filmes e vídeos instrucionais. Dado que os alunos contactam diariamente com os mesmos através dos meios de comunicação, estes são-lhes mais familiares, conseguindo também estimular os alunos a nível afectivo e emocional através dos conteúdos que apresentam, logo a motivação e a participação geradas foram imediatas. Os estudantes referiram nos questionários que esses materiais aportam para a sala de aula alguma ‘novidade’, permitindo evitar a rotina muitas vezes imposta pelos manuais. Quanto aos “authentic printed materials” que utilizámos (biografias, artigos de revistas e de *blogs*, contos, poemas, menus de restaurantes, anúncios de revistas e informação de *websites*), verificámos que os alunos também gostaram de trabalhar com esses materiais, no entanto, se forem explorados de uma forma pessoal e significativa para os mesmos, ou seja, se focarem temas pelos quais os discentes demonstrem interesse ou que pertencem à sua área de estudo, conseguem motivá-los ainda mais. Tal pode dever-se ao facto de os manuais escolares conterem uma maior quantidade de materiais deste tipo, estando os alunos habituados a trabalhá-los nas aulas de LE com maior frequência. No que diz respeito aos “authentic visual materials”, apenas utilizámos fotografias, quadros de alguns pintores famosos e anúncios publicitários de revistas, constatando que também

motivam imenso os discentes quando utilizados para actividades introdutórias e de expressão oral e escrita, pois permitem uma análise pessoal dos mesmos por parte de quem os analisa, ou seja, ao abordarem temas universais (nomeadamente a publicidade) ou ao conterem imagens ambíguas (de que são exemplo alguns quadros), permitem que os alunos possam fazer as suas próprias interpretações.

Em relação ao uso de materiais autênticos no geral, verificámos que alguns apresentam maior riqueza histórica e sociocultural (biografias, filmes, contos, anúncios publicitários, reportagens) que outros (textos de carácter instrucional). Todavia, a nível linguístico todos expõem os alunos a uma linguagem real e ao contexto original em que esta decorre. Salientamos ainda que muitos materiais autênticos permitem aceder às diversas variedades das línguas inglesa e espanhola que muitos manuais escolares não contemplam. As actividades que mais se adequam à utilização de materiais autênticos são as tarefas próximas das autênticas, pois possibilitam aos alunos activar conhecimentos linguísticos e experiências, colocando-os quer a desempenhar situações de vida real (*real life situations*) quer a desenvolver competências associadas a esta (*real-life skills*). A realização destas tarefas foi reconhecida pelos alunos como útil na aprendizagem de línguas estrangeiras e dos contextos reais em que estas se utilizam, assim como na conseqüente aproximação que estas permitem entre os estudantes e os falantes nativos aquando da exploração de materiais culturais. Continuaremos assim a utilizar e a melhorar a exploração de materiais autênticos na nossa actividade futura como professores de língua e cultura anglófonas e hispanófonas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, F. (2007). *El Uso de Material Auténtico en la Enseñanza de ELE*. Disponível em: <[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2007\\_ESP\\_12\\_II%20Congreso%20FIAPE/Talleres/2007\\_ESP\\_12\\_13Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e67299](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Numeros%20Especiales/2007_ESP_12_II%20Congreso%20FIAPE/Talleres/2007_ESP_12_13Alvarez.pdf?documentId=0901e72b80e67299)>. Acedido em: 04/04/2014 no Website do Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Barrett, M., M. Byram, I. Lázár, P. Mompoin-Gaillard e S. Philippou (2013). *Developing Intercultural Competence Through Education*. Estrasburgo: Council of Europe Publishing.

Cassany, D. (2004). La Expresión Escrita. Em J. Sánchez e I. Santos (dir.), *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Cenoz, J. (2004). El Concepto de Competencia Comunicativa. Em J. Sánchez e I. Santos (dir.), *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa.

Cook, V. (1981). *Using Authentic Materials in the Classroom*. Disponível em <<http://homepage.ntlworld.com/Vivian.c/Writings/Papers/AuthMat81.htm>>. Acedido em: 03/06/2013 no Website de Vivian Cook.

Deci, L. E. e R. M. Ryan (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. Nova Iorque: Plenum Press.

Fernández, M. C. (2004). Principios y Criterios para el Análisis de Materiales Didácticos. Em J. Sánchez e I. Santos (dir.), *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Gebhard, J. G. (1996). *Teaching English as a Foreign Language: A Teacher Self-Development and Methodology Guide*. 2ª edição. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Geertz, C. (1993). *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. Londres: Fontana Press.

Guariento, W. e J. Morley (2001). Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal*. 55(4):347-353.

Guillén, C. (2004). Los Contenidos Culturales. Em J. Sánchez e I. Santos (dir.), *Vademécum para la Formación de Profesores*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. 3ª edição. Harlow: Longman.

Jacobson, E., S. Degener e V. Purcell-Gates (2003). *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom*. Boston: National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

Madrid, D. (2001). Materiales Didácticos para la Enseñanza del Inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*. (nº extraordinário): 213-232.

Marcus, G. E. e M. J. Fischer (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: The University of Chicago Press.

Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.

Naranjo, M. P. (1999). *La Poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oguz, A. e H. O. Bahar (2008). The Importance of Using Authentic Materials in Prospective Foreign Language Teacher Training. *Pakistan Journal of Social Sciences*. 5 (4): 328-336.

Scrivener, J. (1994). *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. 2ª edição. Londres: Macmillan.

Tamo, D. (2009). The Use of Authentic Materials in Classrooms. *Linguistic and Communicative Performance Journal*. 2 (1): 74-78.

Tomlinson, B. (2012). Materials Development for Language Learning and Teaching. *Language Teaching*. 45(2): 143-179.

Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.

## PROGRAMAS

Ministério da Educação (1997). *Programa de Espanhol – Ensino Básico 3º Ciclo*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Ministério da Educação (1997). *Programa de Inglês – Ensino Básico 3º Ciclo LE I*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Inglês – Nível de Continuação 10º e 11º Anos de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2001). *Programa de Inglês – Nível de Iniciação 10º, 11º e 12º Anos de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 10º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 11º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2002). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 11º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2003). *Programa de Inglês – Nível de Continuação 12º Ano de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Programa de Espanhol – Nível de Continuação 12º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2004). *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação 12º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2006). *Programa Comunicar em Inglês – Componente de Formação Técnica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2009). *Programa de Espanhol - Nível de Continuação 7º, 8º e 9º Anos de Escolaridade*. Lisboa: Ministério da Educação.

## MANUAIS

Castro, F., M. Álvarez, C. Sardinero e I. Rodero (2007). *Español en Marcha 4 – Nivel B2*. Madrid: Sociedad General Española de Librería.

López, I., M. Bartolomé, P. Alzugaray e A. Blanco (2003). *Mañana – Curso de Español 3*. 3ª reimpressão. Madrid: Anaya.

Martins, C., C. Lopes e N. Rodrigues (2007). *Link Up – Inglês 10º Ano Nível de Continuação*. Lisboa: Texto Editora.

Pacheco, L. e D. Sá (2013). *Endirecto.com 4*. Porto: Areal Editores.

## **ANEXOS**

