

**O Uso de Materiais Autênticos Como Contributo Para a Motivação
no Ensino da Língua Estrangeira**

Maria Manuela do Nascimento Correia

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

Junho 2016

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Auxiliar Doutora Ana Gonçalves Matos e do Professor Auxiliar Convidado Doutor Alberto Madrona Fernández.

AGRADECIMENTOS

O meu agradecimento sincero aos meus orientadores Professora Doutora Ana Gonçalves Matos e Professor Doutor Alberto Madrona Fernández pelo auxílio dedicado, paciência e acompanhamento na elaboração deste relatório.

Às minhas colegas do curso de espanhol e à minha colega de estágio, pela partilha, amizade e incentivo neste meu percurso tardio.

Às professoras cooperantes Dra. Anabela Morgado e Dra. Ana Reis pela sua disponibilidade, por terem partilhado comigo a sua experiência, profissionalismo e dedicação.

Ao meu marido e filhas por estarem comigo, mesmo nas minhas ausências e por serem quem são.

Aos meus pais que, onde quer que estejam, continuam a ser a minha força inspiradora.

A todos os alunos com quem trabalhei, em especial aos do 7ºB e 9ºE.

A todos aqueles que contribuíram para a concretização de mais uma etapa.

“Aprender uma outra língua é como abrir uma segunda janela à paisagem do ser.”

George Steiner, 1971.

O USO DE MATERIAIS AUTÊNTICOS COMO CONTRIBUTO PARA A MOTIVAÇÃO NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARIA MANUELA DO NASCIMENTO CORREIA

RESUMO

O presente relatório visa, numa primeira parte, refletir sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula e em que medida é que estes contribuem para uma maior motivação na aprendizagem da língua estrangeira. Fazemos referência a alguns estudos relacionados com a potencialidade destes materiais e analisamos alguns conceitos associados a esta temática. Abordamos também, as vantagens, desvantagens e o impacto da sua utilização em comparação com os materiais produzidos exclusivamente para o ensino da língua, nomeadamente o manual, tendo em consideração diferentes perspetivas sobre o seu uso. Numa segunda parte apresenta-se a Escola E.B. 2/3 da Alapraia, onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES) e uma caracterização das turmas em que foram lecionadas as aulas de inglês e espanhol. Por fim apresentam-se algumas das atividades desenvolvidas durante a leção, refletindo-se sobre os aspetos considerados mais relevantes.

PALAVRAS-CHAVE: materiais autênticos, material didático, autenticidade, motivação, manual.

ABSTRACT

The first section of this report aims to reflect on the importance of using authentic materials in the foreign language classroom and their contribution for motivating students in the learning process. We review the literature regarding authentic materials in general taking into consideration their advantages and disadvantages when considering other didactic resources and materials used exclusively for the teaching and learning process namely textbooks. In the second part, the Escola E.B. 2/3 da Alapraia, where the Supervised Practice was held, is presented, as well as the characteristics of the classes in which the practical lessons of English and Spanish were taught. Finally the description of some classroom activities implemented throughout the practice reflecting over the most relevant aspects.

KEY WORDS: authentic materials, didactic materials, authenticity, motivation, textbook.

ÍNDICE

Introdução	1
1 - Fundamentação da escolha do tema	3
2 - Definição de conceitos	5
2.1. Materiais didáticos	5
2.2. Materiais autênticos	5
2.3. Autenticidade	7
2.4. Motivação	9
3 - A importância dos materiais didáticos	13
3.1. O manual no ensino da LE	14
3.1.1. Vantagens e desvantagens sobre o uso do manual	15
3.1.2. O manual: alternativas e possibilidades	18
3.2. O uso de materiais autênticos e critérios de seleção	22
4 - A Escola E.B. 2/3 da Alapraia: breve caracterização	25
5 - Prática de Ensino Supervisionada	27
5.1. Introdução	27
5.2. A observação de aulas como instrumento de aprendizagem	27
5.3. Caracterização das turmas de Inglês.1	30
5.3.1. Caracterização do 7.ºA	30
5.3. 2. Caracterização do 9.º E	31
5.4. Caracterização das turmas de Espanhol	32
5.4.1. Caracterização do 7.ºB	32
5.4.2. Caracterização do 8.ºA	32
5.5. Planificação, lecionação e avaliação de aulas	33
5.5.1. Aulas de Inglês	34

5.5.2. Aulas de Espanhol.....	37
5.5. Participação e intervenção na escola	42
Conclusão.....	44
Bibliografia.....	46
Anexos	i
Anexo 1 – Imagens de famílias	ii
Anexo2 – Grelha de observação	iii
Anexo 3 – Plano de aula do 7º ano: “The house”	x
Anexo 4 – Imagens e atividades da aula do 7º ano	xii
Anexo 5 – Plano de aula do 9º ano: “Teen’s problems”	xv
Anexo 6 – Ficha de trabalho	xvii
Anexo 7 - Ficha de trabalho	xix
Anexo 8 - Plano de aula do 7º ano: “Navidad”	xxiii
Anexo 9 – Materiais utilizados para a aula de “Navidad”	xxv
Anexo 10 – Imagem dos alunos e tarefa final (postais de Natal)	xxvi
Anexo 11 – Ligação Skype	xxvii
Anexo 12 – Plano da unidade do 8º ano: “Buen viaje”	xxviii
Anexo 13 – Fichas de trabalho.....	xxx
Anexo 14 – Postal	xxxiii
Anexo 15 Ficha de trabalho	xxxiv
Anexo 16 – Informação e atividades sobre Stgo de Compostela	xxxvii
Anexo 17 - Informação e atividades sobre Madrid.....	xxxix
Anexo 18 – Diploma e carta da UNICEF.....	xlvii

LISTA DE SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EA – Escola da Alapraia

AEA – Agrupamento de Escolas da Alapraia

ASE – Ação Social Escolar

CRE – Centro de Recursos Educativos

CEF – Curso de Educação e Formação

AVE – Alta Velocidade Espanhola

PET – Preliminary English Test

Introdução

A sala de aula de língua estrangeira (LE) é por excelência o local onde são desenvolvidas atividades e práticas para o seu ensino e aprendizagem. Como tal, deverá ser cada vez mais um espaço privilegiado para fornecer oportunidades aos nossos alunos que lhes permitam interagir num contexto real de comunicação usando a língua alvo. É nossa convicção que o uso de materiais autênticos contribui grandemente para que tal interação seja possível. De facto, consideramos que com estes materiais o aluno é exposto ao uso real (e muitas vezes não previsível) da língua, tem mais acesso à informação atual e contextualizada e tem um contacto mais direto e próximo da realidade da comunidade onde a LE é usada.

Assim, em primeiro lugar procuramos fundamentar a escolha do tema deste relatório abordando de forma sucinta o papel do professor, o conceito de “educar”, quais os materiais didáticos que consideramos relevantes para o ensino-aprendizagem da LE e porquê.

De seguida, apresentamos a definição de alguns conceitos considerados importantes e relacionados com o tema: materiais didáticos, materiais autênticos, autenticidade e motivação. Provemos também algumas orientações para a ação docente com repercussões motivacionais.

Tentamos posteriormente perceber qual o papel que desempenham os recursos didáticos no sistema de ensino português, nomeadamente o uso do manual e o uso de materiais autênticos (materiais produzidos com outros objetivos que não o ensino da língua) e de que forma é que estes contribuem para uma maior motivação na aprendizagem da LE. Convictos de que o uso de materiais autênticos contribui para o desenvolvimento intelectual, linguístico e sociocultural dos nossos alunos, abordamos quais os critérios de seleção no uso dos mesmos.

Fez-se depois uma abordagem ao espaço onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada (PES), caracterizando a escola cooperante, Escola E.B. 2/3 da Alapraia (EA), as turmas com as quais trabalhamos, focando a observação como instrumento de aprendizagem, contemplando a planificação, a lecionação e a avaliação das aulas lecionadas.

Por último, damos conta da nossa participação e intervenção em atividades de enriquecimento sociopedagógico onde estivemos diretamente envolvidos, apresentamos a conclusão, bibliografia e alguns dos anexos utilizados durante a PES.

1. Fundamentação da escolha do tema

Como pretendemos demonstrar neste relatório e na nossa prática letiva, o papel do professor enquanto educador deverá ser cada vez mais o de mediador e facilitador da aprendizagem, proporcionando um *input* sociocultural autêntico que contribua para uma aprendizagem significativa e útil. Ensinar é também procurar descobrir os interesses dos nossos alunos, criar um ambiente de ensino-aprendizagem favorável, explorar materiais e utilizar recursos que favoreçam o seu desenvolvimento cognitivo e afetivo, induzindo-os a participar ativamente no seu processo de aprendizagem. A este propósito partilhamos a opinião de Siqueira (2015) ao afirmar, numa palestra recente¹, que a sala de línguas é uma agenda aberta e que o conceito de professor, sobretudo o de professor de língua, tem sofrido transformações. O bom professor de língua (já) não é somente aquele que a ensina, mas alguém que reflete, questiona, avalia criticamente a sua prática, relaciona o contexto de sala de aula com um contexto social mais amplo e procura formar o aluno para uma cidadania interveniente e crítica.

Por isso queremos acreditar que longe estão os tempos em que o educador era, como dizia Paulo Freire, “o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador” (1987: 33). O conceito de educar que seguimos corresponde a ensinar a pensar autonomamente e a fornecer instrumentos e saberes que facilitem o acesso à reflexão crítica, integrando e contextualizando todas as dimensões do humano. Como educadores temos de dar a descobrir ferramentas para que os nossos educandos possam enfrentar com criatividade, seriedade e competência os desafios do futuro. Por ferramentas entendam-se competências de reflexão, de análise e de pensamento crítico, de modo a saberem investigar quer informação quer conceitos, para poder discuti-los e ser capaz de argumentar. Alguém que sabe analisar problemas, avaliar, propor teorias e argumentos, alguém que sabe, em suma, pensar por si, será um cidadão ativo e criativo, elementos imprescindíveis para uma sociedade que se quer mais próspera e mais justa. A sala de aula de LE pode contribuir para a sua formação, sendo um dos nossos objetivos usar materiais que motivem os alunos, que os

¹ “ Um Professor Intercultural para Um Mundo Intercultural”, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, 20 de maio de 2015.

incentivem e lhes permitam descobrir significados, através da análise, reflexão crítica e da descoberta da alteridade como parte intrínseca da aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por acreditar que será possível desenvolver o uso da língua estrangeira através de conteúdos com significado na vida real, que estimulem o desenvolvimento intelectual, linguístico e sociocultural dos nossos alunos, procurámos perceber até que ponto é importante o uso de materiais autênticos para o ensino-aprendizagem da língua. Partilhando da opinião de alguns autores como Mishan (2005), Nunan (1999), Tamo (2009), entre outros, acreditamos que os materiais autênticos podem ser explorados no sentido de desenvolver a competência sociocultural e intercultural expondo os estudantes a padrões de comportamento e modos de pensar da cultura alvo. É nossa convicção que estes materiais, quando corretamente trabalhados, também promovem uma maior relação entre a língua e a cultura materna e a língua e a cultura estudadas, já que nos permitem estabelecer pontes, observar imagens mais autênticas proporcionando a desconstrução de estereótipos e preconceitos. Se tomarmos como exemplo os filmes e a música, que são de um modo geral acessíveis e fazem parte do universo cultural do aluno, verificamos que estes tanto podem contribuir para um maior envolvimento e motivação do aluno como para desenvolver o pensamento crítico e aprofundar significados relevantes. Acresce ainda a possibilidade de o discente desempenhar algum papel na sua seleção, o que promove a sua autonomia e lhe dá a possibilidade de trabalhar com conteúdos que na realidade lhe sejam significativos.

2. Definição de conceitos

2.1. Materiais didáticos

No *“Diccionario de Términos Clave de ELE²”* é-nos apresentada a seguinte definição de materiais didáticos: “Los materiales curriculares o didáticos son recursos (...) que se emplean para facilitar el proceso de aprendizaje”. Definições semelhantes são-nos apresentadas pela maioria dos autores consultados, nomeadamente Tomlinson (2001: 66) e Madrid (2001: 213-214). Concordando com tais definições, considerámos como material didático todos os meios ou instrumentos que facilitam e apoiam todo o processo de ensino-aprendizagem, funcionando como elemento de contacto entre docente, alunos e a realidade em que vivemos.

O material didático, podendo ser impresso, gráfico, auditivo, visual ou outro, deverá, contudo, ser motivador, estimular o uso da língua, adequar-se às necessidades e nível dos alunos e aos objetivos propostos.

Depois destas breves considerações, entendendo material didático como algo flexível, sujeito a interpretações e adaptações, o que nos parece relevante questionar é de que forma é que a sua utilização e exploração podem proporcionar ao aluno a investigação, a descoberta e a realização de atividades aproximando-o da realidade e cultura da LE, fornecendo-lhe oportunidades de construir ativamente o seu processo de aprendizagem.

2.2. Materiais autênticos

A partir de estudos efetuados por diversos autores verificamos que existe um consenso mais ou menos generalizado sobre o conceito de material autêntico.

Segundo Garcia (1994: 60) materiais autênticos são: “muestras del lenguaje, orales o escritas, que, en su origen, fueron producidas para la comunicación entre

²http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/materialescurriculares.htm (consultado em 19-12-2015).

hablantes nativos en un contexto no docente, y por tanto, no están graduados de ninguna manera, desde el punto de vista lingüístico, ni organizados para mostrar el uso de un punto gramatical concreto”.

Outros autores mais recentes como Burns (2012), Harmer (2012) e McGrath (2013) partilham a mesma opinião ao considerarem materiais autênticos como materiais produzidos com outros objetivos que não o ensino da língua e que provêm de inúmeras fontes: televisão, rádio, vídeo clips, jornais, mapas, entre outros.

O Quadro Europeu Comum de Referência Para o Línguas (QERC), (Conselho da Europa, 2001), sugere que o aluno seja exposto ao uso autêntico da LE de várias maneiras: cara a cara com falantes nativos, escutando rádio, assistindo a programas de televisão e vídeo e lendo textos escritos não adaptados (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos). O mesmo é preconizado pelos programas de Inglês e de Espanhol do 3.º Ciclo do Ensino Básico (1997) que nos remetem para a abordagem comunicativa, afirmando que a aprendizagem da língua estrangeira para fins comunicativos tem de se processar através de formas de interação que se aproximem do real, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível, facultando ambientes de experimentação relacionados com o contexto quotidiano dos falantes nativos da língua. Vários autores (Firth e Wagner 1997, Hall 1997, Stoller 2006, Van Leer 2002, apud Dema and Moeller 2012: 77) partilham da convicção de que as atividades em sala de aula que não são contextualizadas nem relacionadas com aspetos da vida real (quotidiana) não facilitam a aprendizagem da LE. Na verdade, Nunan (1999: 79) reforça esta ideia quando afirma que o facto de os alunos estarem sujeitos a contextos, mais ou menos impostos e não reais da língua, torna a sua tarefa (de aprendê-la) ainda mais difícil. Por isso, encoraja os seus alunos a levar exemplos de linguagem autêntica para a sala de aula, afirmando que assim poderão ler e ouvir linguagem genuína retirada dos mais diversos contextos fornecendo-nos uma lista ilustrando a variedade de recursos à disposição. Todavia Nunan (2011: 34-35) afirma que a questão fundamental não está em utilizar ou não, material autêntico, mas sim em usar uma combinação de material autêntico adaptado ou especialmente preparado, que proporcione aos alunos as melhores oportunidades para aprender. Para criar oportunidades de aprendizagem em sala de aula devem-se transformar as atividades do mundo real em atividades

pedagógicas. Estas, denominadas de “ensaio” e de “ativação” poderão (ou não) ter uma relação clara e óbvia com o mundo real. Uma atividade de ensaio é considerada o equivalente a uma atividade da vida real e apresenta-nos como exemplo escrever um curriculum vitae e procurar emprego em anúncios de jornais. Segundo este autor, os alunos ensaiam algo em sala de aula que possivelmente mais tarde irão necessitar fora do contexto onde foi ensaiado. Referimos a título de exemplo uma das atividades que desenvolvemos numa das aulas de Espanhol em que foram utilizados postais de Natal. Estes foram selecionados não somente com o objetivo de alargar o campo lexical dos discentes, mas também, como veículo de trabalho em contexto real e sociocultural, abordando um objetivo comunicativo específico que é enviar votos de Natal a alguém. Neste contexto os alunos foram convidados a enviar felicitações natalícias aos seus parceiros da escola das Ilhas Canárias com os quais se desenvolvia um pequeno projeto.

No entanto, Nunan (2011: 34-35) refere que nem todas as atividades pedagógicas terão uma relação clara e evidente com a vida real. Uma atividade poderá ter como objetivo ativar uma série de funções e estruturas da língua e, como tal, é designada de atividade de ativação. São descritos exemplos como expressar acordo e desacordo, propor soluções e atividades de resolução de problemas. Este parece ser um aspeto a considerar uma vez que não deveremos circunscrever o conceito de “comunicação” às atividades quotidianas de troca de informação. Há atividades de leitura crítica ou de reflexão, por exemplo, que embora não correspondam a situações reais de comunicação, são essenciais para a aprendizagem e o enriquecimento da LE. Deste modo gostaríamos de salientar não somente a importância do conhecimento da língua e sua estrutura, mas também uma aproximação à sua cultura, sociedade e normas sociais dos falantes nativos.

2.3. Autenticidade

Da mesma forma que a definição de materiais autênticos nos aparece como oposto a “fabricado para uso em sala de aula”, também a noção de autenticidade, que ganhou relevo com a abordagem comunicativa a partir dos anos 70, está vinculada a qualquer material produzido sem intenção didática.

Van Lier (1991) reconhece diversos tipos de autenticidade: autenticidade das origens, autenticidade do propósito e autenticidade existencial. Tal significa que existe um maior ou menor grau de autenticidade se o texto for real, se o seu uso for o adequado ao(s) objetivo(s) proposto(s) e se o conteúdo for relevante para o aluno. Também Mishan (2005), considerando a importância do uso de materiais autênticos, ao invés de uma definição, aponta-nos um conjunto de critérios a partir dos quais podemos avaliar a sua autenticidade: proveniência e autoria do texto; o seu objetivo comunicativo e sociocultural; o seu contexto original e quais as atividades que o mesmo proporciona. Por outras palavras o conceito de autenticidade está relacionado com as origens e contexto sociocultural do texto, com a interação entre o texto e o aluno e com as reações e atitudes de percepção dos alunos face ao texto e às atividades desenvolvidas. Porém, alguns autores (Morrow 1977:14 e Hutchinson e Waters 1987: 15 *apud* Mishan 2005: 27) consideram que um texto só pode ser verdadeiramente autêntico no contexto para o qual originalmente foi escrito. Logo, o uso de textos autênticos em sala de aula parece ser uma contradição já que tais textos não foram originalmente produzidos para tal e assim a língua perde a sua autenticidade. Do mesmo modo, embora muitos manuais já contemplem textos autênticos, existe também a opinião de que esta é uma autenticidade dúbia precisamente porque os textos estão inseridos no manual, fora do seu contexto natural e associados a outros textos recriando um novo contexto distinto da fonte original. Na realidade, embora existam divergências teóricas no que diz respeito ao conceito de autenticidade, o nosso objetivo, mais do que analisar os seus graus, é expor o aluno ao uso real da língua. Efetivamente consideramos que a autenticidade não deve ser somente conferida ao material, mas também ao que se faz com ele e ao modo como é feito (como é usado). À semelhança de Harmer (2012) e Richards (2001), entendemos autenticidade como uma aproximação do ensino à vida real adotando materiais, metodologias, atividades e simulação de situações que envolvam os alunos em comunicação real tanto quanto possível. Ainda assim, não poderemos considerar qualquer material bom (ou menos bom) só porque se trata de um material autêntico e expõe o aluno ao uso real da língua. É necessário que o material contribua efetivamente para o(s) objetivo(s) pretendido(s) que tanto poderá consistir na compra de um bilhete de avião, expressar acordo, desacordo, dar uma opinião, ou simplesmente uma atividade de leitura crítica.

2.4. Motivação

Uma das condições para que a aprendizagem ocorra é a motivação dos indivíduos, ou seja, a forma como estes mobilizam e direcionam a sua aprendizagem. É a motivação que impulsiona o indivíduo a agir, desempenhando por isso um papel relevante tanto na aprendizagem como no desempenho do aluno. Bzuneck (2000) e Harmer (2012) definem motivação como algo que move a pessoa à ação e impulsiona o ser humano a fazer coisas no sentido de alcançar algo. Schunk (2012) sugere que a motivação é um estado de consciência cognitiva que provoca o desejo de agir dando origem a um esforço tanto físico como intelectual. A motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. A primeira é entendida como uma propensão inata e natural do ser humano para envolver o interesse individual e exercitar as suas capacidades, procurando e alcançando desafios íntimos. A motivação extrínseca é resultante de fatores exteriores como a obtenção de recompensas materiais ou sociais, reconhecimento ou, no caso de alunos, a obtenção de bons resultados. Tal como afirma Harmer (2012: 103): “When students have agency, they get to make some of the decisions about what is going on, and, as a consequence, they take some responsibility for their learning . . . But the more we empower them and give them agency, the more likely they are to stay motivated over a long period”. A sua posição comprova que a motivação do aluno e o papel do professor se tornam determinantes porque este induz o aluno a participar, arriscar e assumir responsabilidade na sua aprendizagem, reforçando e promovendo a sua motivação. Bruner propôs uma teoria para o desenvolvimento cognitivo que é baseada na descoberta por parte do aluno o que o induz a uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem, o impulsiona a resolver problemas e o motiva. Esta participação ativa do aluno (que Harmer designa de *agency*), significa que o discente quanto mais envolvido como pessoa que age e participa, mais motivado se sente. No entanto, motivação não tem o mesmo significado, nem é encarada do mesmo modo por todos os estudantes ou por todas as culturas. Daí a necessidade de o professor adaptar, modificar e diversificar as estratégias consoante os estudantes com quem está a trabalhar. Há que ter em consideração as suas aspirações, os seus objetivos, a importância que a sociedade /cultura atribui à aprendizagem da língua estrangeira, assim como a outros fatores externos que influenciam e contribuem para a

(des)motivação. Quer isto dizer que cabe ao professor favorecer, desenvolver e manter nos alunos sentimentos de autoestima e eficácia. Um dos principais objetivos é que ele se desenvolva não só intelectualmente, mas também social e emocionalmente. Para tal é imprescindível um ambiente e uma metodologia que proporcionem e permitam um clima de segurança, confiança e autoestima em que o aluno se sinta efetivamente parte ativa e integrante de todo o processo em que está inserido, o que em nosso entender contribuirá para a sua motivação.

A motivação, como fator psicoeducativo que influencia a aprendizagem, está intimamente ligada a fatores como: a linguagem, padrões de interação, que como refere Harmer podem ser manifestadas como afetos, sentimentos e atitudes, os conteúdos e o modo como estes são trabalhados, a sua organização e os apoios didáticos. À semelhança do que refere Bzuneck (2000:30), somos da opinião de que o professor deve dominar uma variedade de técnicas e saber usá-las adequadamente para motivar os seus alunos. Com o propósito de motivar os alunos, seguimos algumas das orientações de Tapia (2005: 6), que adaptámos no quadro 1 e que se mostraram de grande utilidade no decorrer das aulas dadas.

Quadro 1: Orientações para a ação docente com repercussões motivacionais.

Início das atividades
<p>1. Para ativar a curiosidade.³</p> <ul style="list-style-type: none">- Apresentar informação/ materiais novos e com impacto.⁴- Colocar questões. <p>2. Para demonstrar a relevância atividade.</p> <ul style="list-style-type: none">- Descrever situações que ilustrem e permitam visualizar a relevância da atividade.- Indicar a funcionalidade da atividade.⁵

³ A curiosidade, considerada como um aspeto importante no crescimento cognitivo do ser humano, constitui uma das forças de maior impacto na motivação dos estudantes.

⁴ Tomlinson (2013) também menciona que os materiais devem causar impacto e este é criado nos alunos quando os materiais atraem a curiosidade, o interesse e a atenção.

3. Para ativar e manter o interesse.

- Diversificar as atividades.
- Ativar os conhecimentos prévios.
- Usar um discurso coerente.
- Usar exemplos.
- Sugerir metas.

- Orientar a atenção ao processo da realização da atividade.
- Planificar as atividades de forma clara e objetiva.
- Estruturar as atividades de modo a que as possam realizar adequadamente com um esforço razoável.

Durante as atividades

1. Para transmitir aceitação.

- Permitir que os alunos intervenham espontaneamente.
- Escutar ativamente e solicitar esclarecimentos (se tal for necessário).
- Fazer eco das respostas.
- Acenar com a cabeça enquanto o aluno fala.
- Realçar o positivo.
- Não comparar alunos.
- Dedicar tempo ao (à) aluno(a) que pedir ajuda.

2. Para promover a autonomia dos alunos no seu processo de aprendizagem.

- Explicar a funcionalidade da atividade.
- Dar oportunidades de escolha.
- Realçar o papel ativo do aluno na execução da atividade.
- Sugerir o estabelecimento de metas próprias.

⁵ Os alunos mostram-se particularmente desmotivados se não percebem a utilidade daquilo que aprendem. Contudo, a motivação, o interesse e o esforço aumentam à medida que se apercebem das múltiplas utilidades que pode ter aprender algo e se sentirem que tal é relevante para as suas vidas (a nível pessoal, social ou laboral) (Tapia 2005: 2; Kosteleck 2008: 438).

- Sugerir a divisão das atividades em pequenos passos.
- Incentivar os alunos a questionarem-se e procurar meios para superarem as dificuldades.
- Realçar a importância de aprender com os erros e ensinar a perguntar o que ensinam os erros.
- Permitir que os alunos sintam e desfrutem dos seus êxitos.

3. Para facilitar a aprendizagem.

- Orientar a atenção ao processo da realização da atividade mais que ao resultado final.
- Possibilitar e incentivar a autonomia.
- Orientar na procura de meios para superar as dificuldades.
- Assinalar os progressos específicos do aluno (reforço).
- Promover nos alunos a reflexão sobre o processo seguido.
- Incentivar o aluno a refletir sobre o que aprendeu.
- Propor atividades que impliquem cooperação.
- Aceitar e valorizar as características e estilos de aprendizagem dos alunos.⁶

4. Para avaliar a aprendizagem.

- Incluir atividades de dificuldade variada de modo a facilitar a todos os alunos algum êxito.
- Respeitar a diferença entre os alunos evitando a comparação.
- Dar a conhecer os critérios de qualificação antecipadamente e procurar que seja o mais objetivo possível.

(Adaptado de Tapia, 1997a)

As orientações que adaptámos seguindo este quadro constituíram uma mais-valia durante a prática letiva porque nos serviram de referência tanto no decorrer das aulas como na seleção de materiais que nos permitissem colocar na prática o que preconizámos na realização deste relatório.

⁶ É importante considerar os diferentes estilos de aprendizagem reconhecendo e valorizando o talento de determinado aluno em certas competências, respeitando e compreendendo as dificuldades sentidas noutras.

3. A importância dos materiais didáticos

Após a revisão e clarificação de conceitos-chave através da literatura da especialidade, tendo em consideração o que experienciámos na nossa prática de ensino, assim como o que retivemos das nossas aulas teóricas, concluímos que os materiais didáticos podem facultar o acesso a novas experiências, à construção de novos significados, à resolução de problemas que levam à interação, ao desenvolvimento de capacidades comunicativas e à reflexão.

Destacando a importância dos materiais didáticos, Ezeiza (2009: 17) afirma que “los materiales poseen un rango equivalente al del discente y al del aprendiente en la creación de ocasiones de aprendizaje”. De facto, mais uma vez se repete a ideia de que materiais didáticos, alunos e professores desempenham uma posição de domínio na dinâmica de sala de aula.

Tal como afirma Scheryerl (2014: 49), somos da opinião de que os recursos didáticos devem trazer consigo a possibilidade de levar o mundo até à sala de aula, problematizando questões culturais onde as diferenças entre os indivíduos possam ser valorizadas. Siqueira, à semelhança de Edelsky e Johnson (*apud* Reagan 2006: 4), afirmou recentemente que são os materiais usados em sala de aula que permitem ao aluno a aquisição de competências linguísticas e lhe proporcionam oportunidade de construir contradiscursos, “contar outras histórias”, dar razão a vozes minoritárias e silenciadas e promover políticas de inclusão. Consequentemente, o professor assume um papel de extrema importância no que diz respeito à sua atitude pedagógica em relação ao material didático, analisando e refletindo sobre o que realmente o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode englobar. O professor terá que cada vez mais habitar um mundo sem fronteiras para conviver com a diversidade e a multiplicidade e é da sua responsabilidade adotar uma postura crítica e reflexiva que lhe permita aceitar e valorizar a diferença. Se a sua ação e postura forem de abertura, se utilizar materiais didáticos que de algum modo possam transmitir e incrementar determinadas práticas e valores, tal permitirá que os próprios alunos cada vez mais comecem a ter uma maior consciência social e cultural sobre o mundo atual, global e sem fronteiras.

Concluimos assim que os materiais didáticos corretamente selecionados e didatizados podem facilitar a aprendizagem, o desenvolvimento de procedimentos e de estratégias, de formação de atitudes e valores e promover o espírito crítico e de iniciativa dos alunos. Não obstante, para que tal seja possível, a responsabilidade, a criatividade e o compromisso dos professores são fundamentais. É neste contexto que se realça não só a importância do material didático mas também a capacidade do docente selecioná-lo, adaptá-lo e sobretudo de o utilizar adequadamente. Contudo, como afirma Siqueira (2012: 15), sentimos que se trata de um desafio significativo, pois “o desenho e a elaboração de materiais didáticos raramente faz parte dos programas de estudo na formação inicial de professores, no entanto esta é uma atividade que não só abre uma janela de oportunidade de autonomia criativa do professor, mas também coloca uma série de desafios para os quais os professores não estão formalmente preparados”. Esta mesma questão é abordada por vários autores propondo um estudo e uma prática mais sistematizada na elaboração de materiais didáticos tanto na formação inicial de professores como na formação contínua (Richards, Samuda e Tomlinson, *apud* Harwood 2010: 4) e McGrath (2013: XV). Sobre o assunto Tomlinson (2013: 4) refere que tem encontrado professores um pouco por todo o mundo, que, com um pouco de treino, experiência e apoio lhes será possível elaborar materiais apelativos, imaginativos e relevantes para os alunos.

3.1. O manual no ensino da LE

Considerando as diferentes abordagens no que se refere ao conceito e uso do manual escolar, todas elas convergem no sentido em que estes são considerados um produto de consumo no sistema de ensino e os seus conteúdos, ilustrações e informações pedagógicas são selecionadas intencionalmente para a aprendizagem de acordo com o nível, conteúdos programáticos e políticas educativas vigentes (Benítez 2000: 6; Chopin 2004: 553 e Morgado 2004: 37). Em *Diário da República*, o manual escolar é definido como:

o recurso didático-pedagógico relevante ainda que não exclusivo . . . que visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional . . . apresentando informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens, podendo incluir orientações de trabalho para o professor. (Diário da República, 1ª série, n.º165 de 28 de agosto de 2008, 6213)

Sabendo que nenhum recurso didático usado de forma única poderá dar resposta à diversidade de situações e necessidades dos alunos e que o material didático ideal, que reflita a realidade dos estudantes não existe, o que se verifica é que embora se recomende o uso de materiais diversificados no ensino da língua estrangeira, o manual,⁷ de um modo geral, continua a ser usado quotidianamente no sistema de ensino português. Não obstante, esta parece não ser somente uma realidade no nosso país, pois tal como afirma Sheldom, (*apud* McGrath 2013: 8), quer gostemos ou não, o manual é considerado, tanto para professores como para alunos, o fulcro central de qualquer programa de LE.

Não é nossa pretensão neste relatório assumir uma posição contra o uso do manual. Além do mais, temos a noção clara de que a nossa pouca experiência não nos permite reunir argumentos que possam sustentar uma posição inequívoca sobre a utilização (ou não) do manual como material didático no ensino da LE. O que nos causa alguma perplexidade, independentemente da qualidade do manual é a dependência de um tão grande número de docentes em relação a este, não somente como recurso didático mas também no que diz respeito à seleção de conteúdos, organização e planificação das atividades.

3.1.1. Algumas vantagens e desvantagens sobre o uso do manual

Assumindo funções pedagógicas, sociais, culturais, ideológicas e comerciais, o predomínio do manual no ensino da LE, o seu uso e conteúdos, têm sido, nos últimos anos, sujeitos a críticas, análises discussões e debates por parte de professores e

⁷ No contexto do nosso trabalho referimo-nos ao manual (escolar) como um recurso material específico, elaborado, escrito, editado, vendido e comprado para ser usado no sistema de ensino.

investigadores. Defendido por uns, criticado por outros, o certo é que docentes, alunos, pais e investigadores reconhecem benefícios e desvantagens no uso do manual.

Não pretendendo elaborar uma lista exaustiva sobre o que consideramos benefícios ou desvantagens advindas do seu uso, limitar-nos-emos a referir algumas consideradas relevantes para o debate que tem surgido nos últimos anos sobre este tema. Para aqueles que ainda consideram que o ensino deverá ser algo estandardizado, em que todos os alunos fazem as mesmas atividades, mais ou menos ao mesmo tempo e são testados com o mesmo material, o manual constitui a ferramenta ideal. Do ponto de vista do aluno, este transmite conhecimentos, é atrativo devido ao uso de imagens, *cartoons* e fotografias, dá segurança porque fornece uma apresentação sistemática da língua e suas estruturas⁸, permite a familiarização com o seu *layout*, uma perceção e visualização dos conteúdos adquiridos ou a atingir e podem trabalhá-lo autonomamente. Do ponto de vista do professor, o manual normalmente oferece um conjunto apreciável de materiais complementares: sugestão de procedimentos, planificações por aula, por período e anuais, testes, exercícios, apresentações em PowerPoint, recursos áudio, apoio de internet e banco de imagens, entre outros⁹. Tal permite reduzir o tempo de preparação para as aulas o que para muitos professores é algo fundamental uma vez que, tão sujeitos a pressões curriculares, *rankings*, absorvidos por questões burocráticas e com turmas entre 20 ou 30 alunos os docentes não têm o tempo suficiente para criar ou adaptar materiais originais no dia-a-dia. Também para os pais o manual é encarado como fonte de conhecimento e controlo, porque podem seguir os conteúdos curriculares, temáticos e programáticos assim como o nível de progressão dos seus filhos.

Apesar das numerosas vantagens atribuídas ao manual, como é que se justifica então todo o debate acerca do seu uso e predomínio como material didático? Por que motivo encontramos cada vez mais professores e investigadores relutantes em relação ao seu uso? Sobre o uso do manual, a título de exemplo transcrevemos parte de um artigo publicado por Meddings:

⁸ O que simultaneamente pode ser uma desvantagem por apresentar uma visão empobrecida do que se entende por língua.

⁹ McGrath (2013: 6-8) oferece uma lista detalhada sobre os recursos disponíveis oferecidos pelas editoras juntamente com os manuais.

We've gone materials mad. We consume published materials like McDonalds 'breakfasts all too readily. Both have their place in the grand scheme of things, but neither can be enjoyed every day without things eventually seizing up. We use coursebooks because they make it easy to get from 9 o'clock to 10 o'clock, not because they are a good way to promote learning.¹⁰ (Meddings 2004).

Blanco (2004: 7) afirma que depois de anos de investigação e reflexão sobre o conteúdo, o sentido e a função do manual escolar, cada vez é mais renitente no que concerne o seu uso. Bonafé (2008), seguindo a corrente de Freire, Dewey e Freinet, cita o manual como um artefacto inútil, que se mantém como forma de representação do conteúdo curricular somente por pressão institucional e políticas editoriais. O mesmo autor considera o manual como o recurso ideal para continuar a manter currículo fragmentado que separa a escola das problemáticas sociais, ambientais e de uma investigação crítica, afirmando que outros formatos e materiais facilitam e enriquecem muito mais os alunos. Harwood (2010) e Berardo (2006) consideram que muita da linguagem utilizada nos manuais, designados por Harwood como materiais comerciais, é não autêntica, pouco natural e apresenta algumas discrepâncias relativamente à linguagem usada quotidianamente. Siqueira (2012: 201) ilustra esta situação com o seguinte exemplo: "Nunca encontrei um livro didático em que o falante no livro, ao perguntar *"Onde fica o banco?"*, recebeu um *"Não sei"*, como resposta. Todos são sempre solícitos e sempre sabem onde fica tudo!". Os manuais, descritos como pouco relevantes e atrativos para as necessidades atuais dos alunos, também normalmente apresentam as tarefas sempre seguindo a mesma estrutura, padrão e ritmo: ". . . their units are very similar in their approach and in their frequent use of such conventional practice exercises as: True/false; matching words to sentences; pictures, meanings; filling in the blanks, completing sentences" (Tomlinson 2013: 16-17). Raramente é pedido aos alunos que pensem por si próprios, que sejam criativos, que interajam, porque os manuais, na sua maioria, não lhes facilitam uma escolha de conteúdos ou atividades. Como afirma Blanco (2004: 8): "Las temáticas, los enfoques, la información concreta, la amplitud del tratamiento ya están seleccionados y elaborados; como lo están las preguntas que deben ser respondidas y las actividades que han de ser

¹⁰ <http://www.theguardian.com/education/2004/mar/26/tefl.lukemeddings>.

realizadas por las alumnas y los alumnos”. Estas características, talvez baseadas em pressupostos comerciais para simplificar o trabalho docente, consideradas por alguns como vantagem, resultam em que o manual seja frequentemente encarado por outros como inibidor de criatividade e responsabilidade tanto dos alunos como dos professores.

Fernández (2005: 169), por exemplo, é da opinião que com o uso do manual, o aluno, à semelhança de uma aula tradicional, desempenha um papel passivo ao ter que se sujeitar às propostas apresentadas reduzindo-se a sua iniciativa a zero já que as funções predominantes são instrutivas. No que diz respeito ao papel dos professores, Swan (apud McGrath, 2013: 13) considera que estes, ao usarem o manual, “just sit back and operate the system”, ou seja, ao invés da tomada de decisões diárias sobre os objetivos pretendidos, o que fazer e como o fazer, limitam-se a seguir as instruções contidas no mesmo.

3.1.2.O manual: alternativas e possibilidades

Atualmente muitos autores/ investigadores consideram o manual como uma reconstrução das prescrições curriculares sujeitas não só à interpretação dos seus autores, como também a pressões editoriais. São estes, autores e editoras, que tomam as decisões tanto em termos de seleção de materiais, sequência de conteúdos e atividades, como o modo como vão ser trabalhados. Sendo “um produto de consumo” dá origem a que nem sempre exista uma correlação entre as teorias e as atividades propostas. Existem investigações sobre a indústria dos manuais em que se observa que as leis do mercado se sobrepõem, mais do que seria desejável, às necessidades de professores e alunos (Fernández, 2005: 68), dando origem à necessidade de estabelecer compromissos, no sentido de adequar as necessidades dos professores e alunos, aos objetivos e interesses dos editores (Bell and Gower, apud Tomlinson 2013: 11).

No entanto, o grande debate à volta da utilização do manual prende-se essencialmente com o tratamento dos conteúdos socioculturais, com a escassa integração de uma perspetiva intercultural e “um impedimento da associação da vida

real que deve ser tematizada no cotidiano dos diversos cursos de línguas” (Scheyerl 2012: 45). Se o universo educativo é cada vez mais um mosaico pluricultural e multiétnico, um dos papéis da educação passará precisamente por formar cidadãos dentro dum cenário cada vez mais intercultural. Se o manual continua a ser o material didático predominante no contexto de sala de aula, este deverá ser utilizado como instrumento que permita vulgarizar esta diversidade étnica, social, cultural, religiosa com que nos deparamos cada vez mais na realidade à nossa volta e na sala de aula.

Uma publicação da UNESCO (2005: 1) refere-se ao manual não somente como um veículo de transmissão de conhecimentos, mas também como um importante meio facilitador no que diz respeito ao modo como o aluno poderá desenvolver a sua consciência em relação a outras línguas e culturas “opening new pathways for intercultural dialogue, a key component of “Learning to Live Together” . Não obstante, fazendo referência à realidade do nosso país que é aquela que melhor conhecemos, parece existir ainda um longo caminho a percorrer para que o manual de LE atinja os objetivos acima descritos. Exemplificando, basta fazer uma análise mais atenta à maior parte dos manuais usados nas nossas escolas para se constatar que temas pertinentes sobre os quais existe a necessidade de problematizar e refletir são constantemente apresentados de forma linear, não problematizando nem suscitando verdadeiramente a reflexão. Os conteúdos socioculturais são muitas vezes reduzidos a elementos culturalmente diferenciadores como a gastronomia, alguns símbolos e outros elementos associados ao folclore cultural, e os alunos, tal como refere Risager (apud O’Dowd, 2006: 47) são normalmente reduzidos ao papel de turistas e consumidores. A maioria dos conceitos, nomeadamente no que se refere a temas como família, habitação, mundo laboral, entre outros, não correspondem nem à realidade dos alunos nem à sociedade atual sendo apresentados de uma forma estereotipada que nós, professores reflexivos e críticos não pretendemos difundir. Constatamos frequentemente, sobretudo ao nível do 3.º ciclo, que “os livros didáticos que poderiam expor a natureza social do conhecimento, na realidade omitem-na” (Scheyerl 2012: 45). Continuamos predominantemente a ter imagens de famílias felizes constituídas por pai, mãe e irmãos, normalmente todos da mesma raça (cf. anexo 1) mas não se faz referência a

famílias monoparentais ou casais do mesmo sexo¹¹, a famílias ciganas, a órfãos ou refugiados...Também parecem existir algumas profissões tais como políticos, agricultores, pescadores ou desempregados que raramente são mencionadas nos nossos manuais.

Tal como afirma Buezas (1994: 68), “hay que introducir nuevos contenidos sobre refugiados, (...) emigrantes económicos como los negros africanos y marroquíes, conflictos étnico-nacionalistas, el pueblo gitano, (...) el derecho de las minorías a su identidad y expresión de la cultura propia, siendo un enriquecimiento para *toda* la sociedad europea” sob pena de ludibriar os alunos, quando na realidade o que os motiva será o facto de serem induzidos a pensar, refletir e discutir temas próximos da sua realidade.

Partilhando a opinião de alguns investigadores como: Allwright (1981), Harwood (2005), Thornbury and Meddings (apud Richards 2005), a nossa perspetiva é de que os manuais, tal como ainda são concebidos, contribuem não só para o vazio que existe relativamente às necessidades dos alunos, mas também para a estagnação das teorias mais atuais sobre a elaboração de materiais didáticos. Contudo cremos que tal se deve essencialmente à discrepância que existe entre as teorias mais recentes sobre a elaboração e adoção de novos materiais didáticos e a sua relação com o trabalho prático diário dos professores. Esta é, aliás, também a opinião de Nunan (apud Tomlinson 2013: 9) e dos autores supracitados que aludem a associações como a MATSDA¹² e a IARTEM¹³ com o intuito de colmatar o desfasamento existente entre a teoria e a prática, uma vez que estas associações têm como objetivo reunir investigadores, editores, escritores e professores que trabalhem no desenvolvimento de materiais de alta qualidade para a aprendizagem de línguas e promover a investigação no âmbito dos manuais e outros materiais didáticos. Harwood (2005), McGrath (2013) e Tomlinson (2013) reforçam a importância dum trabalho conjunto entre professores, investigadores, editores e

¹¹ Burke (apud Gray 2010: 10) afirma que o modo como os editores ignoram a orientação sexual de membros do mesmo sexo é uma forma de discriminação sexual que vai contra a legislação da União Europeia, em que o tratado de Amesterdão (artigo 13) declara que a discriminação de homossexuais é uma violação da igualdade de direitos.

¹² The Materials Development Association brings together teachers, researchers, writers and publishers from all over the world to help inform the field of materials development for language learning.
<http://www.matsda.org/>

¹³ International Association for Research on Textbooks and Educational Media.
<https://iartemblog.wordpress.com/>

escritores, pois somente unindo esforços e recursos se poderá ultrapassar a lacuna entre teoria e prática. Tomlinson (2013) reafirma a sua intenção de em 2016 compilar e publicar uma obra que nos dê conta do que tem sido realizado e publicado nos últimos anos e quais os efeitos de abordagens inovadoras relacionadas com o desenvolvimento e uso de novos materiais didáticos.

Não perdendo de vista o nosso objetivo primordial - que o aluno adquira e desenvolva as competências pragmáticas, linguísticas, comunicativas e socioculturais - acreditamos na existência de um equilíbrio entre o desejável, o ideal, o praticável e o apropriado para que tal se torne exequível. Partilhamos da opinião de Garmendia quando afirma que os manuais, devem ser entendidos como “cajas de herramientas y no moldes; como mapas orientadores y sugerentes y no como recetas prescriptivas y directivas de modo que permitan activar los muy diversos y complejos mecanismos que actúan en el aprendizaje” (Garmendia 2006: 31). É imperativo que o professor cada vez mais (re)assuma o papel de regulador sobre os materiais que utiliza em sala de aula e simultaneamente a responsabilidade sobre os conteúdos e apresentação dos mesmos.

Não é somente aos manuais, editores e escritores que pode ser atribuída a responsabilidade da manutenção de procedimentos tradicionais nos processos de ensino. O problema parece residir no modo como esses manuais são usados e no peso que se lhes atribui, uma vez que estes devem constituir propostas e não instruções. Como referido anteriormente nenhum material (manual ou outro), usado de forma única poderá dar resposta à diversidade de situações e necessidades dos alunos. É da responsabilidade do professor assumir a responsabilidade de coletiva ou individualmente analisar as propostas, decidir se estas se enquadram nos seus objetivos e metodologias e estabelecer a relação a ter com o manual¹⁴. Deve procurar seleccionar o material, ser criativo, elaborá-lo, dinamizá-lo, readaptá-lo e ajustá-lo às necessidades e realidades dos seus alunos. Partilhando da opinião de Siqueira (2012: 200), também acreditamos que a adoção de uma abordagem intercultural em sala de aula não implica necessariamente a abdicação do manual, nem a introdução de novos métodos. Podemos sempre complementá-lo adaptando, modificando ou criando atividades que

¹⁴ Harmer (2012: 183) apresenta um esquema sobre o uso (ou não) do manual. Este pode ser substituído, complementado, omitido ou modificado.

contemplem estes princípios e utilizando práticas como as dramatizações, atividades em grupos ou outras. Siqueira (2012: 200) também sugere alguns princípios pedagógicos, ilustrando com exemplos que nos auxiliam a trabalhar aspetos interculturais em sala de aula: ser crítico em relação ao livro-texto; desenvolver a consciência metacognitiva do aluno; sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo; estar atentos às oportunidades não planeadas de discutir representações identitárias e culturais; levar o aluno ao questionamento e a um posicionamento crítico do seu universo linguístico-cultural e respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula. Durante a PES, tendo em consideração a regularidade do uso do manual procurou-se, tal como sugere Harmer (2012: 183), adaptar e introduzir materiais autênticos de modo a que os alunos fossem percebendo gradualmente que a aprendizagem numa língua pode ser feita usando materiais diferentes dos do livro, como um artigo de jornal, uma canção, um folheto turístico ou outros e que eles próprios podem ter uma atitude e postura mais ativa e interventiva no que diz respeito aos materiais utilizados em sala de aula.

3.2. O uso de materiais autênticos e critérios de seleção

Durante a PES optámos pelo uso de materiais autênticos porque diferentemente do que sucede com o uso do manual, em que o aluno sabe que a seguir à página 20 vem a página 21 e respetivos conteúdos, acreditamos que a apresentação de informação nova, que cause impacto, que atraia a atenção, curiosidade, interesse e fomente a autonomia dos alunos contribui para a sua motivação. Tal como afirma Mishan (2005: 41), cremos que os textos autênticos fornecem melhores e variados recursos, funcionam como estímulo afetivo, emotivo e são particularmente adequados ao modo holístico em que se processa a língua.

No que diz respeito ao processo de seleção dos materiais para a consecução das aulas dadas considerámo-lo um processo moroso, trabalhoso e de certo modo complicado já que envolveu uma multiplicidade de fatores como: recursos educativos, características tanto dos alunos como do contexto físico, objetivos, metodologias, língua

alvo, dinâmicas de aula, conteúdos, necessidades, realidades e expectativas dos alunos. O que pretendemos quando selecionamos o material para as nossas aulas foi equilibrar de forma coerente todos os aspetos supra citados, tendo em consideração quer o tema deste relatório quer os objetivos pedagógicos gerais e específicos que pretendíamos atingir com as planificações elaboradas. Assim, para a seleção e uso dos documentos autênticos utilizados, cujas vantagens já enumerámos ao longo deste relatório, tomámos em consideração o seguinte: a adequação dos conteúdos ao nível e à faixa etária dos alunos (seguindo os temas constantes da planificação elaborada pelo grupo da disciplina a partir do currículo definido pelo Ministério da Educação); a personalização, criatividade e flexibilidade dos materiais de modo a possibilitarem uma maior autonomia aos alunos tendo em consideração diferentes estilos de aprendizagem e dando ênfase à consciencialização sobre o outro, abordando a perspetiva intercultural sempre que tal se justificasse; o interesse e a motivação do aluno; a atualidade e a utilização de textos diversificados de modo a contemplarem atividades diversas e a envolverem o aluno de um modo mais ativo e afetivo. Em relação a este envolvimento afetivo¹⁵ do aluno com o material, gostaríamos de realçar o valor que deve ser atribuído ao material didático que Hadfield and Hadfield (2003b: 32, apud Harmer 2012: 177) denominam de “objetos evocativos, com uma história para contar”. Estes objetos/materiais, para além de funcionarem como motivadores, também oferecem aos alunos a oportunidade de usar a LE de forma espontânea relacionando-a com o seu contexto. Tivemos um exemplo concreto do que afirmamos quando, na sequência de uma aula cujo tema foi a rotina diária/quotidiano, pedimos aos alunos que levassem objetos relacionados com o seu dia-a-dia. Efetivamente todos os alunos, incluindo a professora estagiária, levaram objetos que faziam parte do seu quotidiano e todos estavam entusiasmados para dar a conhecer ao grupo a importância e história destes na sua vida diária. Uma aluna levou inclusivamente a almofada que usava para dormir e que tinha uma particularidade: era a única almofada com a qual conseguia dormir desde bebé.

¹⁵ Rogers C., no século passado já afirmava que não se aprende somente usando a racionalidade mas também se aprende pelo efeito dos afetos que são acionados. A aprendizagem da pessoa na sua totalidade, ou seja, tanto na dimensão afetiva como intelectual, torna-se mais duradoura e sólida.

Atualmente a fonte principal para a obtenção de materiais autênticos está nos *mass media*. A internet está acessível a praticamente todos os alunos, seja em casa, em bibliotecas, na escola ou em outros locais. Através dela a grande maioria dos discentes têm acesso a revistas, jornais, catálogos, vídeos, filmes entre outros, constituindo-se numa fonte acessível e quase inesgotável na obtenção de materiais autênticos e um campo de possibilidades para a inovação no que diz respeito aos materiais curriculares. Mishan (2005: 139-140) salienta a importância do uso dos *media* em sala de aula, não só porque podem ser utilizados por todo o tipo de alunos em todos os níveis, mas também porque acionam o seu fator afetivo. Ainda assim concordamos com Burns (2012: 274) quando afirma que existem alguns constrangimentos no que diz respeito ao uso das tecnologias, referindo-se mais concretamente à sua seleção e ao seu uso abusivo em contexto de sala de aula. Por outras palavras, é fundamental ter em consideração que determinado material didático não deve ser considerado um bom material só porque é autêntico, algo com que os alunos estão familiarizados ou de última tecnologia. Quando Del Carmen (2001: 55) assinala que “no se trata de dar lo mismo en el horario escolar” estamos inteiramente de acordo, uma vez que o aluno ao ouvir uma canção, ler um artigo de jornal, ver um filme ou outra qualquer atividade em contexto de aprendizagem da LE deverá prestar-se a uma atitude ativa e é fundamental que detenha essa noção¹⁶. Daí que seja fundamental explicar o que se pretende, quais os objetivos e propósitos da atividade com determinado material. É responsabilidade do professor diversificar os materiais, integrá-los e utilizá-los numa perspetiva educativa. A este respeito Senior (2005: 71) afirma que “... we need to have clear pedagogic goal in mind, what precisely we want our students to learn from materials, that is to say that the use of authentic material in classroom should be highlighted by pedagogic purpose”, advertindo-nos que a elaboração, seleção e/ou utilização dos materiais é sobretudo o que se faz com eles e o que se pretende deles. Podemos assim concluir que, sem uma visão clara e realista dos objetivos educativos que pretendemos atingir, dificilmente poderemos tomar qualquer decisão sobre os materiais a utilizar, conteúdos a trabalhar, as atividades a desenvolver, os recursos mais apropriados e eficazes para o fazer, o tempo necessário e os procedimentos mais adequados.

¹⁶ Estas atividades deverão ser concebidas não como entretenimento, mas dentro de um contexto mais amplo de aprendizagem.

4 – A Escola E.B. 2/3 da Alapraia: breve caracterização

A Escola do Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclo da Alapraia onde decorreu a nossa PES no ano letivo de 2014-2015, encontra-se situada em Alapraia, concelho de Cascais e é a Sede de Agrupamento de Escolas de Alapraia (AEA).

O AEA encontra-se a funcionar desde o início do ano letivo 2003/ 2004 e integra uma comunidade educativa que abrange a Educação Pré-escolar e os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Este agrupamento presta apoio a alunos com deficiências visuais e auditivas na Escola Básica nº1 das Areias e na escola sede. A par de urbanizações novas e zonas de alguns sinais exteriores de riqueza, existem bairros de habitação social, a Aldeia de Crianças S.O.S. e a Fundação *O Século*, que determinam a população escolar do Agrupamento.

A Escola do Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclo da Alapraia é constituída por dois blocos de dois pisos com ligação interna onde se situam: a secretaria e ASE, a papelaria, o refeitório, o bar, a direção, a sala de professores, salas de aulas, a biblioteca, o centro de recursos educativos e ainda uma sala de multideficiência, com capacidade para 6 alunos. A biblioteca, inserida na rede de bibliotecas escolares é dinamizada por um grupo de excelentes profissionais, promovendo frequentemente atividades da mais diversa índole. O pavilhão gimnodesportivo fica separado destes dois blocos centrais. Todos os edifícios estão circundados por espaços verdes e amplos. De referir que a escola possui um serviço de psicologia e orientação e disponibiliza espaços diários destinados aos alunos que pretendam esclarecer dúvidas, preparar-se para testes ou ultrapassar dificuldades nas diversas áreas curriculares.

A oferta educativa inclui dois níveis de ensino (2.º e 3.º ciclos) e Cursos de Educação e Formação nas áreas de “Instalação e Reparação de Computadores”.

Neste ano letivo de 2014/ 2015 a Escola E.B. 2/3 conta com cerca de 700 alunos e possui um corpo docente relativamente estável. O número total de professores do Agrupamento é de 138, sendo 94 Professores do Quadro de Escola. Este corpo docente situa-se numa faixa etária acima dos 35 anos de idade e possui uma experiência profissional acima dos 10 anos de serviço.

Relativamente ao pessoal não docente, fruto de opções políticas e económicas, o AEA tem-se deparado nos últimos anos com uma escassez de auxiliares de ação educativa assaz preocupante. Esta grave insuficiência, gerida com grandes dificuldades para que não tenha repercussões na formação dos alunos, só consegue ser menos grave graças ao empenho, profissionalismo e dedicação à causa por parte dos poucos auxiliares existentes e do pessoal docente. Sendo uma escola relativamente pequena, existe um ambiente de familiaridade e preocupação genuína para com os alunos.

A estatística mostra que tem havido um aumento significativo de alunos inscritos com necessidades educativas especiais, bem como alunos apoiados pela Ação Social Escolar.

5. Prática de Ensino Supervisionada

5.1. Introdução

A PES teve início a 18 de setembro, início do ano letivo, e decorreu até meados de maio. Na disciplina de inglês a orientação esteve a cargo da Dra. Ana Reis, enquanto na disciplina de espanhol a orientadora foi a Mestre Anabela Morgado.

Inicialmente, talvez devido à inexperiência, sentimos alguma apreensão em relação à PES. No entanto, graças ao profissionalismo e caráter das duas orientadoras, apraz-nos o facto de que tal sensação não passou mesmo dum primeiro momento, dando lugar a um sentimento de enorme prazer de estar nesta escola. Sentimo-nos completamente integrados e acarinhados pelos alunos, colegas, funcionários e direção, tendo tido a oportunidade de participar em toda a dinâmica da escola: reuniões de grupo, conselhos de turma, dinamização de atividades extracurriculares, projetos e outros.

Guiados pelas nossas orientadoras, afirmamos sem qualquer dúvida, que este estágio nos forneceu “ferramentas” e segurança para iniciar a nossa carreira docente.

5.2. A observação de aulas como instrumento de aprendizagem

A observação das aulas constituiu uma prática muito importante para a nossa formação inicial, tanto a nível pessoal como profissional, uma vez que nos permitiu aprender, partilhar, analisar e refletir com alguém mais experiente sobre o como e o porquê dos diversos parâmetros implicados no processo de ensino-aprendizagem. Convictos de que se aprende muito com a observação e que o ensino não constitui exceção, concordamos com Reis (2011: 25) quando afirma que “o sucesso da observação de aulas depende de uma preparação cuidada, nomeadamente no que respeita à definição da sua frequência e duração, à identificação e negociação de focos específicos a observar, à seleção das metodologias a utilizar e à conceção de instrumentos de registo adequados à recolha sistemática dos dados considerados

relevantes.” Neste sentido, indo ao encontro do que aprendemos durante as nossas aulas de didática e seguindo as orientações das professoras cooperantes, a realização de uma grelha¹⁷ de observação (cf anexo 2) mereceu a nossa maior atenção e cuidado precisamente porque o nosso objetivo era que esta fosse, no âmbito da nossa PES, tanto um instrumento profícuo e eficaz, bem como uma ferramenta que nos facilitasse a aferição das variáveis que influenciam o processo de ensino-aprendizagem.

Durante a PES não nos limitámos somente a observar as práticas pedagógicas das professoras cooperantes, mas também práticas e comportamentos de outros professores a lecionar na mesma escola. Assim, a sala de professores também constituiu para nós um ponto essencial de observação uma vez que nos permitiu, num contexto informal, um contacto direto com a realidade do que é ser professor. O seu dinamismo (ou não), o seu empenho, expectativas, anseios e formação (no que diz respeito às teorias mais recentes sobre o ensino-aprendizagem, nomeadamente as dinâmicas e os materiais utilizados) também foram significativos para a nossa reflexão sobre o modo como pretendemos exercer a nossa profissão.

De tudo o que observamos, destacamos dois aspetos que mais apreensão nos causaram. Em primeiro lugar, constatamos que ainda um grande número de professores trabalha muito individualmente, isto é, não existe uma “cultura” de partilha, quer de materiais, quer de experiências e vivências. Em segundo lugar, verificamos que, tal como afirmado no ponto 3.2.1. o desfasamento entre a teoria e a prática no que diz respeito aos materiais didáticos utilizados em contexto de sala de aula assim como as teorias mais recentes sobre o ensino-aprendizagem, nomeadamente a dinâmica da sala de aula, (ainda) é de facto uma realidade. É neste contexto que nos apercebemos da importância da observação com foco na melhoria ou adaptação do ensino às novas realidades do processo ensino-aprendizagem não só para docentes em início de carreira mas também para professores mais experientes.

Com exceção da internet, nenhuma das professoras cooperantes usava materiais autênticos nas suas aulas. O manual e respetivos recursos foram os materiais didáticos utilizados sistematicamente por ambas as professoras. Esta situação mereceu-nos

¹⁷ Resultado de um trabalho em conjunto das estagiárias, embora posteriormente cada uma tenha feito alguns acertos.

alguma reflexão uma vez que sempre demonstraram grande aptidão no que diz respeito ao uso das novas tecnologias e empenho em utilizar novas metodologias e práticas pedagógicas. Quando questionadas sobre a quase dependência do manual, foram unânimes em afirmar que não usam outro material por falta de tempo para o fazer e também porque se os manuais vêm acompanhados de uma série de recursos prontos a serem utilizados; não se justifica estar a fazer algo semelhante ao que já está feito.

Para além da questão dos materiais utilizados, destacamos dois aspetos que consideramos essenciais e que de futuro farão parte da nossa prática pedagógica. O primeiro diz respeito ao ambiente em sala de aula e ao modo como uma das professoras geria os conflitos. Conflitos será um modo de dizer, pois o que para muitos docentes seria considerado ou daria origem a tal, com esta professora tal nunca sucedeu devido ao seu modo bastante particular e sereno de lidar com incidentes críticos. Se necessário falava ao ouvido do aluno, guardava um telemóvel ou uma bola sem qualquer comentário e sem que os restantes se apercebessem e tinha sempre a palavra certa na hora certa. O seu sentido de humor, muito natural, utilizado por exemplo em situações de desatenção ou comportamentos menos adequados foi algo que nos apercebemos que tinha um impacto positivo nos alunos. O segundo aspeto, observado nas aulas da outra professora cooperante, foca questões mais burocráticas e prende-se com todo o ritual do início e final de aula, trabalhos de casa, testes, faltas, material e recados na caderneta. Nas aulas desta professora os alunos tinham sempre a caderneta em cima da mesa e sempre que se justificava escreviam o recado, a professora lia e assinava. Quanto à realização dos trabalhos de casa, ao invés de os verificar, pedia o número de quem não tinha feito, demonstrando assim confiança e inculcando responsabilidade nos alunos. As correções destes eram enviadas por e-mail e, caso existissem dúvidas estas seriam esclarecidas na aula. Todas estas situações estavam tão bem organizadas que se perdia o menos tempo possível a resolvê-las. O seu tom de voz e postura contribuía para a existência de aulas sem barulho e com disciplina. Em nossa opinião poderia, por vezes, proporcionar mais momentos de alguma descontração. No entanto, a questão que se colocava era se as consequências destes momentos de descontração, barulho e agitação, compensariam em termos de motivação e concentração.

Por todos os motivos apontados e por tudo aquilo que vivenciámos considerámos esta observação de aulas um contributo importante para a nossa

formação porque nos permitiu extrair aquilo que se nos afigura correto ou incorreto para a nossa prática docente e nos proporcionou envolvimento, reflexão e discussão, não somente sobre práticas e estratégias a utilizar com os alunos em sala de aula, mas também sobre aspetos burocráticos inerentes à nossa profissão que, certamente, contribuirão para a nossa prática docente com vista a um cada vez melhor desempenho profissional.

5.3. Caraterização das turmas de Inglês

Embora tenhamos observado duas turmas de 7.º ano, uma de 9.º e uma de CEF (não programada), só trabalhamos diretamente com as turmas do 7.ºA e 9.ºE, pelo que somente caracterizamos estas duas.

5.3.1. Caraterização do 7.ºA

O 7.ºA era constituído por 27 alunos, 17 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. Esta turma caracterizou-se por alguma falta de interesse e imaturidade, tornando-se tarefa difícil motivá-los e mantê-los interessados durante as aulas de inglês e a todas as disciplinas de um modo geral. Excetuando dois alunos, todos se encontravam a frequentar pela primeira vez o 7.º ano. Todos eles, à exceção de quatro, apresentavam dificuldades na aprendizagem da língua. Quatro alunos estavam propostos para apoio educativo, mas somente dois compareciam com alguma regularidade. Era uma turma que apresentava um comportamento considerado inapropriado que necessitava de motivação e incentivo constantes. No que diz respeito à disciplina de inglês, a professora cooperante conseguia criar e manter uma relação de respeito e simultaneamente de afetividade o que, em nossa opinião, diminuía os comportamentos de indisciplina. O seu (inato) sentido de humor também foi algo que nos fez perceber o quão importante se torna proporcionar alguns momentos de descontração em sala de aula, sobretudo com alunos

desta faixa etária, facto que certamente teremos como exemplo na nossa prática docente.

5.3.2. Caracterização do 9.ºE

A turma do 9.º E era constituída por 28 alunos, 15 rapazes e 13 raparigas, com uma média de idades de quinze anos. Era uma turma homogénea no que diz respeito aos conhecimentos e competências da língua inglesa. Somente uma aluna se encontrava a repetir o ano. Todos os alunos tinham sido discentes da professora cooperante no ano letivo anterior pelo que já existia um conhecimento e uma cumplicidade mútuos entre eles. De início pensámos que tal poderia ser uma desvantagem em relação à nossa presença, mas na realidade depressa começámos também a sentir-nos parte integrante da turma. Verificou-se desde o início uma atitude de abertura e compreensão por parte dos alunos para a realização do nosso trabalho e foi notório o seu empenho para que o ambiente de aprendizagem e trabalho decorresse da melhor forma. Foi sempre a turma mais colaborativa em termos de atividades extracurriculares e foi também a turma com a qual fizemos uma visita de estudo a Madrid. Daí que possamos afirmar que foi efetivamente uma turma com a qual tivemos uma relação muito próxima e estabelecemos laços afetivos muito significativos.

Nesta turma ficámos com a sensação de que se não fosse a pressão dos exames a realizar, a intensa preparação que tiveram para o PET e a nossa inexperiência em termos de docência, poderíamos ter realizado qualquer projeto que tentássemos colocar em prática.

5.4. Caraterização das turmas de Espanhol

5.4.1. Caraterização do 7.ºB

A turma era constituída por 26 alunos, 11 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os doze e os catorze anos. Com base em informações obtidas através da diretora de turma, a grande maioria vivia com os pais e irmãos, as habilitações académicas dos pais situavam-se, na maioria, entre o 4.º e o 12.º ano de escolaridade e os encarregados de educação eram sobretudo as mães. Era uma turma de iniciação à língua espanhola em que nenhum dos alunos tinha qualquer conhecimento prévio em relação à mesma.

Em termos de comportamento e atitudes era uma turma que apresentava alguns contrastes, sendo que a maioria dos alunos estavam motivados e colaboravam. Não obstante, quatro deles revelavam sérias dificuldades no cumprimento das regras básicas de convívio em sala de aula. Nesta turma encontrámos uma aluna que em termos orais não colaborava de todo. Depois de alguma observação e relacionamento apercebemo-nos que era muito tímida e pouco confiante.

À semelhança do que sucedeu com o 9.º E, também se estabeleceram laços afetivos muito significativos com estes alunos. Acreditamos que tal se deve ao facto de terem sido as duas turmas com quem tivemos mais proximidade já que foram as que mais observámos e com as quais mais trabalhámos.

5.4.2. Caraterização do 8.ºA

Esta era uma turma com 26 alunos, dos quais 16 eram raparigas e 10 eram rapazes, com idades compreendidas entre os treze e catorze anos. Na generalidade eram alunos interessados e com bom aproveitamento. Somente três rapazes necessitavam de uma atenção mais especial para não prejudicarem o desenvolvimento da aula pois eram demasiado faladores e brincalhões. Foi uma turma comum a ambas as

estagiárias de espanhol e foi também a turma onde assistimos a menos aulas devido a questões de horário.

5.5. Planificação, lecionação e avaliação de aulas

Na disciplina de Inglês, a planificação anual foi elaborada pelo grupo da disciplina. No que diz respeito ao Espanhol, tanto a planificação anual como o documento da “Distribuição de Conteúdos” foram elaborados em conjunto pela professora orientadora e estagiárias.¹⁸

Embora já tivéssemos elaborado algumas planificações de unidades didáticas durante os seminários deste mestrado, somente no momento de prática efetiva é que percebemos o quão importante é a articulação dos vários documentos orientadores e oficiais para a sua elaboração, nomeadamente: o programa, as metas curriculares e o projeto educativo. Ainda relativamente à planificação das aulas concordamos com Alonso (2010: 175), Harmer (2012: 364) e Thaine (apud Harmer 2012: 364) quando afirmam que uma planificação mais detalhada das aulas é conveniente e aconselhável sobretudo para professores inexperientes.¹⁹ Por conseguinte, as planificações das nossas aulas foram encaradas como um mapa orientador, um modo de nos sentirmos confiantes e transmitirmos confiança aos nossos alunos, um documento de consulta e um instrumento de reflexão, anterior e posterior à aula. Na elaboração das mesmas utilizámos modelos adaptados a partir das planificações das orientadoras, por as considerarmos bastante funcionais para a nossa prática inicial. Colocámos em prática alguma da teoria adquirida nos nossos seminários, guiámo-nos pelas sugestões das nossas orientadoras assim como de Alonso (2012: 89-91) e procurámos elaborar planificações realistas, exequíveis, coerentes, holísticas, desafiantes e transparentes. Contudo, embora tenhamos optado por planificações mais elaboradas e detalhadas, tal não significa que as mesmas não pudessem sofrer alterações ou modificações se as circunstâncias assim o exigissem. Tal como tivemos a oportunidade de vivenciar durante

¹⁸Nesta escola a Mestre Anabela Morgado era a única professora de Espanhol.

¹⁹ Harmer (2012: 364) refere dois autores com opinião contrária.

a PES, e, concordando com Alonso “desgraciada o afortunadamente, según se mire, lo que puede pasar dentro de una clase es imprevisible. No hay dos clases iguales” (2010: 176). Tal significa que embora tenhamos uma planificação da aula, mais ou menos detalhada e elaborada, a mesma deverá estar sujeita a alterações se as circunstâncias assim o exigirem. Não devemos estar restringidos somente à planificação, mas sobretudo ter em consideração os interesses e necessidades dos alunos, estarmos preparados para incidentes críticos e para a tomada de decisões.

No que diz respeito aos materiais e à sua seleção, optámos por usar o maior número possível de materiais autênticos. O nosso objetivo foi dotar os alunos de “ferramentas” para que tivessem um papel ativo durante a sua aprendizagem tendo em consideração as questões/condições que a maioria dos estudos refere como benéficas para uma maior motivação.

5.5.1. Aulas de Inglês

Tal como referido no ponto anterior elaborámos as planificações considerando-as como planos de trabalho detalhados constituídas pelos objetivos que pretendíamos que os alunos atingissem, os conteúdos a abordar, os procedimentos, os modelos de interação, os materiais e recursos e o tempo previsto, tanto para a totalidade da aula como para cada atividade, entre outros.

Quando planificámos as aulas de Inglês, à semelhança das de Espanhol, optámos por usar materiais autênticos diversos tais como: imagens, textos, vídeos, videoclips entre outros. Do mesmo modo que o tema das unidades foi sempre introduzido com materiais autênticos, também as aulas foram assentes neste tipo de materiais.

Assim, ao planificar a aula para o 7.ºA em 14 de abril (cf. anexo 3) cuja temática era *a casa*, optámos por utilizar materiais autênticos como imagens/fotografias e um videoclip. As imagens utilizadas (cf. anexo 4) permitiram-nos uma reflexão sobre o tema e o conhecimento duma realidade: os sem-abrigo. A imagem da gaivota no ninho e do sem-abrigo juntamente com os versos da canção “I need someone . . . when I get

home”²⁰ forneceram-nos o mote para refletir sobre a importância, ou não, de ter um “abrigo”, de partilhá-lo, ou não, com alguém e se essa questão, seria relevante também para a maioria das pessoas independentemente do país onde vivem. Nesta aula constatámos que a língua materna foi bastante utilizada. Tentámos traduzir na LE sempre que possível e conveniente, uma vez que o objetivo primordial era que os alunos exprimissem a sua opinião, participassem o mais possível, e não deixassem de o fazer por uma questão de falta de confiança ao usar a LE.

O uso da música teve como objetivo criar um ambiente de trabalho descontraído de modo a permitir a aquisição de vocabulário relacionado com o tema utilizando uma linguagem natural, informal, repetitiva e simples. Diversos estudos demonstram que as canções atuam na memória e que a mente tem uma tendência natural para repetir o que ouve. O seu uso requer ainda uma participação ativa do recetor/aluno. Como afirma Brito (2003: 31) “é difícil encontrar alguém, ainda mais quando nos referimos a uma população adolescente, que não se relacione com a música de um modo ou de outro: escutando, cantando, dançando ou tocando um instrumento”. Por conseguinte, se partirmos do pressuposto de que a melhor forma de motivação está presente no quotidiano do aluno, a música²¹ constitui um ótimo recurso para o ensino da LE. Para além do contacto com a língua real, que inclui por exemplo o uso de linguagem coloquial e expressões idiomáticas, a música envolve muitos elementos linguísticos e culturais que, dependendo dos objetivos propostos, pode facilitar não somente a aquisição de vocabulário como também uma análise crítica do conteúdo, uma reflexão e um contacto com a cultura da língua alvo. Um outro aspeto que considerámos importante ao usar a música em sala de aula foi o facto de percebermos que se existe material facilmente adaptável a todos os estilos de aprendizagem, a música constitui sem dúvida esse material. Com o intuito de sistematizar o vocabulário adquirido, por sugestão da orientadora e porque é sua prática, foi elaborada uma ficha de trabalho a realizar em sala de aula e solicitado um trabalho de casa: descrever a casa de sonho, que poderia ser feito através de texto ou desenho, consoante se sentissem mais “confortáveis”.

²⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=nV4pF-cczFQ>

²¹ Música entendida como tendo um texto linguístico.

No 9.º ano lecionámos cerca de nove aulas, na sua maioria de 90 minutos e planificámos uma unidade didática cuja área temática foi *Teens' problems*. No final desta unidade também foi feito um teste. Na primeira aula (cf. anexo 5), como introdução ao tema, projetámos uma nuvem de palavras para que os alunos inferissem qual seria o tópico da aula. O objetivo, para além da introdução ao tema, era que os alunos se familiarizassem com vocabulário e que eles próprios fornecessem mais palavras e informações relevantes para a abordagem desta temática, permitindo-nos aferir o interesse desta temática para os próprios. De seguida distribuímos um pequeno inquérito para que os alunos preenchessem. Este inquérito teve como propósito envolver os alunos mais diretamente no tema a tratar, facilitando-lhes alguma reflexão sobre questões que considerassem importantes e simultaneamente, fornecer-nos algum material para futuras aulas. Isto significa que a partir de uma análise deste inquérito seria possível selecionar temas e materiais que fossem ao encontro das suas necessidades. Seguidamente, projetámos um vídeo²² sobre a temática das drogas com o objetivo de os levar a avaliar os riscos inerentes aos vícios. Durante a mesma aula também projetámos um *videoclip* com uma canção abordando o alcoolismo e o uso de drogas tendo sido elaborada uma ficha para a sua visualização (cf. anexo 6). No entanto a apresentação do referido videoclip que pensámos que poderia ser do interesse dos alunos e que gerasse alguma motivação para que estes participassem de forma interessada, não correspondeu às expectativas. Ao analisar o porquê acabámos por perceber que visualização do videoclip foi quase uma repetição da atividade anterior, ou seja, a projeção de um vídeo. Não existiu na realidade uma diversidade assinalável em relação aos materiais e recursos didáticos. A escolha do videoclip acabou por não ser a mais adequada já que as imagens do mesmo estavam relacionadas com o filme, que teve como banda sonora esta canção, e não propriamente com a letra da canção. Para a última atividade (cf. anexo 7) usámos materiais retirados de um *site* da internet dedicado aos adolescentes e o objetivo foi refletir sobre alguns dos problemas sentidos por jovens como eles e identificar possíveis soluções ou conselhos. Durante a nossa reflexão sobre esta aula e atividades, concluímos que esta última poderia ter constituído

²² <https://www.youtube.com/watch?v=9v60iiB5TY4>

uma tarefa ainda mais autêntica se tivéssemos optado por escrever os conselhos e sugestões e enviado para o *site* da internet de onde foram retirados.

5.5.2. Aulas de Espanhol

Um dos desafios que nos propusemos foi encontrar uma forma de organizar e conduzir as nossas aulas de modo a que os alunos progredissem na aprendizagem da LE, estabelecendo relações interpessoais e de colaboração. Em nosso entender, a aprendizagem cooperativa contribui para que tal seja possível, uma vez que produz efeitos positivos em termos cognitivos, afetivos, sociais e atitudinais.

A primeira aula foi lecionada no dia 25 de novembro ao 7.ºB (cf. anexo 8). O tema proposto pela orientadora foi o Natal. Nesta aula, com a duração de 90 minutos, foi usada a dinâmica de grupo e os materiais utilizados foram cartões com imagens e vocabulário alusivo ao Natal; calendário do mês de dezembro e janeiro; postais de Natal; uma prenda para cada aluno, um chocolate e um excerto de um pequeno texto do manual²³ (cf. anexo 9). Os materiais, à exceção do calendário, estavam todos dentro de um pequeno saco de Natal que no fundo tinha escrito as datas e os temas. Optou-se por fazê-lo assim porque seriam eles, a partir dos materiais que tinham, a descobrir as datas e os temas com os quais iriam trabalhar.

Depois da surpresa inicial em relação à disposição das mesas explicou-se aos alunos que iríamos trabalhar em grupo e foi-lhes pedido que se sentassem conforme a indicação da professora. Os grupos foram formados tendo em consideração a disposição dos alunos, de forma a não demorar muito tempo e não causar ruído para as outras aulas. De seguida, foi explicitado com instruções claras, o que se pretendia e qual o objetivo da tarefa final. O propósito era enviar postais de Natal aos amigos das Ilhas Canárias dando-lhes a conhecer como é que habitualmente se celebra esta época no(s) nosso(s) país(es) e simultaneamente convidá-los a dar-nos a mesma informação em relação ao(s) seu(s) país(es). Este tema seria também o ponto de partida para “uma conversa” com os companheiros espanhóis que se realizaria no dia 15 de dezembro.

²³ O manual adotado foi o *Club Prisma.pt*, nível A1, da editorial Edinumen.

Foram distribuídos os sacos com os materiais necessários para a realização da atividade, cabendo a cada grupo um tema, incluindo às professoras. No final da aula foram lidos os postais a enviar e como trabalho de casa foi pedido aos alunos que completassem um quadro com o vocabulário aprendido porque este seria necessário para a conexão a 15 de dezembro.

A postura, o comportamento e o modo como a maioria dos alunos se empenhou e trabalhou para o cumprimento da tarefa proposta constituíram uma recompensa para o que inicialmente denominámos de risco, tendo em consideração que foi a primeira vez que os alunos trabalharam em grupo. Na realidade, durante 90 minutos, a professora foi somente a guia e orientadora enquanto eles realizavam o seu trabalho, bastante empenhados e motivados (cf. anexo 10).

Tal como programado, esta primeira aula teve seguimento no dia 15 de dezembro no Centro de Recursos Educativos (CRE). Como no ano letivo anterior a professora cooperante desenvolveu um projeto de interação oral com alunos de uma escola das Ilhas Canárias, aproveitámos esta oportunidade com o objetivo de proporcionar aos nossos alunos a oportunidade de interagir com falantes nativos da língua. Por questões relacionadas com a ligação via *skype*, o espaço físico do CRE e uma envolvência mais proveitosa e eficaz para os alunos, optou-se por dividir a turma em dois grupos. Para nossa surpresa, a maior parte dos alunos não levou a tabela pedida para trabalho de casa na aula anterior. Quando questionados sobre o motivo, foram unânimes na resposta: para eles, e usando palavras suas, nos dois dias antes das férias não há aulas “verdadeiras”, somente atividades. Não obstante, a ligação via *skype* foi efetuada com sucesso e os alunos, um de cada vez, falaram com os companheiros espanhóis. O tema foi o Natal em ambos os países, cada aluno fazia uma ou duas perguntas e respondia ao que o companheiro lhe perguntava. Gostaríamos de salientar que a não realização do trabalho de casa em nada impediu a atividade. Na nossa reflexão após a aula, concluímos que, ao invés de a prejudicar, este incidente acabou por ser algo que se revelou positivo, na medida em que a comunicação entre os alunos foi mais genuína e natural e tiveram de fazer um esforço maior ao praticar o vocabulário adquirido uma vez que não existiam “cábulas”.

Foi uma conexão bastante proveitosa e motivadora, tendo todos participado ativa e atentamente nos diálogos. Ficámos agradavelmente surpreendidos com a

desenvoltura de uma aluna bastante tímida e com falta de confiança que raramente colaborava nas aulas e que aqui se revelou participativa.

O momento alto desta atividade aconteceu quando assistimos em direto à receção dos postais que havíamos enviado (cf. anexo 11). Os companheiros espanhóis informaram os nossos alunos que também haviam enviado postais. Estes foram recebidos na nossa escola no mês de janeiro. Cada aluno recebeu um postal e leu-o para toda a turma. Poderemos afirmar que os nossos objetivos foram atingidos, pois conseguimos de forma inequívoca proporcionar aos alunos uma atividade real que lhes deu oportunidade de trocar informação sobre hábitos e costumes relacionados com a quadra natalícia, adquirir vocabulário novo e interagir em tempo real com falantes nativos da língua meta, o que originou uma resposta e envolvimento dos alunos bastante superior ao que inicialmente havíamos previsto.

A pedido da nossa orientadora, também planificámos uma unidade didática para a turma do 8.ºA (cf. anexo 12). Embora esta tenha sido uma das turmas que menos assistimos, a ideia agradou-nos bastante já que nos deu a oportunidade de trabalhar com um nível que não o inicial. No que diz respeito às atividades e recursos didáticos, tentámos levar para a sala o maior número possível de materiais autênticos, que proporcionassem um “envolvimento” por parte dos alunos, que quebrassem a rotina e o uso do manual e que fossem motivadores. Na primeira aula utilizámos adivinhas sobre os meios de transporte como introdução ao tema. Incluir adivinhas como meio de aprendizagem da LE parece-nos de bastante interesse uma vez que estas estão ligadas às culturas dos povos e ao seu património oral e, como sabemos, é impossível conceber o ensino de uma língua sem se relacionar com a sua cultura. Magán (2001: 157) refere que na aprendizagem do Espanhol, ou de qualquer outra LE, “la adivinanza puede ser un medio excelente, para introducirse en los mecanismos del idioma, interesante porque el estudiante practica no sólo el vocabulario, sino unas estructuras lingüísticas muy variadas y al mismo tiempo maneja o penetra en los mecanismos humorísticos del idioma objeto de estudio”. Tratando-se de um vocabulário que supostamente já não era novo para os alunos, considerámos esta atividade introdutória também como um modo de ativar os seus conhecimentos prévios.

Indo ao encontro de Mecía e Rodríguez (2009: 8), também nós somos da opinião de que os materiais audiovisuais contribuem não só para “desinstalar” nos nossos

alunos uma atitude passiva, mas também para lhes apresentar situações reais. Estes materiais autênticos constituem a combinação perfeita de imagem e som que compõe uma informação autêntica perfeita tanto do ponto de vista linguístico como pragmático e discursivo num contexto sociocultural real. Porque procurámos diversificar o material didático utilizado e porque achamos importante que os nossos alunos sejam cidadãos informados que conheçam e respeitem as normas cívicas de comportamento, achámos pertinente a visualização de um vídeo²⁴ que nos permitisse abordar estas questões e que simultaneamente fornecesse informação nova, real e útil. Precisamente porque a discussão, conselhos e atitudes no que concerne a medidas de segurança em locais públicos constitui cada vez mais um assunto atual e merecedor de alguma reflexão procurámos também abordar algumas situações que pudessem induzir os nossos estudantes a alguma reflexão sobre a questão (cf. anexo 13).

Durante a planificação desta aula tivemos algumas dúvidas no que diz respeito à utilidade e interesse do tema, às questões a abordar e aos materiais e atividades para alunos desta faixa etária. Por vezes o que acreditamos ser interessante, enriquecedor e motivador para os alunos acaba por revelar-se o oposto, captando a sua atenção somente por alguns minutos. Nesta turma, tal como referido anteriormente, assistimos a um escasso número de aulas, não existindo por isso uma afetividade e um relacionamento que permitisse uma maior interação com os alunos e conseqüentemente um melhor conhecimento dos mesmos. Pelas razões expostas tentámos obter uma avaliação informal (conversa) no final da aula. A grande maioria nunca viajou de avião nem nunca esteve num aeroporto. No entanto foram unânimes em afirmar que lhes foi bastante útil o visionamento do vídeo, já que lhes proporcionou informação clara e útil que os prevenirá de “fazer figuras tristes”, palavras suas, quando tal acontecer.

A segunda aula foi praticamente toda dedicada ao estudo dos pretéritos *perfecto* e *indefinido*. O objetivo foi tentar que fossem os próprios alunos a perceber quando se usa um ou outro tempo gramatical e em que contextos. Ao contrário daquilo que se julgou correto durante anos, atualmente existe uma consciência de que para ser

²⁴ <http://viajes.practicopedia.lainformacion.com/consejos-para-viajar/como-son-los-tramites-que-hay-que-realizar-en-un-aeropuerto-para-viajar-14025>.

competente linguisticamente não basta saber as regras da LE, mas deve-se sobretudo saber usá-las em contexto. Nesta aula procurámos usar não somente material que estivesse relacionado com o tema da unidade, mas também material que contribuísse de alguma forma para que os alunos tenham conhecimentos de áreas e personalidades importantes relacionadas não só com a cultura meta mas também com a sua. Por tal razão optámos por utilizar um pequeno texto biográfico de José Saramago.

Um postal (cf. anexo14) foi o material selecionado para que os alunos compreendessem as regras subjacentes à formação do indefinido. Depois de lido, concluíram que a maior parte dos verbos terminavam em *é*. No entanto ao lerem a banda desenhada aperceberam-se que existem alguns verbos cuja terminação é diferente. São verbos irregulares e por isso mesmo não se formam da mesma maneira. Como sistematização elaborámos as fichas de trabalho (cf. anexo 15).

A última aula desta unidade consistiu na realização da tarefa final cujo objetivo era conhecer uma cidade que pudessem descrever aos seus companheiros. Para tal, teriam que saber situá-la geograficamente, conhecer alguns locais de interesse, saber horários de transporte e locais a visitar e escolher o meio de transporte mais adequado para visitá-la. Durante a realização da atividade os alunos depararam-se com situações, manusearam materiais e tiveram de resolver alguns problemas idênticos aos vividos por pessoas comuns que falam a LE, como por exemplo decidir pela escolha de determinado transporte em detrimento de outro.

Como introdução, projetou-se o postal da aula anterior e fez-se uma breve referência ao AVE (Alta Velocidad Española), comparando-o com o Alfa, ambos comboios de alta velocidade, só que em países diferentes. Em seguida foi explicado o objetivo pretendido e os alunos foram elucidados do porquê da opção do professor pela dinâmica de trabalho de grupo.

Cada grupo trabalhou de acordo com as instruções gerais fornecidas pela professora, mas de modo a concluir a atividade com êxito cada grupo tinha de responder a questões mais específicas relacionadas com os seus materiais. Porque alguns dos materiais usados eram semelhantes, optámos por exemplificar o que foi feito em sala de aula com os materiais usados pelo grupo que trabalhou sobre Santiago de Compostela (cf. anexo 16) e Madrid (cf. anexo 17). Na apresentação oral deste trabalho, embora não planeado mas porque se proporcionou, abordámos a questão religiosa, não

só sob o ponto de vista católico como também do muçulmano, hindu e budista. Todas as religiões possuem locais mais ou menos conhecidos e venerados, com significado especial para os seus seguidores na obtenção de graças e acumulação de méritos espirituais: (Santuário de Fátima para cristãos, Meca para muçulmanos, Lumbini para os budistas, entre outros).

5.6. Participação e intervenção na escola

Um dos papéis do professor é também propor, garantir e organizar propostas que contribuam para o exercício pleno de cidadania dos jovens e que garantam a aquisição de competências que permitam uma integração cultural, social e profissional dos mesmos. Daí a importância de integrarmos na escola as diversas manifestações culturais, sociais, artísticas ou desportivas que contribuam tanto para a formação intelectual como cívica dos nossos alunos. Foi neste sentido que, não só contribuámos ativamente com as propostas previamente elaboradas pela escola, como também tivemos a oportunidade de elaborar outras.

Em espanhol, juntamente com a outra estagiária e a professora cooperante, celebrámos datas significativas para a cultura espanhola como o dia de reis, o dia dos mortos e o dia da hispanidade. Organizámos também uma visita ao museu da Gulbenkian à exposição “ História Partilhada. Tesouros dos Palácios Reais de Espanha” em parceria com o grupo de história e organizámos inclusivamente uma visita de estudo a Madrid com a turma do 9º ano de espanhol.

Em inglês colaborámos em algumas atividades já programadas de acordo com o plano anual de atividades das disciplinas como o dia dos namorados, comemoração do *Halloween*, Natal, S. Valentim, dia da poesia, participação no jornal da escola e no dia do agrupamento. Para a comemoração do *Halloween*, aproveitando o facto de estarem programadas algumas atividades, procurámos aliar valores como cidadania e solidariedade. Assim planeámos elaborar marcadores de livros alusivos à data, que juntamente com alguns doces foram vendidos na escola. A receita das vendas reverteu para a UNICEF que entregou na escola um diploma de Escola Amiga da UNICEF e uma carta a informar sobre o uso do dinheiro angariado (cf. anexo 18). Foi dado

conhecimento destes documentos a todas as turmas, tendo os mesmos sido entregues à diretora da EA como representante de toda a comunidade educativa durante a festa de Natal onde todos estiveram presentes.

Conclusão

Tendo a clara percepção de que este estágio constituiu somente o início de uma etapa considerámo-lo, contudo, fundamental para a continuidade da nossa investigação e prática futura. Sabendo que as nossas conclusões estão efetivamente limitadas à realidade que vivenciámos, aquilo que concluímos sobre o uso de materiais autênticos como contributo para uma maior motivação no ensino da LE é que, de facto, este tipo de material despertou curiosidade e originou um maior envolvimento e participação por parte dos alunos se compararmos a aulas em que passivamente utilizavam somente o manual. Contudo, seria de alguma leviandade atribuir este envolvimento e participação somente aos materiais utilizados, uma vez que não deveremos dissociar estes nem das metodologias empregues nem do modo como foram utilizados. Embora consideremos o seu uso importante em sala de aula, aquilo que concluímos é que o uso de materiais autênticos, associado à dinâmica de sala de aula, maioritariamente trabalho cooperativo, na realidade despertou a curiosidade e interesse dos alunos e quebrou a rotina a que estavam habituados²⁵ com o uso do manual. Quando eram informados que seria a estagiária a dar a próxima aula, a pergunta recorrente era: “o que vai trazer para a próxima aula?”. Ao longo da nossa prática também percebemos que os materiais que mais interesse e motivação causaram foram sobretudo aqueles que poderiam ser manuseados, nomeadamente os materiais impressos e alguns objetos. Os materiais audiovisuais, embora com objetivos e tarefas definidos requerendo também uma atitude ativa por parte dos alunos, não foram tão motivantes no decorrer das nossas aulas. Após alguma reflexão pensámos que tal facto poderia estar relacionado com a faixa etária dos alunos, já que estamos a falar de alunos do 7º, 8º, e 9º anos mas o que se nos afigurou mais plausível foi o facto de os alunos estarem mais ou menos familiarizados com o uso de materiais audiovisuais pois, quer em LE quer noutras disciplinas, estes materiais são usados com alguma regularidade existindo em grande quantidade e diversidade à simples distância de um clique e até porque constituem recursos proporcionados pelos manuais.

²⁵ Estes alunos tiveram pela primeira vez a presença de estagiários em sala de aula.

No que diz respeito ao uso de materiais autênticos para o ensino da LE o que constatámos na prática é que de facto a sua aquisição, seleção e didatização requerem um esforço bastante considerável por parte do professor, sobretudo em termos de tempo e, por conseguinte, tal poderá contribuir para que este não os utilize tanto quanto gostaria. Não obstante, acreditamos que com alguma vontade e prática tal se torne menos moroso e que ao verificar o empenho, a responsabilidade e a autonomia que tais materiais proporcionam aos alunos isso constitua um incentivo para os usar cada vez mais em sala de aula.

No que concerne ao uso do manual o que preconizamos é que nós professores, ao invés de usar o manual como suporte e segurança uma vez que poderemos presumir que estes cobrem os conteúdos programáticos numa sequência lógica e seguindo princípios orientadores, assumamos confiança e adquiramos competências para questionar os seus conteúdos, adaptá-los, modificá-los e até rejeitá-los já que ninguém melhor que nós conhece os nossos alunos, suas necessidades e realidades.

Bibliografia

AA.VV. (1997). Programa de Espanhol – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo, Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica.

AA.VV. (1997). Programa de Inglês – Programa e Organização Curricular – Ensino Básico, 3.º Ciclo, Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica.

AA.VV. Diccionario de Términos Clave de ELE. Instituto Cervantes: Centro Virtual Cervantes. Disponível em:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/, consultado em maio de 2015

AA.VV. (2002). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Edições ASA.

AA.VV. (2010). Projeto Educativo - educar para o futuro 2011-2014. Agrupamento de Escolas da Alapraia. Disponível em:

http://aealapraia.com/images/Alapraia/Documentos/PE11_14.pdf, consultado em maio de 2015

Benitez, M. (2000). Historia de la Educación. *Revista Intrauniversitaria*; nº 655. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca. Disponível em:

<http://dialnet.unirioja.es/revista/655>, consultado em abril de 2015

Berardo, S. (2006). The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading. *Reading Matrix: An International Online Journal*; Vol. 6 Issue 2. Disponível em:

<http://www.readingmatrix.com/articles/berardo/article.pdf> consultado em abril de 2015

Blanco García, N. (2004). Repensar nuestra relación con los libros de texto. *Andalucía Educativa*, nº 45. Sevilla: Consejería de Educación

Brito, T. A. (2013). *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Editora Peirópolis

Buezas, T. (1994). Diversidad cultural y educación: un reto para el siglo XXI. Presentado en la Reunión Internacional de Investigadores y Expertos, convocada por la Oficina Internacional de Educación de UNESCO. Madrid: Universidad Complutense, 57-71.

Burns, A. e Richard, J., (2012). *The Cambridge Guide to Pedagogy and Practice in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Bzuneck, S. (2000). As crenças da auto-eficácia dos professores. Leituras de psicologia para formação de professores. FF Sisto, G de Oliveira e LDT Fini.(orgs.). Rio de Janeiro: Vozes

Choppin, A. (2004). A História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, vol. 30, nº3.

Del Carmen, L. (1995). Los materiales de desarrollo curricular: un cambio imprescindible. *Revista Investigación en la Escuela*. nº 43. Disponível em: http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/43/R43_5.pdf, consultado em fevereiro de 2016

Dema, O. e A. J. Moeller. (2012). Teaching culture in the 21st century language classroom. *Faculty Publications: Department of Teaching, Learning and Teacher Education*, Paper 181. Disponível em: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=teachlearnFacpub>, consultado em março de 2016

Ezeiza, J. (2009). Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: Algunas claves para la formación del profesorado. *MarcoELE*, 9. Disponível em: <http://marcoele.com/descargas/9/ezeiza1.pdf>, consultado em junho de 2015

Fernández Reiris, A. (2005). *La importancia de ser llamado "libro de texto". Hegemonía y control del curriculum en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores

Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra

García, M; Segura, J e Zamora, M^a D. (1994). *La Lengua Inglesa en la Educación Primaria*. Málaga: Ediciones Aljibe

Garmendia, A. (2006). ¿Qué voy a llevar hoy a clase? Y sobre todo... ¿por qué?. *XV Encuentro práctico de profesores de ELE*. Barcelona. Disponível em: <http://www.encuentro-practico.com/pdf06/dossierELE2006> , consultado em fevereiro de 2016.

Harmer, J. (2012). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman

Harwood, N. (2010). Issues in materials development and design. *English Language Teaching Materials – Theory and Practice*. Ed. Jack C. Richards. Cambridge: Cambridge University Press

Kostelecky, K. L. e Hoskinson, M. J. (2004). A «Novel» Approach to Motivating Students. Institute of Education Sciences. Disponível em: http://www.researchgate.net/publication/234650840_A_Novel_Approach_to_Motivating_Students, consultado em abril de 2015

MacGrath, I. (2013). *Teaching Materials and the Roles of EFL/ESL Teachers: Practice and Theory*. London: Bloomsbury

Martinez, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*; Vol. 1, nº 1. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2793153.pdf>, consultado em abril de 2015

Madrid, D. (2001). Materiales didácticos para la enseñanza del inglés en Ciencias de la Educación. *Revista de Enseñanza Universitaria*, nº extraordinário. Disponível em: <http://www.ugr.es/dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20enseñanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf>, consultado em outubro de 2016

Morote, P. (2001). Las adivinanzas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del XXIV Congreso Internacional ASELE*. ASELE: Navarra, 143-157.

Mecías, L. e Rodríguez, N. (2009). Diseño de materiales audiovisuales para la clase ELE. V *Encuentro Brasileño de Profesores de Español*, Suplementos *MarcoELE*, 0. Belo Horizonte: Instituto Cervantes. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/enbrape/mecias_rodriguez-diseno-materiales.pdf, consultado em fevereiro de 2015.

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

Morgado, J.C. (2004). *Manuais Escolares: Contributos para uma Análise*. Porto: Porto Editora

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers

O'Dowd, R. (2006). *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*. Berlin: Langenscheidt

Reagan, T. (2006). *The Explanatory Power of Critical Language Studies: Linguistics with an Attitude*. *Critical Inquiry in Language Studies*, vol. 3, nº1

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico para a avaliação de professores: Lisboa

Scheyerl, D. (2012) *A pedagogia crítica revolucionária: um diálogo crucial*. In Scheyerl D. e Siqueira F. (2012). *Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Salvador: EDUFBA

Schunk, D. H. (2012). *Teorías del Aprendizaje, una Perspectiva Educativa*. 6ª ed. Trad. de Leticia Ayala. Pearson Education

Senior, R. (2005). Authentic Responses to Authentic Materials. *English Teaching Professional*. Disponível em:
<https://www.etprofessional.com/authentic-responses-to-authentic-materials-1440.aspx>, consultado em janeiro de 2016

Steiner, G. (1971). *Extraterritorial - A Literatura e a Revolução da Linguagem*. Trad.de Julio Castañón Guimarães: Companhia das Letras

Tamo, D. (2009). The Use of Authentic Materials in Classrooms. *LCPJ*, artigo nº9. Disponível em:
http://www.lcpj.pro/skedaret/1277547685-74_pdfsam_LCPJ,%20Per%20shtyp.pdf, consultado em janeiro de 2016

Tapia, J. Alonso. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. *Foro Educativo*, n.º7. Disponível em:
https://www.uam.es/gruposinv/meva/publicaciones%20jesus/capitulos_espanyol_jesus/2005_motivacion%20para%20el%20aprendizaje%20Perspectiva%20alumnos.pdf, consultado em janeiro de 2016

Tomlinson, B. (2001). Materials Development. *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Eds. Ronald Carter e David Nunan. Cambridge: Cambridge University Press

_____. (2013). *Developing Materials for Language Teaching*. 2ª ed. Bloomsbury

UNESCO. *Comprehensive Strategy for Textbooks and Learning Materials*:1, Paris 2005.

Van Lier, L. (1991). Inside the classroom: Learning processes and teaching procedures.
Applied Language Learning, vol. 2. n°1.

Anexos

Anexo 1



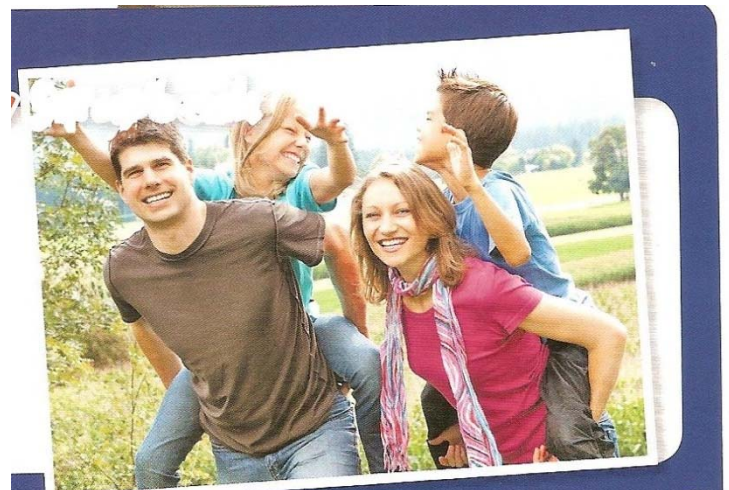
Teen 8



Mochila 7ºAno



Club Prisma.pt - Nivel A1



Teen 7

Anexo 2

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

I - GESTÃO DE SALA DE AULA

Ano/ Turma: 9ºE

Mês: novembro

		Data								Escala de Likert (3)
		03	07	10	/	17	21	24	/teste	
	Parâmetros / Tempos	45	90	45	90	45	90	45	90	
Estratégias de controlo de comportamento	Levanta a voz	*	F	A		F	A	A		* Apresentação de trabalho oral
	Usa o silêncio		F	A		F	F	F		
	Mudanças na planta	Em situações muito específicas e raramente								
	Pergunta ao aluno distraído/ indisciplinado	Frequentemente ou faz algum comentário de modo a que o aluno mude de atitude.								
	Usa gestos ou mensagens acordados	Às vezes								
	Evoca medidas (disciplinares)	Raramente								
Interação oral	Interação professor/aluno	Frequentemente								
	Interação professor/grupo	Ainda não houve trabalho de grupo								
	Interação professor/turma	Frequentemente								

	Interação aluno/aluno		1	R		R	R	R		
Gestão do tempo (duração)	Questões burocráticas (chamada, tpc, material entre outros)	Frequentemente								
	Pré-atividades	A gestão do tempo é na maior parte das vezes respeitada.								
	Atividades									
	Pós-atividades									
	Momentos de tensão (Gestão de conflitos)	R	A	R		R	R	R		
	Momentos de descontração	F	A	A		F	F	F		2
Gestão dos condicionantes físicos	O professor sai da área de conforto	Sai muito mais do que no início. Movimenta-se mais pela sala.								
	Evidência de condicionantes do espaço à aprendizagem (1)	R	A	R		R	R	R		
	Fatores externos prejudiciais (barulho)	A	A	A		A	R	A		
	Evidência de condicionantes do material à aprendizagem (2)	A questão mais frequente e recorrente tem a ver com o material informático, que muitas vezes não funciona								
Observações: 1 No dia 17 fez uma atividade muito interessante em que os alunos em pares identificaram e corrigiram os erros de um texto. Os alunos mostraram-se recetivos e interessados. 2 Os momentos de descontração assim como os momentos de tensão e gestão de conflitos têm muito a ver com a postura da professora (ver reflexão)										

- (1) Possíveis condicionantes do espaço: carteira muito longe do quadro, obstáculos à visualização do quadro ou do projetor,...
- (2) Possíveis condicionantes do material: falta de material, deficiência do material,...
- (3) Escala de Likert: frequentemente (F) /às vezes (A)/ raramente (R)/ nunca (N).

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

II - ESTRATÉGIAS EDUCATIVAS

Ano/ Turma: 9ºE

Mês: novembro

		Data								
		03	07	10	/	17	21	24	/	
	Parâmetros / Tempos	45	90	45	90	45	90	45	90	
Competências trabalhadas em aula	Leitura	Estas competências são trabalhadas equitativamente. Talvez a menos trabalhada em sala de aula seja a escrita.								
	Escrita									
	Produção oral									
	Compreensão oral									
	Conhecimento explícito da língua/gramática									
Dinâmicas de trabalho	Trabalho individual	Frequentemente								
	Trabalho em pares	Às vezes ou raramente								
	Trabalho em grupo	Nunca								
	Trabalho de turma	Frequentemente								
	Trabalho de oralidade com perguntas abertas	Às vezes								
	Trabalho de oralidade com perguntas fechadas	Às vezes								

Estratégias de ensino-aprendizagem	Método dedutivo	Frequentemente		
	Método indutivo	Raramente		
	Instruções do foro cívico	Sempre que se proporciona		
	Registo das aulas (incentivos)	Sempre		
	Técnica para incentivar a oralidade	Frequentemente		
	Correção dos erros	Os erros são corrigidos quase sempre no momento, mas o modo como é feita a correção não parece causar qualquer constrangimento aos alunos. Não é de modo punitivo.		
Iniciativas de motivação	Explicitação dos objetivos	Noto alguma diferença desde o início. Parece existir uma explicitação dos objetivos mais sistemática e com mais frequência.		
	Tentativa para relacionar a matéria com a experiência pessoal do aluno	Frequentemente		
	Dá espaço para que os alunos contribuam com ideias/iniciativas	Às vezes		
	Reforço positivo	Sempre		
	Incentivo à empatia com aspetos culturais	Às vezes		
	Utilização da língua materna	Explicações	Às vezes	3
		Traduções	Às vezes	3
		Restabelecer a ordem	R A R R A R	
Chamar a atenção		R A R R A R		

Materiais	Manual	Frequentemente	
	Materiais autênticos (1)	Pelo menos duas vezes já usou vídeos (technologies 9ºano)	
	Fichas	Frequentemente	
	Áudios	Frequentemente (mais no 9ºano)	
	Vídeos	Às vezes	
	Imagens	Sem ser as do manual, raramente são usadas outras.	

Observações: 3 Sobretudo com os 7ºs anos.

Em termos de materiais recorre frequentemente ao computador: para projetar o livro, fichas, esquemas gramaticais, informações, correção dos testes. Ao nível do 7º ano usa materiais digitais do manual que são muito motivadores e incentivam uma participação mais ativa dos alunos.

(1) Por materiais autênticos entenda-se todos os textos/ imagens/vídeos que circulam fora do âmbito académico.

GRELHA DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

III – FEED – BACK DOS ALUNOS

Ano/ Turma:9ºE

Mês: novembro


Parâmetros	Tempos	45	90	45	90	45	90	45	90	
Evidências de envolvimento (intervenção)		De um modo geral a turma é interventiva.								
Evidências de desinteresse		Não há manifestações de desinteresse, quando ocorrem a professora tenta “agarrá-los” o que não é tarefa fácil sobretudo nos últimos tempos de sexta-feira quando já é notável o cansaço de uma semana de trabalho.								
Mantém um caderno organizado (Verificar e registar na planta em anexo)		Não tenho dados								
Dúvidas pertinentes		Às vezes.								
Trabalho de casa		Realizados pela maioria dos alunos, são corrigidos em aula								
Evita falar a língua estrangeira		Os alunos gostam e normalmente falam a língua estrangeira. A este nível talvez fosse de esperar mais (?)								
Contribui com iniciativas/ideias para a aula		Não contribuem com iniciativas ou ideias para a aula também porque tal não lhes é por hábito solicitado. Mas com programa para cumprir, com exame para preparar, não seria uma proposta demagógica numa								

	<p>turma de 28 alunos? O maior impedimento para este tipo de atitudes que contribuem sem dúvida nenhuma para que os alunos se sintam parte ativa do seu processo de aprendizagem, é o tempo.</p>
<p>Evidência de não ter percebido a explicação da atividade</p>	<p>A aluna é uma das alunas que constantemente não percebe as explicações, mas está constantemente distraída porque também já interiorizou que não percebe e como tal não faz qualquer esforço. O grande motivo pelo qual não percebem a explicação da atividade é a distração e desconcentração.</p>
<p>Participação voluntária</p>	<p>Destacam-se cinco alunos</p>
<p>Participação solicitada (Registrar na planta em anexo)</p>	<p>São participativos quando solicitados.</p>
<p>Respeito pelas regras</p>	<p>No geral é uma turma que respeita as regras. Apesar da sua irreverência (própria da idade) não considero uma turma onde existam elementos muito perturbadores, agressivos ou desrespeitadores tanto para o professor como para os próprios colegas.</p>

Manuela Correia

20 de dezembro de 2014

Anexo 3

LESSON PLAN		 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALAPRAIA EB2,3 ALAPRAIA	
SCHOOL YEAR: 2014 - 2015 7th FORM LEVEL			
Lessons nº 69 and 70	Date: 14 th April, 2015	Trainee: Manuela Correia	Teacher: Ana Reis
Summary: Different types of houses. Rooms in a house			
Time	90 minutes		
Interaction Pattern	Pair, whole class and individual work.		
Objectives	By the end of the lesson students are expected to: Recognize different types of houses. Be aware of the importance of having a home. Identify the rooms in a house.		
Contents	Communication	Describing houses and locations.	
	Vocabulary	Types of houses. Rooms in a house.	
	Grammar	No specific item.	
	Sociocultural content	Different types of houses. The name of important houses in Portugal and Britain.	
Skills	Speaking and listening for specific information.		
Aids and materials	Worksheets, board and marker, computer, Internet, video clip.		
Assessment	Direct observation of students' performance in classroom activities Behaviour and attitudes Respect for each other and the rules Engagement in the activities Partnership Punctuality Assiduity		

Strategies / Procedures	Time
Teacher greets the class, takes attendance and writes the summary.	5
As a warm up activity teacher presents a PowerPoint with 4 “famous houses” and asks students if they look like ordinary houses, what kind of houses they think they are and if they know who lives in them. Students are asked to do Worksheet 1, exercise 1 to confirm the answers. (Whole class)	17
Teacher states that there is a great variety of houses and asks students to do the Worksheet 1, exercise 2. (Pair work) It is also mentioned that houses are built in different places and so people live in different environments. (People can live in the countryside; in suburbs; in villages or in towns). Some students are asked: where they live, if they like it; if they would like to live in a different place (and why if that is the case). The first picture (the nest) and the last (the homeless man) are included with the purpose of involving students on a reflection/discussion.	18
<p>Topics</p> <ul style="list-style-type: none"> - How important is a shelter for both people and animals. (-“Do you know what shelter means?” - Why do you think there are so many people without a house? - Do you have a dream house? - What is it like? 	20
Teacher tells students that they are going to watch an excerpt of a video clip and that they have to replace the images from worksheet 3 by the names they listen. (Pair work) https://www.youtube.com/watch?v=nV4pF-cczFQ The music video starts at 0.42 ----- stops at 1.31m starts at 1.49 ----- stops at 2.00m	10
Teacher hands out worksheet 2 and explains that after doing it students will be able to name all the parts of a house (the rooms inside and some important outside parts). (Pair work)	15
All worksheets are projected on the board and corrected.	5
Homework: write about your dream house or draw and label your dream house.	

Anexo 4



WORKSHEET 1

Exercise 1

Complete the sentences using the words below:

British Prime Minister	Buckingham Palace	White House	Cavaco Silva
	Belém Palace		

1. The palace where the guards are is the _____ in London, where the royal family lives.
2. The pink building is where the President of the Portuguese Republic lives. The name of the palace is _____ and the President of the Portuguese Republic is _____.
3. The white building is where Barak Obama lives. Its name is the _____.
4. The house where the police is in front of the door is where the _____ lives, the 10th Downing Street.

Exercise 2

Different types of houses:

Can you label the houses?

1. Detached house (a house not joined to another house)
2. Semi detached (two houses joined together)
3. Terraced house (one of a row of houses joined together)
4. Cottage (a small house in the countryside)
5. Block of apartments
6. Nest (a bird's house)
7. A villa
8. Homeless (a person without a house)







Anexo 5

LESSON PLAN									
SCHOOL YEAR: 2014 - 2015 9th FORM LEVEL 5									
Lessons n° 34 and 35	Date: 6 th February, 2015 Trainee: Manuela Correia Teacher: Ana Reis								
Summary: Introducing the topic “Teens’ problems”. Discussing about the damage of addictions. Reading and listening comprehension. Writing an advice.									
Time	90 minutes								
Interaction Pattern	Individually, pair work and whole class								
Objectives	By the end of the lesson students are expected to: <ul style="list-style-type: none"> - understand the risk of addictions. - identify factors that influence decisions. - develop students’ listening skills in an authentic oral context (video / song). 								
Contents	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">Communication</td> <td style="padding: 5px;">Sharing information and points of view</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Vocabulary</td> <td style="padding: 5px;">Addictions Teens’ problems (family relationships, school, peer pressure, ...)</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Grammar</td> <td style="padding: 5px;">Conditional sentences (first and second conditionals)</td> </tr> <tr> <td style="padding: 5px;">Sociocultural content</td> <td style="padding: 5px;">Addictions</td> </tr> </table>	Communication	Sharing information and points of view	Vocabulary	Addictions Teens’ problems (family relationships, school, peer pressure, ...)	Grammar	Conditional sentences (first and second conditionals)	Sociocultural content	Addictions
Communication	Sharing information and points of view								
Vocabulary	Addictions Teens’ problems (family relationships, school, peer pressure, ...)								
Grammar	Conditional sentences (first and second conditionals)								
Sociocultural content	Addictions								
Skills	Speaking Listening Reading Writing								
Aids and materials	Worksheets Board + marker Computer + Internet access Videos Projector Cut outs Notebooks								
Assessment	Direct observation of students’ performance in classroom activities Behaviour and attitudes: Engagement in the activities Respect for each other and the rules Partnership Autonomy Punctuality Assiduity								



Strategies / Procedures	Time
<p>Teacher greets the class, takes attendance and introduces the topic by projecting Worksheet 1.</p> <p>-“What do you think it will be the topic of the class?”</p> <p>(Students will answer drugs).</p> <p>-“Is this a teens ‘problem?”</p> <p>-“Can you give some definitions of drug, addiction, alcohol, intoxicate, nicotine?”</p> <p>Teacher writes some of the definitions they come out with on the board.</p> <p>-“Now I would like you to watch a video”.</p>	10m
<p>Teacher shows them a video.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=9v60iiB5TY4</p> <p>After watching the video, teacher projects worksheet 2 with her definitions to compare and check if we all agree and some questions to get students involved in the lesson (whole class).</p> <p>- “What do you feel are the biggest problems teens are dealing with now?”</p> <p>Teacher might start suggesting (alcohol) and lists on the board the problems students are identifying while they also write in their notebooks.</p>	20m
<p>Then students will listen to a song whose lyrics is on worksheet 3 and answer some questions (Pair work).</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=DsqCl2vO9xA</p>	15m
<p>Teacher asks students to join in groups, delivers some cutouts Worksheet 4 with different teen problems. Students have to think about solutions/advice for each situation.</p>	30m
<p>Afterwards each group speaker will read out their advice.</p>	15m

Anexo 6

Worksheet 3

9th Form - Level 5

Listen to the song carefully

It's not what you thought
When you first began it
You got what you want
Now you can hardly stand it, though
By now you know
It's not going to stop
It's not going to stop
It's not going to stop
Till you wise up

You're sure there's a cure
And you have finally found it
You think one drink
Will shrink you till you're underground
And living down
But it's not going to stop
It's not going to stop
It's not going to stop
Till you wise up

Prepare a list for what you need
Before you sign away the deed
'Cause it's not going to stop
It's not going to stop
It's not going to stop
Till you wise up

No, it's not going to stop
Till you wise up
No, it's not going to stop
So just give up

Aimee Mann, "Wise Up"

Answer the questions: (pair work)

What does the singer want to refer to with "it's not what you thought when you first began?"

What are the consequences mentioned in the song that come from the problem?

Many teenagers regard a few drinks as an important part of a good night out, but the fact remains that alcohol is a drug - and one which causes more problems than just about any other.

Do you agree with the statement? Give reasons.

Agreeing and disagreeing

- ✓ **That's right.**
- ✓ **I agree with you entirely.**
- ✓ **You are absolutely right.**
- ✓ **I can't agree with you more.**
- ✓ **I'm afraid I must disagree.**
- ✓ **That could be true, but don't you think ...**
- ✓ **On the contrary ...**

Anexo 7

9th Form - Level 5

When we have problems we need to listen to a friendly voice giving us advice. That's what friends are for, right?

You friend has a problem, and you are going to give him/her advice or/and make suggestions to help him/her.

Giving advice and making suggestions

- I was wondering if you ever thought of ...
- It might be a good idea to ...
- You could always ...
- If I were you, I would ...
- Why don't you ...
- I know it is easier said than done, but you should try ...
- Have you ever thought of ...
- You had better ...

Match one of the following titles with your texts.

Obesity	Low self-esteem	Drug addiction
Depression	Family relationships	
	Pregnancy	
Social anxiety	Sexual orientation	Cyber bullying

Shelbs63, 15

I hate my body. I see all these skinny girls and then there's me. They all call me fat, even my family. They think it's funny, but it makes me feel bad about my body. I try to change, but every time I start to feel good about it they start calling me fat again. I just want it to stop but it never does. I don't know what to do.

Dude1535, 18

I have no confidence when it comes to asking girls out on a date. I'm not a bad looking guy, but I am terrified of being rejected. And if I feel like I ask a girl out and get rejected, I would have to see her every day in school and be reminded of it.

Methhead, 15

I'm in 9th grade and I never go to school because I'm severely addicted to meth. I started smoking in 7th grade and I don't think I should stop. I heard it can increase my lifespan, is this true? I know it stunts your growth; I can live with that as long as I live longer. I feel terrible after smoking meth but I heard that it was only in the short term. In the long run it will help you out and increase lifespan.

smiley.12, 14

Hey guys! I just want to share my story and tell you all something. I have depression and it's hard to cope with but I'm getting through it. I thought I wasn't strong but really I am strong enough to see the good in things. I may not be the happiest person but I can be. I did cut myself for 3 years and I stopped because I found a way to deal with things without hurting myself. I just want to say if you need to talk to anyone. I'm here. All you people who think you're not beautiful or handsome. You're beyond beautiful/handsome, and you are strong. Believe you can do it! I believe in you. Stay strong! -Smiley.12

MyLife09, 13

To start off I'm adopted and put with a family. I feel that she hates me. She treats me way different from the other two. She makes me clean and clean even though it's already cleaned. She yells at me for unnecessary things. Like if I would get a bad grade on a test, she yells and calls me a failure. If I mess something up, she calls me names but she can be nice once in a blue moon. She makes me do more things than the others. I hate my life she yells and yells at me all the time. Thanks for listening.

superpreston, 14

I've felt suicidal because I feel like a prisoner, and my grandfather keeps yelling and telling me I'm a disappointment. He keeps on putting his finger in my face and yelling at me and calling me psycho, and he was threatening to put me in a wacky shack. He said if someone comes and questions him, he'd spit on his hands and would be done with me. My girlfriend wants me to call 911 to go to a hospital, but if I do go to one I'm afraid he'll pull me out of my school. And my girlfriend said if I did injure myself she was going to injure herself. She's the only thing that is keeping me alive. I'm scared I just don't know what to do. And every time I try talking he starts yelling.

Kayleigh.7, 14

My boyfriend and I had sex and he pulled out. I'm pretty sure he still presumed though and I don't know how to tell my parents if I'm pregnant. I know it's not likely that I am, but it's possible. My mom is super strict and I'm so stressed out. PLEASE HELP.

baabyboop, 10

My mommy is crazy. All she does is use curse words. She beats up everything, and she doesn't tell us why she's always angry. Bye.

santiago, 17

My girlfriend and I have been dating for a while and I just keep getting into fights with her. I'm always the one starting them because I can't control my anger problems. Sometimes I get so mad I start to shake and turn red. I'm scared one day I might lose it and hit her. I don't want to do that. How can I control myself? Sometimes I go for walks and things like that, but what else should I do to control it?

Emo Unicorn, 16

Hi. I'm the oldest child in a family of four, my mom is a substitute teacher and my dad sells strap. They are strict about grades and are constantly yelling at me over them. I feel like I'm never good enough for them. I finally do something right and they always find a way to criticize me for it. They also never accept me for me. They constantly try to change the clothes I wear, the way I act, what I like and who I hang out with. I've thought of running away many times because I feel as though my 12 year old brother is the perfect child to them and I'm just a waste of space. I have cut myself before but I met a sweet guy who cares about me a lot, and he stopped me because I'm scared to die. He said that if I died he would be right behind me. I love him too much to have him lose his life over me..... I'm nothing special.

bookworm15, 15

I have really bad anxiety when it comes to social interactions. I hate going to school or wandering around a store by myself because I feel like everyone is judging me in the worst way. Besides the anxiety I'm just terribly shy / introverted. I've been asking my mom to take me to see a counselor or something but she keeps putting it off. It takes a lot for me to ask for help and I'm just getting worse. I don't know what to do about it anymore.

mvranda, 14

I really like girls, but I haven't told anyone except for some online friends. I used to cut, but I stopped. I don't like seeing the old scars on my legs. Okay, so my life hasn't been the greatest thing ever. My mom and dad haven't been together since I was pretty young. They're both currently dating someone. I've been pretty happy since I've started talking to this girl. We've texted almost every day for almost a month now, and I'm pretty sure I've caught feelings for her. I'm 14, she's 16. The problem is we live about 1.7 thousand miles away. I really want her. She's so amazing. She's beautiful in every way. I'm also pretty sure that she might have feelings for me, but I might be wrong. I don't know if I should just be straight up with her and ask if she likes me, or wait and see if she says anything.. but yeah. I don't know where I'm going with this, so I guess this is the end.

emmiiee,18


Two years ago, when I was 16, someone did something terrible, which I just put in the back of my head, until now. I never thought it would affect me in any way. I have ever only told one person about it, the one who helped me remove it. Someone told me show him stuff, like my body. He was an older guy and I was a naive teen at that time, depressed and anxious. I was threatened that if I didn't do anything with him, it would be put out in public. And I said fine, the first time, but blocked him. Until he sent me a link to what he had put out. I broke down, told my best friend who literally removed it. I never thought about it as sexually abuse. But somehow, I broke down when some of my family members got too close by accident. I broke down and they had no idea why. Now, I haven't been physically abused anyhow, never ever. But I don't know now.

Please help me find out because I want to know if it could be some of the reason why.

Impulse, 14

I have some truly morbid and frankly criminal at times thoughts that seem to surface in my mind for no reason. Things like wanting to slash tires, set a building on fire or what the inside of a corpse looks like. I'd never act on any of these things but I have to admit I enjoy watching people who are squirming in a conversation like after they've been asked about something painful. I'm in no danger of doing anything bad but I feel horrible about it. And when I say I have no one to talk to I'm not exaggerating. I'm an only child who attends an online charter school so I spend most of my time alone, with the exception of my parents.

Anexo 8

Escola E B 2/3 da Alapraia		 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALAPRAIA EB2,3 ALAPRAIA
7.º curso	25 noviembre	
Área temática	Navidad	
RESUMEN	La Navidad en España y Portugal / costumbres. Vocabulario relacionado con la Navidad	
TAREA FINAL:	Escribir postales de Navidad	
DURACIÓN:	1 sesión de 90min	
DINÁMICA DE CLASE	Grupo	
OBJETIVOS:	Que el alumno sea capaz de: Conocer las costumbres navideñas de Portugueses y Españoles Poner en uso nuevo vocabulario Intercambiar información.	
COMPETENCIAS/ CONTENIDOS:	Funcionales	Describir objetos Exponentes lingüísticos: “El árbol de navidad es verde y grande/ pequeña /natural /artificial...” Pedir y dar información espacial: ubicar objetos Exponentes lingüísticos. ¿dónde está el Belén? /en el suelo/ encima de la mesa/cerca de la chimenea
	gramaticales	Presente de indicativo de los verbos: haber, estar, tener, decorar... Pronombres interrogativos ¿Cómo; cuándo dónde,...?
	léxicos	Vocabulario relacionado con la Navidad. Vocabulario relacionado con regalos (ropa, dinero, libros; ordenador; chocolates...)
	socioculturales	Las diferentes maneras de celebrar la Navidad entre Portugal y España/ costumbres y celebraciones.
DESTREZAS	Hablar Escribir Leer Oír	
MATERIAL/RECURSOS	Tarjetas con imágenes Tarjetas con vocabulario Calendario Manual Postales de Navidad	
EVALUACIÓN:	Observación directa -Comportamiento, actitudes y motivación -Respeto por los demás y las reglas establecidas -Participación en las actividades	

DESARROLLO	TIEMPO (+ o -)
<p>Tras los saludos, pido a los alumnos que formen grupos de cuatro porque lo que vamos a hacer será un trabajo cooperativo.</p>	4 min.
<p>Doy un calendario a cada uno de los grupos (meses de diciembre y enero) y les pido para que elijan los días más importantes en sus países en estos meses. Van a decir la Navidad.</p>	5 min.
<p>Entonces les digo que nuestra tarea es enviar postales de navidad a los alumnos con quién hablaron en la conexión del día 27 Noviembre. Para eso tenemos que saber algún vocabulario de navidad ya que les vamos a describir como celebramos estos días.</p>	2 min.
<ul style="list-style-type: none"> - “- ¿Se reciben regalos en Navidad?” - “- En mi país si. Se reciben y se dan y es por eso que voy a ofrecer a cada grupo un regalo” 	10 min.
<p>Doy un regalito a cada grupo (una bolsita con tarjetas, imágenes palabras y un chocolate para cada alumno)</p>	
<p>Instrucciones:</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - “- El chocolate es para el final de la clase. Las tarjetas y las palabras sirven para construir frases describiendo como celebramos la navidad en nuestro país.” - “- Cada grupo tiene un día/tema diferente: 24 de diciembre; decoraciones; 25 de diciembre; 31 de diciembre; 1 de enero y preguntas para nuestros compañeros de conexión.” - “También hay un regalo para nosotras (profesoras).” (no les digo que es el 6 de enero) - “Con los materiales vamos a hacer frases que iremos utilizar para escribir las postales.” - Las imágenes corresponden a las palabras. - Los verbos están en el infinitivo, hay que escribir los verbos en el presente de indicativo y persona adecuada. (Doy un ejemplo con la frase “<i>los mayores beben vino</i>”) 	10 min.
<p>Los alumnos realizan la actividad</p>	40 min.
<p>Cada alumno en cada grupo lee en voz alta una frase. (Para que todos aprendan lo mismo vocabulario). Si hay errores se corrigen. El grupo que tiene las preguntas es el último. Se les da las postales, con el nombre de los compañeros españoles en el sobre de cada postal (un a cada grupo) para que escriban las frases. En cuanto terminen se colocan todas las postales en un sobre con la dirección y nombre del colegio de los compañeros.</p>	10 min.
<p>La profesora pide a los alumnos que lean el último párrafo del texto <i>El Mundo de Claudia</i> (manual pagina 40) y les dice que la fecha que le ha tocado es el 5-6 de enero. Lee sus frases o presenta una diapositiva sobre la fecha. Esta es una tradición diferente de nuestro país.</p>	10 min.
<p>En la próxima conexión – 15 de diciembre-Vamos a descubrir/comparar tradiciones navideñas. Como deberes tendrán que rellenar la tabla en anexo.</p>	

Anexo 9




Anexo 10



Anexo 11



Anexo 12

 <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE ALAPRAIA</p> <p>EB2,3 ALAPRAIA</p>	<p>8º curso Unidad Didáctica 4</p> <p>¡Buen viaje! ¡Ahora Español! 2 Areal</p>	
PROFESORA	Manuela Correia	
ÁREA TEMÁTICA	Medios de Transporte	
TAREA FINAL	Un itinerario turístico sobre una ciudad española	
DURACIÓN:	3 sesiones de 90 min	
OBJETIVOS:	<p>Que el alumno sea capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar en pasado. - Adquirir conocimientos relacionados con la literatura. - Identificar las diferentes posibilidades de viajar. - Dar y pedir información de cómo llegar a un lugar. - Extraer la información de interés de folletos turísticos. - Conocer vocabulario relacionado con los medios de transporte. - Conocer el uso de las preposiciones con los medios de transporte. - Localizar, describir e identificar lugares en la ciudad. - Preguntar e informar sobre una dirección. - Organizar el discurso. 	
COMPETENCIAS/ CONTENIDOS:	<p>funcionales</p>	<p>Expresar impresiones y sentimientos sobre libros y literatura. Exponentes lingüísticos: - A mí me parece horrible. -Me encanta(n).</p> <p>Pedir e dar información: Exponentes lingüísticos: ¿De qué andén sale el tren? (...) sigues (todo) reto.</p> <p>Localizar, describir, indicar e identificar lugares: Exponentes lingüísticos: El palacio está en el centro de la ciudad. Córdoba está al sur de Madrid. El Museo está al final de la calle.</p>
	<p>gramaticales</p>	<p>El pretérito indefinido y el contraste entre el pretérito perfecto y el indefinido. Usos de ser y estar (repaso)</p>

	léxicos	Expresiones temporales que van generalmente con el pretérito perfecto y el indefinido. Acontecimientos de la vida de una persona. Lugares y monumentos de interés. Horarios, precios y otras informaciones relacionadas con medios de transporte y viajes
	socioculturales	José Saramago (se está celebrando en la escuela la semana de la escritura) Ciudades de España y lugares de interés cultural.
DESTREZAS	Gramática Comprensión oral Expresión oral Expresión escrita	
MATERIAL/RECURSOS	Ordenador, fichas de trabajo, folletos turísticos, mapas, billetes (de tren, avión, autobús y metro); horarios de museos; postal; planes de ciudades y metro; itinerarios; pizarra. Ordenador, fichas de trabajo y pizarra	
EVALUACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Observación directa de las actividades propuestas y del interés y empeño De loa alumnos. - Comportamiento adecuado y respeto por las normas de clase. - Realización de las tareas. - Trabajo en grupo. 	



Anexo 13

Ficha 1

Buen Viaje

Verbos de movimiento	preposiciones	Medios de transporte
ir venir viajar	en a	avión, coche, barco, bici, tren, moto, autobús, caballo, pie, moto ...
coger	el	avión, coche, barco, tren, autobús ...

Ejercicio 1

Escribe las palabras o expresiones del recuadro que correspondan a las siguientes definiciones:

1- Inicio del vuelo. _____

2- Fin del vuelo. _____

3- Objeto que se ata a la cintura y sirve para sujetar el pasajero al asiento _____

4- Documento que permite el acceso al avión _____

5- Conjunto de maletas que se llevan en un viaje _____

6- Lugar donde se factura el equipaje _____

aterrizaje	tarjeta de embarque	cinturón de seguridad	equipaje
mostrador de facturación		despegue	



Ficha 2

Buen Viaje

1- Escucha el video y descubre los pasos que tienes que seguir en el aeropuerto antes de poder subir a tu avión. **Pon las frases en orden correcta (1,2,3,4,5)**

- Acude a la aduana
- Pasa el control de seguridad
- Va a la sala de embarque
- Factura tu equipaje
- Busca un punto de información y un plano del aeropuerto.

2- Completa las informaciones.

Equipaje de bodega

Está prohibido _____

Equipaje de mano (cabina)

Está prohibido _____

Está permitido _____

Cuidado con _____

Otras Informaciones para viajar en avión:

- Hacer el 'check in'.
- Billete y DNI o pasaporte en mano.
- La normativa vigente impone fuertes límites a la cantidad de líquidos que se pueden subir a un avión.
 - Si no eres ciudadano de la UE y has comprado algún objeto de valor en alguno de los países de la Unión es posible que tengas que declararlos.
 - Se pueden llevar artículos de higiene personal hasta 100ml en una bolsa propia



¿ERES UN VIAJERO AVISADO O ERES DESPISTADO(A)?

Es tu primer día en Madrid.
Coges el metro para ir al centro
¿Llevas dinero? ¿Dónde lo llevas?

En Barcelona entras en un cibercafé
para enviar un correo electrónico a
tus amigos.
¿Dónde pones la mochila mientras
escribes?

Caminas por la Gran Vía con tu amigo y
quieres sacar una foto. ¿Qué haces?

Caminas por las Ramblas en
Barcelona y ves a un artista
callejero que se divierte mucho.
¿Qué haces?

¡OJO!

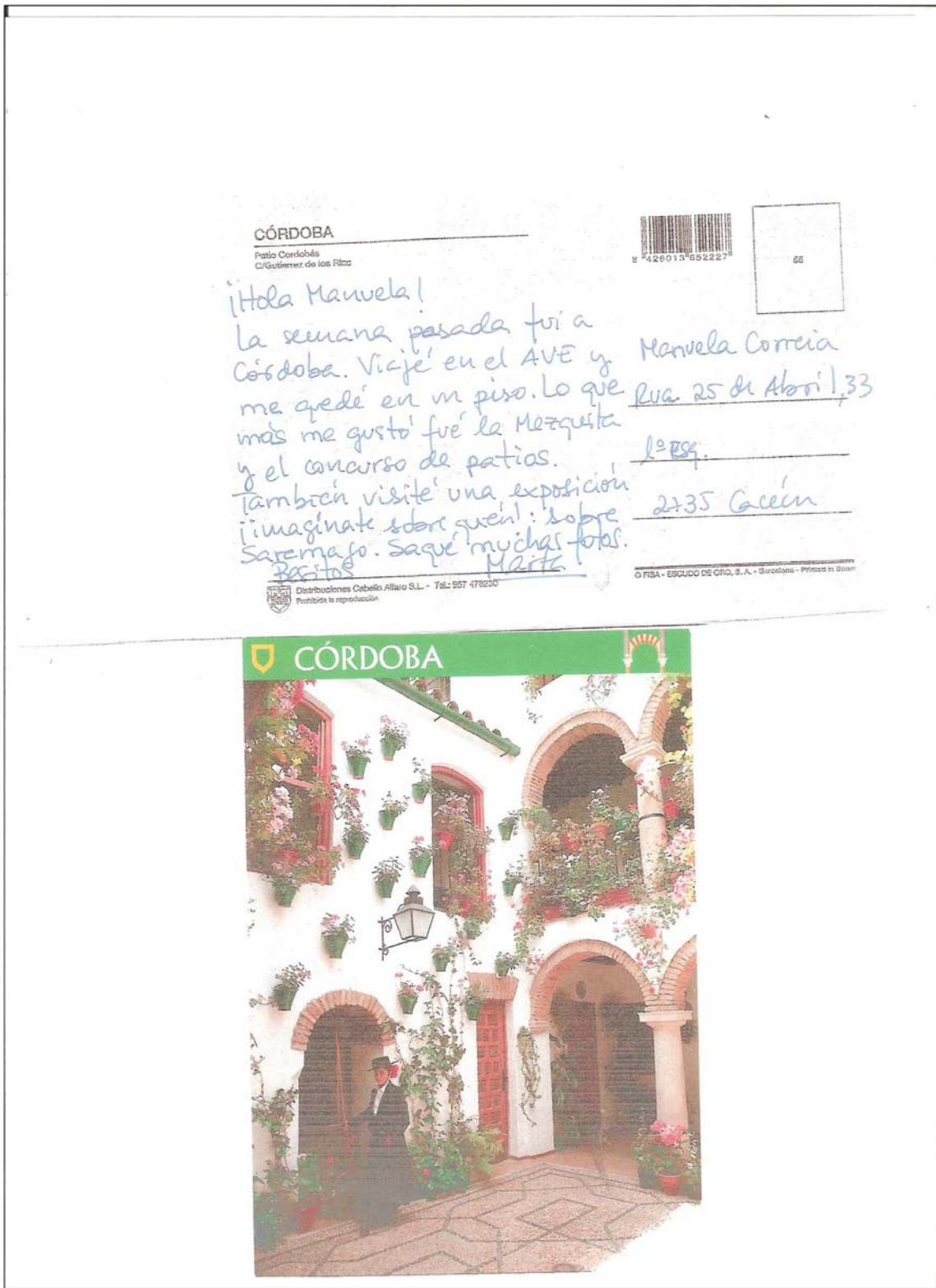
Algunos trucos que los ladrones suelen utilizar:

- ✓ Una persona coge tu cámara de fotos y mientras tú sonríes... ¡sale corriendo!
- ✓ Muchos artistas callejeros son en realidad estafadores profesionales. ¡En sus juegos ganan siempre!
- ✓ El ladrón camina entre las mesas de un bar o cibercafé, robando los bolsos y mochilas que hay en las sillas y en el suelo.
- ✓ Cuando subes el metro, alguien te empuja y su cómplice aprovecha la confusión para sacarte la cartera del bolsillo.

BUENA ESTANCIA

(Adaptado de Pasa Palabra 8)

Anexo 14



Anexo 15

El pretérito indefinido

SE USA:

Para contar una acción pasada en un tiempo pasado (ayer, la semana pasada, el mes pasado, el otro día, hace tres días...) y que no tiene relación con el presente.

SE FORMA:

	VIAJAR	VER	VIVIR
Yo	viajé	vi	vivi
Tú	viajaste	viste	viviste
Él/Ella/Usted	viajó	vio	vivió
Nosotros/as	viajamos	vimos	vivimos
Vosotros/as	viajasteis	visteis	vivisteis
Ellos/Ellas/Ustedes	viajaron	vieron	vivieron

¿Sabes de qué verbo es la forma **tuve** e **hiciste**?

El pretérito indefinido tiene muchos verbos irregulares.



ESTAR TENER HACER DORMIR

Yo	estuve	tuve	hice	dormí
Tú	estuviste	tuviste	hiciste	dormiste
Él/Ella/Usted	estuvo	tuvo	hizo	durmió
Nosotros/as	Estuvimos	tuvimos	hicimos	dormimos
Vosotros/as	estuvisteis	tuvisteis	hicisteis	dormisteis
Ellos/Ellas/Ustedes	estuvieron	tuvieron	hicieron	durmieron

¡OJO!

Algunos verbos añaden o cambian algunas letras; pero no cambia la pronunciación.

Jugar → jugué

Sacar → saqué

Empezar → empecé



¿Vamos a practicar?

Completa el cuadro del indefinido.

	SER/IR	VENIR	PODER	DECIR
Yo				
Tú				
Él/Ella/Usted				
Nosotros/as				
Vosotros/as				
Ellos/Ellas/Ustedes				

El pretérito perfecto

SE USA:

- Para hablar de una acción pasada pero que se relaciona con el presente
- Para hablar de experiencias a lo largo de la vida

SE FORMA:

Yo	+	Presente del verbo haber (verbo auxiliar)	he	Participio (es invariable) • Yo he estado • Ellos han comido	Estar → estado
Tú			has		Comer → comido
Él/Ella/Usted			ha		Venir → venido
Nosotros/as			hemos		
Vosotros/as			habéis		
Ellos/Ellas/Ustedes			han		

Contraste entre pretérito perfecto e indefinido

1. Organiza los siguientes marcadores temporales en la casilla respectiva.

anoche	esta mañana	el martes...pasado	ayer	este verano	en 1998
nunca	hoy	en invierno	ya	esta semana	últimamente

Pretérito perfecto	Pretérito indefinido

2. Elige la forma verbal correcta teniendo en cuenta el marcador temporal utilizado

- a) Ellos ya han vuelto/volvieron de Madrid y han dicho/dijeron que es una ciudad preciosa.
- b) El mes pasado mi coche se ha estropeado/ se estropeó porque no había hecho nunca una revisión.
- c) En 2013 he hecho/hice el camino de Santiago y me gustó/me he gustado mucho.
- d) Yo nunca he conocido/conocí a un portugués a quien no le gustase nuestras tapas.

Anexo 16

- Vamos (¿adónde, cómo y cuándo?)
- Está en
- Cuesta.....
- Sale
- Llega.....
- Vamos a visitar
- Festividad

Hablar de horarios

¿Cuándo sale? ¿A qué hora?

- Sale a las + hora

¿Cuándo llega?

- Llega a las + hora

Hablar del origen y el destino

¿De dónde sale?

- Sale de + lugar

¿Adónde llega?

- Llega a + lugar

Pedir información

¿De qué andén sale el?

¿Hay billetes de ida y vuelta?

¿Hay descuento?

¿Cuánto cuesta?

- Cuesta + precio

¿Hay uno asiento cerca de la ventanilla?

¿El lleva retraso?

¿ Necesito cambiar de?

Para llegar a un sitio

¿Cómo ir?

-Andando/a pie/ a caballo. En metro /autobús/tranvía...

¿Por favor cómo se va...? /Perdone, ¿para ir a...?

- Coge el + medio de transporte/ Coges la línea..., / te bajas en ...

- Giras/tuerces a la derecha (izquierda); / sigues (todo) reto;/ subes, bajas, cruzas la calle.

Tareas

1.º Lee el folleto (pág. 32). Rellena los huecos con las palabras del recuadro:

Elegir la fecha Elegir el modo (cómo)

Elegir la ruta Prepararse y planificar

2.º ¿Por qué es conocida la ciudad Santiago de Compostela?

3.º ¿Hay alguno lugar semejante en Portugal?

4.º Completa las leyendas del peregrino (pág. 33)

5.º ¿Para qué sirve la credencial del peregrino?

6.º Completa las leyendas de la página 33.

Materiales de consulta:

Folleto; billetes.



El Camino de Santiago 34 en Navarra



Introducción

Una ruta milenaria

SANTIAGO ERA UNO DE LOS DOCE APÓSTOLES DE JESUCRISTO QUE, SEGÚN LA TRADICIÓN CRISTIANA, PREDICÓ EN HISPANIA ANTES DE MORIR DECAPITADO EN JERUSALÉN EN EL AÑO 44 D.C. LA LEYENDA NOS DICE QUE SU CUERPO FUE TRASLADADO EN BARCA HASTA EL FIN DEL MUNDO OCCIDENTAL, DONDE SERÍA ENTERRADO.

Ocho siglos después, hacia el año 812, un eremita ve destellos de luces milagrosas y encuentra un cementerio y el sepulcro del Apóstol en lo que hoy es Compostela. El rey asturiano Alfonso II el Casto se traslada desde Oviedo para visitar la tumba, iniciándose las peregrinaciones a Santiago de Compostela que marcarán decididamente el rumbo económico, religioso, político y social de los reinos hispánicos.

En pocas décadas, los peregrinos llenan los caminos y Compostela se convierte en un destino de peregrinación tan importante como Roma y Jerusalén. Su expansión fue apoyada por todas las autoridades como refuerzo frente a la iniciada reconquista contra el emirato musulmán y posterior Califato de Córdoba. El rey

pamplonés Sancho III el Mayor impulsa fuertemente el Camino a principios del segundo milenio al afianzar una ruta para que los peregrinos, desde Pamplona, se dirigieran hacia el sur por los actuales Logroño y Nájera. Al otorgar fueros a los núcleos urbanos y burgos y al construir puentes y hospitales, los peregrinos se multiplican y llega el auge del Camino hasta el siglo XIII.

Posteriormente, las pestes y la división religiosa, entre otras causas, hace decaer la peregrinación notablemente hasta finales del siglo XX. Es a partir de los años ochenta cuando resurge gracias a la labor de asociaciones jacobeanas, autoridades y el propio Papa Juan Pablo II, recuperando el vigor del medievo.

Peregrinos a la altura de Arre



El peregrino

EN LOS ÚLTIMOS AÑOS SE HA REGISTRADO UN INCREMENTO CONSTANTE EN EL NÚMERO DE PEREGRINOS QUE RECORREN LA RUTA JACOBEA, TANTO A PIE COMO EN BICICLETA. ANTES DE SALIR, ES IMPORTANTE INFORMARSE SOBRE LOS ASPECTOS BÁSICOS DE LA PEREGRINACIÓN.

¿Qué debemos hacer?

1- Los recorridos señalizados como Camino de Santiago son muchos. En este folleto se describen algunos de ellos. El Camino Francés es el más famoso y recorrido, pero también existen la Ruta Jacobea del Ebro, la Ruta de Baztan, el Camino del Norte o la Via de la Plata, entre otros.

2- Peregrinar a pie o en bicicleta predomina frente a opciones residuales como ir a caballo o con burro. Además, no se admiten animales en muchos refugios.

3- Los meses de verano centran las vacaciones y, por tanto, el mayor número de peregrinos, con saturaciones en los refugios. En primavera y otoño se dan mayores posibilidades de lluvia, pero se evita el calor veraniego y la saturación. Algunos años se declaran Años Jacobeos o Años Santos Compostelanos. Estos son aquellos en los que la festividad de Santiago, el 25 de julio, cae en domingo.

4- Informarse sobre la ruta, andar días antes de la marcha y planificar de manera general las etapas forman parte de los quehaceres del peregrino antes de acudir a la ruta. El Camino Santiago desde Luzaide/Valcarlos se puede hacer en 29-31 etapas, seis de ellas por Navarra. La ruta se reduce en bicicleta a 7-11 días, dependiendo del ritmo del peregrino ciclista. A pie se recomiendan etapas de unos 25 kilómetros que se realizan habitualmente por la mañana mientras se descansa y se hace turismo por la tarde.

Sus documentos

La credencial

Es un documento de la Iglesia Católica que acredita la condición de peregrino. El portador puede ser acogido con él en los refugios y hospederías que continúan la tradicional acogida al peregrino del Camino de Santiago.



La Compostela

El Cabildo Catedralicio de Santiago certifica en la Compostela que se ha realizado la peregrinación a Santiago por motivos religiosos o espirituales. Para conseguirla, se debe mostrar la credencial, que acredita el paso por diversas localidades y que demuestra que, por lo menos, se han realizado los últimos cien kilómetros a pie o los últimos doscientos en bicicleta.



Elementos básicos

En verano

y crema protectora.

3 camisetas.
2 pantalones.
3 mudas.

DNI, guía práctica
y credencial del
peregrino.

Sandalias y deportivas
o botas que no sean
nuevas y con las que se
encuentre cómodo.

Para dormir

esterilla, por si toca
dormir en el suelo.

**Identificativo
del peregrino**
Concha o vieira.

No debería exceder de la
décima parte del peso del
peregrino, con un máximo
de unos 9 kilos, por lo que
muchos elementos "impres-
cindibles" deberán quedarse
en casa. No hay que olvidar:
- Toalla pequeña.
- Jabón.
- Botella de agua.
- Juego de cubiertos.
- Bolsa de aseo.
- Funda de almohada.
- Tarjeta de crédito y escaso
dinero suelto.

Anexo 17

- Vamos (¿adónde, cómo y cuándo?)
- Está en
- Cuesta.....
- Sale
- Llega.....
- Vamos a visitar
- Festividad

<p>Hablar de horarios</p> <p>¿Cuándo sale? ¿A qué hora? - Sale a las + hora</p> <p>¿Cuándo llega? - Llega a las + hora</p>	<p>Hablar del origen y el destino</p> <p>¿De dónde sale? - Sale de + lugar</p> <p>¿Adónde llega? - Llega a + lugar</p>
<p>Pedir información</p> <p>¿De qué andén sale el? ¿Hay billetes de ida y vuelta? ¿Hay descuento? ¿Cuánto cuesta? - Cuesta + precio ¿Hay uno asiento cerca de la ventanilla? ¿El lleva retraso? ¿ Necesito cambiar de?</p>	<p>Para llegar a un sitio</p> <p>¿Cómo ir? -Andando/a pie/ a caballo. En metro /autobús/tranvía...</p> <p>¿Por favor cómo se va...? /Perdone, ¿para ir a...? - Coge el + medio de transporte/ Coges la línea..., / te bajas en ... - Giras/tuerces a la derecha (izquierda); / sigues (todo) reto;/ subes, bajas, cruzas la calle.</p>

Tareas

1. ¿En Madrid como puedes ahorrar en tus visitas?
2. ¿Dónde esta situada la Plaza Mayor? Señalalo en tu plan.
3. Tu hotel está en la Calle de Pelayo. ¿En metro, cómo vas hasta la puerta de Alcalá?

Lee las siguientes afirmaciones e indica se son verdaderas o falsas. Corrige las falsas.

	V	F
El Rastro es un museo que se situa cerca del Parque de Retiro		
Cerca de la Puerta del Sol y del palacio Real encontramos la Plaza Mayor de Madrid.		
El Palacio Real de Madrid es la residencia oficial del gobierno .		
La Gran Vía es una calle muy famosa en Madrid		

Materiales de consulta:

Plan del Metro de Madrid; billetes; plan de una parte de la ciudad; folleto turístico "Disfruta Madrid"; información sobre el Madridcard.



La Tarjeta Madrid Card ofrece el acceso gratuito a más de 50 de los principales museos y monumentos de Madrid y proporciona descuentos en numerosas actividades y restaurantes.

El precio de la tarjeta Madrid Card varía en función de los días que se vaya a utilizar:

Tipo de tarjeta	Adultos	Niños (6-12 años)
Madrid Card 24 horas	47€	34€
Madrid Card 48 horas	60€	42€
Madrid Card 72 horas	67€	44€

renfe

Billete + Reserva

LOC.: KJD6K3BY

CQBE3557 4362

07AGO14 11:49

C 7714300462740

VCX CQBE3557 4362

07AGO14 11:49

Fecha: 07AGO14	Coche: 4	TURISTA
Salida: 12:50	Plaza: 11C	SENTADA
Llegada: 13:35		
Producto: AVANT		08125

Fecha: 07AGO14

Tren: 08125

SEV-COR

Coche: 4

Plaza: 11C

NUEVO C.I.F.

A86868189

Fecha:

Tren:

Coche:

Plaza:

Fecha: Cierre del acceso	Coche:
Salida: al tren 2 minutos	Plaza:
Llegada: antes de la salida	
Producto:	

115 IDA Y VUELTA	Precio	: ***16,30
TARJETA	Gastos gestion:	***0,00
*****8010	TOTAL:	***16,30
07102795269344	10%	**1,48

Tarifa: 115
Total ***16,30

© 071196

12

NEX/CONTINENTAL H.
CIF: B85146363

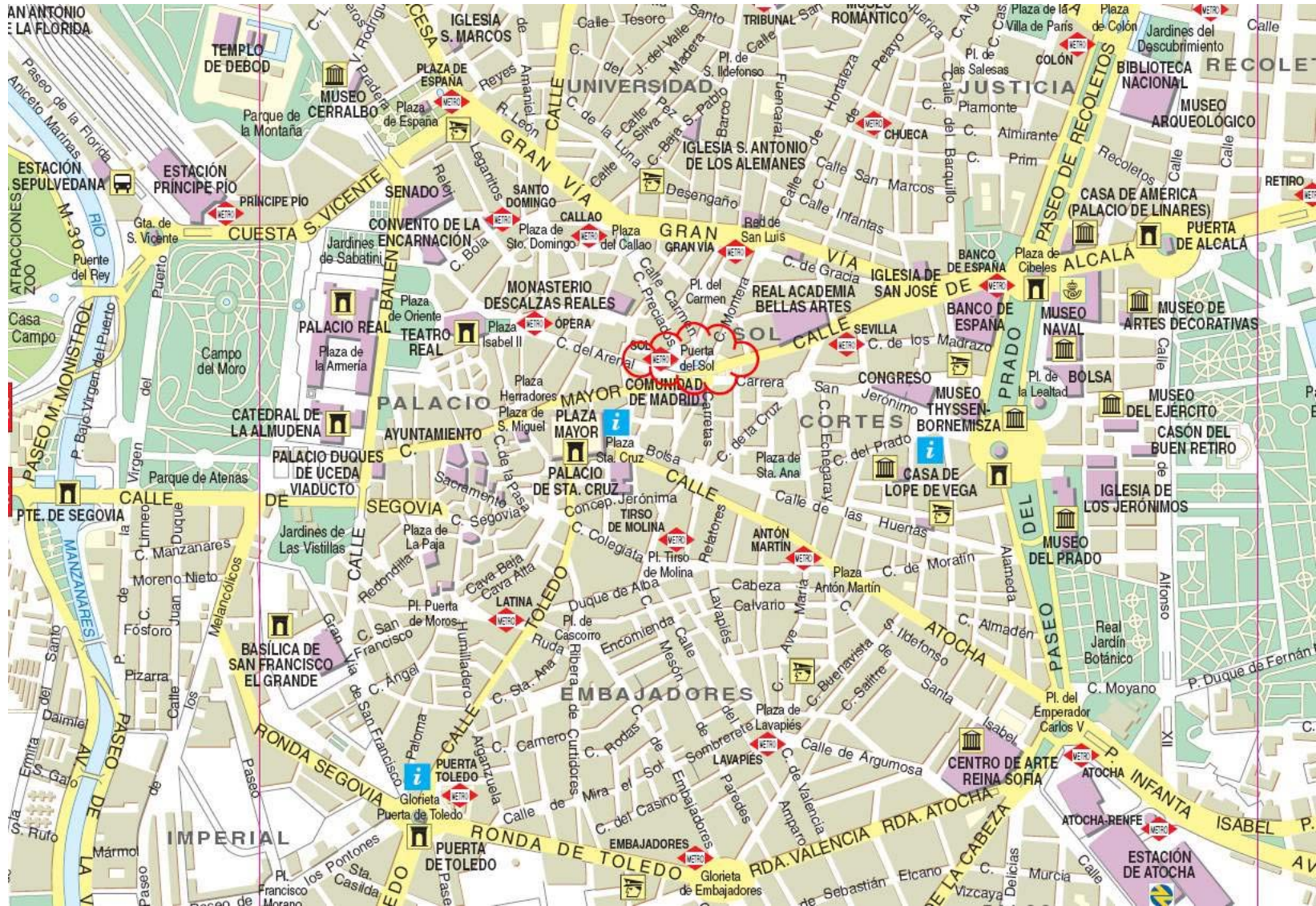
Factura Simplificada: 203-2-445-297888
Servicio de transporte de viajeros por carretera entre:

Origen:	
Destino:	
Fecha de salida: 13/08/2014	Hora de salida: 12:15
Bus: 1	Asiento:
Tipo de servicio: Normal	
Base Imponible: 11,20	Precio (IVA incluido): 12,32
Cuota al 10,00%: 1,12	
Línea:	(PAR)

Localizador: 1nggbd

Tipo de tarifa: normal
Nº de Billete: 203-2-445-297888
Fecha emisión: 13/08/2014 12:02





2015 ABRIL

www.planometromadrid.org



DISFRUTAMADRID

Guía turística - Excursiones - Traslados - Hoteles - Vuelos

Nuestras cinco visitas clave



Puerta del Sol

La Puerta del Sol es una de las plazas más conocidas de Madrid. En ella encontraréis puntos de interés tan interesantes como El Oso y el Madroño y el Kilómetro Cero.



Plaza Mayor

A pocos metros de la Puerta del Sol y el Palacio Real encontramos la Plaza Mayor de Madrid, una de las más antiguas de España.



Gran Vía

La Gran Vía es la calle más famosa de Madrid, en ella encontraremos los cines y teatros más importantes de la ciudad. Una calle que nunca duerme.



El Retiro

El Retiro es el parque más conocido de Madrid desde su apertura al público en el siglo XIX. Un lugar imprescindible para ir con los niños.



Puerta de Alcalá

La Puerta de Alcalá es uno de los monumentos más representativos de Madrid, fue construida por Francisco Sabatini durante el reinado de Carlos III.

Otros lugares que no debes perderte



Palacio Real

El Palacio Real de Madrid es la residencia oficial de la Familia Real Española. Fue construido entre 1738 y 1755 y es el mayor palacio real de Europa Occidental.



El Rastro

El Rastro es un mercado al aire libre que se celebra los domingos y festivos en el centro histórico de Madrid, en el conocido barrio de la Latina.



Palacio Real de El Pardo

El Palacio Real de El Pardo ha sido el recinto de caza de la corte desde el siglo XV. En este palacio residió Francisco Franco desde 1939 hasta 1975.

Anexo 18



Diploma de
“Escola Amiga da UNICEF”

*Atribuído pela UNICEF Portugal aos
Alunos da Escola da Alapraia*

pela sua contribuição para a melhoria das condições de vida das crianças mais carenciadas.

Lisboa, 26 de Novembro, 2014


Manuel Pina
Presidente

juntos
delas crianças

unicef 

Escola da ALAPRAIA
Att. Exma. Senhora Dra. Manuela Correia

Lisboa, 26 de Novembro de 2014

Caros Amigos,

Foi com muito gosto que recebemos a vossa contribuição de 50,00 Euros. É um gesto de solidariedade autêntica, e é-nos particularmente grato registar o vosso entusiasmo e a forma tão expressiva como mostraram a vossa preocupação pela situação de milhares de crianças no mundo.



O que podemos fazer com o vosso donativo de 50,00€?

Com a vossa preciosa ajuda será possível a UNICEF fornecer mais de 200 doses de vacinas contra o sarampo, uma infecção viral respiratória que ataca o sistema imunitário. Porque é extremamente contagioso, as crianças que não estão vacinadas apanham

facilmente a doença, especialmente as mais pequenas.

Como reconhecimento do vosso gesto, o Comité Português tem muito gosto em oferecer o Diploma de «Escola Amiga da UNICEF».

Com os votos de maiores felicidades, apresentamos os melhores cumprimentos.