

Patrícia Fernandes Ribeiro

Motivar alunos com maiores dificuldades
Que materiais e exercícios motivam os alunos com maiores
dificuldades a participar na aula tendo em conta a
competência da leitura?

Dissertação de Mestrado em Ensino do Inglês e do Alemão no 3ºCiclo do
Ensino Básico e Ensino Secundário

Orientador: Professora Doutora Maria de Fátima Vieira

Co-orientadores: Dr. Nicolas Hurst

Dr.^a Simone Tomé

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Porto, 30 de Setembro 2009

Agradecimentos

Agradeço às minhas orientadoras de estágio, Dra. Maria de Fátima Pais e Dra. Maria Eduarda Cardoso, com quem aprendi a aplicar a teoria adquirida na Faculdade numa situação real, e que me deram o apoio necessário sempre que dele precisei. Ambas são profissionais muito competentes com quem aprendi, com os seus conhecimentos pedagógicos e personalidades que contribuíram para a experiência única que foi o meu estágio.

Agradeço igualmente todo o apoio da minha Orientadora de tese, a Professora Doutora Fátima Vieira, e aos meus co-orientadores, Dr. Nicolas Hurst e Dr.^a Simone Tomé, que sempre se prontificaram a tirar as minhas dúvidas.

Agradeço aos meus pais por me possibilitaram esta experiência que nunca esquecerei e às minhas colegas de curso e restantes amigos com quem pude contar sempre para me ajudarem a ultrapassar algumas situações de pressão e stress.

Resumo

Os professores são muito mais do que possamos imaginar. Tudo o que acontece numa sala de aula influencia os alunos de uma forma positiva ou negativa no seu crescimento e na sua aprendizagem. Actualmente ouvimos infelizmente demasiados aspectos negativos relativamente aos alunos e é cada vez mais premente descobrirmos as razões para podermos mudar essa situação. A motivação é um dos aspectos mais apontados como factor determinante para o sucesso ou insucesso da aprendizagem, e por essa mesma razão é este aspecto que vou abordar ao longo do meu trabalho, que versa a seguinte questão: Que materiais e exercícios motivam os alunos com maiores dificuldades a participar na aula tendo em conta a competência da leitura? Por outro lado, a motivação é um factor demasiado complexo para ser abordado em tão curto espaço pois implica múltiplas variáveis. A partir do trabalho de observação de turma e aplicação de algumas estratégias, tentei fazer com que os alunos, que inicialmente se demonstravam desmotivados pelas mais variadas razões, aumentassem a sua auto-estima, o gosto pela aprendizagem, participassem nas actividades durante a aula e acabassem o ano lectivo com sentimentos positivos relativamente ao ano lectivo corrente. Uma turma é um universo de estilos de aprendizagem e nenhuma é igual à outra. As estratégias que funcionam com uns alunos possivelmente não funcionarão com outros. No entanto, os resultados obtidos foram surpreendentemente positivos e, além de entender que o meu trabalho contribuiu para o desenvolvimento do trabalho dos alunos, considero que favoreceu em muito o meu crescimento pessoal e profissional. Ao procurar motivar, motivei-me, e ao ver o resultado do meu esforço para a motivação, a minha própria motivação aumentou exponencialmente, e o ensino tornou-se para mim uma paixão e não só uma obrigação.

Palavras-chave: Motivação, Materiais e Exercícios, Alunos com maiores dificuldades

Abstract

Becoming a teacher means much more than one can imagine. Everything that takes place in a classroom may influence the prospective learners' development and learning processes, either positively or negatively. Nowadays one hears countless negative remarks as far as students are concerned, making it the teacher's task to try to find out the reasons for this situation and change them. Motivation is prominent among the various factors which can account for success or failure in learning. In this report, I will approach the following question with a view to answering it: Which materials and exercises might motivate the students with more difficulties to participate in class, as far as the reading skill is concerned? However, the complex nature of Motivation as a determining factor in successful learning implies the need for a focused investigation. By observing classes and by using selected strategies, I tried to focus my work on students who (for various reasons) displayed no motivation at all. My efforts concentrated on raising their self-esteem, on making them enjoy learning, on encouraging them to participate in the class activities, so that they might finish the school-year with a positive feeling towards learning. Every class contains a universe of learning styles: the strategies that work well with some students may well fail with others. However, the results I obtained were surprisingly positive. Thus, besides my feeling that my work has made a contribution to the development of the students' own work, I consider it has also enhanced my personal and professional growth. While trying to motivate others, I have motivated myself and, seeing the results of my efforts has exponentially increased my own motivation to such a point that, rather than an obligation, the teaching profession has become a passion for me.

Key-words: motivation, material and exercises, students with learning difficulties

Sumário

Introdução.....	4
------------------------	----------

Capítulo I - A contextualização da Investigação-Acção

1.1 – O contexto escolar.....	6
1.2 – O contexto dos alunos.....	6
1.2.1 – A turma de Alemão do 12.º D/E.....	6
1.2.2 – A turma de Inglês do 8.º C.....	8
1.3 – Razões para a escolha destas turmas.....	9

Capítulo II - Diagnóstico da área de investigação e definição da questão da Investigação-Acção

2.1 - Fase da pré-observação.....	11
2.2 - Formulação do problema.....	11
2.2.1 - Linhas orientadoras para intervenção.....	12
2.3 - Definição da questão da Investigação-Acção.....	14
2.4 - A observação.....	16

Capítulo III – Primeiro ciclo

3.1 - As estratégias aplicadas nas aulas.....	18
3.1.1 - O caso de Alemão.....	18
3.1.1.1 - Aula “Mädchen und Jungen” (Raparigas e Rapazes).....	18
3.1.1.2 - Aula “Märchen” (Contos).....	21
3.1.2 - O caso de Inglês.....	23
3.1.2.1 - Aula “Boys and Girls”	23
3.2 - Análise e interpretação de dados	24
3.3 - Conclusões	26
3.3.1 - Reformulação das hipóteses	28

Capítulo IV – Segundo ciclo

4.1 - As estratégias aplicadas nas aulas.....	30
4.1.1 - O caso de Alemão.....	30
4.1.1.1 - Aula “Umwelt” (O Ambiente)	30
4.1.1.2 - Aula “Portugal und die Schweiz” (Portugal e a Suíça).....	33
4.1.2 - O caso de Inglês.....	36
4.1.2.1 - Aula “Cinema”	36
4.1.2.2 - Aula “Environment”	39
4.2 - Análise e interpretação de dados	41

Capítulo V – Conclusão.....47

Bibliografia50

Anexos.....1

Anexo A: Classificações dos alunos de Inglês (1º período)

Anexo B: Texto e exercício do manual adoptado de Alemão

Anexo C: Testemunhos dos alunos de Alemão relativamente às aulas

Anexo D: Testemunhos dos alunos de Inglês relativamente às aulas

Anexo E: Inquérito aos alunos: estilos de aprendizagem

Apêndices.....54

Apêndice 1: Exercício: completar frases com informações do texto

Apêndice 2: Exercício: questionário

Apêndice 3: Conto contado em imagens

Apêndice 4: Ficha de trabalho com o conto “João e Maria”

Apêndice 5: Ficha de trabalho com diálogo entre as personagens do conto

Apêndice 6: Exercício: identificar adjectivos relativos a rapazes e/ou raparigas

Apêndice 7: Exercício: encontrar o adjectivo correcto através da sua definição

Apêndice 8: Exercício: Sopa de letras

Apêndice 9: Exercícios: completar frases com o adjectivo correcto

Apêndice 10: Cartões - título de cada item seria identificado pelos alunos

Apêndice 11: Ficha de trabalho com textos sobre o Ambiente

Apêndice 12: Exercício: completar tabela (uso inconsciente da “voz passiva”)

Apêndice 13: Exercício: perguntas de interpretação específicas

Apêndice 14: Ficha de trabalho com texto sobre a Suíça (corresponder título a parágrafo)

Apêndice 15: Ficha de trabalho: mapa da Suíça

Apêndice 16: Exercício: Perguntas de interpretação

Apêndice 17: Exercício: Tradução de um diálogo em dialecto Suíço para Alemão padrão

Apêndice 18: Exercício: corresponder Filme ao seu género

Apêndice 19: Ficha de trabalho com texto sobre preferências de filmes

Apêndice 20: Ficha de trabalho com textos sobre cinema e exercícios

Tabelas:.....107

Tabela I: Notas dos alunos de Alemão (1º período)

Tabela II: Grelha de observação

Tabela III: Grelha de observação da Aula “Märchen” (conto)

Tabela IV: Grelha de observação da Aula “Mädchen und Jungs” (Raparigas e Rapazes)

Tabela V: Grelha de observação da Aula “Boys and Girls”

Tabela VI: Grelha de observação da Aula “Umwelt” (O Ambiente)

Tabela VII: Grelha de observação da Aula “Portugal und die Schweiz” (Portugal e A Suíça)

Tabela VIII: Grelha de observação da Aula “Cinema”

Tabela IX: Grelha de observação da Aula “Environment”

Gráficos:.....117

Gráfico 1: Percentagem da classificação de participação na 1ª aula de Alemão

Gráfico 2: Percentagem da classificação de participação na 2ª aula de Alemão

Gráfico 3: Percentagem da classificação de participação na 1ª aula de Inglês

Gráfico 4: Evolução da participação ao longo de todas as aulas de Alemão

Gráfico 5: Evolução da participação ao longo de todas as aulas de Inglês

Figuras:.....120

Figura I: Material usado na fase inicial da aula “Raparigas e Rapazes” (Alemão)

Figura II: Figura utilizada com o objectivo de especulação na aula “Rapazes e Raparigas”

Figura III: Uso de cartolinas: trabalho de vocabulário

Figura IV: Imagem usada na fase inicial da aula de conto

Figura V: Imagens e definições: corresponder imagem à palavra

Figura VI: Cenário do forno

Figura VII: Cenário do bosque

Figura VIII: Cenário da casa de chocolate

Figura IX: Cenário da prisão

Figura X: Correspondência de imagem com definição

Figura XI: Uso de cartolinas na aula de Alemão sobre o Ambiente

Figura XII: Estereótipos de Portugal e da Suíça

Figura XIII: Mapa da suíça pintado pelos alunos em estudo de Alemão

Figura XIV: Cartazes de filmes

Figura XV: Cartazes com identificação do género de filmes e suas características

Figura XVI: Casa “amiga” e “inimiga” do ambiente

Figura XVII: Textos utilizados na aula de Inglês sobre o Ambiente

Figura XVIII: Cartolinas com perguntas de interpretação

Introdução

Com o início do presente ano lectivo deparei-me com um mundo que, de certa forma, desconhecia. A escola mudou e hoje o papel do professor já não é o mesmo que era há uns anos. O exercício desta profissão é cada vez mais complicado e requer muito de nós. Além de professores, encarnamos igualmente o papel de educadores, e psicólogos, entre muitas outras funções. Temos cada vez mais de nos preocuparmos com os alunos que estão a nosso cargo e apercebermo-nos e percebermos cada um dos seus perfis.

A motivação é um tema complexo e comporta vários factores internos, tais como o instinto que nos faz reagir impulsivamente, os traços sociais e educacionais que nos limitam, os ideais de cada um e o prazer, uma emoção dos quais resulta a vontade de querer executar uma acção. Factores externos, tais como a pessoa que é o professor, o conseguir-se estabelecer uma relação de empatia entre professor e aluno, facilitar-se uma atmosfera propícia à aprendizagem, o ambiente familiar e social em que se vive, que actualmente atravessa graves problemas, e a estabilidade emocional do aluno em determinados momentos, todos desempenham um papel importante no desenvolvimento integral do aluno, pessoa e aprendiz. Há alunos considerados como bons, que estão confiantes nas suas capacidades de aprendizagem, que são entusiastas, conscientes dos seus objectivos e do que querem apreender e aprender, não receosos de cometer erros e do que não sabem, que têm uma atitude positiva relativamente à disciplina e um grande sentido de responsabilidade (Hedge, 2000:82), mas existem igualmente alunos que são considerados como “maus”. Todos nós ouvimos já dizer que há alunos que não demonstram qualquer interesse pela disciplina, estão sempre distraídos e distraem os colegas, provocam imenso barulho e distúrbios e apenas se calam quando são ameaçados com um teste (Prodromou, 1992:28). É muito fácil deixarmo-nos levar pelos alunos que estão sempre a querer participar e que chegam a dominar a turma, uma vez que é uma situação desagradável estar perante uma turma da qual não se obtém respostas (Hess, 2001:6); no entanto, são esses alunos que me chamaram a atenção e sobre os quais queria que este meu trabalho se baseasse. É um desafio cada vez maior encontrar a melhor solução para estes casos. Este é um processo longo, lento, que em alguns casos não surte qualquer efeito. Não devemos, no entanto, desistir desses alunos, que necessitam da nossa atenção. Se o fizermos, a sua auto-estima diminuirá, uma vez

que estaremos a destacá-los pela negativa. Todo o aluno deve ser estimulado pelo que faz correctamente e não pelo que faz de errado, e o professor deve promover situações em que o sucesso supere o fracasso, pois “nada produz tanto êxito como o próprio êxito” (Balancho & Coelho, 2001 cit. Bento et al.).

Ao escolher um tema para este trabalho tive em conta um dos meus maiores receios ao leccionar e o que maior interesse me despertou. Considero um desafio conseguir motivar esses alunos sem prejudicar os restantes, assim como considero muito gratificante ver as coisas positivas que podia alcançar caso o meu objectivo fosse atingido. Estando no meu ano de estágio, de dedicação completa ao ensino e ao tema que escolhi abordar, considereei que seria a melhor altura para me dedicar a esse projecto.

As turmas em questão e a descrição dos alunos assim, como a descrição detalhada das razões das minhas escolhas, serão descritas no primeiro capítulo. No capítulo seguinte refiro o processo de observação das turmas: quando entrei em contacto com as turmas e à medida que as orientadoras leccionavam as aulas fui-me apercebendo do que podia ser feito para melhorar o desempenho desses alunos e motivá-los para um maior envolvimento nas aulas. Descrevo igualmente as variáveis tidas em conta durante a minha Investigação-Acção, com base em conhecimentos e opiniões de metodólogos de renome, assim como as ferramentas para a recolha de dados. O capítulo três deste trabalho engloba as aulas leccionadas durante uma primeira fase. Essas descrições contêm informações quanto aos materiais e exercícios utilizados durante a aula, assim como a análise e interpretação dos dados obtidos. No quarto capítulo descrevo as aulas referentes ao segundo ciclo, com as respectivas conclusões que retirei. Por último, e em jeito de conclusão, passo em análise os aspectos mais importantes deste meu trabalho.

Capítulo I - Contextualização da Investigação-Accção

1.1 – O contexto escolar

Fundada em 1884, a Escola António Sérgio situa-se na Avenida Nuno Álvares e é a mais antiga Escola do Concelho de Vila Nova de Gaia. Situa-se numa zona residencial urbana socialmente muito heterogénea, o que se espelha na escola, uma vez que os alunos que a frequentam provêm de contextos sócio-culturais e económicos distintos. Tem 995 alunos a frequentar os cursos dos ensinos diurnos e nocturnos e conta com um corpo docente de 258 indivíduos, além de funcionários dos vários serviços.

A escola está neste momento em obras de total remodelação, o que dificulta alguns acessos, e por vezes, o normal funcionamento das actividades lectivas e não lectivas, bem como o uso de meios tecnológicos.

1.2 – O contexto dos alunos

1.2.1 – A turma de Alemão do 12.º D/E

A turma de Alemão é uma turma do 12.º do curso de Línguas e Humanidades. É constituída por 10 alunos, 5 pertencentes à turma do 12.º D e outros 5 pertencentes à turma 12.º do E. Destes 10 alunos, 7 são raparigas e 3 são rapazes. As idades estão compreendidas entre os 17 e os 21 anos. É a única turma de Alemão que foi atribuída à nossa Orientadora e, sendo assim, também a única com quem trabalhamos, embora na Escola haja mais duas turmas de Alemão. Estes jovens já tinham sido alunos da nossa Orientadora no ano lectivo passado, tendo esta desde o início do ano descrito o perfil da turma. No entanto, apenas quando as aulas começaram tive a oportunidade de conhecer a turma, observar alguns dos aspectos que tinham sido mencionados e descobrir outros.

Considerei que estes alunos estão motivados e que são interessados, curiosos e empenhados; nos testes que realizam, conseguiram notas bastante altas. No entanto, também se verifica que a curiosidade e empenho apenas se verificam dentro da sala de aula, pois na aula seguinte parecem não se lembrar de palavras previamente leccionadas. Conclui-se assim que em casa o estudo e a revisão da matéria não são regularmente feitos.

Uma vez que estes alunos apenas têm um ano de estudo da língua alemã, a exigência não deverá ser grande. Apesar de serem alunos empenhados e com bastantes

capacidades, alguns deles nem sempre o demonstram. Sendo tão poucos alunos numa sala de aula, consegue-se verificar bem quais os alunos que se destacam mais. A maioria participa, e raramente se notam momentos de silêncio, pois sendo alunos curiosos gostam de tirar dúvidas e de participar. Foi o próprio facto de a maioria o fazer que me chamou a atenção para aqueles que não se comportavam da mesma forma. Neste último grupo encontram-se quatro alunos, nomeadamente duas alunas e dois alunos. As duas alunas sentam-se na mesma carteira, participam muito pouco, e quando o fazem é de forma muito discreta. Uma delas não participa por ter problemas de dicção: tendo vergonha da sua pronúncia; ela não se sente à vontade para falar perante a turma. A outra aluna é muito retraída e apresenta algumas dificuldades de assimilação. Ao contrário da maioria dos colegas, esta aluna trabalha num ritmo mais lento e praticamente imperceptível. No que respeita aos rapazes, há um aluno que, dependendo do interesse no conteúdo da aula se demonstra pronto ou não a participar nas actividades e a responder quando assim lhe solicitam; será curioso notarmos que mostra satisfação quando o faz; no entanto, também se verifica que em alguns dias este aluno simplesmente não diz nada, está distraído e parece ter esquecido o que em momentos anteriores recentes demonstrava saber. O último aluno em estudo nesta turma é um aluno considerado como um “mistério” para muitos, incluindo para a nossa Orientadora e restantes membros do conselho desta turma. O pai deste aluno morreu precocemente, facto que deve ter causado grande choque ao filho, pois parece revoltado com tudo o que o rodeia; no entanto, o que é mais curioso é que é o mais culto da turma, já que para testar os conhecimentos dos professores e dos colegas utiliza palavras eruditas, faz citações em latim e lança discussões sobre temas filosóficos. Apercebemo-nos de que sabe as respostas quando lhe são colocadas questões ou quando diz ao colega a resposta certa, achando que ninguém repara, mas inexplicavelmente não o demonstra, esconde as respostas e até pede para não insistirmos com ele. Além disso, é o único que tem classificação negativa no fim dos trimestres, pois tem uma média de notas de 6 nos testes de Alemão, que faz à pressa e muitas vezes entrega com respostas em branco. Em algumas disciplinas tem notas bastante altas.

Pelo facto de a turma ser bastante boa, estes quatro alunos destacaram-se. Como já disse, estes alunos não deverão ser considerados como tendo dificuldades em função das notas, mas pelo facto de não assimilarem tão bem a matéria, por não se sentirem á vontade para participar e, em alguns casos por não acharem interessante ou relevante o que está a ser leccionado (ver tabela 1). Estes alunos parecem ter capacidade para

conseguir melhor prestação do que aquela que têm e foi nesse campo que me propus trabalhar visando obter melhores resultados.

1.2.2 – A turma de Inglês do 8.º C

Esta turma do ensino básico é constituída por 18 alunos, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, dos quais 9 são rapazes e 9 são raparigas. Por se tratar de uma turma de Inglês, foi aqui que iniciei a observação de aulas, logo em Setembro, o que constituiu uma vantagem em relação à turma de Alemão, que apenas vim a conhecer mais tarde. Esta turma é bastante heterogénea, sendo possível identificar três grupos, de seis alunos cada, com características distintas.

No primeiro período, no grupo dos alunos com melhores classificações destacava-se claramente uma aluna que consegue sempre obter classificações superiores a 90% nos momentos de avaliação escrita. Há outro aluno que consegue classificações altas mas que, no entanto, nunca participa espontaneamente, e mesmo quando solicitado, dá o seu contributo com pouco entusiasmo, parecendo até retrair-se. Trata-se de um adolescente a quem foram identificados problemas de auto-estima, estando a ser tratado por um psicólogo. Há ainda outros quatro alunos com classificações entre os 60% e 70%, que demonstram ter adquirido os conteúdos e que respondem e participam nas várias actividades com regularidade.

Um outro grupo de alunos desta turma obtém classificações entre os 40% e 60%, conseguindo atingir uma média que lhes permite serem classificados com nível três. No entanto, as suas prestações são irregulares e quase todos já obtiveram pelo menos uma classificação negativa nos momentos de avaliação escrita. Neste grupo inserem-se seis alunos, três raparigas e três rapazes. São alunos que não causam distúrbios nas aulas; contudo, não participam nem espontânea nem voluntariamente, têm dificuldades de assimilação, não acompanham o ritmo de trabalho dos restantes colegas e são mais retraídos e mais tímidos, parecendo-nos que as razões para não participarem mais frequentemente resultam de um misto de insegurança quanto aos seus conhecimentos, receio de errar e desmotivação.

Os restantes seis alunos - quatro raparigas e dois rapazes - têm classificações negativas. Desde o início do ano, um dos rapazes declara não querer continuar neste tipo de ensino e pretender ingressar num ensino profissionalizante, mostrando-se permanentemente contrariado e não se esforçando em falar ou em ter uma atitude positiva. O segundo aluno deste grupo é bastante reservado, quase não se notando a sua

presença na aula; não demonstra interesse e nunca participa; quando solicitado, demora a responder e fá-lo de forma contrariada. As alunas deste último grupo, não tinham sido alunas da nossa Orientadora no passado ano lectivo. Pelo que relatam, estavam habituadas a aulas em que a língua materna era usada como língua de comunicação, reagindo de forma negativa perante aulas leccionadas em inglês; no entanto, são alunas que demonstram algum interesse e vontade em aprender quando as actividades são apelativas.

Do que atrás fica exposto, resulta que, quanto à participação oral e voluntária nas actividades da aula, é possível constituir um grupo de treze alunos cujas prestações são irregulares ou mesmo negativas, a saber: seis com classificações claramente negativas e com pouco interesse nas aulas; outros seis com classificações positivas ponderadas, com algum interesse mas pouca participação, por timidez e insegurança; um aluno com classificações altas nas avaliações por escrito mas que, devido aos seus problemas psicológicos, se isola e não participa nas aulas (ver anexo A).

1.3 – Razões para a escolha destas turmas

Neste ano de estágio foram-nos atribuídas quatro turmas, sendo uma de Alemão e as outras três de Inglês (uma de 10.º ano e duas de 8.º ano). A escolha da turma do 12.ºD/E de Alemão para o meu estudo era inevitável. Como era a única, tive de encontrar uma área que necessitasse de ser trabalhada para, depois, encontrar numa das turmas de Inglês uma situação semelhante, adequada ao projecto de Investigação-Acção que queria definir. Trabalhar nesta área com a turma do 10.º de inglês não se justificava, pois dos seus 24 alunos, apenas 5 podem ser considerados alunos com dificuldades; uma grande maioria dos outros alunos obtém classificações bastante altas, havendo uma boa participação e fluência no uso da língua inglesa; para além disso, o nível de língua é muito mais avançado do que o da turma de Alemão, pelo que não seria adequado usar estratégias e materiais semelhantes. Restavam as duas turmas do 8.º ano. O facto de, para o meu projecto, ter optado pelo 8.ºC em lugar do 8.ºD deve-se a ter considerado que a turma do 8.ºD era maior (21 alunos) e obtinha piores resultados, sendo os alunos muito mais irrequietos e, de certa forma, problemáticos. Se a turma D do 8.º ano tivesse sido escolhida como alvo principal de investigação, não poderia ser trabalhada a nível de motivação e participação na aula, pois isso já faz parte das atitudes dos alunos. Deveria pois ser a nível de aquisição de conhecimentos, de assimilação ou até de

controlo de turma. Como a turma de Alemão não apresenta estes problemas, estas áreas não poderiam ser objecto de estudo no ano lectivo corrente.

As turmas do 8.ºC e do 12.ºD/E eram, por estes motivos, as que mais se assemelhavam a nível de conhecimento da língua, participação nas actividades da aula, utilização espontânea da língua estrangeira e percentagem de alunos com dificuldades. Em ambas as turmas, muitos dos alunos com dificuldades pareciam ter capacidade para superar grande parte dos seus problemas se fossem convenientemente motivados e ajudados, sendo esta uma razão adicional para ter optado por fazer incidir o projecto de Investigação-Acção sobre estes alunos em detrimento dos outros.

Capítulo II - Diagnóstico da área de investigação e definição da questão da Investigação-Acção

2.1 - Fase da pré-observação

A fase da pré-observação começou na terceira semana de Setembro de 2008 tanto nas aulas de Inglês como nas de Alemão. A primeira observação baseou-se na informação que as professoras orientadoras nos forneceram sobre os alunos que já conheciam. Nas primeiras aulas observadas comecei a aferir se a informação que retivemos se verificava, na prática, para os nossos olhos ainda inexperientes na observação. No princípio de Outubro a Orientadora de Alemão teve de parar de trabalhar, e até Dezembro observei somente as turmas de Inglês. Neste primeiro período, tive ocasião de identificar os perfis dos alunos e de detectar algumas das suas dificuldades. Com este procedimento começaram-se a desenhar vários cenários de observação que pudessem ser conducentes a uma Investigação-Acção. No entanto, essa observação pode considerar-se *simples* (Sousa, 2005:112), pois não lhe estavam subjacentes quaisquer regras fixas de actuação, tendo-se feito apenas um registo informal. Tal deveu-se ao facto de eu ter considerado que a presença de estranhos na aula poderia intimidar os alunos, e muito mais ainda se estes notassem que estava a haver registo de eventuais comportamentos e atitudes.

Em Janeiro de 2009 recomeçou a observação de aulas de Alemão, para a qual procedi também recorrendo a observação simples pelos motivos acima mencionados. Por esta altura foi já possível observar nas duas turmas áreas com interesse para a investigação, a saber: motivação, participação nas actividades sugeridas, atitudes perante a aprendizagem e cooperação entre pares.

2.2- Formulação do problema

Após a detecção dos possíveis campos de investigação decidi pesquisar bibliografia que fundamentasse o sugerido pela observação das várias questões. Esta pesquisa proporcionou-me a consciencialização para várias áreas que, na minha opinião, precisavam de ser especificamente abordadas e investigadas.

2.2.1- Linhas orientadoras para a intervenção

Uma vez que o maior problema observado foi a participação na aula e a atitude perante a aprendizagem de uma língua estrangeira, considerei que a razão poderia ser falta de motivação. Segundo alguns autores a motivação é um dos factores mais importantes na aprendizagem de uma língua. No entanto, como afirmam David Scheidecker e William Freeman:

The real problem with motivation, of course is that everyone is looking for a single and simple answer. Teachers search for that one pedagogy that, when exercised, will make all students want to do their homework, come in for after-school help, and score well on their tests and report cards. Unfortunately, and realistically, motivating students yesterday, today and tomorrow will never be a singular or simplistic process.

(Scheidecker & Freeman 1999:117 cit. Dörnyei, 2001:13)

Definir motivação é tudo menos simples; trata-se de facto de algo complexo, que engloba inúmeras variáveis. Para muitos, alunos motivados são aqueles que estão determinados a fazer o que lhes é pedido ou aquilo em que estão interessados. No entanto, a motivação vai para além disso. A motivação determina igualmente o nível de atenção dos alunos na aula e a assiduidade com que estes fazem os trabalhos de casa e revêem o que foi feito na aula anterior. É certamente um factor determinante para a eficácia da aprendizagem. (Cunningsworth, 1984:59).

De acordo com Gardner, a motivação é o somatório do esforço e do desejo de alcançar o objectivo de se aprender uma língua, acrescido de atitudes favoráveis em relação à aprendizagem dessa língua. (William & Burden, 1997:111). Gardner faz também a distinção entre a orientação integrativa e instrumental. A orientação integrativa ocorre quando o aluno deseja identificar-se com a cultura dos falantes do país da língua estrangeira. A orientação instrumental ocorre quando a motivação é despertada pelos objectivos externos, tal como obter aprovação num exame, ganhar uma recompensa, ou construir uma carreira. É também importante referir que a motivação dos indivíduos é influenciada pelo contexto social que os rodeia. Muita da nossa aprendizagem ocorre através da interacção com as outras pessoas, e essa interacção tem um efeito na motivação individual. Assim sendo, a motivação é influenciada por factores externos (como os pais, professores, amigos, experiências anteriores de aprendizagem, castigos, recompensas e, o ambiente de aprendizagem) e por factores internos (tais como a curiosidade, o desafio, sentir-se capaz de fazer algo, ter-se confiança em si mesmo, entre outros). Williams e Burden resumem bem este conceito:

We see motivation as a state of cognitive and emotional arousal, which leads to a conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).

(William & Burden 1997:120)

As pessoas são despertadas primeiramente de alguma forma, a partir de uma influência externa ou interna. Seja qual for a causa, o interesse é activado, o que leva o sujeito a uma decisão consciente de agir, querendo alcançar um objectivo relacionado com a actividade. Tendo iniciado a actividade, o aprendente deve aguentar o esforço feito e persistir. Uma das tarefas do professor deve ser despertar interesse e assegurar o envolvimento nas tarefas, mesmo que o aluno não esteja inicialmente interessado em fazê-lo. É pela atitude, humor, matéria escolhida, pelo próprio entusiasmo e comportamento que influenciámos os alunos; no entanto, não somos os maiores responsáveis pela motivação dos alunos. Eles apenas podem ser encorajados pois, a verdadeira motivação vem de dentro de cada indivíduo (Harmer, 1999:8).

Em turmas como aquelas que tenho observado, verifiquei que os alunos menos motivados são aqueles com maiores dificuldades. A sua motivação pode ser reduzida pelo facto de terem notas negativas ou inferiores às dos colegas, por não conseguirem acompanhar a matéria ao mesmo ritmo que os restantes alunos, por a considerarem difícil e progredirem de forma lenta (Tice, 1997:16). Muitas vezes estes alunos estudam a língua e apenas estão na aula, pois é uma disciplina obrigatória do currículo escolar, e isso por si só já é um motivo para não estarem motivados. É tarefa do professor mostrar que a aprendizagem da língua pode ser algo de relevante e de interessante. No entanto, há alunos que não participam pois têm receio de cometer erros, por serem tímidos ou não terem confiança em si mesmos, o que não quer dizer que não possam contribuir de forma positiva para a aula e estarem motivados. Com base nisto, posso verificar que é difícil classificar o que motiva os alunos o que em muitos casos, varia de situação para situação e de pessoa para pessoa. Muita da motivação é externa e não tem a ver com a qualidade de ensino ou dos materiais, mas com factores sociais, económicos e outros (Cunningsworth, 1984:59). Por essa mesma razão, queria encontrar soluções para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos na aula. O facto de ter escolhido a área dos materiais e exercícios, dá-me uma certa liberdade para experimentar coisas e testar algumas das sugestões de alguns autores. É um certo desafio, pois tanto a área da motivação como a da criação de materiais dependem de imensas variáveis e de algumas incertezas e riscos; no entanto, estas são algumas das razões pelas quais me apercebi

que elaborar um trabalho de Investigação-Acção com base nestes aspectos é interessante e apresenta desafios.

Depois de ter feito alguma pesquisa sobre as competências que poderia trabalhar, a competência da leitura pareceu-me a mais adaptável. MC Donough & Shaw apontam a leitura como a competência mais importante, uma vez que ela faz parte do nosso dia-a-dia. É claro que a leitura está ligada à escrita, uma vez que para ler um texto este tem de ser escrito antes (Donough & Shaw, 1993:101). Sabemos que a leitura feita na aula é diferente do que aquela que fazemos no nosso dia-a-dia mas a intenção nas aulas é servir o ensino da língua e ajudar a ensinar aspectos específicos da língua, nomeadamente vocabulário, estruturas, pontuação etc (Nuttall, 1982:19; Harmer, 1999:68).

2.3- Definição da questão da Investigação-Acção

Como referi em 2.1, a questão que mais se destacou foi a grande diferença de frequência de participação voluntária por parte dos alunos. Após reflexão e pesquisa, cheguei à conclusão de que a participação mais deficiente poderia estar ligada à motivação, que era directamente proporcional ao maior nível de conhecimento da Língua 2 por parte dos alunos, condicionando assim a aprendizagem. Entenda-se aqui por participação não apenas os desempenhos orais, mas também a participação em todas as actividades propostas, assim como as atitudes na sala de aula. A questão que se me pôs foi tentar descobrir o motivo que levava certos alunos a participarem menos do que outros ou a não participarem de todo. Mediante consulta de documentos, registos biográficos, anotações do professor titular da turma, registos de auto-avaliação dos próprios alunos e contactos com os directores de turma, verificou-se que o problema poderia residir nas classificações negativas que até aí tinham obtido e em casos onde se notava auto-estima baixa. Com base neste contexto, decidi actuar junto dos alunos que apresentavam maiores dificuldades, tendo como intenção primeira motivá-los para uma participação mais activa e efectiva. Entendi que uma das formas possíveis para atingir o objectivo proposto seria a utilização de materiais e exercícios muito mais interessantes do que os fornecidos pelo manual adoptado na escola; e isto porque verifiquei, tanto formal como informalmente, que a concepção didáctica dos mesmos não se adequava nem aos conhecimentos nem aos interesses dos alunos. Outro factor que contribuiu para esta decisão foi o facto de ter constatado que tanto a Orientadora de inglês como a

Orientadora de alemão raramente ou nunca utilizavam o manual, recorrendo sempre a materiais elaborados por elas próprias, provenientes de várias fontes. Esta abordagem aos temas do programa despertou-me a atenção mais para as mais-valias do que para os constrangimentos que esta metodologia de trabalho pode apresentar.¹ A leitura de uma citação de Jeff Passe² levou-me a reflectir sobre a enorme pressão a que estão sujeitos os professores para cumprir os programas oficiais, o que os obriga a leccionar os conteúdos por vezes de uma forma muito rápida, apesar das provas substanciais de que este facto resulta em falta de motivação, interesse e aprendizagem a longo termo por parte dos alunos. Isto obsta a que seja humanamente possível prestar a devida atenção a alunos com diferentes ritmos de aprendizagem. O estágio pedagógico pareceu-me a altura mais apropriada para fazer todo o exercício de experimentação possível nos vários ramos, uma vez que durante a carreira profissional e, pelos constrangimentos acima citados, todo este trabalho é difícil de levar a cabo. Neste momento, a minha questão da Investigação-Acção seria: que tipo de materiais e exercícios podem motivar os alunos com maiores dificuldades a participar nas aulas? A pergunta é já em si muito abrangente, e a prática mais me alertou para a necessidade de a reformular, acrescentando-lhe uma variável que limitasse o campo de investigação. Sendo assim, optei por acrescentar a competência de leitura, passando a questão a apresentar-se de seguinte forma: que materiais e exercícios motivam os alunos com maiores dificuldades a participar na aula, tendo em conta a competência da leitura? A opção por esta competência deveu-se ao facto de esta ser, de entre as quatro macro-competências, a menos difícil de abordar de forma a obter resultados positivos em tão curto espaço de tempo com alunos que apresentam este nível de conhecimentos de L2. Também teve em conta o facto de os alunos estarem mais acostumados a trabalhar textos, uma vez que fazem testes e exames em que surgem sempre questões relacionadas com a leitura. O desafio aqui será mostrar-lhes trabalho de texto com tipologias e materiais que estes ainda não conheçam.

¹ Por mais-valia entendemos um muito maior interesse nas aulas por parte dos alunos, o acréscimo no gosto de preparar aulas, um permanente exercício de criatividade cujo espírito passa para os alunos; como constrangimentos verifica-se o tempo livre que o professor tem de sacrificar para este tipo de trabalho e por outro a organização que é exigida aos alunos para que mantenham os dossiers em dia.

² “Teachers are under enormous pressure to “cover” the curriculum. State mandates, district policies, and especially standardised tests have forced many teachers to rush through the required content, despite substantial evidence that doing so results in a lack of student motivation, interest, and long-term learning. Clearly, there is not enough time in the school day or year to adequately address all the required topics. In the meantime, new content is constantly added while student’s time in class is steadily being reduced.”
(Jeff Passe, 1996:68 cit. Dörnyei 2001:64)

Em suma, as aulas que foram preparadas tinham como objectivo específico que os alunos com maiores dificuldades se sentissem, atraídos pelos materiais e exercícios propostos, a participar na aula. Uma vez que foi observado que estes alunos dificilmente se envolvem nas actividades, demonstram pouco interesse pela matéria, participam pouco oralmente, não fazem o que lhes é solicitado, a minha intenção é que participem positivamente de acordo com a sua atitude. Mesmo não participando oralmente, se estes alunos executam uma determinada tarefa, seja ela activa ou passiva, por mais simples que esta seja, considero o meu objectivo como atingido. O papel da competência da leitura não tem, neste ponto de vista, de ser preponderante, devendo antes ser visto como um meio para atingir um fim.

2.4 - A observação

Tendo formulado a questão, passou-se à elaboração de uma grelha de observação em que se verificasse se os alunos se sentiam motivados ou não. Pesquisei várias grelhas possíveis, contudo, estas apresentavam-se demasiado complexas para o objectivo pretendido. Por esta razão, escolhi variáveis que na minha opinião representassem a demonstração de motivação numa aula e, com base em vários materiais e a ajuda de duas colegas de estágio de outras escolas, nomeadamente Ana Rita Lima e Diana Sousa, criei uma grelha de observação com as seguintes variáveis: 1) o aluno coloca questões ao professor (revela curiosidade em saber ou esclarecer dúvidas); 2) o aluno participa voluntariamente na aula (acto espontâneo, voluntário que também demonstra interesse em participar e/ou em questionar construtivamente ou em saber); 3) a atitude e expressão facial do aluno (denota satisfação e interesse; a forma mais usada para demonstrar o sentimento é pela linguagem corporal - Revell & Norman 1997:91); 4) o aluno interage com os colegas e professor (componente afectiva - ARNOLD, 1999:8). Segundo Arnold, cada aluno tem uma personalidade diferente. Apesar de na aprendizagem se usar maioritariamente actividades interactivas que dependem de vários tipos de personalidade, a aquisição de uma língua é fortemente influenciada pelas características individuais. A forma como nos sentimos em relação a nós próprios, bem como a nossa capacidade, tanto podem facilitar como impedir a aprendizagem. Há alunos que se sentem apreensivos, duvidando de si mesmo e das suas capacidades, enquanto que outros têm medo de cometer erros, não estando por isso dispostos a arriscar. Dufeu refere a importância de estabelecer um enquadramento afectivo para que os alunos:

feel comfortable as they take their first public steps in the strange world of a foreign language. To achieve this, one has to create a climate of acceptance that will stimulate self-confidence, and encourage participants to experiment and to discover the target language, allowing themselves to take risks without feeling embarrassed.”

(Dufeu 1994:89-90 cit. Arnold 1999:10)

Outro factor que Arnold (1999:9) e Hedge (2000:20) referem é a inibição. As pessoas consideradas extrovertidas são normalmente vistas como sendo melhores alunos, uma vez que não têm problemas em participar e em falar abertamente, enquanto que os alunos introvertidos são mais reservados e não participam; outra variável que me pareceu importante foi a seguinte: 5) aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados (conclui-se que as actividades e exercícios vão de encontro aos interesses e necessidades dos alunos); 6) tolerância em relação aos colegas (sentindo a relevância das actividades propostas tanto para si como para os colegas); 7) o aluno está atento (tem interesse ou pretende mostrar que tem); 8) o aluno tece comentários à aula (afectividade em relação à aprendizagem e ao professor, revela espírito crítico. A referida grelha (ver tabela 2) foi utilizada no decorrer das aulas leccionadas preenchida pelos colegas do núcleo de estágio com as seguintes variáveis: - (insuficiente), +/- (suficiente), + (bom), ++ (muito bom).

Esta grelha constituiu uma das ferramenta de recolha de dados a ser utilizada nesta investigação. A criação de um questionário destinado aos alunos, tanto na fase da pré-observação (para comprovar o problema detectado), como nas restantes fases (para confirmar se as estratégias estavam ou não a ser bem sucedidas), nunca foi levada a cabo. Esta ferramenta de recolha de dados apenas se justificaria caso quisesse obter resultados de toda a turma, uma vez que teria de ser anónimo. Como o objecto de esta Investigação-Acção eram alunos com maiores dificuldades, apenas as respostas destes alunos me interessava. Criar um questionário apenas para esses alunos seria um factor acrescido de desmotivação para os mesmos, pondo-os em evidência perante os colegas.

Capítulo III - Primeiro ciclo

3.1- As estratégias aplicadas nas aulas

Uma vez definida a questão da Investigação-Acção, tive de reflectir sobre a aplicação das estratégias mencionadas na bibliografia pesquisada sobre este tema às aulas a leccionar nas turmas escolhidas para o efeito.

No caso do Alemão havia duas aulas para este ciclo, enquanto que para o Inglês havia apenas uma aula. A definição da questão da Investigação-Acção foi feita, de certa forma, um pouco tardiamente, assim como a elaboração da grelha de observação; além disso, nessa altura, a maior parte das aulas de inglês já tinha sido leccionada, restando uma para o presente trabalho.

Nos sub-capítulos que se seguem serão descritas as aulas que leccionei tendo como objectivo obter uma maior participação por parte dos alunos que normalmente não demonstram qualquer interesse pela disciplina ou não se sentem tão à vontade para o fazer e envolver os restantes que demonstram interesse de uma forma positiva.

3.1.1- O caso de Alemão

3.1.1.1- Aula “Mädchen und Jungen” (Raparigas e Rapazes)

- O uso de imagens

Como forma de iniciar a aula optei por criar uma situação de especulação. Colei no quadro um rectângulo de cartolina azul e outro de cartolina cor-de-rosa e questioneei os alunos sobre o que lhes ocorria ao observarem aquelas cores. Estes responderam rapidamente o que eu tinha previsto: rosa correspondia a rapariga e azul a rapaz. O tema da aula ainda não estava definido, e como continuação da especulação coleí mais uma imagem no quadro, imagem esta em que se podiam ver bebés vestidos de azul, rosa e amarelo (ver figuras 1 e 2). As questões que se seguiam não tinham apenas a ver com o que os alunos viam na imagem, mas já com o contexto. Perguntei-lhes se conseguiam distinguir o sexo dos bebés e pedi uma justificação. Os alunos adivinharam que iríamos falar sobre rapazes e raparigas, especificamente sobre os estereótipos. O uso de imagens como forma de especulação é defendido por Luke Prodromou (Prodromou, 1992:82), como uma forma bastante positiva de motivar os alunos e de os conduzir ao tema da aula. Segundo este autor, este tipo de exercício é uma forma de os alunos com maiores dificuldades terem uma boa prestação, uma vez que uma imagem é universal e qualquer

opinião formada a partir da sua visualização pode ser considerada certa (Prodromou, 1992:82). O uso de imagens pode também ter um papel decorativo, pois, sendo apelativas, elas contribuem fortemente para que os alunos estejam atentos. Segundo Harmer e Doff, as imagens podem servir, não só, para os alunos deduzirem o que vai ser tratado na aula, mas também para constituírem um meio de discussão, em que os alunos podem usar a sua imaginação; além disso, são a forma mais simples de eliciar novo vocabulário (Harmer, 2001:134-136; Doff, 1991:165). Outro factor importante a reter é que quando são usadas imagens, estas devem ter um tamanho adequado ao espaço, ou seja, devem poder ser vistas desde a última fila da sala de aula (Harmer, 2001:135-136).

- Trabalho prévio de vocabulário

Em seguida dividiu-se o quadro em duas colunas, cada uma representando um sexo. Tinha preparado tiras de cartolina com vocabulário relativo a características de personalidade e a actividades. Os alunos tinham de se levantar e colocar as tiras na coluna certa, segunda a opinião deles (ver figura 3). Penny Ur considera que há várias formas de apresentar o significado de novo vocabulário. Optei por introduzi-lo por associações de ideias, com base nas semelhanças em relação à língua materna. Quando, apesar de tudo, os alunos revelavam alguma dificuldade em descobrir o(s) significado(s), usava-os num contexto frásico (Ur, 1999:63). O vocabulário escolhido não era todo do conhecimento dos alunos, sendo no entanto de fácil assimilação, uma vez que algumas palavras eram semelhantes às da língua materna e/ou outras eram compostas por justaposição, conhecendo os alunos uma delas (Scrivener, 1994:83).

Quando se trabalha com vocabulário, temos de distinguir entre dois tipos de exponentes lexicais. Não temos de dispensar o mesmo tempo e cuidado a todo o vocabulário novo que leccionamos. Devemos distinguir dois tipos de vocabulário:

(1) Vocabulário activo: que os alunos necessitam de perceber e de usar. Neste caso é importante dispensarmos tempo a dar exemplos e a pôr questões para que os alunos entendam como a palavra é usada.

(2) Vocabulário passivo: palavras que os alunos necessitam de perceber mas não de usar. Este vocabulário lecciona-se rapidamente com um exemplo simples, é normalmente vocabulário que surge até em texto, e cujo significado é retirado do contexto. Temos de enfatizar que os alunos necessitam muito mais de entender o vocabulário do que de o produzir. Sendo assim, não devemos tratar todas as palavras novas como vocabulário activo (Doff, 1991:19). Além disso, há que ter em conta que

não é necessário apresentar todas as palavras novas que surgem no texto, podendo os alunos adivinhá-las pelo contexto; somente o vocabulário mais difícil para a compreensão do texto é que necessita de ser trabalhado inicialmente, outro pode ser trabalhado apenas após a leitura (Doff, 1991:59, Ur, 1999:149).

Dado que os textos eram opiniões de rapazes sobre raparigas e apenas três alunos do sexo masculino fazem parte da turma em estudo, decidi introduzir nesta fase inicial da aula algumas características que iriam suscitar uma certa polémica tanto nos alunos como nas alunas. Além disso, pretendia que todos os alunos participassem na actividade em si e na sua correcção ao mesmo tempo. Desta forma, o máximo de alunos está activamente envolvido na aula (Scheibl, 1984 cit. Prodromou, 1992:5). O perigo em que se incorre neste tipo de actividade é a recorrência ao uso da língua materna; no entanto, como refere Patty Hemingway, (Patty Hemingway cit. Prodromou 1992:5), o uso da língua materna pode até ser visto como uma vantagem e não como um factor de distração, pois com o nível de língua estrangeira que os alunos possuem é impossível que discutam tudo e o tempo todo numa língua diferente. O facto de usarem a sua língua neste tipo de actividade evita constrangimentos, encoraja a colaboração entre os alunos e demonstra interesse (Prodromou, 1992:5). O facto de esta turma ser constituída apenas por dez alunos possibilita que se lhes peça para colaborarem todos ao mesmo tempo na mesma actividade. A relação de amizade entre eles é boa, há a possibilidade de se agrupar os alunos com maiores dificuldades com os que têm menor dificuldade, podendo estes ajudar-se mutuamente. Há assim uma maior flexibilidade e dinamismo, possibilitando uma atmosfera positiva, uma maior oportunidade de falar, de trocar ideias, levando assim a uma melhoria a nível de qualidade e quantidade (McDonough, 1993:237, Doff, 1991:141). Neste caso, o professor apenas está presente como observador da forma como os alunos trabalham, de como tentam resolver a actividade, intervindo apenas quando os alunos têm algumas dúvidas ou alguma dificuldade em resolver o caso por si próprios (Harmer, 2001:120-124). É importante referir que, quando se pede aos alunos que opinem ou participem numa actividade, se tem de ter em conta que o conteúdo seja do conhecimento e do interesse dos alunos para que estes sejam capazes de se exprimir e de dar a sua opinião e a sua contribuição (Prodromou, 1992: 9).

- Texto e exercícios

Após este exercício em que algumas das palavras mais difíceis que apareciam no texto foram explicadas, pediu-se aos alunos que abrissem o manual e lessem o texto que se seguia. Antes da leitura de um texto é importante que o tema deste seja conhecido (Doff, 1991:60). Desta forma, os alunos sabem o que podem esperar do texto, exponenciando a expectativa e curiosidade para a leitura (Doff, 1991:61). O texto tratava de diversas opiniões de rapazes sobre as raparigas. O primeiro exercício estava no manual e verificava a compreensão global do texto (ver anexo B). Uma vez que o manual não englobava um exercício de compreensão mais específica do texto, esse exercício foi acrescentado e elaborado por mim. Os alunos teriam de completar frases com informações retiradas do texto (ver apêndice 1). A necessidade de adaptar ou acrescentar algo ao que o manual nos oferece é relativa, pois depende especialmente do contexto da turma. Se acharmos que não é o mais adequado para as necessidades daqueles alunos, é necessária a adaptação deste a outro nível; um maior número de exercícios constitui razão para adaptarmos ou acrescentarmos o que achamos que terá de ser feito para um melhor aproveitamento (McDonough, 1994:85).

Como actividade menos guiada criei um questionário (ver apêndice 2), tendo como base o tema da aula para conhecer melhor as opiniões dos alunos, não apenas por curiosidade do professor mas também pela óbvia curiosidade dos alunos. Esta actividade podia servir de base a uma posterior discussão e favorecer assim uma actividade oral (Prodromou, 1992:72). O facto de estarem curiosos em saberem a opinião dos outros faz com que mantenham o interesse e, conseqüentemente, estejam atentos (Prodromou, 1992:93).

3.1.1.2- Aula “Märchen” (Contos de fadas)

O conto escolhido para ser trabalhado nesta aula foi “João e Maria” (“Hänsel und Gretel”). Escolhi este conto pelo facto de ser um dos mais conhecidos dos recolhidos pelos Irmãos Grimm, e por não ser muito longo nem muito complicado.

- O uso de imagens:

Como forma de iniciar a aula optei por cortar uma imagem em que se viam as personagens principais. Desta forma os alunos não só criariam uma maior expectativa sobre o tema da aula como também praticariam a oralidade e reveriam vocabulário, uma vez que teriam de especular e de tentar adivinhar o que estaria representado na imagem

(ver figura 4). Mais uma vez, depois de terem descoberto o conteúdo da imagem, passámos para um nível seguinte, nomeadamente à razão da escolha daquela imagem, altura em que os alunos deveriam tentar adivinhar de que iríamos falar durante a aula.

Como forma de testar algum do conhecimento cultural dos alunos, perguntei-lhes que outros contos conheciam, quem eram os autores destes contos e se sabiam os títulos de alguns em alemão. Nesta fase da aula em que elicitamos conhecimentos dos alunos, despertando-lhes ao mesmo tempo a curiosidade para o que se seguirá, há várias tipos de perguntas que podem ser colocadas. Ao longo das aulas, pode-se querer fazer perguntas com diferentes objectivos: para comprovar a compreensão dos alunos de algo que tenha sido lido, explicado, ensinado; para praticar certas estruturas, fazendo perguntas que requerem uma resposta particular; ou, como neste caso específico, com o objectivo de descobrir o que os alunos realmente sabem ou pensam (Doff, 1991:22). Para auxiliar este processo, colámos algumas imagens de diferentes contos no quadro e tiras de cartolina em que se liam os títulos em alemão. Os alunos teriam de dizer qual o título correspondente a que imagem (Häussermann & Piepho, 1996:94 [ver figura 5]). Entre estas imagens também coloquei uma do conto a ser tratado durante esta aula. Depois desta actividade, disse-se aos alunos que iríamos tratar o conto “João e Maria”.

- Texto e exercícios

Como forma de trabalhar o conto optei por apresentar a história em imagens. No total eram 14 imagens, cada uma representando uma cena do conto (ver apêndice 3). O uso de imagens faz com que os alunos retenham mais facilmente e por mais tempo o que elas representam. Coloquei-as de forma desordenada no quadro e os alunos teriam de as ordenar. Uma vez que a turma tem apenas um ano de alemão e o ritmo de trabalho destes alunos não é rápido, decidi conjugar uma outra actividade ao mesmo tempo. Os alunos teriam acesso ao conto todo e na ordem correcta e, à medida que um aluno lia um parágrafo, tentariam todos em conjunto descobrir qual a imagem que corresponderia ao que tinha sido lido (Prodromou, 1992:5 [ver apêndice 4]). Desta forma, a turma toda estaria envolvida activamente durante a actividade.

Como forma de compreensão do conteúdo dos parágrafos, pedi aos alunos que justificassem a sua escolha, fazendo-se uma comparação do que se visualizava na imagem com o conteúdo do que tinha sido lido. Os alunos teriam de ser capazes de resumir o conteúdo dos parágrafos (Prodromou, 1992:72, Ur, 1999:146). Esta actividade também visava favorecer os alunos com maiores dificuldades na oralidade,

uma vez que qualquer resposta poderia contar como certa, por mais básica que fosse (Prodromou, 1992:76); Além disso, desta forma o tempo que o professor falava seria muito menor, promovia-se uma maior participação por parte dos alunos e estes estariam mais atentos, uma vez que a qualquer altura podiam ter de participar a seguir a um colega, e teriam de estar preparados para responderem às perguntas que lhes seriam colocadas ou para repetirem as ideias principais que tivessem sido mencionadas.

Como actividade de compreensão mais detalhada e, ao mesmo tempo, mais livre, os alunos teriam de ver com atenção as falas no discurso directo, pois no fim iriam encenar o conto usando o diálogo do texto (Tice, 1997:56; Scrivener, 1994:69 [ver apêndice 5]). Uma vez que tinha 10 alunos e as personagens participantes eram 5, decidi dividir a turma em dois grupos. Optei por lhes dar a possibilidade de escolherem com quem gostariam de trabalhar e encenar (Prodromou, 1992:44).

Como ajuda para criação de um ambiente com algum realismo, elaborou-se um cenário para cada cena principal, nomeadamente a floresta, a “Knusperhaus”, o forno, a jaula. Estavam também disponíveis pedras e pão, para serem utilizados pelos alunos (ver figuras 6-9).

3.1.2- O caso de Inglês

3.1.2.1- Aula “Boys and Girls”

A nível de calendarização, esta aula foi leccionada entre as duas aulas de Alemão; sendo uma aula que estes alunos teriam a mais do que a outra turma do mesmo ano teve oportunidade de optar pelo tema da aula. Por essa razão, decidi utilizar o mesmo tema e materiais que na turma de Alemão, adaptando-os obviamente a um contexto diferente.

Nesta turma, com maior número de alunos, não pude fazer exactamente o mesmo. Sendo uma turma do 8.º ano, as actividades deviam ser mais controladas para evitarmos indisciplina e confusão. Nesta turma, optei por usar imagens e tiras com adjectivos de caracterização de pessoas. Como forma de apresentação do significado de alguns adjectivos, usei ilustrações (Ur, 1999:63). Os alunos teriam de colocar a palavra certa debaixo da imagem correspondente; depois de terem feito isso, discutir-se-ia o que seria mais adequado para raparigas ou rapazes. As respostas seriam por mim registadas no quadro (ver figura 10).

Dado que este tema era repetição do ano lectivo anterior, decidi focalizar não a análise do conteúdo do texto, mas sim os vários adjectivos que os rapazes ou raparigas

lhes atribuíam. Como queria usar conteúdo que usara na turma de Alemão, o texto foi criado por mim. Os alunos tinham de ler os textos e identificar os adjetivos que eram atribuídos a raparigas e a rapazes (ver apêndice 6). Após a sua leitura, pedi-lhes uma opinião, o que promoveu uma fase de oralidade (Doff, 1991:180). Como forma de perceber o significado de cada adjetivo, optei por fazer um exercício em que seria dada a definição e os alunos teriam de saber qual o adjetivo correspondente àquela definição (Scrivener, 1994:83, Ur, 1999:63 [ver apêndice 7]). Elaborei mais outro exercício em que os alunos tinham de descobrir os antónimos dos adjetivos numa sopa de letras, um exercício de carácter mais lúdico, favorecendo um clima mais relaxado (Tice, 1997:38, Ur, 1999:63;69-73 [ver apêndice 8]). Criei mais um exercício em que os alunos teriam de completar as frases com os adjetivos correctos (ver apêndice 9). Esperava-se também que fossem capazes de, dentro de um contexto, conseguirem saber qual o adjetivo necessário e adequado (Ur, 1999:63;69-73). Como actividade mais livre, os alunos teriam de descrever o seu rapaz ou rapariga de sonho, caracterizando-o(a). Esta etapa corresponde à quarta etapa mencionada por McDonough, que considera que a leitura deve conter quatro etapas. Uma primeira, em que a curiosidade dos aluno é despertada ligando o tema da aula à sua própria experiência e conhecimento. Devem-se colocar algumas questões para que isso seja feito. Uma segunda etapa, em que devemos dar razões para a leitura. Uma terceira, em que os alunos terão de discutir algumas das respostas, e por último a quarta etapa, uma actividade de escrita usando a informação adquirida durante a aula com um propósito diferente (McDonough, 1993:113). No entanto, a última actividade não era completamente livre, uma vez que isso se tornaria difícil para os alunos e daria azo a muitos erros, além de o resultado final provavelmente ser completamente diferente de aluno para aluno, o que tornaria a correcção mais complicada (Doff, 1991:153). Por essa razão, estas mesmas actividades devem ser guiadas na sua escrita, dando-se um modelo ou tendo tratado previamente o que se pede para escrever (Doff, 1991:153).

3.2- Análise e Interpretação de dados

Ao analisar os dados recolhidos relativamente aos alunos com maiores dificuldades na turma de Alemão, das duas aulas conseguiu-se chegar à seguinte conclusão: de uma forma geral verificou-se que houve uma melhoria na maioria das variáveis. A nível de colocação de questões ao professor na aula de “Märchen” houve um decréscimo na frequência, enquanto que nas restantes variáveis houve uma

classificação mais positiva em relação à da aula anterior. Os dois alunos do sexo masculino em estudo que normalmente estão distraídos e aparentam não querer saber nada do que acontece na aula, interagiram com os colegas, participaram voluntariamente e com satisfação na maior parte da aula; relativamente às duas alunas do sexo feminino em estudo deixaram de lado um pouco o seu acanhamento e interagiram com os colegas mostrando-se entusiasmadas por representar o diálogo aos colegas (ver tabela 3). Uma vez que esta aula foi feita em grupo, com o envolvimento da turma toda na maior parte das actividades, houve uma maior participação activa destes alunos, tentando-se esclarecer todas as dúvidas logo no momento do seu surgimento. Na parte final da aula, na preparação para a encenação do diálogo, os alunos em questão, trabalhando individualmente ou em grupo, querendo encenar todos os momentos da forma mais correcta, colocaram questões mais específicas, como por exemplo quanto ao significado de uma ou outra palavra, sobre a entoação certa num determinado momento do discurso, etc. Nesta aula, os alunos alvo estavam activamente presentes na aula, uma vez que a correcção do exercício (corresponder parágrafo a uma imagem) e esclarecimento de certas dúvidas, foram feitos à medida que a leitura decorria; os alunos estiveram atentos e participativos praticamente durante toda a actividade. Apesar de ter sido bastante complexa pelo facto de ter sido usado um texto bastante longo e vocabulário difícil a aula teve uma forte componente lúdica. O elemento de desafio, o facto de ser uma aula diferente daquelas a que estavam habituados, despertou-lhes o interesse. Assim, proporcionou-se um clima mais harmonioso na aula, o que favoreceu a interacção entre estes com a restante turma, não se sentindo intimidados por errar ou por representar em frente à turma toda. Prova disso foi o facto de as alunas mais envergonhadas, que normalmente evitam a exposição pública, terem dado o seu melhor e terem participado. A aula anterior foi uma aula semelhante às habituais, apesar de o elemento de provocação os ter motivado. Tendo relacionado o tema da aula com algo do dia-a-dia dos alunos, promoveu a contribuição de opiniões e questões para um melhor entendimento da mensagem transmitida (ver tabela 4).

Relativamente à aula de Inglês, de uma forma geral consegue-se, à primeira vista, concluir que a maioria obteve classificação “Suficiente” ou “Bom” nas variáveis. As classificações de “Muito Bom” foram poucas em relação ao panorama total. Em relação a cada aluno, a maioria tem classificação maioritariamente de “Insuficiente” ou “Suficiente”, em detrimento das restantes classificações em que a maioria das

classificações se verificam nas variáveis no envolvimento nas actividades, tolerância em relação aos colegas e na atenção prestada na aula (ver tabela 5).

A ilação que retirei desta grelha é de que os alunos em estudo demonstraram interesse e envolvimento nas actividades que lhes tinham sido propostas. Do facto de haver tolerância em relação aos colegas, conclui-se que não houve reacções ou comportamentos de distúrbio ou de distração, o que é positivo. No entanto, considero que se não houve tanta participação oral e colocação de perguntas, foi porque a aula se concentrou sobretudo numa estrutura gramatical em vez de na macro-competência da escrita, como deveria ter sido feito. Os alunos até comentaram o grau de dificuldade dos exercícios.

Estas conclusões também poderão ser retiradas se comparamos estes resultados com os dados obtidos nas aulas de Alemão. Nestas, apesar de complexas, utilizaram-se abordagens diferentes, o que não se verificou tanto na aula de Inglês. Apesar de todos estes aspectos, e de não haver resultados tão positivos como nas aulas de Alemão, notou-se uma melhoria em relação às aulas observadas através da observação simples, o que me fez crer que as estratégias aplicadas tiveram um resultado positivo.

3.3- Conclusões

Depois de ter concluído o primeiro ciclo considere que, a nível de planeamento das aulas, é preciso muito cuidado e ter em conta os seguintes aspectos:

- (1) idade dos alunos, pois afecta a escolha quanto aos tópicos a serem tratados nas aulas e tipos de actividades a serem escolhidas;
- (2) o interesse dos alunos, uma vez que influencia igualmente todo o material escolhido para leccionar a aula;
- (3) o nível de língua para se saber ao certo o grau de dificuldade que se poderá ter ou não durante a aula;
- (4) as competências dos alunos, no sentido de se saber de que é que eles são capazes ou não, determinando até que ponto se poderá dificultar alguns aspectos da aula e criar-se desafios;
- (5) atitudes dos alunos relativamente à escola, o que está ligado à motivação;
- (6) razão da escolha deste em detrimento de outro aspecto, saber avaliar a relevância do que se lecciona à vida dos alunos;
- (7) personalidade que pode facilitar ou dificultar certas interacções e por último estilos de aprendizagem. (McDonough:1993:8).

Tendo listado os aspectos a ter em conta aquando do planeamento das aulas considero que é importante passar para os aspectos a ter em conta na escolha e uso do material a utilizar. Uma vez que optei por criar a maioria dos materiais a usar nas aulas, ou até criar na totalidade todos os materiais, deve-se ter em consideração todos os aspectos acima referidos, assim como, ao pesquisar outras fontes para a obtenção de ideias para a construção desses mesmos, precisa-se de saber o que se poderá acrescentar, não usar, modificar, simplificar ou dificultar ou até reordenar a sequência do que é apresentado e ser capaz de reflectir a razão, pela qual cada uma das acções (McDonough, 1993:8). Além disso temos de reflectir sobre a forma como apresentamos os conteúdos (ficha de trabalho, cartões, cartolina, no quadro, acetato, PowerPoint) (McDonough, 1993:247). Nas minhas aulas, optei por usar maioritariamente cartolinas e fichas de trabalho, usando o quadro como suporte. Até à data, considero que as cartolinas servem como elemento bastante apelativo e são material com o qual os próprios alunos trabalham, e usam durante a aula, fixando as coisas de modo mais imediato.

Ao procurarmos um texto para os alunos com maiores dificuldades, devemos ter em conta o comprimento do texto e a acessibilidade da linguagem; e do vocabulário nele presente, uma vez que a maioria deve ser do conhecimento do aluno, e o que eles desconhecem deve poder ser facilmente descodificado através do contexto (ou então devemos pensar numa forma de o esclarecer antes de o apresentarmos à turma). O conteúdo deverá poder ser relacionado com o dia-a-dia do aluno, permitindo este que se pronuncie sobre ele, motivando-o desta forma motivá-lo, uma vez que nota a relevância do que está a ser tratado (Ur, 1999:148).

Como trabalho de texto, deve-se utilizar uma gradação entre os exercícios, variar a tipologia dos mesmos e a interacção que respondem à maior parte dos estilos de aprendizagem dos alunos. Deve-se ter em conta as quatro etapas ao trabalhar um texto, como foi já mencionado por McDonough.

Tudo isto poderá motivar os alunos se tivermos igualmente uma abordagem correcta na sala de aula.

(1) é importante criarmos um ambiente propício à aprendizagem, devemos respeitar os alunos, ouvir as suas opiniões e sermos o mais honestos possível. Se os alunos se sentirem apoiados, ouvidos e relaxados sentem-se com maior vontade para participar (Scrivener, 1994:15, Tice, 1997:17, Read, 2005:4).

- (2) quando fazemos perguntas aos alunos, devemos optar por questões que não requerem resposta apenas sim/não.
- (3) devemos usar mímica, imagens e a capacidade de reformular as coisas de uma forma mais simples, pois assim facilitamos a melhor compreensão por parte dos alunos (Prodromou, 1992:11, Scrivener, 1994:96);
- (4) devemos inserir o elemento de mistério, de especulação (Prodromou, 1992:82),
- (5) devemos louvar os alunos depois de eles terem completado uma actividade com sucesso (Tice, 1997:10),
- (6) devemos envolver todos os alunos, promovendo ao máximo actividades em que toda a turma participe ao mesmo tempo (Tice, 1997:10),
- (7) devemos ser dinâmicos, alternando o ritmo na sala de aula; e
- (8) devemos dar feedback e instruções apenas quando todos estiverem atentos, certificando-nos de que todos ficam com registo do que foi leccionado.

3.3.1 Reformulação das hipóteses

Embora os resultados no primeiro ciclo tenham sido positivos, senti que havia muito mais a fazer, se explorasse melhor certas estratégias; acreditava que tinha a possibilidade de obter resultados ainda mais positivos. Nos gráficos seguintes poder-se-á verificar que, de uma aula de Alemão para outra, na percentagem das classificações dos alunos em estudo, o “Bom” e “Muito Bom” aumentaram e as de “Suficiente” e “Insuficiente” diminuíram. Notei uma melhoria na participação destes alunos que inicialmente não participavam e senti a necessidade de experimentar mais. Depois de ter leccionado a aula sobre o conto de fadas na turma de Alemão, apercebi-me de que uma aposta seria arriscar, optar por exercícios diferentes daqueles a que eles estavam habituados, optar por actividades mais complexas e mais variadas que poderiam resultar de uma forma ainda mais positiva.

Gráfico 1:

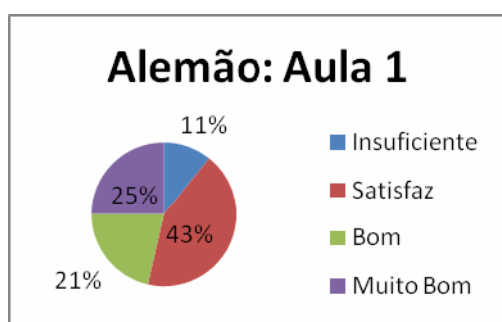
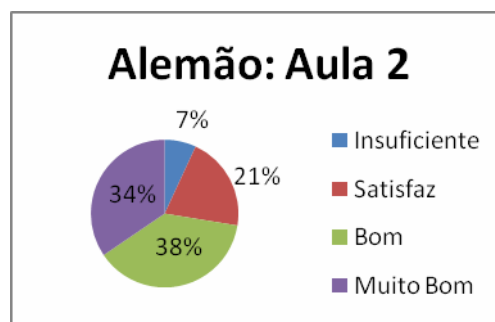
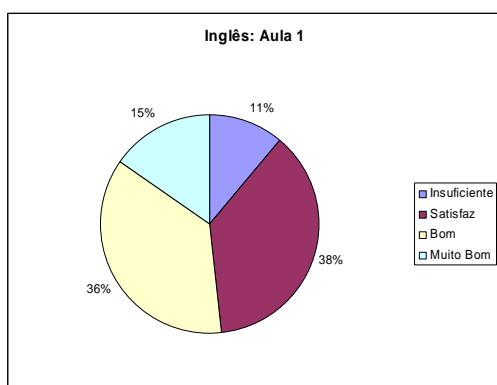


Gráfico 2:



Relativamente aos alunos em estudo na turma de Inglês verifiquei que estes obtiveram de uma forma geral classificações de “Satisfaz” e de “Bom”. Uma vez que também foi a única aula a ser leccionada nesta turma, no primeiro ciclo, senti a necessidade de experimentar mais tal como acontecera nas aulas de Alemão.

Gráfico 3:



Sendo assim, no segundo ciclo apostaria em aulas mais complexas, actividades desconhecidas dos alunos, e o facto de me ter apercebido de que os alunos com maiores dificuldades, apesar de demonstrarem maior interesse, ainda não se sentiam à vontade para participar e de contribuir mais na aula, fez com que eu achasse que seria necessário integrá-los mais transmitindo-lhes uma maior auto-confiança e vontade de contribuir em pé de igualdade com os restantes alunos. Em suma, a aula sobre o conto de fadas, por ter sido a aquela em que arrisquei mais no sentido de ter de envolver os alunos em estudo durante toda a aula e, por ter optado por uma abordagem completamente nova para eles, fez-me acreditar que era disso que estes alunos necessitavam.

Capítulo IV - Segundo Ciclo

4.1- As estratégias aplicadas nas aulas

Tendo os alunos em estudo respondido de forma positiva às estratégias adoptadas, reutilizei no segundo ciclo algumas das estratégias, tais como a utilização de imagens, o uso de cartolinas, o cuidado a ter em conta acima referido aquando o planeamento da aula, escolha de textos e a minha abordagem aos alunos até aqui adoptada. Também optei por outras estratégias, nomeadamente abordagens aos temas de forma diferente do habitual e um maior envolvimento dos alunos em estudo nas actividades. Nos sub-capítulos seguintes descrevo as aulas leccionadas, tendo tido em conta a questão da Investigação-Accção.

4.1.1- O caso de Alemão

4.1.1.1- Aula “Umwelt” (O Ambiente)

- O uso de imagens:

Esta era a primeira de quatro aulas em que este tema seria abordado; por essa razão, tinha-se acordado que o melhor seria iniciar o tema com um enfoque nos problemas ambientais mais prementes, nomeadamente o aquecimento global, o efeito de estufa, a poluição, o buraco da camada de ozono, entre outros, e falar sobre as suas causas e consequências, para que na aula seguinte se pudesse falar em termos mais específicos, nomeadamente no que as pessoas deviam ou não fazer para prevenirem a destruição do nosso planeta.

O tema em si, assim como o vocabulário a ser utilizado, tinha uma certa complexidade. Como fonte de pesquisa usei o livro adoptado para o 8.º ano de Inglês, que também leccionámos. Este manual continha uma imagem com um desenho do planeta Terra com os diferentes problemas ambientais. A imagem pareceu-me bastante interessante, uma vez que abordava tudo o que iria ser usado na aula; no entanto, se iniciasse a aula dessa forma, perder-se-ia o efeito “surpresa”, pois a descoberta do tema seria demasiado rápida. Por essa mesma razão, procurei na Internet várias imagens do planeta Terra e encontrei duas que me agradaram: uma imagem da Terra a sorrir e uma outra em que esta parecia doente.

No início da aula coleí a imagem da Terra a sorrir e perguntei aos alunos em causa o que consideravam que lá estava representado. O facto de o aspecto da imagem

não ser muito habitual captou a atenção dos alunos todos, promovendo reacções e comentários positivos. Depois de termos falado do estado físico da Terra e das possíveis razões para a situação, mostrei a outra imagem, em que a Terra se apresentava doente. A partir desta, especulou-se mais um pouco sobre as razões deste estado, assim como sobre o possível tema da aula. Tendo optado por este tipo de imagens não achei coerente passar para a apresentação dos problemas ambientais recorrendo a fotografias. Há certamente fotos bem reais e chocantes sobre este tema que de certeza iriam sensibilizar os alunos; no entanto, considero que é um tema para o qual somos alertados todos os dias. Além disso, tive em conta o facto de estarmos perante uma turma de 12.º ano. Para desdramatizar um pouco este aspecto, pesquisei na Internet caricaturas de cada problema ambiental (Heyd, 1990:189, Prodromou, 1992:55,83, Häusermann & Piepho, 1996:249). Na escolha das imagens tive a preocupação de que fosse facilmente decifrado o problema ambiental representado. Este teria de ser apelativo, à primeira vista, para prender a atenção, ser formativo e corresponder ao tema da aula e ao texto a ser utilizado (Heyd, 1990:188; [ver figura 11]). Deveria ter ainda objectos ou representações sobre os temas, abrindo assim caminho para a especulação com recurso ao vocabulário que os alunos com maiores dificuldades conhecessem já em antemão. A razão da escolha do uso de imagens em detrimento do aspecto verbal deveu-se ao facto de estas ilustrarem mais fácil e rapidamente o que se pretende, serem eventualmente mais atractivas, chamarem mais a atenção e fomentarem a concentração dos alunos, além de constituírem um elemento de variedade na aula e de ajuda para os alunos fazerem associações (Gower et al.,1995:71).

- O Vocabulário:

O último aspecto abordado no ponto acima facilitava a aprendizagem do vocabulário a ser utilizado. Na língua alemã, todo o vocabulário relacionado com este tema é constituído por palavras maioritariamente compostas, o que me levou a crer que, se os alunos em causa entendessem uma das palavras, facilmente chegariam à palavra correcta para cada imagem. No quadro estavam já colocadas as imagens das duas faces da terra e sobre uma mesa da sala estavam as imagens e tiras de cartolina com a respectiva definição (Häussermann & Piepho, 1996:94). Os alunos tinham de se levantar e colar ao lado da terra sorridente as imagens que representavam coisas benéficas para a terra com a respectiva definição, e junto à imagem da terra triste deveriam colar as imagens representantes dos problemas ambientais e respectiva

definição. Enquanto os alunos estavam a executar a actividade, monitorizei o trabalho que estavam a fazer e estava atenta aos comentários e às dúvidas que iam surgindo. Desta forma, pude aperceber-me da eficácia das instruções junto dos alunos, das suas dificuldades e do modo como faziam as associações (Gower et al.,1995:49, Dobbs, 2001:8). Segundo Gower e como eu própria pude comprovar, este tipo de actividade interactiva permite não só a monitorização do trabalho e desempenho de cada aluno como também a promoção de uma maior interacção entre os alunos menos activos com o resto da turma, levando-os à utilização da língua estrangeira mais eficientemente do que o fariam se a actividade fosse feita de outra forma, pois há uma maior troca de opiniões entre os alunos, um maior contributo para a aula e é oferecida a possibilidade de participarem sem serem demasiadamente expostos; por último, a mudança de ritmo durante a aula e variedade de actividades são facilitadas (Gower et al:995:45).

- Texto e exercícios:

Encontrar um texto para esta aula foi a tarefa mais difícil. O manual adoptado pela escola, (Deutsch: Einfach toll 11!, Porto Editora) não abordava estes problemas ambientais, e como os textos que continha não correspondiam às necessidades ou interesse dos alunos em questão. Ao fazer pesquisa na Internet a tarefa não se revelou menos difícil. Os textos eram de teor muito científico e impossíveis de serem utilizados numa turma com alunos de nível dois. Consultei novamente no manual do 8.ºAno de Inglês que continha pequenos textos abordando cada problema ambiental. Achei que aí estariam as informações necessárias e optei pela tradução dos textos. Uma vez cumprida essa tarefa, deparei-me com outro desafio: apesar de os textos serem de certa forma do mesmo tamanho dos da versão em inglês, mesmo tendo utilizado as construções mais simples, eles apresentavam-se complexos, uma vez que, como referi anteriormente, o vocabulário em alemão é bem mais complexo. Por essa razão, tive de pensar na forma ideal de abordar o máximo de problemas ambientais sem perder muito tempo com cada um deles. Uma vez que tinha dez pequenos textos e dez alunos, decidi dar um texto a cada um dos alunos. Estes teriam de ler o texto para si e descobrir qual o problema ambiental descrito (Holme, 1991:76; [ver apêndice 10]). Depois de terem terminado essa tarefa, os alunos liam em voz alta para os colegas para estes tentarem adivinhar qual o problema apresentado. Desta forma, os alunos não só praticariam a leitura e compreensão de texto, como também a leitura em voz alta, em que se tinham de fazer entender pelos colegas; estes, por sua vez, estariam a desenvolver a competência de

audição. As imagens ainda coladas no quadro ajudavam-nos na medida em que tinham um suporte visual para o que ouviam. Após a conclusão desta actividade, distribuí uma ficha com os textos, todos eles com um glossário em que constavam as palavras mais difíceis e as palavras-chave para que todos percebessem melhor o conteúdo dos textos. Pedi aos alunos que lessem para si mesmos durante algum tempo e perguntei se tinham entendido a mensagem, para que fosse possível prosseguir e passar-se ao exercício seguinte (ver apêndice 11). Este implicava a criação de uma situação aparentemente simples mas que acarretava alguma dificuldade. Antes de preparar um exercício para os textos pensei na mensagem principal transmitida e qual o objectivo que queria que os alunos atingissem. As aulas seguintes abordariam as causas e consequências da actuação do ser humano no ambiente e o expoente estrutural “voz passiva”. Os textos escolhidos para esta aula eram essencialmente a descrição de problemas ambientais, das suas causas e das suas consequências. Assim, considerei que uma tabela em que os alunos tivessem de encontrar as causas e consequências para cada problema seria a melhor opção (ver apêndice 12). Além disso, a construção frásica implicava o uso ainda inconsciente da voz passiva: os textos deviam ser reconhecidos nas aulas seguintes como produtos da regra (Heyd, 1991:73).

Como exercício seguinte, cada aluno teria de responder a uma pergunta mais específica, mas a aula terminou antes de se poder fazer isso e, por essa razão, a tarefa ficou como trabalho de casa (ver apêndice 13). Todos os alunos, à excepção dos dois em estudo, fizeram o trabalho de casa com um resultado surpreendente. As respostas não eram fáceis mas todos conseguiram construir frases complexas e completas a partir de “W-fragen” (Prodromou, 1992:71). Este tipo de perguntas é considerado como mais específico; contudo, tinha a consciência de que teria de ser tolerante temos a diferentes respostas (Prodromou, 1992:75).

4.1.1.2 - Aula “Portugal und die Schweiz” (Portugal e a Suíça)

Antes de passar à descrição da aula em questão, penso ser necessário referir resumidamente o que fiz na aula anterior, uma vez que ela serviu de ponto de partida para esta aula, e alguns dos resultados obtidos deveram-se a essa mesma aula. O tema da aula anterior, tinha a ver com os países de expressão alemã e os alunos trabalharam em pares sobre um país. A cada par dei fotocópias com informações sobre um país (Luxemburgo, Suíça, Holanda, Liechtenstein e Portugal). No fim de cada texto estavam palavras-chave, que serviriam de ponto de partida para pesquisa das respostas. Estas

seriam apresentadas numa colagem com imagens disponibilizadas igualmente por mim e com as informações reunidas após a pesquisa. Com o objectivo de dar a oportunidade aos alunos do sexo masculino de fazerem algo que lhes agradasse, sugeri-lhes que trabalhassem Portugal, uma vez que se tratava do seu próprio país, e entendi que a compreensão dos textos lhes seria mais fácil. Devo referir que encontrei os textos na Internet (Wikipedia.com), tendo-os encurtados e adaptado ligeiramente. As duas alunas do sexo feminino em estudo trabalharam a Suíça, pois achei que dessa forma lhes estaria a dar uma certa motivação e um maior à-vontade para que na aula seguinte participassem mais, uma vez que não precisavam de fazer uma leitura tão aturada dos textos disponibilizados.

As colagens realizadas pelos alunos foram penduradas na sala da aula seguinte como forma de reconhecimento pelo trabalho realizado e com vista a servirem de apoio em caso de dúvida, o que agradou imenso aos alunos.

O tema desta aula (Portugal e Suíça) tem a sua justificação. Sabemos como é importante transmitirmos a cultura do país em estudo e contrastá-la com o país de origem dos alunos. Neste caso não escolhi a Alemanha como contraste com Portugal, uma vez que, ao longo do ano, já várias vezes se tinha feito referência às duas culturas. Escolhi a Suíça por ser o país onde nasci e pelo facto de as línguas nela faladas constituírem um tema interessante para ser abordado, pois a maior parte dos alunos associa a língua alemã à República Federal da Alemanha, desconhecendo por vezes que o Alemão é a língua oficial de outros países. Segundo Gower, personalizar as actividades ou a aula, falar sobre nós mesmos pode ser motivante uma vez que os alunos poderão ficar mais interessados (Gower et al., 1995:57).

- O uso de imagens

Sendo a minha última aula a leccionar nesta turma tentei fazer tudo o que estava ao meu alcance para que ela ficasse lembrada pela positiva. Em todas as aulas o uso de imagens tinha tido uma resposta positiva por parte dos alunos, pelo que decidi recorrer mais uma vez a este meio. Em primeiro lugar, os cartazes pendurados na sala de aula proporcionaram uma atmosfera agradável, convidativa ao trabalho que eu pretendia que os alunos realizassem e uma forma de reconhecer e agradecer o trabalho que eles já tinham realizado. Os alunos já sabiam que iríamos falar de um dos países tratado na aula anterior, mas não sabiam ainda qual. Como forma de iniciar a aula, cumprimentei-os em Suíço, o que, considero, os motivou desde o início, pois usei o efeito surpresa e tentei

assim despertar a curiosidade da turma. Após termos identificado a Suíça no mapa e nas colagens, indaguei o que os alunos consideravam como características mais marcantes deste país. Activei assim conhecimentos de cultura geral e pude verificar a existência de eventuais estereótipos.

Dividi o quadro em duas colunas, cada coluna representando um país. Disponibilizei-lhes imagens e tiras de cartolina com as legendas de cada imagem, que os alunos deveriam colocar na respectiva coluna (Hill, 1990:15 [ver figura 12]). Os alunos em estudo, tendo trabalhado os respectivos países na aula anterior, estavam bastante envolvidos na tarefa e explicaram aos colegas o que cada imagem representava.

Nesta aula a parte visual não se resumia apenas a este tipo de imagens. Tinha também preparado um mapa da Suíça em que os alunos teriam de identificar as regiões em que se falava cada língua, com base no texto; seguiu-se uma apresentação PowerPoint com fotografias de diversas cidades, com o objectivo de lhes mostrar que não é só a língua que difere de uma cidade para outra, mas também o casco urbano, os aspectos culturais e a paisagem circundante, em parte influenciados pelos países que envolvem a área territorial.

- Texto e exercícios:

Esta aula tinha como objectivo principal a transmissão de aspectos culturais, sendo essencial para os alunos perceberem o que estava a ser lido, ouvido e falado na aula; no entanto, o trabalho de vocabulário nesta aula não foi a parte essencial. O vocabulário mais importante foi apresentado na fase inicial da aula com a tarefa das imagens e tiras com a definição; o texto tinha uma linguagem relativamente acessível, cujo significado seria facilmente retirado pelo contexto. Uma vez definido o tema da aula, decidi que o texto se focalizaria nas línguas/dialectos falados na Suíça. O texto escolhido foi retirado de um manual suíço, que apresentava os factores mencionados por Gower para que um texto possa ser considerado acessível: a linguagem era fácil, o texto era curto, com frases curtas e simples, claramente organizado e de teor factual (Gower et al., 1995:94). No entanto, acrescentei algumas informações necessárias para conseguir concluir a tarefa pensada como segundo exercício de leitura. O primeiro exercício de leitura consistia na escolha, por parte dos alunos, de um título apresentado para cada parágrafo, possibilitando-me aferir se eles tinham percebido o conteúdo do parágrafo ou não, e no fim conseguir com que tivessem uma percepção global do texto, sem se debruçarem demasiado sobre pormenores (Prodromou, 1992:80, Holme,

1991:76, Doyé, 1988:57 [ver apêndice 14]). O texto especificava os cantões onde se falava determinada língua; no entanto, eu tive a percepção de que, tratando-se de lugares que os alunos não faziam ideia onde se situavam, seria importante que eles ficassem com uma ideia mais clara, e entreguei-lhes um mapa com a legenda dos cantões. Os alunos reliam o texto e, para cada língua, pintavam as zonas mencionadas com uma cor diferente. (Doyé, 1988:63; [ver apêndice 15]). Aos quatro alunos em estudo foi pedido que se levantassem e se dirigissem ao quadro e pintassem essas zonas num mapa aumentado colado no quadro. Cada aluno tinha de pintar as zonas referentes a uma língua (quatro línguas). (Prodroumou, 1992:80 [ver figura 13]). Posteriormente chamei a atenção para os países que rodeavam as respectivas zonas para que os alunos percebessem que na zona ligada a França se fala francês, na zona ligada à Alemanha se fala alemão, e assim sucessivamente. Mostrei-lhes uma apresentação em PowerPoint com fotos de algumas cidades. Como exercício de compreensão mais específica do texto, elaborei dez perguntas de interpretação; a aula até aqui já tinha sido bastante densa e não sobraria muito tempo para o fim, altura em que planeava ler um diálogo em conjunto com a supervisora que me estava a observar nesta aula e que é de nacionalidade suíça. Por esta razão elaborei uma questão para cada aluno responder. Como forma alternativa ao habitual, decidi que as respostas seriam escritas em tiras de acetato, uma actividade que tinha tido sucesso numa aula leccionada pela Orientadora de Inglês a uma das suas turmas, e depois colocadas no retroprojector à medida que se iam corrigindo (ver apêndice 16). (uma das vantagens do uso do retroprojector segundo Gower (Gower et al, 1995:69). Os últimos minutos foram ocupados com a leitura de um diálogo em que os alunos tentavam decifrar o que cada palavra no dialecto Suíço significava em Alemão padrão (Häussermann & Piepho, 1996:192; [ver apêndice 17]).

4.1.2- O caso das aulas de Inglês

4.1.2.1- Aula “Cinema”

O manual adoptado apresentava alguns textos e actividades relativos a este tema; no entanto, alguns dos filmes mencionados não me pareceram ser os mais adequados ao conhecimento dos alunos. Além disso, nesta altura do estágio, devemos mostrar criatividade e variedade na elaboração de materiais.

- O uso de imagens

Como forma de iniciar o tema é importante leccionar os diferentes tipos de géneros cinematográficos que existem e dar a conhecer as suas características. Escolhi os tipos de filmes mais comuns e que os alunos deveriam conhecer. Procurei para cada género, um filme. Tentei colocar-me no lugar dos alunos e ver quais os filmes que eles conheceriam e gostariam e quais os mais recentes; (sem serem contudo demasiado recentes, pois não sabia até que ponto eles tinham possibilidades de ir ao cinema).

Como forma de tornar tudo mais apelativo, tentei fazer com que os cartazes parecessem o mais reais possível e considero que o consegui. À medida que ia colocando os cartazes no quadro os alunos que habitualmente não demonstram interesse estavam atentos e mostravam-se com vontade de comentar este ou aquele aspecto do filme. Ao perguntar-lhes se conheciam o filme tentava elicitá-los a nomearem as personagens e a descrevê-los; foi esta uma boa forma de introduzir o vocabulário que se seguiria (Prodromou, 1992:115, Hill, 1990:19; [ver figura 14]).

- O vocabulário:

Uma vez que o que iria ser leccionado na aula não eram apenas géneros cinematográficos, mas também as diferenças entre os vários géneros e o incentivo à emissão de opiniões sobre as próprias preferências, considerei vantajoso a inserção das palavras mais importantes também nesta fase. Comecei por entregar cartolina com a categoria do filme para colocarem debaixo do filme correspondente a alguns alunos alvo. Uma vez que as palavras não diferem muito da língua materna, achei que seria uma oportunidade de levantar um pouco a auto-estima que falta a alguns destes alunos. A tarefa não se revelou difícil, uma vez que toda a turma estava atenta e tentava ajudar os colegas na execução da tarefa. Depois de se ter feito a correcção desta actividade oralmente, passou-se à segunda actividade. Perguntei aos alunos se sabiam quais são as características principais de cada tipo de filme, e alguns alunos responderam acertadamente. Referi então que tinha outros cartões com algumas palavras que referiam características de filmes e pedi voluntários para colocarem as palavras no respectivo filme. Os alunos em estudo estavam entusiasmados e tiveram oportunidade de colocar mais do que uma palavra no quadro (ver figura 15). Em alguns casos era necessário o uso de mímica. Como forma de os alunos ficarem com um registo correcto do que estava a ser leccionado, criei uma ficha de trabalho. Esta continha alguns cartazes de

filmes tendo os alunos de identificar o tipo de filme (ver apêndice 18). A correcção deste exercício foi feita no quadro com a reutilização das cartolinas que já lá estavam.

- Texto e exercícios

Sendo o cinema o tema da aula, encontrei no manual adoptado um texto que se adaptaria ao que me propunha. O texto destinava-se a ser ouvido; no entanto, optei por o mandar ler, uma vez que necessitava dessa tarefa para a minha Investigação-Acção-motivar os alunos tendo em conta a competência da leitura. O texto era composto por três opiniões sobre filmes, em que os inquiridos mencionavam o tipo de filme favorito, as características, o melhor filme e a justificação para essa escolha. Sendo um dos objectivos ao leccionar este tema os alunos conseguirem dar a sua opinião ou exprimir preferências, entendi que o tipo de texto se adequaria ao proposto, além de englobar todos os aspectos referidos no início da aula. Como alternativa ao processo habitual de executar esta tarefa e sua correcção, tentei dar uma maior atenção aos alunos com maiores dificuldades (Dobbs, 2001:7). Ao atribuir a tarefa decidi que os alunos com maiores dificuldades teriam de escrever as respostas num pedaço de papel com uma caneta de ponta grossa para ser visível a todos quando colocado no quadro. Este pedido foi aceite com agrado pela maioria dos alunos em estudo, uma vez que era uma forma diferente de realizar o exercício (ver apêndice 19). Os restantes alunos, mais aplicados e atentos, exprimiram a vontade de também fazerem o mesmo, e sugeri-lhes que ajudassem os colegas, desde que isso não implicasse mudança de lugares ou formação de grupos, o que provocaria uma certa agitação. Esta selecção de alunos para executar a tarefa deverá ser feita sempre de forma a não intimidar nenhum deles, não mostrando que a escolha tinha sido intencional (Gower et al, 1995:31). A tarefa demorou mais tempo do que teria sido desejável. Se tivesse pedido aos alunos em estudo para escreverem directamente no quadro, teria poupado mais tempo, mas considero que distrairia ou influenciaria os outros enquanto estes faziam o mesmo exercício e talvez expusesse os mais observados perante a turma. Desta forma, os alunos que normalmente não participam na aula teriam uma oportunidade de fazer algo diferente, algo que eu não tinha pedido aos colegas, o que talvez lhes tivesse proporcionado mais auto-confiança. Mesmo quando tinham dificuldade, tinham a possibilidade de recorrer à ajuda dos colegas ou de pedir a minha opinião e ajuda. Seguidamente, dei-lhes mais uma ficha com outros textos. Estes textos eram críticas a filmes e tentei variar no que queria. Nesta ficha os alunos tinham quatro exercícios para concluir. Tentei escolher actividades que

resumissem o que tinha sido feito ao longo da aula. Primeiramente, teriam de fazer algo semelhante à fase inicial da aula, que consistia em fazer corresponder um cartaz de um filme com a crítica feita (Prodroumou, 1992:72, Wright, 1989:69). Em seguida, teriam de descobrir o nome do filme mencionado. Se a crítica tivesse o título do filme, a tarefa de fazer corresponder a imagem à crítica seria demasiado facilitada; por essa razão, retirei o nome do filme do texto e pedi aos alunos que fossem eles a identificá-lo. Como terceira tarefa, os alunos teriam de escrever debaixo da imagem o tipo de filme, revendo assim os géneros cinematográficos e verificando se conseguiam, através da caracterização de um filme, descobrir o género e, por último, descobrir uma crítica positiva e outra negativa e justificar a escolha (ver apêndice 20). Ao longo da realização do exercício cheguei à conclusão de que esta tarefa se estava a revelar mais complicada do que eu tinha pensado. Essa dificuldade deveu-se essencialmente a duas razões: Em primeiro lugar, as instruções deveriam ter sido mais claras e talvez por passos, uma vez que se tratava de quatro tarefas distintas na mesma ficha, embora claramente especificadas. Sabemos que muitos dos alunos não lêem as instruções e cabe ao professor explicar o mais detalhadamente possível o que deve ser feito. Em segundo lugar, os filmes escolhidos ou algumas partes das críticas não eram conhecidas dos alunos e não fazendo parte da realidade deles é difícil fazer qualquer associação. A correcção deste exercício foi feita numa transparência, uma vez que esta poderia ser preparada com antecedência e assegurava uma ortografia clara e organizada (Gower et al, 1995:69, Heyd, 1991:191, Stevick, 1982:112, Harmer, 2001:136).

4.1.2.2 - Aula “Environment”

Esta foi a minha última aula leccionada a esta turma. Como seria de esperar e, como Harmer, (Harmer, 2001:305) menciona, os alunos queixavam-se de receberem fichas a mais. Por essa mesma razão decidi que nesta aula teria de evitar dar várias fichas. O facto de querer dar uma aula motivante, de que os alunos gostassem e em que não devesse dar fichas tornou-se um desafio.

- O uso de imagens

No manual adoptado havia um texto interessante. No entanto, o que me chamou mais a atenção não foi o texto, mas a forma como ele se encontrava apresentado. Era visível uma casa vermelha, com as divisões e com os habitantes da casa a desempenharem determinadas tarefas. Essas tarefas estavam acompanhadas por um

pequeno texto alertando para o gasto e a razão pelas quais não deverias ser feitas. Daí a casa ser vermelha – inimiga do ambiente. Estava igualmente representada uma casa verde semelhante, onde os habitantes estavam a executar tarefas, só que, desta vez, “amigas” do ambiente (ver figura 16). O manual apresentava tudo isto num só exercício, mas não era essa a minha intenção. Uma vez que o meu colega de estágio tinha utilizado estas mesmas casas para leccionar uma aula sobre o ambiente na turma de Alemão, tendo-lhes retirado os textos e só deixando ficar as imagens, utilizei as casas como forma de iniciar a aula. Primeiramente, coloquei uma das casas no quadro e perguntei aos alunos o que estavam a ver. Depois de terem descrito o que viam, coloquei ao lado desta a outra casa. Os alunos começaram de imediato a comentar sobre estas e a dizer as diferenças que viam. Estas casas serviram para a revisão das divisões das casas e para a introdução de algum vocabulário mais importante a ser utilizado ao longo da aula (Hill, 1990:17,19).

- O vocabulário:

Nas últimas aulas, o vocabulário tinha sido trabalhado antes da entrega do texto a ser analisado, pelo que desta vez decidi tentar o contrário. Depois de os alunos terem lido e terem entrado em contacto com os textos, chamei-lhes a atenção para certas palavras. Sublinhei-as no texto e tinha disponível uma cartolina para que os alunos pudessem colocá-la na imagem correspondente à palavra.

- Texto e exercícios:

Como uma das intenções era evitar a entrega de fichas, como dar um texto sem entregar nada aos alunos? Tentei fazê-lo de forma que este fosse todo dado no quadro para que fossem os alunos também a manuseá-lo. A turma tem um total de dezasseis elementos e fiz com que cada um tivesse um texto. Cada aluno tinha assim um texto e estes tinham de o colocar no espaço correspondente. Uma vez que eram demasiados textos para colocar sobre a parte correspondente, dei-lhes simultaneamente uma cartolina com uma letra. Ao lado de cada casa escrevi as letras de A-G e as cartolinas com as letras seriam colocadas sobre a imagem. O texto seria colocado na letra correspondente ao lado da imagem (ver figura 17). A tarefa decorreu sem problemas, somente a correcção não deveria ter decorrido da forma que decorreu. Eu lia os textos em voz alta e perguntava aos alunos se estava ou não correcto e pedia razões que o justificassem, se tal fosse o caso. Os alunos estavam atentos, mas a correcção demorou

demasiado tempo; além disso, eu própria tomei bastante tempo da aula. Seguidamente, passou-se ao esclarecimento de algum vocabulário através do contexto. Neste momento, já se tinha feito uma interpretação geral do texto e queria agora um exercício que abordasse mais especificamente o conteúdo. Elaborei 16 tiras de cartolina, uma para cada aluno, e cada uma referente a um texto (ver figura 18). Os alunos recebiam as tiras à sorte e tinham de ler a questão em voz alta. O aluno que no início da aula tinha trabalhado o texto com a resposta a essa pergunta teria de responder. Este exercício funcionaria se eu tivesse anotado ou destinado previamente quem tinha tido que texto, mas o que aconteceu foi que houve perguntas que foram respondidas pelos mesmos alunos, uma vez que os alunos correspondentes não se identificaram. Posteriormente, dei indicação para abrirem o manual e referi que tinham lá todos os textos. Assim, apenas lhes entreguei uma folha com as questões todas para eles ficassem com a correcção. Como actividade de finalização da aula, lembrei-me de um desafio. O objectivo da aula era saber o que se deveria ou não deveria fazer para proteger o ambiente; por essa mesma razão teria de reforçar essas regras e vocabulário. Dos textos trabalhados retirei frases referindo as actividades que se deveriam realizar ou não e cortei-as aos pedaços. Dividi o quadro em duas colunas (Do / Don't). Os alunos tinham de descobrir a sequência lógica da frase, saber se era algo que se deve ou não fazer e colocá-la na coluna correspondente. Foi uma actividade que demorou o seu tempo, mas surtiu efeito. Alguns dos alunos em estudo, embora tenham hesitado inicialmente, foram entrando no desafio e quiseram repetir a tarefa. Como eu tinha previsto que haveria alunos mais rápidos do que outros, e como algumas frases eram mais simples do que outras, organizei a actividades de forma que os alunos pudessem fazer mais do que uma frase (Ur & Wright, 1992:44)

4.2 - Análise e interpretação de dados

Ao analisar os dados recolhidos na observação e reflexão das aulas de Alemão neste 2.º Ciclo concluí que, relativamente às questões colocadas durante a aula, não houve alterações relevantes de uma aula para a outra, enquanto que nas restantes variáveis a melhoria das atitudes destes alunos foi bem visível (ver tabela 6 e 7).

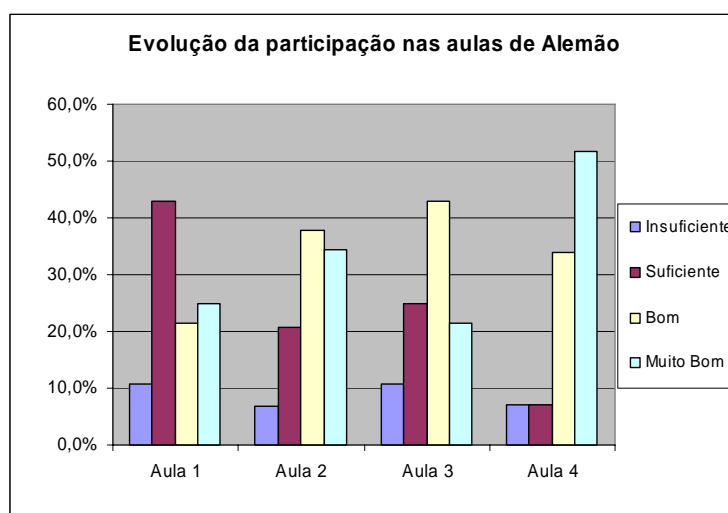
Esta melhoria pode ter ficado a dever-se ao facto de a última aula ter sido uma aula menos complexa do que a anterior. A grande variedade dos materiais utilizados, nomeadamente o uso do PowerPoint, cartolinas, fichas de trabalho, Cd áudio, acetato e

cartazes não permitiu que os alunos se distraíssem, tendo antes permanecido sempre na expectativa do que se seguiria. A escolha do tema também tem a sua importância, considerando que este lhes despertou a curiosidade, pois relatei certos aspectos com a minha experiência pessoal, o que poderá ter originado que os alunos em estudo estivessem atentos ao que eu estava a dizer em qualquer momento da aula. Apesar desta última aula ter sido aquela com a melhoria mais visível nas variáveis, a primeira aula deste ciclo também tem a sua interpretação positiva.

A aula sobre o ambiente era claramente mais complexa; apesar disso, as actividades constituíram um desafio para os alunos que se sentiram capazes de participar e de completar com sucesso as actividades propostas. A participação voluntária, a atenção dada à aula, a interacção e envolvimento nas actividades, tinham vindo a aumentar de aula para aula. O facto de deixar os alunos à vontade, relevando incorrecções, elogiando-os cada vez que faziam algo bem, de lhes dar meios diferentes para alcançar os fins fez com que estes alunos se sentissem bem consigo próprios e perante os colegas, e assim melhoraram as suas prestações não só nas aulas como também nos testes.

Como forma de verificar a evolução da participação dos alunos em estudo ao longo do ano lectivo decidi criar um gráfico onde se pudesse ver a percentagem de cada classificação atribuída em cada aula. Ao analisar a evolução destes alunos ao longo do ano lectivo, tenho de dizer que realmente as melhorias são notáveis. Enquanto que a percentagem das classificações de “Insuficiente” e “Bom” se mantiveram relativamente semelhantes de umas aulas para as outras, isso já não aconteceu com as variáveis de “Suficiente” e de “Muito Bom”. Os alunos foram demonstrando cada vez mais à vontade para participar nas aulas, de demonstrar essa mesma vontade e tendo também aumentado o seu interesse pelo conteúdo das mesmas.

Gráfico 4:



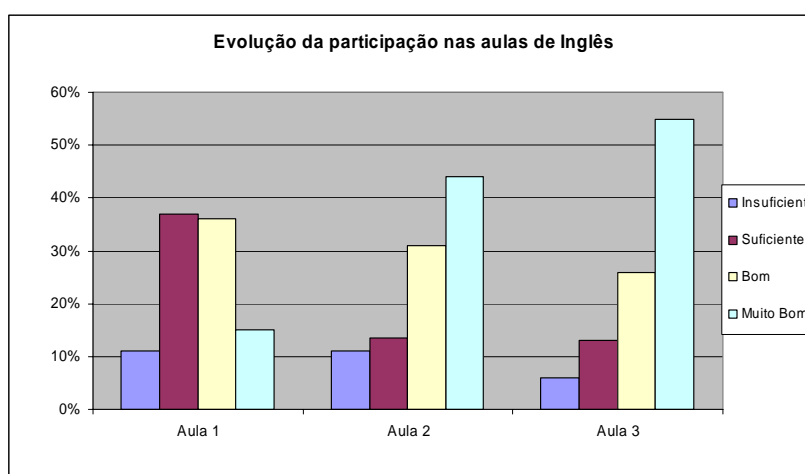
Relativamente às aulas leccionadas neste Ciclo às turmas de Inglês pode-se concluir que as classificações foram igualmente bastante positivas. Foram raros os alunos em estudo que obtiveram uma classificação de “Insuficiente” nas variáveis (ver tabela 8 e 9). Duas alunas em estudo neste segundo ciclo não compareceram mais às aulas, tendo assim o número nesta turma passado de treze para onze, num total de dezasseis alunos. As variáveis em que se nota uma melhoria mais significativa são a atenção prestada à aula, nos comentários feitos sobre a forma como decidi fazer a correcção ou a actividade e na participação voluntária. Tanto numa aula como na outra a opção pelos materiais utilizados funcionou bem, uma vez que os alunos se identificavam com o conteúdo da aula, que era maioritariamente do seu conhecimento geral e interesse, o que fez com que se quisessem pronunciar sobre este ou aquele aspecto, assim como trocar opiniões com os colegas.

O facto de as actividades propostas não serem aquelas a que eles estavam habituados e que os fizeram participar activamente na aula, aguçou-lhes a curiosidade e constituiu um desafio, criando-lhes atenção e interesse em participar.

Além destes factores, considero que a empatia que consegui criar entre mim e estes alunos ajudou bastante. Os alunos nestas idades são bastante transparentes e quando não gostam de algo não o escondem, tendo o professor de ser capaz de interpretar as suas reacções e criar uma boa relação com eles. O estabelecimento desta situação ajuda em grande parte para que todo o resto funcione o melhor possível.

Se se observar o gráfico seguinte conclui-se-á que a evolução de aula para aula é positiva. A percentagem de “Muito Bom” subiu claramente, pelo que considero que todos os aspectos focados anteriormente são as razões para o que se pode observar.

Gráfico 5:



Como forma de aferir a fiabilidade dos meus resultados decidi, depois de ter leccionado todas as minhas aulas, falar com a turma toda e explicar a base da minha Investigação-Acção, pois necessitava de algum testemunho por parte dos alunos para poder comprovar se realmente o que tinha concluído estava correcto. Inicialmente expliquei aos alunos resumidamente o processo que se desenrola para um trabalho destes e referi que o que tinha observado é que alguns alunos não participavam tanto quanto alguns colegas, talvez por serem mais envergonhados, por não gostarem das aulas, por acharem que não valia a pena e que por essa razão tentei que as minhas aulas os motivassem mais.

Na turma de Alemão, uma vez que os alunos eram apenas dez, os alunos referidos como alunos em estudo sentiram-se logo identificados; no entanto, fiz questão de realçar que considero que conseguiram um óptimo trabalho e que mostraram interesse pelas aulas que leccionei. Pedi aos quatro alunos que me escrevessem num papel o que tinham observado das minhas aulas, tendo em conta os seguintes aspectos: as aulas, os exercícios e os materiais, os textos escolhidos e a minha atitude. Referi que não era necessário assinarem. Também fiz referência aos restantes alunos, tendo-me preocupado em dizer-lhes que também estava muito satisfeita com o trabalho por eles realizado e que as aulas não só tinham o objectivo de incentivar os menos participativos mas também os mais participativos, e que esperava tê-lo conseguido.

Estes alunos prontificaram-se igualmente a escrever o que tinham achado das minhas aulas, o que me ajudou a perceber ainda melhor os meus resultados, pois permitiu-me saber que consegui motivar os alunos em estudo sem negligenciar o resto da turma. Todos assinaram, à excepção de um aluno, o que me levou a crer que todos se sentiram à vontade para dizerem o que tinham entendido (ver anexo D). Os alunos em estudo foram de opinião de que:

- As aulas: “eram interessantes por serem dadas de forma diferente e descontraída”.
- Os exercícios e materiais: “engraçados e para alguns alunos mais envergonhados serviram para desinibi-los”.
- Os Textos: “desafiadores, exigiam algum esforço, mas era bom para os alunos,”
- A Atitude: “Óptima, descontraída, não é arrogante e deixa os alunos à vontade para responderem sem terem medo de erros, os professores deveriam ser todos assim. “

Além disso fizeram referência ao facto de sentirem melhorias a nível de interesse na participação oral.

Um dos alunos em estudo, que para o conselho da respectiva turma sempre constituiu uma incógnita, referiu, no entanto, que “...num bom projecto, os resultados poderão ser subjectivos na medida em que o objectivo de estudo é um ser humano e portanto não obedece a um paradigma comportamental, de novo a tese em questão tem uma boa finalidade mas carece de resultados concretos.”

Os restantes alunos acharam que:

As aulas:

- “bastante cativantes, todos podiam participar de forma descontraída e sem pressões,”
- “bastante activas, o que faz não “adormecer””

Os Textos

- “o grau de dificuldade dos textos não afectou o interesse pela aula”
- “embora complicados eram bastante *compreensivos*, continham muita informação não só para a disciplina como também cultural.”

Os Exercícios e Materiais:

- “muito importantes a nível oral e visual que chamavam muito a atenção”,
- “recorreu a exercícios a que não estávamos habituados ou mesmo outros que nos cativaram por serem diferentes e mais descontraídos”.
- “actividades bastante diversificadas, ajudaram a que fosse difícil perder a atenção, se não impossível, pois havia sempre a curiosidade do que iríamos aprender a seguir e como a professora tinha pensado fazer para que o conseguiremos”.

A Atitude:

- “contribuiu muito para o nosso interesse, pois é tão ou mais importante do que a matéria. A simpatia e a boa disposição são essenciais para um professor que pretende captar o interesse dos alunos”,
- “notei sempre empenho, humildade, enorme esforço e só tenho a agradecer pois quando o professor tem gosto naquilo que faz os alunos aprendem e gostam das aulas”.

É curioso e gratificante ter conseguido transmitir-lhes tudo o que pretendia.

Na turma de Inglês, tratando-se de alunos mais novos, apenas expliquei o mais importante e pedi-lhes para fazerem exactamente a mesma coisa. A maioria dos alunos assinou os seus testemunhos, tendo os resultados sido os seguintes (ver anexo E):

As Aulas:

- “dinâmicas, diferentes (muito melhor), excelente, divertidas”,
- “interessantes, não estava habituada a estas aulas mas foram boas e valeu muito a pena”,

Os Exercícios e materiais:

- “originais e ajudaram a compreender melhor a matéria”,
- “dinâmicos, divertidos”,
- “diferentes”.
- “não eram uma “seca”

Os Textos:

- “os textos ajudaram-nos a entender melhor os temas que foram dados”,
- “muito interessantes e são basicamente de “adolescentes””

A Atitude:

- “excelente”,
- “explica muito bem, ajuda-nos e é muito compreensiva”.
- “pelo menos a mim ajudou-me muito”,
- “espectacular, divertida”,

Depois de ter recebido estes testemunhos, fiquei com a certeza de que o objectivo pretendido tinha sido alcançado.

Capítulo V – Conclusão

Motivar os alunos é uma tarefa constante para aqueles que ensinam. Em todo o caso, considero que os factores essenciais que facilitam esse processo são a paixão, motivação e empenho do próprio professor. O facto de leccionar uma aula com entusiasmo, dinamismo e preocupação com todos os alunos facilitou-me a obtenção dos resultados apresentados. A forma como planificamos uma aula é muito importante, mas também o é a forma como agimos na sala de aula: se damos a mesma atenção a todos, para que não se sintam discriminados, a forma como corrigimos os exercícios de forma clara e de modo a que todos fiquem com registo, a maneira como confirmamos se os alunos perceberam ou não, como reagimos a imprevistos para deixar transparecer autoconfiança, como nos deslocamos por entre as mesas monitorizando o trabalho dos alunos, como os fazemos participar e sentir à vontade para o fazerem, as perguntas que colocamos de forma a promoverem respostas, como os mantemos motivados ao longo da aula, como adaptamos o material e reformulamos instruções e explicações para sermos mais claros e objectivos.

Os alunos necessitam de encorajamento e podemos contribuir para um melhor ensino. O uso do elogio, da demonstração de preocupação e a criação de um ambiente agradável de aprendizagem promovem um maior envolvimento dos alunos; no entanto, precisam igualmente de uma grande variedade de actividades e materiais. Comprovou-se que as aulas que seguem uma rotina levam a um aborrecimento mais rápido e falta de interesse por parte dos alunos. Como já referi, cada indivíduo é diferente e tem diferentes estilos de aprendizagem. Uns são mais visuais, preferindo olhar para o professor atentamente, olhar para livros, projecções, lembram-se de informações pela forma como estavam colocadas na página ou no quadro, por exemplo, e para esses devemos usar bastante material visual nas aulas. Outros alunos são mais auditivos, gostam que o professor dê as instruções oralmente, gostam de diálogos, peças de teatro ou de discussões e utilizam o ritmo e os sons como ajuda de memória e para esses os vídeos, músicas, contos e trabalhos em grupo são as estratégias mais adequadas. Há ainda os alunos sinestésicos, que apreendem mais facilmente se se envolvem directamente na actividade, que consideram difícil manterem-se quietos e na mesma posição por longos períodos de tempo e preferem usar os movimentos como forma de memorização, e para esses alunos as competições e encenações são boas opções. Na

verdade, por uma questão de curiosidade e reforço de dados mais concretos para o meu trabalho, entreguei aos alunos um pequeno questionário retirado do livro *In your Hands -NLP in ELT*, de Jane Revell e Susan Norman, onde pude comprovar que a maioria dos alunos é sinestésica ou visual. Devemos envolver os alunos activamente nas tarefas, uma vez que estes aprendem mais facilmente se fizerem as coisas por si; devemos ainda promover actividades de cooperação, para que os mais envergonhados não estejam tão expostos e se sintam mais motivados para participar, fazendo parte de um grupo que se ajuda mutuamente. Satisfação e sucesso são palavras-chave para se manter a motivação durante a aula; devem-se incluir tarefas que sejam desafiadoras, relevantes e, com algum elemento de desconhecido, uma vez que o “novo” lhes suscita interesse e concentração, e ainda valorizar o trabalho feito por cada um. Caso um aluno com maior dificuldade consiga completar uma tarefa com sucesso, a sua auto-estima aumenta e ele sente-se motivado para participar na tarefa seguinte. O uso de materiais adaptados ou criados de raiz pelo professor, embora isso requeira um maior esforço e tempo para a criação destes, vale a pena, na medida em que os alunos se apercebem que o professor tomou parte do seu tempo a preparar algo para eles, mais personalizado, mais interessante e criativo.

Ao longo desta Investigação-Acção, a aprendizagem pela minha parte foi crescendo de dia a dia. Não são apenas os alunos que crescem e devem aprender cada vez mais; a nossa sede de conhecimento também não deve ter limites. Todo este trabalho requereu bastante tempo, reflexão, dedicação e pesquisa. Estes são factores que ao longo da nossa profissão deverão estar sempre presentes. É muito importante conhecer bem os alunos, as suas atitudes em relação à disciplina, os seus conhecimentos, os seus interesses e o seu contexto social. Tudo isto é necessário para a organização de uma aula com os materiais e exercícios mais adequados ao nível e interesse destes. No 8.º ano, por exemplo, muitos dos alunos são praticamente obrigados a ir à escola, por isso constituem turmas mais difíceis de controlar, necessitando o professor de saber qual a postura a adoptar, pois a força ou o autoritarismo não constituem solução. Também necessitamos de saber como adaptar a nossa linguagem, como explicar as mesmas coisas de várias formas, sermos pacientes e sabermos como lidar com algumas situações, principalmente as mais delicadas. Temos de ter em conta que, mesmo parecendo termos simplificado tudo, há sempre alguma possibilidade de isso ainda ser complicado para alguns. Por vezes, alguns exercícios demoram mais tempo do que o previsto e temos de ser capazes de adaptar o plano para conseguirmos

alcançar o(s) objectivo(s) que nos tínhamos proposto, assim como necessitamos sempre de estar preparados para clarificar qualquer dúvida. Como já foi referido, cada aluno é diferente, cada um tem o seu modo de estudar, de adquirir conhecimentos, ritmo, personalidade, e cabe ao professor ser capaz de se adaptar ao máximo às diferentes personalidades. Todos os anos as turmas são diferentes; mesmo que sejam as mesmas no ano seguinte, os interesses e aptidões serão de certeza distintos e teremos de ser capazes de responder às suas necessidades. Como já referi, a motivação é um tema complexo e não há estratégias correctas ou erradas, pois são inúmeras as possibilidades, dependendo muito da turma em estudo. O tempo para experimentar todas as possibilidades também não era muito, por isso tenho de referir que, por vezes, o factor tempo dificultou um pouco a tarefa. No entanto, considero que a escolha do tema do meu projecto de Investigação-Acção tem a sua razão de ser. Desde a primeira aula, a motivação dos alunos e do próprio professor chamou-me a atenção e a elaboração dos materiais foi um gosto que adquiri logo no início do ano de estágio. Os dados obtidos, os testes e as opiniões dos próprios alunos comprovam que as estratégias utilizadas foram escolhidas com sucesso. O trabalho deste ano constituiu, sem dúvida alguma, uma experiência muito gratificante.

Bibliografía

1- Obras citadas

ARNOLD, Jane (1999), *Affect in Language Learning*, Oxford, Cambridge University Press

CUNNINGSWORTH, Alan (1984), *Evaluating and Selecting ELF teaching materials*, London, Heinemann

DOBBS, Jeannine, (2001) *Using the board in the language classroom*, Cambridge, Cambridge University Press

DOYÉ, Peter, (1988), *Typologie der Testaufgaben für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, Berlin und München, Langenscheidt KG

DOFF, Adrian (1991), *Teach English*, Cambridge, Cambridge University Press

DÖRNYEI, Zoltán (2001), *Teaching and Researching Motivation*, Longman

DÖRNYEI, Zoltán (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press

HARMER, Jeremy, (2001) *The practice of English language teaching*, Longman

HARMER, Jeremy (2001), *English Language Teaching*, Longman

HARMER, Jeremy (1999), *How to Teach English*, Longman

HÄUSSERMANN, Ulrich & PIEPHO, Hans-Eberhard, (1996) *Aufgaben-Handbuch, Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*, München, iudicium Verlag,

HEDGE, Tricia (2000), *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford University Press

HESS, Natalie, (2001), *Teaching Large Multilevel Classes*, Cambridge, Cambridge University Press,

HESS, Natalie (1991), *Headstarts*, Longman, Singapore

HEYD, Gertraude, (1990), *Deutsch lehren: Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*, Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co., Frankfurt am Main.

HILL, David A. (1990), *Visual Impact*, Longman, Great Britain

HOLME, Randal (1991), *Talking texts*, Longman, Singapore

MC DONOUGH, Jo & SHAW, Christopher (1993), *Materials and Methods in ELT*, Blackwell

NUTTAL, Christine (1987), *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Heinemann, London

PRODROMOU, Luke (1992), *Mixed Ability Classes*, Macmillan

READ, Carol (2005), Managing children positively in: *English teaching Professional*, issue 38, May 2005, University of Cambridge, Cambridge.

REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In yours hands, NLP in ELT*, Saffire

SCRIVENER, Jim (1994), *Learning teaching*, Oxford, Heinemann

SOUSA, Alberto B. (2005), *Investigação em Educação*, Livros horizonte

TICE, Julie (1997), *The Mixed ability class*, London, Richmond

UR, Penny & WRIGHT Andrew, (1992) *Five-Minute Activities*, Cambridge University Press, Cambridge

UR, Penny (1999), *A course in Language Teaching, Practice and Theory*, Cambridge

WILLIAMS, Marion & BURDEN, Robert L. (1997), *Psychology for language teachers*, Cambridge University Press

- Referências electrónicas:

BENTO, António, AFONSO, Cláudio, MARQUES, Madalena, ASCENSÃO, Maria Élia, SILVA, Sara, GONÇALVES, Vitor (2008), Estratégias do Professor ao nível da relação pedagógica: indisciplina (versão electrónica), acedido em 24/08/2009 em <http://www.uma.pt/bento/alunos/Estrategia.ppt>

2- Outras referências

* Embora estas referências não tenham sido citadas no corpo do texto, julgo importante mencioná-las dado o contributo importante para a minha formação nesta área.

- Livros:

ARENDS, Richard, I. (1994), *Learning to teach*, New York, McGrawHill Higher Education

ARTUSI, Alicia (2002), Mixed-level Management in: *English teaching Professional*, issue 25, October 2002, University of Cambridge, Cambridge.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994), *Investigação qualitativa em Educação*, Porto Editora, porto

BOWER, Bill e PARMINTER, Sue (1997) Mixed level teaching: tiered tasks & bias tasks in: *English teaching Professional*, issue 5, October 1997, University of Cambridge, Cambridge.

BRADSHAW, Coralyn (2005), Giving great instructions! In: *English teaching Professional*, issue 38, May 2005, University of Cambridge, Cambridge.

BROWN, H.Douglas, (1987), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs, New Jersey

CROSS, Jeremy (2002) On reflection in: *English teaching Professional, the leading practical magazine for English teachers worldwide*, issue 25, October 2002, University of Cambridge, Cambridge.

DAMIM, Cristina, PEIXOTO, Márcia e WASENKESKI, Waleska (2002), Teaching teenagers, *English teaching Professional*, issue 23, April 2002, University of Cambridge, Cambridge.

EDMONDSON, Willis J. & HOUSE, Juliane, (2006), *Einführung in die Sprachlehrforschung*, A.Francke Verlag, Tübingen und Basel

FLETCHER, Mark (2005), focus on feelings, in: *English teaching Professional*, issue 39, July 2005, University of Cambridge, Cambridge.

Fremdsprache Deutsch (2002), *Motivation*, Heft 26, Deutsch edition Klett, Goethe Institut

GEORGIAKAKI, Manuela (2000), *Lesetraining für Jugendliche und Erwachsene in der Grundstufe*, Max Hueber Verlag, Czech Republic

ESTRELA Albano & FERREIRA, Júlia (2001), *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*, EDUCA, Lisboa

GOWER Roger, PHILIPS Diane, WALTERS Steve, (1995), *Teaching Practice Handbook*, Macmillan Heinemann, Hong Kong

GRELLET, Françoise (1981), *Developing Reading Skills*, Cambridge University Press, Cambridge

HARMER, Jeremy (1997), Teaching vocabulary, *English teaching Professional, the leading practical magazine for English teachers worldwide*, issue 5, October 1997, University of Cambridge, Cambridge.

HARMER, Jeremy (1996), Teaching reading in: *English teaching Professional*, issue 1, October 1996, University of Cambridge, Cambridge.

IRICANIN, Gordana (1990), Spielerisch lernen mit Kindern in: *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*, Deutsch edition Klett, Goethe Institut.

JENSEN, Eric (1996), *Brain-based learning*, Turning Point publishing, USA

KAST, Bernd & NEUNER, Gerhard, (1994), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken*, Langenscheidt KG, Berlin und München

KAST, Bernd (1994), Literatur im Anfängerunterricht in; *Fremdsprache Deutsch 2: Literatur im Anfängerunterricht*, Deutsch Edition Klett, Goethe Institut

KRUMM, Hans-Jürgen (1990), Vom Lesen fremder Texte in: *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*, Deutsch Edition Klett, Goethe Institut

LEIGUARDA, Ana (2005) A trip down memory lane in: *English teaching Professional, the leading practical magazine for English teachers worldwide*, issue 39, July 2005, University of Cambridge, Cambridge.

LITTLEJOHN, Andrew (1996), What is a good task? In: *English teaching Professional*, issue 1, October 1996, University of Cambridge, Cambridge.

LOPES MOREIRA, Maria Alfredo, (2001) *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa

MELO, Gina, LIMA, Isabel e FERNANDES, Vitalina (1998), *Bilder im Unterricht*, Trabalho de seminário do núcleo de estágio de Francês/Alemão – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

MEYER, Hilbert (2008), *Was ist guter Unterricht ?*, Cornelsen Verlag, Berlin

NEUNER, Gerhard (1990), Texte auf dem Prüfstand in: *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*, Deutsch Edition Klett, Goethe Institut.

OLIVEIRA, Lúcia (2004), *Investigação em educação*, Porto Editora, Porto

OXFORD, Rebecca L. (1990), *Language learning strategies, what every teacher should know*, Newbury House, Boston

PIEPHO, Hans-Eberhard (1990), Leseimpuls und Textaufgabe in: *Fremdsprache Deutsch 2: Arbeit mit Texten*, Deutsch Edition Klett, Goethe Institut.

PEET, Kendall (2005) Rising to the challenge in: *English teaching Professional*, issue 38, May 2005, University of Cambridge, Cambridge.

PROWSE, Philip e GARTON-SPRENGER, Judy (2005), Teen power, in: *English teaching Professional*, issue 39, July 2005, University of Cambridge, Cambridge.

PROWSE, Philip (1999), The secret of reading in: *English teaching Professional*, issue 13, October 1999, University of Cambridge, Cambridge.

PULVERNESS, Alan (1999), Six degrees of motivation, in: *English teaching Professional*, issue 11, April 1999, University of Cambridge, Cambridge.

- READ, Carol (1998), The challenge of teaching children in: *English teaching Professional, the leading practical magazine for English teachers worldwide*, issue 7, April 1998, University of Cambridge, Cambridge'
- RICHARD, Jack C. & LOCKHART Charles (1994), *Reflective Teaching in Second language classroom*, Cambridge University Press, Cambridge
- RINVOLUCRI, Mário (2002) The human classroom, in: *English teaching Professional*, issue 23, April 2002, University of Cambridge, Cambridge.
- SENIOR, Rose (2005), The benefits of brainstorming in: *English teaching Professional*, issue 41, November 2005, University of Cambridge, Cambridge
- SHI, Yeli (2005), Relationship in reading in: *English teaching Professional*, issue 37, March 2005, University of Cambridge, Cambridge.
- SIMUNKOVA, Renata (2004) The shy speaker in: *English teaching Professional*, issue 35, November 2004, University of Cambridge, Cambridge.
- STEVICK, Earl W. (1982) *Teaching and Learning Languages*, Cambridge University Press, Cambridge
- STIRLING, Johanna (2005) The dog ate my homework in: *English teaching Professional*, issue 38, May 2005, University of Cambridge, Cambridge.
- TANNER, Rosie e GREEN, Catherine, (1998) *Tasks for teacher education: a reflective approach course book*, Longman, England
- TANNER, Rosie e GREEN, Catherine (1998), *Tasks for teacher education, a reflective approach*, trainer's book, Longman, England
- TEIXEIRA, Isabel e MENEZES, Paula, (2008) *Cool Zone*, inglês 8ºano, Texto editores, Lisboa
- WAJNRYB Ruth, (1992), *Classroom observation tasks*, Cambridge University Press, Cambridge
- WADE, John (2002) Fun with Flashcards in: *English teaching Professional*, issue 23, April 2002, University of Cambridge, Cambridge.
- WESTHOFF, Gerard, *Fertigkeit Lesen*, Langenscheidt, Berlin
- WICKE, Rainer E. , (1993), *Aktive Schüler lernen besser*, Verlag Klett Edition Deutsch GmbH, München
- WICKE, Rainer E. (2004), *Aktiv und kreativ lernen Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht*, Max Hueber Verlag, Deutschland pp.11-17

WICKE, Rainer E. (1994) Die Aufgabe als Verstehenshilfe im Umgang mit literarischen Texten in: *Fremdsprache Deutsch 2: Literatur im Anfängerunterricht*, Deutsch Edition Klett, Goethe Institut

WICKE, Rainer E. (2000) *Grenzenüberschreitungen-Der Einsatz von Musik, Fotos und Kunstbildern im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in Schule und Fortbildung*, iudicium Verlag, München

WILLIAMS, Marion (1999), Motivation in language learning in: *English teaching Professional*, issue 13, October 1999, University of Cambridge, Cambridge.

WINGATE, Jim (1996) Multiple intelligence, in: *English teaching Professional*, issue 1, October 1996, University of Cambridge, Cambridge.

WRIGHT, Andrew, (1989) *Pictures for Language Learning*, Cambridge University Press, Cambridge

WRIGHT, Andrew & HALEEM, Safia (1991), *Visuals for the Language classroom*, Longman Group UK, Hong Kong

- Referencias electrónicas:

BAIN, Mark (2008) Boosting Teenager's Motivation: An action-research project (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 6, June 2008 acedido em 15/07/2009 em: <http://www.hlomag.co.uk/dec08/sart03.htm>

BARRA, Cármen Gloria Garrido (2008) Developing Language Learning Strategies (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 4, August 2008 acedido em 26/07/2009 em: <http://www.hlomag.co.uk/aug08/sart01.htm>

BRESS, Paul (2005) Teachers as people adaptation (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 2, March 2005 acedido em 25/08/2009 em <http://www.hlomag.co.uk/mar05/sart04.htm>

ESTEVE, Teresa Marin (2004) NLP: "Welcome to the Real World" Primary, secondary and adult (versão electrónica) *Humanising English teaching*, issue 1, January 2004 acedido em 2/09/2009 em: <http://www.hlomag.co.uk/jan04/sart5.htm>

HEVESI, Michael (2009) Teaching the little ones...and how we understand each other (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 3, June 2009 acedido em 15/07/2009 em: <http://www.hlomag.co.uk/jun09/sart03.htm>

MAGLIC, Marko (2008) The forgotten Learner: Why Language Teaching has to be humanised (versão electrónica) *Humanising English teaching*, issue 2, April 2008 acedido em 26/07/2009 em <http://www.hlomag.co.uk/apr08/mart03.htm>

O'KEEFFE, Roger (2008) Motivating Young Learners and Teenagers - From Research to the Classroom: A Few Ideas (versão electrónica) *Humanising English teaching*, issue 1, February 2008 acedido em 18/08/2009 em <http://www.hlomag.co.uk/jan08/sart06.htm>

SABALLS, Joan Teixidó (2003) Class management in today's high schools (versão electrónica) *Humanising English teaching*, issue 6, November 2003 acedido em 4/09/2009 em <http://www.hltmag.co.uk/nov03/mart5.htm>

SPAVENTA, Lou (2008) The Heart of the Matter: Image and Text (versão electrónica) *Humanising English teaching*, issue 6, June 2008 acedido em 15/07/2009 em: <http://www.hltmag.co.uk/dec08/sart11.htm>

THOMPSON, John R.H. (2008) Solutions for Language Learners (versão electrónica) *Humanising English teaching*, issue 2, April 2008 acedido em 26/07/2009 em <http://www.hltmag.co.uk/apr08/sart04.htm>

TOMLINS, Brian (2003) Developing materials to develop yourself schools (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 4, July 2003 acedido em 4/09/2009 em <http://www.hltmag.co.uk/jul03/mart1.htm>

TUDOR, Ian (2004) Motivation II: Paths to motivation (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 2, March 2004 acedido em 2/09/2009 em <http://www.hltmag.co.uk/mar04/mart2.htm>

TUDOR, Ian (2004) Motivation I: Towards a methodology of motivation (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 1, January 2004 acedido em 2/09/2009 em <http://www.hltmag.co.uk/jan04/mart2.htm>

YAN, Chunmei (2007) Investigating English Teacher's Materials Adaptation (versão electrónica) *Humanising english teaching*, issue 4, July 2007 acedido em 18/08/2009 em <http://www.hltmag.co.uk/jul07/mart01.htm>

Anexos

Anexo A
Classificação dos alunos de Inglês (1º período)

AI		PERÍODO					
Nome:		Turma: 8 ^o C Número: 11					
DATA: 16-12-08							
* Média das percentagens dos testes							
** Classificar com: <i>Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom</i>							
*** Classificar com: 1,2,3,4,5							
Aproveitamento *	Participação **	TPC **	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário **	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
Suficiente 29/41	Suficiente	Medíocre	Bom	Medíocre	Medíocre	Medíocre	2
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

		PERÍODO					
Nome:		Turma: 8 ^o C Número: 12					
DATA: 16/12/08							
* Média das percentagens dos testes							
** Classificar com: <i>Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom</i>							
*** Classificar com: 1,2,3,4,5							
Aproveitamento *	Participação **	TPC **	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário **	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
94%	Bom	M.B	M.B	M.B	M.B	M.B	5
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

AUT		PERÍODO					
Nome:		Turma: 8 ^o C Número: 13					
DATA: 10.12.08							
* Média das percentagens dos testes							
** Classificar com: <i>Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom</i>							
*** Classificar com: 1,2,3,4,5							
Aproveitamento *	Participação **	TPC **	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário **	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
85% 89% 4 ^o	Medíocre	Suficiente	Bom	Medíocre	Mau	Muito Bom	4
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

AI		PERÍODO					
Nome:		Turma: 8 ^o C Número: 11					
DATA: 16-12-08							
* Média das percentagens dos testes							
** Classificar com: <i>Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom</i>							
*** Classificar com: 1,2,3,4,5							
Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
29/41	Suficiente	Medíocre	Bom	Medíocre	Medíocre	Medíocre	2
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

		PERÍODO					
Nome:		Turma: 8 ^o C Número: 12					
DATA: 16/12/08							
* Média das percentagens dos testes							
** Classificar com: <i>Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom</i>							
*** Classificar com: 1,2,3,4,5							
Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
94%	Bom	B	B	B	B	B	5
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

AUT		PERÍODO					
Nome:		Turma: 8 ^o C Número: 13					
DATA: 16/12/08							
* Média das percentagens dos testes							
** Classificar com: <i>Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom</i>							
*** Classificar com: 1,2,3,4,5							
Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
85% med 89% med 4	Medíocre	Suficiente	Bom	Medíocre	Mau	Muito Bom	4
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

Nome: _____ a: ..S. Número: 4...

DATA: 16/12/2008.....

* Média das percentagens dos testes

** Classificar com: *Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom*

***Classificar com: 1,2,3,4,5

Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
57%	suficiente	sup.	Bom	suficiente	sup.	suficiente	3
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

Nome: _____ Turma: ..S. Número: ..S.

DATA: 16-12-2008.....

* Média das percentagens dos testes

** Classificar com: *Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom*

***Classificar com: 1,2,3,4,5

Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
1ª - 2ª 43%	S	S	S	S	Mau	S	2
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

Nome: _____ a: ..S. Número: ..6.

DATA: 16/12/2008.....

* Média das percentagens dos testes

** Classificar com: *Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom*

***Classificar com: 1,2,3,4,5

Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
62% 63%	B	Medi	Suf	Bom	Mau	Suf	3+
SABER = 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

A

Nome: _____ : **C.** Número: **8**

DATA: 16/11/2008.....

* Média das percentagens dos testes

** Classificar com: *Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom*

*** Classificar com: **1,2,3,4,5**

Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
69% 65%	BOM	BOM	SUFICIENTE	BOM	MAU	BOM	3
SABER= 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

Nome: _____ : **C.** Número: **2**

DATA: 16/11/2008.....

* Média das percentagens dos testes

** Classificar com: *Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom*

*** Classificar com: **1,2,3,4,5**

Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
78% 77%	BOM	Mau	BOM	BOM	MAU	BOM	3
SABER= 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

Nome: _____ : **C.** Número: **3**

DATA: 16/11/2008.....

* Média das percentagens dos testes

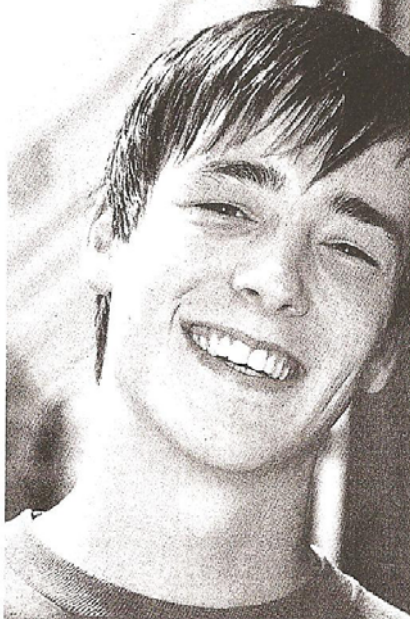
** Classificar com: *Mau, Medíocre, Suficiente, Bom ou Muito Bom*

*** Classificar com: **1,2,3,4,5**

Aproveitamento	Participação	TPC	Atitude na aula (comportamento, atenção, empenho)	Responsabilidade (assiduidade, pontualidade)	Glossário	Materiais (caderno, livro, fichas de trabalho)	TOTAL ***
59% 17%	medíocre	suficiente	suficiente	BOM	MAU	BOM	2
SABER= 70%		SER/ ATITUDES = 30%					100%

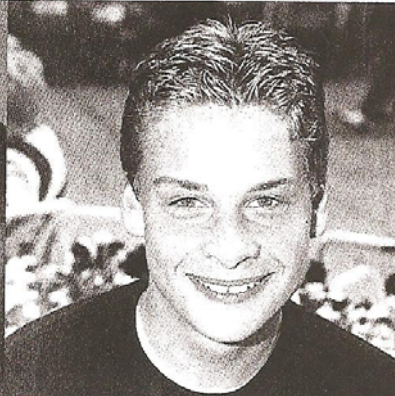
Anexo B
Texto e exercício do manual adoptado de Alemão

C  **Boywatch**



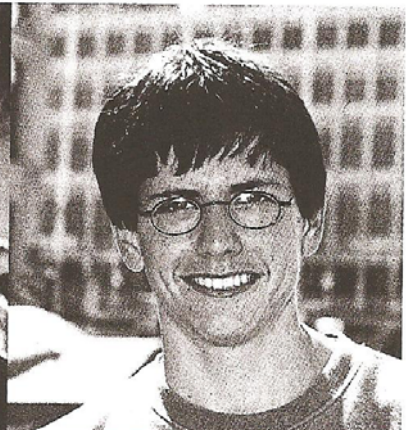
David, 17

Wenn ich ein Problem habe, rede ich immer mit Mädchen. Sie sind gute Zuhörer, vielleicht auch weil sie stundenlang telefonieren können.



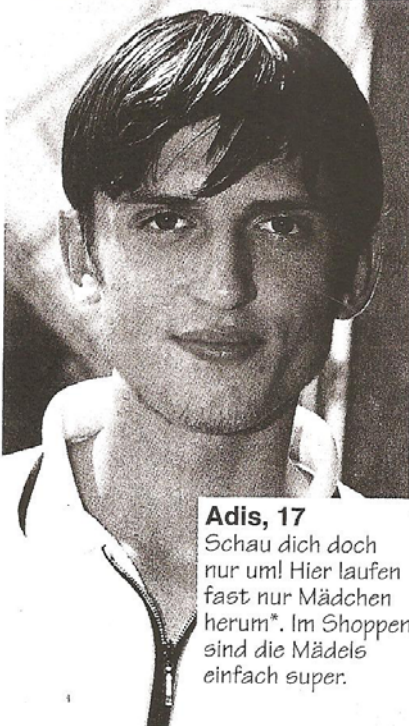
Tobias, 15

Jungs haben meist zwei linke Beine, wenn es ums Tanzen geht*. Mädchen haben ein viel besseres Rhythmusgefühl. Wenn die Musik anfängt, laufen sie gleich auf die Tanzfläche*.



Jürgen, 18

Wenn Jungs über ihre Gefühle reden wollen, haben sie oft Schwierigkeiten. Mädchen können ihre Gedanken viel besser ausdrücken.



Adis, 17

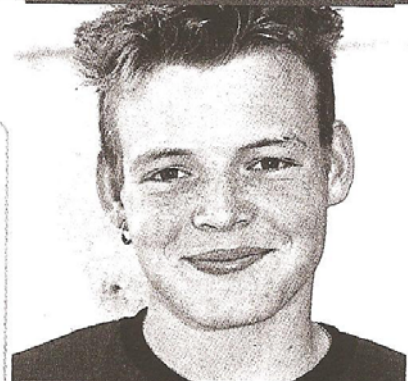
Schau dich doch nur um! Hier laufen fast nur Mädchen herum*. Im Shoppen sind die Mädels einfach super.



Wer sagt was über Mädchen? Schreiben Sie ihre Namen wie im Beispiel.



Florian



Florian, 16

Ist doch kein Geheimnis, was Mädchen besser können: kochen, bügeln, nähen und putzen. Blödes Klischee, aber es stimmt meistens!

Quelle: Sugar, 0209/2002

* Hilfe:
herumlaufen - andar de um lado para outro
es geht um - trata-se de
e Tanzfläche - pista de dança

Anexo C
Testemunhos dos alunos de Alemão relativamente às aulas

- Aula
- Exercícios e Materiais
- Textos
- Atitude

De acordo com as aulas da respectiva professora, acho que tive uma boa ~~representação~~ participação, embora não fosse ~~autorizada~~ ~~(assim)~~ assim muito frequente a ~~par~~ tivesse alguma dificuldade na pronúncia das palavras.

Quanto aos exercícios e materiais fornecidos, acho que parecem adequados, embora ~~eu~~ na parte dos textos, ~~eu~~ ~~eu~~ tivesse alguma dificuldade na compreensão ~~das palavras~~ dos textos, daí que a necessidade de perguntar o significado das palavras para ~~eu~~ compreender melhor os textos.

Em relação à atitude da professora, considero que foi exemplar visto que reconhece sempre os mínimos feitos, corrigindo os meus erros.

Por todos os pontos descritos considero que melhorarei ao longo do ano, nos vários parâmetros, ~~de modo~~ aho que me empenhei e me esforcei nos dias em que dei aulas pela respectiva professora.

Ani Rebelo nº 5 12º 6

Aula

Uma sóia, m² a + 12 = 6

- Exercícios e Atividades
- Reflexões
- Atitude

Senti que melhorei tanto a nível do interesse na participação oral como no ^{comprometimento} realização de exercícios, porque ~~(o professor)~~ houve, as vezes, uma insistência das professoras estrangeiras para nos interessarmos pelas aulas.

Em algumas matérias ^{em que} senti mais dificuldade (fonética) foi sobretudo na área da gramática e na ~~leitura~~ expressão escrita.

No início senti que os textos que nos davam, existiam uma melhor compreensão, por serem mais difíceis e agora compreendo melhor os conteúdos.

Recorda papers

n.º 11 (2.º 1)

Aula: As aulas eram muito interessantes por serem dadas de forma alternativa e descontraída.

Exercícios e materiais: Engracados e para alguns alunos mais envergonhados serviram para desinibi-los

testes: Diversificados, ~~mas~~ exigiam algum esforço mas a era bom para os alunos.

Atitude: Ótima! É descontraída não é arrogante, deixa os alunos à vontade para responderem sem terem medo de errar, os professores deviam ser todos assim.

Não obstante ao objecto de estudo em questão, creio que a metodologia aplicada pelo professor teve sido com o intuito de mover e estimular os alunos em consideração, um bom projecto, os resultados poderão ser subjectivos na medida em que o objecto de estudo é um ser humano, e portanto, não obedece a um paradigma comportamental, de novo, se a tese em questão tem uma boa fidelidade no domínio da psicologia educacional, nos ~~resultados~~ carece de ~~os~~ resultados concretos e ~~de~~ não condiz com os princípios básicos ~~de~~ novos.

Os temas das aulas foram dos mais interessantes, o que nos motivou a estar atentos e a participar. A professora recorreu a exercícios a que já estávamos habituados a mesmo outras que nos cativaram por serem diferentes e mais descontraindos.

O grau de dificuldade dos textos e dos exercícios não afectou o nosso interesse pela aula, pois estas são sempre dinâmicas e cativadoras.

A atitude da professora contribui muito para o nosso interesse, pois é tão ou mais importante do que a matéria. A simpatia e a boa disposição são essenciais para um professor que pretende captar o interesse e a motivação dos alunos.

Boa sorte para a tese! 😊

Sara Botelho

As aulas da professora Patrícia foram sem dúvida muito motivadoras. Notei sempre um enorme empenho, um enorme esforço e uma grande humildade. As atividades bastante diversificadas, ajudaram a que fosse difícil perder a atenção, se não impossível, pois havia sempre a curiosidade de saber o que iríamos aprender a seguir e como a professora tinha pensado fazes para que o conseguíssemos. Os textos realmente não eram do mais fácil, mas visto estarmos próximos de um exame só torna mais fácil, pois ~~compreendemos~~ ficamos ~~melhor~~ mais bem preparados.

Es tenho a agradecer, pois quando o professor tem gosto naquilo que faz os alunos aprendem, gostam das aulas e o professor tem sucesso" (no seu trabalho).

Arando / 1998

As aulas com a professora Patricia, foram muito motivadoras, não só pelas aulas interessantes que prepara mas também pela atitude positiva que tem. Ao ser sempre sorridente, simpática e sempre disposta a ajudar. Tem uma atitude bastante profissional e as aulas diferentes cativaram ao geral.

Os textos eram ligeiramente complicados até porque tenho muitas dificuldades mas a professora ajudou-me sempre que possível. Todas as outras matérias foram muito importantes a nível oral e visual que chamavam muita atenção o que é bom. Espero que tenha uma boa nota na sociedade porque merece!!

Patricia Alves.

A meu ver, as aulas foram bastante interessantes, especialmente a última onde todos podemos participar, de forma bastante descontraída e sem pressões;

Os materiais da aula de ~~3ª~~ Terça, foram os que mais se destacaram, não só porque me permitiram conhecer especificidades do meu país, como de todos os outros;

Quanto à atitude da professora, para com os alunos, acho que é bastante profissional, contudo, acho que se fosse possível, fazer um pouco mais devagar e mais alto, nos ajudaria mais.

P.S - A última aula, 5*

• As aulas:

As aulas são bastante ativas o que nos faz colaborar e ter "adormecido"

• Exercícios e tarefas:

Gosto bastante da elaboração de cartazes. É uma forma ~~de~~ diversão de nos pôr a trabalhar e aprender

• Textos:

Apesar de complicado os alunos bastante compreensivos e têm mais vontade de trabalhar com a disciplina mas têm a cultura

• Atitude:

Gosto bastante da atitude da professora. Ao contrário do que se costuma ver nos fogos distintos ~~com~~ ~~seja~~ demonstrar preferências (mesmo que a maioria)

Eu gosto das aulas da professora estagiária Patrícia porque os materiais utilizados, nomeadamente, materiais lúdicos, ajudaram-me a aprender-me mais. Por isso, as aulas foram boas, e porque a professora estagiária explicou bem, apesar de algumas vezes falar num ritmo mais acelerado.

Os textos eram interessantes, e eu principalmente, gostei da aula das cartolinas porque o Diebsten é o príncipe que gostava de viajar, e, também, sabia mais sobre a diversidade linguística na Suíça.

A atitude da professora é positiva, ajuda sempre que pode, simpática e, que para mim é importante, mostra-se, sempre, alegre, o que por si só já ajuda os alunos a estarem atentos, porque o clima da aula é bom, e isso é importante para o sucesso da aula.

Anexo D
Testemunhos dos alunos de Inglês relativamente às aulas

As aulas da professora Patricia foram interessantes, aprendi tudo que deu na aula. Os exercicios e tarefas deu para aprender muito mais, não estava habituada a estas aulas mas foram boas valeu muito a pena. Os textos deu para perceber o que ia falando, tinha muito vocabulário explicativo e isso foi bom para nós aprendermos mais. A atitude da professora nas aulas foram boas, a professora explicava muito bem dava para perceber tudo o que falamos nas aulas e deu para uma boa professoro porque explica muito bem, e nas aulas... é muito calma. E espero que continue assim que aprendem tudo de uma vez a matéria.

Boa sorte e continue sempre assim

SOPHIA GISELA COSTA TEIXEIRA Nº 1882

Eu acho que a professora Patrícia Ribeiro é uma boa professora, porque as aulas são interessantes, ~~claras~~ e explicativas. ~~que~~ entregava boas fichas para ~~nos~~ praticarmos o nosso vocabulário, etc...

A atitude ~~ya~~ ~~se~~ ~~era~~ ~~boa~~, porque conseguia incentivar os alunos a ter atitudes.

As aulas a professora Patricia são
muito interessantes, os exercícios e os
material são diferentes, nós não
compreendemos muito bem a matéria.
Os textos que a professora nos dá
são muito interessantes porque não
são de adolescentes e os textos são basicamente
de adolescentes da nossa idade.

As atividades da professora são interessantes,
às vezes a professora parece
um pouco nervosa, mas como a
semana é bonita, nós não ligamos
muito.

A professora aplica muito bem e
acho que tem uma linda coleção
pela frente.
beijinhos. ♡

Ass: Ludiana Paiva

Eu gostei das aulas da professora Patricia.
Os exercícios foram interessantes, porque eram
originais e ajudaram a compreender as matérias dadas.
Os textos eram fáceis de compreender pois tinham
vocabulário fácil.
A professora ao início estava um pouco nervosa
~~mas depois ficou mais tranquila~~, o que fez
com que ficasse um pouco atrapalhada.

Patricia de Macedo

A professora explicava bem, perguntava sempre se percebíamos ou não os exercícios, e quando não percebíamos ela explicava de um modo fácil e acabávamos sempre por perceber. Quanto aos exercícios eram ~~facis~~ fáceis e diferentes, os materiais que usou fizeram-nos perceber melhor a matéria que estava a dar.

A atitude da professora foi boa porque ajudava-nos sempre a ler bem os textos e a compreender a matéria, no início estava nervosa mas conseguiu que percebemos a matéria.

Cassandra Vnessa, nº7 8ºC

Acho que as aulas foram muito legais, eu percebi muito bem as aulas e foram divertidas. Os exercícios foram dinâmicos, foram exercícios ~~de~~ muito bons de aprender e gostei da maneira que as aulas foram dadas, com materiais divertidos. Os textos ajudaram-nos a percebermos melhor os temas que foram dados. Eu acho que a stória, pelo menos a mim, ajudou-me muito. Cada vez que tinha dúvidas ela esclarecia-me. Às vezes, a stória estava um pouco nervosa mas eu acho que isso é normal em todos os estágios. Nenhum acho que a stória se portou muito bem e merece uma nota positiva.

Pedro Nuno
Nº 13 8ºC

Eu gostei das aulas da professora Patrícia ^{Reques} diferentes. Ela explica bem os exercícios, fala bem o prazer em inglês.

Os materiais que ela trouxe para as aulas acho que são melhores para a nossa aprendizagem, os jogos de matéria ajudaram-nos muito.

A atitude da professora Patrícia ~~era~~ no início era um pouco nervosa mas conseguiu que parássemos a matéria. Ela teve bem durante este tempo todo e acho que a atitude dela é boa.

Tiago Nº 208º

Eu gostei muito de todas as aulas da professora Patrícia, no início ela ficava um bocadinho nervosa mas isso nunca atrapalhou as aulas ~~na~~ ~~mas~~ nunca nos prejudicou com isso. Gostei de todos os jogos que ela fez, ~~que~~ ajudou-me a perceber a matéria de uma maneira "engracada", recebi todos os textos, os exercícios. Achei todos os exercícios interessantes, ~~e os textos~~ ~~os~~ ~~exercícios~~ enfim as aulas da professora não eram uma "seca".

Camila Ferreira

As aulas da professora Patricia são muito interessantes.

Os exercícios que fazemos e as matérias que utilizamos foram diferentes e ao mesmo tempo dinâmicos.

Os textos eram muito compreensivos e a professora quando temos dúvidas explica muito bem.

A professora é uma excelente professora, explica muito bem, ajuda-nos e é muito compreensiva.

SORGIA TELES

Gostei das aulas, em maior parte as aulas foram interessantes. A professora Patrícia explicava bem, fazendo bastantes exercícios, com os nervos atrapalhava-se mas conseguiu traduzir todas as nossas dúvidas em inglês, falando em inglês, muitas vezes fazendo gestos. Os textos (e todos os materiais) nós já conhecíamos do ano passado pois as aulas de Inglês sempre foram dadas deste modo, mas os textos eram de compreensão fácil e não deixava que ficássemos com dúvidas.

A professora teve uma boa atitude, tentando não demonstrar quando estava atrapalhada. Ajudou-nos sempre.

Telma Sofia nº19 8º C

EM GERAL AS AULAS FORAM BOAS, INTERESSANTES E FOI FÁCIL ENTENDER A MATÉRIA, MAS AS VEZES COM OS NERVOZOS A PROFESSORA TRABALHAVA-SE UM BOCADO MAS CONSEGUIA EXPLICAR BEM.

OS EXERCÍCIOS E OS MATERIAIS UTILIZADOS FORAM DIVERSOS INTERESSANTES E DIVERSOS.

OS TESTES ERAM FÁCEIS DE COMPREENDER E BEM EXPLICADOS. A ATITUDE FOI BOA TENTOU SEMPRE SOFRIER OS NERVOZOS E AS DÚVIDAS BASTANTE NÃO DEIXANDO FICAR DUVIDAS.

ANEXO ALUNO VÊIA Nº 7800

Eu acho que a professora Patrícia, é uma boa professora, nas aulas dela sinto-me motivado pois percebo melhor a matéria, pois a professora nos dá fichas e testes nos quais eu fiquei a perceber melhor a matéria, e ~~da qual eu~~ das vezes quando tinha dúvidas a professora Patrícia explica de uma forma diferente de modo a eu perceber, por isso os "testes" e testes que ~~eu~~ a professora Patrícia nos deu foi bom, pois fiquei a perceber melhor a matéria e assim a gostar mais de Inglês, e assim a atitude de forma era melhor em Inglês, pois a professora também tinha uma boa atitude para ensinar.

Anexo E
Inquérito aos alunos: estilos de aprendizagem

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
2 VER a tua escova de dentes
3 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
2 VER um programa de televisão...
2 Observar a cena da televisão a mudar
- 3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
3 OUVIR a voz de uma amigo
3 OUVIR a própria voz
2 OUVIR pássaros a cantar
1 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 2 SENTIRES-TE entusiasmado
1 SENTIRES-TE a nadar
3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
2 SENTIR um gato no teu colo
3 SENTIR calor
3 SENTIR os teus dedos num piano
3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 17 ; OUVIR 16 ;
SENTIR 14

Ani ReboCo no 5 1206

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 3 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 2 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 2 OUVIR a voz de uma amigo
- 2 OUVIR a própria voz
- 2 OUVIR pássaros a cantar
- 1 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 2 SENTIRES-TE entusiasmado
- 3 SENTIRES-TE a nadar
- 2 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 2 SENTIR um gato no teu colo
- 1 SENTIR calor
- 2 SENTIR os teus dedos num piano
- 1 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 21 ; OUVIR 15 ; SENTIR 13

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 2 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
3 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
3 VER um programa de televisão...
2 Observar a cena da televisão a mudar
- 3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
2 OUVIR a voz de um amigo
0 OUVIR a própria voz
2 OUVIR pássaros a cantar
3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
1 SENTIRES-TE a nadar
1 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
1 SENTIR um gato no teu colo
1 SENTIR calor
2 SENTIR os teus dedos num piano
0 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 19 ; OUVIR 16 ; SENTIR 9

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

Bruno José Silva Goebel

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 2 VER um programa de televisão...
- 2 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 2 OUVIR a chuva
- 2 OUVIR uma sirene de ambulância
- 2 OUVIR a voz de uma amigo
- 1 OUVIR a própria voz
- 1 OUVIR pássaros a cantar
- 1 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
- 3 SENTIRES-TE a nadar
- 2 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 1 SENTIR um gato no teu colo
- 3 SENTIR calor
- 2 SENTIR os teus dedos num piano
- 1 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 19 ; OUVIR 12 ; SENTIR 15

Ana von Hoje

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro



Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 2 Observar a cena da televisão a mudar

- 2 OUVIR uma música
- 2 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 2 OUVIR a voz de uma amigo
- 1 OUVIR a própria voz
- 2 OUVIR pássaros a cantar
- 1 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 2 SENTIRES-TE entusiasmado
- 2 SENTIRES-TE a nadar
- 1 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 1 SENTIR um gato no teu colo
- 1 SENTIR calor
- 1 SENTIR os teus dedos num piano
- 1 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 20 ; OUVIR 14 ; SENTIR 9

Gisela Oliveira

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
3 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
3 VER um programa de televisão...
2 Observar a cena da televisão a mudar
- 3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
3 OUVIR a voz de uma amigo
2 OUVIR a própria voz
3 OUVIR pássaros a cantar
2 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
2 SENTIRES-TE a nadar
3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
3 SENTIR um gato no teu colo
2 SENTIR calor
2 SENTIR os teus dedos num piano
3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 70 ; OUVIR 19 ; SENTIR 19

Amor Raíms, m: 2, +12: €

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 2 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 1 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 3 OUVIR a voz de uma amigo
- 0 OUVIR a própria voz
- 2 OUVIR pássaros a cantar
- 0 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
- 2 SENTIRES-TE a nadar
- 3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 3 SENTIR um gato no teu colo
- 3 SENTIR calor
- 1 SENTIR os teus dedos num piano
- 1 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 20 ; OUVIR 12 ; SENTIR 16

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- Christiano Gomes*
Nº 8
80
- Res.*
- VER um canguru
 - VER a tua porta da entrada
 - VER a tua escova de dentes
 - VER a cara de um amigo teu
 - VER um prato com comida
 - VER um programa de televisão...
 - Observar a cena da televisão a mudar

 - OUVIR uma música
 - OUVIR a chuva
 - OUVIR uma sirene de ambulância
 - OUVIR a voz de uma amigo
 - OUVIR a própria voz
 - OUVIR pássaros a cantar
 - OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

 - SENTIRES-TE entusiasmado
 - SENTIRES-TE a nadar
 - SENTIRES relva debaixo dos teus pés
 - SENTIR um gato no teu colo
 - SENTIR calor
 - SENTIR os teus dedos num piano
 - SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 21 ; OUVIR 21 ; SENTIR 18

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
3 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
3 VER um programa de televisão...
3 Observar a cena da televisão a mudar
- 3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
3 OUVIR a voz de uma amigo
3 OUVIR a própria voz
2 OUVIR pássaros a cantar
1 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
3 SENTIRES-TE a nadar
3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
3 SENTIR um gato no teu colo
3 SENTIR calor
2 SENTIR os teus dedos num piano
1 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 21 ; OUVIR 18 ; SENTIR 18

Telma Sofia
n.º 19 8.º C

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
3 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
3 VER um programa de televisão...
3 Observar a cena da televisão a mudar
- 3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
3 OUVIR a voz de uma amigo
3 OUVIR a própria voz
3 OUVIR pássaros a cantar
1 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
3 SENTIRES-TE a nadar
3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
3 SENTIR um gato no teu colo
3 SENTIR calor
2 SENTIR os teus dedos num piano
2 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 21 ; OUVIR 19 ; SENTIR 19

sordida teles
05 17 8°C

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 2 VER a tua escova de dentes
- 2 VER a cara de um amigo teu
- 2 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 3 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 2 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 2 OUVIR a voz de uma amigo
- 2 OUVIR a própria voz
- 3 OUVIR pássaros a cantar
- 1 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 2 SENTIRES-TE entusiasmado
- 3 SENTIRES-TE a nadar
- 3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 3 SENTIR um gato no teu colo
- 3 SENTIR calor
- 3 SENTIR os teus dedos num piano
- 3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 18 ; OUVIR 16 ; SENTIR 20

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 3 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 3 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 1 OUVIR a voz de uma amigo
- 2 OUVIR a própria voz
- 3 OUVIR pássaros a cantar
- 3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
- 3 SENTIRES-TE a nadar
- 3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 3 SENTIR um gato no teu colo
- 3 SENTIR calor
- 2 SENTIR os teus dedos num piano
- 2 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 21 ; OUVIR 19 ; SENTIR 19

Carlos Araújo da GDA

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

Mania de Macedo

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 2 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 2 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 3 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 3 OUVIR a voz de uma amigo
- 3 OUVIR a própria voz
- 3 OUVIR pássaros a cantar
- 3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
- 2 SENTIRES-TE a nadar
- 1 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 1 SENTIR um gato no teu colo
- 2 SENTIR calor
- 3 SENTIR os teus dedos num piano
- 1 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 19 ; OUVIR 21 ; SENTIR 12

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Sandro Mota 8^o c n^o = 16

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 0 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 3 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 2 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 3 OUVIR a voz de uma amigo
- 3 OUVIR a própria voz
- 3 OUVIR pássaros a cantar
- 3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
- 3 SENTIRES-TE a nadar
- 3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 3 SENTIR um gato no teu colo
- 3 SENTIR calor
- 3 SENTIR os teus dedos num piano
- 3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 18 ; OUVIR 20 ; SENTIR 21

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 3 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 3 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 3 OUVIR a voz de uma amigo
- 3 OUVIR a própria voz
- 3 OUVIR pássaros a cantar
- 2 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
- 3 SENTIRES-TE a nadar
- 3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 3 SENTIR um gato no teu colo
- 3 SENTIR calor
- 2 SENTIR os teus dedos num piano
- 1 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 21 ; OUVIR 20 ; SENTIR 18

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
3 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
3 VER um programa de televisão...
3 Observar a cena da televisão a mudar
- 3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
3 OUVIR a voz de uma amigo
3 OUVIR a própria voz
3 OUVIR pássaros a cantar
3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
3 SENTIRES-TE a nadar
3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
3 SENTIR um gato no teu colo
3 SENTIR calor
3 SENTIR os teus dedos num piano
3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 21 ; OUVIR 21 ; SENTIR 21

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

ANDRÉ VICIEN n.º 7 800

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 2 VER um canguru
2 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
2 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
2 VER um programa de televisão...
0 Observar a cena da televisão a mudar
- 2 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
2 OUVIR uma sirene de ambulância
3 OUVIR a voz de uma amigo
3 OUVIR a própria voz
0 OUVIR pássaros a cantar
0 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 2 SENTIRES-TE entusiasmado
3 SENTIRES-TE a nadar
1 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
1 SENTIR um gato no teu colo
3 SENTIR calor
1 SENTIR os teus dedos num piano
3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 14 ; OUVIR 13 ; SENTIR 14

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

3 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
3 VER a cara de um amigo teu
3 VER um prato com comida
3 VER um programa de televisão...
3 Observar a cena da televisão a mudar

3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
2 OUVIR a voz de um amigo
3 OUVIR a própria voz
3 OUVIR pássaros a cantar
3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

3 SENTIRES-TE entusiasmado
3 SENTIRES-TE a nadar
3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
3 SENTIR um gato no teu colo
3 SENTIR calor
3 SENTIR os teus dedos num piano
3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 20 ; OUVIR 19 ; SENTIR 20

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

SORAIA TEIXEIRA

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 2 VER um canguru
3 VER a tua porta da entrada
3 VER a tua escova de dentes
2 VER a cara de um amigo teu
2 VER um prato com comida
1 VER um programa de televisão...
1 Observar a cena da televisão a mudar
- 3 OUVIR uma música
3 OUVIR a chuva
3 OUVIR uma sirene de ambulância
3 OUVIR a voz de uma amigo
3 OUVIR a própria voz
3 OUVIR pássaros a cantar
3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme
- 2 SENTIRES-TE entusiasmado
1 SENTIRES-TE a nadar
1 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
1 SENTIR um gato no teu colo
2 SENTIR calor
3 SENTIR os teus dedos num piano
3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 17 ; OUVIR 21 ; SENTIR 14

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire

Patrícia Ribeiro

Ludmila David.

Faz o seguinte teste e descobre se és uma pessoa visual, auditiva ou cinestésica

- Segue cada instrução mentalmente e atribui uma classificação a ti mesmo:

0 = Impossível 1 = difícil 2 = OK 3 = fácil

- 3 VER um canguru
- 3 VER a tua porta da entrada
- 3 VER a tua escova de dentes
- 3 VER a cara de um amigo teu
- 3 VER um prato com comida
- 3 VER um programa de televisão...
- 3 Observar a cena da televisão a mudar

- 3 OUVIR uma música
- 3 OUVIR a chuva
- 3 OUVIR uma sirene de ambulância
- 3 OUVIR a voz de uma amigo
- 3 OUVIR a própria voz
- 3 OUVIR pássaros a cantar
- 3 OUVIR o canto dos pássaros a transformar-se numa sirene de alarme

- 3 SENTIRES-TE entusiasmado
- 3 SENTIRES-TE a nadar
- 3 SENTIRES relva debaixo dos teus pés
- 3 SENTIR um gato no teu colo
- 3 SENTIR calor
- 3 SENTIR os teus dedos num piano
- 3 SENTIR os teus dedos a tocar algumas notas

Depois de teres feito o teste:

- Soma os pontos para cada sentido: VER 27 ; OUVIR 27 ; SENTIR 31

Fonte: REVELL, Jane & NORMAN, Susan (1999), *In Your Hands, NLP in ELT*, Saffire
Patrícia Ribeiro

Apêndices

Apêndice 1
Exercício: completar frases com informações do texto

A. Fülle die Lücken aus mit Informationen aus dem Text

1. Mädchen haben ein besseres _____ als Jungen.
2. Wenn man Probleme hat, wendet man sich an _____, denn sie sind gute Zuhörer.
3. Jungen haben mehr Schwierigkeiten, _____ zu zeigen.
4. Leider ist es ein _____, dass Mädchen den ganzen Haushalt machen.
5. Im _____ sind die Mädchen super, sie wissen immer was „in“ ist.

B. Fragebogen:

Aufräumen und Putzen

- täglich

Jungen:

Mädchen:

Lieblingsgespräch:

Jungen:

Mädchen:

Glaubst du an wahre Liebe? oder Liebe auf den ersten Blick ?

- Ja
- Nein
- weiss nicht
- schwer zu sagen

Hast du eine beste Freundin oder einen besten Freund?

- Beste Freundin
- Bester Freund

Wer macht den ersten Schritt?

- Jungen:
- Mädchen:

Referendarin: Patrícia Ribeiro

Apêndice 2
Exercício: questionário

A. Fülle die Lücken aus mit Informationen aus dem Text

1. Mädchen haben ein besseres _____ als Jungen.
2. Wenn man Probleme hat, wendet man sich an _____, denn sie sind gute Zuhörer.
3. Jungen haben mehr Schwierigkeiten, _____ zu zeigen.
4. Leider ist es ein _____, dass Mädchen den ganzen Haushalt machen.
5. Im _____ sind die Mädchen super, sie wissen immer was „in“ ist.

B. Fragebogen:

Aufräumen und Putzen

- täglich

Jungen:

Mädchen:

Lieblingsgespräch:

Jungen:

Mädchen:

Glaubst du an wahre Liebe? oder Liebe auf den ersten Blick ?

Ja

Nein

weiss nicht

schwer zu sagen

Hast du eine beste Freundin oder einen besten Freund?

Beste Freundin

Bester Freund

Wer macht den ersten Schritt?

Jungen:

Mädchen:

Referendarin: Patrícia Ribeiro

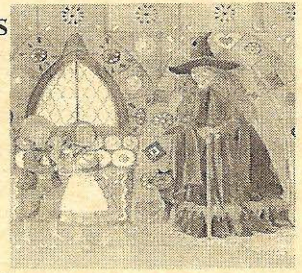
Apêndice 3
Conto contado em imagens





Apêndice 4
Ficha de trabalho com o conto “João e Maria”

A. Lesen Sie das Märchen und setzen Sie die Nummer des passenden Bildes für jeden Absatz in das Kästchen.



Hänsel und Gretel

Es war einmal ein armer Holzhacker, der lebte mit seiner Frau und seinen beiden Kindern nahe bei einem Wald. Sie waren sehr arm und hatten wenig zu essen. Die Not wurde immer größer. Eines Tages sagte der Vater: „Was soll aus uns werden? Wie können wir unsere armen Kinder ernähren, da wir für uns selbst nichts mehr haben?“ „Weißt du was, Mann sagte die Frau: „Wir müssen die Kinder in den Wald bringen und dort alleine lassen. Der Vater aber sagte: „Muss das wirklich sein? Es wird mir sehr schwer fallen.“ Die Frau aber sagte: „Es gibt sonst keine Rettung für uns beide“. Die Kinder hörten das, aber Hänsel sagte: „Hab keine Angst, Gretel. Wir werden uns schon helfen.“ Gretel war neugierig und fragte: „Hast du eine Idee? Hänsel antwortete nur: „Ja, ich erzähl es dir später.“

In der Nacht ging Hänsel vor das Haus. Der Mond schien hell, und die Kieselsteine vor dem Haus leuchteten wie Silber. Da steckte Hänsel viele Steine in seine Tasche.

Am frohen Morgen gingen die Eltern mit den Kindern in den Wald. Von Zeit zu Zeit warf Hänsel einen kleinen Kieselstein auf den Weg. Tief im Wald machte der Vater ein Feuer, und die Frau sagte: „Bleibt nur hier, Kinder, und wartet auf uns.“ Dann gingen sie weg und kamen nicht mehr wieder.

Es wurde dunkel, und Gretel sagte: „Ich habe Angst, wie kommen wir wieder nach Hause?“ Aber Hänsel sagte: „Warte nur, bald kommt der Mond. Dann wollen wir die Kieselsteine suchen. Sie zeigen uns den Weg zurück. Und so taten es die Kinder und waren bald wieder bei ihrem Haus. Als der Vater Hänsel und Gretel sah sagte: „Ich war so besorgt, ich bin froh euch wiederzusehen.“ Aber die Frau sagte: „Ihr bösen Kinder! Warum wart ihr so lange im Wald?“

Nach einiger Zeit wurde die Not noch größer, und die Frau sagte: „Wir müssen die Kinder wieder in den Wald bringen.“ Jedes Kind bekam ein Stück Brot, und so gingen sie in den Wald hinein. Aber Hänsel machte aus dem Brot viele kleine Krümel in seiner Tasche, und von Zeit zu Zeit warf er einen Brotkrümel auf den Weg. Tief im Wald machte der Vater wieder ein Feuer. Dann liessen sie die Kinder allein. Aber diesmal hatte Gretel keine Angst. „Die Brotkrümel zeigen uns sicher den Weg nach Hause“, sagte sie.

Als aber der Mond am Himmel stand, fanden sie keine Brotkrümel mehr, Hänsel versuchte sie zu finden: „Wo sind denn die Brotkrümel? Gretel antwortete: „Die Vogel im Wald haben sie alle gefressen.“ Sie gingen die ganze Nacht und noch einen Tag. Aber sie fanden nicht mehr den Weg aus dem Wald heraus.

Am dritten Tag kamen sie auf einem kleinen Haus. Das war ganz aus Brot. Das Dach war aus Kuchen und die Fenster aus Zucker. Hänsel brach ein Stück vom

Dach ab, und wollte es essen, denn er hatte großen Hunger. Aber da hörte er eine Stimme von drinnen: „Knusper, Knusper knäuschen, wer knuspert an meinem Häuschen?“ Die Kinder antworteten: „Der Wind, der Wind, das himmlische Kind.“

Da ging auf einmal die Tür auf, und eine alte Frau kam heraus. Kommt nur herein, sagte sie, und die Kinder gingen in das Haus. Die Alte war aber eine böse Hexe, und kleine Kinder waren ihr liebstes Essen.

Sie packte Hänsel und steckte ihn in einem Käfig wie ein Tier. Dann sagte sie zu Gretel: „Geh und koch deinem Bruder etwas Gutes. Er ist so dünn. Wenn er fett ist, will ich ihn essen. Jeden Morgen ging nun die Hexe zu dem Käfig und rief: „Hänsel streck deine Finger heraus. Ich will dich fühlen, ob du bald fett bist. Aber Hänsel streckte nur einen kleinen Knochen heraus. „Der ist noch viel zu dünn, sagte die Hexe, denn sie hatte schlechte Augen.

Aber nach vier Wochen wollte die Hexe nicht mehr länger warten. Sie wollte die Kinder im Backofen braten. „Gretel,“ sagte sie „Ist der Ofen heiss genug? Geh hinein und sieh nach!“ Aber Gretel tat ganz dumm: „Ich weiß nicht, wie ich es machen soll. Wie komm ich da hinein?“

Wie kann man nur so dumm sein?“ schrie die Hexe. „Sogar ich komme da noch hinein.“ Und sie ging zum Backofen und steckte den Kopf weit hinein. Da gab Gretel die Hexe einen Stoß und machte die Ofentür fest zu. Die Hexe schrie und heulte, aber Gretel sagte zu Hänsel: „Komm schnell, wir müssen hier weg. Sie lief zu Hänsel und öffnete den Käfig.“

Glossar:

r Holzacker: lenhador
 e Not: necessidade
 r Wald: floresta
 e Rettung: salvaçao
 r Mond: lua
 Kieselsteine: pedras de seixo
 Krümel: migalhas
 s Feuer: fogueira
 (fressen)gefressen: comer (animais/ Leute essen-Tiere fressen)
 e Hexe: bruxa
 r Käfig: gaiola
 r Knochen: osso
 r Backofen: fornalha
 Kisten/Kästen: caixotes

Bevor das Hexenhaus zu verlassen, wollte Hänsel etwas machen „Die Hexe ist tot, lass uns das Hexenhaus besser ansehen. Da standen viele Kisten und Kästen und Gretel war neugierig: „Schau Hänsel, so viele Kisten, was ist da wohl drin?“ Die Kisten waren voll mit Gold, Perlen und Edelsteinen. „Die sind noch besser als Kieselsteine,“ sagte Hänsel und füllte seine Taschen.

Dann gingen sie los und fanden bald den Weg aus dem Hexenwald. Der Vater war sehr froh als er seine Kinder sah: „Ich bin sehr glücklich das ihr wieder da seid. Die Stiefmutter ist gestorben und ich lasse euch nicht wieder weg. Hänsel sagte: „Wir haben diese Perlen und Edelsteine gefunden“ und Gretel sagte glücklich: „So brauchen wir nicht mehr zu Hungern.“

Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Apêndice 5
Ficha de trabalho com diálogo entre as personagens

B. Suchen Sie sich eine Rolle aus und spielen Sie das Märchen nach.
(der Erzähler, der Vater, die Frau, Hänsel, Gretel und die Hexe)

Hänsel und Gretel

Es war einmal ein armer Holzhacker, der lebte mit seiner Frau und seinen beiden Kindern nahe bei einem Wald. Sie waren sehr arm und hatten wenig zu essen. Die Not wurde immer größer.

Vater: „Was soll aus uns werden? Wie können wir unsere armen Kinder ernähren, da wir für uns selbst nichts mehr haben?“

Frau: „Weißt du was, Mann, Wir müssen die Kinder in den Wald bringen und dort alleine lassen.“

Vater: „Muss das wirklich sein? Es wird mir sehr schwer fallen.“

Frau: „Es gibt sonst keine Rettung für uns beide.“

Hänsel: „Hab keine Angst, Gretel. Wir werden uns schon helfen.“

Gretel: „Hast du eine Idee?“

Hänsel: „Ja, ich erzähl es dir später.“

In der Nacht ging Hänsel vor das Haus. Der Mond schien hell, und die Kieselsteine vor dem Haus leuchteten wie Silber. Da steckte Hänsel viele Steine in seine Tasche.

Am frühen Morgen gingen die Eltern mit den Kindern in den Wald. Von Zeit zu Zeit warf Hänsel einen kleinen Kieselstein auf den Weg.

Frau: „Bleibt nur hier, Kinder, und wartet auf uns.“

Gretel: „Ich habe Angst, wie kommen wir wieder nach Hause?“

Hänsel: „Warte nur, bald kommt der Mond. Dann wollen wir die Kieselsteine suchen. Sie zeigen uns den Weg zurück.“

Vater: „Ich war so besorgt, ich bin froh euch wiederzusehen.“

Frau: „Ihr bösen Kinder! Warum wart ihr so lange im Wald?“

Nach einiger Zeit wurde die Not noch grösser,

Frau: „Wir müssen die Kinder wieder in den Wald bringen.“

Jedes Kind bekam ein Stück Brot, und so gingen sie in den Wald hinein. Aber Hänsel machte aus dem Brot viele kleine Krümel in seiner Tasche, und von Zeit zu Zeit warf er einen Brotkrümel auf den Weg.

Gretel: „Die Brotkrümel zeigen uns sicher den Weg nach Hause.“

Als aber der Mond am Himmel stand, fanden sie keine Brotkrümel mehr,

Hänsel: „Wo sind denn die Brotkrümel?“

Gretel: „Die Vogel im Wald haben sie alle gefressen.“

Am dritten Tag kamen sie auf einem kleinen Haus. Das war ganz aus Brot. Das Dach war aus Kuchen und die Fenster aus Zucker. Hänsel brach ein Stück vom Dach ab und wollte es essen, denn er hatte großen Hunger. Aber da hörte er eine Stimme von drinnen:

Hexe: „Knusper, Knusper knäuschen, wer knuspert an meinem Häuschen?“

Die Kinder: „Der Wind, der Wind, das himmlische Kind.“

Hexe: „Kommt nur herein“

Sie packte Hänsel und steckte ihn in einem Käfig wie ein Tier.

Hexe: „Geh und koch deinem Bruder etwas Gutes. Er ist so dünn. Wenn er fett ist, will ich ihn essen.“

Jeden Morgen ging nun die Hexe zu dem Käfig und rief

Hexe: „Hänsel streck deine Finger heraus. Ich will dich fühlen, ob du bald fett bist.“

Aber Hänsel streckte nur einen kleinen Knochen heraus.

Hexe: „Der ist noch viel zu dünn“

Aber nach vier Wochen wollte die Hexe nicht mehr länger warten.

Hexe: „Gretel Ist der Ofen heiss genug? Geh hinein und sieh nach!“

Gretel: „Ich weiss nicht, wie ich es machen soll. Wie komm ich da hinein?“

Hexe: „Wie kann man nur so dumm sein? Sogar ich komme da noch hinein.“

Da gab Gretel die Hexe einen Stoß und machte die Ofentür fest zu. Die Hexe schrie und heulte,

Gretel: „Komm schnell, wir müssen hier weg.“

Hänsel: „Die Hexe ist tot, lass uns das Hexenhaus besser ansehen.“

Gretel: „Schau Hänsel, so viele Kisten, was ist da wohl drin?“

Hänsel: „Die sind noch besser als Kieselsteine“

Dann gingen sie los und fanden bald den Weg aus dem Hexenwald.

Vater: „Ich bin sehr glücklich das ihr wieder da seid. Die Stiefmutter ist gestorben und ich lasse euch nicht wieder weg.“

Hänsel: „Wir haben diese Perlen und Edelsteine gefunden.“

Gretel: „So brauchen wir nicht mehr zu Hungern.“

Und wenn sie nicht gestorben sind, dann leben sie noch heute.

Apêndice 6

Exercício: identificar adjetivos relativos a rapazes e/ou raparigas

Simon:



Girls are perfect for doing all the housework. They clean and cook perfectly and know how to leave everything organized and clean. They are more responsible than boys. Girls are usually romantic. They are emotional and dreamy. We must always be careful of what we tell them because they get hurt easily.

Alice:



Boys are open-minded, cool and outgoing. It is always fun to hang around with them. They also are more self-confident than girls.

David:



Girls are obsessed with style and they are always having their hair done. They are vain and can't leave the house without spending hours in front of the mirror. They also tend to be moody and we never know what is happening in their heads.

Alex:

Some girls are shy, however they make friends easily. They are often hardworking and determined.



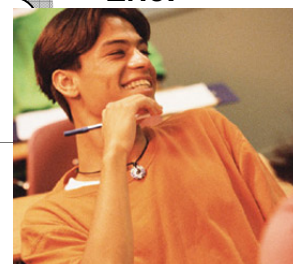
Louise:



Boys spend a long time discussing how well their teams are doing or chatting about girls and cars. They can be really boring. I think they aren't polite and some of them are also immature and selfish.

Eric:

Girls are mysterious, competitive and they can be mean if they want to. They can also be outspoken when it comes to telling others that they are wrong about something.



A. Read the texts and write the adjectives in the right column

Boys	Girls
<ul style="list-style-type: none"> • open-minded • cool • outgoing • self-confident • boring • polite • immature • selfish 	<ul style="list-style-type: none"> • responsible • romantic • emotional • dreamy • vain • moody • shy • hardworking • determined • mysterious • competitive • mean • outspoken

B. Which adjective corresponds to

- 2- Someone who expresses his opinion honestly even when it is not popular to do so. _____ outspoken _____
- 3- Someone who only cares about himself/ herself.
_____ selfish _____
- 4- Someone who likes to meet and talk to lots of people
_____ sociable _____
- 5- Someone who behaves in a way that is typical of a much younger person
_____ immature _____
- 6- Someone who can suffer from frequent changes in disposition (example: from happy to sad) _____ moody _____
- 7- Someone who is sensitive _____ emotional _____
- 8- Someone who is always concerned with his/her appearance.
_____ vain _____

9- Someone who is afraid of meeting or speaking to other people.

__shy_____

10- Someone who is receptive to new and different ideas or to the opinions of others. _____open-minded_____

Trainee: Patrícia Ribeiro

Source: self-produced

Apêndice 7

Exercício: encontrar o adjetivo correcto através da sua definição

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – 8TH GRADE – FEBRUARY 2009

C.. Read the texts and write the adjectives in the right column

Boys	Girls
<ul style="list-style-type: none">• open-minded• cool• outgoing• self-confident• boring• polite• immature• selfish	<ul style="list-style-type: none">• responsible• romantic• emotional• dreamy• vain• moody• shy• hardworking• determined• mysterious• competitive• mean• outspoken

B. Which adjective corresponds to

- 11- Someone who expresses his opinion honestly even when it is not popular to do so. _____outspoken_____

- 12- Someone who only cares about himself/ herself.
_____selfish_____
- 13- Someone who likes to meet and talk to lots of people
_____sociable_____
- 14- Someone who behaves in a way that is typical of a much younger person
_____immature_____
- 15- Someone who can suffer from frequent changes in disposition (example:
from happy to sad) _____moody_____
- 16- Someone who is sensitive _____emotional_____
- 17- Someone who is always concerned with his/her appearance.
_____vain_____
- 18- Someone who is afraid of meeting or speaking to other people.
_____shy_____
- 19- Someone who is receptive to new and different ideas or to the opinions of
others. _____open-minded_____

Trainee: Patrícia Ribeiro

Source: self-produced

Apêndice 8

Exercício: Sopa de letras

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – 8TH GRADE – FEBRUARY 2009

C. Find the **opposites** of the following adjectives

interesting	boring
shy	outgoing
lazy	hardworking

unkind	kind
impolite	polite
unhappy	happy
unfriendly	friendly
conservative	open-minded

A	S	F	R	T	Y	H	J	I	U	T	G	V	S	E	C	H	U	I	O
U	N	F	R	I	L	N	F	D	L	Y	A	S	V	T	Y	U	Q	L	K
B	E	I	F	O	D	O	I	P	O	L	A	T	M	E	B	O	R	O	G
R	I	O	P	E	N	M	I	N	D	E	D	H	T	R	E	W	Z	T	B
E	R	T	Y	C	E	H	J	K	B	N	E	R	Y	T	F	X	H	E	C
V	G	R	E	A	I	D	E	J	I	K	G	T	L	P	R	E	S	D	D
O	C	F	R	T	R	B	Y	H	A	R	D	W	O	R	K	I	N	G	S
U	S	O	C	I	F	A	B	L	E	R	T	Y	U	I	O	P	E	W	Z
T	R	U	I	O	L	N	I	C	E	R	T	Y	G	C	O	N	F	G	R
G	G	H	I	L	E	D	R	G	Y	D	F	G	E	C	H	Y	A	B	D
O	R	T	D	B	H	J	U	I	Y	P	P	A	H	L	I	E	B	N	D
I	O	P	E	M	I	N	D	O	E	P	H	S	A	L	M	S	D	E	S
N	E	W	A	R	H	B	M	L	I	O	Q	W	E	D	F	R	T	E	E
G	B	G	E	R	I	B	O	R	I	N	G	S	E	B	G	D	T	K	A
E	R	I	K	L	E	R	S	K	M	E	A	L	O	I	W	I	N	E	H
U	T	E	A	I	L	N	G	E	I	F	A	L	A	E	L	O	I	L	B
Y	T	R	E	W	N	K	I	H	G	F	D	W	A	O	B	L	E	I	V
I	A	L	B	N	M	D	K	G	E	R	Y	U	P	J	H	A	D	O	F
H	J	W	E	A	R	T	U	I	O	N	G	H	C	V	D	F	E	F	T
R	I	E	A	M	R	R	I	T	A	D	E	G	F	R	I	T	E	G	N

Trainee: Patrícia Ribeiro

Source: self-produced

Apêndice 9
Exercícios: completar frases com o adjetivo correcto

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – 8TH GRADE – FEBRUARY 2009

D. Complete the sentences with the correct adjective

1. Someone is sociable if he/she likes to meet and talk to many different people.
2. Robert walked into the examination room looking confident. He wasn't nervous at all.
3. I'm quite open-minded about this subject. Everyone has the right to express their beliefs as they see fit.
4. I believe you are very selfish. You only care about yourself!
5. I knew I couldn't trust you with my things. You are so irresponsible.
6. You are really hardworking but you don't need to work as much as you do.
7. I realized that Susan is lazy, she doesn't like to work at all.

Source:self-produced

Apêndice 10
Cartões - título de cada item seria identificado pelos alunos

Die Menschen brauchen Wasser zum trinken, zum duschen oder zu baden, die Toilette abzuspülen, Kleider zu waschen und Geschirr zu spülen. Fabriken verbrauchen viel Wasser, um Produkte herzustellen. Das Problem ist, dass wenn das schmutzige Wasser nicht behandelt wird, und in die Seen fließt, kann es Krankheiten verursachen und die Natur zerstören. Manchmal sterben Tausende von Fischen, durch Chemikalien, die in die Flüsse geworfen werden.

Manche Tiere sind schon ausgestorben und viele andere sind in Gefahr, denn die Verschmutzung zerstört ihren Lebensraum. Die Jagd ist auch ein seriöses Problem.

Wissenschaftler glauben, dass die Luftverschmutzung das Klima erwärmt. Gase wie, zum Beispiel, Kohlendioxid verhalten sich als ein Stück Glas über die Erde, indem sie die Hitze der Sonne einfängt und die Luft wärmer macht

Jedes Jahr lösen Fabriken rund um die Welt Millionen von Tonnen von Chemikalien in die Luft aus, die dann die Umwelt schaden.

Die Verkehrsmittel sind die größte Quelle der Umweltverschmutzung. Sie lösen große Mengen von Abgasen aus, die die Gesundheit schaden, und da es immer mehr Autos auf den Straßen gibt, bildet man immer mehr Straßen. Manche Straßen gehen durch Landschaften oder Waldland und das Wildleben in der Gegend kann aussterben.

Empty box for additional text or notes.

Stationen von Nuklearkraft erstellen Elektrizität, ohne Brennstoff zu verbrennen. Aber radioaktiver Abfall wird produziert und dies kann für die Menschen und Tiere sehr gefährlich sein. Man muss ihn in sicheren Behältern haben. Manchmal kann es vorkommen, dass nuklear Abfall aus den Behältern rauskommt und viele Probleme bewirkt.

Die Leute produzieren eine sehr große Menge von Abfall. Viel Abfall kann giftig sein. Abfall verbrennen kann die Luft verschmutzen und wenn man ihn in die Flüsse wirft, damit kann das Wasser auch verschmutzt werden.

Öltanken und große Schiffe transportieren große Mengen von Öl. Manchmal, während Stürme, enden diese Schiffe an die Küsten zerstört. Wenn das passiert, gehen Tausende von Öltonnen in das Meer. Hunderte von Vögeln, Fischen und andere Tiere sterben, weil sie nicht atmen können oder weil sie ertrinken. Es dauert Wochen oder Monate bis die Gegend wieder sauber ist.

Schädliche Gase werden von Autos und Fabriken produziert. In der Atmosphäre werden diese Gase mit Wasser kombiniert und verursachen den sauren Regen. Wenn es auf den Boden fällt, können Bäume und andere Vegetationen sterben, während in Flüssen Fische und andere Tiere auch sterben.

Das Ozonloch über der Antarktis hat Rekord-Ausmaße erreicht. Es gibt Luftschichten, in denen so gut wie kein Ozon mehr zu finden ist. Im Jahr 2006 mit rund 27,5 Millionen Quadratkilometern war es so groß wie nie zuvor. Je dünner die Ozonschicht, desto mehr ultraviolette Strahlungen erreichen den Boden der Erde. Dies kann empfindliche Pflanzen zerstören und bei Menschen kann die erhöhte ultraviolette Strahlung zu Hautkrebs, Augenschäden und anderen Krankheiten führen.

Apêndice 11
Ficha de trabalho com textos sobre o Ambiente

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – APRIL 2009

(Die) Wasserverschmutzung:

Die Menschen brauchen Wasser zum trinken, zum duschen oder zu baden, die Toilette abzuspülen, Kleider zu waschen und Geschirr zu spülen. Fabriken verbrauchen viel Wasser, um Produkte herzustellen. Das Problem ist, dass wenn das schmutzige Wasser nicht behandelt wird, und in die Seen fließt, kann es Krankheiten verursachen und die Natur zerstören. Manchmal sterben Tausende von Fischen, durch Chemikalien, die in die Flüsse geworfen werden.



(Das) Austerben von Tiersorten:

Manche Tiere sind schon **ausgestorben** und viele andere sind in **Gefahr**, denn die Verschmutzung zerstört ihren Lebensraum. Die Jagd ist auch ein seriöses Problem.

(Der) Treibhauseffekt:

Wissenschaftler glauben, dass die Luftverschmutzung das Klima erwärmt. Gase wie, zum Beispiel, Kohlendioxid verhalten sich als ein Stück Glas über die Erde, indem sie die Hitze der Sonne einfängt und die Luft wärmer macht.

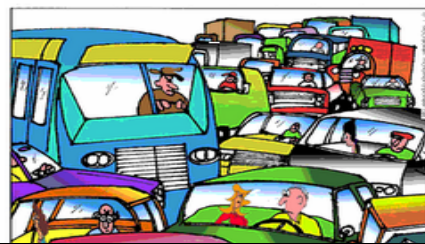


(Die) Industrielle Verschmutzung:

Jedes Jahr lösen Fabriken rund um die Welt Millionen von Tonnen von Chemikalien in die Luft aus, die dann die Umwelt schaden.

(Der) Verkehr:

Die Verkehrsmittel sind die größte Quelle der Umweltverschmutzung. Sie lösen große Mengen von Abgasen aus, die die Gesundheit schaden, und da es immer mehr Autos auf den Straßen gibt, bildet man immer mehr



(Die) Nuklearverschmutzung/
(Die) Kernkraftverschmutzung:

Stationen von Nuklearkraft erstellen Elektrizität, ohne Brennstoff zu verbrennen. Aber radioaktiver Abfall wird produziert und dies kann für die Menschen und Tiere sehr **gefährlich** sein. Man muss ihn in sicheren **Behältern** haben. Manchmal kann es vorkommen, dass nuklear Abfall aus den Behältern rauskommt und viele Probleme bewirkt.



(Der) Abfall:

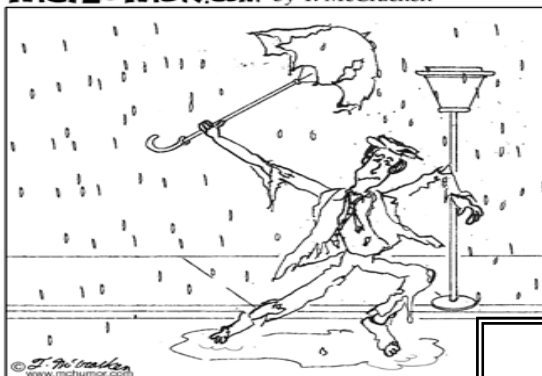
Die Leute produzieren eine sehr große Menge von Abfall. Viel Abfall kann **giftig** sein. Abfall verbrennen kann die Luft verschmutzen und wenn man ihn in die Flüsse **wirft**, kann das Wasser auch damit verschmutzt werden.

(Die) Meer Katastrophen:

Öltanken und große Schiffe transportieren große Mengen von Öl. Manchmal, während Stürme, enden diese Schiffe an die Küsten zerstört. Wenn das passiert, gehen Tausende von Öltonnen in das Meer. Hunderte von Vögeln, Fischen und andere Tiere sterben, weil sie nicht atmen können oder weil sie **ertrinken**. Es dauert Wochen oder Monate bis die Gegend wieder sauber ist.



MCHUMOR.com by T. McCracken



Singing in the Acid Rain.

(Der) saure Regen:

Schädliche Gase werden von Autos und Fabriken produziert. In der Atmosphäre werden diese Gase mit Wasser kombiniert und verursachen den sauren Regen. Wenn es auf den Boden fällt, können Bäume und andere Vegetationen sterben, während in Flüssen Fische und

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO

(Das) Ozonloch:

Das Ozonloch über der Antarktis hat Rekord-Ausmaße erreicht. Es gibt Luftschichten, in denen so gut wie kein Ozon mehr zu finden ist. Im Jahr 2006 mit rund 27,5 Millionen Quadratkilometern war es so groß wie nie zuvor. Je dünner die Ozonschicht, desto mehr ultraviolette Strahlungen erreichen den Boden der Erde. Dies kann empfindliche Pflanzen zerstören und bei Menschen kann die erhöhte ultraviolette Strahlung zu Hautkrebs, Augenschäden und anderen Krankheiten führen.



Glossar:

spülen louça	lavar	auslösen causar/despoletar	
verbrauchen	consumir	empfindlich	sensível
herstellen	produzir	der Schaden (n) schaden (v) schädlich (adj)	estrago prejudicar prejudicial
behandeln	tratar	die Landschaft	Paisagem
verursachen	causar	das Wildleben	Vida selvagem
zerstören	destruir	die Gegend	Região
werfen	atirar	der Behälter lixo	contentor/ balde de
wegwerfen fora	deitar	bewirken	causar
das Austerben (n) austerben (v) se	extinção extingir-	das Gift (n) giftig (adj)	veneno venenoso
die Gefahr (n) gefährlich (adj)	Perigo perigoso	ertrinken	afogar
erwärmen	aquecer	erreichen	alcançar
einfangen	capturar		

Apêndice 12

Exercício: completar tabela (uso inconsciente da “voz passiva”)

Ursachen	Folgen
----------	--------

<ul style="list-style-type: none"> • schmutziges Wasser 	<ul style="list-style-type: none"> • Krankheiten werden verursacht • Natur wird zerstört • Tiere werden sterben
<ul style="list-style-type: none"> • Jagd • Verschmutzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensraum der Tiere wird zerstört • Tiere werden austerben
<ul style="list-style-type: none"> • Luftverschmutzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Klima wird erwärmt
<ul style="list-style-type: none"> • Auslösung von Chemikalien • Fabriken 	<ul style="list-style-type: none"> • Umwelt wird geschadet
<ul style="list-style-type: none"> • Verkehrsmittel • Strassen 	<ul style="list-style-type: none"> • Landschaften werden verschwinden • schädliche Abgase werden ausgelöst
<ul style="list-style-type: none"> • radioaktiver Abfall 	<ul style="list-style-type: none"> • gesundheitliche Probleme werden bewirkt.
<ul style="list-style-type: none"> • Abfall 	<ul style="list-style-type: none"> • Luft und Wasser werden verschmutzt
<ul style="list-style-type: none"> • Öltanken 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiere werden getötet • Wasser wird verschmutzt
<ul style="list-style-type: none"> • saurer Regen • schädliche Gasen 	<ul style="list-style-type: none"> • Bäume und Vegetationen werden sterben • Tiere werden getötet • Gebäude werden geschadet
<ul style="list-style-type: none"> • kleiner Ozonschicht 	<ul style="list-style-type: none"> • Mehr ultraviolette Strahlung erreichen den Boden der Erde. • Hautkrebs, Augenschäden und andere Krankheiten

Apêndice 13
Exercício: perguntas de interpretação específicas

B. Lesen Sie die Texte und antworten Sie auf die folgenden Fragen:

1. Wofür brauchen wir Wasser?
2. Warum sind manche Tiere am Austerben?
3. Was macht der Treibhauseffekt?
4. Wie schaden die Fabriken die Umwelt?
5. Was provozieren die Verkehrsmittel?
6. Wie kann man Atomkraftenergie Unfälle verhindern?
7. Wie verschmutzt Abfall die Umwelt?
8. Was kann mit den Öltanken passieren?
9. Was sind die Folgen des sauren Regens auf Tiere, Pflanzen und Gebäude?
10. Warum ist die Ozonschicht wichtig?

Apêndice 14

Ficha de trabalho com texto sobre a Suíça (corresponder título a parágrafo)

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – MAI 2009

Kantone und Sprachen in der Schweiz



Die Schweiz hat 26 Kantone und vier Landessprachen. Die Hauptstadt ist Bern.

(1) _____
Die Verteilung der Sprachen ist heute wie folgt: (Schweizer-) Deutsch wird von 63,9% der Bevölkerung gesprochen, Französisch von 19,5%, Italienisch von 6,6% und Rätoromanisch von 0,5%. Die verbleibenden 9,5% fallen auf den Bevölkerungsteil, der eine Fremdsprache als

Muttersprache hat.

(2) _____
Das Schweizedeutsch (Schwyzerdütsch) wird in 17 Kantonen in vielen Varianten gesprochen: in Basel zum Beispiel Baseldeutsch, in Bern Berndeutsch und in Zürich Zürichdeutsch, und es ist für viele Ausländer eines der eigenartigsten Phänomene der Schweiz.

(3) _____
Falls Ihre Muttersprache Deutsch ist oder Sie Deutsch im Ausland gelernt haben, werden Sie am Anfang wahrscheinlich kein einziges Wort verstehen, wenn die Schweizer unter sich kommunizieren. Machen Sie sich aber keine Sorgen: Aufgrund der Vielzahl von regionalen und lokalen Dialekten haben selbst die deutschsprachigen Schweizer untereinander Verständigungsprobleme im Schwyzerdütsch.

(4) _____
Viele Schweizer sprechen Hochdeutsch, obwohl Sie dieses oftmals nicht mögen und als Fremdsprache betrachten. Da sich die deutschsprachigen Schweizer bis heute nicht auf eine offizielle Schreibweise oder Grammatik einigen konnten (selbst das Wort Schwyzerdütsch wird unterschiedlich buchstabiert), wird als Schriftsprache Hochdeutsch genutzt. Die Kinder lernen Hochdeutsch schon in der Grundschule.

(5) _____
In der Westschweiz wird in den Kantonen Genf, Jura, Neuenburg (Neuchâtel) und Waadt (Vaud) Französisch gesprochen, sowie in Teilen von Bern, Freiburg und Valais, die zweisprachig sind. Die französischsprachige Schweiz heisst *Die Romandie*. Heute gleicht das Französisch der Schweiz dem Französischen in Frankreich. Allerdings gibt es einige kleinere Unterschiede. So sagen die Schweizer beispielsweise *nonante(90)* statt *quatre-veingt-diz(90)*, was vielen Ausländern einfacher und logischer erscheint.

Referendarin: Patrícia Ribeiro

6) _____
Im Süden der Schweiz, im Kanton Tessin sprechen die Leute Italienisch.

(7) _____
Die Täler von Rhaetia (heute Graubünden/Grisons) wurden 15 vor Christus von den Römern erobert, was zur "Lateinisierung" der Anwohner führte. Hier wird Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen.

(8) _____
Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die vier Landsprachen. In der Schweiz sprechen viele Leute aber auch Englisch, Spanisch, Portugiesisch, Türkisch und viele andere Sprachen. Die Schweiz ist eigentlich nicht viersprachig, die Schweiz ist vielsprachig.

Adaptiert von:

<http://www.justlanded.com/deutsch/Schweiz/Landesfuehrer/Sprache/Sprachen>
& MAURER, Ernst (2005) *Deutsch in der Schweiz*, Klett Verlag

A. Finden Sie den richtigen Titel für jeden Abschnitt

1. Italienisch
2. Französisch
3. Die multikulturelle Schweiz
4. Die Kommunikation zwischen den Schweizern
5. Sprachen in der Schweiz
6. Der Dialekt
7. Rätoromanisch
8. Die Schriftsprache

Referendarin: Patrícia Ribeiro

Kantone und Sprachen in der Schweiz

Die Schweiz hat 26 Kantone und vier Landessprachen. Die Hauptstadt ist Bern.



(1) Sprachen in der Schweiz

Die Verteilung der Sprachen ist heute wie folgt: (Schweizer-) Deutsch wird von 63,9% der Bevölkerung gesprochen, Französisch von 19,5%, Italienisch von 6,6% und Rätoromanisch von 0,5%. Die verbleibenden 9,5% fallen auf den Bevölkerungsteil, der eine Fremdsprache als

Muttersprache hat.

(2) Der Dialekt

Das Schweizedeutsch (Schwyzerdütsch) wird in 17 Kantonen in vielen Varianten gesprochen: in Basel zum Beispiel Baseldeutsch, in Bern Berndeutsch und in Zürich Zürichdeutsch, und es ist für viele Ausländer eines der eigenartigsten Phänomene der Schweiz.

(3) Die Kommunikation zwischen den Schweizern

Falls Ihre Muttersprache Deutsch ist oder Sie Deutsch im Ausland gelernt haben, werden Sie am Anfang wahrscheinlich kein einziges Wort verstehen, wenn die Schweizer unter sich kommunizieren. Machen Sie sich aber keine Sorgen: Aufgrund der Vielzahl von regionalen und lokalen Dialekten haben selbst die deutschsprachigen Schweizer untereinander Verständigungsprobleme im Schwyzerdütsch.

(4) Die Schriftsprache

Viele Schweizer sprechen Hochdeutsch, obwohl Sie dieses oftmals nicht mögen und als Fremdsprache betrachten. Da sich die deutschsprachigen Schweizer bis heute nicht auf eine offizielle Schreibweise oder Grammatik einigen konnten (selbst das Wort Schwyzerdütsch wird unterschiedlich buchstabiert), wird als Schriftsprache Hochdeutsch genutzt. Die Kinder lernen Hochdeutsch schon in der Grundschule.

(5) Französisch

In der Westschweiz wird in den Kantonen Genf, Jura, Neuenburg (Neuchâtel) und Waadt (Vaud) Französisch gesprochen, sowie in Teilen von Bern, Freiburg und Valais, die zweisprachig sind. Die französischsprachige Schweiz heisst *Die Romandie*. Heute gleicht das Französisch der Schweiz dem Französischen in Frankreich. Allerdings gibt es einige kleinere Unterschiede. So sagen die Schweizer beispielsweise *nonante(90)* statt *quatre-veingt-diz(90)*, was vielen

(6) Italienisch

Im Süden der Schweiz, im Kanton Tessin sprechen die Leute Italienisch.

(7) Rätoromanisch

Die Täler von Rhaetia (heute Graubünden/Grisons) wurden 15 vor Christus von den Römern erobert, was zur "Lateinisierung" der Anwohner führte. Hier wird Deutsch, Italienisch und Rätoromanisch gesprochen.

(8) Die multikulturelle Schweiz

Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch sind die vier Landsprachen. In der Schweiz sprechen viele Leute aber auch Englisch, Spanisch, Portugiesisch, Türkisch und viele andere Sprachen. Die Schweiz ist eigentlich nicht viersprachig, die Schweiz ist vielsprachig.

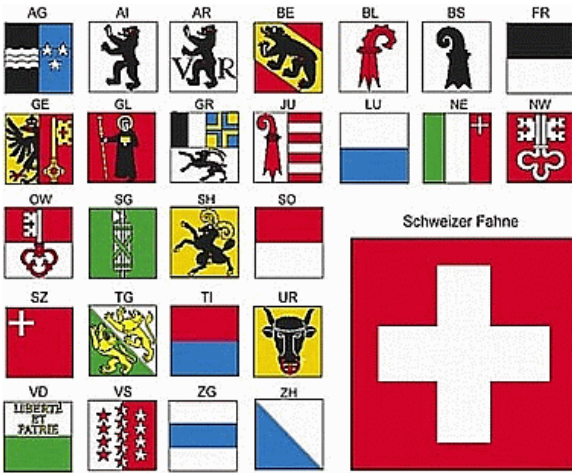
A. Finden Sie den richtigen Titel für jeden Abschnitt

1. Italienisch
2. Französisch
3. Die multikulturelle Schweiz
4. Die Kommunikation zwischen den Schweizern
5. Sprachen in der Schweiz
6. Der Dialekt
7. Rätoromanisch
8. Die Schriftsprache

Apêndice 15
Ficha de trabalho: mapa da Suíça

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – MAI 2009

B. Wo spricht man was?



AG (Aargau)	GR (Graubünden)	SZ (Schwyz)
AI (Appenzell-ir)	JU (Jura)	TG (Thurgau)
AR (Appenzell.ar)	LU (Luzern)	TI (Tessin)
BE (Bern)	NE (Neuenburg)	UR (Uri)
BL (Baselland)	NW(Nidwalden)	VD (Waadt)
BS (Baselstadt)	OW (Obwalden)	VS (Wallis)
FR (Freiburg)	SG (St. Gallen)	ZG (Zug)
GE (Genf)	SH (Schaffausen)	ZH (Zürich)
GL (Glarus)	SO (Solothurn)	

Legende:

- _____ : Deutsch
- _____ : Französisch
- _____ : Italienisch
- _____ : Rätoromanisch

Referendarin: Patrícia Ribeiro

Apêndice 16
Exercício: Perguntas de interpretação

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – MAI 2009

C. Beantworten Sie die folgenden Fragen mit Informationen aus dem Text:

1. Wieviel Prozent der Schweizer Bevölkerung spricht Deutsch, Französisch, Italienisch und Rätoromanisch?

2. Gibt es nur einen Schweizer Dialekt?

3. In wie vielen Kantonen wird Deutsch gesprochen?

4. Haben die deutschsprachigen Schweizer Probleme, sich untereinander zu verstehen?

5. Welche ist die Schriftsprache?

6. Warum hat das Schweizedeutsch keine offizielle Schreibweise oder Grammatik?

7. Wie wird die französischsprachige Schweiz genannt?

8. Wird dort Französisch wie in Frankreich gesprochen?

9. Warum wurden die Täler in Rhaetia zur „Lateinisierung“ geführt?

10. Welche sind die Landessprachen der Schweiz?

Apêndice 17

Exercício: Tradução de um diálogo em dialecto Suíço para Alemão padrão

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – MAI 2009

D. Versuchen Sie so viele Wörter wie möglich zu erkennen:

Sarah kommt von der Schule und trifft Lea unterwegs:

Lea: „Hoi, wie goht's?“

Sarah: „Hallo, ich chume grad vo de Schuel.“

Lea: „Und, wie isch de Unterricht gsi?“

Sarah: „Hütt isch es ganz andersch gsi. Mir händ über
d'Schwyz gredt und das isch ganz interessant gsi.“

Lea: „Super! Ich mues jetzt schnäll hei, well ich no vill z'tue
han“. „Tschüss!“

Sarah: „Tschau, bis morn!“

Apêndice 18
Exercício: corresponder Filme ao seu género

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – 8TH GRADE – APRIL 2009

A) Match the types of the films with the right film poster.



A) _____



B) _____



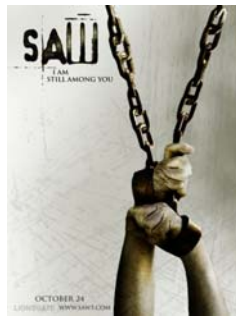
C) _____



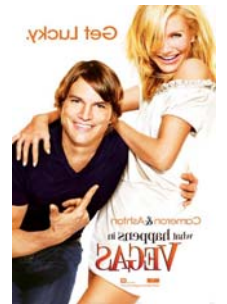
D) _____



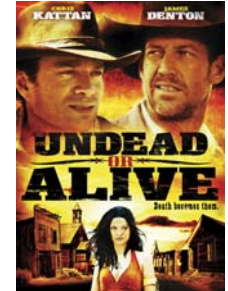
E) _____



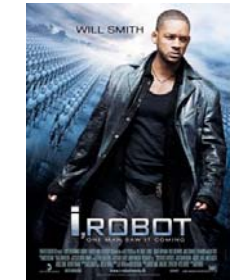
F) _____



G) _____



H) _____



I) _____



J) _____



K) _____

Action film	Western	Children's film	Musical film	Comedy	Drama
Animated film	War film	Science fiction	Horror film	Thriller	

Apêndice 19

Ficha de trabalho com texto sobre preferências de filmes

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – 8TH GRADE – APRIL 2009



B. Read the following opinions about favourite types of films and complete the grid.

Gabriel: “You wake up in the night. You can’t see a thing but you just know there is something hiding in the dark... You want to switch on the light but it’s not the light your fingers touch, it’s the face of a werewolf! I just love horror films. They are the ones that make you jump out of the seat and keep you awake at night listening to every sound... And they make you hold your breath or even scream! The best of them all is *Wolf* with Michelle Pfeiffer and Jack Nicholson. “

Leo: “For me action movies are the best! There are fights, car crashes, explosions...you name it! Anything can happen. *Live Free or Die Hard* is the best action movie I’ve ever seen. Bruce Willis is a tough hero but at the same time he’s got this terrific sense of humour. The film is loaded with action and everything happens so fast! It’s a real must-see!”

Megan: “My favourite type of films is animated films. I’ve seen them all! *Shrek*, *Ice Age 1 and 2*, *The Incredibles* or *Cars*... They are very creative and imaginative films. Common people and animals or cars become everyday heroes. The one I prefer is *Shrek* because it’s a story that tells us that looks aren’t so important. The princess loves Shrek, no matter what.”

	Gabriel	Leo	Megan
Favourite type of film	•	•	•
Characteristics	• • • •	• • • •	• • •
Best film	•	•	•



B. Read the following opinions about favourite types of films and complete the grid.

Gabriel: “You wake up in the night. You can’t see a thing but you just know there is something hiding in the dark... You want to switch on the light but it’s not the light your fingers touch, it’s the face of a werewolf! I just love horror films. They are the ones that make you jump out of the seat and keep you awake at night listening to every sound... And they make you hold your breath or even scream! The best of them all is *Wolf* with Michelle Pfeiffer and Jack Nicholson. “

Leo: “For me action movies are the best! There are fights, car crashes, bullets, explosions...you name it! Anything can happen. *Live Free or Die Hard* is the best action movie I’ve ever seen. Bruce Willis is a tough hero but at the same time he’s got this terrific sense of humour. The film is loaded with action and everything happens so fast! It’s a real must-see!”

Megan: “My favourite type of films is animated films. I’ve seen them all! *Shrek*, *Ice Age 1 and 2*, *The Incredibles* or *Cars*... They are very creative and imaginative films. Common people and animals or cars become everyday heroes. The one I prefer is *Shrek* because it’s a story that tells us that looks aren’t so important. The princess loves Shrek, no matter what.”

	Gabriel	Leo	Megan
Favourite type of film	<ul style="list-style-type: none"> • Horror 	<ul style="list-style-type: none"> • Action 	<ul style="list-style-type: none"> • Animated
Characteristics	<ul style="list-style-type: none"> • Makes you jump of the seats • Keeps you awake at night • Makes you hold your breath • Scream 	<ul style="list-style-type: none"> • Fights • Car crashes • Explosions • Anything can happen 	<ul style="list-style-type: none"> • Creative • Imaginative • Everyone can become a hero

Best film	<ul style="list-style-type: none"> • Wolf 	<ul style="list-style-type: none"> • Live Free and Die Hard 	<ul style="list-style-type: none"> • Shrek
Reasons for choice		<ul style="list-style-type: none"> • Bruce Willis is a tough hero • Terrific sense of humour • Loaded of action • fast 	<ul style="list-style-type: none"> • It tells that looks aren't so important.

Apêndice 20

Ficha de trabalho com textos sobre cinema e exercícios

ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO SÉRGIO – 8TH GRADE – APRIL 2009

C. Read the reviews and do the following

1. Spiderman is back! Sam Ramni proves once again that he is a great film director. The visual are fantastic. Tobey Maguire and Kirsten Dunst are awesome actors! In this sequel Spiderman forgets about his real friends and alien organism who gets inside you like a living costume is going



A. _____



B. _____

3. After the amazing "Casino Royale," the series falls back into routine and you will be disappointed by "Quantum of Solace."



C. _____

5. Shrek is a wonderful film. It is not only a children's movie, it is also a family movie. We can say it is a comedy for all audiences. It has a diabolical sense of humour and a really big heart, I really laughed a lot when I watched the movie.



4. Precious!! The Lord of the Rings has everything you could want in almost any kind of film. It takes the audience to a completely different land and time

D. _____

- B.**
1. Match the review with the correct Picture.
 2. Find out the name of the films.
 3. Write the type of film. (A-E)
 4. Find a positive and a negative Review. Explain.



E. _____

Tabela 1: Notas dos alunos de Alemão (1º período)

12º	Nota final 1º período
Aluna A	17
Aluna B	17
Aluno C	8
Aluno D	12
Aluno E	19
12º	
Aluna F	14
Aluna G	15
Aluno H	16
Aluno I	16
Aluna J	19

* Os alunos assinalados são os alunos em estudo.

Tabela 3: Grelha de observação: Aula “Märchen” (Conto)

Grelha de Observação: “Märchen”

Turma: 12° D/E

Data: 17/03/09

Alunos	O aluno coloca questões ao professor	O aluno participa voluntariamente na aula	A atitude e expressão facial do aluno denotam interesse e satisfação	O aluno interage com os colegas	O aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados	Tolerância em relação aos colegas	O aluno está atento	o aluno tece comentários quanto à aula (negativos/positivos)
Aluna A	+ -	+ -	+	++	+	++	+	
Aluna B	+ -	+ -	+	++	+	++	+	
Aluno C	-	+	+ -	+	+	++	+ -	
Aluno D	-	++	++	++	++	++	+	+

Legenda:
Amarelo: Insuficiente **Rosa:** Bom
Laranja: Suficiente **Vermelho:** Muito Bo

Tabela 4: Grelha de observação: Aula “Mädchen und Jungs” (Raparigas e Rapazes)

Grelha de Observação: “Mädchen und Jungs”

Turma: 12° D/E

Data: 18/02/09

Alunos	O aluno coloca questões ao professor	O aluno participa voluntariamente na aula	A atitude e expressão facial do aluno denotam interesse e satisfação	O aluno interage com os colegas	O aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados	Tolerância em relação aos colegas	O aluno está atento	O aluno tece comentários à aula (negativos / positivos)
Aluna A	+ -	+ -	+ -	-	+ -	++	+	
Aluna B	-	+ -	+ -	-	+ -	++	+	
Aluno C	+ -	+ -	+ -	+ -	+	+	+ -	
Aluno D	++	++	++	++	++	+	+	

Legenda:

Amarelo: Insuficiente

Laranja: Suficiente

Rosa: Bom

Vermelho: Muito Bom

Tabela 5: Grelha de observação: Aula “Boys and Girls”

Grelha de Observação: “Boys and Girls”

Turma: 8°C
Data: 27/2/09

Alunos	O aluno coloca questões ao professor	O aluno participa voluntariamente na aula	A atitude e expressão facial do aluno denotam interesse e satisfação	O aluno interage com os colegas	O aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados	Tolerância em relação aos colegas	O aluno está atento	o aluno tece comentários quanto à aula (negativos/positivos)
Aluno A	+ -	+ -	-	+ -	+	+ -	+ -	
Aluna B	+ -	+ -	++	+	++	++	+	
Aluna C	+ -	+ -	++	+ -	++	+	+	
Aluna D	+ -	+	++	+	++	++	+	
Aluno E	+ -	+	++	+	++	++	+	
Aluno F	-	-	-	-	+ -	+	+	
Aluno G	+ -	+ -	++	+ -	+	+	+	
Aluno H	+ -	-	-	-	++	++	+	
Aluna I	+	+	+	+ -	++	+ -	+	
Aluno J	+	+ -	++	+	+	+	+	
Aluna K	+	+ -	++	+ -	+	++	+	
Aluna L	-	-	++	+ -	+	++	+	
Aluna M	+ -	+ -	++	+ -	+	++	+	

Legenda: Amarelo: Insuficiente Laranja: Suficiente Rosa: Bom Vermelho: Muito Bom

Tabela 6: Grelha de observação: Aula “Umwelt” (O Ambiente)

Grelha de Observação: “Umwelt”

Turma: 12° D/E

Data: 21/04/09

Alunos	O aluno coloca questões ao professor		O aluno participa voluntariamente na aula		A atitude e expressão facial do aluno denotam interesse e satisfação		O aluno interage com os colegas		O aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados		Tolerância em relação aos colegas		O aluno está atento		o aluno tece comentários quanto à aula (negativos/positivos)	
Aluna A	+		+		+-		+-		++		++		++			
Aluna B	+		+		+-		+-		++		++		++			
Aluno C	-		-		+-		+		+		+		+-			
Aluno D	-		+		+		+		+		+		+-			

Legenda:

Amarelo: Insuficiente

Laranja: Suficiente

Rosa: Bom

Vermelho: Muito Bom

Tabela 7: Grelha de observação: Aula “Portugal und die Schweiz” (Portugal e a Suíça)

Grelha de Observação: “Portugal und die Schweiz”

Turma: 12º D/E

Data: 20/05/09

Alunos	O aluno coloca questões ao professor		O aluno participa voluntariamente na aula		A atitude e expressão facial do aluno denotam interesse e satisfação		O aluno interage com os colegas		O aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados		Tolerância em relação aos colegas		O aluno está atento		o aluno tece comentários quanto à aula (negativos/positivos)	
Aluna A	+		++		+		++		++		++		++			
Aluna B	+		++		+		++		++		++		++			
Aluno C	-		+-		+-		+		+		++		+			
Aluno D	-		+		++		++		++		++		+		+	

Legenda:

Amarelo: Insuficiente

Laranja: Suficiente

Rosa: Bom

Vermelho: Muito Bom

Tabela 8: Grelha de observação: Aula “Cinema”

Grelha de Observação: “Cinema”

Turma: 8°C
Data: 17/04/09

Alunos	O aluno coloca questões ao professor		O aluno participa voluntariamente na aula		A atitude e expressão facial do aluno denotam interesse e satisfação		O aluno interage com os colegas		O aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados		Tolerância em relação aos colegas		O aluno está atento		o aluno tece comentários quanto à aula (negativos/positivos)	
Aluno A	-		-		+-		-		-		-		-			
Aluna B	+		+-		+		+		++		++		+			
Aluna C																
Aluna D	+		++		++		++		++		++		+			
Aluno E	++		++		++		++		++		++		+			
Aluno F	+-		+-		-		-		+-		+		+			
Aluno G	++		++		++		++		++		+		+		+	
Aluno H	+		-		+-		+-		++		++		+			
Aluna I																
Aluno J	+		+		+		++		++		++		+			
Aluna K	++		+-		++		++		++		++		+		+	
Aluna L	++		+-		++		++		++		++		+		+	
Aluna M	+-		+-		+		++		++		++		+			

Legenda: Amarelo: Insuficiente Laranja: Suficiente Rosa: Bom Vermelho: Muito Bom

Tabela 9: Grelha de observação: Aula “Environment”

Grelha de Observação: “Environment”

Turma: 8°C
Data: 07/05/09

Alunos	O aluno coloca questões ao professor		O aluno participa voluntariamente na aula		A atitude e expressão facial do aluno denotam interesse e satisfação		O aluno interage com os colegas		O aluno envolve-se nas actividades e exercícios apresentados		Tolerância em relação aos colegas		O aluno está atento		o aluno tece comentários quanto à aula (negativos/positivos)	
Aluno A	-		-		+-		-		+-		-		-			
Aluna B	+		+		+		+		++		++		++			
Aluna C																
Aluna D	++		++		++		++		++		++		++			
Aluno E	+		++		++		++		++		++		+		+	
Aluno F	+-		+-		+-		+-		+		+		+			
Aluno G	++		++		++		++		++		+		+		+	
Aluno H	+		+		++		+-		++		++		++			
Aluna I																
Aluno J	+		++		+		++		++		++		++			
Aluna K	+		+		++		++		++		++		++		+	
Aluna L	++		+-		++		++		++		++		++		+	
Aluna M	+-		+		+		++		++		++		+			

Legenda: **Amarelo:** Insuficiente **Laranja:** Suficiente **Rosa:** Bom **Vermelho:** Muito Bom



Gráficos

Gráfico 1: Percentagem da classificação de participação na 1ª aula de Alemão

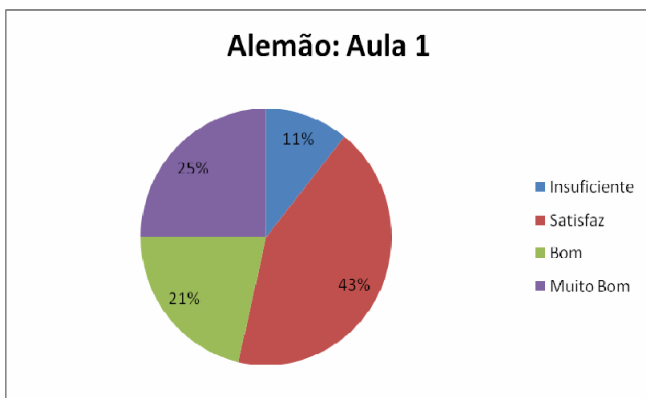


Gráfico 2: Percentagem da classificação de participação na 2ª aula de Alemão

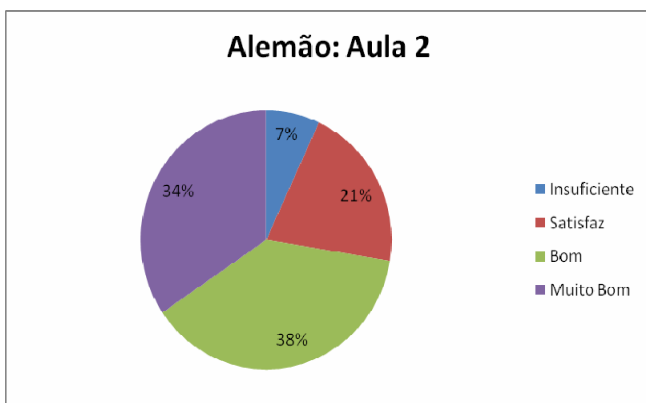


Gráfico 3: Percentagem da classificação de participação na 1ª aula de Inglês

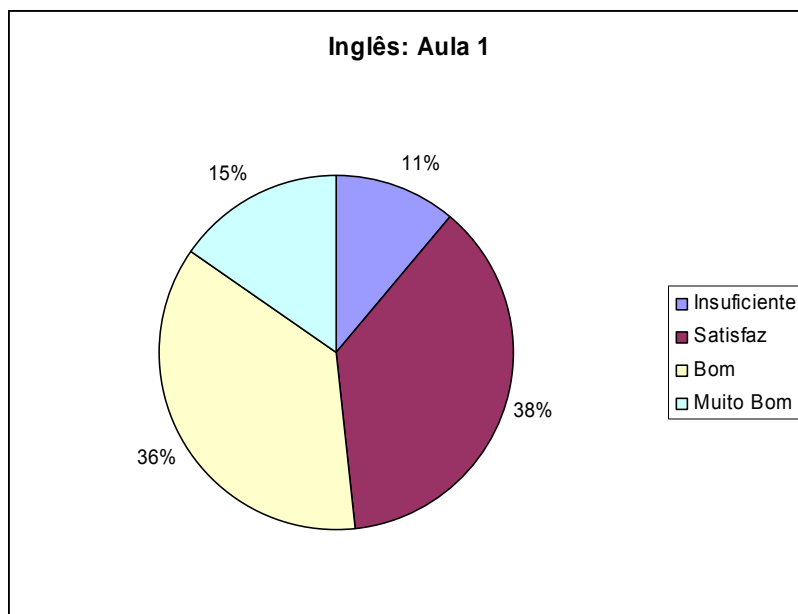


Gráfico 4: Evolução da participação ao longo de todas as aulas de Alemão

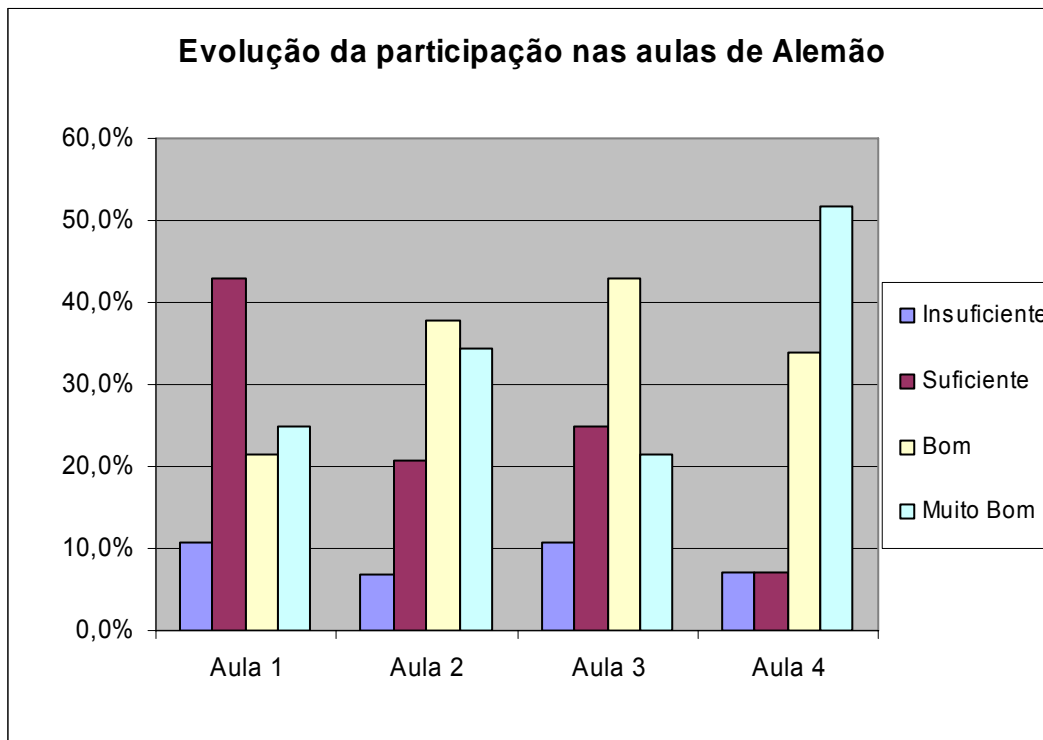
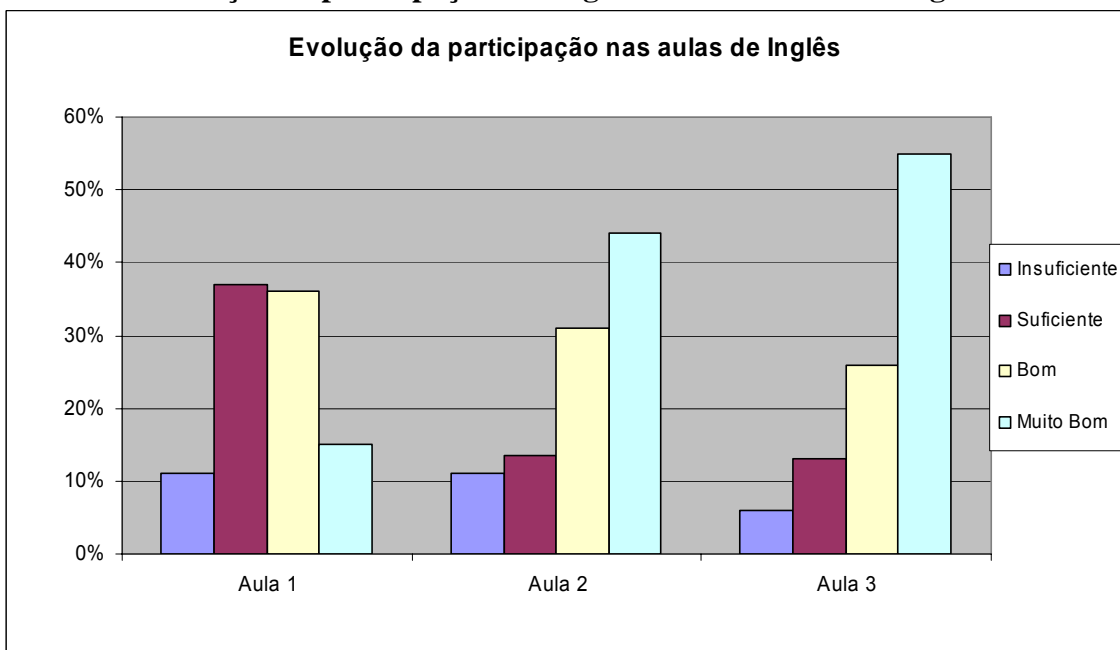


Gráfico 5: Evolução da participação ao longo de todas as aulas de Inglês





Figuras

Figura 1: Material usado na fase inicial da aula “Raparigas e Rapazes” (Alemão)

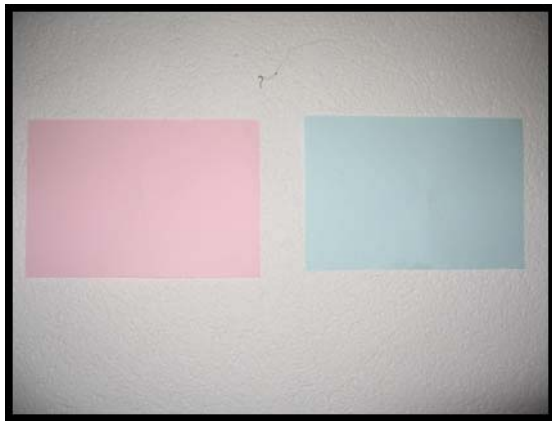


Figura 2: Figura utilizada com o objectivo de especulação na aula “Rapazes e Raparigas



Figura 3: Uso de cartolinas: trabalho de vocabulário



Figura 4: Imagem usada na fase inicial da aula de conto



Figura 5: Imagens e definições: corresponder imagem à palavra

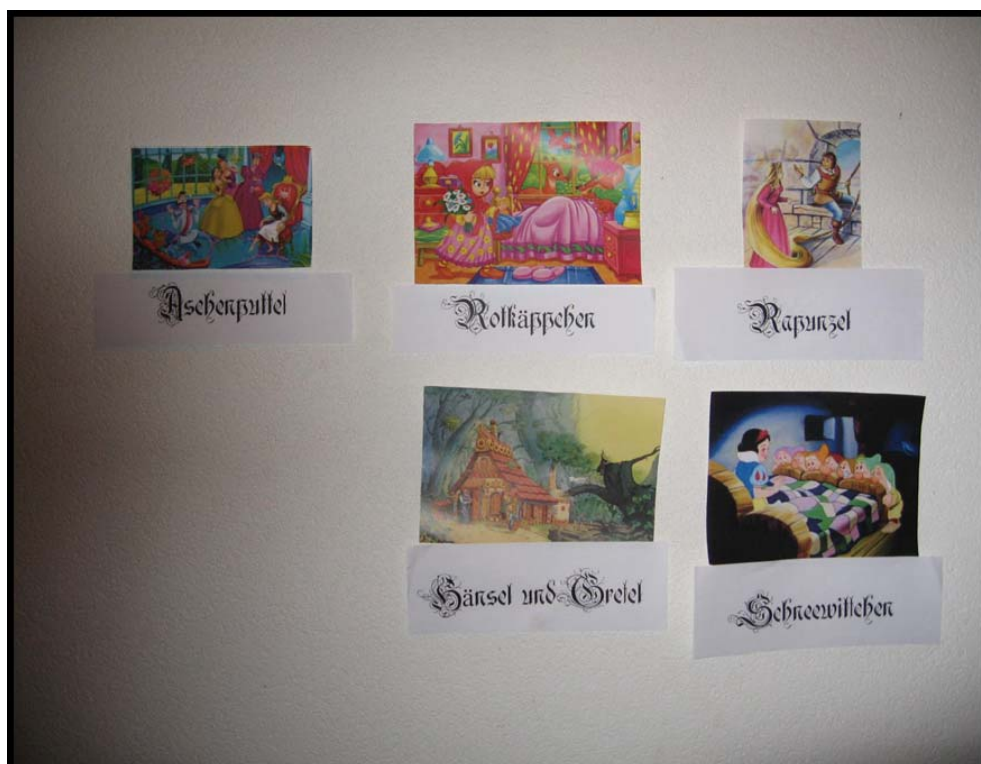


Figura 6: Cenário da casa de chocolate



Figura 7: Cenário do forno



Figura 8: Cenário do bosque



Figura 9: Cenário da prisão

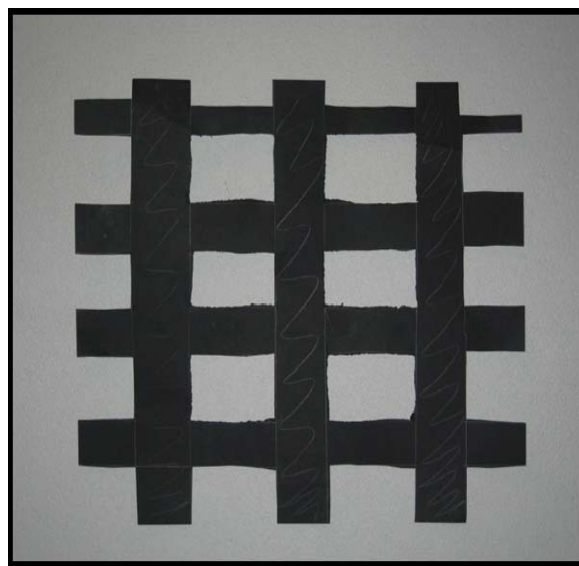


Figura 10: Correspondência de imagem com definição

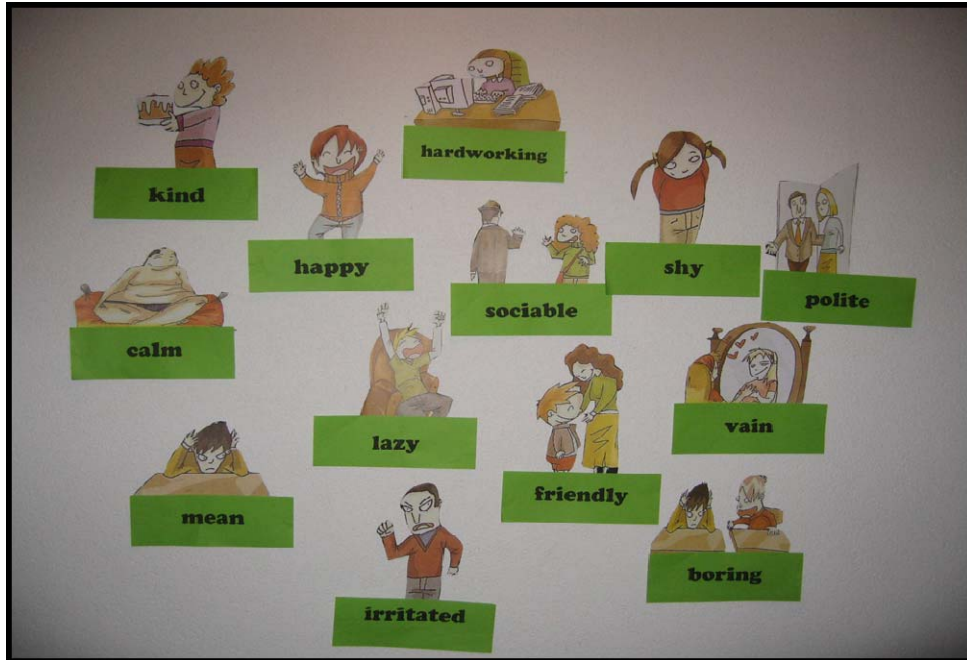


Figura 11: Uso de cartolinas na aula de Alemão sobre o Ambiente



Figura 12: Estereótipos de Portugal e Suíça



Figura 13: Mapa da suíça pintado pelos alunos em estudo de Alemão

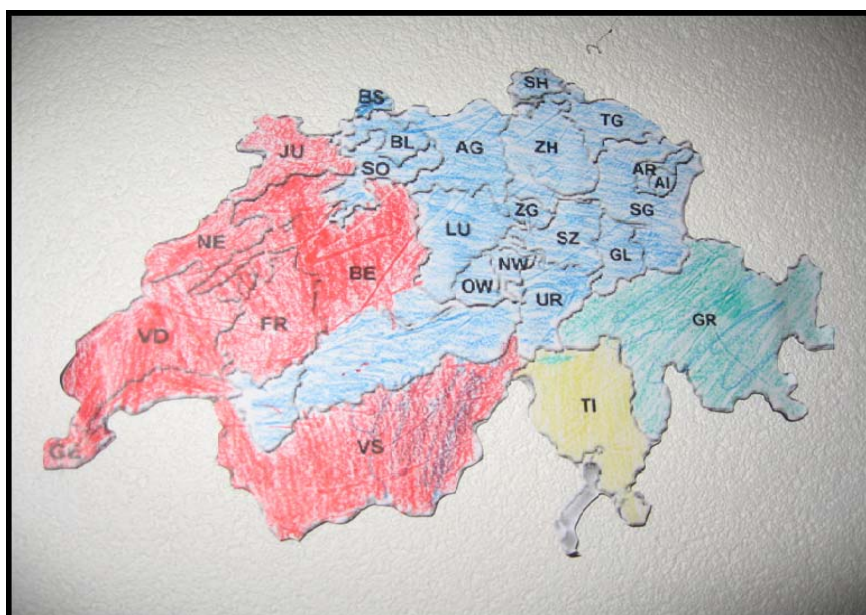


Figura 14: Cartazes de filmes



Figura 15: Cartazes com identificação do gênero de filmes e suas características



Figura 16: Casa “amiga” e “inimiga” do ambiente



Figura 17: Textos utilizados na aula de Inglês sobre o Ambiente

The TV or the computer are always on or on standby. When these pieces of equipment are left on standby, they use as much as 70% of energy they use when they're switched on.

Washing the car with a hose uses 90 litres of water, if you use a bucket, you only need 40 litres.

A dishwasher cycle uses 60 litres of water. Turning it on when it's only half full wastes water.


A bath uses up 150 litres of water. A shower uses only 60 litres.

Old engine oil or chemicals shouldn't be poured down drains. They should be taken to a local waste recycling site.

Large amount of weed killer pollutes ground water. It should be used sparingly or not at all.

Oil shouldn't be poured down the sink. It's difficult to separate it from water at the sewage works.

When watering plants during the day a lot of this water evaporates. Watering at night uses less water because it stays in the ground.



Two glasses of water are enough to brush your teeth. If you run the tap while brushing, it uses 5 litres of water.

Two-setting flushes with either 3 or 6 litres of water. Normal flushes use 10 litres every time.

One wash uses 70 litres of water. If the washing machine is full, it makes good use of the water.

Weeding by hand does not need water or weed killer.

Cycling or walking to school avoids exhaust gas.

Saving on energy reduces pollution. Use renewable energy like the sun or the wind.

Turn off your TV, DVD player or computer in order to save energy.

Water barrel under drainpipe gathers 1,000 litres of rainwater each year that can be used to water the garden.

Mending leaking pipes saves water. A drip leak can waste 35,000 litres of water each year.

Open window when the air-conditioner is on.




Figura 18: Cartolinas com perguntas de interpretação

