



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



Liliana Sofia dos Santos Guerra

MATERIAIS AUTÊNTICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no
3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de
Francês, orientado pela Professora Doutora Ana Luís e pelo Professor Doutor João
Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de
Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2019

FACULDADE DE LETRAS

MATERIAIS AUTÊNTICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras
Autora	Liliana Sofia dos Santos Guerra
Orientador/a(s)	Ana Alexandra Ribeiro Luís João da Costa Domingues
Júri	Presidente: Doutora Maria Teresa de Castro Mourinho Tavares Vogais: 1. Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo 2. Doutor João da Costa Domingues
Identificação do Curso	Mestrado em Ensino de Inglês e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês e Francês
Data da defesa	17-07-2019
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA



RESUMO

Materiais Autênticos no Ensino de Línguas Estrangeiras

Realizado no âmbito do estágio pedagógico inserido no Mestrado em Ensino de Inglês e Francês no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, este relatório apresenta, inicialmente, uma breve descrição do ambiente em que decorreu o estágio e as expectativas e desafios encontrados ao longo deste caminho, para se focar depois no tema escolhido, a saber, o recurso a materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras.

Assim sendo, este estudo centra-se na preparação implicada pelo recurso a este tipo de materiais antes de serem apresentados ao público-alvo e os efeitos que podem ter, desde logo, na motivação dos/as alunos/as. Por um lado, nos níveis mais avançados, os materiais autênticos são já esperados pelos/as alunos/as que, face a um material fabricado, podem sentir-se desmotivados. Por outro lado, nos níveis de iniciação, considera-se que o uso autêntico da língua pode ser demasiado complicado, mas, na verdade, o primeiro contacto com a língua estrangeira tende a acontecer de forma autêntica, através, por exemplo, de viagens ao estrangeiro ou de produtos mediáticos, como filmes, publicidades ou música.

Deste modo, é apresentada uma reflexão em forma de estudo empírico, baseada nas aulas que foram lecionadas durante o ano de estágio, sobre o papel que os materiais autênticos podem desempenhar numa aula de língua estrangeira, para atingir os seus objetivos. Foi sempre tido em consideração a sua adequação ao público-alvo e, conseqüentemente, o momento da sua utilização e a sua adaptação.

No geral, os resultados deste estudo apontam para que o trabalho com estes materiais em sala de aula pode ser muito vantajoso, principalmente porque se trata de uma 'amostra' do 'mundo real'. Assim, o recurso a materiais autênticos poderá ser considerado uma pequena experiência de 'imersão' na língua para que os/as alunos/as desenvolvam as suas competências de modo a estarem melhor preparados para o futuro.

Palavras-chave: ensino de língua estrangeiras; inglês; francês; materiais autênticos; motivação; abordagem comunicativa-acional.

ABSTRACT

Authentic Materials in Foreign Language Teaching

Conducted in the context of the pedagogical internship of the master's degree in Teaching English and French (7-12), this report presents, initially, a short description of the internship's environment and the expectations and challenges found along the way, so it can then focus on the chosen subject, that is, the use of authentic materials in FLT.

Therefore, this study focuses on the preparation implied by the use of such materials before they are presented to the target-audience and the effects they may have from early on in the students' motivation. On the one hand, with more advanced levels, authentic materials are already expected by the students who, when faced with a fabricated material, could feel demotivated. On the other hand, with initiation levels, it is considered that the authentic use of the language can be too complicated, but actually the first contact with the foreign language is usually authentic, for example, through trips abroad or media products, such as movies, publicity or music.

In this way, an analysis is presented as an empirical study, based on the lessons that were taught throughout the internship, about the role that authentic materials can have in the foreign language classroom to meet its goals. It was always taken into consideration their adequacy to the target-audience and consequently the moment where they are used and their adaptation.

Overall the results show that the work with authentic material in the classroom can have many advantages, mainly because it is a 'sample' of the 'real world'. So, the use of authentic materials can be considered a small 'immersion' experience in the language so that students can develop their competences in order to be better prepared for the future.

Keywords: foreign language teaching; English; French; authentic materials; motivation; communicative approach; action-oriented approach.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo 1 – Contexto Socioeducativo	3
1.1. O ensino em Coimbra.....	3
1.2. O Colégio de São Teotónio	4
1.3. Turmas.....	5
1.4. Síntese	6
Capítulo 2 – Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada	7
2.1. Expetativas e desafios	7
2.2. Aulas	10
2.3. Atividades extraletivas.....	11
2.4. Balanço	11
Capítulo 3 – O Uso de Materiais Autênticos	13
3.1. Enquadramento teórico.....	14
3.1.1. Definição de autenticidade	14
3.1.2. Materiais autênticos no âmbito do QECRL.....	16
3.1.3. Abordagens associadas aos materiais autênticos	17
3.1.4. Vantagens e inconvenientes.....	18
3.1.5. Adaptação	22
3.2. Propostas didáticas	24
3.2.1. Aulas de Inglês.....	24
3.2.1.1. Exemplo n.º 1.....	24
3.2.1.2. Exemplo n.º 2.....	27
3.2.1.3. Exemplo n.º 3.....	30
3.2.2. Aulas de Francês.....	33
3.2.2.1. Exemplo n.º 1.....	33
3.2.2.2. Exemplo n.º 2.....	36
3.2.2.3. Exemplo n.º 3.....	39
3.3. Ponderações finais	42
Conclusão	45
Bibliografia	47
Anexos	50

INTRODUÇÃO

Incluído no Mestrado em Ensino de Francês e Inglês no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente relatório tem por objeto a Prática Pedagógica Supervisionada realizada no ano letivo de 2018/2019, no Colégio de São Teotónio, em Coimbra. Enquanto relatório de estágio, tem por objetivo apresentar, refletir e descrever as atividades realizadas no decorrer desta Prática Pedagógica Supervisionada, numa turma do 11º ano de Inglês de nível 7 e numa turma do 8º ano de Francês de nível 2. Para além de apresentar sumariamente as atividades realizadas durante o estágio, este relatório comporta ainda uma reflexão crítica sobre as mesmas, procurando ao mesmo tempo problematizar o recurso a materiais autênticos para o ensino de línguas estrangeiras.

O primeiro capítulo incide sobre a descrição do contexto socioeducativo no qual decorreu o estágio. Para conhecer melhor todo o meio escolar, são apresentados alguns dados sobre o ensino na cidade de Coimbra, sobre o Colégio São Teotónio e sobre as turmas em que estive inserida durante o ano, nomeadamente, a turma do 8ºB de Francês e a turma do 11ºB/11.3 de Inglês. Na medida em que nos permitiu ficar a conhecer o público-alvo, mesmo antes de começar a lecionar, este trabalho revelou-se essencial para a prática do ensino no geral, mas, particularmente, para que conseguíssemos escolher os materiais adequados, conforme o nosso público.

Num segundo capítulo, apresenta-se uma reflexão pessoal sobre a experiência do estágio, que foi sendo redigida ao longo do ano, mas que apresenta a visão que hoje tenho do que foi o meu estágio. Apresentam-se, primeiro, as expectativas iniciais relativamente à prática do ensino e, de seguida, referem-se alguns desafios com os quais me deparei ao longo do ano e a forma como foram resolvidos.

No terceiro capítulo, que constitui a reflexão central deste relatório, é problematizada a questão do recurso a materiais autênticos para o ensino de línguas estrangeiras, cuja apresentação em aula é posteriormente discutida. Este capítulo é, por conseguinte, precedido de uma parte teórica em que é explorada a questão da relevância dos materiais autênticos (ou seja, o que são, como se utilizam e quais podem ser os efeitos do seu uso em sala de aula). Esta parte fundamenta o estudo empírico da prática exercida nas aulas que lecionei durante o ano de estágio. Foram escolhidas, para este propósito, seis aulas (três de cada língua), a partir das quais são feitas algumas ponderações finais acerca da temática em questão. Considerando que, hoje em dia, a Internet é algo quase global, o acesso a este tipo de documentos tornou-se quase imediato – tanto para professores/as como alunos/as; por isso, é fácil para os/as professores/as escolher materiais que sejam adequados aos interesses de todos/as e à realidade do quotidiano. No entanto, não significa isto que se trate de um processo simples e, assim, iremos ter a oportunidade de, ao longo deste relatório, esclarecer conceitos-chave; problematizar o recurso a

materiais autênticos em termos de vantagens ou inconvenientes que podem trazer para a sala de aula; problematizar a questão do modo como estes são apresentados em documentos oficiais, mais concretamente no *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001); questionar a sua apresentação e adequação ao público-alvo; e, finalmente, apresentar alguns exemplos do trabalho em concreto que pode ser feito em sala de aula com recurso a estes materiais. Creio que a relevância deste tema para o ensino de línguas estrangeiras tem vindo a crescer dado que, como referido anteriormente, tanto alunos/as como professores/as têm acesso a uma vasta gama de documentos e torna-se vital saber como “lidar” com eles em termos de competências linguísticas, ou seja, é essencial que os/as alunos/as consigam compreendê-lo e, depois, agir em conformidade. Ora, uma vez que qualquer material que seja apresentado deve ter como objetivo final o desenvolvimento das capacidades dos/as alunos/as e, por isso, deve funcionar como facilitador da aprendizagem, tudo indica que o recurso a materiais autênticos poderá ser muito vantajoso como preparação prática para contextos concretos.

Por fim, em jeito de conclusão deste relatório, é apresentada uma visão global final, não só relativa ao estágio em geral, mas também no que diz respeito ao que pode ser apurado sobre a questão tratada com mais pormenor, a saber, o recurso a materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras.

CAPÍTULO 1 – Contexto Socioeducativo

Esta secção tem por finalidade dar a conhecer o enquadramento social e educativo no qual decorreu a minha prática pedagógica supervisionada no Colégio São Teotónio. Refiro-me brevemente na secção 1.1. ao contexto geográfico e económico em que se insere o Colégio; na secção 1.2., descrevo a escola em termos de oferta curricular e extracurricular, organização administrativa, infraestruturas e equipamentos; e por fim na secção 1.3, apresento as turmas com as quais estive ao longo do ano, o 8º B de Francês e o 11º B/11.3 de Inglês. Para terminar, faço um breve balanço na secção 1.4.

1.1. O ensino em Coimbra

Situada na zona centro litoral e tipicamente apelidada “a Cidade dos Estudantes”, Coimbra é uma cidade histórica de grande importância a nível nacional devido à sua situação geográfica e às infraestruturas aqui instaladas, como hospitais e estabelecimentos de ensino superior. Aliás, poderíamos dizer que Coimbra tem um ambiente natural de ensino devido à quantidade e qualidade de escolas tanto de ensino regular como de ensino superior e jardins de infância aqui presentes, mas também devido a uma forte e antiga tradição académica associada à Universidade.

O município de Coimbra é capital de distrito e concelho, estando dividido em 18 freguesias. De acordo com dados da Pordata¹, em 2016, a população residente neste município era de 134.463 habitantes, de entre os quais: 12,5% eram jovens (com menos de 15 anos), 63,3% eram habitantes em idade ativa (entre os 15 e os 64 anos) e 24,1% eram idosos (com idade superior a 65 anos). De entre a população ativa, a sua maioria está empregada no setor terciário, chegando aos 84,3% em 2011 (Pordata, 2018), sendo o comércio, a administração pública, a educação e a saúde os ramos predominantes no município (dados da Carta Educativa de Coimbra 2008-2015²). Com o aumento do setor terciário, tem-se verificado um declínio dos setores primário e secundário que representavam em 2011 apenas 0,7% e 15,1% respetivamente da atividade económica da cidade (Pordata, 2018). É de notar ainda que Coimbra, em comparação com os municípios vizinhos, é um polo atrativo como local de emprego e estudo. A este propósito, a Carta Educativa destaca que, em 2001, a cidade era destino de 16.181 movimentos diários para trabalho e destino de 5.991 movimentos para estudo.

¹ Dados retirados do website da Pordata – Base de Dados Portugal Contemporâneo, disponível em <<https://www.pordata.pt>>, consultado a 10/11/2018,

² A Carta Educativa encontra-se disponível em <<https://www.cm-coimbra.pt/index.php/carta-educativa-menu-educao-727>>, consultado a 18/11/2018.

Ainda de acordo com dados da Carta Educativa, a oferta educativa de Coimbra contava, em 2007, com 110 escolas, de entre as quais 94 públicas e 16 privadas, e as “escolas privadas [representavam] 30% da capacidade do ensino básico e 16% da capacidade do ensino secundário” (*vide* p. 3, n. 2).

Já no ano de 2008, quando foi publicada a Carta Educativa, se notava que a população jovem coimbricense estava a diminuir: em 2001 era de 14%; em 2011 desceu para 12,6%; e em 2016 para 12,5% (Pordata, 2018). Como consequência, assistiu-se à diminuição do número de jovens matriculados: se forem considerados todos os níveis de ensino (desde o Pré-Escolar até ao Ensino Secundário), o número de alunos matriculados desceu de 28.170 em 2001 para 23.934 em 2017 (Pordata, 2018).

1.2. O Colégio de São Teotónio

O Colégio de São Teotónio (CST) foi fundado em 1963, por ordem do Bispo de Coimbra³, e situa-se na Rua do Brasil, em pleno centro urbano. Esta rua tende a ser de tráfego elevado, visto que faz a ligação entre vários pontos importantes na cidade – para além do Colégio de São Teotónio, esta rua permite o acesso ao Colégio Rainha Santa, ao Jardim Botânico e ao polo I da Universidade de Coimbra, ao centro comercial Alma Shopping e à Baixa da cidade, entre outros.

Trata-se de um colégio público-privado, de confissão católica, em que duas turmas do 6º ano são ainda financiadas pelo Ministério da Educação, ao abrigo de contrato de associação até ao final do ano letivo 2018 / 2019. Em anos anteriores, o Colégio tinha contratos de associação relativos a todas as turmas do 2º e 3º ciclos, mas este foi, até ao presente, o último contrato que o Colégio celebrou com o Ministério da Educação.

Destacam-se no Projeto Educativo valores como a autonomia, a solidariedade, a criatividade, a responsabilidade, a cidadania, a interioridade e o empreendedorismo. A oferta escolar do Colégio abrange todos os níveis de ensino regular, desde o jardim de infância até ao ensino Secundário, oferecendo também cursos livres ou ensino integrado na Escola de Música (nos 2º e 3º ciclos) e o Curso Profissional de Artes do Espetáculo na Escola de Teatro (no Secundário). No Secundário, para além do Curso Profissional referido, é possível frequentar um dos cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas ou Línguas e Humanidades. Com cerca de 700 alunos/as no total, contam-se 99 no 1º ciclo, 290 nos 2º e 3º ciclos, de entre os quais 137 frequentam o ensino integrado de Música, e 176 no Secundário.

O Colégio possui ainda residência para estudantes, masculina e feminina, que oferece alojamento para os/as alunos/as e acompanhamento e orientação nos seus estudos. Apesar do

³ Informação disponível no *website* do Colégio São Teotónio, em <<https://www.steotonio.pt/site/index.php/sao-teotonio/apresentacao>>, consultado a 19/11/2018.

número de residentes ter vindo a diminuir, há ainda cerca de 40 alunos e alunas que estão inscritos neste regime.

No que toca às línguas estrangeiras, o Colégio oferece Inglês e Francês. O Inglês é oferecido como Atividade de Enriquecimento Curricular e como parte do currículo a partir do 3º ano até ao 11º como continuação. O Francês é oferecido no 3º ciclo do básico e no secundário como iniciação em ambos os níveis.

Destacam-se ainda, de entre as várias Atividades de Enriquecimento Curricular existentes, atividades desportivas como o judo, o basquetebol, o futsal e o badminton; e atividades de cariz cultural e recreativo, como o Clube de Programação e Robótica, o Clube de Xadrez, Inglês (*International House*) ou a Oficina de Jornalismo.

Ao longo do ano letivo são dinamizadas várias atividades extracurriculares e espetáculos como a Festa de Natal do 1º ciclo, o Café-Concerto do Secundário, a celebração do dia de São Teotónio (18 de fevereiro) e o Festival da Canção, nas quais participam alunos/as e professores/as de todo o Colégio.

Do ponto de vista das infraestruturas e dos equipamentos, todo o Colégio (com exceção da residência feminina) está concentrado num só edifício, onde ficam as salas de aula, estando a maioria equipadas com um computador, um projetor e um quadro interativo, para além do quadro preto ou branco. Neste edifício existem ainda uma biblioteca e mediateca, salas de música, capela, bar, cantina, cineteatro, laboratórios, gabinetes de trabalho, pavilhão gimnodesportivo, um recreio destinado aos/às alunos/as do 1º ciclo e um campo de areia, espaço de recreio destinado aos/às alunos/as dos restantes ciclos.

1.3. Turmas

O estágio pedagógico foi realizado em duas turmas, uma no 3º ciclo e uma no Secundário.

A turma do 8º B, uma turma de nível 2 a Francês, era composta por 20 alunos/as, oito raparigas e doze rapazes, com idades compreendidas entre os 12 e os 15 anos, dos quais três eram residentes no internato. Os/As alunos/as viam o Francês como uma língua difícil e muito associada à gramática, mas mostraram-se sempre interessados e participativos. A turma não registou a retenção de qualquer aluno/a relativamente ao 8º ano e, no geral, os resultados da turma foram bons, apesar de ter havido algumas negativas.

Os/As alunos/as desta turma demonstraram, entre si, uma grande união e cumplicidade, pelo que não existiam conflitos internos. No entanto, como todos se relacionavam bem, por vezes, facilmente se distraíam, mas nunca houve problemas de comportamento.

No geral, esta era uma turma bastante diversificada, com alunos/as de origens diferentes e em diferentes situações familiares. Aliás, pensei inicialmente que algumas situações familiares

complexas poderiam constituir um desafio pelo que foi necessário ser cautelosa, concretamente, por exemplo, quando foram abordadas matérias relativas à família ou à habitação.

A turma do 11^o ano resultou da junção de duas turmas: a turma 11^o B⁴ de Ciências e Tecnologias e a turma 11.3 de Línguas e Humanidades, com um total de 28 alunos/as. A turma do 11^o B tinha um total de 22 alunos/as, sendo que um deles frequentou apenas a disciplina de Física e Química. Aqui, conto apenas com os/as alunos/as presentes na turma de Inglês, 14 rapazes e 7 raparigas, com idades compreendidas entre os 15 e os 17 anos. A turma do 11.3 tinha um total de 9 alunos/as, com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, mas apenas sete raparigas estavam na turma de Inglês. Uma aluna desta turma tinha um nível de Inglês abaixo da média, devido ao seu percurso escolar anterior.

No geral, esta turma tinha um nível de Inglês avançado e não apresentou, por conseguinte, qualquer resultado negativo. Para além disso, a turma no seu todo funcionava como um grupo e estava à vontade entre si e com a professora, o que, obviamente, facilitava a interação e a participação na aula. Apesar de, por vezes, o grande grau de cumplicidade entre os/as alunos/as os levar a interagir principalmente entre si, esta turma tinha um bom comportamento. Aliás, era difícil repreendê-los/las por estarem a conversar uma vez que, ao mesmo tempo, faziam as tarefas indicadas corretamente.

1.4. Síntese

Este é, portanto, o ambiente em que decorreu o meu estágio pedagógico. Uma vez integrada neste ambiente, deparei-me com algumas particularidades às quais tive de dar atenção de modo a agir da forma mais adequada, nomeadamente, a discrepância de idades, a diversidade cultural presente nas turmas e as situações familiares de alguns/algumas alunos/as. Estas particularidades acabaram por se traduzir em desafios, desde logo no que toca à minha relação com os/as alunos/as. Perante este ambiente e estas turmas, foi necessário repensar, quer as expectativas iniciais do estágio, quer a forma de intervenção, matéria esta que será descrita no próximo capítulo.

⁴ No secundário, as turmas estão classificadas por números relativos aos cursos a que pertencem. Assim, por exemplo, as turmas 11.1.A e 11.1.B são de Ciências e Tecnologias; a turma 11.2 é de Ciências Socioeconómicas; a turma 11.3 é de Línguas e Humanidades; e, por fim, a turma 11.T é do Curso Profissional de Artes do Espetáculo.

CAPÍTULO 2 – Reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

Quando em criança me perguntavam “O que queres ser quando fores grande?”, a resposta era, para mim, simples e óbvia, quase inquestionável: professora. Soube que queria ser professora quando entrei para escola em criança e, apesar de ter mudado de ideias algumas vezes ao longo do tempo, tenho a sensação de que não poderia ter seguido outro caminho. Talvez por isso, após a conclusão da Licenciatura em Línguas Modernas, me tenha parecido tão lógico continuar estudos no Mestrado de Ensino: depois de ter tido a oportunidade de aprofundar conhecimentos sobre línguas estrangeiras e outras matérias que tanto me cativam e fascinam, senti que o próximo passo seria transmitir aquilo que tinha aprendido. Este caminho culmina neste último ano do Mestrado, com a realização da Prática Pedagógica Supervisionada.

A realização do estágio foi uma experiência enriquecedora, estimulante e bastante positiva em que tive a oportunidade de desenvolver competências essenciais para melhor desempenhar o papel de professora. Tendo este estágio sido o meu primeiro contacto com a profissão, foi, sem dúvida, essencial para a minha formação. Desta forma, o estágio foi uma experiência duplamente inovadora visto que, não só esta foi a minha primeira prática no ensino, mas também porque estive inserida num meio que não conhecia antes, nem mesmo como aluna.

2.1. Expetativas e desafios

Tendo em conta a falta de experiência prática no ensino, a minha principal expectativa consistia em colmatar essa falha, ou seja, introduzir-me nesse meio, treinar e habituar-me a este tipo interação por forma a sentir-me pronta para dar aulas quando chegasse o final do ano de estágio. Assim, partia do princípio de que possuía bases científicas sólidas relativamente ao conhecimento das línguas, mas estava pouco preparada para as ensinar, por não ter tido antes qualquer experiência no terreno, de prática de ensino e de reflexão sobre essa mesma prática.

O primeiro desafio com que me deparei foi, desde logo, a conceção de aulas: planear o contexto de apresentação da aula, definir um tema a partir dos conteúdos a abordar (ou vice-versa), encontrar (e, por vezes, adaptar) materiais adequados e conceber tarefas apropriadas, tendo como objetivo final a realização de um plano de aula estruturado. Por outras palavras, pôr em prática as ideias abordadas nas unidades curriculares de Didática do Inglês e de Didática do Francês. Com efeito, tive de, pela primeira vez, elaborar planos de aula para aulas e alunos/as em concreto, isto é, nos quais tinha de considerar o contexto mais geral da aula e conhecer os/as alunos/as para melhor preparar a aula. Ter a oportunidade de planear aulas ‘reais’ foi essencial na minha formação, visto que é a base do nosso trabalho como professores/as: saber preparar

uma aula para um determinado público, num determinado contexto, considerando as variáveis que a influenciam depois na execução prática (como por exemplo, o ritmo de aprendizagem dos/as alunos/as, o seu comportamento, a sua reação aos conteúdos, o seu grau de motivação geral para aquela língua, a sua compreensão dos materiais apresentados, entre outras).

Revelou-se desde logo como central a busca e o estabelecimento de materiais adequados a cada ocasião: à turma, ao tema em questão e ao tempo disponível; e adaptá-los, se necessário. Os materiais apresentados durante o estágio foram na sua maioria materiais autênticos, naturalmente. Porém, apesar de hoje em dia ser possível o acesso a um vasto leque de materiais, foi mesmo assim um grande desafio encontrar os mais adequados para cada ocasião, e alguns tiveram mesmo de ser adaptados, por razões que a seu tempo serão explicitadas.

Na verdade, no que diz respeito à minha preparação científica para o ensino, posso dizer que me sentia bastante à vontade. Tanto na língua inglesa como na francesa, quer no que toca ao conhecimento linguístico, como no que toca ao conhecimento cultural, não sentia graves dificuldades, apenas algumas fragilidades na oralidade do francês. Ao mesmo tempo, nunca tendo dado aulas, reconhecia que não tinha experiência prática e, por isso, pensei que o maior desafio estaria relacionado com a gestão de sala de aula, em especial a gestão da disciplina. Durante o primeiro ano de Mestrado, em unidades curriculares de Psicologia, fomos advertidos sobre possíveis problemas com os quais nos poderíamos deparar, mas, no final, acabei por ficar com algumas dúvidas sobre como melhor lidar com problemas de comportamento. Por conseguinte, tinha algum receio de, quando posta nessa situação, não saber responder, já que em termos de comportamento somos muitas vezes surpreendidos e as soluções nem sempre são evidentes: cada caso é diferente e, por isso, exige muita capacidade de reflexão e decisão imediata.

Pensei, inicialmente, que o meu bom conhecimento da língua e cultura inglesa me permitisse uma melhor e mais fácil preparação das aulas do 11º ano, mas, na verdade, foi um pouco inesperado o nível da turma e demorei algum tempo a entrar no seu ritmo, sendo que, no início, o nível de exigência das minhas atividades esteve desfasado das capacidades dos/as alunos/as. Relativamente ao Francês, pensei que as minhas fragilidades linguísticas dificultassem a preparação das aulas e prejudicassem o decorrer das mesmas no que diz respeito ao meu discurso. No entanto, apesar de ainda ter acontecido hesitar algumas vezes, e nem sempre ter comunicado com ritmo e pronúncia perfeitos, consegui preparar bem as aulas e manter sempre, em sala de aula, um discurso coerente.

Ainda no que diz respeito à planificação de aulas, deparei-me com um desafio relacionado com a gestão do tempo. Foi um problema que começou por estar relacionado com dois aspetos: se, por um lado, as minhas planificações eram demasiado ambiciosas, o que resultava no incumprimento de algumas das atividades inicialmente planeadas, por outro, por

vezes, tinha dificuldade em controlar a participação dos/as alunos/as. Com efeito, em momentos de discussão aberta, muitas vezes, deixava-me levar pelo que ia sendo dito, porque me custava cortar a palavra aos/às alunos/as e não queria impedir um/a aluno/a naturalmente comunicativo de participar. Como ainda não conhecia bem as turmas, não estava muito à vontade e não sabia qual a melhor maneira de gerir a participação; assim, acabava por escolher o mal menor, deixando que falassem até ao final. Este desafio de gestão da participação estava também relacionado com o facto de as turmas em que lecionei terem ambas um grupo de alunos/as muito participativos/as. Foi, por conseguinte, necessário fazer alguns esforços no sentido de gerir a participação de modo a solicitar os/as alunos/as mais individualmente e promover a participação de todos/as por igual.

Embora partisse sempre de uma planificação detalhada, encontrei ainda outro desafio pela frente: criar elos de ligação, simples e claros, entre as diferentes etapas da aula, de modo a garantir transições coerentes e naturais.

Por fim, deparei-me também com o desafio da avaliação dos/as alunos/as. Esta foi uma questão que não me coloquei inicialmente, uma vez que, como estagiária, não participei em momentos de avaliação final. O processo de avaliação revelou-se surpreendente ao longo do ano, à medida que ia assistindo a reuniões de avaliação ou discutia o progresso dos/as alunos/as com as orientadoras de escola.

Avaliar um/a aluno/a com uma nota quantitativa (seja esta de 1 a 5 ou de 1 a 20) não é um processo simples, em que apenas se considera uma média dos critérios de avaliação. Na verdade, existem alguns critérios que são difíceis de avaliar com objetividade. Vejamos, por exemplo, a participação: nem sempre um/a aluno/a participativo/a é um produtivo/a, tal como nem sempre um/a aluno/a menos participativo/a é um/a mau/má aluno/a. Aliás, a participação pode estar dependente de traços de personalidade (como a timidez ou a espontaneidade) ou mesmo do estado de humor das alunas ou dos alunos/as num dia em particular. Ao conhecer estas situações, pude testemunhar na primeira pessoa o quão importante é conhecer as nossas turmas, não só para as aulas, mas também para a avaliação. Com efeito, no momento de “dar uma nota”, há muitos fatores a ter em conta e um deles é a progressão do/a aluno/a, algo que podemos confirmar com os resultados dos testes, mas que vemos, principalmente, no decorrer das aulas. Durante este ano, por exemplo, no final do 2º período, um dos alunos/as do 8º ano teve negativa no primeiro teste (sendo que os testes anteriores tinham sido também negativos), mas positiva no segundo. Apesar de a sua média ‘matemática’ não atingir completamente uma nota positiva, ele tinha mostrado grandes progressos, inclusive participava mais nas aulas e, por isso, foi-lhe atribuída uma nota positiva, como ‘recompensa’ e como motivação para continuar.

Com efeito, entre aquelas que eram as expetativas iniciais e aqueles que foram, de facto, os objetivos atingidos, creio que se pode dizer que as primeiras não foram malogradas.

Efetivamente, no final do ano de estágio, penso que já me sentia bem mais preparada para lecionar, tanto do ponto de vista científico-didático como do ponto de vista pedagógico. Apesar de tudo, devo confessar que foi necessário algum tempo, em termos do ambiente geral escolar, para me integrar no Colégio e, no que toca às aulas em particular, para construir uma relação com os alunos/as e alunas e ter uma melhor versatilidade para gerir a aula. De facto, nas últimas aulas que assegurei, já me sentia à vontade com as turmas, pelo que foi mais fácil gerir a participação e, por conseguinte, o tempo.

2.2. Aulas

No total, foram lecionadas onze aulas de Francês e oito aulas de Inglês. No que toca às aulas de Francês, estas incidiram sobre temas como os meios de transporte, a comida, as compras, os problemas de saúde e a habitação. Quanto às aulas de Inglês, estiveram inseridas em três grandes temas, a saber, o ambiente, um mundo multicultural e o mundo do trabalho.

No geral, em ambas as áreas, parece-me que as aulas foram positivas e produtivas, ainda que fosse algo frequente deixar algumas das atividades inicialmente planeadas por fazer. De facto, procurei sempre planear aulas de forma rigorosa e definir objetivos realistas, mas, tal como foi explicado na secção anterior, a gestão do tempo foi um aspeto em que tive alguma dificuldade.

Da mesma maneira, tentei sempre levar para as aulas materiais autênticos, o que se mostrou bastante fácil no 11º ano, mas mais desafiador no 8º ano. Com efeito, apesar de este tipo de materiais estar muito presente nas aulas do 11º ano, nomeadamente no manual adotado, e ser esperado pelos/as alunos/as, no que toca ao 8º ano, os documentos autênticos estavam presentes em menor quantidade no manual e eram utilizados maioritariamente para exploração no final de uma unidade temática ou como ilustração. Assim, nas aulas em que lecionei, os materiais autênticos foram usados, principalmente, como introdução do tema e ponto de partida para o debate no 11º ano; e como introdução de vocabulário ou um item gramatical e 'recompensa' no 8º ano. Do total destas aulas, foram selecionadas três de cada área, apresentadas mais tarde, para exemplificar como foi possível recorrer aos materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras.

Tal como referido antes, tive alguma dificuldade em gerir a participação dos/as alunos/as, em especial, no início do ano letivo. Contudo, creio que à medida que fui conhecendo melhor os/as alunos/as, foi-se tornando mais fácil fazê-lo, pelo que procurei promover a participação por igual e valorizar sempre todos os contributos, por um lado, elogiando e reforçando positivamente e, por outro, corrigindo os eventuais erros da forma mais natural possível para evitar inibir os/as alunos/as.

Apesar de tudo, creio que no final do ano houve uma evolução positiva no meu desempenho, uma vez que aprendi, constantemente, com os meus erros e com o feedback indispensável das minhas orientadoras ao longo dos seminários semanais.

2.3. Atividades extraletivas

Apesar de não ter então desenvolvido, pessoalmente, atividades extraletivas, tive a oportunidade de agir em diferentes campos de ensino e de participar em algumas atividades dinamizadas no Colégio.

Dentro do contexto do ensino, nos segundo e terceiro períodos, acompanhei a aluna de Inglês da turma do 11.3 cujo nível estava desfasado dos/as restantes colegas por falta de formação na língua, numa espécie de tutoria informal. Também tive a possibilidade de assegurar algumas aulas como professora substituta, nos casos em que a professora titular não pôde estar presente, mas em que era importante os/as alunos/as terem acompanhamento específico.

Já no contexto de atividades dinamizadas fora do contexto de sala de aula, pude, em várias ocasiões, acompanhar as minhas turmas em atividades extraletivas, o que penso ter sido essencial para as conhecer melhor e estreitar laços de cumplicidade. Com a turma do 8º B, foi possível acompanhá-la à Festa do Cinema Francês e à peça de teatro *Sherlock Holmes and the Railway Riddle* (da *Calliope Theatre Company*, no âmbito da disciplina de Inglês). Com a turma do 11ºB/11.3, foi possível acompanhá-la ao cinema para ver o filme *Pedro e Inês*, à peça de teatro *Calliope's A Midsummer Night's Dream* (da *Calliope Theatre Company*), a uma peça de teatro realizada por alunas do Curso Profissional de Artes do Espetáculo, no âmbito do Ciclo de Teatro, e numa atividade realizada no âmbito da disciplina de Matemática, na qual os/as alunos/as fizeram bolos e os apresentaram aos colegas de outras turmas.

Foi-me possível, no que diz respeito às atividades no Colégio, participar na Festa de Natal do 1º ciclo e assistir ao espetáculo musical *Replay*, organizado pela turma do 9ºM, tal como ao Café-Concerto do Secundário, em que participaram também alguns alunos e alunas das turmas com quem trabalhei.

2.4. Balanço

Em suma, quer do ponto de vista das expectativas e desafios iniciais, quer do ponto de vista das aulas e atividades extraletivas, o estágio foi uma experiência que, para mim, acabou por ser absolutamente positiva. Creio que é uma oportunidade indispensável que constitui, sem dúvida, uma mais-valia para futuros/as professores/as. Foi, afinal, através desta experiência que pude ter um primeiro contacto com a profissão de docente e a prática do ensino, o que me

permitiu trabalhar integrada num ambiente escolar específico e melhorar as minhas competências de forma a ultrapassar as dificuldades e responder aos desafios que foram inicialmente apresentados.

CAPÍTULO 3 – O uso de materiais autênticos

Se considerarmos a comunicação na sua globalidade, é possível entrar em contacto com outras culturas bastante facilmente. Este contacto traduz-se, no contexto do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, na facilidade com que hoje acedemos a todo o tipo de documentos autênticos que mostram a cultura e a língua-alvo diretamente – documentos estes que podem ser explorados também em contexto de aula. Afinal, os materiais didáticos devem ser facilitadores da aprendizagem de uma língua estrangeira e a principal preocupação de um/a professor/a ao escolhê-los deve ser conduzir os/as alunos/as no desenvolvimento das suas competências, de modo a serem capazes de comunicar de forma eficiente, em situações reais. Só assim estarão prontos para interagir também fora do contexto escolar, quer nas suas vidas pessoais, quer como futuros profissionais.

É essencialmente neste sentido que o recurso a materiais autênticos na sala de aula tem sido defendido e parece, efetivamente, ser muito vantajoso, pois vai ao encontro da linguagem do quotidiano que nos rodeia, no momento em que é necessário recorrer a essa língua estrangeira. Porém, antes de usar um material destes em sala de aula, muito há a fazer e pensar previamente: escolher um material adequado a nível temático, linguístico-cultural e tantas outras questões que se colocam quando queremos fazer dele um instrumento de ensino-aprendizagem. Por isso, escolhemos este tema como desafio principal deste relatório, não só pela sua relevância, mas também com o intuito de esclarecer quais os papéis que os materiais autênticos podem desempenhar numa aula e de investigar as possibilidades da sua aplicação prática. Este é o conteúdo fundamental do estudo que este capítulo comporta.

A primeira secção (secção 3.1.) começa por definir o que são ‘materiais autênticos’, através da problematização do conceito de ‘autenticidade’ nas aulas de língua estrangeira. De seguida, apresenta-se uma reflexão sobre o papel que este tipo de materiais tem em documentos oficiais como o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (Conselho da Europa, 2001), para tentar esclarecer, depois, de que modo se podem ‘encaixar’ numa abordagem comunicativa ou acional. Por fim, considerando a aplicação prática destes materiais, avaliam-se não só as vantagens, mas também os inconvenientes deste recurso pedagógico, tendo em conta a possibilidade da sua adaptação.

Num segundo momento (secção 3.2.), em forma de estudo empírico, serão apresentadas algumas propostas didáticas envolvendo o uso de materiais autênticos com o intuito de refletir sobre a possibilidade de com eles atingir os objetivos da aula e conseguir resultados positivos, tendo em conta o momento da sua utilização com o público-alvo. No final deste capítulo (secção 3.3.), é apresentado um balanço final sobre as propostas didáticas que foram objeto de trabalho e reflexão.

3.1. Enquadramento teórico

3.1.1. Definição de autenticidade

Os materiais habitualmente chamados ‘autênticos’ são normalmente algo que foi concebido por falantes reais da língua com o objetivo de comunicar, oralmente ou por escrito. No geral, parece haver um consenso relativamente a esta noção de autenticidade, mas, muitas vezes, os materiais autênticos são definidos em oposição a materiais artificiais, ou seja, materiais fabricados especificamente para o ensino-aprendizagem. Com efeito, para Aslim-Yetis (2010), um material é autêntico quando “il n’a pas été conçu à des fins pédagogiques”. Na mesma linha de pensamento, Adam *et al.* (2010: 432) oferecem uma definição um pouco mais detalhada: “written or oral materials containing «real», not processed language, produced by a real speaker for a real audience and in a real situation”.

Neste sentido, será que a linguagem utilizada na sala de aula, tanto pelos/as alunos/as como pelos/as professores/as, não é autêntica? Taylor responde a esta pergunta citando Breen que distingue entre quatro tipos de autenticidade: dos materiais escolhidos como *input* para os/as alunos/as; da interpretação que eles/elas fazem desses materiais; das tarefas que levam à aprendizagem da língua e da situação de sala de aula. (cf. Breen, 1985: 61 *in* Taylor, 1994: 1-2)

O mesmo autor continua a sua reflexão observando que muitas vezes se assume que a autenticidade só é possível se os quatro tipos acima referidos estiverem presentes, quando na verdade ela é muito relativa, já que “different aspects of it can be present in different degrees” (Taylor, 1994: 2). Para o presente relatório será considerada apenas a condição número um, relativa aos materiais que os/as professores/as escolhem como *input*.

Tendo em conta as definições apresentadas anteriormente, o único critério a que se teria de obedecer aquando da escolha do material é a sua autenticidade, ou seja, o facto de terem sido criados fora do contexto de sala de aula, por falantes da língua numa situação de comunicação, o facto de serem “pedaços da vida” na língua-alvo. Significa isto que podem ser utilizados materiais em diferentes suportes: visual, áudio, escrito, oral, vídeo, eletrónico ou mesmo físico (no caso de objetos concretos). Na verdade, como é possível apresentar um material independentemente do suporte, as escolhas são quase infinitas. Mishan (2005), por exemplo, enumera, especificamente, alguns produtos culturais que podem ser levados para a sala de aula, tais como textos literários, documentos provenientes dos *media* (como a televisão ou a rádio), jornais ou revistas, publicidade, canções e música, materiais cinematográficos e, por fim, relacionados com as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como páginas Web, *e-mails* ou *corpora* online. Já Madalina (2017: 8) divide a tipologia destes materiais em orais (como diálogos ou entrevistas), mediáticos (como panfletos, horóscopos ou boletins de meteorologia) e visuais (como fotos, banda desenhada ou gráficos e tabelas). De entre todas estas possibilidades,

é usual dar-se primazia a materiais que estejam relacionados com o quotidiano, o que não impede o recurso a documentos administrativos (por exemplo, fichas de inscrição ou CV) ou científicos (como artigos, documentários ou experiências).

Faz-se ainda questão de notar que, no que diz respeito aos materiais literários, no QECRL são mencionados diretamente apenas nos níveis B2, C1 e C2, o que parece descartar a sua presença em níveis mais baixos, nomeadamente de iniciação. No entanto, penso que, não só o acesso a materiais é mais fácil hoje em dia, mas também existe uma maior quantidade. Aliás, numa coletânea intitulada *Le FLE par les textes – Littérature et activités de langue*, Bouchery e Taillandier (2009) propõem vários textos literários e atividades para o ensino-aprendizagem do Francês, tendo como público-alvo alunos/as dos níveis A2 e B1. De entre estes textos, encontram-se poemas, contos ou textos dramáticos, além de excertos de romances.

No entanto, com tantas possibilidades à escolha, é preciso escolher o material que apresentamos, ou seja, é preciso ver, analisar e decidir, optando por um material em detrimento de outro. Com efeito, este deve ser adequado e pertinente para o nosso público e os seus interesses. É nesse sentido que Lèmeunier (2006) apresenta alguns critérios que devemos ter em conta quando escolhemos um material autêntico. De acordo com a autora, é importante considerar a idade e o nível de língua dos/as alunos/as, alguns elementos extralinguísticos que possam ajudar a compreensão (como a fonte, o autor, o tipo de apresentação ou a ilustração), e o conteúdo que o material apresenta, seja ele de cariz comunicativo, linguístico ou sociocultural. De facto, também o QECRL vai ao encontro destes critérios e enumera a “complexidade linguística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, as condições materiais, a extensão do texto e a sua relevância para o(s) aprendente(s)” enquanto parâmetros a ter em conta na escolha dos materiais (Conselho da Europa, 2001: 227).

Pensando sempre na adequação aos interesses do público-alvo, é importante também ter em atenção a atratividade do material. Por outras palavras, o suporte físico do material pode ter um grande impacto no interesse dos/as alunos/as: um texto, por exemplo, que ocupa uma página inteira, não deixando espaço para imagens, ou que seja difícil de ver, acaba por ser pouco atrativo ou, pelo menos, não é tão atrativo como um texto mais breve que esteja ilustrado.

No final, o material tem de ser adequado ao público-alvo e há uma grande diferença entre o recurso a materiais autênticos para níveis de iniciação e para níveis altos. Para os níveis mais baixos, o recurso ao autêntico destina-se principalmente a dar segurança aos/às alunos/as e mostrar-lhes algo que reconhecem. Azenha (1997) descreveu-o como pisar terreno conhecido, como por exemplo estrangeirismos, correspondências entre as línguas (e aqui podemos tirar partido da ‘transparência’ entre o português e o francês) e palavras já conhecidas, maioritariamente associadas a produtos culturais, como marcas comerciais ou locais e

monumentos famosos. Contudo, para os níveis mais altos, trata-se já de uma espécie de desafio 'real' associado à motivação intrínseca, visto que eles já esperam um documento autêntico.

Apesar de tudo, os/as professores/as podem também 'arriscar' um pouco com os materiais que escolhem uma vez que, quando aprendemos uma língua, o nosso nível de compreensão tende a ser superior ao nível de produção. Portanto, se o material que escolhemos for um pouco acima do nível dos/as alunos/as, em princípio, eles conseguirão compreender e cabe aos/às professores/as adequar as atividades de produção relacionados com o material. Krashen (1981), aliás, explica que é exatamente através da exposição à língua em contexto um nível acima daquele em que nos encontramos que somos capazes de progredir. Assim, se um aluno estiver no nível i , podemos arriscar levar materiais de nível $i + 1$ porque o aluno "understands language containing structure that is a bit beyond him or her with the aid of context" (Krashen, 1981: 126).

3.1.2. Materiais autênticos no âmbito do QECRL

Tendo em conta a importância do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECLR) (Conselho da Europa, 2001) enquanto base de entendimento comum para o ensino das línguas parece importante começar por observar o papel que os materiais autênticos têm no seu contexto. Neste documento, não são referidos 'materiais', nem 'documentos', mas sim 'textos' que são definidos como "qualquer referência discursiva, oral ou escrita, que os utilizadores / aprendentes recebem, produzem ou trocam" (Conselho da Europa, 2001: 136).

O QECRL mantém sempre uma posição neutra relativamente a abordagens ou a materiais apropriados, uma vez que não é possível escolher um modelo único universal. Pessoas diferentes aprendem de forma diferente e é da competência dos/as professores/as saber o que melhor se adequa a cada ocasião de modo a conseguir conduzir os/as alunos/as a uma aprendizagem eficaz, com sucesso. Assim, o QECRL continua um documento "aberto e flexível para que possa ser aplicado, com as adaptações necessárias, a situações específicas" (Conselho da Europa, 2001: 27). Neste sentido, quando escolhem um texto, os/as professores/as devem ter em consideração o papel que este tem na aula – pode ser, por exemplo, um documento introdutório, que despoleta a curiosidade dos alunos/as, um texto que será analisado em pormenor ou até mesmo um material que funciona como recompensa depois do trabalho mais formal. Um dos pontos a ter em consideração prende-se, efetivamente, com a autenticidade ou artificialidade dos textos apresentados.

Aliás, o documento em questão também apresenta uma reflexão sobre modos de aprendizagem em que, dado que não existe um consenso sobre o modo como aprendemos, são

apresentadas duas opções. De acordo com a primeira, aprendemos através da exposição à língua e da interação ativa, pelo que o/a professor/a deve fornecer *input* rico, compreensível e contextualizado, para além de criar oportunidades de comunicação. Deste modo, os materiais autênticos podem ser essenciais para a aprendizagem através da ‘imersão’ linguística, sem ter de começar pelo ensino formal das regras gramaticais ou lexicais. Por outro lado, de acordo com a segunda opção, ao aprendermos a gramática e o vocabulário de forma completamente explícita, somos mais tarde capazes de os utilizar em contextos de comunicação (cf. Conselho da Europa, 2001: 196).

Apesar de manter a neutralidade no que toca a metodologias de ensino-aprendizagem, o QECRL descreve uma abordagem “orientada para a ação” (Conselho da Europa, 2001: 29). Em linhas gerais, esta abordagem, chamada acional, considera o indivíduo que aprende uma língua estrangeira como um ator social e, como tal, tem de saber ‘agir’ na língua, de acordo com as circunstâncias em que se encontra. Neste aspeto, esta abordagem prende-se estreitamente com a abordagem comunicativa, cujo foco principal é a interação (social) entre falantes.

Ora, nesta mesma ordem de ideias, e como abordaremos já a seguir, fará todo o sentido que trabalheemos em sala de aula sobretudo com documentos autênticos, provenientes de situações comunicativas autênticas e que permitem a imersão linguística através da exposição direta à língua.

3.1.3. Abordagens associadas aos materiais autênticos

De facto, tal como referido na secção anterior, os materiais autênticos parecem encaixar-se melhor numa abordagem comunicativa-acional. Falamos aqui em abordagem comunicativa-acional uma vez que as duas estão fortemente ligadas. Aliás, Castro e Oliveira (2015) falam, não em ‘abordagem’, mas em ‘perspetiva’ acional, já que não se trata exatamente de uma rutura metodológica com a abordagem comunicativa. Assim sendo, os autores consideram a perspetiva acional como um possível percurso dentro da abordagem comunicativa e clarificam ainda que “a noção de ação (...) já estava implícita na AC, mas agora, com a PA, ela assume outro carácter” como motor da aprendizagem (*ibid*: 214).

Com a abordagem comunicativa, a aprendizagem ancora-se em situações de comunicação em que a atenção está centrada em escolhas semânticas e pragmáticas, em detrimento das formais. Assim, o objetivo desta abordagem seria ensinar a comunicar por meio da língua e não ensinar a língua através da comunicação (cf. Mishan, 2005). Desta forma, o recurso a materiais autênticos encaixa-se nesta abordagem visto que, para comunicar, tendo em mente as escolhas mais pragmáticas, é necessário saber como é usada a língua num contexto ‘real’. Tal como explica claramente Madalina:

L'approche communicative implique et demande le recours à des documents authentiques pour que l'apprentissage de la langue ne soit pas en dehors des réalités du contexte dans lequel la langue respective est parlée. (Madalina, 2017: 1)

A perspectiva acional vem adicionar a ideia do aprendente não só como um ser que comunica, mas como um ator social. Tal como foi referido também no QECRL, conforme esta perspectiva, devemos saber 'agir' na língua de acordo com o contexto em que nos encontramos. Como ator social, então, um indivíduo que aprende uma língua tem que "cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados" (Conselho da Europa, 2001: 29).

Assim, a finalidade do ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, de acordo com a perspectiva acional, é que os/as alunos/as desenvolvam as suas competências linguísticas de modo a serem capazes de comunicar eficazmente com os outros falantes da língua, na vida quotidiana, fora da sala de aula. Tendo em mente este objetivo, Pluskwa *et al.* consideram que deve ser enfatizada "l'aisance et la fluidité et non (...) l'exactitude" (*ibid.*: 2009: 207). De facto, as abordagens tradicionais, que colocam a prioridade na memorização de regras de gramática, focam-se talvez demasiado na exatidão pelo que podem inibir os/as alunos/as, por receio de cometer erros, o que os impede de atingir o objetivo acima anunciado. Para contrariar este medo de errar, na perspectiva acional, deve ser 'naturalizado' o erro, isto é, deve estar clara a noção de que cometer erros é normal no processo de aprendizagem; não significa isto que os/as professores/as ignorem os erros e não os corrijam, mas sim que procurem fazê-lo de forma positiva, de modo a que os/as alunos/as se sintam encorajados a usar a língua, sem medo de se enganarem.

Deste modo, a ênfase nesta perspectiva é claramente colocada no sentido e no significado, em vez de ser colocada na forma e na estrutura gramatical, com o intuito de preparar os/as alunos/as para a utilização da língua noutros contextos. Como o coloca Pluskwa *et al.*, para preparar "les apprenants aux défis auxquels ils devront faire face, quand ils utiliseront le langage hors de la salle de classe" (*ibid.*, 2009: 208). Nesta linha de pensamento, o recurso a materiais autênticos revela-se como uma mais-valia uma vez que se trata de fornecer aos/às alunos/as a possibilidade de 'imersão' na língua e no seu uso.

3.1.4. Vantagens e inconvenientes

Retomando agora a ideia final da secção anterior, apresentam-se aqui as vantagens que o recurso a materiais autênticos pode ter para o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

Posteriormente, serão apresentadas também algumas dificuldades que podem ser associadas ao trabalho com este tipo de materiais.

A principal vantagem, referida pela maior parte dos autores, está ligada à motivação. Quando falamos em 'motivação', referimo-nos, geralmente, à disposição de um indivíduo para atingir um determinado objetivo ou cumprir uma determinada tarefa. No contexto do ensino, o conceito 'motivação' está associado ao interesse, à vontade de participar e à atenção; com efeito, um aluno motivado é um aluno que procura melhorar a sua aprendizagem e desempenho, que toma iniciativa e enfrenta desafios com entusiasmo e dedicação. Aliás, Peacock, no seu estudo sobre o efeito de materiais autênticos na motivação dos/as alunos/as, define-o claramente nestes termos:

interest in and enthusiasm for the materials used in class; persistence with the learning task, as indicated by levels of attention or action for an extended duration; and levels of concentration and enjoyment. (Peacock, 1997: 145)

Podemos, ainda, referir-nos a dois tipos de motivação no contexto do ensino de línguas estrangeiras: 'integrativa' ou 'instrumental'. Por um lado, a motivação integrativa diz respeito à motivação dos/as alunos/as para aprender uma língua porque gostariam de se aproximar, ou mesmo integrar, a comunidade de falantes dessa língua; por outro lado, a instrumental prende-se com razões práticas como, por exemplos, aprender uma língua porque é um requisito obrigatório para o emprego que procuram (cf. Gardner & Lambert, 1972 *in* Mishan, 2005).

Apesar de, à partida, não haver qualquer relação direta entre o tipo de motivação e o tipo de materiais usados, é possível argumentar que os materiais autênticos podem ser uma mais-valia para ambos os casos. Como é óbvio, parecem adequar-se perfeitamente a alunos/as de motivação integrativa por constituírem uma forma de se aproximarem à comunidade-alvo e de melhor a compreenderem; mas também podem apelar a alunos/as de motivação instrumental em situações como o ensino-aprendizagem de linguagem especializada porque, tal como refere Mishan (2005: 27), "learners recognise them as pertaining to the professional community to which they aspire".

Para além disso, o sucesso (ou insucesso) de um material autêntico numa aula de língua estrangeira para motivar os/as alunos/as depende da situação concreta do seu uso: depende do modo como o material é apresentado pelo/a professor/a, isto é, como preparou os/as alunos/as para explorar o material e como o manuseou relativamente às tarefas associadas; e depende da sua adequação e pertinência para o público-alvo (cf. Gilmore, 2007: 47).

Relativamente aos objetivos ou incentivos dos/as alunos/as para aprender uma língua estrangeira, talvez não haja muito que os/as professores/as possam fazer para alterar o seu tipo de motivação (entre integrativa ou instrumental). No entanto, uma vez que a motivação se

prende muito estreitamente com o interesse e a curiosidade, ao mostrar aos/às alunos/as exemplos reais da língua, talvez seja possível influenciar o desenvolvimento de uma motivação de cariz mais intrínseco. Isso mesmo constitui uma grande vantagem já que muitas vezes a aprendizagem de línguas estrangeiras nas escolas é obrigatória e a motivação dos/as alunos/as reduz-se ao facto de não terem outra escolha. A este respeito, aliás, Courtillon (2003) fala de uma situação voluntária ou involuntária de aprendizagem – se, por um lado, alunos/as que se encontram numa situação voluntária estão a aprender por vontade própria, por outro lado, alunos/as numa situação involuntária são alunos/as que frequentam a escola obrigatoriamente, pelo que não têm propriamente escolha de aprender uma língua estrangeira ou não.

Nesse caso, coloca-se o desafio de gerar motivação e a mesma autora apresenta alguns fatores que contribuem para estimular a motivação dos/as alunos/as. Em primeiro lugar, devem ser consideradas as atividades dinamizadas e o interesse do trabalho, proporcionado pelos materiais utilizados: Courtillon (2003), apesar de não se referir explicitamente a materiais autênticos, aconselha a utilização de textos que permitam a imersão linguística e cultural. Em segundo lugar, a autora chama a atenção para a importância de os/as alunos/as sentirem que estão a progredir e terem a noção de sucesso. Efetivamente, o simples facto de conseguirem compreender e trabalhar com um material autêntico pode influenciar a motivação dos/as alunos/as, o que significa que um aluno pode estar não motivado para o sucesso, mas sim motivado por causa do seu sucesso passado. Como bem observa Gilmore:

showing that learners can cope with authentic materials is, in itself, intrinsically, motivating which introduces the idea of motivation as the result, rather than the cause of achievement (Gilmore, 2007: 46).

No entanto, há ainda uma questão por responder: o que torna, então, um material autêntico motivante? Tal como foi mencionado brevemente, os materiais autênticos permitem, antes de mais, o contacto direto com a língua e a cultura alvo, sendo para os/as alunos/as uma amostra da língua “verdadeira”, isto é, aquela que é usada pelos falantes nativos e com a qual os/as alunos/as poderão confrontar-se nas suas vidas futuras. Nesta linha de pensamento, o recurso a este tipo de material é uma forma de expandir o *input* que os/as alunos/as recebem para além das produções dos/as professores/as e dos manuais, sendo assim possível quebrar a monotonia e estimular a curiosidade e a motivação dos/as alunos/as (Aslim-Yetis, 2010; Kilickaya, 2004; McCoy, 2009; Unver, 2017).

É importante ter também em consideração que os materiais autênticos permitem contextualizar clara e facilmente a língua. O contexto é um elemento vital para a construção de significado, já que este pode mudar de acordo com o contexto em que se encontra, pelo que se torna uma vantagem fundamental na compreensão (cf. Ciornei e Dina, 2014). Esta é uma

vantagem referida ainda por Canning-Wilson (2000), mas mais especificamente no que toca ao recurso a vídeos autênticos. Para além das vantagens que pode trazer em termos de estímulos visuais, um vídeo oferece *contextual clues*, ou seja, contém vários indícios contextuais (como a imagem, a linguagem corporal das personagens, a entoação e o ritmo do discurso) que permitem aos/às alunos/as inferir informação e, por isso, facilitam a compreensão. A autora explica claramente que o recurso a materiais audiovisuais “can help learners predict information, infer ideas and [...] enhance clarity” (Canning-Wilson, 2000: 2-3). Por fim, ao interagir com um “pedaço do real” – tal como foi visto anteriormente em relação às abordagens associadas a este tipo de materiais – os/as alunos/as focam a sua atenção mais na forma como a língua é usada do que nas regras rígidas da gramática.

Apesar das vantagens enumeradas, os materiais autênticos não são perfeitos e têm os seus inconvenientes. O principal problema que apresentam é que podem causar problemas aos/às alunos/as devido ao grau de dificuldade da linguagem. O material pode conter linguagem complexa ou desconhecida (como a linguagem mais informal, calão, linguagem técnica / específica de onde provêm os documentos) ou irregularidades em que o uso é diferente da regra sintática aprendida e que podem causar confusão. No caso de ser um material audiovisual, o débito oral ‘acelerado’ dos falantes registado em vídeo ou faixas áudio pode também ser um entrave à compreensão, sobretudo para alunos/as de níveis mais baixos.

Para resolver este problema, Ahmad (2014) menciona que “from the aspect of language and content difficulties, teachers simply can provide learners with the support they need to overcome these issues” (Ahmad, 2014: 4). Esta solução leva-nos, contudo, a uma desvantagem para os/as professores/as: a preparação dos materiais e da aula pode exigir muito mais tempo.

Em forma de síntese, dir-se-ia que os materiais autênticos não são sempre vantajosos nem os materiais artificiais são sempre nocivos ou desnecessários. Os conceitos de autenticidade e artificialidade não devem ser vistos como conceitos opostos, mas sim como complementares, ambos importantes para o ensino de línguas estrangeiras e para o desenvolvimento das competências dos/as alunos/as. Os materiais artificiais, por um lado, tendem a ser de mais fácil compreensão – porque concebidos propositadamente para isso -, o que permite aos/às alunos/as prestar mais atenção aos aspetos formais da língua (cf. Gilmore, 2007). Por outro lado, os materiais autênticos são também uma fonte rica pois contextualizam o uso da língua e permitem ver, em situações concretas, como a língua funciona e muda em relação com outros elementos extralinguísticos. O ideal seria, por conseguinte, encontrar um equilíbrio entre materiais autênticos e artificiais e escolher o mais apropriado para cada ocasião, evitando o recurso excessivo ou desadequado a qualquer um dos dois. Como conclui também Nunan (1998), “what learners need is a balanced diet of both types of text” (*ibid.*: 105).

3.1.5. Adaptação

Tendo em conta alguns dos obstáculos enumerados na secção anterior, nomeadamente relativos ao grau de dificuldade da linguagem, é importante refletir sobre o nível linguístico do público ao qual vamos apresentar um material autêntico. Já foi anteriormente mencionado que, apesar de serem esperados em níveis de aprendizagem avançados, para os níveis de iniciação pode ser difícil lidar com este tipo de materiais. Aliás, numa obra consagrada à preparação de materiais, Roessingh e Johnson (2004) defendem o recurso a materiais autênticos maioritariamente com alunos/as de nível mais avançado. Para os níveis de iniciação e intermédio, as autoras consideram que o recurso a materiais preparados pelos/as professores/as tem por objetivo fazer a ponte para que eles sejam depois capazes de trabalhar com materiais autênticos. Já Guariento e Morley (2001), na sua obra conjunta sobre a autenticidade de textos e tarefas na aula de língua estrangeira, concordam com a possibilidade de utilizar um vasto leque de materiais autênticos com alunos/as de um nível pós-intermédio. No entanto, no que toca aos níveis mais baixos, se o material não tiver sido cuidadosamente selecionado, arriscamos ir contra a principal razão que nos leva a usá-lo. Por outras palavras, se causar demasiadas dificuldades, pode inibir os/as alunos/as e levar, como consequência, a sentimentos de frustração e desmotivação.

Como o objetivo de qualquer material apresentado em aula é facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências, não parece fazer sentido escolher materiais que não correspondam ao nível dos/as alunos/as. Caso não encontremos um material que, inalterado, é adequado ao nosso público, podemos recorrer à sua adaptação. Ora, a adaptação passa pela alteração de um documento de modo a que este se insira melhor numa determinada situação de ensino-aprendizagem e seja adequado a um grupo específico de alunos/as (cf. Ebrahimpourtaher e Hamidi, 2015). Já o tipo de alteração depende, claro, das dificuldades presentes no documento. Darian (2001), por exemplo, num artigo em que esclarece quando se deve adaptar um documento, enumera várias alterações a nível semântico, lexical, sintático e discursivo.

Em primeiro lugar, tanto a nível semântico como a nível lexical, a adaptação mais comum é a simplificação, através da eliminação ou substituição de palavras complexas ou ambíguas, de expressões idiomáticas ou culturalmente opacas, e de tempos verbais que os/as alunos/as não conheçam (como por exemplo, no caso do francês, alterar verbos no *Passé Simple* para o *Passé Composé*). Em segundo lugar, a nível sintático, a complexidade de uma frase pode ser influenciada, por exemplo, pelo uso da voz passiva, pela presença de modificadores ou mesmo por elipses; assim, por vezes é uma mais valia transformar a estrutura frásica em algo mais simples e direto. Por último, a nível discursivo, a adaptação passa principalmente pela elaboração ou pela eliminação de elementos. Apesar de ser preciso, por vezes, adicionar

exemplos ou pormenorizar alguma parte do documento, o mais usual é retirar os que não são relevantes ou que são desadequados. Um outro argumento a favor do corte de algumas partes de um material autêntico prende-se com o seu tamanho: se for demasiado longo, pode roubar muito tempo à aula, tempo este que é necessário para o explorar. Para além das limitações de tempo, a dimensão do documento “can lead to reader / listener fatigue” (Gilmore, 2007: 53) e, conseqüentemente, ser causador de aborrecimento e de desmotivação. Outras adaptações possíveis são, por exemplo, o acréscimo de anotações explicativas, a montagem de vários documentos ou a inserção de ilustrações. (cf. Lèmeunier-Queré, 2006).

Alguns autores, no entanto, argumentam contra a modificação de documentos, uma vez que o discurso deixa de ser natural e que pode até tornar a compreensão mais difícil já que podem ser retirados elementos linguísticos ou extralinguísticos que, apesar de parecem redundantes ou complicados, podem funcionar como pistas para a compreensão do conteúdo. Efetivamente, Ebrahimpourtaher e Hamidi (2015), num artigo dedicado à adaptação de materiais autênticos, apontam para os possíveis perigos que esta pode ter, como deturpar a língua e acabar por eliminar “natural redundancy and [making] the organization somewhat difficult for students to predict, which actually makes a text more difficult to read” (ibid.: 38). A mesma preocupação é manifesta no QECRL que avisa, também, que “a excessiva simplificação sintáctica de textos autênticos pode aumentar o nível de dificuldade (pela eliminação de redundâncias, de indícios de significado, etc.)” (Conselho da Europa, 2001: 228).

Por outro lado, alguns materiais não são adaptáveis e não podem ser objeto de simplificação. Assim acontece com os documentos orais e audiovisuais como os vídeos, faixas áudio, canções ou banda-desenhada. Num vídeo, por exemplo, as adaptações possíveis cingem-se aos cortes e ao acréscimo de legendas, visto que não é possível substituir palavras ou alterar a velocidade do débito oral. Talaván recomenda o uso de legendas como uma forma de atenuar eventuais dificuldades de compreensão já que são uma fonte de “instant feedback and a positive reinforcement” (Talaván, 2007: 6). Além disso, as legendas permitem aos/às alunos/as ouvir uma palavra, vê-la escrita e ver a imagem a que corresponde ao mesmo tempo, o que contribui para a construção da imagem mental da palavra. A autora enfatiza a importância desta associação visual e auditiva porque “[it] encourages greater retention in lexical terms” (ibid: 7).

No entanto, colocar legendas num vídeo pode ser um processo moroso para o qual nem sempre os/as professores/as dispõem de tempo. Em vez de legendas, é possível, por exemplo, entregar uma transcrição do vídeo. Tal como refere Harmer (2007), devemos ouvir uma faixa pelo menos duas vezes, pelo que podemos ouvir uma vez sem a transcrição e depois com a transcrição. Aliás, esta pode ser uma mais-valia para subseqüentes tarefas de compreensão ou interpretação.

Podemos concluir que talvez o mais apropriado seja mesmo encontrar um meio-termo e trazer para a sala de aula documentos realistas, isto é, que não são totalmente autênticos, mas que representam fielmente a língua em contexto real.

3.2. Propostas didáticas

As propostas didáticas aqui referidas foram postas em prática ao longo do ano de estágio e foram escolhidas três aulas de cada língua para serem exemplo de utilização de materiais autênticos no ensino de línguas estrangeiras. Iremos descrever como foi preparada cada aula, bem como preparámos os materiais autênticos utilizados, e, de seguida, será relatado como decorreu a aula. Por fim, serão apresentadas algumas observações finais que decorrem naturalmente do que aconteceu nas aulas. Nesta última parte, iremos focar principalmente o papel dos materiais na aula e o efeito da sua utilização, sobretudo no que diz respeito às vantagens que trouxeram para a aula. Por conseguinte, trata-se aqui de um estudo empírico e muito concreto sobre o recurso a materiais autênticos nas aulas de Inglês e Francês que foram lecionadas durante o ano e que passo agora a apresentar.

3.2.1. Aulas de Inglês

3.2.1.1. Exemplo n.º 1

Data:	16 de janeiro de 2019	
Tema:	O Mundo à Nossa Volta <i>Vegetarianism</i>	
Duração:	100'	
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> • O estilo de vida <i>vegan</i> / vegetariano; • Questões ambientais; • Estruturas condicionais. 	
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se e discutir o estilo de vida vegetariano / <i>vegan</i>; - Conhecer a campanha <i>Meat Free Monday</i> através de uma entrevista com Paul McCartney; - Compreender como a criação de gado pode afetar o ambiente; - Compreender as implicações que ações individuais podem ter em problemas globais; - Utilizar a estrutura frásica correta para falar de situações condicionais. 	
Materiais autênticos:	Entrevista de Paul McCartney com Susan Goldberg (National Geographic)	
Plano de aula		
Atividades		Tempo
Introdução da aula – discussão oral sobre o vegetarianismo e análise de uma imagem como ponto de partida para falar da campanha <i>Meat Free Monday</i> . Pré-visualização – os/as alunos/as respondem às questões 1 e 2 da ficha de trabalho antes de ver a entrevista.		20'
Visualização de um excerto da entrevista.		5'

Após 1ª visualização – os/as alunos/as comparam as suas respostas ao ex. 1 com o que foi dito na entrevista; Após 2ª visualização – os/as alunos/as confirmam as respostas do ex. 2 e completam o ex. 3.	25'
Intervalo – 10'	
Entrega de uma ficha com exemplos de frases condicionais e exercícios. Apresentação de exemplos de cada estrutura condicional – perguntar aos alunos/as/as quais os tempos verbais presentes e qual o uso da estrutura.	20'
Resolução da ficha de trabalho.	30'
Trabalho de casa: escrever um texto (com cerca de 50 palavras) sobre a campanha apresentada, em que os/as alunos/as respondem às seguintes perguntas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>What do you think about it?</i> • <i>Would you adhere to it?</i> • <i>Why / Why not?</i> 	
Plano B: Caso as atividades planeadas acabem mais cedo do que esperado, os/as alunos/as podem criar uma <i>chain story</i> (Scrivener, 2010: 241). Numa ficha, os/as alunos/as têm uma frase iniciada com <i>if</i> e cada um deve escrever uma frase com o condicional de tipo 3. Esta atividade é semelhante ao ex. 3 da ficha anterior. As frases iniciais podem ser, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • <i>If I had woken up early yesterday...</i> • <i>If you had followed the instructions...</i> • <i>If you had stayed home last night...</i> • <i>If I had gone to the party...</i> 	

Preparação

Depois de ver que o manual adotado abordava o tema através de um texto sobre as várias razões para se ser vegetariano, decidi apresentar este vídeo que introduz ideias semelhantes, mas permite também aos/às alunos/as retirar as suas próprias conclusões. Como se trata de uma perspetiva atual sobre um tema também ele corrente, considerei que os/as alunos/as não teriam dificuldade nem em identificá-lo, nem em exprimir as suas opiniões sobre o assunto.

No entanto, como a entrevista original tem cerca de 20 minutos, foi necessário cortar alguns segmentos menos relevantes, mantendo apenas o essencial, para que pudéssemos ter tempo para ver a entrevista e explorar o tema, tal como refere Talaván (2007), no seu artigo sobre o recurso a vídeos autênticos. Por este motivo, o tempo da entrevista foi reduzido para cerca de 4 minutos e 30 segundos. Apesar de o débito oral no vídeo ser característico de falantes nativos de Inglês e ter um ritmo um pouco rápido, o discurso é muito claro. Com efeito, não foram necessárias outras adaptações porque o discurso não seria um entrave à compreensão.

Descrição

Nesta sessão, o vídeo da entrevista de Paul McCartney foi objeto de trabalho na primeira parte da aula, para introduzir e discutir o tema do vegetarianismo. Na segunda parte, após o intervalo, passámos a trabalhar com frases condicionais e na resolução de exercícios. Assim, irei considerar aqui apenas a primeira parte da aula, referente ao recurso a materiais autênticos.

Primeiro, na fase de pré-visualização, a aula começou com uma breve discussão sobre o tema, em que os/as alunos/as deram as suas opiniões e responderam a questões como:

- Are you or do you know anyone who is a vegetarian or vegan?
- Have you ever considered becoming a vegetarian? Why / Why not?
- Do you think there are a lot of people who have adopted this lifestyle in Portugal? And in other countries?
- Do you see a lot of vegetarian options in restaurants, for example?
- Do you know any famous celebrities who are vegetarian?
- How would the world be different if everyone became a vegetarian?

De seguida, com o intuito de trazer uma perspetiva diferente do vegetarianismo para a discussão foi apresentada a campanha *Meat Free Monday*, lançada por Paul McCartney com o intuito de reduzir o impacto que a produção em massa de gado tem no ambiente. Após uma breve discussão sobre a campanha, foi distribuída uma ficha de trabalho (anexo 1) na qual os/as alunos/as deveriam responder a algumas perguntas de interpretação e a um exercício de Verdadeiro ou Falso, ainda antes de visionarem a entrevista. Com estas atividades pretendia-se definir o contexto do vídeo, sensibilizar os/as alunos/as para o tema da aula e que tivessem a oportunidade de formular hipóteses e prever o conteúdo do vídeo.

Depois de preenchida a ficha de trabalho, os/as alunos/as ouviram pela primeira vez a entrevista com Paul McCartney e Susan Goldberg (da revista *National Geographic*) a propósito da campanha. Nesta entrevista, Paul McCartney começa por contar o que o levou a ser vegetariano e como este estilo de vida mudou o seu quotidiano. De seguida, ele explica a mensagem da campanha *Meat Free Monday*, cujo objetivo é diminuir o consumo de carne: numa perspetiva ambiental, a produção em massa de gado leva à libertação de uma grande quantidade de gases nocivos para a atmosfera; ao reduzir o consumo de carne, reduzir-se-ia também a necessidade desta produção e, conseqüentemente, os gases nocivos.

Após a primeira visualização, os/as alunos/as deviam comparar as respostas que deram no exercício 1 com o que foi dito na entrevista, de modo a confirmar as hipóteses antes formuladas. Na fase seguinte, depois de verem a entrevista uma segunda vez, poderiam confirmar as respostas dos restantes exercícios, em que deviam identificar informação um pouco mais precisa para realizar um exercício. No entanto, como foi despendido mais tempo na discussão inicial, no final da aula acabámos por não ver novamente a entrevista. Por fim, pediu-se como trabalho de casa uma pequena produção escrita sobre as opiniões dos/as alunos/as acerca da campanha *Meat Free Monday*.

Comentário

O trabalho realizado com este material tinha por objetivo introduzir o tema, mantendo ainda a ligação com as aulas anteriores em que se tinha discutido o ambiente e o aquecimento global, e servir como ponto de partida para o debate, em que os/as alunos/as pudessem praticar as suas competências de expressão oral, mas, muito concretamente, a expressão das suas opiniões.

Apesar de o débito oral no vídeo ser bastante claro e não constituir um obstáculo à compreensão, este vídeo apresentava uma particularidade no que diz respeito ao sotaque dos intervenientes – o sotaque de Paul McCartney de Liverpool (da região Norte de Inglaterra) e o da entrevistadora Susan Goldberg (sotaque padrão americano). Sendo esta turma de um nível avançado, penso ter sido uma mais-valia ter apresentado algumas nuances da pronúncia em Inglês. Relativamente a materiais orais / audiovisuais pedagógicos são normalmente utilizados os sotaques considerados *standard* nos Estados Unidos da América ou em Inglaterra. Na realidade, existem diversos sotaques regionais em ambos os países e mais inúmeros sotaques associados a outros países anglófonos; acresce o facto de o Inglês ter hoje em dia um papel de *lingua franca*, pelo que, quando confrontados com falantes anglófonos ou mesmo estrangeiros, é pouco provável os/as alunos/as ouvirem sempre a mesma pronúncia.

No final, penso que o material, mesmo tendo sido cortado, acabou por ficar um pouco longo demais, mas os/as alunos/as tiveram uma reação positiva, tendo sido capazes de discutir e exprimir as suas opiniões sobre o tema. No entanto, as atividades associadas foram talvez desadequadas, tendo focado mais a parte de ajuda à compreensão quando devia ter dinamizado mais atividades de produção. Este foi um desafio, tal como foi explicado no capítulo anterior, com o qual tive dificuldades pelo que foi necessário um pouco de tentativa e erro para adequar melhor as atividades.

3.2.1.2. Exemplo n.º 2

Data:	20 de março de 2019
Tema:	Um Mundo de Muitas Culturas <i>Gender roles and double standards</i>
Duração:	100 minutos
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Double standards</i>; • Questões de género; • <i>Phrasal verbs</i>.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Dar a conhecer e problematizar <i>double standards</i> relativos a diferenças de género; - Discutir as consequências que <i>double standards</i> podem ter na sociedade; - Rever o uso e o significado de <i>phrasal verbs</i>.
Materiais autênticos:	Excertos do episódio 2 da temporada 1 da série televisiva <i>One Day at a Time</i> ; Transcrição dos excertos; Exemplos de <i>double standards</i> .

Plano de aula	
Atividades	Tempo
Introdução da aula.	5'
Introdução do contexto do vídeo.	5'
Visualização de três excertos da série <i>One Day at a Time</i> . Após cada excerto, discutir o problema apresentado, a abordagem das personagens a esse problema e, por fim, a conclusão da cena. A partir daqui introduzir a ideia de <i>double standards</i> .	20'
Identificação de alguns <i>double standards</i> exemplificados numa ficha de trabalho através de várias situações concretas, relativos a diferenças de género. Discussão oral sobre as consequências da existência de <i>double standards</i> .	20'
Intervalo - 10'	
Introdução de <i>phrasal verbs</i> a partir da transcrição dos excertos anteriores – procurar obter dos/as alunos/as uma definição e <i>phrasal verbs</i> e resolver exercícios em que é necessário encontrar o verbo apropriado para cada definição.	20'
Jogo de <i>Jeopardy</i> – os/as alunos/as formam quatro equipas e começam por escolher um porta voz; cada equipa tem direito a cinco jogadas; depois de escolherem uma categoria (por exemplo, “ <i>break for 100</i> ”) têm 30 segundos para apresentar a resposta e uma frase de exemplo. Se acertarem na resposta, ganham os respetivos pontos. No final, distribuir uma ficha com todas as categorias do jogo que os/as alunos/as devem completar com as respostas e algumas frases de exemplo.	25'

Preparação

Para esta aula, pareceu-me vital apresentar um material que refletisse o quotidiano. Aliás, dado que este é um tema em constante mudança, caso fosse apresentado um material mais antigo, correríamos o risco de já estar desatualizado e, assim, não corresponder à realidade conhecida pelos/as alunos/as. A principal vantagem deste material prende-se com o facto de conter três perspetivas diferentes, de três gerações diferentes (da avó, da mãe e da filha). Por essa razão, apesar de o episódio no seu todo tratar o mesmo assunto, decidi escolher esta história como a mais exemplar.

No que toca às adaptações feitas, para além do corte do episódio em três excertos, aproveitei o facto de já ter legendas e, para evitar repetir todos os excertos novamente (já que, no total, ocupavam um tempo substancial) e para que fosse mais fácil depois discutir o item gramatical em questão, foi também entregue a transcrição do segundo e do terceiro excertos (anexo 2).

Todos os exemplos apresentados na ficha sobre *double standards* (anexo 3) são também autênticos, apesar de terem sido adaptados (em termos de cortes de segmentos) por questões de tempo. Neste caso, decidi apresentar apenas excertos de vários documentos encontrados online, os quais foram devidamente referenciados para que os/as alunos/as tivessem acesso aos mesmos fora do contexto de sala de aula.

Descrição

Esta aula começou com uma pequena introdução do contexto do geral do episódio, já que foram apresentados apenas alguns segmentos. Com efeito, foram vistos três excertos do episódio e, após a visualização, foram discutidas as ideias principais de cada um: após o primeiro excerto, analisámos a situação e o problema apresentados; após o segundo excerto, falámos sobre as diferentes abordagens de cada personagem ao problema anterior; e, após o terceiro excerto, comentámos a conclusão da situação. A partir deste exemplo, tentei suscitar nos/as alunos/as a ideia de *double standards* relativos a diferenças de género e perguntei se poderiam dar mais alguns exemplos.

De seguida, para concluir o tópico, foi entregue uma ficha (anexo 3) onde se apresentavam várias situações concretas a partir das quais os/as alunos/as deveriam identificar um *double standard*. Para que não houvesse dúvidas quanto às respostas, estas foram também apresentadas em PowerPoint (anexo 4), juntamente com mais pormenores dos exemplos dados na ficha.

Na segunda parte da aula, trabalhámos com a transcrição dos excertos e a ficha sobre os *phrasal verbs* (anexo 5). Como estes verbos estão marcados a negrito na transcrição, comecei por perguntar de que tipo de verbos se tratava e tentei obter dos/as alunos/as uma pequena definição, antes de ser feito o exercício da ficha em que tinham de encontrar na transcrição os verbos correspondentes às definições apresentadas.

Por fim, foi feito um jogo do tipo *Jeopardy*, em que, por equipas, os/as alunos/as escolhiam uma categoria e deviam associar corretamente um *phrasal verb* à definição apresentada. Como não foi possível concluir o jogo, foi distribuída no final uma ficha com todas as categorias que os/as alunos/as completaram como trabalho de casa.

Comentário

Os vídeos apresentados nesta aula suscitaram uma reação muito positiva dos/as alunos/as que, após terem sido vistos todos os excertos, perguntaram de imediato se poderiam ver mais um pouco. Creio que isto se deve não só ao facto de se tratar de um material audiovisual, mas também por serem excertos retirados de uma série televisiva atual e de comédia. Para discutir *double standards* e outras questões relativas às diferenças de género (algumas mais negativas), o recurso ao humor permite, de uma certa forma, aliviar o clima da sala e tornar um determinado momento mais memorável (cf. Elias, 2014).

Relativamente ao item gramatical em questão, os *phrasal verbs* são verbos formados por um verbo principal e uma partícula como uma preposição ou um advérbio, cujo significado pode mudar completamente de acordo com o contexto, pelo que pode ser difícil aprendê-los apenas através de um sinónimo ou definição. Tal como descrito anteriormente aquando das vantagens dos materiais autênticos, o recurso a este material permitiu ver claramente a linguagem em

contexto de modo a que os/as alunos/as percebessem sem problemas qual era o sentido dos *phrasal verbs* presentes nos vídeos (na transcrição).

3.2.1.3. Exemplo n.º 3

Data:	15 de maio de 2019
Tema:	O Mundo do Trabalho <i>Internships</i>
Duração:	100'
Conteúdos:	<ul style="list-style-type: none"> • Vocabulário do mundo do trabalho; • Estágios; • <i>Modal verbs</i> e <i>past modals</i>.
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir e rever vocabulário relacionado com o mundo do trabalho; - Discutir experiência de trabalho e estágios; - Rever e praticar <i>modal verbs</i>.
Materiais autênticos:	Trailer do filme <i>The Internship</i> ⁵ e texto associado. Canção <i>Misunderstood</i> de Bon Jovi ⁶ (<i>videoclip</i>)
Plano de aula	
Atividades	Tempo
Introdução da aula e tema do trabalho.	15'
Revisão de vocabulário relacionado com o mundo do trabalho – p. 159.	
Discussão oral sobre estágios – o que são e quais as suas vantagens ou desvantagens. Visualização do trailer do filme <i>The Internship</i> .	10'
Pós-visualização: manual, p. 142, exercício 2 – antes de ouvirem o texto, os/as alunos/as devem tentar completar o texto com as próprias palavras. Depois os/as alunos/as ouvem o texto para confirmar as suas repostas.	15'
Discussão oral sobre o que seria mais importante: qualificações académicas ou experiência profissional?	10'
Intervalo - 10'	
Introdução da aula.	5'
Revisão dos <i>modal verbs</i> e o seu uso. Resolução do exercício 1, p. 169 (manual) e dos exercícios 1, 2 e 3 da ficha de trabalho.	20'
Introdução dos <i>past modals</i> através da canção <i>Misunderstood</i> de Bon Jovi. Resolução dos exercícios 1, 2 e 3, p. 170 (manual). Resolução dos exercícios 4 e 5 da ficha de trabalho.	25'

Preparação

Esta aula foi baseada maioritariamente no manual adotado⁷, uma vez que sugeria materiais autênticos interessantes, como o trailer do filme *The Internship* (2013) e a canção *Misunderstood* de Bon Jovi (2002).

⁵ “The Internship | Official Trailer 1 [HD] | 20th Century FOX” (2013). Obtido em *Youtube*. Consultado a 07.05.2019 em <<https://www.youtube.com/watch?v=vSnxuOD3WJs>>.

⁶ “Bon Jovi – Misunderstood” (2002). Obtido em *Youtube*. Consultado a 07.05.2019 em <<https://www.youtube.com/watch?v=XRfUIKAexqs>>.

A relevância do trailer prende-se com o facto de ser exemplo concreto da situação de estágio. Para além disso, implicava ideias das quais tínhamos falado na aula anterior, relativas à crescente automatização do trabalho e à necessidade de desenvolver novas competências adequadas a um mundo do trabalho em constante mudança – de facto, o filme retrata o percurso de dois homens de meia-idade que trabalhavam como vendedores, mas acabaram por se encontrar no desemprego depois da companhia para a qual trabalhavam ter ido à falência, uma consequência de, como o coloca uma das personagens, tudo estar computadorizado. Uma vez desempregados, os dois colegas conseguem um estágio na *Google*, apesar de não terem as competências técnicas adequadas ao trabalho aí desenvolvido. Dado que, depois de ver o *trailer*, iríamos trabalhar com um texto sobre o filme (anexo 6), não foi necessário vê-lo duas vezes. Para além disso, a maioria dos/as alunos/as reconhecia o filme e pelo menos um dos alunos já o tinha visto.

A canção mencionada foi pertinente porque, por um lado, mostra alguns exemplos de *Past Modals* contextualizados e, por outro, estimula a motivação dos/as alunos/as. Na verdade, neste caso, tanto a música (ou seja, o som e a letra) como o vídeo são bastante cativantes, uma vez que mostram uma situação inédita e divertida.

Efetivamente, as canções são muitas vezes nomeadas como materiais ideais por serem uma mistura de melodia, língua e ritmo – três importantes fatores de memorização. Aliás, como são facilmente lembradas, as canções são benéficas para a aquisição da língua a longo prazo (cf. Poliquin, 1988 in Paradis, 2010). Já Murphey, na sua obra sobre música e canções no ensino de línguas estrangeiras, concorda também com esta ideia e acrescenta até que *it seems to be easier to sing language than to speak it* (Murphey, 1992: 7).

Descrição

Esta aula teve início com a revisão de algum vocabulário relacionado com o mundo do trabalho que tínhamos iniciado na aula anterior – *workforce, training, wage, employer, employee, workmate, promotion, overtime, fee, salary, reference, staff, bonus*.

Para introduzir o novo tema, procurei aludir à nossa situação concreta e comentei que o meu próprio estágio estava a chegar ao fim. Como a maioria dos/as alunos/as tinha demonstrado interesse em frequentar o ensino superior, seria provável que também eles realizassem, no futuro, um estágio. Daqui, perguntei aos/às alunos/as em que consiste, afinal, esta prática e qual a diferença entre um estágio pedagógico e um profissional, para, por fim, discutirmos quais podem ser as vantagens ou desvantagens associadas.

Só então vimos o trailer do filme *The Internship* (2013), que explorámos de seguida. Começámos por identificar os problemas tratados no filme (tais como o desemprego, *generation gap* e automatização do trabalho) e fazer previsões sobre como iriam as personagens principais lidar com esses problemas. Como já referido na secção anterior, o filme lida com alguns assuntos

dos quais já tínhamos falado na aula anterior e, por isso, foi interessante fazer a ligação entre as duas aulas e debater no final, ainda que por pouco tempo, o que seria então mais importante: ter qualificações académicas e a preparação teórica para um trabalho ou ter experiência profissional?

Na segunda parte da aula, começámos por concluir a discussão que tinha ficado ainda um pouco em aberto antes do intervalo. Procurei estabelecer um elo de ligação entre a temática abordada e a gramática ao mencionar que ser fluente em Inglês é uma mais-valia para qualquer estágio ou trabalho e, que, para isso, os *modal verbs*, pela grande variedade de funções comunicativas, são essenciais. Como este ponto gramatical já tinha sido tratado em anos anteriores, foi possível sistematizar o seu uso através de um exercício (anexo 7) e passar de seguida para exercícios de aplicação numa ficha de trabalho (anexo 8). No entanto, a correção da ficha de trabalho estendeu-se para além do que tinha sido inicialmente previsto, o que afetou a última parte da aula em que pretendia mostrar a canção *Misunderstood* como ponto de partida de onde os/as alunos/as pudessem inferir a estrutura e o uso dos *past modals*. Devido, então, a esta restrição do tempo, preferi fazer uma sistematização rápida do uso destes verbos e mostrar a canção como ‘recompensa’ no final da aula, o que, até por sugestão dos/as alunos/as, me levou a aceitar que os exercícios finais da ficha de trabalho fossem feitos como trabalho de casa.

Comentário

Sempre que é apresentado um material audiovisual, os/as alunos/as ficam entusiasmados, por ser algo que vai diretamente ao encontro dos seus gostos e interesses. Aliás, neste caso, quando informei que iríamos ver o *trailer* de um filme, alguns/algumas alunos/as manifestaram alguma desilusão pois preferiam assistir ao filme completo. Apesar disso, reagiram de forma muito positiva ao *trailer* porque ele apresentou uma situação muito concreta. Quando passámos à fase de exploração do material e à discussão final, os/as alunos/as facilmente apresentaram argumentos em relação à situação apresentada. Aliás, a partir de vários exemplos, os/as alunos/as concluíram que, no caso do filme, seria mais importante ter as qualificações académicas apropriadas; no entanto, noutras profissões, como a de professor/a, seria mais importante ter experiência profissional.

No que diz respeito à canção, penso que, apesar de ter planeado inicialmente utilizá-la como ponto de partida, funcionou também sem problemas como ‘recompensa’. Na verdade, depois de saberem que a iriam ouvir, os/as alunos/as prometeram até que iriam resolver os exercícios mais rapidamente e iriam ter um comportamento exemplar. Para além disso, como ouvimos a música já no final, esta estendeu-se um minuto ou dois para além do toque de saída, mas os/as alunos/as pareceram nem ter notado que já tinha tocado para o intervalo e fizeram questão de ver o vídeo até ao fim. Faz-se ainda questão de notar que foi muito positivo que tenham sido os/as alunos/as a sugerir ouvir a música e resolver a ficha de trabalho em casa.

Assim, esta aula proporcionou um momento em que foi possível observar o efeito que um material autêntico pode ter na motivação dos/as alunos/as. Por um lado, por terem a noção de sucesso ao terem sido capazes de compreender um documento deste tipo. Por outro lado, pela ideia de que aprender pode incluir, naturalmente, momentos de entretenimento. Ora, esta junção de duas reações positivas parece ser fundamental, tanto para a aprendizagem em si, como para a visão que os/as alunos/as têm das aulas de Inglês (ou mesmo da própria língua).

3.2.2. Aulas de Francês

3.2.2.1 Exemplo n.º 1

Data:	11 de dezembro de 2018	
Tema:	Unidade 4: <i>On va au restaurant</i> Natal	
Duração:	100 minutos	
Conteúdos:	Lexicais: <ul style="list-style-type: none"> • Pratos típicos franceses; • Refeição tradicional de Natal em França; • Bebidas; • Pôr a mesa; • Utensílios de cozinha (receita); • Ingredientes de um bolo (receita). Funcionais: <ul style="list-style-type: none"> • Pedir e aconselhar pratos num restaurante; • Seguir uma receita; • Indicar uma quantidade ou intensidade. Gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos verbos <i>manger</i> e <i>boire</i>; • Artigos partitivos; • Advérbios de quantidade e intensidade. 	
Objetivos:	- Reconhecer alguns pratos típicos franceses; - Pedir e aconselhar sobre os pratos de um restaurante; - Seguir uma receita; - Indicar uma quantidade ou intensidade.	
Materiais autênticos:	Vídeo da receita de <i>la bûche de Noël</i> ; Transcrição escrita do vídeo.	
Plano de aula		
Atividades		Tempo
Sumário – apresentação da aula.		10'
Revisão dos verbos <i>manger</i> e <i>boire</i> e resolução de exercícios.		15'
Leitura do texto “Deux amis au restaurant” (manual) e resolução de questões de compreensão / interpretação. Os/As alunos/as devem sublinhar as expressões usadas no texto para pedir e aconselhar pratos num restaurante.		25'
Intervalo - 10'		
Apresentar pratos tradicionais de Natal em França (PPT).		25'

Mostrar vídeo com a receita de <i>la bûche de Noël</i> : - Depois da 1ª escuta: completar lista de ingredientes; - Antes da 2ª escuta: distribuir transcrição do vídeo; - Depois da 2ª escuta: completar os exercícios de compreensão. A partir da lista de ingredientes, rever os artigos partitivos.	
Introduzir os advérbios de quantidade / intensidade a partir da ficha de trabalho.	10'
<i>Jeu de rôles</i> : um aluno como <i>serveur</i> e dois/duas alunos/as como clientes no restaurante. O <i>serveur</i> deve primeiro pôr a mesa e depois os/as alunos/as devem recriar a situação apresentada no texto no início.	15'

Preparação

Para esta aula, procurei apresentar um documento que englobasse tanto o tema da unidade, como o tema do Natal. No entanto, o principal critério de escolha foi a adequação ao nível dos/as alunos/as. Para isso, teria de ser um documento com vocabulário relativamente simples e, caso fosse um documento oral, com um discurso claro e pausado. No final, o documento escolhido foi um vídeo de uma receita de um tronco de Natal, com vocabulário bastante acessível, mas um discurso um pouco rápido demais para o nível da turma. Surgiram aqui dois problemas: primeiro, se o discurso é demasiado rápido e os/as alunos/as não conseguem captar a ideia geral apresentada, o material autêntico deixa de ser útil ou adequado – aliás, pode passar a ser um entrave à aprendizagem ou até causa de desmotivação (Guariento e Morley, 2001; Unver, 2017: 80); em segundo lugar, como se trata de um vídeo, a adaptação torna-se difícil, ou mesmo impossível. Não sendo possível alterar o discurso ou o vocabulário, para contornar eventuais dificuldades de compreensão, decidi entregar a transcrição do vídeo juntamente com exercícios de ajuda à compreensão. Para além disso, contei também com o apoio fornecido pelos fatores contextuais: o tipo de documento (receita) é facilmente reconhecível e a imagem / o vídeo pode ajudar a compreensão.

Descrição

Na primeira parte da aula, começámos por rever os verbos *manger* e *boire* (no presente do indicativo e no *passé composé*) e resolver alguns exercícios do manual sobre a sua conjugação. De seguida, foi lido um texto do manual que apresentava as seguintes expressões para pedir ou propor um prato num restaurante:

<i>Propor um prato</i>	<i>Pedir um prato</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que vous voulez comme [entrée, plat principal, dessert, boisson] ?</i> • <i>Nous avons plusieurs spécialités.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Qu'est-ce que vous nous conseillez ?</i> • <i>Pour moi...</i> • <i>Je voudrais / J'aimerais...</i> • <i>Je vais prendre...</i> • <i>L'addition, s'il vous plaît !</i>

O texto apresentava ainda alguns pratos típicos franceses (como por exemplo *le foie gras*, *les escargots*, *le pot au feu*, *le cassoulet*, *le boeuf bourguignon*). Com recurso ao PowerPoint (anexo 9), foi possível apresentar estes pratos através de imagens, o que facilitou a explicação de cada um. Resolvemos também as perguntas de interpretação associadas ao texto, o que se prolongou para além do que tinha sido inicialmente planeado e que levou depois a que não fosse possível consolidar apropriadamente os artigos partitivos, nem introduzir os advérbios de tempo. No entanto, como os artigos partitivos já tinham sido trabalhados no ano anterior, foi feita uma sistematização para relembrar os/as alunos/as do seu uso.

Após o intervalo passámos, então, a trabalhar com o vídeo da receita de *la bûche de Noël*. Depois de serem apresentados os pratos típicos, perguntei aos/às alunos/as qual a típica refeição de Natal em Portugal e se conheciam os pratos tradicionais de Natal em França – facilmente descreveram a refeição natalícia portuguesa e, no que toca à francesa, apesar de não saberem de certeza, tentaram adivinhar. Através do PowerPoint (anexo 9), apresentei alguns componentes da ceia de Natal francesa, como por exemplo: *le foie gras*, *les huîtres*, *la dinde farcie*, *la mousse au chocolat* e terminámos com *la bûche de Noël*.

Só então, e depois de ter sido distribuída a ficha de trabalho associada (anexo 10), vimos o vídeo da receita pela primeira vez. Na ficha, os/as alunos/as deviam completar a lista de ingredientes necessários para a receita e, como os ingredientes estavam também escritos no vídeo, os/as alunos/as conseguiram completar esta tarefa logo após a primeira visualização. Antes de ver o vídeo novamente, foi distribuída a transcrição (anexo 11) que podiam seguir enquanto o vídeo passava. As atividades de compreensão seguintes incidiram sobre o vocabulário da cozinha, particularmente sobre utensílios de cozinha (*le fouet*, *le torchon*, *la maryse*, *le tamis*, *le four*), instruções de uma receita (*fouetter les blancs en neige*, *tamiser*, *enfourner*, *faire fondre*, *étaler*) e ingredientes para um bolo (*du beurre*, *du chocolat*, *du sucre*, *de la farine*). Finalmente, aproveitando a lista de ingredientes para o tronco, foram então revistos os artigos partitivos (anexo 12).

No final da aula, tendo em conta que a aula de Francês era a última do dia, foi possível levar um tronco de Natal para partilhar com a turma (anexo 13).

Comentário

Nesta aula, os/as alunos/as mostraram-se interessados desde o início no tema tratado, talvez pela sua universalidade – a gastronomia é algo que difere de cultura para cultura, mas que existe, de uma maneira muito própria, em cada uma. Talvez por haver essa possibilidade de comparação e contraste entre a cultura dos/as alunos/as e a cultura estrangeira, eles tenham mostrado curiosidade quanto ao tema. Acresce o facto de que, apesar de ser culturalmente diferente, os/as alunos/as reconheceram a maior parte do que foi apresentado. Isto foi

reforçado pelo uso de uma receita (um tipo de documento também bastante universal) de uma sobremesa que também existe no nosso país.

Penso que, por isso, o/as alunos/as tiveram uma reação positiva face ao material, mesmo que o débito oral do documento seja algo rápido. Os/As alunos/as participaram ativamente, com poucas hesitações, e sem grandes dificuldades, sendo capazes de responder às questões de compreensão sem cometer erros graves.

É ainda importante referir que ter levado o tronco de Natal no final da aula permitiu aos/às alunos/as não só observar um material, mas também experienciá-lo. Pareceu-me que isso permitiu uma aprendizagem muito eficaz pois, quando questionados mais tarde sobre a refeição de Natal em França, não hesitaram em responder *la bûche de Noël*, apesar de não se lembrarem muito bem dos restantes pratos.

No final, penso que foi uma aula produtiva, apesar ter tido algumas dificuldades em dar instruções suficientemente claras, obedecendo sempre à gestão do tempo prevista para cada item, o que levou a ser necessário, mais tarde, repetir e consolidar as matérias gramaticais da aula.

3.2.2.2. Exemplo n.º 2

Data:	22 de janeiro de 2019
Tema:	Unidade 5 – <i>On fait du shopping</i> Lojas e compras
Duração:	100 minutos
Conteúdos:	Lexicais: <ul style="list-style-type: none"> • As lojas e os vendedores; • Produtos das lojas. Funcionais: <ul style="list-style-type: none"> • Pedir um produto; • Descrever um produto; • Dar a sua opinião. Gramaticais: <ul style="list-style-type: none"> • Comparativo e superlativo
Objetivos:	- Identificar lojas e os produtos que vendem; - Comprar um produto; - Rever vocabulário relativo aos alimentos e ao vestuário.
Materiais autênticos:	Excerto do episódio 3 da temporada 1 da série televisiva <i>Un gars, une fille</i>
Plano de aula	
Atividades	Tempo
Sumário – introdução da aula.	10'
Apresentar vocabulário relacionado com as lojas. À medida que exploramos as várias lojas, os/as alunos/as devem completar a ficha de trabalho (Les Magasins – Vocabulaire).	20'
Texto “Au Centre Commercial” (Manual, página 66): - Antes de ler: discussão oral sobre o texto a partir das imagens;	20'

- Audição do texto – depois de ouvirem o texto pela primeira vez, os/as alunos/as devem sublinhar as expressões usadas para comprar ou vender um produto; estas expressões serão necessárias para completar a tabela da ficha “Au centre commercial”; - Leitura do texto pelos/as alunos/as e resposta às questões associadas na página 67, exercícios 2, 3 e 4.	
Intervalo - 10'	
Terminar a atividade anterior.	15'
Vídeo – excerto do episódio 3 da temporada 1 da série <i>Un gars, une fille</i> (1999 – 2003): - Antes de ver: a partir duma imagem retirada do vídeo, os/as alunos/as devem responder ao exercício 1 da ficha de trabalho. - Depois da 1ª visualização, os/as alunos/as devem completar questões de compreensão e interpretação. - Depois da 2ª visualização, os/as alunos/as devem verificar as suas respostas.	15'
Apresentar o comparativo e superlativo a partir dos preços de algumas peças de roupa (PPT). Realização da ficha de trabalho “Le comparatif et le superlatif”.	20'
Plano B: Caso haja tempo no final da aula, os/as alunos/as devem, em pares, imaginar um diálogo de acordo com a seguinte situação: <i>Ton ami(e) et toi, vous allez dans un prêt-à-porter. Vous indiquez beaucoup de vêtements l'un à l'autre, mais il y a toujours un défaut.</i>	

Preparação

Para esta aula, a partir do tema, comecei por ver onde melhor se encaixaria um material autêntico. Preferi aproveitar o texto do manual para introduzir as expressões usadas para comprar ou vender um produto e decidi utilizar um vídeo que retrata as mesmas expressões, não para introdução de um ponto gramatical ou de vocabulário, mas mais como ‘recompensa’: depois de termos visto as expressões tipicamente utilizadas para comprar um produto, partindo de um texto “artificial”, este vídeo surge como uma pausa na aula para vermos as expressões na prática. Adicionei legendas ao vídeo para que fosse de mais fácil compreensão, dado que se trata de um vídeo com um discurso rápido. Foram também concebidas e depois realizadas algumas tarefas de ajuda à compreensão a partir de uma ficha de trabalho (anexo 18).

Descrição

Esta aula teve início com a apresentação de vocabulário relativo às lojas: comecei por entregar uma lista de compras “rasgada” (anexo 14) e mostrar, através do PowerPoint (anexo 15), várias imagens de lojas; de seguida, perguntei onde se poderiam comprar os produtos da lista – os/as alunos/as facilmente associaram os produtos à imagem no PPT e assim continuámos a explorar o PPT. Se, por exemplo, eu perguntava onde poderíamos comprar *une baguette*, os/as alunos/as respondiam com o número da imagem no PPT e eu apresentava *la boulangerie*, juntamente com outros produtos que aí se podem comprar. À medida que iam sendo apresentadas as lojas, os/as alunos/as deviam escrever os nomes dos produtos na loja apropriada numa ficha de trabalho (anexo 16). Assim foram apresentadas lojas de alimentos, vestuário, acessórios e de lazer.

As últimas lojas apresentadas foram *le super/hipermarché* e *le centre commercial* e, partindo daqui, passámos a um texto do manual (*Au Centre Commercial*). Antes de ouvir o texto, discutimos brevemente o seu conteúdo, tendo em conta as imagens que o acompanhavam – os/as alunos/as comentaram o tipo de produtos que as pessoas iam comprar e as lojas que iam visitar. Os/As alunos/as depois ouviram o texto uma primeira vez, após a qual deviam sublinhar as expressões usadas para comprar ou vender um produto; estas expressões seriam necessárias para completar a ficha “Au centre commercial” (anexo 17). No entanto, como não expliquei claramente a atividade, esta acabou por vir a ser realizada como trabalho de casa para que pudéssemos responder às perguntas de interpretação do texto. Inicialmente, esta atividade estava dividida porque, sendo algo de índole prática, poderíamos aproveitar a situação para rever conteúdos e chamar a atenção para aspetos diferentes.

Na fase de pré-visualização, os/as alunos/as responderam ao primeiro exercício da ficha (anexo 18), com o objetivo de contextualizar e prever o conteúdo do vídeo, partindo de uma imagem retirada do mesmo. As questões às quais tinham de responder eram: *Où sont Jean et Alex ? Qu'est-ce qu'ils vont acheter ? Jean a déjà quelques sacs. À ton avis, qu'est-ce qu'ils ont acheté ?*

Depois da primeira visualização, completaram as questões de compreensão, maioritariamente escolhas múltiplas. Após a segunda visualização, teriam a oportunidade de verificar as suas respostas.

Por fim, para introduzir o comparativo e o superlativo, foram apresentados, através do PowerPoint, os preços de algumas peças de roupa de forma a que daí se tirassem alguns exemplos de frases com o comparativo e o superlativo, tais como:

- *La robe est plus chère que le t-shirt.*
- *Le cardigan est moins cher que la chemise.*
- *La robe est aussi chère que le cardigan.*
- *La chemise est la plus chère.*
- *Le t-shirt est le moins cher.*

No entanto, como a atividade de leitura do texto se prolongou, não foi dedicado tempo suficiente a este ponto gramatical, pelo que foi necessário fazer reforço e consolidar a matéria na aula seguinte.

Comentário

Para colmatar eventuais problemas de compreensão, foram desenvolvidas atividades de pré-visualização, com o objetivo de formular hipóteses sobre o conteúdo do vídeo, e de pós-visualização, para confirmar as hipóteses anteriores e como ajuda à compreensão.

Mesmo assim, penso que o material explorado nesta aula despoletou duas reações opostas nos/as alunos/as: por um lado, alguns/algumas mostraram interesse e acharam divertido; outros/as, talvez por terem tido algumas dificuldades de compreensão, não mostraram tanta adesão. Pretendia-se, com este material, que os/as alunos/as tivessem uma pequena experiência de imersão na vida real em Francês, mas, para alguns/algumas alunos/as pelo menos, houve obstáculos à compreensão que os/as impediram de ter essa experiência. Para outros/as alunos/as, no entanto, os que conseguiram entender pelo menos o essencial, terá sido vantajoso no que toca ao trabalho de compreensão do Francês nativo – trata-se, no final de contas, de prática com a língua ‘real’, com a qual se poderão deparar no futuro. Para além disso, tal como referido anteriormente, o simples facto de terem conseguido compreender com sucesso pode ser motivante.

Resta ainda, da mesma forma, uma dúvida relativa ao realismo dos exemplos utilizados para introduzir o comparativo e o superlativo: como o objetivo destes exemplos era construir frases, conseguiríamos certamente atingi-lo caso tivéssemos recorrido a um documento artificial ou mesmo se tivéssemos apresentado apenas as frases soltas. No entanto, a imagem e os preços, retirados de um autêntico *website*⁸ francês para a venda e compra de roupa, serviram o propósito de contextualizar o uso dos itens gramaticais em questão, numa situação que será familiar para os/as alunos/as: a de comparar preços.

Esta matéria foi alvo de avaliação na última prova do 2º período. Num dos exercícios, os/as alunos/as deviam identificar se as frases apresentadas eram ditas por um cliente ou por um vendedor – neste exercício, a média de respostas certas foi de 8,55 em 10, tendo sido a pontuação mais baixa de 5. Tendo estes números em mente, podemos concluir que esta aula, com influência de um material autêntico, foi, de facto, uma aula produtiva. Apresenta-se em anexo (anexo 24) um exemplo de resposta ao exercício referido.

3.2.2.3. Exemplo n.º 3

Data:	30 de abril de 2019
Tema:	Unidade 7 – <i>Quelle maison!</i> A casa
Duração:	100 minutos
Conteúdos:	Lexicais: <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de habitação; • Divisões da casa; • Móveis. Funcionais: <ul style="list-style-type: none"> • Descrever uma casa / uma divisão da casa; • Descrever uma lembrança.

⁸ Website *TATI*. Consultado em <<https://www.tati.fr/>>, a 10.01.2019.

	Gramaticais: • O imperfeito.
Objetivos:	- Identificar diferentes tipos de alojamento; - Descrever uma casa e as suas divisões; - Identificar e situar móveis; - Utilizar o imperfeito para fazer descrições no passado.
Materiais autênticos:	Texto <i>La Maison de Mon Enfance</i>
Plano de aula	
Atividades	Tempo
Sumário – introdução da aula.	10'
Introduzir vocabulário relativo aos tipos de habitação (Manual, p. 86 e 87, ex. 1 e 2)	10'
Leitura do texto <i>La Maison de Mon Enfance</i> e resolução das questões associadas.	15'
Introduzir o imperfeito a partir do texto. Resolução dos exercícios da ficha e do exercício 4, p. 94 (Manual)	15'
Intervalo	
	10'
Introdução da aula.	5'
Visualização do vídeo <i>Chez Moi</i> (TV5 Monde) e resolução da ficha de trabalho.	10'
Introdução do vocabulário relativo à casa (o exterior e as divisões da casa) através da ficha de trabalho.	10'
Introdução do vocabulário relativo aos móveis através do PPT e algumas miniaturas. À medida que são apresentados os móveis de cada divisão, os/as alunos/as devem completar o ex. 5 da ficha.	10'
Conclusão da ficha de trabalho: <i>tâche finale</i> em que os/as alunos/as devem escrever um pequeno texto sobre a sua casa de sonho.	15'

Preparação

Para esta aula, após ter sido escolhido o tema e o item gramatical a tratar, preferi incluir um documento autêntico que introduzisse *l'Imparfait* e, ao mesmo tempo, fizesse desde logo referência ao léxico com o qual iríamos trabalhar na segunda parte da aula. Visto que este tempo verbal é normalmente associado às memórias, pareceu-me lógico apresentar o texto *La Maison de Mon Enfance* (anexo 19a) por conseguir conciliar ambos os temas.

No entanto, foi necessário adaptar este texto devido à sua complexidade lexical: o original (anexo 19b) continha algum vocabulário incomum (como “caraco”) ou desconhecido dos/as alunos/as (como “endetté”), alguns segmentos eram menos relevantes e estava escrito com recurso ao *Passé Simple*, um tempo verbal associado ao contexto literário. Assim, foram eliminados alguns elementos que poderiam ser obstáculos à compreensão e outros que não eram importantes.

Descrição

No início da aula, procurei contextualizar a nova temática através de uma pequena história em que contei que ia de férias e estava a procurar uma casa onde passar uma semana. Assim, foi introduzido o vocabulário relativo aos tipos de habitação (*appartement, villa, chalet, maison à la montagne, maison à la campagne*). De seguida, para introduzir o texto *La Maison de*

Mon Enfance comentei que afinal preferia voltar à casa da minha infância e que iríamos ver a casa de Aurore. Primeiro, foi feita uma leitura modelo e, logo a seguir, alguns/algumas alunos/as releeram o texto antes de respondermos às questões associadas (anexo 19a).

Partindo dos exemplos do Imperfeito no texto, marcados a negrito, os/as alunos/as rapidamente chegaram à conclusão de que iríamos ver um novo tempo verbal. Foram lembrados os outros tempos verbais que já conheciam e, só então, foi apresentada a formação do Imperfeito. Como estas atividades demoraram mais tempo do que esperado, os exercícios de aplicação do Imperfeito da ficha de trabalho (anexo 20) foram feitos já na segunda parte da aula.

Depois de termos falado da casa da Aurore, uma casa antiga, propus vermos duas casas mais modernas, o apartamento de Mayeul e a casa de Inès, através de um vídeo disponibilizado pelo canal *TV5 Monde*⁹. A partir deste vídeo foi introduzido o vocabulário relativo ao exterior da casa e às divisões da casa, que os/as alunos/as aplicaram então numa ficha de trabalho (anexo 21).

Por fim, partindo do final do vídeo em que os dois adolescentes descrevem a mobília que têm no quarto, foi introduzido o vocabulário relativo aos móveis através de um PowerPoint (anexo 22) – à medida que íamos vendo os móveis de cada divisão, os/as alunos/as deviam apontar o novo vocabulário no exercício 5 da ficha. Como foi referido, as atividades acabaram por se atrasar, pelo que decidi apresentar estes itens lexicais apenas no PowerPoint e deixar as miniaturas de lado. Na verdade, foi possível utilizá-las na aula seguinte como forma de rever o vocabulário. A última atividade, a *tâche finale*, que coincidia com o último exercício da ficha de trabalho, acabou também por ser feita como trabalho de casa.

Comentário

Penso que o material autêntico utilizado nesta aula, o texto *La Maison de Mon Enfance*, não suscitou o entusiasmo e interesse dos/as alunos/as como o fizeram os materiais usados nas outras aulas aqui descritas. Sem conseguir dizê-lo com certeza, acredito que isto se tenha devido ao facto de se tratar de um material de suporte escrito (ao contrário dos outros que eram de suporte audiovisual).

No entanto, não quer isto dizer que os/as alunos/as tenham reagido de forma negativa. Pelo contrário, para além de algumas dúvidas de vocabulário que foram esclarecidas de imediato, os/as alunos/as não tiveram problemas de compreensão, tendo sido capazes de responder a questões sobre o texto sem grandes dificuldades.

⁹ Trombetta, Paulette (2016). *Chez Moi* (Hachette FLE). Disponível em TV5 Monde. Última atualização a 10.03.2019. Consultado a 20.04.2019 em <<https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/chez-moi-716>>.

Da mesma maneira, facilmente conseguiram inferir o uso do Imperfeito como um tempo verbal do passado associado às lembranças e aos hábitos passados. No que diz respeito ao Imperfeito, foi possível numa aula seguinte aplicar uma pequena ficha de trabalho em que se pedia aos/às alunos/as que, no exercício 1, completassem um texto com os verbos no Imperfeito e, no exercício 2, escrevessem pelo menos duas frases nas quais contassem uma memória de infância.

Os resultados do primeiro exercício, com um total de 9 pontos, foram os seguintes:

Total de pontos:	Número de alunos/as
≤ 4	4
6	2
7	3
8	3
9	8

Como podemos ver, grande parte dos/as alunos/as conseguiu responder corretamente – aliás, onze alunos/as (portanto, um pouco mais de metade da turma), responderam sem cometer erros ou com apenas um erro; e apenas quatro alunos/as tiveram menos de metade da cotação total.

No que toca ao exercício 2, apresentam-se em anexo três exemplos de três alunos/as distintos: o primeiro, de uma aluna sem dificuldades e com resultados muito positivos (anexo 23a); o segundo, de um aluno com algumas dificuldades e com resultados negativos, mas que conseguiu resolver ambos exercícios com poucos erros (anexo 23b); e o terceiro de uma aluna com algumas dificuldades que, apesar de ter cometido vários erros lexicais, conseguiu conjugar com sucesso o Imperfeito (anexo 23c).

Assim, podemos concluir que, mesmo que o texto não tenha sido tão entusiasmante como um material audiovisual, ele serviu o seu propósito que era o de contextualizar o uso do Imperfeito de modo a facilitar a aprendizagem dos/as alunos/as. Partindo dos exemplos dados acima, será seguro dizer que a aprendizagem foi, de facto, eficaz.

3.3. Ponderações finais

Nas aulas apresentadas na secção anterior, procurou-se aplicar as questões descritas ao longo deste trabalho, com o intuito de melhor compreender o papel efetivo dos materiais autênticos em aulas de Inglês ou de Francês, tanto num nível avançado como num nível de iniciação.

Nas aulas 3 de Inglês e 2 de Francês, foi possível comprovar qual o efeito que os materiais autênticos podem ter na motivação. Nestes casos em concreto, creio que o efeito positivo e estimulante que os materiais tiveram ficou a dever-se, em especial, a dois fatores: em

primeiro lugar, à noção de sucesso que os/as alunos/as puderam experienciar ao conseguirem, sem problemas, compreender e interagir com o material; e, em segundo lugar, ao facto de se tratar de excertos de séries televisivas, o que não é geralmente associado à sala de aula, mas sim ao entretenimento. Efetivamente, para estimular e manter a motivação dos/as alunos/as, procurei trabalhar com materiais diversificados, desde poemas, canções, artigos de notícias, vídeos (excertos de séries, trailers de filmes, entrevistas...) e sempre de acordo com os interesses dos/as alunos/as, que muitas vezes preferiam materiais audiovisuais. Na verdade, por vezes a reação dos/as alunos/as aos materiais apresentados era algo indiferente, mas sempre que a aula envolvia o recurso a materiais audiovisuais, notava-se claramente um sentimento de entusiasmo, talvez por estas trazerem algo de novo para a sala, algo que se aproxima do lúdico e, como é usualmente associado ao entretenimento, estimula, por conseguinte, a motivação dos/as alunos/as.

Foi também possível comprovar a grande versatilidade destes materiais que podem ser explorados em diferentes momentos da aula e com diversos objetivos. Na aula 3 de Inglês, por exemplo, a canção iria servir como ponto de partida para que os/as alunos/as pudessem inferir o uso do item gramatical, no decurso da aula. No entanto, como houve o pequeno imprevisto da falta de tempo, passou a ser uma ‘recompensa’ no final, após uma sistematização da gramática (o que foi sugerido até pelos/as alunos/as), sem que houvesse quebra no ritmo da aula. Já na aula 3 de Francês, o texto utilizado permitiu inferir facilmente o uso do Imperfeito. Assim, após termos explorado o texto (em termos de sentido e significado), focámo-nos mais na gramática, partindo de exemplos concretos e contextualizados.

Aliás, uma das vantagens apresentadas pelos materiais autênticos prende-se com a contextualização da linguagem. Por exemplo, na segunda proposta de Inglês – em que trabalhamos com *phrasal verbs*, cujo significado pode mudar consoante o contexto – o recurso aos excertos da série foi uma mais-valia uma vez que permitiu ver, claramente, a linguagem numa situação concreta e, por isso, contextualizada. Também na aula 1 de Francês, o recurso a uma receita em vídeo, facilitou a compreensão oral devido à presença de vários indícios extralinguísticos, como o som, a imagem e a entoação. Para além disso, ter levado um tronco de Natal permitiu, de maneira ainda mais memorável, entrar num contexto de ‘imersão’.

Com o recurso a materiais autênticos pretende-se, principalmente, proporcionar aos/as alunos/as uma experiência de ‘imersão’ linguística, isto é, dar a oportunidade de contactarem diretamente com a língua tal qual ela é usada em contextos ‘reais’ e, por conseguinte, mostrar a diversidade linguística que existe. Esta prática com a língua ‘real’ foi possível nas propostas 1 de Inglês e 2 de Francês, em que os/as alunos/as puderam ouvir o uso nativo da língua e familiarizar-se com outros sotaques para além dos que são considerados *standard*.

Ficou também claro que o trabalho exigido na procura e escolha de materiais autênticos me foi facilitado porque estive apenas com duas turmas. No entanto, para um/a professor/a que tenha um horário completo, ou seja, de 22 horas de aulas semanais, a procura, escolha e eventual adaptação de materiais pode ser mais difícil, visto que se trata de um processo moroso. Apesar de tudo, embora em quantidades diferentes, os materiais autênticos estão também presentes (na íntegra, já adaptados ou apenas sob forma de proposta) nos manuais escolares, como foi visto, por exemplo, na proposta 3 de Inglês.

Em suma, tendo por base as aulas que foram lecionadas ao longo do ano de estágio, creio que foi possível comprovar que, de facto, o recurso a materiais autênticos pode trazer várias vantagens para a sala de aula de línguas estrangeiras – de entre as quais, o efeito positivo que podem ter na motivação dos/as alunos/as, a possibilidade de mostrar a diversidade linguística através do contacto direto com a língua ‘real’ (associado à fácil contextualização do seu uso) e, por fim, a versatilidade dos materiais.

CONCLUSÃO

Concluído o ano de estágio, não posso deixar de notar o quão importante esta prática e esta reflexão foram para aprender a ensinar, para me familiarizar com o mundo do ensino e para desenvolver competências indispensáveis a qualquer professor/a, que não poderiam ter sido adquiridas de outra forma. Foi preciso, antes de mais, ficar a conhecer o ambiente socioeducativo em que decorreu o estágio, algo essencial para que um estagiário entre no meio onde irá lecionar, de forma a ter uma abordagem apropriada e realizar um trabalho informado e situado desde o início, pois o trabalho de professor/a é, afinal, de investigação-ação. Creio que este ponto ficou claro, também, na reflexão feita sobre a Prática Pedagógica Supervisionada: para além de conhecer o ambiente em que está inserido, um/a professor/a deve ter a capacidade de autocrítica e deve estar preparado para a adaptação permanente, uma vez que há sempre novos desafios a resolver.

No que diz respeito ao tema deste relatório, em suma, creio que os materiais autênticos são muito apropriados e mais produtivos do que materiais artificiais no contexto das línguas estrangeiras, sem querer excluir o recurso a nenhum dos dois. Embora sejam mais trabalhosos para o/a professor/a, creio que o trabalho com este tipo de materiais é fundamental para alunos/as que queiram vir a dominar uma língua estrangeira. Da observação nas aulas lecionadas ao longo do estágio, pode ser inferido claramente que o recurso a materiais autênticos permitiu aos/às alunos/as terem uma pequena experiência de imersão na língua-alvo pelo contacto direto com o seu uso em diversos contextos. Aliás, a escolha de toda uma panóplia de materiais de índole diversa teve por intuito representar a diversidade linguística com a qual os/as alunos/as poderão vir a contactar na sua vida quotidiana, para que eles se sentissem melhor preparados para lidar com a língua noutros contextos. Por conseguinte, ao sentirem-se capazes de interagir com o uso autêntico da língua, os/as alunos/as sentir-se-ão mais motivados ao terem essa noção de sucesso. Ora, alunos/as motivados tendem a demonstrar mais curiosidade, concentração e satisfação, o que influencia positivamente também a sua perspetiva sobre o processo de aprendizagem não só das línguas estrangeiras, mas em geral.

Pode parecer estranho, mas o facto é que é possível surgirem situações concretas em que o recurso a materiais autênticos não seja adequado: pode acontecer que as turmas ou o contexto não sejam compatíveis, por diversas razões, como a presença de elementos no material que possam ser problemáticos; e pode acontecer nem todos os momentos sejam propícios para a exploração desses materiais. No final, cabe ao/à professor/a avaliar criticamente a adequação e a pertinência de um determinado material ou de uma aula a um determinado contexto. Assim sendo, apesar de tudo, há ainda dúvidas que restam, como sempre. Pode dizer-se ainda que é difícil, afinal, distinguir entre a motivação gerada pela atratividade do suporte usado e a motivação originada pela autenticidade dos materiais; esta foi, aliás, uma questão que ficou

ainda em aberto. De uma certa forma, o recurso a materiais autênticos audiovisuais é como “juntar o útil ao agradável”, uma vez que ambos os fatores contribuem de forma muito positiva para a motivação dos/as alunos/as, de modo a mostrar que o processo de aprendizagem pode ser divertido e dar a conhecer realidades diferentes.

Por fim, e tal como já foi referido, apesar do seu uso ser vantajoso, não significa que seja obrigatório recorrer a materiais autênticos em todas as aulas, tanto que pode não ser o melhor caminho para os/as alunos/as. O mais apropriado parece ser encontrar um equilíbrio de modo a que os/as alunos/as não se sintam desmotivados nem pelo carácter artificial dos materiais pedagógicos, nem com a superabundância de materiais autênticos e, por conseguinte, seja possível variar o tipo de material e quebrar a monotonia que se pode instalar com o uso excessivo de um ou de outro.

BIBLIOGRAFIA

- Adam, Sorana; Stan, Rodica; Moanga, Anca; Oroian, Elvira; Mihai, Mihaela; e Ciubancan, Magdalena (2010). "The Role of Authentic Materials in Foreign Language Teaching". *Bulletin UASVM Horticulture*. 431-435. Consultado a 16.12.2018 em <<http://journals.usamvcluj.ro/index.php/horticulture/article/view/5658>>.
- Ahmad, Noor (2014). "Authentic Materials in English as Second Language (ESL) Classroom". *Academia*. Consultado a 16.12.2018 em <https://www.academia.edu/5397758/Authentic_Materials_in_English_as_Second_Language_ESL_Classroom>.
- Aslim-Yetis, Veda (2010). "Le Document authentique : un exemple d'exploitation en classe de FLE". *Synergies Canada*, n.º 2. Consultado a 16.12.2018 em <<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1173>>.
- Azenha, Manuel (1997). *Ensino-Aprendizagem das Línguas Estrangeiras*. Coleção Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.
- Bindra, Balvinder (2014). "Les documents authentiques audio-visuels bien choisis et structurés facilitent l'apprentissage autonome" (Projet de Recherche). Disponível em *La salle des profs*. Consultado a 16.12.2018 em <<http://salledesprofs.org/wp-content/uploads/2014/06/Les-documents-authentiques-audio-visuels-Kaur-BINDRA.pdf>>.
- Bouchery, Caroline e Taillandier, Isabelle (2009). *Le FLE par les textes – Littérature et activités de langue*. Éditions Bélin : Éducation.
- Castro, Weslin e Oliveira, Renilson (2015). "Da abordagem comunicativa à perspectiva acional no curso de letras português / francês da Universidade Federal de Sergipe". *Revista Letras Raras*. 4 (2): 203 – 229. Consultado a 19.05.2019 em <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/434/324>>.
- Giornei, Silvia e Dina, Tatiana (2014). "Authentic texts in teaching English". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 180: 274 – 279. Consultado a 28.01.2019 em <https://www.researchgate.net/publication/277947988_Authentic_Texts_in_Teaching_English>.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA. Disponível em <<http://www.dgic.min-edu.pt/ensinobasico/index.php?s=directorio&pid=88>>.
- Courtilon, Janine (2003). *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette FLE.
- Darian, Steven (2001). "Adapting Authentic Materials for Language Teaching". *English Teaching Forum*. 39(2). Disponível em *American English*. Consultado a 16.05.2019 em <<https://americanenglish.state.gov/resources/english-teaching-forum-2001-volume-39-number-2#child-950>>.
- Ebrahimpourtaher, Adel e Hamidi, Esmaeel (2015). "Authenticity and adaptation in EFL materials". *International Archive of Applied Sciences and Technology*. 6(2): 34-39. Consultado a 17.05.2019 em <<http://soeagra.com/iaast/iaastjune2015/7.pdf>>.
- Elias, Maurice (2014) "Using Humor in the Classroom". Disponível em *Edutopia*. Consultado a 23.05.2019 em <<https://www.edutopia.org/blog/using-humor-in-the-classroom-maurice-elias>>.

- Gilmore, Alex (2007). "Authentic materials and authenticity in Foreign Language Learning". *Language Teaching*. 40: 97-118. Consultado a 13.05.2019 em <https://www.researchgate.net/publication/231910134_Authentic_materials_and_authenticity_in_foreign_language_learning>.
- Guariento, William and Morley, John (2001). "Text and task authenticity in the EFL classroom". *English Language Teaching Journal*. 55(4): 347 – 352. Consultado a 17.05.2019 em <https://www.researchgate.net/publication/228740371_Text_and_task_authenticity_in_the_EFL_classroom>.
- Harmer, Jeremy (2001). *How to Teach English*. 7th ed. Harlow: Pearson Longman.
- Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*. 4th ed. Harlow: Pearson Longman.
- Hedaywa, Joumana e Sourak, Safaa (2013). "Le Rôle des documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère". *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies – Arts and Humanities Series*. 35(2): 255-264. Consultado a 18.12.2018 em <<http://journal.tishreen.edu.sy/index.php/humlitr/article/view/447/423>>.
- Kilickaya, Ferit (2004). "Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms". *The Internet TESL Journal*. 10 (7). Consultado a 03.02.2019 em <<http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AuthenticMaterial.html>>.
- Krashen, Stephen (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Lémeunier, Valérie (2006). "Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique". Disponível em *Franc-Parler*. Consultado a 17.12.2018 em <<http://www.francparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-2/>>.
- Lémeunier-Queré, Magali (2006). "Créer du matériel didactique : un enjeu et un contrat". Disponível em *Franc-Parler*. Consultado a 19.05.2019 em <http://www.francparler-oif.org/images/stories/dossiers/lemeunier_quere2006.htm>.
- Madalina, Cucaila-Ciulica (2017). "Le rôle des documents authentiques dans l'enseignement/l'apprentissage du FLE". *Limbile Moderne in Context European*. Consultado a 18.12.2018 em <<http://simpozion-lm.ecat.ro/?p=297>>.
- McCoy, Patrick (2009). "Using authentic materials: Keeping it real". *THT Proceedings*. 16 – 28. Consultado a 23.05.2019 em <http://tht-japan.org/publications/2009/16-28_p_mccoy.pdf>.
- Mishan, Freda (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Murphey, Tim (1992). *Music and Song*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, David (1998). "Teaching grammar in context". *English Language Teaching Journal*. 52 (2): 101 – 109. Consultado a 19.12.2018 em <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/52/2/101/2924406>>.
- Paradis, Swann e Vercollier, Gaëlle (2010). « La chanson contemporaine en classe de FLE/FLS : un document authentique optimal ? ». *Synergies Canada*. 2. Consultado a 19.05.2019 em <<https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/synergies/article/view/1211/1896>>.

- Peacock, Mathew (1997). "The effect of authentic materials on the motivation of EFL learners". *English Language Teaching Journal*. 51 (2). Oxford University Press. Consultado a 03.02.2019 em <[https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/51/2/144/480870?redirectedFrom=full text](https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/51/2/144/480870?redirectedFrom=full-text)>.
- Pluskwa, Dominique; Willis, Dave; Willis, Jane (2009). "L'approche actionnelle en pratique: la tâche d'abord, la grammaire ensuite!". *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues* (coord. Liria, Philippe ; Lacan, Lucile). 206 – 231.
- Roessingh, Hetty e Johnson, Carla (2004). "Teacher-Prepared Materials: A Principled Approach". *TESL Canada Journal / Revue TEST du Canada*. 22 (1): 44 – 63. Consultado a 19.02.2019 em <<https://teslcanadajournal.ca/index.php/tesl/article/view/165>>.
- Scrivener, Jim (2010). *Teaching English Grammar*. Oxford: Macmillan Education
- Talaván, Noa (2007). "Learning Vocabulary Through Authentic Video and Subtitles". *TESOL Spain Newsletter*. 31: 5-8. Consultado a 17.05.2019 em <https://www.researchgate.net/publication/235557228_Learning_Vocabulary_through_Authentic_Video_and_Subtitles>.
- Taylor, David (1994). "Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity". *The Electronic Journal for English as a Second Language*. 1 (2). Consultado a 14.12.2018 em <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>>
- Unver, Meral (2017). "The Use of Authentic Materials with Low Level Learners of English". *European Journal of English Language Teaching*. 2 (1): 75 – 92. Consultado a 19.05.2019 em <<https://oapub.org/edu/index.php/ejel/article/view/535/1476>>.

ANEXOS

Anexo 1:

1. Before watching Paul McCartney's interview with Susan Goldberg (editor-in-chief of the *National Geographic* magazine), let's get to know more about the McCartney family's campaign:



**One day a week can
make a world of
difference**

“Launched by Paul, Mary and Stella McCartney in 2009, Meat Free Monday is a not-for-profit campaign which aims to raise awareness of the detrimental environmental impact of eating meat, and to encourage people to help slow climate change, conserve precious natural resources and improve their health by having at least one meat free day each week.”

From *Meat Free Monday* website (2019)

1.1. Answer the following questions about the campaign:

a. Why do you think some people adopt a vegetarian or vegan lifestyle?

b. What are the main goals of the “Meat Free Monday” campaign?

c. Why do you think the campaign asks for just one day each week?

d. Why do you think eating meat has a negative impact on the environment?

1.2. Check your answers after watching the interview.

2. True or False? Do you think the following sentences are true or false?

a) Paul McCartney has been a vegetarian his whole life.	
b) He is a vegetarian because he is compassionate towards the animals.	
c) People are not willing to change their lifestyle all the sudden.	
d) He feels being a vegetarian has improved his health.	
e) Livestock produces more greenhouse gases than transports.	
f) The way animals are treated is not a problem.	

2.1. Check your answers after watching the interview.

3. After watching the interview, read the following sentences and choose the right answer:

3.1. The main message of the Meat Free Monday campaign is about

- a. the welfare of animals.
- b. the health of the planet.
- c. the disadvantages of eating meat.

3.2. In 2006, a United Nations' report called "Livestock's Long Shadow" explained that

- a. transport is the only one to blame for climate change.
- b. livestock doesn't harm the atmosphere.
- c. the mass production of livestock causes more GHGs than transport.

3.3. There is a huge mass production of cattle because

- a. there is a great demand.
- b. people don't buy meat.
- c. most people are vegetarians.

3.4. For Paul McCartney, the main benefits of being a vegetarian are

- a. better meals, less sausages and health of the planet.
- b. animal compassion, health and environmental benefits.
- c. not eating fast food and animal compassion.

"Exclusive: Our Full Interview with Paul McCartney" (2017). National Geographic. Consultado a 07.05.2019 em <<https://video.nationalgeographic.com/video/magazine/0000015f-7974-d30d-a5df-79fee52b0000>>.

Anexo 2:

One Day at a Time (2017-)
Creators Gloria Kellet and Mike Royce.

Ep. 2, season 1: *Bobos and Mamas*

Excerpt 2:

Penelope: You know, like today, I barely got a word in before *el bobo* started interrupting me, *talking over* me. I couldn't even get my point across.

Elena: Well, that's just sexist.

Penelope: No. He's not smacking me on the ass and going "*Oye, mamita!*"

Lydia: Oh, that makes me miss your *abuelo*.

Penelope: You wanna see real sexism? Be a woman in the Army, okay? You got a 22-year-old white boy from South Carolina marching behind you going "Is it hot out here or is it you?". Of course it was hot out there, it was the freaking desert. But you wanna know how I *dealt with* that *bobo*? By being a better soldier than him. And eventually that's how they saw me, not as a woman at all.

Lydia: I would *prefer to* die. *Yo no entiendo como* these men and women all want to be the same. We should celebrate our differences. I would never *trade* these *for* that.

Penelope: *Mami...*

Schneider: No, no, I *agree with* her. Everybody wants to see those. Nobody wants to see this.

Penelope: Okay, everybody stop gesturing!

Elena: Mom, I'm not *talking about* old people sexism. It's much more subtle now. Men assert their power through microaggressions and mansplaining.

Lydia: Oh, mansplaining. Is that like manscaping? I just learned that and I love it.

Elena: No, mansplaining is when a—

Schneider: It's when a man explains something to a woman, that she already knows, but he acts like he's teaching her. Does that make sense? (*silence*) What? I was just explaining what mansplaining—oh, wow!

Excerpt 3:

Scott: Hey, we have a waiting room full of patients out there who are very unhappy.

Penelope: Sounds like there's a problem that a badass spreadsheet could've fixed.

Lori: When my dogs are upset, I rub their bellies. Should I...

Scott: There's gotta be something we can do. Blue Sky, what if we stagger the appointments by just 5 minutes? People would wait less and be so much happier when they see your handsome mug.

Dr.: Smart way to go!

Scott: Boom.

Dr.: Boom!

Penelope: Okay... I am not *trying to turn* this *into* an argument, but I said the same thing yesterday and nobody listened.

Scott: I don't think that's exactly what you said.

Penelope: No, that's exactly what I said, Scott. But maybe you didn't hear because you were on your phone like now.

Scott: Uh, what?

Penelope: *Yo voy a matar este hombre.*

Lori: What does that mean?

Penelope: I'm just thinking about lunch, I'm hungry.

Dr.: When it comes to ideas, no one's keeping score. But today, Scott wins!

Penelope: Oh, all right, I need to say something, I do. Okay, uh, Scott... Sometimes I've noticed when I'm talking, you don't listen. I've let it go, but now I'm saying something professional... in a professional manner... professionally.

Scott: I think what Penelope's trying to say—

Penelope: Oh my God! Stop saying what I'm trying to say, you mansplaining, micro aggressive, *bobo cabrón!* You're sexist and I'm tired of letting it go! Does that make sense?

Dr.: Okay, lot of big feelings... and a fertile area for what is now our biannual staff meeting.

Scott: Hold up, Doc. You think I'm sexist? That's crazy. I love women.

Penelope: It's got nothing to do with love. It's the way you act. You dismiss everything I say! ... Yeah, you better be waving at someone you know.

Dr.: Guys, guys! Let's keep our anger where it belongs – with the patients!

Scott: I don't know what you're complaining about. If anything, I'm the victim of reverse sexism.

Penelope: What?

Scott: I'm in a traditionally female-dominated profession, and if I had to diagnose what's happening, you're jealous because I'm killing it.

Penelope: Oh my God! That's insane!

Scott: Okay, don't get hysterical.

Penelope: Okay, you see that! That right there, that is sexist! You would never say that to Dr. Berkowitz.

Scott: That's 'cause Dr. B. is cool as a cuke.

Dr.: I'm about to cry.

Penelope: I do everything around here, okay? I order office supplies, I call insurance companies, I even make the stupid coffee because yours sucks and Lori always burns herself.

Lori: It never looks hot.

Scott: How about all the times you take off early for your kids' appointments and I'm left to pick up the slack because, uh, moms are special?

Penelope: What did you say?

Dr.: Uh-oh! I dropped my pen. Scott could you go get that for me?

Penelope: Moms are special! Because we have to work twice as hard.

Lori: We really do!

Penelope: Dogs are not children, Lori! Look, sometimes I do have to take time off because braces need tightening or because my kid's head is a, quote, "lice carnival". But I always make it up and it is just as valid as you leaving early for Shark Week.

Scott: All I'm saying is we're equal. We all work hard. We all make the same 30 dollars an hour.

Penelope: 30 dollars an hour? He makes more than me?

Dr.: You know what? I think I'll get my pen.

Anexo 3:

Name: _____ Date: _____

Double Standard:

“the habit of treating one group differently than another when both groups should be treated the same” (in *Cambridge Dictionary: Cambridge University Press*)

- **What are the double standards exemplified below, regarding gender differences?**

Example A:

Becky Sauerbrunn (BS), Ali Krieger (AK) and Hope Solo (HS) from the US female soccer team are interviewed by Hasan Minhaj (HM) for The Daily Show.

HM: But how much less could their pay possibly be?

BS: If we win a match, we get \$1,300. The men, they get around \$17,000.

AK: If the men’s team loses, they make \$5,000.

HM: Five G’s, if you lose! Could you imagine having that much money?

HS: Can’t really imagine it because we don’t get paid anything if we lose.



↳ **A:** _____

Example B:

Missouri Dad Emio Tomeoni’s video of a day at home with his toddler quickly went viral after he posted it to YouTube. The comments on the video were basically as follows: How cute! You’re such a great dad! I can’t believe you cleaned up after yourself! I’m totally paraphrasing, but that is the gist of it.

Watch the video and try to imagine what the response would be if it were a mother featured instead of a father. Methinks there would be a lot of this:

Did you only change his diaper once?

Do you always leave your house such a mess?

You never even read to him.

Aren’t you still breastfeeding? Doesn’t he get a bottle of some sort?

I wish I could be a stay-at-home-mom and do nothing all day!

(Guido)

↳ **B:** _____

Example C:



9 Non-Threatening Leadership Strategies for Women (excerpt of *How to Be Successful Without Hurting Men's Feelings*, by Sarah Cooper)

#9: "When all else fails, wear a mustache so everyone sees you as more man-like. This will cancel out any need to change your leadership style. In fact, you may even get a quick promotion!"

(Cooper)

↳ C: _____

Example D:

Here are some items with different prices for men and women, from a study of New York's Department of Consumer Affairs, called "From Cradle to Cane: The Cost of Being A Female Consumer".

(Schlossberg, 2016)

<p style="text-align: center;">Shampoo and conditioner</p> <p>Percent difference: 48% Average women's price: \$8.39 Average men's price: \$5.68 <i>Based on 16 products sampled</i></p>	<p style="text-align: center;">Sweaters</p> <p>Percent difference: 6% Average women's price: \$63.19 Average men's price: \$59.45 <i>Based on 42 products sampled</i></p>
<p style="text-align: center;">Jeans</p> <p>Percent difference: 10% Average women's price: \$62.75 Average men's price: \$57.09 <i>Based on 50 products sampled</i></p>	<p style="text-align: center;">Toys</p> <p>Percent difference: 11% Average girls' price: \$29.49 Average boys' price: \$26.49 <i>Based on 20 products sampled</i></p>

↳ D: _____

Example E:

“Designers of women's clothing generally prioritize how pieces look over how helpful they'll be for women living their lives. The death of pockets leaves women no choice but to hold their essentials or carry them in a purse.

In an article in *The Atlantic* called *The Gender Politics of Pockets*, Tanya Basu writes that «Mid-range fashion is a male-dominated business, driven not by form and function, but by design and how fabric best drapes the body».”

(Lakritz, 2019)

↳ E: _____

References:

Cooper, Sarah. “9 Non-Threatening Leadership Strategies for Women”. *The Cooper Review*. Accessed 13.03.2019 in <https://thecooperreview.com/non-threatening-leadership-strategies-for-women/>

“Double Standard”. *Cambridge Dictionary: Cambridge University Press*. Last update in 2019. Accessed 13.03.2019 in <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/double-standard>)

Guido, Maria. “Sick of the Daddy Double Standard? Get in Line!”. *Momtastic*. Accessed 13.03.2019 in <https://www.momtastic.com/parenting/368003-mom-meh-dad-adorable-just-another-day-in-parenthood/>

Lakritz, Talia (2019). “11 surprising double standards that still exist for women in the US”. *Insider*. Accessed 13.03.2019 in <https://www.thisisinsider.com/women-double-standards-sexism-2018-10#womens-clothing-often-doesnt-have-pockets-while-men-always-have-a-place-for-their-wallet-keys-and-phone-11>

Schlossberg, Mallowy (2016). “30 items that prove women pay more than men for the same products”. *Business Insider*. Accessed 13.03.2019 in https://www.businessinsider.com/items-that-cost-more-for-women-than-men-2016-7?_ga=2.124921098.1609232493.1552505639-1070286021.1552169171

Anexo 4:

Example A:



Becky Sauerbrunn, Hasan Minhaj, Hope Solo and Ali Krieger

Women are not paid the same wages as men for doing the same jobs.



Emio Tomeoni, 2012: *Home with Dada*
<https://www.youtube.com/watch?v=RntoTUPuWMc>

Example B:

Men are disproportionately praised for taking care of their children, whereas women are expected to be caregivers.

Decisions women make concerning their children are subject to “mom-shaming”.

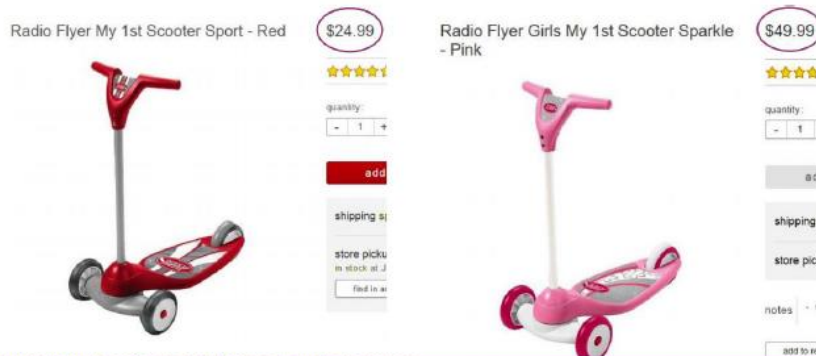


Example C:

Assertive women are considered “bossy”.

Example D:

“Pink tax” – women pay more for everyday items.



From Cradle to Cane: The Cost of Being a Female Consumer
<https://www1.nyc.gov/site/dca/partners/gender-pricing-study.page>



Example E:

For women's clothes, it's more important to look good than to be useful (and comfortable).

Name: _____ Date: _____

Phrasal Verbs

Verb + Particle →

Common particles: off, on, in, over, through, with, around, away, back, down, up, about, to, at, for, into, round, together.

In terms of **meaning**, a phrasal can have a...

→ Similar meaning (or the same) as the verb alone.

Example: I'm always **listening to** music.

→ Different meaning from the verb alone.

Example: You can't trick me, I can **see through** your lies.

- Find the phrasal verbs in the transcription that match the following descriptions:

to go away from a place

→ _____

to transform or change

→ _____

to start something after a pause

→ _____

to allow something / somebody
to pass without argument

→ _____

to wait or cause delay

→ _____

to leave suddenly

→ _____


3.2. CAREER CHOICES 143

viewing | listening

1 Watch the trailer of the film *The Internship* and answer these questions.

a) What issues does the film deal with?
 b) How do you think the main characters will handle such issues?

2 Listen to the film review and complete it with the missing words.



The Internship

28

Nostalgia runs firmly through *The Internship*, for a Pre-Google era when romantic (1) PROSPECTS were still mysteries to be solved by getting to know someone, kids and grown-ups weren't metaphorically (2) HANDCUFFED to their devices, and business was (3) TRANSACTIONED face to face and not, as one character puts it, "on the line." *The Internship* also reminds us of a kinder, gentler time when the (4) JOYFUL jokes of Nick and Billy (Owen Wilson and Vince Vaughn) were still (5) FRESH.

Nick and Billy are middle-aged salesmen – not especially successful ones – who (6) SUDDENLY find themselves unemployed. Against all odds, the pair, who can barely (7) TYPING email, land internships at Google, where their total lack of (8) TECHNICAL knowledge and dated 1980s references make them stand out in a room crowded with (9) BRIGHT college kids. The program requires them to compete against other (10) INTERNS in a series of challenges that exposes their inadequacy. The winners (11) LAND real jobs and the rest go home.

We have here the masters of the form. Wilson and Vaughn share an (12) UNDENIABLE, irresistible chemistry. They're the best thing about the movie.

The lessons learned are (13) BORING – set aside the electronics for a while and live a little, and yep teamwork! – but still relevant.

<http://www.commonsemmedia.org/movie-reviews/the-internship> (abridged)

Retirado de: Gonçalves, Maria Emília; Gonçalves, Alexandra; e Faria, Sónia (2015). *iTeen 11*. Porto: Areal Editores. p. 143.

language focus 3.3. THE NEW WORLD OF WORK 169

MODAL VERBS

Modal verbs are auxiliary verbs with a great variety of communicative functions. They are always followed by an infinitive without *to*:

*The nature of work is changing. You **should be** prepared to change jobs over your lifetime. (advice)*

1 Match the sentences with the most appropriate meaning of the modal verb.

<p>You must be Lindsay. My mother has told me so much about you. 1 •</p>	<p>• a promise</p>
<p>He was obviously joking. He could not be serious. 2 •</p>	<p>• b doubtful possibility</p>
<p>I'll get back to you first thing on Monday. 3 •</p>	<p>• c prohibition</p>
<p>You don't need to/needn't come to the airport. I'll get a taxi. 4 •</p>	<p>• d impossibility</p>
<p>Will you start the computer or shall I? 5 •</p>	<p>• e past habit</p>
<p>He might be away for the weekend. 6 •</p>	<p>• f lack of obligation</p>
<p>When he was young, he would work for hours. 7 •</p>	<p>• g obligation/duty</p>
<p>Oughtn't we to/Shouldn't we tell someone about the accident? 8 •</p>	<p>• h deduction</p>
<p>They mustn't disrupt the work more than necessary. It's a rule. 9 •</p>	<p>• i request and offer</p>

Retirado de: Gonçalves, Maria Emília; Gonçalves, Alexandra; e Faria, Sónia (2015). *iTeen 11*. Porto: Areal Editores. p. 169.

Anexo 8:

Modal Verbs

1. Complete the following sentences with the appropriate modal verb.

- a) They _____ be home by now. Where can they be?
- b) I _____ hear him because he was whispering.
- c) I can't believe you've never heard of this band? You _____ be serious!
- d) _____ I speak to the manager, please?
- e) You haven't eaten all day?! You _____ be hungry.

2. Rewrite the following sentences so that they contain a modal verb.

- a) Eating is forbidden in the library.

You _____

- b) She was able to read when she was three.

She _____

- c) Maybe she will agree. Who knows?

She _____

- d) Look at his fancy suit. I'm pretty sure he's the CEO.

He _____

- e) What if we go to the theatre?

- f) My sister wishes she had a pool.

She _____

3. Imagine the following situations and write at least 2 sentences for each.

a. We are going to Australia in the summer – make suggestions about things to do.
<i>Example: We can go to the beach.</i>
b. You are starting a new internship – talk about obligations / possibilities.
c. Tom is trying to find a job – give him some advice.

4. Rewrite the following sentences so they contain a modal verb (make the necessary changes)

a) It was wrong of you to deny that job.

You _____

b) We are certain the interview was a disaster.

The interview _____

c) Perhaps he said that. I don't remember.

He _____

d) It was a secret! No one was supposed to know!

It was a secret! You _____

e) Without help, he was going to give up.

Without help, he _____

f) He committed a crime?! That's impossible, he was with me!

He _____ **because he was with me!**

5. Make deductions about the following situations (write at least 2 sentences for each).

a) I can't find my notebook. I had it this morning at work, but it's not in my bag anymore.
b) I'm worried about my grandmother. She never goes out but when I called her this afternoon, no one answered.
c) I think I've been ripped off. I ordered a camera on mail order and sent off a cheque for a thousand dollars. That was six weeks ago and I haven't heard anything.
d) When I came home from the bar last night, I put the key in my front door, but it wouldn't fit. I tried three times and, in the end, I had to sleep in the car.
e) As I was coming home last night about midnight, I saw my girl/boyfriend walking down the street with another man/woman!

Anexo 9:

TÊTE D'ŒUF - *ENTRÉES*



Foie gras



Escargots



Crevettes

TÊTE D'ŒUF - *ENTRÉES*



Salades vertes



Tomates farcies



Quiche aux herbes

TÊTE D'ŒUF - *PLAT PRINCIPAL*



Bouillabaisse



Pot-au-feu



Cassoulet

TÊTE D'ŒUF – PLAT PRINCIPAL



Choucroute



Couscous

Bœuf bourguignon



TÊTE D'ŒUF

Desserts

- Glace à vanille
- Mousse au chocolat
- Salade de fruits

Boissons

- Sodas
- Jus d'orange
- Eau minérale

PROPOSER DANS UN RESTAURANT

- Voici le menu.
- Qu'est-ce que vous voulez / prenez...
 - comme entrée?
 - comme plat principal?
 - comme dessert?
 - comme boisson?
- Nous avons plusieurs spécialités.
- Vous allez payer cash ou par carte bancaire?

COMMANDER DANS UN RESTAURANT

- Qu'est-ce que vous nous conseillez?
- Je voudrais... / Je veux...
- J'aimerais...
- Je vais prendre...
- Pour moi,...
- L'addition, s'il vous plaît.

LE REPAS TRADITIONNEL DE NOËL

<i>Entrée</i>	<i>Plat Principal</i>	<i>Dessert</i>
Le foie gras Les huîtres	La dinde farcie	La bûche La mousse au chocolat
		

Nom : _____ Prénom : _____

Bûche de Noël

1. Écoute la recette et complète la liste d'ingrédients.

Ingrédients :

Pour la ganache au chocolat

⇒ 250 gr de _____

⇒ 250 gr de _____

⇒ 50 gr de _____

Pour le biscuit roulé









⇒ 4 œufs

⇒ 120 gr de _____

⇒ _____ gr farine

⇒ _____ gr de poudre de
noisette

2. Fait la légende des images suivantes, en utilisant les mots en **gras** du texte.

 1. Torchon	 2. _____	 3. _____	 4. _____ (n.) _____ (v.)
 4. _____	 5. Tamis (n.) _____ (v.)	 6. _____ (n.) _____ (v.)	 7. _____

3. *Choisis la réponse appropriée.*

a) Elle commence par faire fondre le chocolat, ce qui signifie que...

- (1) le chocolat devient dur.
- (2) elle n'utilise pas le chocolat.
- (3) la tablette de chocolat devient liquide.

b) Pour faire les blancs en neige, il faut...

- (1) fouetter les blancs des œufs.
- (2) mélanger les jaunes et les blancs.
- (3) fouetter les jaunes des œufs.

c) C'est important de tamiser la farine...

- (1) parce que c'est dans la recette.
- (2) pour éviter les petits morceaux solides dans la pâte.
- (3) pour avoir les grumeaux.

d) Pour étaler la préparation, on utilise...

- (1) une maryse.
- (2) un fouet.
- (3) une cuillère.

e) Quand le biscuit sort du four, il faut...

- (1) manger tout de suite.
- (2) le retirer de la plaque.
- (3) couper une extrémité.

f) On fait des rayures avec...

- (1) une cuillère.
- (2) un couteau.
- (3) une fourchette.

Anexo 11:

Bûche de Noël

Instructions :

Vous commencez par faire fondre 250 gr de chocolat noir.

Vous ajoutez 250 ml de crème chaude en trois fois, en mélangeant bien entre chaque ajout avec une **maryse**.

Ensuite, vous ajoutez 50 gr de **beurre** en morceaux. Vous mélangez et vous laissez fondre.

Quand la ganache a refroidi, vous la placez au réfrigérateur pour qu'elle durcisse.

Vous séparez les blancs des jaunes et vous mélangez, vous **fouettez** les jaunes avec 120 gr de **sucré** en poudre.

Vous fouettez les blancs en neige et vous les incorporez à la préparation. [...]

Vous tamisez ensuite 80 gr de farine et 40 gr de poudre d'amandes¹; dans la préparation c'est important de **tamiser** pour éviter les grumeaux. Vous les incorporez avec le **fouet**.

Et vous pouvez préchauffer votre **four** à 180°.

Vous versez la préparation sur une plaque recouverte de papier de cuisson. [Je vous mets tout le matériel nécessaire en barre d'infos, comme d'habitude.]

Vous étalez la pâte et vous l'**enfourenez** pour 10 minutes à 180°.

Ensuite, vous allez la démouler sur un **torchon** humide. Donc, vous enlevez le papier et vous allez rouler votre pâte dans le torchon humide pendant qu'elle est encore chaude pour qu'elle ne se casse pas.

Quand elle a refroidi (donc, il faut une dizaine de minutes), vous déroulez et puis vous la recouvrez de ganache au chocolat. Donc, votre ganache est prête quand elle a la consistance d'une **pâte à tartiner**.

Vous roulez votre bûche et vous allez couper une extrémité que vous allez poser sur la bûche. Ensuite vous recouvrez le tout de ganache. Vous faites des rayures avec une cuillère² et c'est prêt ! Il ne vous reste qu'à décorer.

¹ Elle dit "poudre d'amandes", mais c'est vraiment "poudre de noisettes".

² Elle dit "cuillère", mais c'est une fourchette.

Anexo 12:

Articles Partitifs

1. Complète la liste avec *du, de la, de l', des*.

À l'épicerie, il faut acheter :

- _____ pommes
- _____ crème à fouetter
- Une boîte _____ céréales
- Deux paquets _____ biscuits
- _____ tomates
- _____ fromage
- Un sac _____ farine

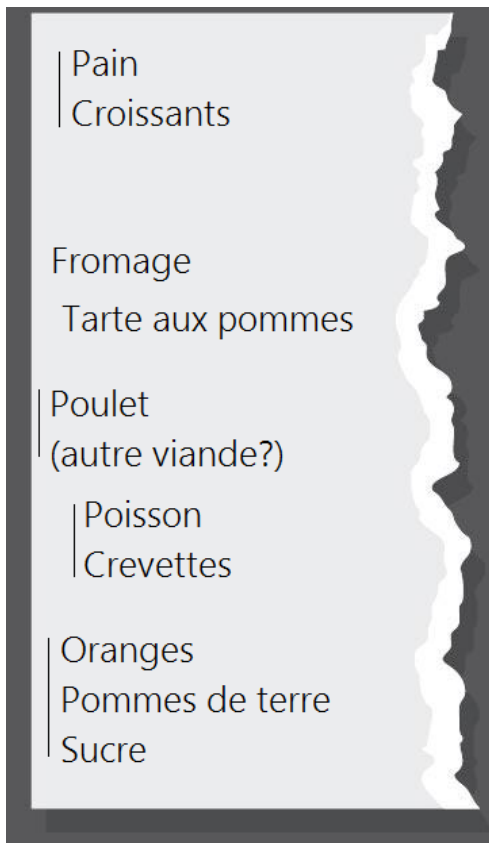
2. Complète les phrases avec l'article partitif qui convient.

- a) Pour faire cette tarte, il faut acheter _____ farine, _____ sucre et _____ fruits.
- b) Cette sauce a _____ tomates, _____ crème, et _____ épices.
- c) Je viens de manger deux tablettes _____ chocolat.
- d) Donnez-moi 100 gr _____ sucre.
- e) Ajoutez _____ haricots et _____ brocoli à la soupe.

Anexo 13:



Anexo 14:



Je vais faire les courses et j'ai écrit tout ce que je dois acheter et le magasin où je dois aller. Mais la liste est déchirée !

Où est-ce que je dois aller pour acheter ces produits ?

Écris les produits dans le magasin correct.

Anexo 15:



- ⇒ Pain
- ⇒ Baguettes
- ⇒ Croissants



- ⇒ Gâteaux
- ⇒ Tartes
- ⇒ Éclairs





À la boucherie



Viande:
⇒ Bœuf
⇒ Porc
⇒ Poulet
⇒ Canard



À la poissonnerie



⇒ Poisson
⇒ Fruits de mer



À la crèmerie



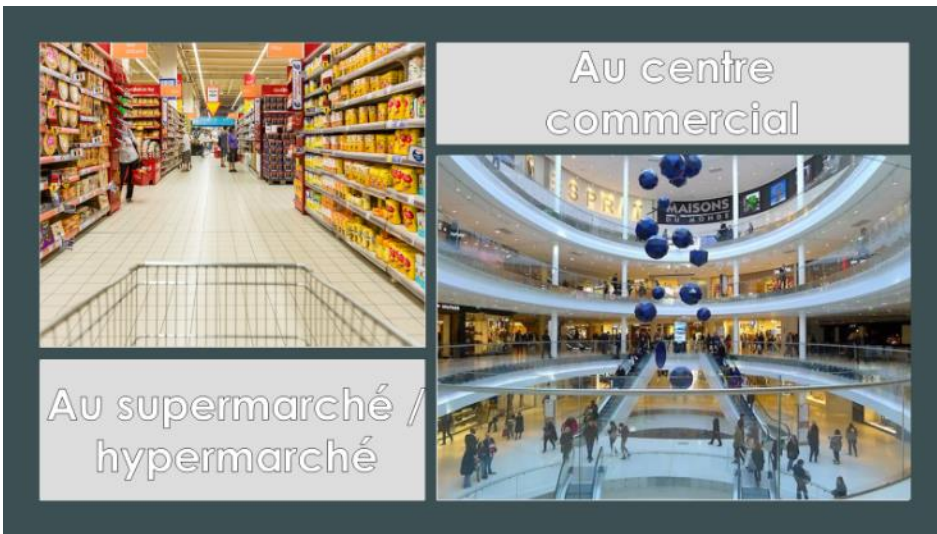
Produits laitiers:
⇒ Beurre
⇒ Fromages
⇒ Yaourts





À l'épicerie

- ⇒ Légumes
- ⇒ Fruits
- ⇒ Confiture
- ⇒ Pâtes
- ⇒ Sucre
- ⇒ Farine
- ⇒ ...



Au centre commercial

Au supermarché / hypermarché



À la librairie



À la parfumerie

- ⇒ Parfums
- ⇒ Crèmes
- ⇒ Maquillage



À la bijouterie

- ⇒ Colliers
- ⇒ Bracelets
- ⇒ Bagues
- ⇒ Montres





Au magasin d'électronique

- ⇒ Portables
- ⇒ Ordinateurs
- ⇒ Jeux vidéo

Au magasin de chaussures

- ⇒ Baskets
- ⇒ Mocassins
- ⇒ Chaussures à talons hauts



Au prêt-à-porter

- ⇒ Chemises
- ⇒ Pulls
- ⇒ T-shirts
- ⇒ Vestes
- ⇒ Pantalons
- ⇒ Jeans
- ⇒ Jupes
- ⇒ Robes





**Au centre
comercial** (p. 66)







Au centre comercial (p.67) – 4.

- Damien va chez un marchand de chaussures parce qu'il veut acheter des baskets.
- La robe que Rose essaye est unie à manches courtes.
- C'est Damien qui achete la ceinture, parce que Rose l'aime, mais elle n'a pas d'argent pour l'acheter.
- Rose est très contente parce que Damien lui offre la ceinture.

30% 50% 70% 90% **SOLDES 10 JOURS** 90% 70% 50% 30%

TATI TOTAL: 0,00 (0 articles)

 <p>50%</p> <p>7,49 14,99</p> <p>ROBE MI-LONGUE Base asymétrique</p>	 <p>70%</p> <p>2,39 7,99</p> <p>T-SHIRT À BASQUE Manches courtes</p>	 <p>15,99</p> <p>CHEMISE AVEC MANCHES RETROUSSABLES Col classique</p>	 <p>50%</p> <p>7,49 14,99</p> <p>CARDIGAN EN MAILLE FANTAISIE Manches chauve-souris</p>
--	--	--	--




Anexo 16:






Nom : _____ Prénom : _____

Les Magasins

Vocabulaire

Nom du magasin:	Produits:
1. <i>Boulangerie</i> 	Chez le <i>boulangier</i> / la <i>boulangère</i> , je peux acheter : - <i>du pain</i> - <i>des croissants</i>
2. _____ 	Chez le <i>pâtissier</i> / la <i>pâtissière</i> , je peux acheter :
3. _____ 	Chez le <i>poissonnier</i> / la <i>poissonnière</i> , je peux acheter :

4. _____ 	Chez le <i>boucher</i> / la <i>bouchère</i> , je peux acheter :
5. _____ 	Chez le <i>crémier</i> / la <i>crémière</i> , je peux acheter :
6. _____ 	Chez l' <i>épicier</i> / l' <i>épicière</i> , je peux acheter :

Imagens retiradas de: « Les commerces en français » (2017). Disponível em *Naturellement Français*, em <<https://www.naturellementfrançais.com/fr/blog/commerces-fle.html>>.

Anexo 17:***Au centre commercial***

Complète le tableau avec les expressions utilisées dans le texte « Au Centre Commercial » (page 66).

Client(e)	
<p>Demander un produit ou des informations sur le produit :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je voudrais... - _____ voir / essayer... - Je cherche... - _____ [d'autres modèles ?] - Je peux essayer ? <p>Demander le prix :</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est combien ? - Ça fait combien ? - Combien ça coûte ? 	<p>Dire la taille / pointure :</p> <ul style="list-style-type: none"> - _____. - _____. <p>Donner son opinion</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ça va bien / Ça ne va pas bien. - J'aime / Je n'aime pas. - _____ ! - _____ !

Vendeur / Vendeuse	
<p>Aider :</p> <ul style="list-style-type: none"> - _____ ? - Vous désirez ? <p>Offrir d'autres produits :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Et avec ça ? - _____ ? 	<p>Demander des informations :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quelle couleur préférez-vous ? - _____, votre robe ? - (Vêtements) _____ ? - (Chaussures) _____ pointure ? - (Chaussures) Vous chaussez du combien ?

Anexo 18:***Un gars, une fille - Le shopping***

Un gars, une fille (1999 - 2003) est une série télévisée qui raconte la vie quotidienne d'un couple – Jean (joué par Jean Dujardin) et Alex (jouée par Alexandra Lamy).

A. Observe bien l'image et réponds aux questions :

1. Où sont Jean et Alex ?

2. Qu'est-ce qu'ils vont acheter ?

3. Jean a déjà quelques sacs. À ton avis, qu'est-ce qu'ils ont acheté ?



B. Regarde l'extrait de la série et réponds aux questions.

1. Quels magasins visitent-ils ?

2. En premier, ils cherchent

- a) des chemises bordeaux.
- b) des chaussettes blanches.
- c) des chaussures bordeaux.

3. Quand Alex voit un parfum, elle

- a) veut l'acheter.
- b) veut l'essayer et sentir l'odeur tout de suite.
- c) veut jouer avec la bouteille.

4. Jean ne veut pas essayer le parfum parce que

- a) le parfum est pour les gens qui sentent mauvais.
- b) il n'a pas besoin.
- c) le parfum est trop cher.

5. Alex essaye des vêtements, mais Jean

- a) trouve la chemise très moche.
- b) n'aime pas la combinaison sur elle.
- c) pense qu'elle est toujours jolie.

Anexo 19a:**LA MAISON DE MON ENFANCE**

Je serai toujours reconnaissante envers mes parents pour la merveilleuse enfance qu'ils m'ont donnée. Ils n'**étaient** pas bien riches. Mon père, de sa main, il a bâti une modeste et agréable maison pour sa famille et chaque fois que je pense à mon enfance, je revois ma petite maison familiale au milieu des arbres.

Je revois encore les meubles qui **décoraient** le salon, la petite cuisine où ma mère nous **préparait** des plats succulents. Je revois la chambre de mes parents et celle de ma grande sœur. Je revois ma grand-mère assise au balcon en train de dissimuler des sucreries qu'elle ne **voulait** partager avec personne.

Je me revois courir à travers le jardin, perdue dans mon monde d'innocence comme *Alice aux pays des merveilles*. J'**avais** huit ans, tout ce que je **savais, c'était** que le monde **était** magique, qu'il **était** peuplé de fleurs et d'oiseaux.

Aurore

Adapté de <http://atelier.rfi.fr/profiles/blogs/la-maison-de-mon-enfance>

1. Dis si les phrases suivantes sont vraies (V) ou fausses (F). Indique la ligne du texte où tu as trouvé la réponse.

- a) La famille de Aurore avait beaucoup d'argent. _____
- b) Son père a construit leur maison. _____
- c) La maison de Aurore était à la campagne. _____
- d) Aurore habitait seule avec ses parents. _____
- e) Sa grand-mère partageait toujours les sucreries. _____

2. Où est-ce que tu habitais quand tu avais huit ans ? Est-ce que tu te souviens de ta maison ?

Anexo 19b :

LA MAISON DE MON ENFANCE

Publié(e) par aurore cadeus le 8 décembre 2011 à 17:30

Je serai toujours reconnaissante envers mes parents pour la merveilleuse enfance qu'ils m'ont donnée. Ils n'étaient pas bien riches mais ils ont tout fait pour préserver mon innocence. Mon père ÉTAIT un rude travailleur. De sa main, il bâtit une modeste et agréable maison pour sa famille et chaque fois que je pense à mon enfance, je revois ma petite maison familiale. Je la revois au milieu des arbres, je revois sa grande cour, son petit jardin d'hibiscus et de lilas. Je revois encore les meubles d'acajou qui décoraient le salon, la petite cuisine où ma mère nous préparait des plats succulents. Je revois la chambre de mes parents et celle de ma grande sœur. Je revois ma grand-mère assise sous la galerie entrain de dissimuler sous son caraco des sucreries qu'elle ne voulait partager avec personne. Je me revois courir à travers le jardin, perdue dans mon monde d'innocence comme **Alice aux pays des merveilles**. J'avais huit ans, tout ce que je savais, c'était que le monde était magique, qu'il était peuplé de fleurs et d'oiseaux. Mais un jour, mon père tomba gravement malade et on l'emmena à l'hôpital d'où il ne revint jamais. Veuve, malade et endettée, ma mère vendit la belle petite maison au milieu des arbres qui fut complètement détruite par l'ouragan Georges. Bien des années plus tard, cette brave femme mourut de chagrin et de stress alors moi et ma sœur nous nous retrouvâmes seules dans un grand bidonville au milieu de voisins qui n'arrêtaient pas de se chamailler entre eux. Il fallait attendre la nuit, pour pouvoir enfin rêver à ma guise, pour pouvoir retrouver dans mon cœur, dans ma mémoire ma maison familiale et avec elle une partie de mon enfance, mon petit jardin d'hibiscus et de lilas, mon père qui prend son bain en chantant pendant que ma mère prépare un bon poulet rôti dans sa cuisine et que ma grande sœur rêve de son prince charmant en lisant ses romans sur son lit. Ma grand-mère est aussi là bien vivante, sous la galerie avec ses sucreries et moi, je virevolte tel un oiseau, je m'amuse, je chante, je coure, pieds nus dans la grande cour, au milieu du petit jardin. Je suis enfin libre ! Heureuse et Confiante en l'avenir.

Aurore

Retirado de: Cadeus, Aurore (2011). « La Maison de Mon Enfance ». Disponível em *Atelier des Médias*, em <<http://atelier.rfi.fr/profiles/blogs/la-maison-de-mon-enfance>>

Anexo 20:

L'IMPARFAIT – on l'utilise pour :

↳ Faire une description au passé

Ex : La chambre **était** désastreuse.

↳ Décrire des habitudes passées

Ex : Quand j'**étais** petit, j'**allais** souvent à la plage.

Formation	
Radical	+ Terminaisons
1 ^{ère} personne du pluriel au Présent	- ais - ais - ait - ions - iez - aient
Ex : Parler Nous parlons	Je parlais Tu parlais Il parlait Nous parlions Vous parliez Ils parlaient

!!! – Le seul verbe au radical irrégulier est **être** (radical = *ét-*).

Complète :

J'étais

Tu étais

Il ét__

Nous _____

Vous _____

Ils _____

Exercices :

1. Complète le tableau avec la forme correcte du verbe.

Infinitif	Présent	Imparfait
a) Avoir	Ex : Nous avons	Vous aviez
b) Jouer	Nous	Je
c) Faire	Nous	Tu
d) Vouloir	Nous	Il
e) Aller	Nous	Nous
f) Finir	Nous	Ils
g) Prendre	Nous	Vous

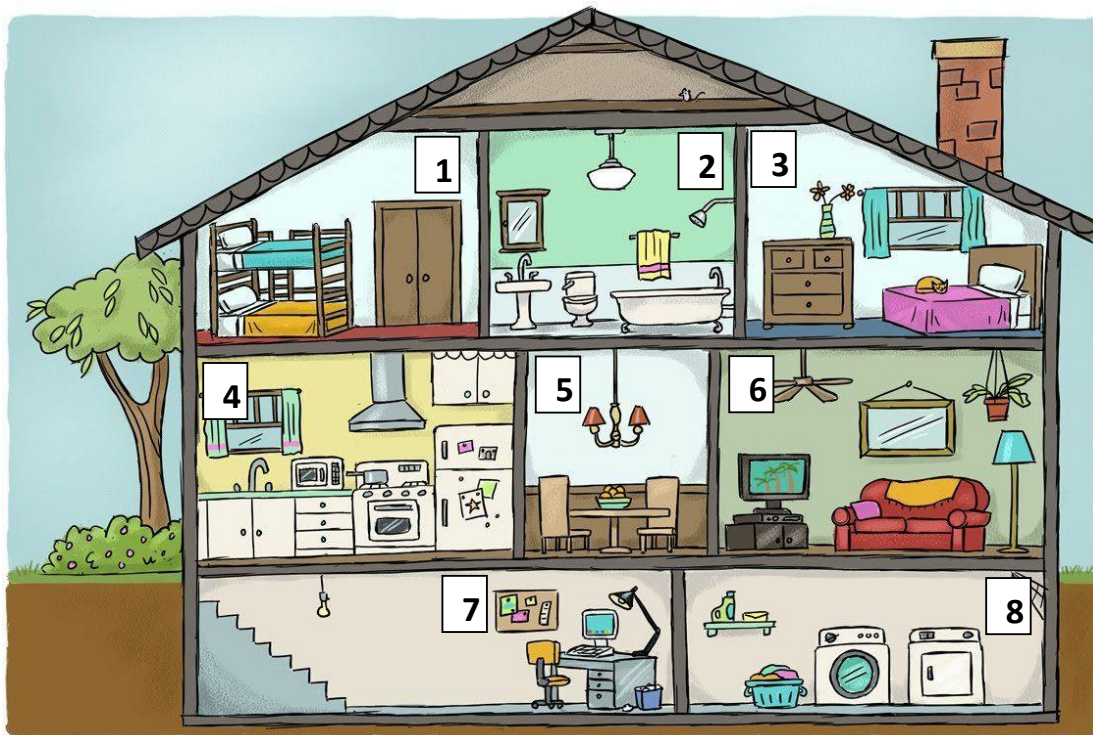
2. Choisis l'option correcte à l'imparfait.

Quand (a.) **j'avais / j'ai** sept ans, j'habitais dans un appartement en centre-ville, au 4^{ème} étage. Moi, (b.) **j'adore / j'adorais** ma chambre parce que le lit (c.) **était / étaient** super confortable. Mes parents, par contre, ils (d.) **détestent / détestaient** l'appartement parce il avait beaucoup de problèmes. Par exemple, les fenêtres ne (e.) **fermait / fermaient** pas, l'ascenseur (f.) **étais / était** tombé en panne et les voisins (g.) **faisent / faisaient** beaucoup de bruit.

Anexo 21:**Chez Moi**

1. Dis si ces pièces se trouvent chez Inès ou chez Mayeul.

	Chez Inès	Chez Mayeul
Une entrée		
Des escaliers		
Un jardin		
Un salon		
Une salle de bains		
Un bureau		
Une cuisine		
Un couloir		
Une chambre		

Les pièces de la maison

2. Fait la légende de la maison.

1 -	5 -
2 -	6 -
3 -	7 -
4 -	8 -

Imagem *Les pièces de la maison* retirada de: <<https://www.thinglink.com/scene/848462571798265856>>

3. Que peuvent Inès et Mayeul faire dans les lieux suivants ?

L'entrée
<i>Exemple :</i> <i>Il sonne à la porte et entre.</i>
Le salon
La cuisine
La chambre

La maison - à l'extérieur

4. Fais la légende de l'image avec les mots suivants :

le garage l'entrée la terrasse le jardin
le balcon la cheminée le toit

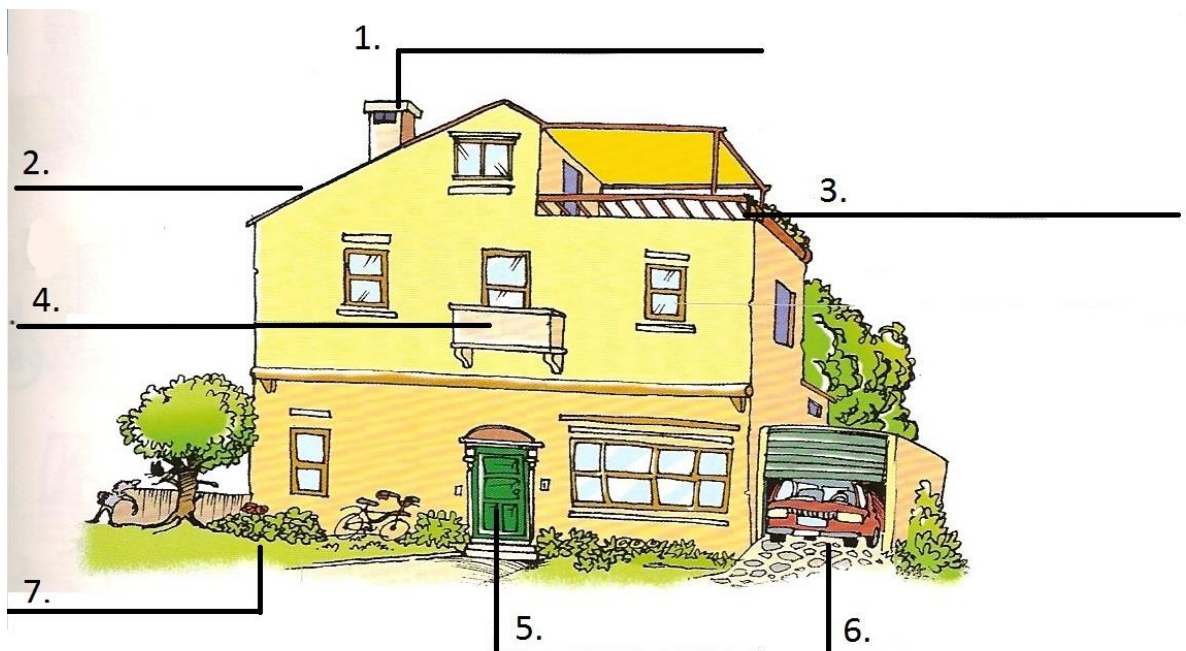


Imagem *La maison - à l'extérieur* retirada de : <http://www.iessuel.es/portal/attachments/article/412/_%C3%A9l%C3%A9mentaire-11.-lamaison.jpg>

5. Écrit le nom des **meubles** dans les pièces appropriées.

Dans la chambre		Dans la salle de bains	
Dans la cuisine		Dans le salon	
Dans le bureau	Dans la salle à manger	Dans la buanderie	

6. Raconte, dans un texte de 40 à 50 mots, comment était ta maison de rêve.

Anexo 22:



- 1 – La chambre des enfants
- 2 – La salle de bains
- 3 – La chambre
- 4 – La cuisine
- 5 – La salle à manger
- 6 – Le salon
- 7 – Le bureau
- 8 – La buanderie







Anexo 23a:

1. Complète le texte suivant à l'imparfait.

Quand mon père (a) était (être) petit, il (b) habitait (habiter) à la campagne, dans une maison avec un grand jardin. Dans ce jardin, mes grands-parents (c) aimaient (aimer) cultiver tous les types de plantes. Ma grand-mère, elle (d) plantait (planter) des jolies fleurs de toutes les couleurs. Mon grand-père, il (e) préférait (préférer) planter des légumes comme des carottes ou des pommes de terre.

Mon père, il aussi (f) aimait (aimer) l'agriculture et il a continué à cultiver notre petit jardin. Alors, quand je (g) étais (être) petite, nous (h) allions (aller) souvent traiter du jardin et nous (i) avions (avoir) toujours des légumes frais.

- Amélie

2. Dans quelques phrases, raconte tes souvenirs préférés d'enfance - écrit au moins deux phrases, en utilisant l'imparfait. (note : tu peux inventer !)

Quand ~~(je)~~ je' allais ^à la maison des mes cousins et quand ^{je} dormais à la maison des mes grands-parents.

Aenxo 23b:

1. Complète le texte suivant à l'imparfait.

Quand mon père (a) était (être) petit, il (b) habitait (habiter) à la campagne, dans une maison avec un grand jardin. Dans ce jardin, mes grands-parents (c) aimaient (aimer) cultiver tous les types de plantes. Ma grand-mère, elle (d) plantait (planter) des jolies fleurs de toutes les couleurs. Mon grand-père, il (e) préférait (préférer) planter des légumes comme des carottes ou des pommes de terre.

Mon père, il aussi (f) aimait (aimer) l'agriculture et il a continué à cultiver notre petit jardin. Alors, quand je (g) étais (être) petite, nous (h) allions (aller) souvent traiter du jardin et nous (i) avions (avoir) toujours des légumes frais.

- Amélie

2. Dans quelques phrases, raconte tes souvenirs préférés d'enfance - écrit au moins deux phrases, en utilisant l'imparfait. (note : tu peux inventer !)

J'aimais faire du vélo;

J'aimais manger comme des légumes;

Anexo 23c:

1. Complète le texte suivant à l'imparfait.

Quand mon père (a) étais (être) petit, il (b) habitait (habiter) à la campagne, dans une maison avec un grand jardin. Dans ce jardin, mes grands-parents (c) aimait (aimer) cultiver tous les types de plantes. Ma grand-mère, elle (d) planter (planter) des jolies fleurs de toutes les couleurs. Mon grand-père, il (e) préférait (préférez) planter des légumes comme des carottes ou des pommes de terre.

Mon père, il aussi (f) aimait (aimer) l'agriculture et il a continué à cultiver notre petit jardin. Alors, quand je (g) étais (être) petite, nous (h) allions (aller) souvent traiter du jardin et nous (i) avons (avoir) toujours des légumes frais.

- Amélie

2. Dans quelques phrases, raconte tes souvenirs préférés d'enfance - écrit au moins deux phrases, en utilisant l'imparfait. (note : tu peux inventer !)

mes souvenirs préférés d'enfance ^{sont} ~~c'est~~
 quand je dormais ^{chez} ~~à~~ maison de la ma
 meilleure amie, et quand j'~~allais~~ ^{allais}
 au Brésil.

Anexo 24:

2. Signale qui dit quoi, mets C pour client et V pour vendeur.

a. Je cherche... <u>C</u>	b. Je peux vous aider ? <u>V</u>
c. Je suis désolé, il n'y en a plus. <u>V</u>	d. J'aimerais aussi ... <u>C</u>
e. Ça fait 3€ <u>V</u>	f. Ça fait combien ? <u>C</u>
g. Combien de Kilos ? <u>V</u>	h. Je peux payer par carte ? <u>C</u>
i. Voilà votre monnaie. <u>V</u>	j. Est-ce que vous avez... ? <u>C</u>