

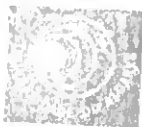
**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**O USO DOS MATERIAIS AUTÊNTICOS NA AULA DE INGLÊS:  
UM ESTUDO MULTICASO NUMA ESCOLA DO ALGARVE**

**Mestrado em Didáctica das Línguas e Culturas Modernas**  
**Especialidade: Inglês**

**Rita Guerreiro Faria Nunes**

**Faro**  
**Fevereiro de 2003**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

**FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**O USO DOS MATERIAIS AUTÊNTICOS NA AULA DE INGLÊS:  
UM ESTUDO MULTICASO NUMA ESCOLA DO ALGARVE**

Dissertação apresentada à Universidade do Algarve para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Didáctica das Línguas e Culturas Modernas, realizada sob a orientação científica da Prof. Dra. Maria de Lourdes Cabral, Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

**Mestrado em Didáctica das Línguas e Culturas Modernas  
Especialidade: Inglês**

**Rita Guerreiro Faria Nunes**

**Faro  
Fevereiro de 2003**

3219T.

UNIVERSIDADE DE ALGARVE  
SERVIÇO DE DOCUMENTAÇÃO

18 02 04 | 53630/1

37.013 : 811.111

NUN\*USO

1º vol.

1

**Rita Guerreiro Faria Nunes**

**Departamento de Letras Clássicas e Modernas**

**Orientadora: Prof. Dra. Maria de Lourdes Cabral,  
Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e  
Sociais da Universidade do Algarve**

**O USO DOS MATERIAIS AUTÊNTICOS NA AULA DE  
INGLÊS: UM ESTUDO MULTICASO NUMA ESCOLA DO  
ALGARVE**

**Júri:**

**Presidente:** Doutor James Stephen Brooker, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

**Vogais:** Professora Doutora Maria de Lourdes Ferreira Cabral Professora Associada da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;

Professora Doutora Maria da Graça Borges Castanho, Professora Auxiliar da Universidade dos Açores.

**Fevereiro de 200**

## Agradecimentos

### O meu mais sincero agradecimento...

À Universidade do Algarve e à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais pela realização deste curso de Mestrado.

A todos os professores que leccionaram as disciplinas constantes no plano curricular do curso.

À Professora Doutora Maria de Lourdes Cabral, orientadora desta tese, pela sua disponibilidade, competência, amizade e constante estímulo ao meu desenvolvimento profissional.

Ao Conselho Executivo da escola seleccionada para este estudo, pelo incentivo demonstrado desde o primeiro momento, assim como às professoras e aos alunos intervenientes, pela sua disponibilidade em participar e partilhar as suas práticas lectivas.

À Direcção Geral de Administração Educativa, pela atribuição da Equiparação a Bolseiro durante o ano lectivo a que se reporta este estudo, o que sem dúvida permitiu uma maior disponibilidade da professora / investigadora no desenvolvimento do seu estudo.

A todas as colegas deste curso de Mestrado, pelos momentos de desabafo e partilha e à Ann Henshall, pela revisão cuidadosa que fez ao *abstract*.

Ao meu pai, pela revisão das longas páginas deste estudo.

Ao meu marido Jó, pela sua paciência e apoio nas horas de desalento, assim como pelo auxílio na resolução de dúvidas informáticas.

Aos meus filhos, fonte preciosa de motivação e vontade em evoluir, ao lembrarem-me o sentido das minhas acções, orientadas em prol do futuro.

Aos meus pais, pelo seu amor incondicional e por me terem sabido transmitir o desejo de querer saber mais e de fazer melhor e a quem, aliás, dedico este trabalho com todo o afecto....

## Resumo

O presente estudo realizou-se no contexto do ensino de Inglês como Língua Estrangeira, e incidiu na análise de um aspecto do processo de ensino aprendizagem numa escola de 2º e 3º ciclos do concelho de Tavira – o uso dos materiais autênticos em sala de aula.

O estudo visava: (1) Identificar as concepções de materiais autênticos dos professores de Inglês da escola seleccionada para este estudo, (2) Caracterizar o uso que esses professores fazem dos materiais autênticos durante a gestão de sequências de aprendizagem, quanto ao modo, tipo e frequência de utilização e (3) Identificar as fontes de informação consideradas pelos professores aquando da selecção dos materiais autênticos usados em sala de aula.

Optou-se por um modelo qualitativo, enquanto paradigma investigativo, e por um desenho metodológico de estudo de caso, variante multi-caso, constituído por quatro casos particulares. Como técnicas de recolha de informação, seleccionaram-se os questionários e as entrevistas, a observação directa, a observação participante e a análise de documentos diversos. Aplicámos a técnica da análise de conteúdo para tratamento das respostas às questões abertas do questionário e das transcrições das entrevistas.

Os resultados obtidos indicaram que as concepções dos professores sobre materiais autênticos vão ao encontro dos conceitos encontrados nos autores da especialidade, embora os professores os utilizem em actividades algo descontextualizadas, suscitando dúvidas sobre a função pedagógica e didáctica que os mesmos assumem. Os resultados sugerem, também, que os professores inquiridos revelam algum desconhecimento dos princípios que norteiam a didáctica do Inglês como Língua Estrangeira.

**Palavras-chave:** Ensino de Inglês como Língua Estrangeira, Materiais Autênticos, Abordagem Comunicativa, Ensino por tarefas.

# THE USE OF AUTHENTIC MATERIALS IN THE ENGLISH CLASSROOM: A MULTIPLE-CASE STUDY IN A SCHOOL FROM THE ALGARVE

## Abstract

This is an ecological study in the field of English as a Foreign Language, which focuses on the use of authentic materials in the EFL classroom. It was carried out in a school (2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles) in the Algarve.

The following objectives were set for this study: (1) to identify the conceptions of authentic materials held by the English teachers involved, (2) to characterize the way teachers use authentic materials during the management of their lessons, in relation to purpose, material type and frequency of use, and (3) to identify the information sources that teachers use when they select the authentic materials for their lessons.

Within a qualitative paradigm of research, the methodology used was a multiple-case study, which included four cases. Data collection procedures included questionnaires, interviews, direct and participant observation and analysis of documents. This information was then submitted to qualitative data analysis, namely content analysis procedures.

Results suggest that the conceptions of authentic materials of the teachers involved in this study meet the notions found in the revision of literature. However, the use of these materials in a lesson tends to be isolated rather than integrated within the learning sequence, which suggests some doubts about their effective pedagogical value. There is also some evidence about teachers' lack of knowledge about the sources that guide the teaching of English as a Foreign Language.

**Key words:** English as a Foreign Language, Authentic Materials, Communicative Approach, Task-based Methodology.

## Lista de Figuras

Figura I: <i>A Framework of adaptation</i> (Esquema de adaptação de materiais, McDonough e Shaw, 1993: 96).....	60
Figura II: Processos envolvidos na aprendizagem comunicativa (Rivers and Temperley, 1978: 4, citado em Nunan, 1989: 61) .....	63
Figura III: Análise, por turma, da questão 1 .....	149
Figura IV: Análise, por turma, da questão 2.....	150
Figura V: Análise, por turma, da questão 3 .....	151
Figura VI: Análise, por turma, da questão 4.....	153
Figura VII: Análise, por turma, da questão 5.....	155
Figura VIII: Análise, por turma, da questão 6 .....	157

## Lista de Quadros

Quadro I: Ficha de registo e de Exploração dos Documentos Audiovisuais (Carvalho, 1993b: 119).....	38
Quadro II: Factores internos e externos que condicionam a adaptação de materiais (McDonough e Shaw, 1993: 83).....	59
Quadro III: Relação entre os instrumentos de recolha de informação (apenas a informação sujeita a análise de conteúdo), o quadro categorial e as perguntas de investigação.....	128
Quadro IV: Exemplos de unidades de registo (questionário e entrevista).....	131
Quadro V: Análise global da questão 1.....	142
Quadro VI: Análise global da questão 2.....	144
Quadro VII: Análise global da questão 3.....	146
Quadro VIII: Análise global da questão 4.....	147
Quadro IX: Caracterização das turmas.....	148
Quadro X: Análise global da questão 5.....	154
Quadro XI: Análise global da questão 6.....	156

## Lista de Anexos

Anexo 1- Plano de Investigação para Dissertação (calendarização) .....	1
Anexo 2- Modelo de integração do desenvolvimento psicológico dos professores .....	2
Anexo 3- Questionário sobre o uso de materiais autênticos (professores) .....	3
Anexo 4- Questionário sobre o uso de materiais autênticos (alunos) .....	4
Anexo 5- Guião de entrevista (professores) .....	6
Anexo 6- Descrição da aula videogravada (professora A) .....	7
Anexo 7- Descrição da aula videogravada (professora B) .....	8
Anexo 8- Descrição da aula videogravada (professora C) .....	10
Anexo 9- Descrição da aula videogravada (professora D) .....	12
Anexo 10- Protocolo da entrevista realizada à professora A.....	13
Anexo 11- Protocolo da entrevista realizada à professora B.....	15
Anexo 12- Protocolo da entrevista realizada à professora C.....	18
Anexo 13- Protocolo da entrevista realizada à professora D.....	22
Anexo 14- Tratamento da informação recolhida através do questionário aos alunos da turma A (Excel) .....	24
Anexo 15- Tratamento da informação recolhida através do questionário aos alunos da turma B (Excel) .....	25
Anexo 16- Tratamento da informação recolhida através do questionário aos alunos da turma C (Excel) .....	26
Anexo 17- Tratamento da informação recolhida através do questionário aos alunos da turma D (Excel) .....	27
Anexo 18- Tratamento da informação recolhida através do questionário aos professores..	28
Anexo 19- Planificação do Projecto Curricular da turma B.....	33
Anexo 20- Fichas de trabalho entregues e preenchidas pelos alunos das turmas C e D nas aulas videogravadas, relativas à leitura da obra <i>Drácula</i> .....	38
Anexo 21- Relação entre categorias e indicadores de análise e questões dos questionários e entrevistas .....	42
Anexo 22- Análise de conteúdo para tratamento das respostas às questões abertas do questionário e das transcrições das entrevistas.....	45
Anexo 23- Quadros de ocorrência da informação oriunda dos questionários realizados aos alunos (valores relativos) .....	56

# Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo .....	v
<i>Abstract</i> .....	vi
Lista de Figuras .....	vii
Lista de Quadros.....	viii
Lista de Anexos.....	ix
Índice .....	x

## **Capítulo 1 – Introdução .....** 1

## **Capítulo 2 – Fundamentação Teórica .....** 6

2.1. Diferentes formas de conceber a língua e o <i>input</i> de língua- breve perspectiva histórica.....	6
2.1.1. A didáctica tradicional.....	8
2.1.2. A corrente estruturalista.....	9
2.1.3. A corrente behaviorista.....	9
2.1.4. O generativismo .....	10
2.1.5. A corrente funcionalista.....	11
3. O paradigma da abordagem comunicativa.....	14
3.1. Ênfase dada à diversificação e autenticidade de <i>input</i> .....	16
3.2. A autenticidade e a metodologia de tarefa .....	18
3.3. Diferentes perspectivas de autenticidade .....	21
3.3.1. O material autêntico .....	25
3.3.1.1. O material áudio .....	28
3.3.1.2. O material audiovisual.....	32
3.3.1.3. O material escrito .....	41
3.3.1.4. As novas tecnologias da informação .....	44

3.3.2. O material autêntico simplificado .....	51
3.3.3. O material criado e adaptado .....	54
3.4. A problemática do <i>Skill-getting</i> e <i>Skill-using</i> (Rivers & Temperley, 1978) .....	61
3.5. O binómio Cultural Competence / Cultural Performance (Kramsch, 1991) .....	68
3.6. O material como veículo de cultura.....	69
4. O Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas.....	78
4.1. Desenvolvimento das diversas competências do aluno (linguística, sociocultural e pragmática).....	79
4.2. Ênfase dada à diversificação e autenticidade de <i>input</i> . .....	81
5. Resistência à mudança/ reflexão sobre os factores que poderão levar à não utilização de materiais autênticos.....	85
5.1. Conflito de paradigmas .....	86
5.2. Factores de resistência. ....	88

### **Capítulo 3 – Metodologia da investigação.....91**

3.1. Caracterização do contexto do estudo.....	92
3.1.1. A escola .....	92
3.1.2. Os intervenientes.....	95
3.2. Descrição do estudo .....	98
3.2.1. A opção pelo paradigma qualitativo.....	101
3.2.2. O estudo de caso .....	103
3.2.2.1. Definições e razões para a opção pelo estudo de caso .....	106
3.2.2.2. Critérios para avaliação do estudo de caso .....	107
3.3. Procedimentos de recolha de informação.....	109
3.3.1. Os questionários e as entrevistas .....	110
3.3.2. A observação directa .....	118
3.3.3. A observação participante.....	119
3.3.4. A análise de documentos diversos .....	120
3.4. Procedimentos da análise de informação .....	121

3.4.1. A análise de conteúdo – definição e características .....	123
3.4.2. Razões para a opção pela análise de conteúdo.....	125
3.4.3. Definição das categorias de análise e indicadores .....	126
3.4.4. Procedimentos de validação da análise de conteúdo.....	128
3.4.5. Categorias de análise e indicadores.....	129
<b>Capítulo 4 – Análise, discussão e conclusões .....</b>	<b>138</b>
4.1. Análise dos questionários entregues aos alunos .....	141
4.2. Análise dos dados recolhidos com professores .....	158
4.2.1. A conceptualização do material autêntico .....	158
4.2.2. A utilização do material autêntico.....	164
4.2.3. Os factores decisão.....	174
4.2.4. As fontes de decisão .....	177
4.2.5. As vantagens sentidas na utilização do material .....	179
4.2.6. O formato do material .....	182
4.2.7. As dificuldades suscitadas pela utilização do material .....	185
4.3. Conclusões.....	192
4.4. Implicações educativas do estudo.....	196
4.4. Sugestões para futuras investigações .....	198
<b>Capítulo 5 – Bibliografia.....</b>	<b>200</b>

## **Anexos**

## **Capítulo 1 – Introdução**

Este estudo foi desenvolvido no contexto da prática lectiva na aula de Inglês, e incidiu na análise de um aspecto do processo de ensino aprendizagem numa escola de 2º e 3º ciclos do concelho de Tavira - o uso dos materiais autênticos no processo de ensino / aprendizagem do Inglês como língua estrangeira.

Consideramos que as questões lançadas por este estudo preenchem os requisitos e exigências de um problema de investigação (Tuckman, 1994: 55-56):

- Valor teórico: o problema enquadra-se perfeitamente no paradigma actual de ensino das línguas estrangeiras. O estudo dos materiais de ensino permite, em geral, inferir sobre os modelos de ensino vigentes. Actualmente, os materiais de língua constituem um dos pontos de partida para a planificação das tarefas de aprendizagem (Nunan 1989: 48). A utilização de material autêntico, ao reflectir o uso real e efectivo da língua pelos seus autóctones, revela uma interiorização dos princípios enunciados pelo paradigma comunicativo.
- Valor prático: acreditamos que as respostas às questões de investigação irão contribuir para uma maior compreensão da realidade educativa do ensino do Inglês como língua estrangeira na escola onde o estudo foi realizado e, simultaneamente, para uma reflexão sobre o papel dos materiais autênticos no processo de ensino / aprendizagem da Língua Inglesa.
- Exequibilidade: o estudo encontrava-se dentro dos recursos acessíveis à professora / investigadora. A nível temporal, decorreu faseada e metodicamente ao longo de um ano lectivo (Anexo 1); a nível

geográfico, centrou-se na escola onde a professora / investigadora exerce funções; a nível metodológico revelou-se compreensível, claro e exequível.

- Interesse: o tema de estudo (a utilização dos materiais autênticos em sala de aula) é do interesse pessoal da professora / investigadora, pela sua actualidade, carácter apelativo e inovador, valor estético e cultural, fonte inevitavelmente gratificante de motivação e de prazer em ensinar.

Contextualizado no actual paradigma comunicativo do ensino das línguas estrangeiras, pretende-se com este trabalho estudar a relação que os professores de Inglês de uma escola de 2º e 3º Ciclo do concelho de Tavira estabelecem com os materiais autênticos nas tarefas comunicativas, nomeadamente o uso concreto desses mesmos materiais em contexto de sala de aula.

A revisão da literatura de especialidade permitiu-nos compreender a importância da utilização de materiais autênticos no actual ensino das línguas estrangeiras.

No material de língua (*input data*, Nunan 1989), estão incluídos todos os textos a partir dos quais se planificam as tarefas de aprendizagem. Nesta perspectiva, para além dos objectivos de aprendizagem, o material de língua constitui um dos pontos de partida para a planificação do ensino. Legutke e Thomas (1997), incluem nestes materiais os mais diversos tipos de texto: o discurso do professor, os textos produzidos pelos alunos, os materiais autênticos. Este estudo incidiu, precisamente, sobre a utilização dos materiais autênticos, através dos quais é explorado o binómio língua / cultura em sala de aula.

A partir dos pressupostos teóricos do enquadramento conceptual deste estudo empírico, explicitaram-se as escolhas metodológicas investigativas. Optou-se por um

modelo qualitativo, enquanto paradigma investigativo, e por um desenho metodológico de estudo de caso (variante multi-caso, Yin, 1994: 21), constituído por quatro casos particulares. Como técnicas de recolha de informação, seleccionaram-se os questionários e as entrevistas, a observação directa, a observação participante e a análise de documentos diversos. Aplicamos a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Ghiglione e Matalon, 1993) para tratamento das respostas às questões abertas do questionário e das transcrições das entrevistas.

Este estudo empírico foi norteado por uma questão central: Que uso fazem os professores de Inglês dos materiais autênticos em sala de aula?

Desta questão central, particularizaram-se as questões investigativas:

- a) O que é que os professores entendem por material autêntico?
- b) Que uso fazem os professores dos materiais autênticos em sala de aula, nomeadamente em que fase do processo de ensino / aprendizagem é que utilizam este tipo de materiais?
- c) A utilização dos materiais autênticos é contextualizada em abordagem de tarefa?
- d) As directrizes do Quadro Europeu Comum de Referência e do documento que especifica o conjunto de competências essenciais a adquirir no Ensino Básico são tidas em conta na selecção e uso destes materiais?

A leitura das várias fontes teóricas contribuiu para o aprofundar de algumas das questões de investigação. Deste modo, a partir do enquadramento conceptual, surgiram algumas questões decorrentes da literatura de especialidade, nomeadamente:

- e) Estarão os professores de línguas estrangeiras sensibilizados para o potencial veiculado pela informática, para a co-construção de saberes e

de processos de aprendizagem actualmente facilitados e disponibilizados pelas novas tecnologias?

- f) Os professores preferem os materiais autênticos no seu formato original ou usam técnicas de simplificação e / ou adaptação desse material? De que modo são os alunos instruídos quando lidam com materiais que não sofreram modificação, e como é que processam a informação neles contida?

Também a questão b) foi reformulada, ou seja, foram especificadas as fases do processo de ensino / aprendizagem. A questão surgiu, então, da seguinte forma:

- b) Há uma maior inclinação para o uso de materiais autênticos em fases de *Skill-getting* ou de *Skill-using*, isto é, em situações de prática controlada ou em momentos de produção de situações comunicativas?

A fim de responder a estas questões, o presente estudo persegue os seguintes objectivos:

- a) Identificar as concepções de materiais autênticos dos professores de Inglês da escola seleccionada para este estudo;
- b) Caracterizar o uso que esses professores fazem dos materiais autênticos durante a gestão de sequências de aprendizagem, quanto ao modo, tipo e frequência de utilização;
- c) Identificar as fontes de informação consideradas pelos professores aquando da selecção dos materiais autênticos usados em sala de aula.

Todo o processo conducente à consecução destes objectivos é descrito no 3º capítulo. Tendo como ponto de partida as respostas a um questionário com vista à análise da conceptualização dos professores em relação à própria definição de materiais autênticos no ensino do Inglês, partiu-se, depois, para a observação de aulas com o

objectivo de recolher evidências do modo como os materiais são didactizados em contexto de ensino / aprendizagem. Os dados foram triangulados com informação recolhida através de questionários entregues aos alunos dos professores participantes e através da observação directa de aulas de cada um dos professores implicados neste estudo. O processo investigativo decorreu faseada e metodicamente ao longo do ano lectivo 2001/02, conforme planificação *a priori*.

No capítulo 4º, apresenta-se a análise da informação recolhida, tecem-se as conclusões finais, inferem-se as respectivas implicações educativas e lançam-se algumas pistas para futuras investigações que pretendam desenvolver a temática dos materiais autênticos.

## Capítulo 2 – Fundamentação Teórica

### 2.1. Diferentes formas de conceber a língua e o *input* de língua- breve perspectiva histórica:

*Input*, termo importado da informática, refere-se a todo o material de língua, escrito ou oral, a que o aluno é exposto na aprendizagem dessa língua. A valorização e o papel do *input* no processo de ensino/aprendizagem do Inglês como língua estrangeira tem sofrido profundas alterações, paralelamente ao modo como se concebe a língua e como se organiza e planifica o ensino.

No actual contexto educativo, *input* ou *input data*, apresenta-se como um dos conceitos essenciais no processo de ensino de uma língua estrangeira visto que constitui um dos pontos de partida para a planificação das tarefas de aprendizagem. Na planificação de uma sequência de aprendizagem, Nunan (1989: 48) aponta os seguintes elementos como alicerces indispensáveis a qualquer tarefa de língua:

- Objectivos
- *Input*
- Actividades
- O papel do professor
- O papel do aluno
- O contexto educativo

Por outro lado, numa época em que o ensino da língua estrangeira pretende instrumentalizar códigos fonológicos, morfológicos, sintácticos e semânticos para fins comunicativos, o material de língua usado em sala de aula deve reflectir usos quotidianos dos seus autóctones, para além de veicular aspectos culturais da língua alvo.

A utilização de material autêntico torna-se, por isso, sinónimo de abertura ao actual paradigma comunicativo.

Para além de Nunan (1989), Krashen (1988), autor da expressão *comprehensible input*, foi também um dos responsáveis pela associação do termo ao ensino das línguas. Segundo Krashen, nem toda a língua alvo a que os alunos são expostos é por eles compreendida e utilizada. Na verdade, apenas o *input* compreensível, ou seja, aquele que contribui para a construção individual de sentido, promove a aquisição da língua, isto é, é interiorizado pelo aluno, transformando-se em *intake*. Este conceito de *input* engloba, para além das noções linguísticas já interiorizadas pelo discente, língua que se apresenta como nova. Também denominado *rough-tuning*, este *input* apresenta-se a um nível superior relativamente ao repertório linguístico do aluno, e deve constituir um desafio não constrangedor à aprendizagem da língua. Uma analogia pode ser traçada entre a linguagem usada entre adultos e crianças: embora a criança não domine completamente a linguagem do adulto, compreende o significado das palavras, se estas forem portadoras de sentido. Do mesmo modo, se os alunos de uma língua estrangeira forem expostos a um leque linguístico compreensível mais vasto do que o seu, estarão mais aptos a adquirir nova linguagem.

Allright e Bailey (1991: 123) contribuíram para um enriquecimento da discussão que envolve a aquisição de língua, ao acrescentarem um novo elemento de ligação: é importante que a interacção seja negociada para que o *input* compreensível seja, de facto, adquirido. Apresenta-se como fundamental o uso efectivo do *input* para fins comunicativos.

*Input data* ou material de língua pode substanciar-se numa variedade diversificada de registos. Legutke e Thomas (1997) incluem em materiais de língua o discurso do professor, os documentos autênticos, os textos produzidos pelos alunos, os

dicionários e gramáticas. Neste estudo debruçar-nos-emos no uso dos materiais autênticos como ponto de partida das tarefas e como suporte para a aquisição de língua.

Ao longo da história da didáctica das línguas, nem sempre houve preocupação em tornar o *input* compreensível. Para além do termo constituir uma novidade do último quartel do século, o aluno era, sobretudo, exposto ou à palavra do professor ou a textos especialmente *fabricados* para o ensino. Faremos, nos próximos parágrafos, uma breve análise de como se tem conceptualizado o material de língua ao longo do último século.

### **2.1.1. A didáctica tradicional**

Até aos anos vinte a didáctica tradicional, influenciada pelo ensino das línguas clássicas, advogava que a língua era o uso de um conjunto de regras gramaticais. Um bom domínio das regras resultaria numa correcta utilização da língua. Privilegiava-se, em primeira instância, o código escrito, pois a linguagem falada tinha a tendência para degenerar em formas coloquiais. Recorria-se ao uso de uma gramática prescritiva, através da qual se julgava a correção / incorreção da produção do aluno.

As técnicas de ensino baseavam-se na leitura de textos especialmente concebidos para o ensino, explicação de pontos gramaticais, exercícios escritos de gramática e tradução de textos ou de listas de vocabulário. Os materiais de ensino consistiam, sobretudo, no dicionário, na gramática e no livro de textos. O professor era visto como fonte de conhecimento, controlando todo o processo desenvolvido na aula, sendo o aluno o receptáculo passivo desse conhecimento. O discurso do professor imperava na sala de aula através de instruções, explicações, ditados e leituras. Aos alunos era pedido que estudassem pelos livros e gramáticas de forma a assimilar (memorizar) conhecimentos, para que posteriormente os reproduzissem.

### 2.1.2. A corrente estruturalista

Entre 1920 e 1950, a corrente estruturalista começou a privilegiar a oralidade, isto é, a língua não era considerada apenas por aquilo que estava escrito, mas também pelo que era falado. O conjunto de regras gramaticais deveria provir de estudos sobre a oralidade, pelo que a gramática prescritiva deu lugar à gramática descritiva (descrição de enunciados orais). Definiram-se unidades linguísticas com determinadas funções que, quando combinadas segundo padrões sistemáticos, eram capazes de formar frases. As técnicas e os materiais de ensino da didáctica tradicional continuaram em vigor, embora começassem a ser introduzidos exercícios de substituição que promoviam a prática oral, porque a oralidade começou a ser valorizada como fonte de *input*.

### 2.1.3. A corrente behaviorista

Dos anos cinquenta aos anos setenta, influenciada pela investigação em psicologia em geral, e pela corrente behaviorista em particular, promovia-se a ideia de que as estruturas da língua eram adquiridas pelo ser humano através de uma prática de repetição do modelo, de modo a estimular a criação de hábitos linguísticos. Esta técnica de formação de hábitos ficou conhecida pelo Método Audiolingual, e promovia a audição de diálogos, repetição de estruturas gramaticais e vocabulares e exercícios com tabelas de substituição. A novidade residia na autenticidade do material áudio. Rivers (1984: 5) relata que, para assegurar a transferência para a sala de aula de uma situação de conversação real, o material de língua era apresentado com a pronúncia, entoação e ritmo característico dos falantes autóctones. No entanto, (ibidem) tanto os materiais de língua como as situações de sala de aula eram estruturadas de tal forma que os alunos

raramente cometiam erros. Deste modo, presumia-se que se estavam a formar hábitos linguísticos correctos.

O aluno não interagía com o texto de modo comunicativo, uma vez que estava confinado a uma situação unidireccional, isto é, limitava-se a repetir os enunciados proporcionados pelo material áudio do laboratório de línguas. Numa situação comunicativa propriamente dita, a interacção está dependente da contribuição de cada interlocutor, numa cadeia sequencial de respostas, de carácter imprevisível, situação que não ocorria com o método audiolingual, porque não havia espaço para a negociação de sentidos na comunicação espontânea.

Os materiais de ensino mais privilegiados eram, por isso, os que melhor respondavam à observação inequívoca da *performance* dos alunos como, por exemplo, materiais de suporte a exercícios de repetição, de substituição, de simulação, com pouco espaço ao espontâneo, à criatividade ou à flexibilidade.

#### **2.1.4. O generativismo**

No final dos anos setenta, fortes críticas recaíram sobre o método audiolingual. Denunciavam, sobretudo, processos mecânicos e monótonos, que não contribuíam para a construção de sentidos, nem para um uso efectivo da língua em situações de comunicação espontânea, dado não haver interacção com um interlocutor. Segundo Rivers (1984: 5), os especialistas começavam a questionar se, de facto, podia ocorrer aprendizagem quando os alunos davam respostas automáticas em exercícios de repetição, sem compreender o elemento crucial do que estavam a praticar ou a sua relação com outras características do sistema de língua.

Chomsky (anos 60 e 70), revolucionou as teorias de aquisição linguística ao defender que a aquisição de uma língua não depende unicamente de estímulos ambientais, mas surge como resultado de uma interiorização do sistema de língua que permite ao ser humano produzir enunciados originais, visto que possuímos mecanismos internos e inatos de aprendizagem de língua que permitem reter inconscientemente regras gramaticais usadas na construção do discurso. Chomsky acreditava que todo o ser humano nasce conhecedor de uma Gramática Universal. Por exposição a cada língua em particular, isto é, envolvido em determinado ambiente e contexto social, o ser humano adquire as regras gramaticais da sua língua em particular. Este processo ocorre porque todo o ser humano está pré-programado para a aquisição de língua, que se processa através de um sistema de maturação biológica de características universalmente semelhantes. O denominado LAD - *Language Acquisition Device* - é responsável pela aquisição de linguagem, desde que accionado por *input* significativo.

#### **2.1.5. A corrente funcionalista**

Influenciado pela linguística generativa e pela sociolinguística, Halliday (1978) defende que a dimensão social da língua não deve ser descurada, uma vez que a linguagem é um sistema social passível de escolhas, de acordo com a situação e com o intuito dos interlocutores. Começavam a delinear-se os contornos da denominada competência social, desenvolvida no decurso da interacção com os outros, reguladora de comportamentos e escolhas linguísticas e, simultaneamente, enquadradora de acções.

Hymes (1979) contribui definitivamente para uma nova abordagem do ensino das línguas, afirmando que o ser humano não possui apenas uma competência gramatical, tal como Chomsky comprovou, mas também tem interiorizada uma

competência comunicativa, isto é, um conhecimento de como usar a língua em actividades e situações diversas. Embora a competência linguística seja importante para a compreensão do *input* linguístico, outras competências igualmente importantes começavam a delinear-se. Em 1979 Hymes (1979: 18) apontava a competência gramatical como uma das componentes da competência comunicativa, negando-a de um carácter primordial.

Embora a expressão competência comunicativa seja atribuída a Hymes, Widdowson confere-lhe sentido prático no campo da educação e do ensino das línguas.

A partir de estudos desenvolvidos em sociolinguística e psicolinguística, Widdowson (1979: 122) constitui uma linha de intersecção entre a investigação linguística e a didáctica das línguas, ao revelar a necessidade de uma nova abordagem educativa, que desvie o seu foco de atenção das propriedades gramaticais para as propriedades comunicativas da língua, de modo a mostrar ao aluno a forma como o sistema de língua é efectivamente usado pelos seus autóctones. O que se pretendia e se alvitrava era uma mudança a diversos níveis em paralelo (Candlin, in Legutke e Thomas, 1997: x<sup>1</sup>): do sistema de língua formal para o sistema de língua em contexto; do aluno como indivíduo para o aluno como membro de um grupo social; do professor como fonte de informação para uma miríade de papéis em que ambos (aluno e professor) são objecto do processo de aculturação e de ensino; do próprio sistema de ensino / aprendizagem cada vez mais politizado num contexto social multilíngue e multi-étnico.

Canale e Swain (1980) contribuíram para a alteração de um ensino centrado em aspectos formais do sistema de língua, visto que, a partir da conceptualização teórica de abordagem comunicativa, debruçaram-se sobre as implicações educativas das teorias

---

<sup>1</sup> In prefácio do editor, redigido por C. N. Candlin.

linguísticas e alargaram o leque de subcompetências da competência comunicativa: “the theoretical framework for communicative competence proposed includes four areas of knowledge and skill: grammatical competence, discourse competence, sociolinguistic competence and strategic competence”. As primeiras duas categorias reflectem o uso do próprio sistema linguístico. A competência gramatical implica o conhecimento do léxico e de regras da morfologia, sintaxe, semântica e fonologia, estando, por isso, associada à mestria do código linguístico. A segunda subcategoria é a competência discursiva que se apresenta como um complemento da competência gramatical, dado implicar a capacidade de interligar frases, na construção do discurso. As duas últimas subcategorias definem aspectos mais formais da comunicação em si. A competência sociolinguística revela o conhecimento de regras socioculturais, subjacentes à língua e ao discurso. Este tipo de competência requer o conhecimento do contexto social em que a língua é usada: o papel dos participantes, a informação por eles partilhada e a finalidade da interacção (Savignon, 1983: 37). A última subcategoria é a competência estratégica, de todas a de índole mais complexa. Canale e Swain (1980: 30) descrevem-na como um conjunto de estratégias comunicativas verbais e não verbais usadas para compensar falhas comunicativas provocadas por *performance variables* (cansaço, distração, falta de atenção) ou por conhecimento insuficiente do sistema de língua. Em suma, é nesta competência que subjaz a capacidade de redizer, de lidar com falhas de conhecimento e de manter a comunicação através de paráfrases, perífrases, repetições, hesitações e conjecturas, assim como mudanças de registo e de estilo (Savignon, 1983: 40-41).

Canale (1983: 3-4), influenciado por Breen e Candlin (1980), Morrow (1977) e Widdowson (1978), confere as seguintes características ao acto comunicativo: a) é uma forma de interacção social e, por isso, adquirida e usada em interacção; b) é

imprevisível e criativa, tanto ao nível da forma, como ao nível da mensagem; c) tem lugar em contextos discursivos e socioculturais que, por um lado, limitam o uso apropriado da língua, por outro, fornecem pistas à correcta interpretação dos enunciados; d) é levada a cabo sob condições psicológicas (entre outras) limitativas, tais como: falhas de memória, cansaço, distração; e) tem sempre um objectivo, por exemplo, estabelecer contacto, persuadir, prometer,...; f) envolve língua autêntica, por oposição aos livros de texto especialmente concebidos para o ensino da língua (*textbook-contrived language*); g) o seu sucesso é julgado com base em resultados concretos (um falante não nativo que queira encontrar a estação dos comboios pode comunicar com sucesso se, ao enunciar “How to go train?”, obtiver as instruções pretendidas).

### 3. O paradigma da abordagem comunicativa

A conceptualização da língua e do acto comunicativo nos moldes enunciados afectou irreversivelmente o modo como se ensina. Com o paradigma comunicativo privilegiam-se outras linhas de orientação – a negociação de tarefas, o trabalho colaborativo, a construção individual de sentido, a comunicação espontânea (Legutke e Thomas, 1997: 15):

Natural and spontaneous, that is, unintended or unplanned interactions are part and parcel of a communicative learning process which is open to learner contributions of all kinds. By allowing learners to lose themselves in themes, texts and group experiences, open class procedures encourage the emergence and pursuit of goals independent from those set by the teacher.

Para que o aluno seja capaz de conhecer a língua e saber usá-la adequadamente à situação, criam-se contextos comunicativos o mais similares possível aos da realidade. O vocabulário e as estruturas são contextualizadas, recorrendo-se, nomeadamente, às experiências dos alunos para a construção de sentidos. Os aspectos formais da língua praticam-se de modo gradativo e indutivo e as estruturas são usadas em situações de comunicação, escritas ou orais.

O professor modifica gradualmente o seu papel de controlador para orientador, partilhando com o aluno a planificação do processo de ensino / aprendizagem. Breen e Candlin (1980) conferem ao professor três papéis fundamentais: 1) facilitador do processo comunicativo; 2) participante, e, por isso, também ele fonte de *input*, 3) observador e aprendiz. Aluno e professor modificam os seus papéis em complementaridade (Nunan, 1989: 87): dar, por exemplo, um papel de maior iniciativa ao aluno implica, necessariamente, uma mudança do papel do professor.

Harmer (1989: 200-205) acredita que o papel do professor tem de ser adequado à natureza e finalidade da tarefa de aprendizagem, alargando o leque de papéis do professor “controller, assessor, organizer, prompter, participant and resource”. É comum, e importante, a noção do professor como participante do processo de aprendizagem. Importante é também a subsidiariedade entre as propostas apresentadas por Breen, Candlin, Nunan e Harmer ao completarem um triângulo fundamental no processo de ensino / aprendizagem: o papel do professor, o papel do aluno e a tarefa de aprendizagem.

### 3.1. Ênfase dada à diversificação e autenticidade de *input*

A questão da autenticidade na sala de aula começou por ser problematizada com o advento da abordagem comunicativa e com o enfoque na aprendizagem centrada no aluno, nas suas necessidades reais, no contexto educacional e cultural da língua alvo e nas grandes áreas temáticas protagonizadas pelos currículos (Legutke e Thomas, 1997).

No campo da investigação sobre *input*, nos anos oitenta, Larsen -Freeman (1985: 433) referia que, embora a investigação sobre o *input* na aquisição de uma segunda língua tivesse começado há pouco mais que uma década, muito trabalho tinha sido já realizado.

Até meados dos anos setenta a investigação educativa era motivada, sobretudo, pelos processos de aquisição da língua materna (L1) e de uma segunda língua (L2), ou pela capacidade / incapacidade de atingir em L2 o mesmo grau de mestria da L1, ou seja, as questões de investigação centravam-se no processo de aprendizagem e no aluno.

Apesar da investigação continuar a aprofundar estas áreas de conhecimento, o estudo do papel do *input* no processo de ensino / aprendizagem enriqueceu a discussão na área da didáctica, criando uma nova linha de intersecção entre aluno e processo de aprendizagem (ibidem: 434) “I see input studies as having an especially important function. They are at the intersection in our field where these two streams of research come together. In studies of target language input, both learning and learner must be considered”.

De facto, com o paradigma da abordagem comunicativa e com a atenção virada para as necessidades e interesses dos alunos (ibidem), quanto mais se conhece o aluno, mais se tenta adaptar o *input* a situações específicas de ensino:

The more we know about the learner – not only his or her L1, but also his or her age, socio-economic status, target language proficiency, sex, opportunities for interaction with target language speakers, conditions under which the learning took place, etc.- the more we will know about the nature of the input the learner is likely to receive.

Yalden (1987: 101) defende que qualquer processo de ensino de línguas deve começar com um *needs survey* que contribuirá para a construção do currículo e para a selecção dos materiais. Esta análise de necessidades pretende estabelecer uma ligação entre os alunos e a construção do currículo, atendendo às necessidades e interesses do grupo, a partir do momento em que se planificam tarefas adaptadas às suas idiossincrasias.

Mudanças radicais e essenciais no papel de aluno e do professor foram acompanhadas por um interesse crescente em fomentar comunicações autênticas e em redescobrir textos e materiais de suporte reais (Allwright, 1979; Wilkins, 1979; Widdowson, 1979; Breen e Candlin; 1980).

A sala de aula, devido às suas características psicossociais, começou a ser encarada como uma fonte de actividade comunicativa autêntica (Breen, 1985). Subjacente a esta mudança está uma evolução do papel do aluno, de receptáculo passivo, a sujeito activo, criativo e co-responsável pelo processo de ensino / aprendizagem. Esta responsabilidade foi recair, nomeadamente, na experimentação crítica da língua, na ênfase sobre o desenvolvimento da metalinguagem, assim como na selecção e produção de materiais de apoio. Legutke e Thomas (1997) sublinham que é da interacção do aluno com os materiais e com os outros elementos do processo (professor e colegas) que surge a situação comunicativa de sala de aula.

O paradigma comunicativo revolucionou o uso dos materiais em contexto de sala de aula: a autenticidade tornou-se uma premissa essencial e a exclusividade de selecção e produção de materiais deixou de pertencer ao professor, para ser partilhada com os alunos.<sup>2</sup> Legutke e Thomas (1997: 16, 17) englobam no conceito de *content materials* as contribuições e as produções dos alunos, assim como todos os tipos de textos em língua estrangeira, principal fonte de *input* para as tarefas comunicativas. Uma vez que os aspectos culturais e linguísticos são indissociáveis, estes textos são uma porta aberta à cultura alvo. Para além destes materiais, Legutke e Thomas conceptualizam também a noção de *process materials* como “the moving force of the teaching-learning process. They are designed with the explicit intention of stimulating interactions in the classroom group, to set in motion investigative and research activities and to open up opportunities for learning and practice” (ibidem: 17) e de *support materials* que tornam viável a informação através de dicionários, gramáticas, listas vocabulares construídas pelos alunos, entre outros.

### 3.2. a autenticidade e a metodologia de tarefa

Nunan (1989: 10) define *task* como “a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than in form”. A *task* aufere sentido ao uso e aprendizagem de uma língua, para além do seu aspecto restritamente formal.

---

<sup>2</sup> O Quadro Europeu Comum de Referência no seu capítulo 6.7.2.1.3 refere que “Learners have not only to process, but also to *produce texts*.” Alguns autores (Linder, 1999) sugerem mesmo um ‘*looping exercise*’ em que o output produzido pelos alunos se transforme em input, isto é, seja analisado como se de outro qualquer texto se tratasse.

De entre as várias definições de *task* encontradas, três características comuns e importantes ressaltam de forma evidente em todas elas: a *task* é materializada em resultados específicos (*specific goals*) como por ex. fazer uma reserva num hotel; a informação que é dada como *input* (*input data*), por ex. os anúncios de vários hotéis; a articulação das actividades ou sequência de actividades de forma a atingir determinado resultado (decidir qual o hotel de entre os vários anúncios apresentados e proceder à sua marcação).

As considerações feitas aos vários níveis de dificuldade na construção da *task* envolvem invariavelmente a planificação de actividades de *pre-task* e *post-task*, assim como o uso de suportes visuais, auditivos ou escritos. Uma das preocupações inerentes à construção da *task* é a inclusão de materiais autênticos de modo a desenvolver no aluno competências que o preparem para a comunicação no mundo real. Nunan (ibidem: 53) refere-se a *input* como o conjunto de informação que constitui o ponto de partida da tarefa, sendo este proveniente de fontes diversas. Hover (1986, citado em Nunan) sugere:

- |                                   |                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| - letters (formal / informal)     | - calorie counter               |
| - newspaper extracts              | - recipe                        |
| - picture stories                 | - extract from a play           |
| - Telecom account                 | - weather forecast              |
| - driver's licence                | - diary                         |
| - missing person declaration form | - bus timetable                 |
| - social security form            | - notice board items            |
| - business cards                  | - housing request form          |
| - memo note                       | - star signs                    |
| - photographs                     | - hotel entertainment programme |
| - family tree                     | - tennis court booking sheet    |
| - drawings                        | - extracts from film script     |
| - shopping lists                  | - high school year book         |
| - invoices                        | - note to a friend              |
| - postcards                       | - seminar programme             |
| - hotel brochures                 | - newspaper reporter's notes    |
| - passport photos                 | - UK travel regulations         |
| - swap shop cards                 | - curriculum vitae              |
| - street map                      | - economic graphs               |
| - menu                            | - magazine quiz                 |

Morris e Stewart-Dore (1984: 158, citados em Nunan) acrescentam outras fontes, no caso da tarefa promover o domínio da escrita:

- *articles for newspapers, magazines and journals*
- *reports to different kinds of groups*
- *radio and television scripts and documentaries*
- *puppet plays*
- *news stories and reports*
- *research reports*
- *short stories, poems and plays*
- *press releases*
- *bulletins and newsletters*
- *editorials*
- *progress reports and plans for future development*
- *publicity brochures and posters*
- *instructions and handbooks*
- *recipes*
- *minutes and meetings*
- *scripts of group negotiations*
- *replies to letters and other form of negotiation*
- *slide /tape presentations*
- *caption books to accompany a visual record of an experience*
- *comic strips for entertainment and information sharing*

O poder imaginativo de cada professor poderá enriquecer as listas apresentadas, que não esgotam o leque de possibilidades oferecidas .

Os defensores da metodologia de tarefa e da autenticidade de *input data* afirmam que os textos produzidos especificamente para a aula de língua não preparam o aluno para situações de comunicação concreta e de expressão do ser. Segundo eles, se queremos que os alunos compreendam a escrita e a oralidade tal como se processam fora da sala de aula e sejam falantes competentes, então há que dar oportunidades de envolvimento com materiais autênticos dentro da sala de aula.

### 3.3. Diferentes perspectivas de autenticidade

A leitura atenta das várias fontes teóricas relativas a esta temática apresenta um panorama multifacetado e até contraditório. Breen (1985: 61) distingue quatro tipos diferentes de autenticidade:

1. Authenticity of the texts, which we may use as input data for the learners;
2. Authenticity of the learner's own interpretation of such texts;
3. Authenticity of the tasks conducive to language learning;
4. Authenticity of the actual social situation of the language classroom.

A questão da artificialidade ou da inautenticidade parece ocorrer quando se ignoram as quatro vertentes acima mencionadas, que se apresentam como um todo absoluto, necessário à comunicação autêntica na sala de aula. Breen enfatiza que as actividades potencialmente mais autênticas são as que promovem a discussão de formas de comunicação e de metacomunicação. A negociação de tarefas e de sequências de tarefas, a selecção dos materiais, a avaliação das interacções e dos diversos domínios da aprendizagem, constituem, segundo Breen (ibidem: 65), fontes indiscutíveis de comunicação autêntica, por proporcionarem interacções significativas. A questão não é passível de consenso, se pensarmos nas capacidades comunicativas de alunos em fase inicial da aprendizagem do Inglês. Dificilmente estes alunos conseguirão dominar aspectos linguísticos que lhes permitam desenvolver a capacidade comunicativa e metacomunicativa em situações de discussão e negociação. Alguns autores (Little e Singleton, 1991) defendem, por isso, o uso da língua materna sempre que os alunos necessitem de partilhar pensamentos ou de colocar questões que estejam para além da sua capacidade comunicativa. Para outros autores (Willis, 1996; Long e Crooks, 1992) a questão nem sequer se coloca, uma vez que a noção de autenticidade é intrínseca à



tarefa, isto é, a tarefa em si é que deve ter ligações claras com o mundo real, espelhando situações genuínas (e.g. comprar um bilhete de comboio, alugar um apartamento...).

Para Widdowson (1990: 46), a questão da metalinguagem como fonte de autenticidade comunicativa é ambígua, uma vez que a proposta de Breen pressupõe que “inauthentic language-using behaviour might be authentic language - learning behaviour”:

The difficulty with [Breen's] conclusion is that one can claim authenticity for anything that goes on in the classroom, including mechanistic pattern exercise and the recital of verb paradigms, on the grounds that it may be conducive to learning. (Ibidem)

Widdowson (ibidem) contesta as quatro definições de Breen, uma vez que o termo *authenticity* é de tal forma generalizado que acaba por se tornar inútil e contraditório.

Alguns autores conceptualizam autenticidade como algo que reside no material de língua em si, estando por isso em consonância com a primeira definição de Breen:

Authentic materials are materials which were originally directed at a native-speaking audience. (Wilkins 1976: 79)

An authentic text is a stretch of real language, produced by a real speaker or writer for a real audience and designed to convey a real message of some sort. (Morrow, 1977: 13)

Authentic texts (either written or spoken) are those which are designed for native speakers: they are real texts designed not for language students, but for the speakers of the language in question. (Harmer, 1989: 146)

A rule of thumb for 'authentic' here is any material which has not been specifically produced for the purposes of language teaching. (Nunan, 1989: 54)

In the language learning this [authenticity] usually refers to the materials that are used (the texts). Texts (including pictures, realia, etc.) are authentic when they are not especially written or prepared for the language learner, but rather taken from the world at large. Newspaper articles, novels, poems, TV soap opera episodes, commercials, paintings by Van Gogh, and so on, are all authentic in this definition, whereas dialogs, exercises, reading texts, illustrations, and so on, written to be included in language textbooks, are not. (Van Lier, 1996: 13)

Por se tratar de um elemento em específico do processo de ensino / aprendizagem (o material de língua) parece haver um consenso generalizado nas definições supracitadas. Outros autores, no entanto, aprofundam o problema quando se questionam sobre a forma como o texto autêntico é explorado. Hutchinson e Waters (1987: 159) vão ao encontro das várias definições de Breen quando afirmam:

Authenticity is not a characteristic of a text in itself: it is a feature of a text in a particular context. A text alone has no value. (...) A text can only be truly authentic, in other words, in the context for which it was originally written. We should not be looking for some abstract concept of 'authenticity', but rather the practical concept of 'fitness for the learning purpose'.

Estes autores não foram, no entanto, os primeiros a visionar a ambiguidade do termo. Já em 1979 Widdowson fazia a distinção entre os termos *genuine* e *authentic language use*, remetendo o primeiro para os materiais que não foram construídos

propositadamente para o ensino das línguas (um artigo de jornal, um poema...), e o segundo para a relação com eles estabelecida:

It is probably better to consider authenticity not as a quality residing in instances of language but as a quality which is bestowed upon them, created by the response of the receiver. Authenticity in this view is a function of the interaction between the reader / hearer and the text which incorporates the intentions of the writer / speaker...Authenticity has to do with appropriate response.

Segundo Widdowson, não se reconhece a autenticidade num objecto à primeira vista, mas num acto de interpretação desse mesmo objecto. Um objecto, *à priori* genuíno, pode não suscitar qualquer envolvimento ou interesse por parte do aluno. Se, por exemplo, o professor levar um poema para a aula e pedir aos alunos que o decorem, estará a fazer um uso inautêntico do material, embora este seja genuíno. Curiosamente, o próprio Widdowson tem dificuldade em apontar actividades autênticas a realizar com esse material. Crucial (Ibidem) será induzir o aluno a tratar estes episódios como discurso e assumir com eles a mesma relação que assumiria se da sua língua materna se tratasse, ou seja, atribuir uma relação de autenticidade com o material genuíno. Esta ideia é facilmente refutada se pensarmos que, também na língua materna, os alunos trabalham o material de língua a diversos níveis, da memorização à interpretação ou à conjugação verbal. Por outro lado, por não partilhar a mesma herança cultural de um falante nativo, dificilmente um aluno de língua estrangeira atingirá o mesmo nível de profundidade na interpretação de um texto. Finalmente, e também na língua materna, nem sempre o aluno se encontra predisposto a interagir com o texto. Se tomarmos a definição de autenticidade de Van Lier (1996: 13, 27) como acções que são intrinsecamente motivadoras, interessantes, relevantes e reflexo de experiências da vida real, decerto que estamos perante uma atitude de inautenticidade.

A discussão que envolve a questão da autenticidade não é consensual, como se pode evidenciar pela leitura das várias fontes analisadas. Para além do termo poder ser atribuído a uma multiplicidade de contextos educativos, alguns autores discutem ainda a relação entre diversas variáveis a fim de encontrar a noção de autenticidade. Neste trabalho de investigação pretendemos focalizar a nossa atenção no uso dos materiais autênticos em sala de aula, eliminando outros factores que contribuam para uma definição mais abrangente e ambígua do termo. Adoptaremos as definições de material autêntico delineadas pelos autores supracitados (Wilkins 1976: 79; Morrow, 1977: 13; Harmer, 1989: 146; Nunan, 1989: 54; Van Lier, 1996: 13) que, para além de restringirem o nosso objecto de estudo, se caracterizam pela consensualidade na definição do termo. Os autores partilham o conceito de material autêntico relativamente à sua natureza (material concebido para fins não educativos), ao seu público alvo (falantes nativos da língua) e à sua mensagem. Alguns autores contrapõem o material autêntico ao material concebido para fins didácticos (Harmer, 1989; Nunan, 1989; van Lier, 1996). Van Lier fornece mesmo exemplos de materiais autênticos (artigos de jornal, poemas,...), e de materiais não autênticos (exercícios e ilustrações constantes no manual escolar). Morrow (1977: 13) refere que o autor do material autêntico é 'real', inculcando-lhe a responsabilidade de uma mensagem igualmente 'real'.

### **3.3.1. O material autêntico**

Tuckman (1994) sugere que os materiais de ensino sejam agrupados nas seguintes categorias:

- Publicações impressas (compêndios, livros de texto, cadernos de exercícios).

- Impressos não publicados (brochuras).
- Multimédia (filmes, cassetes, TV).
- Tecnologias (computador, programação).
- Passatempos (jogos, simulações).
- Objectos para manipular (instrumentos, máquinas).
- Objectos para observar (mostruários, exposições).

Se tivermos em conta as definições de material autêntico apresentadas anteriormente, ou seja, material que não é criado para ser ministrado especificamente a alunos de Inglês, veremos que qualquer uma destas categorias pode englobar este tipo de documentos. Aos exemplos fornecidos por Tuckman outros poderão ser acrescentados, de modo a completar a lista.

- Publicações impressas (obras literárias, banda desenhada).
- Impressos não publicados (brochuras, mapas de cidades, postais, bilhetes).
- Multimédia (filmes, cassetes, TV, rádio, revistas, jornais, publicidade).
- Tecnologias (computador, programação, Internet, *Email*).
- Passatempos (jogos, charadas, simulações).
- Objectos para manipular (instrumentos, máquinas, realia em geral).
- Objectos para observar (mostruários, exposições).

É indiscutível a riqueza fonológica, morfológica, sintáctica e semântica fornecida por qualquer material autêntico, seja ele de suporte áudio, vídeo ou escrito.

Sempre que o professor se limite a ser ele próprio a única fonte de *input* linguístico, por muito que diversifique o seu discurso, a sua expressão facial e corporal, a melodia, o ritmo ou a entoação das suas frases, o aluno estará sempre distanciado da verdadeira dimensão da língua real. Mesmo que os seus colegas tenham um repertório linguístico considerável, a exposição não é suficiente para reverter a situação.

Mesmo que o aluno seja exposto a *comprehensible input* (Krashen, 1988), subjaz sempre a questão do *quality input* (Lightbown, 1992, citado em Kramsch, 1994), não numa dimensão estrutural da língua, mas numa ampliação da exposição à diversidade da língua (Van Lier, 1996) em detrimento de um uso consciente e simplificado de modo a conduzir os alunos a determinados resultados. Para tal, devem ouvir ou ver os falantes nativos a usar a língua com uma finalidade comunicativa (Rogers e Medley, 1988). Se a situação está facilitada aos alunos que aprendem Inglês como segunda língua, uma vez que terão efectivamente que a usar ao sair da sala de aula, o mesmo não se pode dizer dos alunos que aprendem Inglês como língua estrangeira, cujo uso é, geralmente, confinado à sala de aula.

Uma forma de colmatar a distância cultural e geográfica que separa a sala de aula de Inglês, como língua estrangeira, do contacto directo com a realidade anglófona, será o de recriar situações comunicativas genuínas. O uso dos materiais autênticos é, pois, uma forma de o fazer, na impossibilidade de visitar países anglófonos ou contactar directamente com os seus falantes. Através destes materiais os alunos poderão ter acesso a situações reais, pronúncias variadas e ambientes autênticos.

A fim de facilitar a sua compreensão, estes materiais terão de ser contextualizados e explorados, de modo a que o aluno entenda as representações suscitadas nos falantes nativos (Nostrand, 1989, citado em Carvalho, 1993a), assim como compreender os conceitos alheios à sua cultura. Segundo Carvalho (1993a), “o professor deverá esforçar-se para que os alunos sintam a coerência da vida estrangeira, provocando, assim, um espírito de empatia e um esforço para compreender, mais do que para julgar”.

Através da educação para a cidadania, um dos objectivos programáticos em vigor, há que incentivar a tolerância e o respeito pelas outras culturas. A escola terá um

papel fundamental de mediadora da compreensão e aceitação da diversidade linguística e cultural, tanto pelo facto de Portugal ter passado a ser um país de imigração, como pelo crescente e preocupante problema da xenofobia.

### 3.3.1.1. O material áudio

Porter e Roberts (1981: 37) descrevem autenticidade, quando aliada a actividades de compreensão oral como “the real thing- instances of spoken language which were not initiated for the purpose of teaching (emphasis being original)”, ou seja, “not intended for non-native learners”. O *Longman Dictionary of Applied Linguistics* define autenticidade como “the degree to which language teaching materials have the quality of natural speech or writing” (Richards, 1985: 22). O ponto de encontro das duas definições reside na autenticidade do texto, isto é, na relação natural que se estabelece entre o texto e o seu público. Rost (1990), no seguimento de Widdowson, diferencia o texto em si do uso que o aluno faz do texto, afirmando que a genuinidade é uma característica essencial, sendo a autenticidade específica da relação leitor / ouvinte e por isso relativa a uma resposta adequada ao texto, isto é, o mais semelhante possível ao uso feito pelos falantes nativos. Se nos basearmos nas propostas destes autores, para além de encontrar textos genuínos, há que autenticá-los através de uma utilização semelhante entre os leitores / ouvintes nativos e os alunos. Porter e Roberts (1981: 43) sugerem uma estratégia de replica da situação real em actividades de compreensão da oralidade: “authentic texts for listening comprehension commit us to replicate in class the roles the native speaker plays in the authentic situation”.

As especificidades do material áudio autêntico que se caracterizam pela rapidez do discurso dos intervenientes, pelos barulhos de fundo, pela variedade de pronúncias e

pelo uso de formas coloquiais e agramaticais (hesitações, *false starts*, *fillers*) poderão constituir um desafio no processo de ensino / aprendizagem de alunos de níveis mais avançados, ou uma fonte de retracção aos alunos de níveis mais elementares. Se os primeiros já dominam representações fonológicas e morfológicas, estando por isso ao nível da compreensão sintáctica e semântica, procurando sentidos nos enunciados ouvidos, os segundos estarão ainda a tentar identificar sons que lhes sejam familiares. Nos níveis de iniciação, se é difícil que os alunos compreendam o material áudio pelas características referidas, é comum recorrer-se ao uso da imagem, fornecendo contextualização visual e aumentando as expectativas dos alunos sobre o conteúdo da audição. Para além da imagem fixa, poderá recorrer-se ao uso de material audiovisual, conciliando e sincronizando a imagem ao som, e fornecendo pistas não verbais, essenciais à descodificação da mensagem. Kramsch (1998: 27) chama-lhes *contextualization cues* e explica:

These verbal, paraverbal (stress, intonation, tempo and laughter) and non-verbal signs (gaze direction, gesture, body posture, tone of voice), help speakers hint at or clarify or guide their listener's interpretations of what is being said among the potentially relevant factors of the context.

Ur (1984) prefere o termo *environmental clues* acrescentando que estas fornecem mais informação sobre a situação e sobre os intervenientes e a atmosfera em geral, do que propriamente sobre o conteúdo em si. A maior fonte de *environmental clues* reside em aspectos não verbais, que conferem sentido ao que é dito.

Para que o material áudio promova a aprendizagem é importante que este seja explorado em actividades que envolvam e façam do aluno um ouvinte / espectador activo, por contraponto a uma atitude de passividade característica do consumo doméstico deste material (e.g. rádio, CDs). Alguns autores especialistas em actividades

de *listening* (Jiaju, 1984; Morrison, 1989:1 4-18; Mendelsohn, 1994: 36-37; Chamot, 1995: 19; Field, 1998: 110-118), insistem que é essencial trabalhar o processo de audição, ensinando o aluno a ouvir, em vez de praticar e testar o produto da audição. Sugerem, por exemplo, que, em vez de se dar relevância ao sucesso de resposta de uma actividade de audição, se discuta o processo de chegada à resposta. Segundo estes autores o professor pode e deve ensinar estratégias metacognitivas de *listening* a qualquer nível de ensino, porque “it is only through exposure from the initial learning stages that the learner can fully integrate the listening micro-skills that may be isolated and presented by the teacher” (Morrison, 1989: 14). Para além do desenvolvimento de estratégias processuais de audição, deverá ser a *task*, e não o texto, que necessita de adequação ao nível de aprendizagem. Subjacente estará o ensino de estratégias de aprendizagem adequadas à situação de interacção verbal, que passem por desmontar ou focalizar o processo de audição. Por exemplo (Field, 1998: 114) a música *Little Boxes*, de Pete Seeger, pode ser usada numa aula de iniciação, se os alunos forem instruídos que não se pretende uma compreensão de cada palavra, mas simplesmente que tomem nota das cores referidas na letra da música.

Na verdade, a música é dos materiais autênticos mais comuns nas aulas de língua, pela sua vertente lúdica e estética. Abrate (1983: 10) identifica cinco vantagens na utilização da música popular:

- 1) holding the attention and interests of the students;
- 2) introducing native and colloquial use of language;
- 3) presenting cultural phenomena and points of view;
- 4) providing a mnemonic device and context for learning;
- 5) furnishing an entertaining alternative to textbook study.

Cantar nas aulas ajuda os alunos a familiarizarem-se com os sons e o ritmo da língua alvo, para além de ser um instrumento útil de conteúdo linguístico e literário (Abrate, 1983). Para Matsuta (2002: 4):

Popular and traditional songs of the target language may lower beginning students' affective filters in order to get rid of their frustration and anxiety about using authentic materials. Generally speaking, students show great interest in singing popular and traditional songs of the target language in classroom activities.

Carvalho (1993a: 119) desenvolveu um estudo sobre a utilização de materiais autênticos no ensino / aprendizagem da língua estrangeira, cingindo-se aos materiais provenientes dos meios de comunicação social. A partir de relatos de estudos efectuados por diversos autores, e no que respeita às emissões da rádio, Carvalho (ibidem) revela que, nesses estudos, se verificou um predomínio na utilização de noticiários, seguindo-se a publicidade, o boletim meteorológico, as entrevistas, as canções, programas desportivos, concursos, documentários e reportagens.

Em relação à utilização dos noticiários radiofónicos Morrison (1989: 15) aponta algumas desvantagens no seu uso, nomeadamente a falta de interacção comunicativa e de muitas das características do discurso oral, por se tratar da leitura de um texto. Sugere, no entanto, actividades de didactização dos noticiários adequadas a diferentes níveis de aprendizagem. Para os alunos de nível elementar, e apesar de não compreenderem totalmente o que ouvem, Morrison (ibidem: 16-17) acredita que é possível discriminar sons e reconhecer palavras, apresentando exercícios de dedução vocabular, a fim de resumir, de modo muito simples, cada notícia ouvida. Para os níveis mais elevados, Morrison (ibidem: 17-18) propõe exercícios de produção de um

noticiário radiofónico, a partir da audição de um modelo. Estas sugestões representam algumas das actividades descritas pelo autor.

### **3.3.1.2. O material audiovisual**

O material autêntico audiovisual, isto é, material que sincroniza o som e a imagem, resulta maioritariamente de programas televisivos gravados e de filmes. O diaporama, embora se enquadre nesta categoria, é de uso bastante mais reduzido no ensino de línguas estrangeiras. Na verdade, segundo Bufe (1980, citado em Carvalho, 1993a), a televisão é o meio mais adequado para ensinar uma língua estrangeira de um modo contextualizado, embora os docentes prefiram utilizar emissões radiofónicas e materiais da imprensa escrita (Carvalho, 1993a).

As novas tecnologias, ao sincronizarem som e imagem, também podem ser englobadas nesta categoria, embora estabeleçam uma relação de interacção com o utilizador e promovam uma outra dimensão comunicativa diferente dos restantes meios audiovisuais. Serão, por isso, analisados em separado.

O material audiovisual entra, geralmente, na sala de aula, através do videogravador e, se recolhido de emissões televisivas ou de um clube de vídeo, necessita de ser analisado pelo professor antes de ser apresentado aos alunos. Segundo Carvalho (1993a: 119), nas emissões televisivas nota-se uma preferência pela publicidade, seguindo-se o noticiário, os filmes, as reportagens e as entrevistas.

Os documentos audiovisuais autênticos imprimem realismo e força comunicativa (Carvalho, 1993b) e permitem transmitir e recriar acontecimentos de outra forma impossíveis de trazer para a sala de aula.

Na verdade, uma das características mais proeminentes deste material é a contextualização imediata do acto comunicativo (Burt, 1999). Broady (1997: 54) é peremptório quando afirma:

Of all media available to us, it provides the most accurate representation of language-in-use, that is, embedded in a situation, used by speakers whose identity we ‘read’ from their physical appearance, and whose communicative intent is reinforced by a whole range of visually coded paralinguistic features.

A sua reflexão sobre a exploração de programas televisivos como fonte de material autêntico alcança, no entanto, uma outra perspectiva, quando revela o quão facilmente esquecemos que o principal objectivo da televisão é divertir, informar, persuadir e retratar determinada cultura (Broady, 1997: 55). Se contextualizar a língua para alunos estrangeiros não cabe, propriamente, neste leque de objectivos, acrescida a dificuldade de os alunos não partilharem o mesmo *cultural knowledge* que os falantes nativos na interpretação dos factos, há que ter em conta estratégias e actividades de aprendizagem que orientem a visualização, como veremos posteriormente.

Para além de veicular conteúdo linguístico e informação cultural, o material audiovisual, se apresentado em suporte vídeo, pode ser controlado pelo professor através de repetições, pausas ou paragens. Permite aos alunos ver a expressão facial e a linguagem corporal e em simultâneo ouvir a entoação e o ritmo que o falante imprime ao discurso (Bello, 1999).

Por outro lado, é acessível aos alunos que ainda não dominam a leitura e a escrita, mas que apreendem a linguagem áudio e visual, permitindo uma maior retenção mnemónica, contribuindo, por isso, para uma maior facilidade de aprendizagem (Carvalho, 1993b: 114). Alguns autores (Donaldson, 1976 e Fisher, 1984, citados em

MacWilliam, 1986) sugerem que, quando há problemas de aprendizagem e de competência linguística, o espectador tende a focalizar a sua atenção na informação veiculada visualmente em detrimento da mensagem linguística propriamente dita<sup>3</sup>. Em vez de haver uma complementaridade cognitiva entre as duas vertentes, surge um conflito entre a informação oral e visual. Também segundo Donaldson (1976: 132, citado em MacWilliam, 1986), é a vertente linguística que é ignorada, quando uma opção tem de ser feita.

Embora o contexto destes estudos não seja o do ensino das línguas estrangeiras, algumas implicações pedagógicas poderão ser deles retiradas a fim de promover uma compreensão global do material audiovisual, nomeadamente:

- a necessidade de uma análise cuidadosa dos conteúdos apresentados sob o ponto de vista linguístico e cultural;
- a adequação desses conteúdos à aprendizagem de uma língua estrangeira e ao nível cognitivo dos alunos;
- actividades e materiais de apoio que promovam a compreensão dos elementos linguísticos e paralinguísticos do texto, de modo a que estes se completem em vez de se antagonizarem;
- equilíbrio no tempo de exposição ao material audiovisual de modo a otimizar o período de retenção e interesse. Estudos feitos (McKnight, 1981, citado em MacWilliam, 1986) revelam que se regista um enorme declínio na quantidade de informação retida após uma exposição de trinta minutos. Sugere-se (MacWilliam, 1986) que o tempo de exposição dos alunos ao material audiovisual se situe entre os seis a sete minutos.

---

<sup>3</sup> Macwilliam (1986) refere estes estudos feitos com crianças *native speakers* por falta de investigação realizada na área do ensino das línguas estrangeiras. O autor faz uma reflexão relativamente às implicações educativas destes estudos ou, mais propriamente, em relação ao uso do material audiovisual num contexto de ensino de línguas estrangeiras.

Carvalho (1993b: 114-115) relaciona o tempo de atenção dos alunos com o seu nível etário, sugerindo diferentes períodos de exposição ao material audiovisual de acordo com a sua idade. Entre os onze e treze anos aponta para quinze minutos, alargando para vinte minutos se a idade ultrapassar os catorze anos. Carvalho refere ainda que, para além da duração do documento, o docente ao seleccionar o material audiovisual, deve ter em atenção o conteúdo a leccionar, os objectivos curriculares, o nível etário, o perfil cognitivo dos alunos, a estrutura, as imagens, o comentário e o ritmo do material.

Richardson e Scinicariello (1989: 52, citados em Kramsch, 1993) vão para além de dificuldades de ordem linguística, e chamam a atenção para o estilo de discurso e para a escolha do tópico. Uma vez que o material audiovisual autêntico, nomeadamente programas televisivos, é de difícil compreensão por parte dos alunos de nível elementar, sugere-se uma aproximação entre este material e a mundivivência dos alunos, suas necessidades e interesses reais, evitando tópicos abstractos, para os quais não estão preparados:

Novices have a particularly hard time understanding authentic language. They need very short (1-2 minutes) action-oriented segments in which there is visual support of the meaning...the subject matter should be limited to everyday needs and vocabulary. Intermediate students are not yet ready for abstraction, so the best choices remain action-oriented segments about everyday events and programs about topics of personal interest e.g. sports and music.

Tendo como base um estudo que mostra que a compreensão de programas televisivos depende do prazer que o telespectador experimenta ao ver o programa e da convergência entre as opiniões do telespectador e as expressas no programa, os autores (ibidem: 63) recomendam uma utilização lúdica deste meio: “the television materials

used for comprehension activities should be entertaining and challenging, but the intellectual content cannot be radically different from the students' view of life”.

Stempleski e Arcario (1992) alertam também para o interesse / motivação que o material audiovisual possa suscitar nos alunos, para a disponibilidade e qualidade de eventuais materiais de apoio e para a importância de contextualizar segmentos isolados numa determinada sequência (e.g. excertos de filmes).

Tal como em relação ao material áudio, não se pretende que o aluno seja um mero espectador, enquanto o material substitui o discurso e a imagem do professor (Carvalho, 1993b: 114, Broady, 1997). O que se pretende é que o professor desempenhe um papel diferente, motivando, orientando e coordenando a exploração do material, ao passo que o aluno sente que este é oportuno e está enquadrado na sequência de aprendizagem, adoptando uma atitude expectante e crítica. A atitude do professor ao longo do processo contribui muito para combater a passividade dos alunos (Decaigny, 1972; Prats, 1987, citados em Carvalho, 1993b: 117; Burt, 1999: 3). O material, devidamente contextualizado, deve contribuir para a sensação de globalidade, de coerência e co-construção de sentidos. Para que esta sensação seja partilhada por todos os intervenientes do processo de ensino / aprendizagem, os materiais, independentemente do seu suporte, devem ser fruto de um processo de negociação, em que alunos e professor seleccionem, construam e avaliem os materiais com que vão trabalhar. Se se pretende trabalhar no âmbito da abordagem comunicativa e do ensino por tarefas, há que descentralizar o poder de decisão, a gestão de recursos e a avaliação de processos. Como refere Nunan (1989: 84) a propósito do papel dos alunos numa aprendizagem por tarefas “finding out about learning processes, planning learning and then using appropriate and preferred strategies is a basic and important educational goal”. Qualquer actividade que encoraje o aluno a reflectir sobre a natureza da língua e

sobre os processos de aprendizagem implica uma postura crítica e reflexiva por parte do mesmo e contribui para um maior envolvimento no processo de aprendizagem.

Seleccionado o material, deve-se proceder a uma planificação das actividades a desenvolver na sala de aula. As etapas devem ser pensadas e estruturadas previamente à sua execução porque “os audiovisuais não toleram a improvisação” (Casas, 1987: 32, citado em Carvalho, 1993b: 115).

Verifica-se um consenso generalizado (Rogers e Medley, 1988; Burt, 1999) relativamente aos tipos de actividades que precedem a visualização (*pre-viewing*), as actividades que acompanham a visualização (*viewing*) e as actividades posteriores à visualização (*post-viewing*). Carvalho (1993b: 119) sugere uma ficha de registo e de exploração dos documentos audiovisuais, a preencher antes e após a utilização do material audiovisual. Esta ficha pretende ajudar os professores a preparar os documentos audiovisuais, através de duas fases distintas. Numa primeira fase, preenche-se o título do documento, o assunto, o tipo de audiovisual (diaporama, videograma, filme), a data, a duração e o nível escolar em que vai ser usado (destinatário). De seguida, são nomeados os objectivos que se pretendem alcançar. Define-se como o documento vai ser utilizado e as actividades a ser levadas a cabo. A segunda fase será preenchida depois da aula terminada e consiste no registo do comentário feito pelo professor à aula, nomeadamente a sua opinião sobre o decorrer da aula, as reacções dos alunos e sugestões para uma próxima utilização do material. Esta ficha encontra-se ilustrada no Quadro I (p.38).

De realçar que durante a fase de visualização não são feitas sugestões de actividades, a fim de evitar que os alunos atendam à mensagem auditiva descurando a mensagem visual, perdendo o impacto emotivo com o material audiovisual. Também Broady (1997: 59) partilha esta opinião quando sugere:

Print is clearly the best mode for 'controlling the verbal element', but apart from on-screen sub-titles, using the print mode simultaneously with video is notoriously problematic; even if teachers have the time to prepare worksheets, many will have had the disappointing experience of seeing their learners focus exclusively on the worksheet and ignore the video screen.

Quadro I: Ficha de registo e de Exploração dos Documentos Audiovisuais  
(Carvalho, 1993b: 119)

<b>Documentos Audiovisuais</b>	
Título	_____
Assunto	_____
Tipo de Audiovisual	_____
Tipo de Documento	_____ Data _____ Duração _____
Destinatário	_____
Objectivos:	_____
Utilização:	Motivação/introdução _____ Desenvolvimento _____ Síntese _____
<b>Actividades a Desenvolver na Aula</b>	
<b>1. Antes da Visualização</b>	
Introdução ao documento:	_____
Esclarecer alguns termos:	_____ Formular questões: _____
<b>2. Visualização</b>	
<b>3. Actividades de Compreensão e de Exploração</b>	
▪ Comunicação espontânea	_____ Reflexão Crítica _____
▪ Formular uma(s) pergunta(s) de carácter global	_____
▪ Segunda Visualização	_____
▪ Preencher grelhas	_____ Responder a questionários _____
	Discutir idcias _____ Escrever textos _____
▪ Aprofundar o assunto: Realizar experiências	_____ Fornecer outros
	Documentos _____ Fazer entrevistas _____ Procurar mais
	Informação _____
▪ Outros	_____
<b>Comentário à aula</b>	

Burt (1999), por outro lado, aconselha que no decorrer da visualização do material audiovisual o professor faça repetições, pausas ou paragens, para que os alunos possam tirar notas e preencher fichas de trabalho.

É comum encontrarem-se sugestões de trabalho que aconselhem uma organização sequencial das actividades, de modo a que os alunos comecem por experimentar uma prática mais controlada (*pre-questions, key words*), para depois prosseguirem práticas menos apoiadas ou livres (Rogers e Medley, 1988).

Legutke e Thomas (1997: 74), no entanto, não vêem como fundamental um crescendo em termos de complexidade, uma vez que, se o processo de aprendizagem não é linear, também as tarefas que o concretizam não o devem ser:

It is important to point out, that the order in which the tasks appear does not imply any necessary increase in complexity. Neither does it imply a grading in the length of time they take, nor in the degree of difficulty they present. Just as complex learning processes cannot be represented in a linear fashion, neither can the activities which reveal them.

O facto das tarefas não ocorrerem segundo parâmetros de continuidade, não implica que Legutke e Thomas (íbidem: 153-154) ignorem a importância de momentos em que predominem actividades de âmbito mais pedagógico ou instrumental:

Even with tasks to which we could attach the label 'communicative' we would be overestimating what they could achieve if at the same time we asserted that they would somehow release us from the artificiality of the language learning / teaching situation (...) there is a value in building-in special training phases to ensure the correct use of particular structures and language functions into the procedural scheme of the tasks.

Legutke e Thomas (ibidem: 33) sublinham que, apesar do conhecimento das estruturas da língua se apresentar como pré-requisito de qualquer situação comunicativa, isto não significa que as actividades puramente linguísticas tenham que preceder todas as outras etapas da aula. O que se pressupõe é que, ao passo que autores como Rivers e Temperley (1978) e Rogers e Medley (1988) propõem uma abordagem *bottom-up*, em que a língua é analisada passo a passo antes de ser efectivamente utilizada para efeitos comunicativos, Legutke e Thomas (ibidem), admitem a possibilidade de inverter o processo, isto é, usar a língua na construção de significados comunicativos, e, sob este pretexto, estudá-la de um ponto de vista instrumental.

Num estudo comparativo entre as décadas de 80 e 90 Moderno (1993) conclui que, na década de 90, a grande maioria das escolas já se encontrava devidamente equipada com videogravadores, televisores, retroprojectores, projectores de diapositivos e computadores. De acordo com o mesmo estudo (ibidem), uma percentagem significativa de professores não utiliza material audiovisual, embora, ao longo da sua formação, tenham sido preparados para a sua utilização, alegando sobretudo razões de ordem externa como justificação (número de alunos por turma, falta de condições das salas, necessidade de requisição antecipada, falta de equipamentos...).

Nesse estudo, Moderno (ibidem) sugere que a dificuldade de utilização de materiais audiovisuais não se prende tanto com factores de ordem logística, mas sobretudo com uma falta de articulação entre a formação de professores no domínio das tecnologias educativas e a realidade das escolas. Remetendo para os Centros Regionais de Recursos Educativos a função de colmatar este hiato, Moderno (1993: 15) acredita que “a pouco e pouco o professor e a escola dar-se-ão conta que a integração dos ‘media’ de comunicação do nosso tempo na sala de aula é uma exigência que nos advém do ‘ser aluno’ e do ‘ser professor’ hoje”.

### 3.3.1.3. O material escrito

Apesar da mensagem transmitida pelos audiovisuais ser de uma actualidade e impacto inigualáveis através de conteúdos reais e exemplos valiosos de língua alvo, reflectindo mudanças linguísticas de um modo mais eficaz do que os materiais de suporte escrito (Richardson & Scinicariello, 1989, citados em Weyers, 1999: 340), e fornecendo pistas paralinguísticas essenciais à compreensão do texto, o que é certo é que a mensagem escrita é mais usada em sala de aula (Carvalho, 1993).

De acordo com Cook (1983: 230), o manual escolar apresenta “essentially ‘imaginary’ content, invented by the teacher or course-writer specially for teaching language, rather than ‘real’ content drawn from the real world”. Segundo a autora, urge encontrar conteúdos alternativos ao manual escolar, por exemplo, os contributos dos próprios alunos, a literatura ou a cultura.

Por vezes o manual é o veículo de materiais autênticos, como, por exemplo, uma página de classificados, um artigo de jornal ou uma *short story*. Sousa (1999: 500) acredita que a deslocação de um texto do seu espaço original para o manual escolar é responsável por algumas mudanças, nomeadamente por potenciar, ampliar e reforçar a sua função primordial:

(...) o uso dos textos em contexto pedagógico potencia a sua função pedagógica original. O facto de ter sido seleccionado para o manual confere-lhe o estatuto e o poder de um exemplo. Este uso específico para fins educacionais, esta apropriação dos textos pelo discurso pedagógico acaba, por um lado, por ampliar e, por outro, por reforçar o poder do texto no seu papel de ‘moldador’ e, concomitantemente ‘constrangedor’ do que os sujeitos aprendem sobre o mundo e sobre os modos de o representar (...) a deslocação de um texto do seu contexto de origem acaba por criar essa

função que antes não existia. O texto do manual é, assim, um texto transformado, um texto que já não é o mesmo que antes era.

Em outras circunstâncias, o professor sente necessidade de seleccionar materiais autênticos de suporte escrito. A imprensa é uma fonte inesgotável de textos, assim como toda uma diversidade de obra literárias, passando por materiais de uso tão curioso como bases de copos publicitando marcas de refrigerantes, listas telefónicas, revistas de encomendas por catálogo, ou brochuras de monumentos históricos. Na verdade, o material autêntico de suporte escrito é tão vasto quanto a imaginação de cada professor. Karpova (1999), professora de Inglês como língua estrangeira, relata o uso de caixas e invólucros de chá como suporte ao estudo dos adjectivos e de determinadas estruturas frásicas. Blatchford (1986) revela a diversidade de material susceptível de ser usado nas aulas através da leitura de um jornal, apesar da dificuldade de compreensão dos códigos culturais patentes na imprensa escrita (Blatchford, 1986; Kramsch, 1993), “revistas e jornais proporcionam ao leitor pistas para a sua decifração, por exemplo através do ‘lead’ e do texto escrito em forma de pirâmide invertida” (Carvalho, 1993a). Kramsch (1993: 220-223), sugere a publicidade como fonte de inspiração e ponto de partida para a escrita de slogans publicitários que contextualizem a cultura dos alunos. Picken (1999) mostra o potencial linguístico, paralinguístico e cultural veiculado pela publicidade de suporte escrito. A partir da linguagem publicitária pode-se fazer o estudo da rima, da aliteração ou da assonância, de figuras estilísticas ou de padrões culturais.

A partir de relatos de estudos efectuados por diversos autores, e no que respeita às emissões da rádio, Carvalho<sup>4</sup> (1993a: 119) constata que os materiais mais usados da imprensa têm sido: notícias, publicidade, anúncios, banda desenhada, boletim meteorológico, críticas a filmes e lançamentos musicais, informação desportiva, sendo

---

<sup>4</sup> Cf. estudo referido anteriormente (3.3.1.1. O material áudio), Carvalho, 1993a.

os menos usados: páginas financeiras, guias de programação da televisão e da rádio, editorial e horóscopos.

Qualquer que seja o material retirado da imprensa escrita, e apesar do seu *layout* ser quase universal, há que contar com algumas dificuldade na interpretação correcta da mensagem. Blatchford (1986) garante que “the newspaper is not easy to teach from; it puts a considerable strain on the teacher to deal with an unfamiliar text without some advance preparation. It humbles us to be faced with not knowing all the answers to all the student’s questions”. A leitura da imprensa escrita exige uma preparação cuidadosa de modo a que o seu leitor decifre correctamente os conteúdos veiculados. Investir na competência cultural é, talvez, por parte do professor, a melhor forma de evitar que os alunos façam uma leitura errada devido a eventuais interferências culturais. O aluno tem de ser guiado e ensinado a interpretar para além da dimensão linguística, porque uma leitura autêntica deste tipo de texto por leitores estrangeiros implica uma clarificação explícita dos enunciados (Kramsch, 1993: 186).

Outro dos desafios propostos pelos materiais, sejam eles de suporte escrito, áudio ou audiovisual é, do ponto de vista do professor, a dificuldade de acesso, ou a total inacessibilidade a documentos autênticos actuais. Por outro lado, pelas características do seu público alvo, muitos destes materiais não são didactizados, isto é, não oferecem actividades e exercícios de suporte integrados em tarefas. A preparação destas aulas acaba por ser muitas vezes mais absorvente, mais dispendiosa e mais desgastante, tanto ao nível do tempo dispensado para a selecção, planificação e criação de materiais de suporte, como ao nível da investigação em conteúdos inovadores e susceptíveis de serem utilizados. Ultimamente, as novas tecnologias da informação vieram colmatar esta barreira geográfica, tanto através da Internet como de outras novas tecnologias, como veremos adiante.

#### 3.3.1.4. As novas tecnologias da informação

The advances in multimedia technology have brought about a revolution in the transmission of knowledge that has been compared with the Gutenberg invention of the printing press.

Kramsch (1993: 199)

Neste texto consideraremos como novas tecnologias da informação o material acessível através de meios informáticos. Quando a questão didáctica do uso das novas tecnologias da informação é abordada, é recorrente o uso dos conceitos multimédia e hipermédia. Ao passo que Kramsch (1993: 197) parece usar ambos os termos indiscriminadamente, Moro (1997: 72) atribui ao primeiro a característica da sequencialidade, e ao segundo a não-sequencialidade. No primeiro caso encontramos documentos (escritos, visuais e áudio) organizados de um modo sequencial, como se de um livro se tratasse. No segundo, a apresentação da informação é feita em simultâneo “in successive layers which the user accesses directly by targeting only the items he needs when he needs them, eliciting them on screen by pressing a button” (ibidem: 72). Em documentos hipermédia as diferentes áreas estão interligadas por portais (*doors*) que abrem caminho directo a outros documentos, áreas, imagens através de um clique. Cabe ao utilizador implementar a sua própria lógica de acesso à informação, de acordo com as suas necessidades, e sem ter de estar preso às páginas de um livro folheadas, forçosamente, uma após a outra (ibidem).

Broady (1997: 59) parece alargar o termo hipermédia em relação ao multimédia quando constata que hipermédia se refere às possibilidades oferecidas pelos computadores multimédia de ter acesso simultâneo a textos, gráficos, material áudio, imagens e ficheiros vídeo. Este autor sugere o vídeo digital como uma das novas

tecnologias utilizadas no ensino de línguas estrangeiras, descrevendo as vantagens do seu uso.

Kramersch (1993: 199) refere-se às novas tecnologias, por contraponto a outros materiais de uso mais clássico, afirmando “instead of plowing through dense newspaper articles packed with unknown words and facts, or even viewing television broadcasts spoken at top speed and taken out of their sociocultural context, you are about to take a video adventure”.

Assim sendo, uma das características das novas tecnologias parece ser a diferença que as separa dos materiais de suporte tradicional, ou seja, a forma como abordam conteúdos, como transmitem conhecimentos e como interagem com o seu utilizador. Através da exploração das novas tecnologias um novo tipo de aprendizagem, inovadora e dinâmica “replicates non-pedagogical ways of acquiring knowledge that are radically different from traditional textbook learning” (ibidem: 199).

As implicações didáticas para o ensino das línguas estrangeiras proporcionadas pelas novas tecnologias são enormes.

Para os autores que defendem que toda e qualquer realidade só existe em interdependência com o ser humano, construindo-se subjectivamente na sua mente, as novas tecnologias constituem o contexto ideal para que o aluno possa construir e gerir autónoma e conscientemente o seu próprio processo de aprendizagem (Wolff, 1997). Na verdade, *processo* é um termo essencial na gestão das novas tecnologias porque os computadores são mais flexíveis e mais dinâmicos do que outros suportes de ensino e aprendizagem, e representam os processos como verdadeiros processos, tornando-os substancialmente mais transparentes (ibidem: 19). Segundo o autor, este processo pode ser, por exemplo, materializado no contacto com sistemas de hipertexto ou outras bases de dados, ou através de jogos de simulação. Em ambos os casos a informação veiculada

é modelada pelo contacto com o seu utilizador que, posteriormente, pode reconstruir o processo percorrido e desenvolver a sua capacidade de resolução de problemas.

Para além da recursividade que caracteriza as novas tecnologias, Kramsch (1993: 200) aborda outras especificidades: são contextualizadas, apelam à construção de saberes e são centradas no aluno, ao contrário do manual escolar, geralmente gerido apenas pelo professor. (ibidem: 201)

As novas tecnologias contribuem para uma nova perspectiva de acessibilidade aos materiais autênticos (LeLoup e Ponterio, 2000; Kokkas, 2001), sobretudo com o auxílio da Internet, através da qual se pode ter acesso a uma vasta diversidade de materiais, 24 horas por dia e a um custo relativamente baixo.

A ligação ao denominado hipertexto, termo denominado por Noblitt (1989: 56, citado em Kramsch, 1993: 196/7), permite que, através de uma página, se tenha acesso a muitas outras. Esta capacidade para combinar matérias diversificadas torna a Web um formato ideal para misturar diferentes tipos de media (LeLoup e Ponterio, 2000: 2). O conceito de hipertexto (Noblitt, ibidem), criado nos anos sessenta por Theodor Nelson, refere-se a textos de natureza não sequencial.

Just as there are many parallel associations in human consciousness, there are many interconnections between texts and ideas within a text. The computer is seen as offering a way to make a record of links between associated items, and to permit the user to move in a multi-dimensional space of related material.

A perspectiva apresentada faz-nos voltar à questão do material sequencial / não sequencial: os materiais autênticos tradicionais (e.g. jornais, brochuras, filmes, canções) apresentam uma natureza linear, estabelecendo também com o seu leitor / espectador / ouvinte uma relação de linearidade. Por outro lado, se apresentados através dos meios

informáticos, uma nova convivência, flexível e interactiva, é com eles estabelecida (Smith, 1997).

Aceitando a sugestão de Tanguay (1997) “that which can be digitized, will be digitized”<sup>5</sup>, Smith (1997) criou um site denominado *Virtual Realia*, pensado sobretudo para o ensino das línguas estrangeiras. Este *site* é uma colectânea de material autêntico linguístico e não-linguístico, compilado, digitalizado e enviado a um servidor da WWW. O *site* proporciona uma nova perspectiva de utilização de materiais autênticos, permitindo aos professores de Inglês como língua estrangeira o acesso rápido a materiais da cultura norte-americana. Constitui um auxílio aos professores que, por razões de mobilidade, não conseguem reunir os seus próprios materiais.

Assim sendo, uma das principais vantagens deste *site* consiste na fácil acessibilidade a materiais, uma vez que desaparecem as limitações do material *scripto* e das fronteiras geográficas (Negroponte, 1995, citado em Smith, 1997: 3).

O *site* oferece, para além dos materiais autênticos digitalizados, sugestões de didactização dos mesmos, embora o professor seja livre de adaptar e criar actividades, uma vez que o material pode ser trabalhado *on line* (criar um *gap filling* numa brochura, retirar os nomes das ruas de um mapa,...).

Quando em contacto com as novas tecnologias, presume-se que, tanto o aluno como o professor, assumam papéis diferentes: o primeiro mais activo e autónomo, experimentando, pesquisando e tomando decisões de acordo com o cenário apresentado (Zehnder, 1997: 135); o segundo promovendo e gerindo novas oportunidades de ensino enriquecido, por materiais e fontes progressivamente mais flexíveis (ibidem).

---

<sup>5</sup> Segundo Tanguay (1997: 2) “Text, pictures, voice, and video can all be digitalized. Text can be typed in, pictures can be scanned in, and voice and video can be recorded digitally. Interactive conversations can be digitised. Interactive environments, for instance, a classroom, a train station, or a business meeting can be digitised. Since English instruction consists primarily of text, pictures, voice, video, conversation, and interactive environments, English instruction can be almost fully digitised.”

Wolff (1997: 19) valoriza o uso do computador como instrumento de ensino por excelência, e acredita que:

The construction of knowledge as a process for which the learner is responsible must be undertaken autonomously; learning is not a process of instruction but rather of construction. A learner must learn how to adequately use his / her knowledge in the learning process, he must learn to restructure his knowledge base after each learning process and he must learn to automatise his knowledge so that he can access it any time. If learning is such an autonomous, creative construction process, then it can only be influenced by providing help for the learner in his knowledge construction process. Help can be provided in different ways, for example by making the learner acquainted with learning strategies or with learning tools. Learning how to learn is the key issue and learning tools are very helpful in this context.

Embora não possamos estar mais de acordo com esta opinião, paira no ar a incerteza sobre a real utilização das novas tecnologias no ensino actual das línguas estrangeiras em detrimento de materiais de leitura mais linear, e por isso mais facilmente controlados pelo professor. Esta é, por isso, uma das questões de investigação, de modo a perceber se professores de línguas estrangeiras estão sensibilizados para o potencial veiculado pela informática, para a co-construção de saberes e de processos de aprendizagem actualmente facilitados e disponibilizados pelas novas tecnologia.

Moro (1997: 73) leva a discussão mais além quando afirma:

What matters is no longer to massively store facts, but to sort them, integrate them and reveal their relationships... As facts are now instantly accessible, they are no longer the first and foremost object of learning. Handling them is what matters. Therefore our role as teachers, more than ever, is to transmit skills, techniques and methodologies for accessing

various data. Our help is to help students confront over-abundance, select appropriate paths through complex environments, and turn shreds of information into usable knowledge.

O autor radicaliza a questão quando afirma que a transmissão sequencial de conhecimento, se usada em exclusividade pelo professor, é um método elitista de ensino, porque vai contra o processo natural de aquisição de conhecimento de uma criança: <sup>6</sup>(ibidem) “it is our belief that sequential transmission of information, if used alone, is an elitist method of teaching. (...) As a result, only those learners capable of gathering and using information presented in that manner, those capable of handling abstraction (...) will be in a position to handle it in such a form”.

Para os autores que advogam que a questão da autenticidade não se restringe ao uso de materiais autênticos, os meios informáticos permitem desenvolver outras esferas de autenticidade, nomeadamente a autenticidade na inter-relação com o material. Através dos *chats*, da video-conferência ou até através de canais privados de comunicação (LeLoup e Ponterio, 1997: 3) criados para a turma ou para a escola, os alunos podem comunicar em sincronia. Esta actividade, sobretudo se usada com alunos de nível elementar, tem alguns inconvenientes, nomeadamente dificuldades linguísticas que complicam o acto comunicativo *on line*, incapacidade de ordenar o discurso, ou dificuldades na rapidez do processamento de texto. Alguns professores de língua estrangeira (Bee-Lay e Yee-Ping, 1991; Cononelos e Oliva, 1993, citados em Singhal, 2001; Kroonenberg, 1995; Fedderholdt, 2001), ao desenvolverem projectos de

---

<sup>6</sup> Rogers (1988: 44, citado em Kramsch, 1993: 197) e Moro (1999: 70) recriam o ambiente ideal de aprendizagem através dos meios informáticos, fazendo a analogia com um ‘playground’ Moro (1999: 70) ou ‘a new kind of imaginary playground for the mind’ Rogers (ibidem). Neste espaço, os passos da criança são imprevisíveis porque seguem a sua curiosidade e o seu estímulo natural para a aprendizagem, por contraponto a uma aprendizagem sequencial.

intercâmbio por *Email*<sup>7</sup>, contornaram os problemas da escrita *on line*. Fedderholdt (2001) relata que os participantes neste projecto, provenientes de países tão diferentes como o Japão e a Dinamarca, começaram por escolher tópicos de discussão, e intercalaram a produção de textos escritos na aula ou em casa com textos produzidos *on line*, conforme se foram familiarizando com as características do material e do projecto em geral. A professora (ibidem: 274) aponta a autenticidade comunicativa como uma das principais vantagens deste projecto:

Having a 'key-pal' provided students with opportunities for writing in English for genuine reasons. They had 'real' readers to write to, that is to say, an audience of students interested in what they had to say, as opposed to the teacher who they know is only reading their text out of duty, to assess them and give them a grade. However, this does not mean that students will become more careless with their English. On the contrary, it can help to improve writing...

Ainda em relação ao *Email*, Ivy (1998) sugere a utilização de *Junk Email* nas aulas de Inglês como língua estrangeira. O autor começou por criar um ficheiro denominado *scams*, onde guarda todo o *Junk Email* que chega ao seu computador. Nesse artigo, para além de serem sugeridas várias actividades ilustrativas do uso deste material, são apresentados *links* e *sites* contendo exercícios a utilizar pelo visitante. Porque nos movimentamos na área da didáctica das línguas, há que ter em conta alguns factores de decisão, nomeadamente: a necessidade de adaptar os materiais e as actividades sugeridas pelos autores dos *sites* ao programa em vigor, aos conteúdos e metodologia, ao objectivo da tarefa, ao perfil cognitivo e afectivo dos alunos, ao clima pedagógico que se pretende criar, aos interesses, expectativas e necessidades dos

---

<sup>7</sup> A IECC (*Intercultural Email Classroom Connections*) é um organismo ao serviço dos professores de línguas que querem estabelecer parcerias para intercâmbios internacionais e inter-culturais por *Email*.

alunos, ao contexto educativo e aos recursos disponíveis na sala de aula, a fim de evitar o uso acrítico desta vasta rede de informação.

Também na utilização das novas tecnologias a imaginação de cada professor pode contribuir para o enriquecimento do processo de ensino / aprendizagem. O melhor será não descurar os objectos que, à primeira vista, não têm qualquer valor, porque podem constituir materiais autênticos potencialmente interessantes para o ensino da Inglês.

### 3.3.2. O material autêntico simplificado

Nunan (1989: 54) define material autêntico como todo o material produzido para outros fins que não os educativos mas questiona-se “*what mixture of authentic and specially written material is valid? What do we mean by authenticity?*”, o que nos leva, inevitavelmente, a problematizar o eventual processo de simplificação de que alguns materiais são alvo antes de chegar às mãos do aluno. Este processo envolve a reescrita do texto, anulando-lhe características sintácticas e pragmáticas, assim como vocabulário de uso menos corrente. O princípio da autenticidade manter-se-á após simplificação do material?

Widdowson (1978) acredita que a simplificação pode ter lugar se ocorrer dentro das convenções de determinado campo linguístico, e desde que seja mantida a autenticidade de resposta do aluno, o que nos leva a uma outra dimensão de autenticidade já discutida.<sup>8</sup> Segundo Widdowson, mesmo após simplificação, o texto

<sup>8</sup> É clássica a bivalência “*text authenticity*” “*learner authenticity*”. Tal como já foi referido em 1.3. Widdowson (1979) afirma que, embora a primeira tenha um valor intrínseco, é da interacção do aluno com o texto que se gera a situação comunicativa, num processo de resposta apropriada e de reacção psicológica positiva. Deste modo a autenticidade ou inautenticidade do material dependerá da relação com ele estabelecida. O processo de ensino/aprendizagem resultará numa autenticação (*authentication*, Widdowson, *ibidem*) de qualquer tipo de material, de modo a torná-lo autêntico.

deverá continuar a cativar o interesse do aluno e a impressioná-lo, como se, de alguma forma, respondesse às suas preocupações (ibidem: 90).

Lynch (1996:15) acrescenta que simplificar com sucesso contribui para o acto comunicativo e para o desenvolvimento da aprendizagem da língua, a longo prazo.

A dúvida no entanto mantém-se. Todos nós já manuseámos ou, quiçá, trabalhamos com manuais cujos autores, ao fazerem uso da simplificação, *criaram* textos linguisticamente forçados e irrealis e material áudio desprovido de características e especificidades do discurso oral, em nome de uma compreensão facilitada dos textos. O objectivo da simplificação parece percorrer um caminho oposto ao da abordagem comunicativa e ao da metodologia de tarefa, se pensarmos que estamos a tentar construir *pontes* entre a sala de aula e o mundo real (Negroponte, 1995; Spelleri, 2002: 1-2). Também no seu dia-a-dia o aluno não necessita de compreender tudo o que ouve ou lê. A questão da compreensão global de um enunciado quase nunca se coloca no quotidiano de um jovem, pelo que deverá ser dismistificada também em contexto educativo. Crucial será desenvolver estratégias eficazes de focalização em momentos específicos, e deles retirar *input* significativo para o desenvolvimento da *task* (Guariento e Morley, 2001). A instrução do professor para o sucesso desta abordagem será, naturalmente, essencial. Porter e Roberts (1981: 44) conceberam um exercício que pretendia desenvolver as estratégias de focalização do aluno, numa altura em que a audição de textos autênticos começava a emergir no panorama do ensino das línguas. Confrontados com uma mensagem proveniente de uma estação de comboios, com todas as distorções e ruídos típicos do local, os alunos tinham que prever e extrair informação específica. O texto não passava por qualquer tipo de simplificação. *Simplificada* era a relação que os alunos estabeleciam com o texto através de um controlo das instruções

fornecidas de modo a proceder à extracção de momentos relevantes para o desenvolvimento da tarefa.

Alguns autores (McDonough e Shaw, 1993: 93) reforçam esta ideia quando afirmam que muitos elementos podem ser simplificados, incluindo as instruções e as explicações que acompanham os exercícios e as actividades, ou até mesmo o *layout* do material, de modo a que se torne mais fácil visualizar a integração dos diversos elementos. Se a simplificação for atribuída a factores linguísticos, corre-se o perigo de distorcer a *natural language*. Se o professor usar, por exemplo, um discurso demasiado lento, pode-se perder a entoação frásica tão importante para a descodificação da mensagem. Por outro lado, ao simplificar a estrutura de um texto, nomeadamente os seus aspectos sintácticos e pragmáticos, corre-se o risco de eliminar os aspectos estilísticos, alterando o sentido e a intenção do texto original. Este problema é comum aos textos de leitura extensiva concebidos para o nível elementar (*abridged reading*), sobretudo quando estes se baseiam em textos originalmente mais complexos. Importante será adaptar o texto ao nível cognitivo dos alunos, num crescendo de complexidade e autenticidade, de modo a que eles não se tornem dependentes de materiais simplificados.

O debate que envolve a questão da simplificação não é consensual, tal como não o é a noção de autenticidade a ele subjacente. Embora este estudo coloque o seu enfoque no uso dos materiais autênticos em sala de aula, tentaremos perceber o percurso desde a sua recolha, até à sua utilização.

### 3.3.3. O material criado e adaptado

The coursebook is a resource. The teacher has always been the essential element in bringing about learning in the classroom.

Ingrid Freebairn (2000: 4)

Sobretudo na década de 80, época em que a especialização dentro das várias áreas da didáctica começava a delinear contornos mais visíveis, alguns autores começaram a dedicar-se à questão dos materiais didácticos (Williams, 1983; Cunningsworth, 1984; Sheldon, 1987; Hutchinson e Waters, 1987; Breen e Candlin, 1987). Alguma preocupação começou a vislumbrar-se em relação à criação e *design* dos materiais por um lado, e à sua selecção e avaliação, por outro.

Sheldon (1987) e Breen e Candlin (1987) forneceram *checklists* de modo a que os professores pudessem proceder a uma análise mais crítica e criteriosa dos materiais, nomeadamente dos manuais adoptados. Apesar destes autores colocarem a hipótese do professor poder produzir os seus próprios materiais, alguns (Sheldon, 1988: 238) fizeram-no de forma pessimista: “teacher-generated material often has less credibility than a published textbook, no matter how inadequate that may be”, remetendo para os profissionais a sua produção. Allwright (1981: 6) partilha desta opinião quando escreve:

We need teaching materials as ‘carriers’ of decisions best made by someone other than the teacher, not because the classroom teacher is deficient, as a classroom teacher, but because the expertise required of materials writers is importantly different from the required of classroom teachers – the people who have to have the interpersonal skills to make classrooms good places to learn in.

O que parece estar em causa é o facto de Allwright não atribuir aos professores a competência e o conhecimento profissional (didáctico) suficientes para poderem produzir os seus próprios materiais:

According to this view, we need teaching materials to save learners from our deficiencies as teachers, to make sure, as far as possible, that the syllabus is properly covered and the exercises are well thought of.

Segundo estes autores, confinado à gestão da sua sala de aula, ao professor cabia a aceitação dos materiais, tal como eles tinham sido criados pelos seus autores, tendo que abdicar da sua eventual veia artística nos processos de criação, adaptação e *design*.

Os conhecimentos e competências requeridas para a produção de materiais didácticos, nomeadamente manuais escolares, não são, de modo algum, específicas e confinadas a um grupo de profissionais que trabalha, em exclusividade, na sua produção. É bastante comum encontrar materiais concebidos por professores que mantêm as suas funções lectivas e criativas em simultâneo. Na verdade, quem melhor do que o professor para reflectir sobre os seus próprios objectivos e sobre os objectivos dos programas e dos alunos? Haverá circunstância mais privilegiada do que a de um docente para adequar os materiais didácticos à natureza e finalidade das tarefas de aprendizagem, de modo a permitir a aprendizagem de um grupo específico de alunos? O professor é alguém que detém um sólido saber científico-pedagógico, uma forte capacidade psicossocial para se relacionar consigo e com os outros e uma atitude de responsabilidade social e de abertura aos contextos onde se insere. Alarcão (1996) engloba no conceito de competência didáctica a flexibilidade que permite ao professor encontrar alternativas e transformar a realidade educativa. Schön (1983, 1987) fala da capacidade criativa e de inovação que o bom profissional revela ao lidar com a complexidade de situações que enfrenta. É um

saber que se encontra em constante reestruturação, feito de cognição e sensibilidade. O professor profissional estará apto a criar, produzir e conceber materiais, porque ninguém melhor do que ele conhece o currículo, os conteúdos de ensino, o aluno e o processo instrucional.

Em relação à adopção do manual escolar, Sheldon (1988) lança um alerta à selecção por vezes *ad hoc*, apressada e baseada em critérios de popularidade de mercado de determinados manuais escolares, fornecendo *checklists* para uma selecção e avaliação crítica e criteriosa. De entre os vários factores focados, a questão da autenticidade é formulada do seguinte modo:

Is the content obviously realistic, being taken from L1 material not initially intended for ELT purposes?

Do the tasks exploit language in a communicative or 'real-world' way?

If not, are the texts unacceptably simplified or artificial (for instance, in the use of whole-sentence dialogues)?

Numa posição antagónica encontramos Block (1991) que defende que os professores podem e devem criar ou adaptar materiais constantes no manual escolar, de acordo com as características da turma. As três vantagens apresentadas apontam no sentido de promover aprendizagens contextualizadas (Block dá como exemplo a substituição de um mapa do manual, por um da cidade natal dos seus alunos), actuais (em detrimento da precariedade em que alguns textos possam cair) e o toque pessoal que o professor lhe possa imprimir e que, segundo o autor, favorece e cativa os alunos para a aprendizagem. Claro que é necessário que o professor seja um profissional com capacidade para reflectir sobre os seus próprios objectivos e sobre os objectivos do programa e dos alunos, para proceder com discernimento a este tipo de situação.

Curiosamente, e embora Sheldon seja um crítico acérrimo dos materiais criados ou adaptados pelo professor, não pode deixar de valorizar algumas das características apontadas por Block, nomeadamente a indiscutível actualidade desses materiais (ibidem: 239):

Textbooks are necessarily static and a little outdated, not least because of the long delays between writing and publication. The feedback loop for homegrown materials is of course much shorter and quicker.

Freebairn (2000), autora de vários manuais escolares, também vê como inevitável a precariedade do manual escolar, sobretudo se este pretende ir ao encontro de tópicos mediáticos. Como exemplo “one only has to think of the British family, the latest pop sensation, or politics anywhere, to realise that up-to-the-minute topicality is impossible to achieve” (ibidem: 4). A solução passa, segundo Freebairn, pela utilização do manual como *resource*:

I would certainly see the author and the teacher having complementary roles in this respect, where the one provides the linguistic framework, subject and starting point, and the other makes it topical and relevant to the students.

Partilhando uma posição idêntica encontramos alguns autores (Morrow e Schocker, 1987; Melvin e Stout, 1987) que, para além do manual escolar, apostam na adaptação do material autêntico, sem que este perca as suas características essenciais. Ao contrário da simplificação, o processo de adaptação defendido pelos autores supracitados não envolve qualquer reescrita.

Morrow e Schocker sugerem que o professor construa uma bateria de textos autênticos, de temáticas tão diversa quanto possível, de modo a dar resposta aos interesses dos alunos<sup>9</sup>. Para tal terá que seleccionar, recortar e colar os textos em cartões, de modo a que no seu verso os alunos encontrem perguntas de interpretação. Os textos poderão ser anúncios, contos, ou extractos de contos ou fotografias e as perguntas adaptadas ao tipo de texto. Embora os autores não o refiram, pressupõe-se que, subjacente a esta acção, haja uma preocupação de adequação da actividade à natureza e finalidade da tarefa de aprendizagem, a qual foi escolhida de modo a permitir a aprendizagem de um grupo de alunos em particular.

Também Melvin e Stout (1987:51) apontam para uma colagem de pequenos excertos de textos autênticos, no caso de estes serem muito longos. O resultado final, a justaposição de colagens relacionadas com um determinado tópico, é, segundo os autores, esteticamente mais convidativa do que uma página de texto denso, para além de facilitar a visualização das diferenças entre os vários tipos de texto e de registo.

As características dos alunos, o tamanho da turma ou as características físicas da sala de aula são, de acordo com McDonough e Shaw (1993: 83), factores externos subjacentes à necessidade de adaptar materiais de ensino. Se, pelo contrário, os factores residirem no próprio material, nomeadamente nos seus conteúdos, organização e consistência, a causa da adaptação é interna, tal como ilustrado pelo Quadro II (p.59).

Adaptar materiais consistirá, na opinião dos autores, em encontrar pontos de contacto entre as duas colunas, de modo a aproximá-las tanto quanto possível (as linhas

---

<sup>9</sup> Mais uma vez a questão da autenticidade se depara com a bivalência delincada por Widdowson (1979). Morrow e Schocker (1987), no seguimento de Widdowson, acreditam que, mais importante do que a autenticidade do material, é a autenticidade da resposta ao material, sendo esse o ponto de partida essencial ao processo de ensino/aprendizagem. Os autores (ibidem: 251) acreditam que esta é uma relação incontornável: "Whenever we read, listen to, or watch 'texts' in real life, we have reactions or responses to them: we may be interested, indifferent, excited, or disgusted. The response may be intellectual, emotional, or aesthetic; it may involve cognitive or affective factors- but it is there. Nobody ever reads or listens to anything without some reaction to it, and it is this reaction which we feel is the essence of communication, for this is what the text has truly communicated."

horizontais sugeridas na imagem são apenas um exemplo da infinidade de cruzamentos possíveis). Os materiais (*internal criteria*) deverão ser adequados às condições de ensino (*external criteria*). A área temática seleccionada deverá, por exemplo, ser adequada às características, interesses e necessidades dos alunos.

Adaptar é atingir um grau de congruência entre diversas variáveis do processo de ensino / aprendizagem (Madsen e Bowen, 1978 citados em McDonough e Shaw, 1993: 83). “the good teacher (...) is constantly striving for congruence among several related variables: teaching materials, methodology, students, course objectives, the target language and its context, and the teacher’s own personality and teaching style” (Ibidem).

Quadro II: Factores internos e externos que condicionam a adaptação de materiais (McDonough e Shaw, 1993: 83)

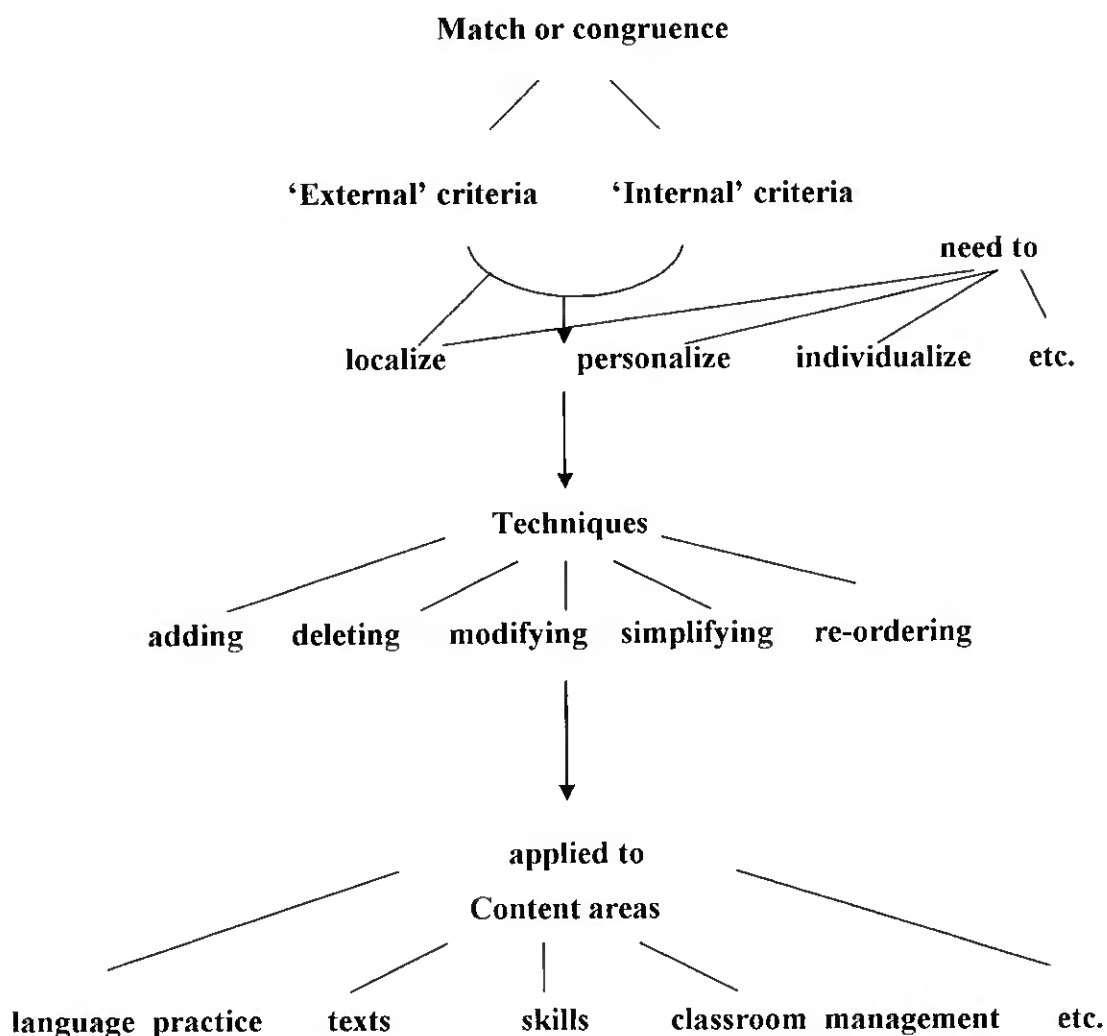
<i>External (what we have)</i>	<i>Internal (what the materials offer)</i>
Learner characteristics	Choice of topics
Physical environment	Skills covered
Resources	Proficiency level
Class size	Grading of exercises
.	.
.	.
.	.

O exemplo dado por Block (1991) vai ao encontro dos três princípios delineados por Madsen e Bowen (1978). Ao substituir o mapa do manual por um da cidade natal dos seus alunos, o professor está a personalizar, a localizar e a individualizar o material.

McDonough e Shaw (1993: 96) sugerem as seguintes técnicas: “adding; deleting; modifying; simplifying e re-ordering”, de modo a conseguir *a match or congruence* propícia a determinada situação de ensino. Curiosa é a inclusão da simplificação como

uma das técnicas possíveis, embora uma ressalva seja feita à sua sobre-utilização: “it is worth noting in passing that teachers are sometimes on rather dangerous ground, if a wish to ‘simplify’ grammar or speech in the classroom leads to a distortion of natural speech” (McDonough e Shaw, 1993: 93). O esquema, ilustrado na Figura I, resume o processo de adaptação, desde o momento em que o professor detecta que há um desajuste entre os diversos elementos do processo de ensino (e.g. perfil cognitivo dos alunos e finalidade da tarefa de aprendizagem), sugerindo, mas não esgotando, algumas técnicas de adaptação aplicáveis a diversas áreas (*language practice, texts, skills, ...*).

Figura I: *A Framework of Adaptation* (McDonough e Shaw, 1993: 96)



De um modo geral, da década de 80 para a de 90, evidencia-se uma maior abertura de modo a englobar outros materiais dentro da noção de autenticidade. Uma leitura diacrónica parece evidenciar alguma liberalização de critérios relativamente à questão do material autêntico. No final dos anos 80 e início dos anos 90 vários autores apontam a possibilidade de adaptar e criar materiais, sem perder de vista a premissa da autenticidade.

#### **3.4. A problemática do *Skill-getting* e *Skill-using* (Rivers & Temperley, 1978)**

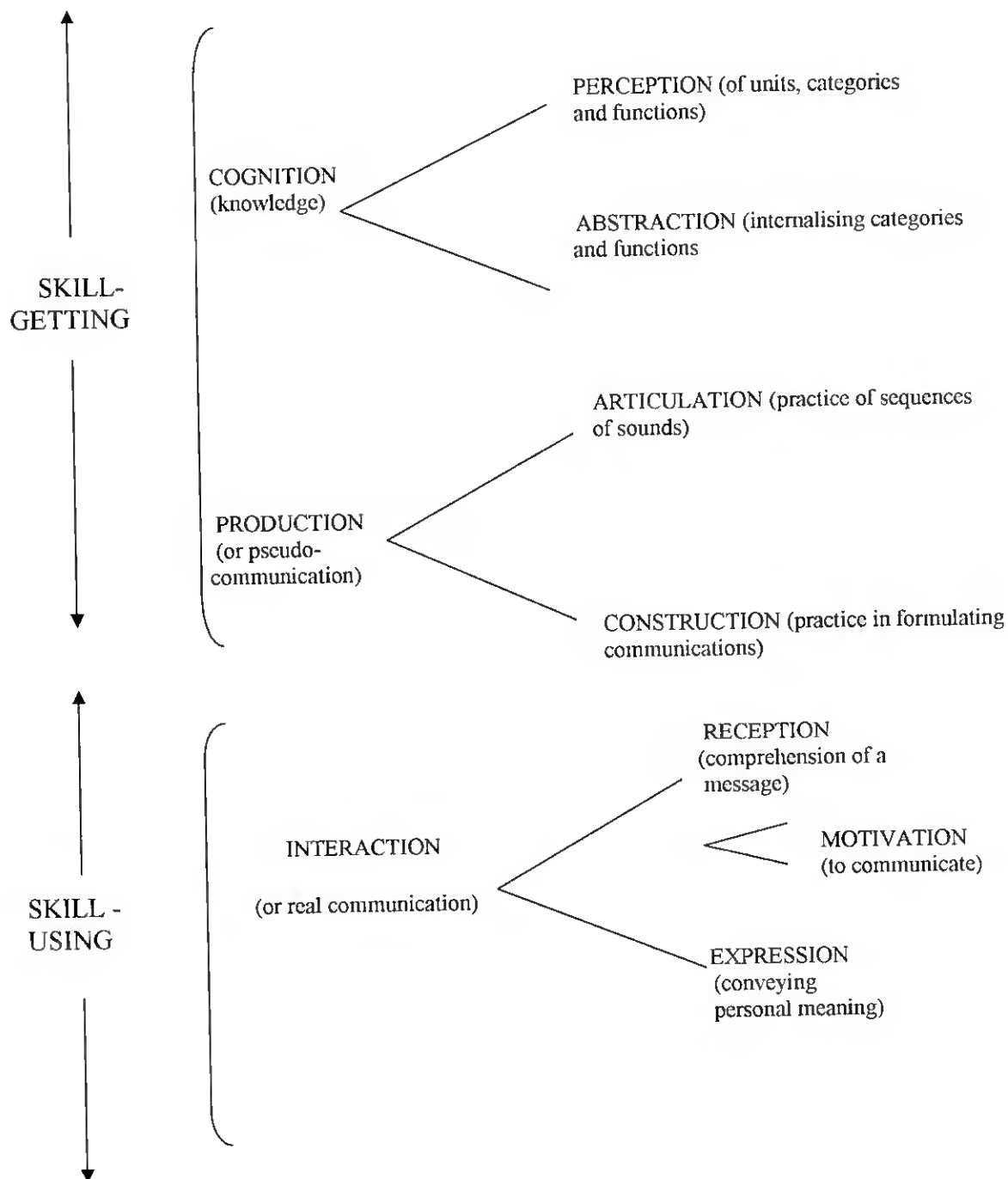
Rivers & Temperley (1978) estabeleceram uma dicotomia que se tornou clássica na área da didáctica, fazendo uso dos termos *Skill-getting* e *Skill-using*. Legutke e Thomas (1997) preferem os conceitos *language learning / pre-communicative e communicative tasks*. Neste texto utilizaremos os termos sugeridos por Rivers & Temperley (1978), embora todos os outros incidam sobre a mesma problemática.

Rivers e Temperley delinearão um modelo de aprendizagem predominantemente linear, isto é, na aprendizagem da língua o aluno começa por perceber e interiorizar aspectos funcionais da língua (*skill-getting*), praticando de seguida estruturas frásicas, numa fase que os autores denominaram *pseudo-comunicação*. Após uma prática controlada de enunciadas, os alunos estarão aptos a interagir nos moldes do modelo de comunicação clássico (*skill-using*), ou seja, receber e decifrar as mensagens de um interlocutor e, numa cadeia comunicativa sequencial, expressar e construir significados. A figura II (p. 63) ilustra o esquema sugerido por Rivers & Temperley (1978).

Legutke e Thomas (1997: 33, 34, 74) propõem uma maior recursividade nas fases de aprendizagem, recusando uma linha de acção rígida: “although language skills are prerequisites of any form of linguistic communication, this does not imply that language learning tasks have to precede all other types in the classroom”. A recursividade proposta por Legutke e Thomas (ibidem: 298) surge no seguimento de uma mudança no papel do aluno, colocando-o no centro do processo de aprendizagem e tornando-o um agente activo de todo o processo de decisão da sala de aula: “we have described language learning in the process oriented classroom as a learner-shaped task focus where language is a mean not a end”. As fases do processo de aprendizagem são, nesta perspectiva, maleáveis, amovíveis e negociáveis.

Nunan (1989: 60, 61), no seguimento de Rivers & Temperley (1978), afirma que a dicotomia do *Skill-getting* e *Skill-using* está intimamente ligada à distinção clássica entre actividades de prática controlada, em que os alunos manipulam aspectos mais formais da língua (gramática, fonologia, léxico e semântica, Legutke e Thomas, 1997) e actividades de *transfer*, onde os alunos aplicam novos conhecimentos na compreensão e produção de situações comunicativas. O primeiro momento é caracterizado por actividades não-autênticas que, no entanto, se revelam essenciais na fase pré-comunicativa porque permitem ao aluno adquirir conhecimentos e capacidades essenciais para a etapa seguinte. Estes dois momentos são tratados de modo diferente, porque lhes subjazem objectivos diferentes. Se, numa primeira fase, a predominância recai no desenvolvimento da *accuracy*, numa segunda fase pretende-se praticar a *fluency*. Estes dois conceitos revestem-se de uma importante simbiose no ensino das línguas, sendo erróneo concebê-los como dois extremos de uma mesma realidade (Swan 1985a, 1985b; McDonough e Shaw, 1993). A figura II (p. 63) ilustra o esquema sugerido por Rivers & Temperley (1978).

Figura II: *Processes involved in learning to communicate* (Rivers and Temperley, 1978: 4, citado em Nunan, 1989: 61)



Embora o termo *eclectismo* ainda não tivesse recebido a atenção actual, Swan (1985b: 84-5) propõe um uso eclético dos materiais autênticos, ao sugerir a sua utilização tanto numa fase de aquisição linguística, como em momentos de prática comunicativa. Numa primeira consideração, Swan revela o sentimento de culpa que muitos professores sentem ao usar materiais não autênticos, criados especificamente para situações de ensino. Num texto denominado *A critical look at the Communicative Approach*, Swan tenta encontrar uma posição eclética, desdramatizando o uso dos materiais adaptados ao ensino, por analogia ao mundo real onde é comum simplificar um texto a uma criança ou um artigo científico a um leigo. Swan (ibidem) é apologista do uso de diferentes tipos de material, desde que estes sirvam os objectivos do momento em que são utilizados:

Scripted material is useful for presenting specific language items economically and effectively: the course designer has total control over the input, and can provide just the linguistic elements and contextual back-up he or she wishes. Authentic material, on the other hand, gives students a taste of 'real' language in use, and provides them with valid linguistic data for their unconscious acquisition processes to work on.

O eclectismo desta opinião vai ao encontro de uma reconciliação entre os diversos tipos de currículo. Swan (1985) desmistifica alguns aspectos da abordagem comunicativa, nomeadamente a ênfase dada a aspectos mais funcionais da língua, em detrimento dos mais formais. O autor é apologista de uma fusão entre as várias tendências curriculares:

It is, therefore, essential to consider both semantic and formal accounts of the language when deciding what to teach. Failure to do so will result in serious omissions on one side or the other. The real issue is not

which syllabus to put first: it is how to integrate eight or so syllabuses (functional, notional, situational, topic, phonological, lexical, structural, skills) into a sensible teaching programme.

O termo eclectismo (*principled eclecticism*) tem sido usado recentemente por autores como Larsen-Freeman (2000) e Mellow (2000, citado em Mellow, 2002) para descrever “a desirable, coherent, pluralistic approach to language teaching. Eclecticism involves the use of a variety of language learning activities, each of which may have very different characteristics and may be motivated by different underlying assumptions”. O conceito de eclectismo surgiu por contraponto a uma teoria única de aprendizagem (*single theory reliance or absolutism*). Ao fundir diversos métodos de ensino, evita-se que um número limitado de acções domine a prática educativa, tornando-a mecânica e inflexível e permitindo a coexistência de métodos supostamente antagónicos (Mellow, 2002).

As ideias patenteadas por Swan (ibidem) vão ao encontro das necessidades das fases de *Skill-getting* e *Skill-using*: numa primeira fase controla-se e explicita-se a prática linguística através de materiais linguisticamente *manipulados* a fim de, numa segunda fase, proporcionar momentos de interacção tão autênticos quanto possível. McDonough e Shaw (1993: 162) partilham esta opinião:

There are obviously going to be different levels of ‘authenticity’ in the materials, depending on whether they are concerned with what Rivers and Temperley (1978) call ‘skill-getting’ or ‘skill-using’. In the former, activities can be designed which are more controlled or what we might call ‘pseudo-communication’. In the latter, the idea is to stimulate genuine interaction.

Se os alunos fossem apenas expostos a materiais criados deparar-se-iam com uma versão empobrecida da língua e dificilmente conseguiriam comunicar numa situação genuína. Van Lier (1996: 137) acredita que os textos criados para falantes não-nativos, sobretudo nos níveis de aprendizagem inicial, são muitas vezes linguisticamente distorcidos e pouco representativos da língua alvo. Por outro lado, se os alunos fossem apenas expostos a materiais autênticos, não lhes seria facilitado o contacto com *high frequency terms* (Swan, 1985b) essenciais à aquisição da língua, para além da dificuldade vocabular e idiomática intrínseca a estes materiais (sobretudo no caso dos níveis de iniciação e elementar). Eddie Williams (1983), a propósito desta ambiguidade, chama a atenção para:

The paradox that the use of authentic text with learners often has an effect opposite to that intended; instead of helping the learner to read for the meaning of the message, an authentic text at too difficult a level of language forces the reader to focus upon the code.

Uma segunda vantagem, ao harmonizar as fases de *Skill-getting* e *Skill-using*, permite o uso do manual escolar em simultâneo com outros materiais de apoio, diversificando as fontes de *input* e de registos linguísticos e gráficos. Ao manual, destituído de monopolizar o processo de ensino / aprendizagem, poderá ser incutido um papel de *resource*, conjuntamente com outros materiais, seleccionados pelo professor e alunos. Combatendo a ideia de *macho syllabus* (terminologia de Krashen), isto é, manuais escolares que monopolizam e fornecem tudo o que o aluno necessita, Van Lier (1996) acredita que esta partilha de recursos e abertura à improvisação é uma das formas de autenticar o processo de ensino (de acordo com a noção de *authentication* de Widdowson). A ideia é exprimida da seguinte forma (ibidem: 205):

“the teacher should have a very ‘thick’ curriculum, but perhaps a very ‘thin’ syllabus”. Esta diversidade ou, se quisermos, esta capacidade de abertura, será vantajosa no sentido de responder às idiosincrasias dos alunos, fomentando um ensino centrado nos reais interesses dos seus intervenientes.

Outros autores remetem a pertinência dos materiais autênticos para a esfera dos domínios cognitivos. Harmer (1989) distingue os domínios receptivos (leitura e audição) dos produtivos (escrita e fala), remetendo para os primeiros uma maior complexidade linguística de *input*. É corrente um aluno dominar um texto científico embora, escrita e oralmente, não consiga reproduzir o mesmo nível de linguagem. Para que um aluno atinja este domínio de leitura é fundamental dar-lhe *input* mais complexo do que o já adquirido (*roughly tuned input*). Os materiais autênticos são uma fonte privilegiada porque promovem a aquisição subconsciente de nova linguagem (ibidem: 35).

Harmer (1989: 35), no entanto, não deixa de sublinhar a necessidade de seleccionar materiais em que o *input* linguístico seja mais explícito (*finely tuned input*). Numa fase de apresentação (*Skill-getting*) este material permite ao professor um maior controlo da prática comunicativa, nomeadamente através de exercícios de repetição de estruturas gramaticalmente correctas. Segundo Harmer, a artificialidade dos textos usados nesta fase de apresentação pode ser minimizado através do uso de *simulated-authentic texts*, ou seja, textos que não caiam no exagero da repetição, com características idênticas ao real.

Uma vez que este trabalho pretende analisar o uso dos materiais autênticos na sala de aula, tentaremos encontrar evidências que nos mostram a maior inclinação dos professores em estudo para o uso de materiais em fases de *Skill-getting* ou de *Skill-using*, como veremos no capítulo reservado aos aspectos metodológicos.

### 3.5. O binómio *Cultural Competence* / *Cultural Performance* (Kramersch, 1993, 1998)

Segundo Kramersch (1993), há que fazer a distinção entre estes dois conceitos para que possamos discernir os momentos de autenticidade comunicativa. Kramersch pergunta ainda 'para quem é que o texto é autêntico e o que é que o autentica' na tentativa de tornar a selecção de materiais uma escolha crítica e significativa.

Stevenson (1985, 43) partilha esta visão quando se questiona:

When one claims that this is real, another will quickly ask "to whom, in whose eyes, where, when, with what intent, at what level of proficiency, perceived level of proficiency and so on?" It's a more or less affair, dependent upon this and that...

Ao passo que alguns autores conceptualizam autenticidade como algo que reside no texto em si, outros conferem-na à relação texto / leitor, e ao diálogo que esta relação envolve. Se a questão dos materiais em si parece ser bastante clara e consensual (referimo-nos à primeira definição de Breen), conforme caminhamos para além do texto a autenticidade passa a ser uma questão interpretativa. Conscientemente ou não, Breen parece ter delineado uma espiral de crescente complexidade e multiplicidade de divergências quando apontou as quatro vertentes possíveis.

Kramersch denuncia a forma acrítica com que muitos professores lidam com aspectos culturais e linguísticos, pedindo que os alunos usem ou imitem determinados comportamentos. Widdowson (1979: 71 citado em Kramersch, 1993: 179) refere que uma aceitação acrítica da necessidade de expor os alunos a material autêntico pode conduzir a uma renúncia da responsabilidade pedagógica. Há que discernir o conhecimento

(*Cultural Competence*) da *performance* cultural (*Cultural Performance*), uma vez que o primeiro não terá necessariamente que determinar o segundo. O papel do professor será o de proporcionar o contacto com aspectos culturais da língua através de materiais autênticos, sem forçar comportamentos idênticos aos dos falantes da língua alvo, o que em nada contribuirá para a autenticidade da situação comunicativa. O que se pretende é evitar situações como “ask students to try as hard as they can to be someone else, to plagiarise as well as they can all sorts of linguistic and behavioural patterns from observed ‘authentic materials’ (even to the point of caricature) [because it] is the best way to feel and understand the culture” (Santoni, 1983; citado em Kramsch, 1993: 181).

Os materiais autênticos terão a dupla função de proporcionar o contacto com aspectos culturais e convenções sociais da língua alvo e, em última instância, levar os alunos a relacioná-los com a sua própria cultura. Para tal “should we not give our students the tools for a critical understanding of the target culture and its social conventions...it is not the privilege of the language teacher to understand and poach on the target culture without automatically contributing to its construction?” (Kramsch, 1981: 182).

### 3.6. O material como veículo de cultura

If we teach language without teaching at the same time the culture in which it operates, we are teaching meaningless symbols or symbols to which the student attaches the wrong meaning.

Robert Politzer (1959: 100-1)

O binómio língua / cultura tornou-se um dos axiomas do actual ensino actual das línguas. É inquestionável ensinar-se uma língua sem que se ensine a cultura, até porque a língua veicula e materializa a realidade cultural (Kramsch, 1998).

Por outro lado, uma vez que a competência comunicativa deve ser desenvolvida em contextos idênticos, ou pelo menos semelhantes, aos do mundo real e dos quais não podemos dissociar a carga cultural que lhes é intrínseca, é praticamente impossível comunicar sem, consciente ou inconscientemente, abordar questões culturais.

Quando em 1980 Canale e Swain dividiram a competência comunicativa em quatro subcompetências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) outros autores, sobretudo no âmbito da psicologia social, sentiram necessidade de criar uma quinta subcategoria que denominaram por *intercultural competence*. A competência intercultural veio, assim, completar o quadro das competências a adquirir pelos alunos de uma língua estrangeira, definindo-se como “the ability of a person to behave adequately in a flexible manner when confronted with action, attitudes and experiences of representatives of foreign cultures” (Meyer, 1991: 137, citado em Cortazzi e Jin, 1999).

Recentemente, com o aparecimento de um espaço comunitário comum, esta competência reveste-se de uma nova importância, sobretudo para os alunos que dele fazem parte. O Quadro Europeu Comum de Referência (1998) promove uma nova abordagem cultural, através do desenvolvimento simultâneo da competência plurilingue e pluricultural. No capítulo 5.1. o QECR diz que, para executar as tarefas e as actividades necessárias para lidar com as situações comunicativas em que estão envolvidos, os alunos utilizam um certo número de competências adquiridas ao longo da sua experiência anterior. Estas competências são enriquecidas pela participação nos eventos comunicativos (incluindo as situações especificamente construídas para promoverem a aprendizagem da língua), e pelas fontes de informação. Segundo o QECR o conhecimento sociocultural fica, muitas vezes, fora da experiência prévia do aluno ou é distorcida por estereótipos. O papel da educação, e neste caso da aprendizagem de uma língua estrangeira, é crucial para ultrapassar uma visão enviesada do mundo,

proporcionando que os alunos travem conhecimento, tomem consciência e compreendam as relações entre a sua cultura e a cultura da língua alvo.

Nesta perspectiva, e segundo o QECR (5.1.2.2.), o aluno será incentivado a: a) ultrapassar relações estereotipadas; b) desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua cultura e a cultura estrangeira; c) identificar e usar estratégias variadas de mediação e d) estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira.

O QECR (6.1.3.3.) evidencia, de modo consciente, que o conhecimento de uma língua e de uma cultura estrangeira nem sempre permitem ultrapassar o que língua e cultura ‘maternas’ têm de etnocêntrico, reforçando até, por vezes, os estereótipos e preconceitos. No texto parte-se, no entanto, do pressuposto de que o conhecimento de várias línguas possa ajudar a ultrapassar esse etnocentrismo, ao mesmo tempo que enriquece o potencial da aprendizagem.

Em última instância pretende-se que o aluno de línguas se torne plurilingue e desenvolva a interculturalidade, uma vez que o conhecimento de uma língua e cultura é alterado e enriquecido pelo conhecimento de outra, no sentido de uma maior consciencialização, uma capacidade e uma competência de realização interculturais.

A profundidade e a qualidade de abordagem destes valores poderá ser testada através das já referidas *checklists* (cf. Capítulo 3.3.3. o material criado e adaptado ), quer no âmbito de uma literatura mais vasta, quer no próprio espaço nacional através dos documentos editados pelo Ministério da Educação que orientam a avaliação e selecção dos manuais escolares. Estes documentos serão usados como literatura de suporte, dado não existirem listas de verificação para materiais autênticos em particular, até porque os manuais escolares recorrem com frequência ao uso de materiais autênticos quando pretendem abordar questões culturais.

Numa leitura mais vasta encontramos *checklists* que não fazem qualquer alusão ao conceito de cultura (Dwyer, 1984; Brown, 1995, citados em Cortazzi e Jin, 1999). Alguns autores (Harmer, 1989; McDonough e Shaw, 1993) abordam, exclusivamente, o perigo de fomentar estereótipos raciais e culturais, dimensionando de forma redutora o conceito de cultura. Para outros autores (Breen e Candlin, 1987: 20), a avaliação dos conteúdos culturais é questionada de forma implícita: “in what ways do the materials involve your learners’ values, attitudes and feelings?” As listas apresentados por Cunningsworth (1984) e Sheldon (1988) parecem atingir um maior grau de profundidade através de um leque de tópicos mais vasto e criterioso. Sheldon (ibidem: 242) propõe tópicos para reflexão que abrangem desde os aspectos gráficos do manual, até à apropriação, validade educacional ou *bias* cultural. Para cada um dos tópicos é lançado um conjunto de questões, de modo a orientar a reflexão sobre a avaliação dos materiais. A questão cultural não se restringe a considerar a divulgação de estereótipos raciais, sexuais ou sociais, mas incide também na divulgação de realidades sociais desconfortáveis (fome, desemprego, ...); na consideração da capacidade de modificar noções pré-concebidas; na apropriação do sentido de humor, na filosofia subjacente à organização do manual, entre outras questões.

Curiosamente, a questão da avaliação dos manuais escolares através das referidas *checklists*, é reveladora do modo como os seus autores conceptualizam a noção de cultura. Tal como os manuais escolares, produto de uma “selecção de cultura” (termo de Sousa, 1999: 498), também as listas de verificação são, por si só, uma filtragem do conceito de cultura e do modo como este deverá ser abordado e, por isso, destituídas de imparcialidade.

Embora Kramersch não tenha elaborado listas de verificação específicas para materiais didácticos, contribui, através da sua análise da relação língua / cultura, para

uma reflexão sobre essa mesma selecção. Apesar de não ter em mente os materiais autênticos como veículo de cultura, Kramsch (1998: 9) questiona: “who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? According to what and whose criteria can a cultural feature be called representative of that culture?”

Muitas vezes dividimos com o autor do manual escolar (no caso de este ser um *insider*, isto é, um falante da língua-alvo) a selecção dos materiais autênticos. Se parte desta selecção já se encontra patente no manual, cabe-nos a nós, como *outsiders*, ou seja, professores de outra língua que não a nossa, continuar e alargar esse trabalho, reflectindo sobre o carácter representativo que determinado material possa veicular.

Em Portugal, quando se adoptam manuais escolares, e atendendo aos documentos de orientação fornecidos pelo Ministério da Educação (Decreto-lei n.º 369/90 de 26 de Novembro e Circular n.º 7/2000), verifica-se um único ponto que, muito superficialmente, faz a análise da informação (cultural?) veiculada pelo manual, questionando se esta é correcta, actualizada e adequada aos alunos a que se destina.<sup>10</sup> Este facto deve-se à abrangência de disciplinas e de níveis de ensino que os documentos pretendem cobrir, não sendo delineados em específico para a disciplina de língua estrangeira. Por outro lado, ao remeterem para os objectivos e conteúdos do Programa a análise de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores, estão a confiar que o professor faça uma apreciação triangulada, nem sempre levada a cabo na realidade educativa das nossas escolas.

A adopção do manual escolar reveste-se de uma enorme responsabilidade, porque nele se materializa a principal fonte de *input* da sala de aula. Cortazzi e Jin (1999; 199) dizem que o manual escolar pode ter vários papéis (*a teacher; a map; a*

---

<sup>10</sup> Este é um dos critérios patentes no registo de apreciação dos manuais escolares (anexo 1) fornecido pela DEB e DES através da Circular n.º 7/2000.

*resource; a trainer; an authority; a de-skinner; an ideology*), acrescentando que, para a maior parte dos professores, o manual é a principal fonte de informação cultural (*source of cultural content*), uma vez que não dispõem de outros materiais culturais suplementares. Segundo Castro e Sousa (1998: 44) e Sousa (1999: 495), o manual escolar é instituído como referência, às vezes única e exclusiva, do que é transmitido na sala de aula. Castro e Sousa (1998: 44) acreditam que:

A centralidade dos manuais escolares no processo de constituição e transmissão do discurso pedagógico pode, pois, ser estabelecida de vários ângulos:

- I. a planificação das acções pedagógicas por parte dos professores é frequentemente apoiada em manuais escolares;
- II. as práticas pedagógicas, com grande regularidade, têm como referência mais ou menos próxima algum tipo de manual escolar;
- III. as aquisições realizadas pelos alunos são em larga medida, geradas, construídas ou reforçadas por referência aos manuais escolares.

Esta situação merece algumas considerações, se considerarmos que a informação veiculada pela manual escolar poderá ser a única forma de contacto com a cultura alvo. Em primeiro lugar, nenhum manual escolar é culturalmente neutro uma vez que a informação por ele veiculada é produto da interpretação dos seus autores. Será necessária uma abordagem crítica e criteriosa dos conteúdos culturais. Num segundo plano, há que não esquecer a precariedade da informação cultural transmitida pelo manual adoptado por um período de três anos lectivos, desenvolvendo competências e estratégias de auto-actualização (por exemplo através da leitura de periódicos, do acesso à Internet ou à TV Cabo). Finalmente, há que evitar os já referidos estereótipos culturais que, por vezes,

categorizam erroneamente e de forma redutora os falantes ou grupos de falantes das línguas-alvo, fazendo generalizações falaciosas ou até preconceituosas.

Alguns autores abordam o problema do sexismo e do racismo (Carvalho, Loureiro, Oliveira e Amado, 1999 e Gonzalés e Retamar, 1999) e da representação da mulher e condição feminina (Rocha, 1999) alertando os professores do modo como estas temáticas são tratadas pelos manuais. Carvalho, Loureiro, Oliveira e Amado (1999: 164) fazem a apreciação de alguns materiais retirados de vários manuais de Inglês do Ensino Básico e Secundário, pois crêem que, como diz Celia Burgess Macey (1992: 269-283) citada pelas autoras “um ensino que se pretende anti-sexista e anti-racista deverá desafiar, denunciando, a parcialidade dos materiais e recursos e tentar proporcionar algo mais do que um reconhecimento perfunctório da experiência e do contributo para a sociedade das mulheres, dos negros e das negras, quer no passado, quer no presente; e criar materiais que não contenham estereótipos grosseiros, omissões gritantes e distorções graves”.

No caso dos estereótipos associados à cultura britânica, um dos exemplos mais comuns é o estereótipo do *Englishman* de *bow hat*, imagem rara a qualquer visitante de Inglaterra, do mesmo modo que o *English breakfast* ou o *five o'clock tea* se tornaram especialidades turísticas.

Estas e outras imagens são dadas a conhecer a milhões de alunos, se tivermos em conta o estatuto de língua global adquirido pelo Inglês (Crystal, 1997). O conceito de Inglês como língua global, ou internacional, foi inicialmente definido por Smith (1976) que delineou algumas premissas relativamente ao binómio língua / cultura:

- learners of an international language do not need to internalize the cultural norms of native speakers of that languages;
- the ownership of an international language becomes de-nationalized;

- the educational goal of learning an international language is to enable learners to communicate their ideas and culture to others.

Na sua discussão sobre cultura e o ensino das línguas Kramersch (1993: 205) sublinha cultura como “a social construct, the product of self and other perceptions”. Kramersch delimita esta noção como *sphere of interculturality*, sugerindo que a aprendizagem dos valores culturais vai mais além do que a apresentação de factos ou a transferência de informação. O que se pretende é uma tomada de posição crítica na percepção de outras culturas em relação à nossa própria. Os materiais ao serviço de uma abordagem verdadeiramente comunicativa deveriam, por um lado, facilitar contextos de aprendizagem de modo a que os alunos possam estabelecer paralelismos entre a sua própria cultura e a cultura alvo, desenvolvendo, em última instância, uma maior consciência da sua própria cultura e, por outro, promover atitudes e valores de respeito pela multiculturalidade e pela diversidade linguística. Kramersch (1993), no seguimento da primeira premissa de Smith, afirma que adquirir competência cultural não significa obrigatoriamente comportar-se como um *native speaker*. Também Byram (1998) distingue *biculturalism* de *interculturalism*, remetendo para o aluno de línguas um conhecimento de outra/s cultura/s, sem que isso implique uma colagem de comportamentos.

Cortazzi e Jin (1999) distinguem três tipos de informação cultural veiculada pelos materiais escolares. Num primeiro caso os *target culture materials* abordam a cultura de um país onde o Inglês é a língua materna. No caso da língua e cultura alvo não serem coincidentes com a do professor (situação que reflecte a realidade do ensino das línguas em Portugal), este terá de dominar aspectos culturais específicos da língua alvo, de modo a dar resposta às questões colocadas pelos alunos, promovendo o desenvolvimento da sua competência intercultural, sub-competência da capacidade comunicativa. Segundo os

autores (ibidem: 209), esta seria a situação ideal no que se refere à abordagem de itens culturais.

Os *source culture materials* chamam a atenção do aluno para aspectos da sua própria cultura, embora fazendo uso da língua inglesa. Apesar destes materiais desenvolverem e reforçarem em grande medida a sua própria cultura, acabam por impedir que o aluno tome de facto consciência da sua identidade cultural, uma vez que não foi construída a tal esfera da interculturalidade. Cortazzi e Jin (ibidem: 207) mostram-se críticos em relação a estes materiais, pelo seu carácter culturalmente redutor:

Since the materials mirror mainly their own culture, students have little opportunity to engage in intercultural negotiations with a text portraying another culture, and so they are unable to engage in a dialogue with the text to identify and confirm their own cultural identity, or to ascertain its similarities and differences with that of another cultural group.

O terceiro tipo denominado *international target culture materials* vai ao encontro do estatuto do Inglês como língua global, ou, segundo Smith, internacional. Estes materiais colocam *native speakers* e *nonnative speakers* em interacção em encontros comerciais, turísticos ou simplesmente informativos, mostrando e cruzando aspectos culturais variados. O benefício destes materiais reside na abrangência de contextos culturais e na diversidade de falantes, sem perder de vista o uso efectivo e apropriado da língua. Por outro lado, e na sequência do seu estatuto de internacionalidade, não é necessário interiorizar as normas culturais dos falantes autóctones de determinada língua. (Smith, 1976).

Outros autores (Adaskou, Britten e Faschi, 1990), englobam na noção de *foreign culture* todo e qualquer material usado no processo de ensino / aprendizagem da língua

inglesa como língua estrangeira, o que nos leva a crer que os chamados *source materials* não sejam sequer considerados. Segundo estes autores, a informação cultural poderá ser veiculada através de:

- informative or descriptive text material;
- texts presenting foreign attitudes and opinions;
- human-interesting texts (including dialogues), authentic or fictitious, with details of everyday life;
- questionnaires, contextualized practice activities, writing tasks;
- lexis –particularly idioms- and unfamiliar collocations, which involve alien concepts:
- the exponents of a communicative function;
- realia, or pseudo realia, of all sorts;
- illustrations in the student's book and other visuals;
- sound recordings.

#### **4. O Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas:**

O aparecimento do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) revelou-se de vital importância como princípio orientador no ensino das línguas estrangeiras. A necessidade de concertar atitudes, estratégias e abordagens entre professores de diferentes línguas estrangeiras, promovendo a convergência das abordagens e reflectindo sobre métodos e técnicas de trabalho conducentes ao desenvolvimento de competências, estratégias e actividades comunicativas, é o desafio proposto por este documento. O QECR apresenta-se como um documento inclusivo, coerente e transparente, de modo a constituir uma base de comparação de objectivos e qualificações, assim como de uniformização de critérios a fim de facilitar a mobilidade pessoal e vocacional na Europa. O documento situa e orienta opções tomadas pelos seus

potenciais leitores de modo a criar um diálogo coerente e transparente, evitando uma posição facciosa em relação a metodologias específicas, uma vez que (capítulo 1):

It is not the function of the Framework to promote one particular language teaching methodology, but instead to present options. A full exchange of information on these options and of experience with them must come from the field. At this stage it is possible only to indicate some of the options derived from existing practice and to ask users of the Framework to fill in gaps from their own knowledge and experience.

Esta visão ecléctica permite dar resposta, de forma generalizada, a necessidades tão díspares quanto as possíveis metodologias e cenários de aprendizagem. As consequências metodológicas das opções tomadas deverão ser alvo de reflexão de cada um dos seus leitores, de acordo com as suas especificidades e áreas de intervenção: “users of the Framework may wish to consider and, where appropriate, state the assumptions concerning language learning on which their work is based and their methodological consequences”.

#### **4.1. Desenvolvimento das diversas competências do aluno (linguística, sociocultural e pragmática)**

A competência comunicativa desenvolvida pelo QECR engloba três tipos de competência já clássicas no ensino das línguas estrangeiras:

- competências linguísticas;
- competências socio-linguísticas;
- competências pragmáticas.

Não querendo destituir cada indivíduo do direito à sua cidadania linguística, mas investindo paralelamente numa competência plurilingue e pluricultural, o QECR abre um novo conceito de literacia, que não se cinge ao domínio de uma só língua. As novas competências são assim definidas (capítulo 7):

Plurilingual and pluricultural competence refers to the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the user may draw.

Porque este documento é enquadrador de práticas inovadoras, as implicações educativas desta nova realidade europeia passam por repensar: a) o número de línguas a aprender; b) os grandes objectivos traçados pelos programas; c) as metodologias que suportam as aprendizagens; d) a formação de professores; e) os papéis dos alunos e professores e f) a selecção e diversificação de materiais de ensino.

Segundo o QECR, a escola centrada no aluno não deve descurar as aprendizagens formais ou informais, escolares ou extra-escolares que fazem parte da sua experiência de vida, mas tentar integrá-las harmoniosamente, de modo a que se completem em vez de se oporem porque “teaching and learning methods presuppose this awareness of the world, these multiple areas of knowledge which vary from individual to individual, which may be culture-specific but which nevertheless also relate to more universal constants”.

A intercessão destas esferas, tantas vezes negligenciada pela escola formal, contribuirá para o enriquecimento de cada um dos planos visados, através, por exemplo, de uma utilização diferenciada de materiais, tradicionalmente cingidos a uma área em específico.

#### **4.2. Ênfase dada à diversificação e autenticidade de *input***

O QEQR (4.7.1.) prevê que cada acto comunicativo se contextualize em determinados *domínios* (esferas de acção ou áreas de interesse) nos quais se organiza a vida social. Delineando quatro domínios úteis para as finalidades da aprendizagem e do ensino das línguas (privado, público, profissional e educativo), o QEQR sugere que cada domínio não seja segmentado, mas intersectado por outras áreas. Os meios de comunicação, de domínio público, interferem no domínio privado, profissional e educativo, assim como o domínio privado pode ser trazido para a esfera pública, através da partilha de objectos pessoais (cartas, fotos, receitas, vídeos,...). Em geral, os *textos* provenientes de cada um dos domínios acabarão por penetrar noutras áreas de interesse, contribuindo para uma maximização de recursos, em detrimento da exclusividade de um só meio. Segundo o QEQR, o domínio privado não é, de forma alguma, ameaçado por esta interferência porque o indivíduo, em última instância, individualiza ou personaliza as acções dentro de cada domínio.

Também quando enuncia os diferentes tipos de texto (4.6.3.) o QEQR prevê a utilização de uma variedade de documentos provenientes de diversas áreas de interesse (discursos públicos, conversas telefónicas, cartas pessoais, entrevistas de emprego...) e de suportes tão diversos como o computador, a voz, a teleconferência ou a impressão, entre outros.

Os materiais didáticos propriamente ditos (manuais escolares, dicionários...) não são negligenciados, estando incluídos na relação de materiais apresentada pelo QECR. Está subjacente uma apologia da utilização diferenciada de materiais, desde que esta seja apropriada às finalidades propostas para determinada sequência de ensino. O QECR (4.6.2.2.) pergunta a cada um dos seus utilizadores, em jeito de convite à auto-reflexão :

Users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- with which text-types the learner will need / be equipped / be required to deal
- a) receptively, b) productively, c) interactively, d) in mediation.

Ao identificar comportamentos paralinguísticos (linguagem corporal, sons orais extralinguísticos e traços prosódicos) portadores de significados convencionais, o QECR está como que a propor que o professor não seja o único veículo de *input* oral, ou seja, sugere que os alunos sejam capazes de reconhecer, compreender, interpretar, e, em última instância, usar comportamentos paralinguísticos nos seus actos de fala. Dificilmente um professor possuirá um repertório de comportamentos tão vasto quanto seria desejável, até porque muitos destes comportamentos necessitam de um contexto e de um interlocutor para veicularem significado. Por outro lado, e sobretudo no níveis de iniciação (A1) e elementar (B1), o professor tende a simplificar o acto comunicativo (*teacherese talk*, Van Lier, 1996: 130) a fim de ser compreendido, o que origina uma inevitável privação da verdadeira dimensão de uma língua.

Também no texto escrito (4.4.5.3.), alguns mecanismos desempenham um papel paralinguístico idêntico, nomeadamente o uso de ilustrações, quadros, esquemas, de utilidade, sobretudo, para os níveis enunciados.

Porque a comunicação é um acto que ocorre independentemente da existência de condições internas ou externas ideais, o QECR (4.1.3.) alerta os seus utilizadores para as condições físicas, sociais ou de limitação de tempo que possam dificultar o acto comunicativo. Este alerta presume que, para além dos materiais de ensino tradicionais, os alunos sejam expostos a materiais provenientes de situações extremas de comunicação, em que as condições externas, nem sempre favoráveis, constituam um obstáculo e um desafio à descodificação da mensagem. As condições adversas ocorrem, geralmente, em ambientes reais. Alguns exemplos constantes do QECR incluem uma carta cuja caligrafia é pouco legível, uma conversa telefónica com interferências na linha, excesso de interlocutores envolvidos,...)

Tendo em conta os diversos tipos de texto discriminados (4.6.3.), o QECR (7.3.2.2.) alerta o seu utilizador para a necessidade de avaliar os documentos, considerando factores como a complexidade linguística, o tipo de texto, a estrutura do discurso, as condições materiais, a extensão do texto e a sua relevância para os alunos. Em relação à complexidade linguística, o QECR chama a atenção para o uso de simplificação sintáctica de textos autênticos que, se usada em excesso, pode aumentar o nível de dificuldade ao eliminar redundâncias e indícios de significado essenciais à descodificação da mensagem.

Nos capítulos 4.3.4. e 4.3.5. o QECR confere outros usos à língua, para além da esfera educativa. Como tal, exemplifica actividades lúdicas (jogos, adivinhas, trocadilhos) e estéticas (música, representação de peças, leitura de contos), colocando materiais autênticos diversos ao seu serviço. Estes materiais adaptam-se a este tipo de actividades uma vez que, no seu formato original, foram pensados para responder às necessidades lúdicas, estéticas e sociais dos seus utilizadores (música, literatura, publicidade, teatro). O contributo destes materiais é, segundo o QECR, da maior

importância para a herança cultural Europeia, e o Conselho da Europa entende-as como “um recurso comum precioso a ser protegido e desenvolvido”.

Os documentos europeus chegam ao espaço educativo português, materializam-se e desdobram-se em novas práticas educativas porque, de facto, o seu objectivo é o de enquadrar novos cenários educativos. O texto recentemente publicado que apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional, é uma das manifestações do QECR. No capítulo reservado às línguas estrangeiras, é referido que “na definição de competências específicas, as opções basearam-se nos currículos de línguas em vigor na educação básica e no *Quadro Europeu Comum de Referência*.”. É adoptada, por exemplo, a definição de competência plurilingue e pluricultural nos termos em que é formulada pelo QECR, assim como um conjunto de acções divulgadas, em primeiro plano, pelo quadro. O documento relativo às competências apela à diversificação de recursos relativos tanto ao ensino como à chamada *escola paralela*, intersectando áreas do saber académico com situações do quotidiano (os já referidos *domínios*) e promove a utilização de diferentes tipos de suportes (material impresso, audiovisual e multimédia), assim como de novas tecnologias de informação. Em todos os domínios cognitivos são apontados materiais autênticos de suporte, tanto para o 2º como para o 3º ciclo. A dúvida reside na actual utilização destas directrizes em sala de aula, tal como enunciado nas questões de investigação formuladas.

## **5. Resistência à mudança / reflexão sobre os factores que poderão levar à não utilização de materiais autênticos**

Usar materiais autênticos em sala de aula apresenta-se, no actual ensino das línguas estrangeiras, como uma das premissas essenciais da abordagem comunicativa. Mas se o culto da autenticidade é, para muitos, uma verdade indiscutível, também há quem prefira continuar a usar materiais didácticos construídos especificamente para o ensino.

Os factores que podem levar à não utilização de materiais autênticos são inúmeros. O professor pode evocar razões externas como, por exemplo, a dificuldade de acesso ou total inacessibilidade a documentos autênticos actualizados. Por outro lado, pelas características do seu público alvo, muitos destes materiais não são didactizados, isto é, não oferecem actividades, tarefas e exercícios de suporte. De um ponto de vista mais pessoal, a preparação destas aulas acaba por ser muitas vezes mais absorvente, mais dispendiosa e mais desgastante, tanto ao nível do tempo dispensado para a selecção, planificação e criação de materiais de suporte, como ao nível da investigação em conteúdos inovadores e susceptíveis de serem utilizados em sala de aula e com um grupo específico de alunos. Em termos didácticos, a utilização de documentos autênticos não se compadece com uma estrutura de aula rígida, uma vez que a interacção com o material desencadeia reacções espontâneas, comentários impensados, rumos de aula imprevisíveis. Muitos poderão pensar que o professor, ao utilizar materiais autênticos, encontra-se mais vulnerável a situações imprevistas difíceis de resolver. Esquecem-se, talvez, que, ser professor é ter uma enorme capacidade de adaptação e de inovação ao lidar com uma multiplicidade e complexidade de situações, muitas vezes inesperadas, para as quais se encontra resposta na reestruturação dos

conhecimentos e numa reflexão concertada e em constante alerta evolutivo (Schön 1983, 1987).

A não utilização de materiais autênticos reveste-se, por isso, de uma maior complexidade do que o simples facto de não encontrar um jornal anglófono nas bancas, ou não dispor de desdobráveis de determinada cidade escocesa. A um nível mais profundo, poderá ser um dos sintomas de recusa em adoptar uma nova abordagem, diferente daquela a que se foi exposto enquanto aluno e formando. Ou, apesar de partilhar o ideário de determinada abordagem, o professor na prática não aplica novas estratégias de ensino, por não ser capaz de reestruturar o seu *modus faciendi* como profissional do ensino. Se este for o caso, encontramos-nos, certamente, perante um conflito de paradigmas.

### 5.1. Conflito de paradigmas

Nas décadas de 60/70 verificou-se uma profunda aderência ao denominado modelo PPP (*presentation, practice, production*) no seguimento de uma abordagem estruturalista, baseada em aspectos puramente linguísticos. O paradigma vigente foi-se enraizando e desdobrando na prática docente através de uma formação de professores que o adoptava como prática válida e efectiva. O termo paradigma, segundo Kuhn (1976), define-se por um padrão ou modelo aceite, ou por uma tradição coerente. Quando um paradigma se instala numa determinada comunidade, novos modelos tendem a emergir com dificuldade e renitência, criando períodos de conflito (*paradigm shift*, *ibidem*). Nestes períodos “a new idea often has a tremendous difficulty fighting its way to acceptance” (Woodward, 1996: 5).

Para melhor perceber o fenómeno da resistência a novas concepções, Kuhn (1976: 62-64) conduziu um estudo onde confrontou indivíduos a situações anómalas que surgiam esporadicamente dentro da normalidade e verificou que, num primeiro contacto, a anomalia não era sequer percebida como tal. Só após várias exposições e momentos de hesitação e confusão é que alguns indivíduos percebiam a situação anómala.

Tessa Woodward (1996: 6), ao transpor este confronto para o campo pedagógico, corrobora a noção de incapacidade que os docentes sentem em apreender passivamente factores que se apresentam como novos (*incapacity to perceive newness*) na esfera educativa.

Curiosamente, e apesar das sucessivas reformas educativas e mudanças curriculares, é no seio da própria comunidade educativa que surge o confronto de ideias e paradigmas, por serem os docentes os agentes activos de qualquer mudança. Maley (1986: 95) sublinha que “change which is imposed from above all too often is accepted but not embraced. Change needs also to come from below, from the teachers who will have to implement it. This can only happen if they themselves both understand it and accept the need for it”. Perante os desafios, alguns docentes aceitam e implementam novos modelos de ensino, ao passo que outros resistem e negam o novo paradigma. Na primeira hipótese, há que ter em conta a real profundidade da intenção em inovar. Na verdade, algumas intenções provam atingir um nível primário, produzindo momentos de *perversão pedagógica* (Woodward, 1996: 7) ao criar expectativas de ensino centrado no aluno, na negociação e partilha de tarefas que, na realidade, não se concretizam. Este paradoxo revela a superficialidade de interiorização do novo paradigma ou, quiçá, uma flutuação entre uma estabilidade profissional adquirida e uma crescente preocupação com novos desafios (Leitwood 1992, in Garcia, 1999: 67 - Anexo 2). Kuhn sugere que

este é um período de reexame de princípios básicos ou de debate de paradigmas (*paradigm debate*). Tessa Woodward (1996: 7) parece não admitir este meio termo quando afirma “changing techniques on the surface does not involve paradigm shift. Paradigm shift is about changing our view of learning or language, teacher or training or all four. It’s about changing categories, procedures and views of the world”.

Dir-se-ia que estes momentos de oscilação são normais (Kuhn, 1976), se tivermos em conta que as transformações radicais, embora possíveis, são raras. Quando acontecem não se baseiam tanto em evidências lógicas ou empíricas, mas sobretudo em características estéticas pessoais, por exemplo, a exequibilidade ou a atracção pelo novo modelo. Mesmo quando convertidos “we tend to use the new paradigm like a foreigner in an unfamiliar land, forever struggling with the new categories, new terms, materials, theories and shifts in significance. Just as we struggle with those trick of duck / rabbits, old / young woman, or profiles / candlesticks, at first we can usually just see one model” (Kuhn, in Woodward, 1996: 8).

## 5.2. Factores de resistência

Para além da dificuldade em percepcionar situações que se apresentam como novas, o professor resiste porque se identifica com uma prática confortável e, à partida, inquestionável. No caso específico da mudança de um ensino centrado no produto das aprendizagens (*PPP*) para um modelo que protagonize o processo e as indossincracias dos alunos, o recurso a materiais autênticos, o investimento na interacção espontânea, o professor depara-se com uma mudança radical no seu papel, que, naturalmente, o confronta com novos desafios e o inquieta. No primeiro modelo (*PPP*) o professor controlava o processo de ensino / aprendizagem, de modo a que os alunos atingissem

determinados objectivos claros e tangíveis. A metodologia usada privilegiava uma posição defensiva e autoritária, através de um conjunto de técnicas orquestradas. Por outro lado “these techniques are eminently trainable, with the result that the teachers have the reassurance of being able to apply what was the main part of their training while, as Hubbard et al (1993) point out, generations of trainers are simultaneously provided with gainful employment” (Skehan, 1996: 17). Estas técnicas formavam um receituário passível de ser aplicado em qualquer contexto escolar. Cabia ao professor a organização do currículo, a selecção das unidades didácticas, a apresentação dos conteúdos e a testagem das aprendizagens, que decorriam da automatização de regras e estruturas linguísticas. Mesmo quando a formação de professores contemplava a prática de determinada abordagem, na prática “they do not follow the approach to English teaching which is taught to them in training colleges and in-service course, and which is embodied in the prescribed textbooks” (Widdowson, 1979: 117).

Estudos realizados demonstraram que alunos sujeitos à aprendizagem do Inglês durante anos sucessivos não conseguiam comunicar de forma efectiva porque, de facto, não tinham sido expostos a situações linguísticas significativas e reais. A relação *input / output* não era linear, previsível e unidireccional, como se pensava.

Apesar do descrédito em que a abordagem linguística caiu, tem sido muita a resistência à sua mudança. Skehan (1996: 18) aponta quatro razões fundamentais:

- As técnicas de ensino que o professor controla;
- As relações de poder que operam na sala de aula;
- O papel dos professores orientadores que perpetuam metodologias familiares, embora ultrapassadas;
- Os mecanismos de avaliação levados a cabo.

Segundo Skehan, estes factores institucionais são mais fortes do que a falta de êxito do método, perpetuando um ensino centrado no professor, em detrimento de uma preocupação real com as necessidades, interesses e escolhas do aluno.

Maley (1986: 89) acrescenta que a grande dificuldade de implementação de uma nova abordagem virada para o desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos se deve a outros factores, nomeadamente:

- Maior exigência na formação e áreas de competência dos professores;
- Necessidade de seleccionar, adaptar e inventar novos materiais (o manual deixa de ser *o material* por excelência)
- A perplexidade dos alunos nas etapas iniciais de uma nova abordagem;
- A maior dificuldade em avaliar aspectos não linguísticos, como por exemplo a resolução de um problema;
- A oposição dos alunos e dos professores com maior antiguidade, ao irem contra práticas tradicionalmente aceites.

Sublinhe-se o facto do manual escolar deixar de ser o material por excelência e do professor se deparar com a necessidade de seleccionar e criar novos materiais, tópico que vai, precisamente, ao encontro do nosso objecto de estudo.

### Capítulo 3 – Metodologia da Investigação

It is implicit in the notion of the case study that there is no one true definition of the situation. Within the confines of the study we act as though truth in social situations is multiple: the case study worker acts as a collector of definitions, not the conductor of truth. (Walker, 1993: 192)

Concluído, no capítulo anterior, o enquadramento conceptual do estudo, debruçar-nos-emos neste capítulo sobre o percurso metodológico escolhido, de modo a responder às questões de investigação definidas, de acordo com o uso que os professores fazem dos materiais autênticos em sala de aula.

Este estudo pretendeu responder às seguintes questões:

- a) O que é que os professores entendem por material autêntico?
- b) Que uso fazem os professores dos materiais autênticos em sala de aula, isto é, há uma maior inclinação para o uso de materiais autênticos em fases de *Skill-getting* (prática controlada) ou de *Skill-using* (produção de situações comunicativas)?
- c) A utilização dos materiais autênticos é contextualizada em abordagem de tarefa?
- d) As directrizes do Quadro Europeu Comum de Referência e do documento que especifica o conjunto de competências essenciais a adquirir no Ensino Básico são tidas em conta na selecção e uso destes materiais?
- e) Estarão os professores de línguas estrangeiras sensibilizados para o potencial veiculado pela informática, para a co-construção de saberes e

de processos de aprendizagem actualmente facilitados e disponibilizados pelas novas tecnologias?

- f) Os professores preferem os materiais autênticos no seu formato original ou usam técnicas de simplificação e / ou adaptação desse material? De que modo são os alunos instruídos quando lidam com materiais que não sofreram modificação, e como é que processam a informação neles contida?

O aprofundamento do quadro conceptual, por via da revisão da literatura, levou à reformulação de uma das questões de investigação (questão b) e à inclusão de novas questões (questão e) e f), as quais permitiram um alargamento dos ângulos de visão do problema em estudo e, conseqüentemente, um aprofundamento da compreensão do mesmo.

### **3.1. Caracterização do contexto do estudo**

#### **3.1.1. A escola**

Este estudo foi desenvolvido por uma professora de Língua Inglesa de 3º ciclo, do quadro de nomeação definitiva de uma escola de 2º e 3º ciclos do concelho de Tavira. Participaram neste projecto quatro professores de Língua Inglesa de 2º e 3º Ciclo, que se prontificaram a responder a questionários e entrevistas e a abrir a porta da sua sala de aula para observação do processo de ensino / aprendizagem, sempre que solicitado.

A escolha da escola seleccionada e dos seus docentes obedeceu a alguns critérios de conveniência:

- a professora investigadora faz parte do quadro de nomeação definitiva da escola, mantendo boas relações com todos os colegas desde há alguns anos. Gauthier (1987: 32) sublinha esta proximidade tanto ao nível físico (*o terreno*) como ao simbólico (*a linguagem*), uma vez que a tradição da investigação qualitativa consiste, essencialmente, em estudar e interagir com as pessoas no seu *terreno*, através da sua *linguagem*, sem recorrer a um distanciamento que levaria ao emprego de formas simbólicas estranhas ao seu meio;

- a professora investigadora tem vindo a colaborar na orientação de estágios pedagógicos nesta escola, pelo que está familiarizada com a assistência a aulas e com a realização de encontros de reflexão sobre práticas lectivas;

- a proximidade geográfica permite-lhe deslocar-se com facilidade e assiduidade à escola.

A escola onde decorreu este estudo é uma das mais recentes escolas da região (inaugurada na década de 90), servindo várias freguesias do concelho de Tavira. É frequentada por 528 alunos e um corpo docente de 64 professores, 50% dos quais pertence ao quadro de nomeação definitiva.

Existem vários clubes na escola, nomeadamente o clube da jardinagem, das artes, da Internet, o Sétimo Clube (cinema, fotografia, vídeo), o clube da sexualidade e o laboratório aberto, para além do atelier de estudos e aprendizagens e da Matemática

É disponibilizado apoio pedagógico acrescido aos alunos que dele necessitam, nas disciplinas de Português, Matemática e Língua Inglesa.

A escola é sede do agrupamento de escolas vertical do concelho de Tavira, encontrando-se, por isso, envolvida com algumas instituições do ensino pré-escolar e de 1º ciclo, nomeadamente na realização do projecto de escola. O estabelecimento de ensino abrange, assim, escolas do pré-escolar e pré-escolar itinerante e escolas do 1º ciclo do

ensino básico. A escola, local do nosso estudo, acolhe alunos residentes em diversas freguesias do concelho de Tavira, oriundos de meios urbanos litorais e de zonas interiores do barrocal algarvio. Em termos de caracterização sociocultural, trata-se de uma população escolar mista.

Por ser uma escola recente e bem conservada, constitui um espaço agradável, limpo e amplo, em que tantos os espaços interiores como os exteriores se encontram estimados (aliás alguns dos clubes têm por objectivo cuidar e preservar o espaço escolar, nomeadamente o clube da jardinagem).

Apesar de alguma falta de espaço, todos os grupos disciplinares contam com um pequeno gabinete, por vezes partilhado com colegas de outras áreas e destinado a guardar e arquivar os materiais de cada grupo, em armários definidos para esse fim. O armário do grupo de Inglês de 2º e 3º ciclo contém filmes, obras de leitura extensiva, cassetes, posters, brochuras turísticas, mapas de cidades, dicionários, gramáticas, livros técnicos para uso dos professores, várias colecções de acetatos, assim como trabalhos realizados pelos alunos. A sala dispõe ainda de televisão, aparelhagem áudio e vídeo, para utilização na preparação de aulas.

Para além destes materiais, a escola dispõe de mais alguns aparelhos de televisão e de vídeo, projectores de slides e respectivos écrans de projecção, câmara de vídeo digital, projector digital, episcópio e leitores de cassetes e CDs, para utilização em aula, mediante requisição prévia junto do funcionário mais próximo da sala. Existe ainda uma sala de informática equipada com onze PCs ligados à Internet e uma impressora, para utilização de várias disciplinas. Para além deste espaço os alunos podem ainda encontrar computadores na biblioteca e na sala de estudo, em ambos os casos com impressora e com ligação à Internet. A escola dispõe de mediateca, equipada com televisão, vídeo, projector-vídeo e cassetes vídeo relativas a diferentes disciplinas e áreas

temáticas. Os professores podem dispor de uma sala de trabalho equipada com dois computadores ligados à Internet e uma impressora, para seu uso pessoal.

### **3.1.2. Os intervenientes**

Apesar da professora investigadora ambicionar alargar o seu estudo a todos os professores de Língua Inglesa do agrupamento de escolas (oito no seu total), abrangendo assim a investigação ao ensino da Língua Inglesa nos três primeiros ciclos de ensino (a escola disponibiliza um dos seus professores para leccionar uma aula de Língua Inglesa semanal a alguns alunos de 1º ciclo pertencentes ao agrupamento vertical de escolas), tal não foi possível porque alguns dos professores, ao responderem ao primeiro questionário sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula, declararam não trabalhar com este tipo de materiais. A investigação teve, então, que se cingir ao estudo de quatro professoras, uma de 2º ciclo e três de 3º ciclo. As professoras intervenientes neste estudo, que designaremos por A, B, C e D, têm idades compreendidas entre os 29 e os 47 anos. Todas elas completaram uma licenciatura adequada à docência da disciplina de Inglês.

As professoras intervenientes têm percursos académicos e profissionais distintos: as professoras A, C e D fizeram o estágio pedagógico integrado nas suas licenciaturas; a professora B completou a Profissionalização em Serviço; as professoras A, C e D têm dez ou menos anos de serviço docente; a professoras B vinte anos de serviço; as professoras A e B pertencem ao quadro de nomeação definitiva de escola, a professora C ao quadro de nomeação provisória e a professora D ao quadro de zona pedagógica.

Quanto à distribuição dos níveis e turmas de Inglês: a professora A lecciona o 7º e 8º anos de escolaridade, ou seja, nível três e quatro de aprendizagem da Língua Inglesa

(Língua Estrangeira I - LEI) e ainda o 9º ano nível três, referente ao ensino de Língua Inglesa como segunda opção (Língua Estrangeira II-LEII); a professora B lecciona o 2º ciclo (5º e 6º ano), referente ao nível um e dois de Língua Inglesa; a professora C o 9º ano, nível cinco e a professora D lecciona os 7º, 8º e 9º anos, níveis três, quatro e cinco respectivamente e ainda o 8º ano nível dois, referente ao ensino de Língua Inglesa como segunda opção.

Foi-nos facultada a observação de uma aula numa das turmas de cada professora. A aula a observar foi decidida pela respectiva professora. A professora A disponibilizou uma aula com a sua turma de 9º ano, LEII, com três anos de aprendizagem de língua. Por constituir uma disciplina de opção, apenas onze dos vinte e quatro alunos inscritos na turma frequentam Inglês como segunda opção. Os restantes alunos distribuem-se por Alemão e Educação Tecnológica. O grupo de alunos de Inglês é formado por oito rapazes e três raparigas, com um nível etário entre os treze e os dezassete anos, residentes maioritariamente em Tavira. A maior parte dos alunos encontra-se dentro da escolaridade obrigatória. Em termos socioculturais são alunos provenientes de um nível médio baixo: as habilitações académicas dos pais são, na generalidade, a 4ª classe; as mães são, em geral, domésticas, e os pais estão todos empregados. A caracterização sociocultural dos alunos foi obtida a partir de informação disponibilizada pelos directores de turma (cf. Capítulo 3.3.4. A análise de documentos diversos).

Um dos alunos encontra-se matriculado ao abrigo do Decreto-Lei 319/91 devido a problemas de audição e visão.

Apesar do número reduzido, trata-se, segundo a professora, de uma turma difícil, devido a um grande desinteresse aliado a algumas dificuldades de aprendizagem.

Um aluno de origem belga salienta-se, de forma evidente na turma, devido à sua enorme facilidade de expressão em Língua Inglesa.

A professora B permitiu-nos observar uma aula numa das suas turmas de 6º ano, nível dois. A turma é constituída por um total de vinte e um alunos, sendo dez do sexo masculino e onze do sexo feminino, com um nível etário entre os dez e os catorze anos, todos dentro da escolaridade obrigatória. Cinco alunos encontram-se a repetir o 6º ano. Duas alunas encontram-se matriculadas ao abrigo do Decreto-Lei 319/91, uma das quais é portadora de “cegueira legal”. A maioria dos alunos da turma é proveniente da classe média baixa, usufruindo 52,6% dos alunos da Acção Social Escolar. 44% dos pais e mães têm a 4ª classe ou menos. A maioria dos pais e mães está empregada. De acordo com a professora, a disciplina preferida dos alunos é o Inglês, sendo esta uma turma interessada e participativa, embora os alunos demonstrem, com frequência, comportamentos conflituosos na sua relação interpares.

A professora C permitiu que observássemos uma aula numa das suas turmas de 9º ano, nível cinco. A turma é constituída por um total de vinte e um alunos, sete rapazes e catorze raparigas, com um nível etário entre os treze e os dezassete anos, residentes maioritariamente em Tavira. A maior parte dos alunos encontra-se dentro da escolaridade obrigatória. As habilitações académicas dos pais são, na generalidade, a 4ª classe e o ciclo preparatório. A maioria dos pais e mães estão empregados. O Inglês surge como uma das disciplinas favoritas, sendo esta, de acordo com a professora, uma turma interessada, com a qual se pode estabelecer um bom clima relacional e de aprendizagem.

A professora D sugeriu a observação de uma aula numa turma de 9º ano, nível cinco, constituída por quinze alunos (nove rapazes e seis raparigas) residentes no concelho de Tavira, mas maioritariamente em zonas circundantes à cidade. A maior parte

dos alunos encontra-se dentro da escolaridade obrigatória. As habilitações académicas dos pais são, na generalidade, a 4ª classe e o ciclo preparatório. A maioria das mães e pais encontra-se em situação profissional activa. Não há alunos repetentes na turma. Um dos alunos é invisual e encontra-se, por isso, matriculado ao abrigo do Decreto-Lei 319/91. Este aluno é um dos que apresenta maior rendimento escolar a todas as disciplinas. Segundo a professora, os alunos demonstram, em geral, passividade e relutância em participar nas actividades propostas pela professora, dificultando o desenvolvimento das situações de ensino / aprendizagem.

### **3.2. Descrição do estudo**

Neste estudo procurou-se articular as várias etapas da investigação com os momentos de disponibilidade das professoras e turmas envolvidas, de modo a que a presença da investigadora não se tornasse intrusiva, nem houvesse uma imposição de datas que poderiam colidir com fases não favoráveis à recolha de informação (momentos de avaliação, visitas de estudo, etc.).

A recolha de informação necessária à investigação foi distribuída ao longo dos três períodos escolares, conciliando-se a sua calendarização com a disponibilidade das professoras e turmas envolvidas.

Os professores da escola foram informados da realização deste estudo através do Conselho Pedagógico que, em seguida, desdobrou a informação pelos coordenadores dos vários grupos disciplinares, ainda no decorrer do ano lectivo 2000/01. Nessa altura, a investigadora contactou pessoalmente os professores de Inglês do quadro de nomeação definitiva da Escola, explicando os objectivos do estudo, e solicitando a sua colaboração

no ano lectivo seguinte. Alguns professores só foram contactados no início do ano lectivo 2001/02, por imposição da calendarização de colocação de professores.

A informação necessária à realização da investigação foi recolhida ao longo do ano lectivo 2001/02, através de diferentes instrumentos, e de acordo com um plano elaborado antecipadamente (Anexo 1).

Ao longo do primeiro período, depois de uma revisão bibliográfica sistematizada sobre as áreas temáticas abrangidas pelo estudo e estruturado o projecto inicial de tese, foi construído e validado um questionário, primeiro instrumento de recolha de informação entregue aos professores (Anexo 3), com o fim de averiguar a sua opinião sobre a conceptualização e uso dos materiais autênticos em sala de aula.

Durante o segundo período, seleccionaram-se e construíram-se outros instrumentos de investigação, com o objectivo de recolher mais informação sobre o mesmo fenómeno em estudo, pois a diversificação de fontes de informação permite uma posterior triangulação de dados.

Elaborou-se um questionário sobre o uso de materiais autênticos, a ser entregue aos alunos (Anexo 4). Uma vez que as professoras envolvidas valorizaram a temática em estudo, permitiram que algumas das suas aulas fossem videogravadas. A escolha da turma, a calendarização das aulas a observar e a selecção dos materiais autênticos utilizados coube, inteiramente, a cada professora.

Ao longo do terceiro período perduraram as filmagens das aulas e construiu-se o guião da entrevista (Anexo 5) para completar o conjunto de informação já recolhida. Foram redigidas as descrições das aulas filmadas (Anexos 6, 7, 8 e 9) e as entrevistas foram reduzidas a protocolo (Anexos 10, 11, 12 e 13), findo o ano lectivo. A informação foi posteriormente aferida pelos professores intervenientes no estudo. A

última fase do projecto de investigação incluiu o tratamento e a análise dos dados colhidos no estudo tendo-se procedido, depois, ao processo de escrita da dissertação.

Para além dos momentos apontados para a recolha de informação, a investigadora visitou assiduamente a escola, acompanhando o percurso das turmas, e mantendo um diálogo informal e contínuo com as professoras envolvidas. Este contacto permitiu, por um lado, acompanhar, receber *feedback* sobre as escolhas das professoras e desdramatizar a presença da investigadora e, por outro, partilhar os passos gerais do projecto de investigação. Alguns autores consideram este diálogo entre investigador e indivíduos observados, interrogados ou ligados ao estudo, uma forma de triangulação por confronto das inferências feitas a um mesmo problema. Pourtois e Desmet (1988: 57) chamam-lhe uma *validade de significância*, e vão até mais longe, afirmando que este consiste no facto do investigador divulgar aos indivíduos alguns dos resultados obtidos ou as interpretações formulados, numa linguagem que lhes seja acessível, com a finalidade de fazer o controlo da sua validade.

Bogdan e Taylor (1975: 8) conferem a este diálogo a missão de construir um espaço de abertura, de confiança mútua e partilha de percursos de vida:

For a method as fundamental as visiting with people, listening, speaking and allowing conversations to proceed as they will, means that one's own life is implicated in the life of another person, and one's own feelings are evoked by the language, history and accounts of this other person.

Neste estudo, manteve-se um contacto permanente com os professores, explicaram-se as várias etapas do processo, colocou-se à disposição das professoras alguma da informação recolhida, nomeadamente a descrição das aulas videogravadas e a

transcrição das entrevistas, a fim de obter a sua consentaneidade, mas evitou-se partilhar os resultados da pesquisa antes da conclusão do estudo, de modo a não prejudicar o processo de desenvolvimento do mesmo. Este princípio é partilhado por Bogdan e Biklen (1994: 76, 77), por questões éticas ligadas à investigação, sob pena da informação partilhada ser usada para fins que não os pretendidos.

### **3.2.1. A opção pelo paradigma qualitativo**

Este é um estudo eminentemente qualitativo e insere-se num desenho investigativo de estudo de caso. Os dois conceitos estão ligados pela própria natureza da investigação a que se referem, sendo o primeiro de definição mais lata do que o segundo. A noção de estudo de caso surge no seguimento de uma tentativa de catalogação de diversos métodos de investigação em educação (Gebhard, 1969, citado em Tesch, 1990). Para além de estudo de caso, o autor inventariou outros métodos possíveis: histórico, descritivo, quase-experimental, moderado-experimental, experimental e não-experimental, mais tarde reconhecido como naturalista.

Lincoln e Guba (1985: 250) redefiniram a noção de método naturalista, por acreditarem que as suas características o colocam ao nível de um paradigma e não de um método.

Tesch (1990) e Bogdan e Biklen (1994: 17) equipararam o conceito de investigação naturalista à noção de investigação qualitativa em educação, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos a observar, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, observar, reflectir,...

Tesch (1990) sublinha o papel do investigador naturalista como principal instrumento da investigação, sem qualquer preocupação com variáveis, amostras ou medidas quantificáveis.

Este estudo insere-se precisamente neste conceito, assumindo muitas das características com que Patton (1990: 40-41) descreve a noção de investigação qualitativa em educação. Vejamos:

- Utiliza o inquérito naturalista: estuda as situações do mundo real, como elas se manifestam. Não é manipulativo, é discreto e não é controlador. Os professores visados foram contactados e aderiram ao estudo voluntariamente. Por outro lado, a professora investigadora, por ser docente do estabelecimento de ensino, não se manifestou como uma presença intrusiva no contexto ecológico da escola.
- Análise indutiva: este estudo pretende estudar questões abertas, mais do que testar hipóteses derivadas teoricamente (dedutivas). A fundamentação teórica foi sendo construída gradualmente e a compreensão dos fenómenos foi surgindo à medida que se procedeu à recolha de dados.
- Perspectiva holística: o fenómeno global do estudo é compreendido como um sistema complexo que é mais do que uma soma de partes; centra-se em interdependências complexas, não significativamente reduzidas a poucas variáveis discretas e lineares.
- Dados qualitativos: recorre-se à descrição detalhada de aulas observadas, inquéritos em profundidade e citações que apreendem as experiências e as perspectivas pessoais dos intervenientes.

- Contacto pessoal e *insight*: a professora investigadora mantém contacto directo e próximo com as professoras, com as situações e com os fenómenos em estudo.
- Flexibilidade do *design*: este estudo constitui-se como um sistema dinâmico, em que a capacidade e a necessidade de mudança são constantes e contínuas. As questões dos inquiridos, por exemplo, foram sendo aperfeiçoadas à medida que o conhecimento se aprofunda e as situações se alteram (cf. Capítulo 3).
- Empatia e neutralidade: a investigadora, ao assumir-se como “instrumento” principal do estudo, inclui a sua própria experiência pessoal, o seu conhecimento, a sua capacidade relacional e a sua sensibilidade na tomada de posições como parte integrante dos dados relevantes, ao mesmo tempo que assume uma postura neutral e não judicativa em relação a qualquer situação possível.
- Sensibilidade ao contexto: as conclusões situam-se no contexto social de algumas turmas da escola onde o estudo se desenvolve, no ano lectivo 2001/2002, não sendo possível fazer generalizações, na sua acepção de investigação quantitativa, no tempo ou no espaço.

Para além das características supracitadas, Bogdan e Biklen (1994, 75-78) sublinham a importância do respeito pelos princípios éticos. Neste estudo em particular respeitaram-se os princípios éticos característicos da investigação que envolve seres humanos: o anonimato (todos os intervenientes surgem sob a forma de um código, cf. capítulo 3.1.2. Os intervenientes), o consentimento prévio e informado e a protecção dos participantes contra eventuais danos.

### 3.2.2. O estudo de caso

Optou-se por um modelo qualitativo, enquanto paradigma investigativo, e por um desenho metodológico de estudo de caso (variante multi-caso - Yin, 1994: 21), constituído por quatro casos particulares. Este número surgiu do próprio evoluir do estudo (o primeiro momento de recolha de dados afastou alguns dos professores envolvidos que afirmaram não trabalhar com materiais autênticos) e não teve qualquer preocupação de amostragem, uma vez que este é um processo irrelevante no estudo de caso (ibidem: 10).

A definição de estudo de caso não é consensual e tem evoluído de forma significativa ao longo dos tempos. De Bruyne *et al.* (1975, citado em Lessard-Hébert, Boutin *et al.*, 1994: 168) descrevia estudo de caso ou estudo multi-casos como um dos diversos modos de investigação ao dispor das Ciências Humanas, para além da experimentação “no terreno”, a experimentação “no laboratório” e a simulação por computador. Em 1983, Becker denomina estes estudos como *field work*.

As características do estudo de casos definidas por De Bruyne *et al.* vão ao encontro das definidas por Yin (1994: 13):

- o estudo de casos toma por objecto um fenómeno contemporâneo situado na contexto da vida real;
- as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto não estão nitidamente demarcadas;
- o investigador utiliza múltiplas fontes de informação.

Yin contribuiu de forma definitiva para a definição de estudo de caso como uma *comprehensive research strategy*. Sublinhe-se que este autor usa o termo estratégia em vez de metodologia, partindo do pressuposto que o estudo de caso pode apoiar-se em metodologias qualitativas, em metodologias quantitativas ou numa mistura de ambas (ibidem: 14). Neste estudo adoptámos uma metodologia mista, isto é, alguma informação foi tratada através de análise qualitativa, ao passo que outra foi alvo de análise quantitativa. Não reservamos, no entanto, uma discussão aprofundada sobre esta última, uma vez que apenas a informação dos questionários a que os alunos foram sujeitos, foi tratada por somatório de frequência nominal, depois de ter sido lançada informaticamente no programa Excel (Anexos 14, 15, 16 e 17) (cf. Capítulo 4.1 Análise dos questionários entregues aos alunos). Esta informação serviu, sobretudo, para triangular algumas das questões lançadas, mas não representa o núcleo forte das nossas questões investigativas que se baseiam, essencialmente, na utilização dos materiais autênticos pelos professores.

Miles e Huberman (1984: 21) admitem que as duas abordagens representam um *continuum* metodológico, e não uma dicotomia. Embora o estudo de caso seja, geralmente, associado a uma abordagem qualitativa na recolha e tratamento de dados, o investigador pode recorrer também a procedimentos quantitativos. Também Stake (1994: 236) acredita que estudos de caso não são *a methodological choice, but a choice of the object to be studied*.

Na verdade, a coexistência das duas abordagens confere ao trabalho de investigação um maior rigor e robustez metodológicas, por haver uma complementaridade e triangulação no tratamento de informação. Newman e Benz (1998: 66) colocam em evidência as vantagens deste processo de coexistência:

Case-study methodology has potential for increased validity for several reasons. First, because multiple data-collection techniques are used (e.g. interview, document study, observation, and quantitative statistical analysis), the weaknesses of each can be counterbalanced by the strengths of the others. (...) All these approaches would tend to improve understanding of the case and give in-depth descriptive information.

### 3.2.2.1. Definições e razões para a opção pelo estudo de caso

O estudo de caso é definido por Walker (1993: 165) como o estudo de um exemplo em acção (*instance in action*), conceito que se aplica ao presente trabalho, pelas características que lhe são intrínsecas. Stake (1983) confere outras especificidades a estes estudos, igualmente atribuíveis a este trabalho – é um caso concreto, contextualizado e interpretado através da experiência do seu leitor. Yin (1994: 13) sublinha que estes estudos empíricos investigam fenómenos reais, cujas fronteiras entre o contexto e o próprio fenómeno não estão claramente explícitas.

Relativamente ao presente trabalho, aplicam-se as características apontadas pelos autores supracitados, especialmente as definições propostas por Yin (1994):

- “benefits from prior knowledge of theoretical propositions to guide data collection and analysis” (ibidem: 13) – o percurso metodológico foi moldado pela revisão de literatura, nomeadamente na definição das categorias de análise sugeridas pelo enquadramento teórico. Os instrumentos de recolha de informação foram criados e adaptados à recolha de evidências que consubstanciassem essas categorias.
- “relies on multiple sources of evidence, with data needing to converge in a triangulation fashion” (ibidem) – neste estudo foram adoptadas

várias técnicas de recolha de informação (questionários a alunos e professores, entrevistas e gravação vídeo de aulas).

- “case studies are the preferred strategies when ‘how’ and ‘why’ questions are being imposed” (ibidem: 1) - neste estudo procurou-se compreender *como* é que os professores usam os materiais autênticos em sala de aula.
- “the investigator has little control over the events” (ibidem) - neste estudo a calendarização das aulas videogravadas, assim como a escolha das turmas e dos materiais autênticos utilizados a observar em cada aula coube, em exclusivo, às professoras participantes. O próprio conceito de autenticidade de materiais não foi, de forma alguma, sugerido pela investigadora. De igual forma, a investigadora também não interveio nas opções metodológicas utilizadas pelas professoras intervenientes.
- “the focus is on contemporary phenomenon within some real-life context” (ibidem) – o contexto é real (uma escola de ensino básico situada no concelho de Tavira, os seus alunos e os seus professores), no decorrer do ano lectivo 2001/02. O percurso da investigação decorreu paralelamente ao ano lectivo.

#### **3.2.2.2. Critérios para avaliação do estudo de caso**

Em qualquer estudo de caso é necessário assegurar a sua validade e credibilidade. Estes dois conceitos são alvo de muitas críticas quando se pretende avaliar a qualidade

de um desenho investigativo deste tipo (Walker, 1993; Yin, 1994), sobretudo quando se parte de pressupostos comuns ao paradigma quantitativo.

Subjacente à qualidade de um estudo de caso encontramos, invariavelmente, o problema da validade externa / generalização. Walker (1993: 166-167) ao reflectir sobre a representatividade de uma situação estudada através de um estudo de caso, conclui que tal tipo de crítica é inadequado à natureza deste género de investigação, por se tratar do estudo de um *instance in action*. Assim sendo “the sampling problem is not really a problem at all; one instance is likely to be as typical and as atypical as another. The problem of generalising ceases to become a problem for the author.” Walker remete para o leitor do estudo a construção de sentidos adaptáveis a cada situação em particular. Também Bogdan e Biklen (1994: 69) não vêm a representatividade como um critério de avaliação em investigação qualitativa, porque a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização. Julgamos que, aquilo que se pretende com um estudo de caso, é tentar compreender um fenómeno particular vivido pelos intervenientes no estudo. Os resultados servem, sobretudo, objectivos de reflexão sobre modos particulares de entender a realidade estudada, assim como possibilitar o levantamento de questões na análise de casos semelhantes.

Embora o conceito tradicional de generalização não se aplique ao estudo de caso, Yin (1994: 35-36) acredita que o estudo de caso pode ser generalizável se: a) comparado a proposições teóricas feitas *a priori*; b) replicado em estudos multi-caso em que dois ou mais casos se corroborem mutuamente. Para garantir a validade externa deste estudo em particular, seguimos as duas alíneas supracitadas: trata-se de um estudo multi-caso, constituído por quatro casos tratados *de per se* e sujeitos aos mesmos instrumentos de recolha de informação; partiu-se de um quadro teórico abrangente elaborado *a priori* (*broad theory*).

Para além da validade externa, Yin (1994: 34-38) relata outros três critérios importantes na avaliação do estudo de caso: a validade dos constructos (*construct validity*), a validade interna (*internal validity*) e a fiabilidade (*reliability*).

Neste estudo, e uma vez que se optou por seguir os critérios propostos por Yin, usamos diferentes fontes de informação (inquérito a professores e respectivos alunos, entrevista em profundidade a professores, aulas observadas e videogravadas) de modo a validar os constructos, estabelecendo uma cadeia de informações comprovativas (triangulação de informação). O texto foi aferido com os participantes do estudo, nomeadamente os protocolos das entrevistas (Anexos 10, 11, 12 e 13) e as descrições das aulas videogravadas (Anexos 6, 7, 8 e 9), de modo a obter a sua consentaneidade e a verificar se as diferentes leituras se corroboravam entre si (triangulação de leitores / investigadores).

A fiabilidade, ou seja, a precisão e rigor dos resultados relativamente às questões lançadas pela investigadora foi assegurada ao serem apresentados todos os documentos usados, de modo a permitir a um observador exterior verificar e avaliar a sua fiabilidade. Este banco de informações (*data base*, Yin, 1994: 36) é constituído pelos originais usados nos questionários e nas entrevistas a alunos e professores (Anexos 3 e 4) e respectivas respostas a cada documento (Anexos 14, 15, 16, 17 e 18), assim como pelas descrições das aulas videogravadas (Anexos 6, 7, 8 e 9), notas e documentos vários. O que se pretende com esta base de informação é, se necessário, replicar o processo de chegada ao *corpus* da investigação, e não uma replicação dos resultados de cada caso em particular, como se verificou em relação à validade externa.

### 3.3. Procedimentos de recolha de informação

De acordo com os princípios apresentados por Yin (1994: 33) para a avaliação da qualidade de um estudo de caso recorreu-se, na recolha de informação, a uma metodologia flexível, a partir de diversas fontes de evidência, a partir das quais se constituiu uma base de informação e se estabeleceu uma *chain of evidence*.

Para a construção do *corpus* da investigação recorreu-se a quatro das seis fontes de informação mencionadas por Yin (1994: 80): os questionários e as entrevistas; a observação directa; a observação participante e a análise de documentos produzidos para fins que não os da investigação.

#### 3.3.1. Os questionários e as entrevistas

O questionário (Anexo 3) foi o primeiro instrumento de recolha de informação a ser aplicado aos professores. A construção deste questionário adoptou uma tipologia mista, visto que é constituído por perguntas directas (i. e. questão 1) e indirectas (i. e. questão 5). As perguntas directas foram construídas de modo a obter respostas curtas e peremptórias. Através das perguntas indirectas pretendeu-se recolher informação mais alargada, a qual permitiu a posterior construção de inferências. Partilhamos a sugestão de Tuckman (1994: 309) em relação a estas últimas: ao fazer com que determinada questão seja menos óbvia, a abordagem indirecta tem mais probabilidades de produzir respostas francas e abertas.

Todas as questões são de tipo *fill-in* (resposta de preenchimento, Tuckman, 1994: 324). Ghiglione e Matalon (1997: 115) chamam-lhes questões abertas, em que o sujeito pode responder como quiser, utilizando o seu próprio vocabulário e fornecendo

pormenores e comentários que considere certos. Uma das desvantagens desta tipologia de questão é, sem dúvida, uma maior dificuldade de registo e análise, uma vez que toda a resposta é considerada e anotada como evidência do estudo. A técnica usada para analisar os dados provenientes dos questionários e das entrevistas foi a análise de conteúdo (Anexos 21 e 22).

As vantagens das respostas tipo *fill-in* são óbvias para um estudo de caso: apresentam um menor enviesamento do juízo de apreciação do professor e uma maior flexibilidade de resposta; fornecem informação nominal contrariamente ao tipo de resposta 'sim / não' ou 'verdadeiro / falso' que fornece informação ordinal ou intervalar; dão ao professor uma maior possibilidade de resposta; são menos fastidiosas para o inquirido do que a resposta a itens ordenados; oferecem um menor potencial de distorção do que as respostas ordenadas e as de listagem (Tuckman, 1994: 324-325).

Durante a execução e aplicação do questionário teve-se em conta as sugestões de Ghiglione e Matalon (1997):

- Garantiu-se a clareza na forma e no conteúdo das questões. Para tal recorreu-se a cinco juizes que avaliaram a consistência interna do instrumento, a clareza da terminologia usada e a exequibilidade das respostas. Cada questão abordava apenas um tópico, de modo o menos enviesado possível, a fim de evitar exprimir expectativas, sugestões, ou exclusão de respostas por parte do professor.

- Evitou-se que o questionário fosse muito longo e fastidioso, o que provocaria fadiga e alguma contrariedade por parte dos sujeitos (todos os juizes responderam ao questionário em menos de trinta minutos. Os professores também não ultrapassaram este tempo).

- Garantiram-se as condições de constância da aplicação, uma vez que os quatro professores responderam ao questionário na mesma altura.

- Evitou-se a monotonia através da variedade na forma das respostas: opinião, exemplificação, narrativa, descrição,...

Também os alunos de cada uma das turmas foram sujeitos a um questionário (Anexo 4), de modo a permitir uma triangulação com a informação obtida através dos outros instrumentos a que os professores foram sujeitos.

Ao contrário do questionário entregue aos professores, este questionário foi constituído, unicamente, por questões fechadas, ou seja, depois de cada questão foi fornecida uma lista preestabelecida de respostas possíveis, dentro das quais cada aluno indicou as que melhor correspondiam às suas opções.

No que respeita ao seu conteúdo, as questões debruçaram-se sobre factos (questão 1. Para além do manual escolar, com que outro tipo de materiais costumam trabalhar nas aulas de Inglês?), opiniões (questão 5. Como é que te sentes nas aulas em que usas este tipo de materiais?) e preferências (questão 2. Para além dos materiais com que trabalhas, que outros materiais gostarias de usar nas aulas de Inglês?) (Ghiglione e Matalon: 114-115), sempre com a sugestão de 'Outros...'

Este questionário foi avaliado previamente através de um pré-teste, entregue a seis alunos do mesmo nível etário, mas de outras turmas que não as visadas por este estudo.

Uma das limitações do questionário é, sem dúvida, a falta de oportunidade para voltar a questionar o sujeito com um maior grau de profundidade, sempre que desejado. As entrevistas constituíram, por isso, um outro passo da recolha de informação, de modo a colmatar esta lacuna.

De um modo geral, é habitual associar a entrevista a técnicas menos directivas e o questionário a questões formuladas antecipadamente e, por isso, mais directivas. Na

prática, porém, não há consenso sobre o limite de cada um dos termos (Ghiglione e Matalon, 1997: 63).

Optámos, neste trabalho, pela realização da entrevista semi-directiva, visto que as vantagens deste procedimento de recolha de informação se tornam particularmente adequadas à natureza de um estudo de caso, ao focalizar directamente o tópico do estudo e ao permitir inferir eventuais relações e associações através de processos de dedução e inferência (Ghiglione e Matalon, 1997: 67; Yin, 1994: 84-85).

Por outro lado, as características da entrevista semi-directiva adaptavam-se perfeitamente ao tipo de diálogo que se pretendia estabelecer:

- Foi fixada apenas uma orientação para o início da entrevista, uma vez existir um quadro de referência anterior;
- A entrevistadora conhecia todos os temas sobre os quais pretendia obter uma reacção por parte das professoras entrevistadas;
- A ordem e a forma como os tópicos foram introduzidos foi fluído com o avançar da conversa. Deste modo, a ordem pela qual os temas foram abordados foi consideravelmente diferente de entrevista para entrevista, tal como se pode observar pela leitura das suas transcrições (Anexos 10, 11, 12 e 13). Quando os sujeitos não abordavam espontaneamente determinado tópico, a entrevistadora propunha a sua discussão.

A elaboração do guião da entrevista teve, como ponto de partida, duas situações essenciais:

- A informação obtida através do questionário sobre o uso dos materiais autênticos;
- As descrições das aulas videogravadas colocadas à disposição das professoras antes da realização da entrevista.

Assim sendo, a entrevista teve, sobretudo, como objectivo o aprofundar de questões já abordadas, não consideradas suficientemente explicadas num ou noutro ponto.

A observação por parte das entrevistadas das aulas videogravadas, para além de permitir uma importante reflexão autoscópica, constituiu um estímulo e uma motivação para a realização da própria entrevista, por evocar uma situação real e apelar a uma partilha de opiniões de interesse mútuo: a entrevistadora pretendia clarificar e aprofundar informação obtida através de outros procedimentos de recolha anteriores; as entrevistadas mostravam interesse em reflectir sobre as suas aulas, ao ponto de tentar justificar opções tomadas mas, quiçá, pouco conscientes.

Através das questões do guião da entrevista procurou-se obter informação que permitisse responder às diferentes questões de investigação. A informação recolhida foi tratada através de análise de conteúdo, como se pode observar nos Quadros III e IV (p. 128 e 131ss).

Respeitaram-se as recomendações de alguns autores relativamente às técnicas da entrevista (Ghiglione e Matalon, 1997: 72, 80):

- A linguagem utilizada era acessível às professoras entrevistadas;
- Os papéis – entrevistadora / investigadora e entrevistada – estavam claramente definidos;
- As professoras entrevistadas estavam motivadas para responder;
- As perguntas foram concebidas de modo a permitir liberdade de resposta.

Na realização da entrevista procurou-se um espaço que garantisse a privacidade. Optou-se, assim, por realizar as entrevistas no gabinete do grupo de Inglês, estando apenas presentes a entrevistadora e a entrevistada.

Durante a entrevista recorreu-se ao uso das seguintes técnicas clássicas (Ghiglione e Matalon, 1997: 96):

- Utilização de expressões breves que marcavam o interesse pelo que era dito;
- Utilização da técnica do espelho ou do eco;
- Realização de sínteses parciais ou reformulações;
- Formulação de pedidos neutros;
- Formulação de pedidos particulares que pudessem tomar a forma de uma pergunta;
- Repetição do tema;
- Utilização de silêncios que permitissem a reflexão do entrevistado.

### 3.3.2. A observação directa

Foram realizadas quatro observações de aulas, com o objectivo de colher informação complementar sobre o modo como os professores intervenientes utilizam os materiais autênticos, no desenvolvimento de sequências de aprendizagem de Língua Inglesa. Essas observações foram realizadas numa das turmas de cada professor interveniente. A escolha das aulas a observar e a sua calendarização foi da responsabilidade da respectiva professora.

As aulas foram registadas em suporte vídeo, a fim de fornecer uma prova relativamente fiável para posterior análise. Depois de videogravadas, foram descritas em suporte *scripto* (Anexos 6, 7, 8 e 9). Optou-se por não transcrever na íntegra cada uma das aulas, por duas razões em particular:

- Não se pretendia uma análise de conteúdo sistemática e objectiva das interacções específicas de cada situação de ensino, mas antes uma observação global de como são utilizados os materiais autênticos em sala de aula, no seguimento das questões de investigação já mencionadas.

- Algumas das aulas observadas constituíam material pouco susceptível de transcrição, por razões decorrentes das estratégias escolhidas por cada professora, nomeadamente:

- Professora A – a aula constituiu uma situação de utilização da Internet para investigação de uma determinada área temática, em que cada aluno trabalhou, individualmente, com o computador, interagindo apenas esporadicamente com a professora;
- Professora B – todo o tempo da aula foi ocupado com a realização de vários trabalhos de grupo que consistiam na ilustração de pensamentos / sensações despertados pela letra de uma música;
- Professora C – durante a aula observada os alunos visualizaram um filme em suporte vídeo, como material de apoio a uma tarefa de leitura extensiva.

### **3.3.3. A observação participante**

O facto da professora investigadora ser professora do quadro de nomeação definitiva da escola em questão e conhecer, por via de relações profissionais em anos anteriores, os sujeitos de investigação permitiu, sem dúvida, um acesso facilitado à informação que dificilmente poderia ter sido obtida de outra forma, isto é, permitiu obter informações a partir da própria relação de confiança com as professoras, de modo a

retratar o fenómeno em análise neste estudo de caso (Yin, 1994). O facto de poder circular no espaço escola, sem constituir uma presença estranha ao corpo docente e aos alunos permitiu, por exemplo, escutar desabafos, partilhar opções de ensino, observar práticas e comportamentos.

A informação obtida pela observação participante permitiu, por um lado, uma caracterização fundamentada e rigorosa do contexto educativo em que este estudo se insere e, por outro, uma auscultação das dúvidas e das reacções das professoras às diferentes etapas do processo de investigação.

#### **3.3.4. A análise de documentos diversos**

Recorreu-se também a diversos documentos produzidos para outros fins que não os da investigação, nomeadamente:

- Folha da relação dos alunos de cada uma das turmas.
- Ficha de caracterização das turmas, elaborada por cada director de turma.
- Planificação do projecto curricular de turma, no caso das turmas incluídas na reforma educativa (Anexo 19).
- Fichas de trabalho entregues e preenchidas pelos alunos nas aulas videogravadas (Anexo 20).
- Materiais autênticos utilizados em cada aula videogravada, designadamente músicas, filmes e obras de leitura extensiva.

Estes documentos permitiram contextualizar e complementar os dados obtidos através das outras fontes de informação, nomeadamente na caracterização do contexto educativo e nas descrições das aulas assistidas. Não constituindo uma fonte primária de informação, os documentos referidos não foram sujeitos a análise de conteúdo; optou-se por uma descrição do conteúdo dos mesmos, suportada em citações, sempre que oportuno e legítimo. De realçar, por exemplo, as folhas de relação de alunos e as fichas de caracterização das turmas elaboradas pelos directores de turma que não foram apresentadas em anexo, por conter informação nominal, o que iria contra os princípios éticos que o investigador deve respeitar, nomeadamente o direito ao anonimato (Bogdan e Biklen, 1994: 75-78). Esta informação constituiu, no entanto, um alicerce importante na caracterização das turmas (cf. 4.1. Análise dos questionários entregues aos alunos-Quadro IX, p. 148) e do contexto ecológico escolar.

### **3.4. Procedimentos de análise de informação**

A análise de informação interpretativa (Tesch, 1990) pretende compreender o fenómeno através da sua descrição, comparação e interpretação. Neste estudo contemplamos a informação contida nos questionários e entrevistas realizadas a professores alunos e nas descrições das aulas videogravadas. Assim sendo, este estudo insere-se nas áreas de interesse apontadas por Erickson (1986: 129) em relação à investigação interpretativa no campo da educação:

- a natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
- a natureza do ensino como um aspecto da aprendizagem;

- a natureza das perspectivas / significados do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.

Erickson (ibidem: 121-122) admite que problemáticas formuladas a partir de tais centros de interesse permitem produzir conhecimentos passíveis de preencher algumas necessidades, das quais destacamos:

- a necessidade de nos apercebermos da *invisibilidade da vida quotidiana*, uma vez que este nos escapa por ser demasiado familiar ou por apresentar contradições difíceis de assimilar. A investigação intepretativa, e este estudo em particular, permitiu-nos um distanciamento ao tornar estranho o nosso *modus faciendi* como docente de Língua Inglesa, ao explicitar aquilo que está implícito, neste caso a utilização de materiais de língua em sala de aula, como ponto de partida de tarefas de aprendizagem;
- a necessidade de compreender situações particulares por meio de documentação baseada em *pormenores concretos da prática*.

Se os questionários se basearam na recolha de informação escrita, as entrevistas e as aulas videogravadas implicaram a transcrição de informação oral, tarefa mais delicada no seu processo de reconstrução do que a tarefa de organizar informação de suporte escrito. Procurámos, em ambos os casos, ser o mais fiel possível ao texto inicial. Para tal, confrontámos e triangulámos os enunciados produzidos oralmente através dos registos *scripto* (questionários), áudio (entrevistas) e vídeo (aulas observadas) com as professoras visadas, a fim de obter consensualidade em relação à proposta de transcrição apresentada pela professora / investigadora.

Estamos conscientes das limitações da transcrição destes documentos, sobretudo no processo de transcrição de informação oral, por se tratar de um texto filtrado e

mediatizado, visto que se transporta para a forma escrita especificidades discursivas e morfossintáticas próprias da oralidade (Castro, 1991). Por outro lado, e sobretudo em relação às aulas videogravadas, as limitações são acrescidas, dado ser muito difícil transcrever um discurso com vários intervenientes, caracterizado por inúmeras trocas verbais, não verbais e paralinguísticas em simultâneo, por vezes inaudíveis e incompreensíveis. As aulas videogravadas foram, por isso, reconstituídas através de uma descrição, em vez de se proceder à sua transcrição integral (Anexos 6, 7, 8 e 9). A versão final dos textos resultantes da reconstituição dessa informação obteve a concordância das professoras intervenientes.

Na análise de informação seguimos o modelo interactivo proposto por Miles e Huberman (1994: 429), através de três processos essenciais:

- *Data reduction* – redução da informação através de recolha / selecção da informação de acordo com o quadro conceptual e com as questões de investigação e metodologia;
- *Data display* – organização da informação através da transformação do *corpus* em descrições de aulas, quadros de análise e esquemas que permitam a sua manipulação e a descoberta de sentidos;
- *Conclusion drawing and verification* – que envolve o investigador no processo de interpretação através de várias estratégias interactivas: comparação / contraste, procura de regularidades, associações, ligação de extractos de informação com afirmações teóricas (*pattern-matching*), triangulação das informações, nomeadamente com as professoras participantes no estudo. Todas estas estratégias foram sendo utilizadas ao longo deste estudo, de modo a assegurar a sua validade interna.

### **3.4.1 A análise de conteúdo – definição e características**

Aplicamos a técnica da análise de conteúdo (Bardin, 1977; Ghiglione e Matalon, 1993) para tratamento das respostas às questões abertas do questionário e das transcrições das entrevistas (Anexo 21 e 22).

Berelson (1971), um dos primeiros teorizadores da análise de conteúdo, definiu-a como uma técnica de investigação que permite uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do “conteúdo manifesto das comunicações”, tendo por objectivo a sua interpretação. Cartwright (1953) alargou esta técnica a “todo o comportamento simbólico” e Stone (1966) redefiniu-a como “uma técnica que permite fazer inferências, identificando objectiva e sistematicamente as características específicas da mensagem”.

Grawitz (1993) sublinha a inferência como “o alargamento da técnica, a qual permite daí em diante pôr em relação aspectos literais e aspectos psicológicos” (citado em Carmo e Ferreira, 1998: 251), opinião defendida por Bardin (1977: 38) segundo o qual “a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) ”.

Neste estudo em particular partimos das evidências obtidas através de respostas aos questionários e entrevistas (aspectos literais / produções) e daí extraímos interpretações significativas.

A primeira etapa da análise de conteúdo foi uma descrição ou sistematização da informação recolhida, que depois foi interpretada. A inferência foi o procedimento intermediário, que permitiu a passagem, explícita e controlada, da primeira para a segunda etapa (Bardin, 1977: 39).

Adoptamos, neste estudo, as três fases de análise de conteúdo descritas por Bardin (ibidem: 95):

1. a pré-análise
2. a exploração do material
3. o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação.

Na pré-análise escolheram-se os documentos a ser submetidos à análise de conteúdo, de acordo com as questões de investigação formuladas. Começou-se por fazer uma “leitura flutuante” (ibidem: 96) dos textos seleccionados, de modo a criar as primeiras impressões e linhas de orientação. Com o decorrer do processo, e após várias leituras de modo a confirmar / refutar, comparar / contrastar, procurar regularidades e associações, as primeiras impressões tornaram-se mais precisas e gradualmente mais direccionadas às questões iniciais de investigação.

Escolhidos os documentos a tratar através da análise de conteúdo, procedeu-se, então, à constituição de um *corpus* de acordo com as recomendações de Bardin (ibidem: 97-98): a) exaustividade, isto é, todas as unidades de registo relevantes do *corpus* foram tidas em consideração; b) homogeneidade, ou seja, os documentos escolhidos obedeceram aos mesmos critérios de escolha e c) pertinência: considerou-se que os documentos eram adequados, enquanto fonte de informação, aos objectivos da análise.

#### **3.4.2. Razões para a opção pela análise de conteúdo**

As características da análise de conteúdo apontadas pelos seus percursores (Berelson 1971; Cartwright, 1953; Henry e Moscovici, 1968, citados em Bardin, 1977), tornam esta técnica um meio eficaz de análise objectiva e sistemática. Objectiva porque, dentro de determinadas regras e instruções, é possível replicar os procedimentos

processuais do estudo (não os resultados, como já referimos anteriormente- cf. 3.2.3.2. Critérios para avaliação do estudo de caso). Por outro lado, ao registar por escrito as comunicações feitas pelos sujeitos da investigação, permite um controlo posterior da qualidade do estudo (Quivy, 1998), sobretudo se pensarmos, tal como já referimos, que a fiabilidade, ou seja, a precisão e rigor dos resultados depende, em grande medida, da criação de uma base de informação (*data base*, Yin, 1994: 36). Sistemática, visto que se ordenou e integrou em categorias a totalidade dos conteúdos a tratar, em função dos objectivos e questões de investigação. A seriedade deste método permite, no entanto, ao investigador, mover-se livremente dentro dos limites por si mesmo delineados, uma vez que pode definir *a posteriori* o sistema de categorias. Bardin (1977: 119) chama-lhe procedimento por *milha*, processo em que a nomenclatura de cada categoria só é definida no final da operação. Assim sendo, esta é uma técnica que se caracteriza pela versatilidade e pela sensibilidade ao contexto (Krippendorff, 1980), sem pôr em risco a sua verticalidade científica.

### **3.4.3. Definição das categorias e análise e indicadores**

De entre os vários tipos de análise de conteúdo optamos neste estudo pela análise temática categorial (Quivy, 1998: 226) que consiste em recortar o material, através de uma grelha de categorias projectadas sobre os conteúdos recolhidos pelos instrumentos de recolha de dados, categorias essas reveladoras de áreas temáticas.

Este procedimento consiste numa “operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género” (Bardin, 1977: 117), ou seja, consiste em desmontar o texto para

depois voltar a montá-lo de acordo com as “unidades de significação” tomadas em conta (ibidem: 156), neste caso: o tema.

Bardin (1977: 104) é peremptório em afirmar que “o critério de recorte na análise de conteúdo é sempre de ordem semântica, se bem que, por vezes, exista uma correspondência com unidades formais”. Por nos enquadrarmos no paradigma qualitativo e interpretativo, optamos pela análise temática, de modo a descobrir “núcleos de sentido” em vez de “manifestações formais reguladas” (ibidem: 105).

Consideramos que a opção por este tipo de unidade é a mais indicada para estudar as respostas das questões abertas patentes nos questionários e nas entrevistas, em que se procurou evidenciar opiniões, atitudes, crenças e tendências de utilização dos materiais autênticos em sala de aula (ibidem: 106).

Esta tarefa não se apresentou fácil, uma vez que são discutíveis os limites e a extensão de determinada unidade semântica, em que se observa uma tomada de opinião por parte dos sujeitos (ao contrário da análise formal, em que se procura, por exemplo, categorias de palavras).

De entre os vários métodos de análise de conteúdo, optou-se pelo método que se enquadra nos procedimentos mistos, ou seja, tivemos em conta o enquadramento teórico e empírico que suporta a análise e, simultaneamente, mostrámo-nos flexíveis e abertos ao imprevisto, através de novas categorias emergentes decorrentes da análise do próprio *corpus*.

A grande maioria das categorias de análise e indicadores foi constituída a partir da revisão de literatura e das questões de investigação. Vários são os autores que defendem esta tomada de posição *a priori*, uma vez que “creating a list of codes prior to fieldwork is helpful. It forces the analyst to tie to research questions or conceptual interests directly to the data.” (Miles e Huberman, 1994: 58, 65).

O investigador deve-se manter, no entanto, sensível ao *corpus* real que lhe é apresentado, numa atitude de flexibilidade e abertura à eventual mudança (ibidem: 61). Se tal se afigurar necessário, o que aliás se configurou neste estudo, há que reformular as categorias e os indicadores preestabelecidos, ou até retirar indicadores que não encontram evidências no *corpus* de análise. Quivy (1998: 103) denomina esta oscilação entre a formulação / reformulação de categorias e informação contida no *corpus* de análise, uma relação dialéctica, essencial à progressão do conhecimento científico.

Partilhamos, por experiência, esta noção de dialéctica, e de imprescindível permeabilidade à mudança. Sentimos que este momento do percurso metodológico não se revelou desmotivante, sobretudo porque, como ponto de partida, nos apoiámos em orientações teóricas sólidas e adequadas aos fenómenos estudados.

#### **3.4.4. Procedimentos de validação da análise de conteúdo**

Tal como já referimos anteriormente (cf. 3.4.2. Razões para a opção pela análise de conteúdo), a objectividade e a sistematização são condições básicas para avaliar a qualidade de um estudo e permitir a sua replicação – “para um processo ser replicável as regras que o governam devem ser explícitas e aplicadas da mesma forma a todas as unidades de análise” (Krippendorff, 1980: 21).

A objectividade desta análise de conteúdo foi garantida através de uma representação válida e precisa dos conceitos a analisar (ibidem) de modo a permitir chegar ao mesmo quadro conceptual, pelo mesmo ou por outro codificador, neste ou noutro momento do processo de investigação. Para garantir uma representação válida e precisa explicaram-se os critérios de codificação e definiram-se indicadores precisos que

revelassem, claramente, em que categoria determinada unidade de registo devia ser inserida.

A sistematização, segundo Berelson (1971), permite que a totalidade do conteúdo seja ordenada e integrada em categorias em função dos objectivos que se pretende atingir. Contrariamente a esta opinião, procurámos garantir a “exaustividade” através da integração de unidades de registo relevantes, ou seja, significativas em função do objectivo definido, em detrimento de informação supérflua. A análise das entrevistas ilustra esta situação: apesar de termos recorrido à sua transcrição integral, não se codificaram, por exemplo, os segmentos do texto que visavam apenas criar um clima de descontração e empatia entre a entrevistadora e as entrevistadas.

Respeitámos o princípio da “exclusão mútua” em que as definições operacionais do quadro categorial devem ser precisas, de modo a evitar ambiguidades, ou seja, classificação de um mesmo segmento de texto em mais do que um indicador.

No seguimento das sugestões de Bardin (1977: 98), respeitámos o princípio da homogeneidade, isto é, os inquéritos e as entrevistas referiram-se a um mesmo tema (a utilização de materiais autênticos em sala de aula), foram realizados pelos mesmos sujeitos, aplicados ao mesmo tempo e concebidos por meio de técnicas semelhantes (recolha de evidências através de questões tipo *fill-in* / questões abertas). A entrevista, embora incidisse sobre o mesmo tema, foi decorrente do questionário e teve como objectivo aprofundar alguns aspectos que se revelaram importantes mas insuficientemente explorados (cf. 3.3.1. Os questionários e as entrevistas).

Considerámos também que este é um estudo pertinente (ibidem), uma vez que respeita o quadro teórico e é, simultaneamente, sensível a informação concreta. Optou-se, por isso, por uma categorização mista, que permite a alteração das categorias, após leitura do *corpus* real.

No que se refere à validade externa de um estudo, procuramos avaliar se havia adequação entre os indicadores e respectivas unidades de registo. Para tal, seleccionámos algumas unidades inerentes a cada indicador, de modo a serem submetidas ao parecer de um júri, na sua constituição diferente do que apreciou as transcrições das entrevistas e codificação do texto. Considerou-se que, em termos temáticos e semânticos, havia de facto uma correspondência entre o quadro categorial, seus indicadores e respectivas unidades de registo.

### 3.4.5. Categorias de análise e indicadores

A formulação das categorias de análise resultou do quadro conceptual decorrente da literatura de especialidade, das questões de investigação e da informação proveniente do *corpus*, como se pode evidenciar nos Quadros III e IV (p. 128 e 131ss).

A construção destas categorias revelou-se um processo dialéctico e progressivo (Quivy, 1998: 103), resultante do diálogo entre as várias fontes conceptuais, informação recolhida, hipóteses emergentes e questões investigativas. Algumas categorias, indicadores e exemplos de unidades de registo encontram-se sintetizadas no Quadro IV (p. 131ss).

**A categoria 1 – Conceptualização de material autêntico** – surgiu como ponto de partida de todo o processo investigativo. Esta categoria pretendia incluir as concepções basilares dos professores relativamente à noção de material autêntico. Nenhuma definição ou sugestão foi fornecida, *a priori*, pela investigadora aos sujeitos da investigação. A informação foi recolhida através de um questionário, que serviu, simultaneamente, para decidir quais os sujeitos com que iríamos trabalhar. Alguns professores declararam não trabalhar com materiais autênticos em sala de aula, pelo que

o seu testemunho não reunia as condições essenciais para fazer parte deste estudo, já que a questão fulcral é, exactamente, “Que uso fazem os professores dos materiais autênticos em sala de aula?”

Quadro III: Relação entre os instrumentos de recolha de informação (apenas a informação sujeita a análise de conteúdo), o quadro categorial e as perguntas de investigação.

Perguntas de Investigação	Categorias	Instrumentos de Recolha de Informação
a) O que é que os professores entendem por material autêntico?	Conceptualização de material autêntico	Questionário
b) Que uso fazem os professores dos materiais autênticos em sala de aula, isto é, há uma maior inclinação para o uso de materiais autênticos em fases de <i>Skill-getting</i> ou de <i>Skill-using</i> ?	Objectivo da utilização do material	Questionário
		Entrevista
c) A utilização dos materiais autênticos é contextualizada em abordagem de tarefa?	Objectivo da utilização do material	Questionário
		Entrevista
d) As directrizes do Quadro Europeu Comum de Referência e do recente documento que apresenta o conjunto de competências essenciais são tidas em conta na selecção e uso destes materiais?	Factores de decisão	Questionário
	Fontes de decisão	Entrevista
e) Estarão os professores de línguas estrangeiras sensibilizados para o potencial veiculado pela informática, para a co-construção de saberes e de processos de aprendizagem actualmente facilitados e disponibilizados pelas novas tecnologias?	Vantagens sentidas na utilização do material	Entrevista
f) Os professores preferem os materiais autênticos no seu formato original ou usam técnicas de simplificação e/ou adaptação desse material. De que modo são os alunos instruídos quando lidam com materiais que não sofreram modificação, e como é que processam a informação neles contida?	Formato do material	Questionário
	Dificuldades suscitadas pela utilização do material	Entrevista

Os indicadores que consubstanciam esta primeira categoria são:

- (a) A origem do material autêntico;
- (b) O público a que se destina o material autêntico;

Alguns sujeitos entenderam definir material autêntico através das vantagens / desvantagens que estes trazem para o processo de ensino / aprendizagem (E/A), pelo que estes dois últimos indicadores surgiram *a posteriori*, quando nos confrontamos com informação relativa a:

- (c) Vantagens para o processo de E/A;
- (d) Desvantagens / problemas.

A definição desta categoria e respectivos indicadores resultou, em grande medida, da leitura de alguns autores (Wilkins 1976: 79; Morrow, 1977: 13; Harmer, 1989: 146; Nunan, 1989: 54; van Lier, 1996: 13), que partilham o conceito de material autêntico relativamente à sua natureza (material concebido para fins não educativos), ao seu público-alvo (falantes nativos da língua) e à sua mensagem.

Também os exemplos de materiais autênticos incluídos nas listas fornecidas por Morris e Stewart-Dore (1984: 158, citados em Nunan, 1989) e Hover (1986, citado em Nunan, 1989), constituíram um dos alicerces para a categorização do conceito de material autêntico.

**Categoria 2 – Objectivo da Utilização do material** – Esta categoria está, como a própria denominação indica, intrinsecamente ligada ao uso concreto do material em sala de aula. A questão que subjaz a esta categoria foi reformulada, após a realização da revisão de literatura, isto é, foram especificadas as fases do processo de E/A em que o professor usa o material. A informação adquirida a partir da leitura de autores como Rivers & Temperley (1978), Swan (1985a, 1985b), Harmer (1989), Nunan (1989),

Legutke e Thomas (1991), McDonough e Shaw, (1993) e Van Lier (1996) levou a esta mudança. Embora a categoria em si não tenha sofrido qualquer alteração houve, necessariamente, uma reformulação e alargamento dos seus indicadores, sobretudo no tratamento da informação proveniente da entrevista, realizada após a observação das aulas e focada na utilização concreta dos materiais autênticos.

No tratamento da informação proveniente do questionário, os indicadores reportam-se ao uso do material autêntico para:

- (a) Aquisição de vocabulário;
- (b) Reflexão sobre o funcionamento da língua;
- (c) Pesquisa orientada- sobretudo em referência ao uso da Internet em sala de aula;
- (d) Referência- sobretudo no que se refere a questões culturais, a fim de permitir estabelecer paralelismos entre realidades culturais distintas.

No entanto, após as aulas observadas, fomos confrontados com uma maior variedade e versatilidade na utilização do material. O *corpus* da entrevista realizada após a observação das aulas obrigou, por isso, a um desdobramento de indicadores, por necessidade de uma análise concertada com o *corpus* da investigação:

- (e) Escrita- quando o material autêntico serve, de alguma forma, de modelo a uma actividade de produção escrita;
- (f) Leitura- sempre que o material autêntico constitui o próprio suporte de leitura e a aula se desenvolve em torno deste domínio cognitivo;
- (g) Reflexão sobre atitudes e valores- este indicador refere-se à utilização do material autêntico como ponto de partida à discussão de valores e à reflexão sobre a conduta dos alunos como culturais e sociais;

**Quadro IV: Exemplos de unidades de registo (questionário e entrevista)**

CATEGORIAS	INDICADORES	EXEMPLOS DE UNIDADES DE REGISTO	
		QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DE MATERIAIS AUTÊNTICOS	ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA
1. CONCEPTUALIZAÇÃO DE MATERIAL AUTÊNTICO:	a) Origem do material	QPC “Materiais (...) que pertencem a uma certa cultura / língua nacional.”	
2. OBJECTIVO DA UTILIZAÇÃO DO MATERIAL	a) Aquisição de vocabulário	QPB “ (...) peço aos alunos que tentem procurar palavras que identifiquem de modo a lhes permitir deduzir o sentido geral do texto (...)” QPC “Utilizei a sequência inicial do filme “ <i>You’ve got mail</i> ” para exercícios de compreensão oral onde os alunos tinham que recuperar vocabulário relativo à Internet e Emails.”	EPA “ (...) [o objectivo da aula era] tinham que ver o nome do desporto em Inglês, mesmo como é que se escrevia porque, por exemplo, futebol lê-se da mesma maneira mas escreve-se de forma diferente, distinguir desportos de Verão de desportos de Inverno, desportos de equipa e desportos individuais.” EPB “ [Enquanto interpretavam a letra de <i>Imagine</i> ] pedi-lhes para identificar palavras, dentro da parte do Inglês, importantes que conseguissem relacionar com as palavras em Português.” “O trabalho de casa era ir procurar ao dicionário um equivalente...sobretudo aqueles que não tinham facilidade em encontrar as equivalências.” EPC “ [A professora pede aos alunos para] estarem com um lápis na mão para, por exemplo, sublinharem palavras que eles precisavam de ver no dicionário.” “Eu não tive tempo de fazer grandes actividades e exercícios de vocabulário.” “ [Num dos exercícios os alunos] tinham de escrever oito palavras relacionadas com a história do Drácula.”

<p><b>3.</b> <b>FACTORES DE DECISÃO</b></p>	<p>a) Idiossincrasias dos alunos</p>	<p>QPC “ (...) – a adequação ao nível etário dos alunos (...) ” QPD “Nível de língua dos alunos (...)”</p>	<p>EPA “ [Os alunos podiam] escolher o desporto que quisessem, ou mesmo uma estrela de desporto e trabalhar esse matéria.” “ (...) Sim [houve negociação de tarefas] eles escolheram o desporto que mais gostavam, até que o último teve que ficar com o que sobrava.” EPC “ (...) eu também os tinha envolvido na escolha do texto (...) e eles sentiram que houve essa primeira auscultação.” “Foram ouvidos de alguma maneira, e isso levou-os a ter alguma curiosidade.” “ (...) de alguma forma foram eles que escolheram o texto e sentiram-se motivados por isso.”</p>
<p><b>4.</b> <b>FONTES DE DECISÃO</b></p>	<p>a) Programa</p>	<p>QPD “ (...) conteúdos programáticos.”</p>	
<p><b>5.</b> <b>VANTAGENS SENTIDAS NA UTILIZAÇÃO DO MATERIAL</b></p>	<p>a) Motivação</p>		<p>EPA “ [A utilização do computador é uma fonte de motivação] para a pesquisa de informação, aí sim...serem eles a descobrir as coisas...” EPC “O aspecto mais bem sucedido talvez tenha sido a própria motivação deles para a leitura e o facto de acompanhar a leitura com o filme. (...) eles reagem ao material autêntico, em termos de motivação, de uma maneira muito diferente (...) Um professor leva aqueles panfletos, ou os bilhetes de metro e eles aprendem muito mais com isso do que numa exposição que está numa folha numa página do livro. Nisso não tenho dúvida.” “a questão da motivação para o filme fez com que eles estivessem com atenção.” “ [A professora refere que] queria apanhar os alunos mais avançados pela leitura, mas queria apanhar os alunos com mais dificuldades pelo filme.”</p>

<p>6. <b>FORMATO DO MATERIAL</b></p>	<p>a) Original</p>	<p>QPA “Formato original; quando são fotos ou postais costuma colá-los numa folha mais dura (cartolina) colorida para manusear melhor e ficar mais atractivo.” QPC “Geralmente uso na versão original as músicas, as sequências de filme, artigos de revistas, postais. Por vezes, selecciono apenas parte do documento.” QPD “ (...) Prefiro usá-los no seu formato original, mas procuro seleccioná-los de acordo com o grau de dificuldade que possam apresentar.”</p>	<p>EPA “Tal como eles, também estou a ver muitos dos sites pela primeira vez. Têm que ser perguntas muito generalistas, porque não conheço os sites.”</p>
<p>7. <b>DIFICULDADES SUSCITADAS PELA UTILIZAÇÃO DO MATERIAL</b></p>	<p>a) Incompreensão Linguística</p>		<p>EPB “(...) eles não tinham capacidade para perceber a letra da música imediatamente [por isso], foi-lhes dada a letra em inglês e a tradução para português, ao lado (...)” “ [Ao referir-se ao material autêntico em geral] no 2º ciclo não vão lá...tem que ser tudo muito adaptado.” EPC “Em relação ao nível de linguagem e à dificuldade em perceber o texto, não houve nenhum aluno que me dissesse, em termos gerais, que achasse que o texto era difícil [no entanto] aqueles alunos de nível 1, nível 2, nem sequer leram. Diziam que não percebiam nada.” “ (...) quem tinha mais dificuldades não leu o texto no fim desta unidade didáctica.”</p>

Legenda: Q – Questionário sobre o uso de materiais autênticos; E– Entrevista sobre a utilização dos materiais autênticos: PA, PB, PC, PD – Professoras questionadas.

(h) Vertente lúdica- o aspecto recreativo que os materiais podem assumir através da música, dos jogos ou da informática. O Quadro Europeu Comum de Referência prevê, no capítulo 4 - O uso da língua - a sua utilização lúdica e estética como factor importante na aprendizagem e no desenvolvimento da língua;

(i) Complemento a outros materiais, como, por exemplo, enriquecer uma tarefa de leitura com a visualização de um excerto cinematográfico.

Através da **Categoria 3 – Factores de Decisão** – procurámos encontrar os aspectos contextuais que, eventualmente, influenciam as tomadas de decisão dos professores quando decidem utilizar os materiais em estudo. Os três indicadores pensados *a priori* seriam as características dos alunos, o material em si e o professor. Nos questionários, recolheram-se evidências dos dois primeiros indicadores, justificando a sua concretização:

(a) Idiossincrasias dos alunos – quando o ponto de partida são os alunos, seus interesses e motivações. Implica, em certa medida, que o professor tenha feito a análise das necessidades dos alunos. Yalden (1987: 101) defende que qualquer processo de ensino de línguas deve começar com um *needs survey* (análise de necessidades dos alunos), que contribuirá para a construção do currículo e para a selecção dos materiais (cf. Capítulo 3.1. Ênfase dada à diversificação e autenticidade de *input*).

(b) Características do material - quando as características do próprio material são essenciais na sua selecção;

Na entrevista surge, então, o terceiro indicador:

(c) Decisão do professor- quando o professor decide, sem referência a outra razão para essa decisão, usar determinado material.

O quarto indicador pensado antecipadamente seria:

(d) Contextos de aprendizagem que, no entanto, não encontraram qualquer evidência no *corpus* de análise.

Através da **Categoria 4 – Fontes de Decisão** – procurámos encontrar os documentos e os conceitos teóricos que influenciam as decisões dos professores quando optam por usar determinado material autêntico. Os três indicadores pensados *a priori* seriam:

(a) o programa da disciplina de Inglês- como ponto de partida das planificações e tomadas de decisão em relação aos materiais e recursos educativos a utilizar ao longo do ano lectivo;

(b) o Quadro Europeu Comum de Referência- como princípio orientador do ensino das línguas estrangeiras, ao reflectir a necessidade de concertar atitudes, estratégias e abordagens entre professores de diferentes línguas estrangeiras, de diversos níveis de ensino e de diferentes nacionalidades;

(c) o documento sobre competências essenciais- publicado e divulgado no início do ano lectivo a que se reporta esta investigação. Este documento pretende ser um reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência, no contexto educativo nacional.

No entanto, os dois últimos documentos nunca foram sequer abordados em qualquer dos contactos estabelecidos formal ou informalmente. Apenas o primeiro indicador (o programa) recolheu evidências nos conteúdos recolhidos através do questionário.

Na **Categoria 5 – Vantagens sentidas na utilização do material autêntico** - pretendíamos auscultar as vantagens para o processo de ensino / aprendizagem, sentidas pelos professores utilizadores dos materiais autênticos.

Os indicadores que materializam esta categoria são:

(a) Motivação;

- (b) Actualização- sobretudo na utilização das novas tecnologias;
- (c) Versatilidade;
- (d) Desenvolvimento da autonomia do aluno.

**Categoria 6 – Formato do material** – Os indicadores que identificam esta categoria são:

(a) Original - considera-se material autêntico original o material que não foi criado para fins pedagógicos (Nunan, 1989: 54);

(b) Adaptado - considera-se que o material é adaptado (Morrow e Schocker, 1987; Melvin e Stout, 1987; Block: 1991; Freebairn, 2000) quando se desloca o texto do seu espaço original para o contexto educativo. Ao texto adaptado não se retiram as suas características essenciais, nem se procede à sua reescrita.

(c) Simplificado - o processo de simplificação envolve a reescrita do texto, anulando-lhe características sintácticas e pragmáticas, assim como vocabulário de uso menos corrente. Ao fazer uso da simplificação, criaram-se, geralmente, textos linguisticamente forçados e irrealis e material áudio desprovido de características e especificidades do discurso oral, em nome de uma compreensão facilitada dos textos. Esta categoria não recolheu qualquer tipo de manifestações nas evidências sujeitas a análise de conteúdo.

**A Categoria 7 – Dificuldades suscitadas pela utilização do material autêntico** – surge no seguimento da identificação de dificuldades associadas ao formato do material utilizado pelo professor. Os indicadores que identificam esta categoria são:

- (a) Incompreensão linguística;
- (b) Constrangimento;
- (c) Incapacidade de manusear o material;
- (d) Falhas do material;

Os dois primeiros indicadores estão directamente relacionados com o uso de materiais autênticos originais, com os quais o aluno é incapaz de apreender a mensagem do material, sentindo-se por isso constrangido. Eddie Williams (1983), chama a atenção para este paradoxo: em vez de ajudar os alunos a desenvolver a compreensão da língua, o texto autêntico pode tornar-se um obstáculo à sua aprendizagem, se houver uma grande discrepância entre os conteúdos nele expressos e o nível de conhecimento do aluno.

Os dois últimos indicadores relacionam-se, sobretudo, com a utilização das novas tecnologias e dos meios audiovisuais. Esta categoria e seus indicadores foram criados *a posteriori*, por necessidade das evidências recolhidas neste trabalho de investigação.

## Capítulo 4 – Análise, discussão e conclusões

Este estudo foi desenvolvido no contexto da prática lectiva na aula de Inglês, e incidiu na análise de um aspecto do processo de ensino aprendizagem numa escola de 2º e 3º ciclos do concelho de Tavira – o uso dos materiais autênticos no processo de ensino do Inglês como língua estrangeira. Optou-se por um modelo qualitativo, enquanto paradigma investigativo, e por um desenho metodológico de estudo de caso (variante multi-caso- Yin, 1994: 21), constituído por quatro casos particulares. As professoras intervenientes neste estudo, que designaremos por A, B, C e D, têm idades compreendidas entre os 29 e 47 anos. Todas elas completaram uma licenciatura adequada à docência da disciplina de Inglês, para a qual possuem qualificação profissional.

Neste capítulo iremos proceder à análise, discussão e conclusões obtidas a partir dos resultados de cada caso em particular.

Para a construção do *corpus* da investigação recorreu-se a quatro das seis fontes de informação mencionadas por Yin (1994: 80): os questionários e as entrevistas; a observação directa; a observação participante e a análise de documentos diversos produzidos para fins que não os da investigação.

Através deste estudo procurou-se responder às questões:

- a) O que é que os professores entendem por material autêntico?
- b) Que uso fazem os professores dos materiais autênticos em sala de aula, isto é, há uma maior inclinação para o uso de materiais autênticos em fases de *Skill-getting* (prática controlada) ou de *Skill-using* (produção de situações comunicativas)?

- c) A utilização dos materiais autênticos é contextualizada em abordagem de tarefa?
- d) As directrizes do Quadro Europeu Comum de Referência e do documento que especifica o conjunto de competências essenciais a adquirir no Ensino Básico são tidas em conta na selecção e uso destes materiais?
- e) Estarão os professores de línguas estrangeiras sensibilizados para o potencial veiculado pela informática, para a co-construção de saberes e de processos de aprendizagem actualmente facilitados e disponibilizados pelas novas tecnologias?
- f) Os professores preferem os materiais autênticos no seu formato original ou usam técnicas de simplificação e / ou adaptação desse material. De que modo são os alunos instruídos quando lidam com materiais que não sofreram modificação, e como é que processam a informação neles contida?

A fim de responder a estas questões, o presente estudo persegue os seguintes objectivos:

- a) Identificar as concepções de materiais autênticos dos professores de Inglês da escola seleccionada para este estudo;
- b) Caracterizar o uso que esses professores fazem dos materiais autênticos durante a gestão de sequências de aprendizagem, quanto ao modo, tipo e frequência de utilização;
- c) Identificar as fontes de informação consideradas pelos professores aquando da selecção dos materiais autênticos usados em sala de aula.

Com o objectivo de conhecer melhor a globalidade do contexto de investigação, incidiremos a análise nas opiniões expressas através dos diversos instrumentos de recolha de informação, referentes aos vários elementos do processo educativo (docentes e discentes). A primeira parte desta análise concentrar-se-á na informação recolhida através dos questionários entregues aos alunos de uma das turmas de cada um dos docentes participantes no estudo (4.1. Análise dos questionários entregues aos alunos). As respostas às perguntas do questionário foram tratadas quantitativamente, de modo a obter uma análise de resultados através de um somatório de frequência nominal (Anexos 14, 15, 16 e 17).

Embora as nossas questões de investigação não incidam, directamente, sobre a opinião expressa pelos discentes, achamos que estes dados, quando confrontados com outros elementos provenientes dos instrumentos de recolha entregues aos docentes, eram importantes para triangular algumas questões e tornar a análise mais completa e consistente.

As turmas de 2º e 3º ciclo, no total de quatro, foram caracterizadas, conforme ilustrado no Quadro IX (p. 148).

Uma vez que o número total de alunos de cada uma das turmas é bastante díspar, torna-se difícil estabelecer uma análise comparativa dos dados. Optou-se, por isso, por trabalhar com quadros de ocorrência de resposta referentes a valores absolutos, e remeteu-se para o capítulo dos anexos (Anexo 23) os mesmos quadros com os valores relativos (percentuais), uma vez que estes valores são decorrentes e têm de ser referidos aos valores absolutos.

#### 4.1. Análise dos questionários entregues aos alunos

A primeira questão lançada por este questionário foi:

1. Para além do manual escolar, com que outro tipo de materiais costumam trabalhar nas aulas de Inglês?

As respostas possíveis eram:

- |                            |  |
|----------------------------|--|
| A- Computadores / Internet | G- Revistas                            |
| B- Músicas                 | H- Jornais                             |
| C- Filmes / Vídeo          | I- Panfletos turísticos                |
| D- Programas TV            | J- Mapas de cidades                    |
| E- Livros de Leitura       | L- Menus de restaurantes               |
| F- Banda Desenhada         | M- Bilhetes                            |
|                            | N- Outros materiais, como por exemplo: |

A análise das respostas a estas questões mostra, de um modo geral, e tal como se pode verificar através da análise do Quadro V (p. 142), preponderância na resposta B – Músicas – em relação às turmas A, B, e D, facto observável pelo total de respostas (57), patente no Quadro V (p. 142). A turma C fez incidir o maior número de respostas na hipótese C – Filmes / Vídeo e E – Livros de Leitura, com o mesmo número de respostas. Na altura em que o questionário foi entregue, eram estes os materiais com que os alunos estavam a trabalhar.

A segunda escolha dominante dividiu-se entre a hipótese E – Livros de Leitura (turmas B e D), A- Computadores / Internet (turma A) e B- Músicas (turma C).

Os materiais que obtiveram menos adesão de resposta por parte das quatro turmas foram as hipóteses D- Programas TV, I- Panfletos turísticos, L- Menus de restaurantes e M- Bilhetes. A turma C revelou não trabalhar com nenhum dos materiais supracitados nas aulas de Inglês (resposta 0). Na turma B, apenas um aluno referiu os

panfletos turísticos. Na turma D um aluno fez alusão aos bilhetes, um outro aluno referiu os programas de TV e dois alunos mencionaram os mapas das cidades.

Quadro V: Análise global da questão 1

Para além do manual escolar, com que outro tipo de materiais costumam trabalhar nas aulas de inglês?

ID	Materiais Usados	OCORRÊNCIAS				
		Valores Absolutos				TOTAL
		Turma A N=11	Turma B N=21	Turma C N=21	Turma D N=15	
A	Computadores / Internet	5	2	15	3	25
B	Músicas	7	20	17	13	57
C	Filmes / Vídeo	4	16	20	13	53
D	Programas TV	1	0	0	1	2
E	Livros de Leitura	4	19	20	12	55
F	Banda Desenhada	1	4	4	1	10
G	Revistas	3	0	11	1	15
H	Jornais	4	0	2	1	7
I	Panfletos Turísticos	0	1	0	0	1
J	Mapas de Cidades	2	5	0	2	9
L	Menus de Restaurantes	0	0	0	2	2
M	Bilhetes	0	0	0	1	1
N	Outros	0	0	4	1	5
-	<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>67</b>	<b>93</b>	<b>51</b>	<b>242</b>

Os materiais evidenciados pelas hipóteses F- Banda Desenhada, G- Revistas, H- Jornais e J- Mapas de cidades obtiveram um número de respostas intermédio (entre 0 e 5 respostas).

O maior número total de respostas no somatório das quatro turmas, isto é, os materiais mais usados em sala de aula foram: A – Computadores / Internet, B – Músicas, C – Filmes / Vídeo e E – Livros de Leitura, ao passo que os materiais menos usados foram: I – Panfletos turísticos e M – Bilhetes, com apenas uma resposta cada.

A Figura III (p.149) permite visualizar, por turma, as semelhanças e diferenças para cada questão apresentada, os picos e a distribuição das respostas.

Deste modo, a turma que distribuiu as suas respostas por uma maior variedade de hipóteses, isto é, a turma que apresenta menor consensualidade de resposta, obtendo um menor número de respostas 0 foi a turma D, com apenas um material não mencionado (I- Panfletos turísticos), ao passo que a turma B concentrou as suas respostas em apenas sete tipos de material, e não fez qualquer alusão a seis das treze hipóteses constantes no questionário, demonstrando uma maior concentração e consensualidade de opinião nos materiais autênticos usados em sala de aula.

De acordo com as instruções do questionário, os alunos eram livres de escolher o número de respostas que desejassem. Assim sendo, a turma que assinalou um maior número de respostas distribuídas pelos diversos materiais foi a turma C, ao passo que o menor número de respostas recaiu na turma A, isto é, a turma C parece usar mais materiais autênticos do que todas as outras turmas.

A segunda questão lançada por este questionário foi:

1. Para além do manual escolar, com que outro tipo de materiais gostarias de trabalhar nas aulas de Inglês?

As respostas possíveis eram as mesmas apresentadas para a primeira questão.

A análise das respostas a esta questão revela (Quadro VI, p. 144), de uma forma geral, preponderância de ocorrências na hipótese A – Computadores / Internet, em três das quatro turmas (A / B / D). A turma C fez incidir o maior número de respostas na hipótese B e D, revelando que gostaria de usar mais Programas de TV e Música, como material de sala de aula.

Os itens que obtiveram menos adesão por parte das quatro turmas, ou seja, os materiais com que os alunos menos gostariam de usar, foram a hipótese E – Livros de Leitura, com resposta 0 por parte das turmas A e B; H – Jornais; I – Panfletos turísticos, com resposta 0 por parte da turma A; J – Mapas de cidades; L – Menus de restaurantes

e M – Bilhetes. Saliente-se a turma B com apenas uma resposta ao item B – Música, ao contrário das outras turmas que evidenciam gostar de trabalhar com este tipo de material.

Quadro VI: Análise global da questão 2

Para além dos materiais com que trabalhas, que outros materiais gostarias de usar nas aulas de Inglês?

ID	Materiais Desejados	OCORRÊNCIAS				
		Valores Absolutos				TOTAL
		Turma A N=11	Turma B N=21	Turma C N=21	Turma D N=15	
A	Computadores / Internet	9	18	12	12	51
B	Músicas	3	1	13	4	21
C	Filmes / Vídeo	8	8	11	4	31
D	Programas TV	6	7	14	5	32
E	Livros de Leitura	0	0	6	1	7
F	Banda Desenhada	3	11	11	7	32
G	Revistas	4	5	11	7	27
H	Jornais	4	3	7	4	18
I	Panfletos Turísticos	0	5	3	2	10
J	Mapas de Cidades	1	3	3	1	8
L	Menus de Restaurantes	1	4	2	1	8
M	Bilhetes	1	2	4	1	8
N	Outros	0	0	3	2	5
-	<b>TOTAL</b>	<b>40</b>	<b>67</b>	<b>100</b>	<b>51</b>	<b>258</b>

As hipóteses C – Filmes / Vídeo, F- Banda Desenhada e G- Revistas, encontram-se a um nível de preferência intermédio, tanto entre os materiais preferidos, como entre os preteridos pelos alunos.

A hipótese A – Computadores / Internet destaca-se dos outros itens, com um número total de respostas (51) bastante superior aos outros materiais, sendo, por isso, o material preferido pelo total de alunos das quatro turmas. Por outro lado, o material que acolhe a preferência mais baixa, tendo em conta a totalidade das respostas é o item E- Livros de Leitura, com apenas sete ocorrências, o que parece demonstrar que os alunos questionados não se sentem atraídos pela leitura de obras em Inglês.

A observação dos gráficos referentes a cada turma em particular (Figura IV, p. 150) permite verificar que, ao contrário da primeira pergunta do questionário, os alunos distribuem as suas respostas de um modo mais equitativo, ou seja, há uma menor consensualidade na tendência de resposta, uma vez que as suas preferências se encontram mais distribuídas. As turmas C e D não apresentam qualquer resposta 0, a turma A apresenta três respostas 0 e a turma B duas hipóteses sem qualquer ocorrência. É também possível observar o maior número de ocorrências por turma: destaca-se, em todas as turmas, a hipótese A, B, C e D, pela elevada adesão, e, em situação contrária os itens E, I, J, L, M e N.

A turma C que, na resposta anterior, se destacou pelo elevado número de ocorrências, ou seja, por utilizar mais materiais autênticos do que as outras turmas, evidencia-se também nesta segunda questão. Assim sendo, e apesar de trabalhar com materiais autênticos, a turma gostaria de usar outros materiais para além dos já referidos.

Não há coincidências de resposta entre a questão um (materiais utilizados) e dois (materiais desejados), o que revela uma discrepância entre o material efectivamente usado em sala de aula e as preferências dos alunos, o que poderá indicar, em última instância, que os alunos não foram auscultados relativamente aos seus interesses e necessidades, aquando da selecção dos materiais a utilizar em sala de aula.

A terceira questão lançada por este questionário aos alunos foi:

3. Com que frequência usas estes materiais?

As respostas possíveis eram

A- Todas as aulas   B- Algumas aulas   C- Poucas aulas   D- Nunca

Destaca-se, de forma evidente, a hipótese B – Algumas aulas, por parte de três turmas (B / C / D), ao passo que a turma A refere que utiliza materiais autênticos em

poucas aulas (item C), isto é, os alunos alegam que fazem pouco uso do material autêntico em aulas de Inglês.

O Quadro VII permite observar que a tendência de resposta 0 é semelhante em todas as turmas, ou seja, a hipótese que acolhe menos respostas pelas quatro turmas é o item D- Nunca, com ocorrência 0 nas turmas B, C e D. Apenas na turma A, um aluno declara nunca usar este tipo de materiais. Assim sendo, o material autêntico é usado em sala de aula, poucas ou algumas vezes, na maioria das turmas.

A segunda hipótese menos escolhida é a A- Todas as aulas, com resposta 0 por parte das turmas C e D. Alguns alunos das turmas A e B referem que utilizam materiais autênticos em todas as aulas.

Quadro VII: Análise global da questão 3.

Com que frequência usas estes materiais?

ID	Frequência de Utilização	OCORRÊNCIAS				TOTAL
		Valores Absolutos				
		Turma A N=11	Turma B N=21	Turma C N=21	Turma D N=15	
A	Todas as Aulas	1	2	0	0	3
B	Algumas Aulas	1	14	19	9	43
C	Poucas Aulas	8	5	2	6	21
D	Nunca	1	0	0	0	1
-	<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>21</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>68</b>

A Figura V (p.151), em que nos é dado observar cada turma em particular, revela que a turma que fez distribuir as suas respostas por mais itens foi a turma A, turma com um menor número de alunos (apenas 11 alunos). As turmas que apresentam uma maior concentração de respostas foram as C e D, ambas com apenas dois itens seleccionados.

O item B – Algumas aulas, destacado por parte de três turmas (B / C / D), ocupa uma posição de maior frequência sobretudo com a turma C.

A questão quatro:

4. Em que altura da aula é que os usas?

podia obter resposta através dos itens:

A- No princípio da aula      B- No meio da aula      C- No fim da aula

Através do Quadro VIII podemos verificar que a tendência de resposta é bastante semelhante nas quatro turmas, uma vez que se destaca, de forma evidente, a hipótese B, ou seja, a utilização dos materiais autênticos a meio do decorrer da aula de Inglês. A segunda opção é também idêntica em todas as turmas, isto é, a utilização dos materiais no princípio da aula. A hipótese que acolhe menos respostas é a C – No fim da aula, com ocorrência 0 por parte de duas turmas (A e B). O total de respostas da totalidade dos alunos faz destacar a hipótese B, o que sugere que a utilização dos materiais autênticos se concentra, de facto, a meio do tempo de duração da aula.

Quadro VIII: Análise global da questão 4.

Em que altura da aula é que os usas?

ID	Momento de Utilização	OCORRÊNCIAS				
		Valores Absolutos				
		Turma A N=11	Turma B N=21	Turma C N=21	Turma D N=15	TOTAL
A	No princípio	4	8	2	3	17
B	No meio	6	15	17	11	49
C	No fim	0	0	2	1	3
-	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>21</b>	<b>15</b>	<b>69</b>

Quadro IX: Caracterização das turmas participantes no estudo

### Caracterização das turmas

<b>Turmas Dados</b>	<b>A</b> (9º Ano- Nível 3)	<b>B</b> (6º Ano- Nível 2)	<b>C</b> (9º Ano- Nível 5)	<b>D</b> (9º Ano- Nível 5)
<b>Total de alunos</b>	11	21	21	15
<b>Sexo Feminino</b>	3	11	14	6
<b>Sexo Masculino</b>	8	10	7	9
<b>Média de idades</b>	16	12	15	15
<b>Moda (idades)</b>	15	12	15	14

Figura III: Análise, por turma, da questão 1.

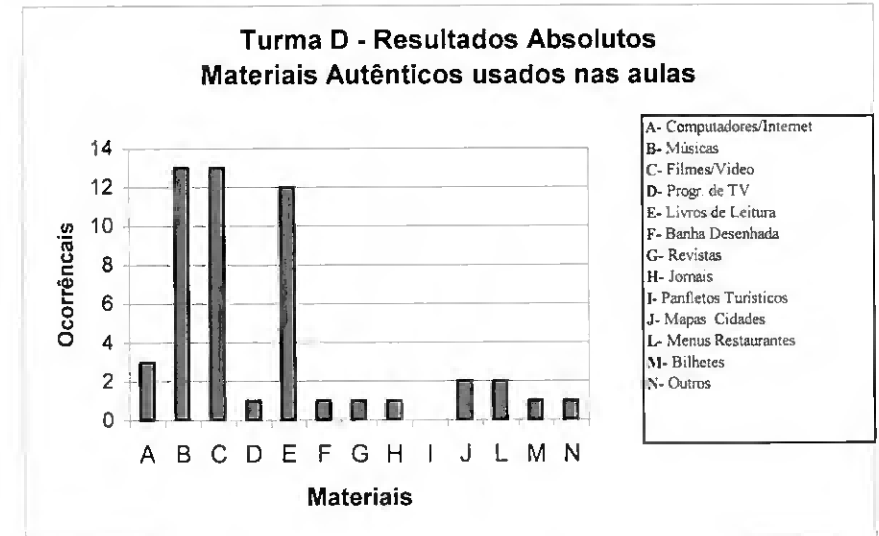
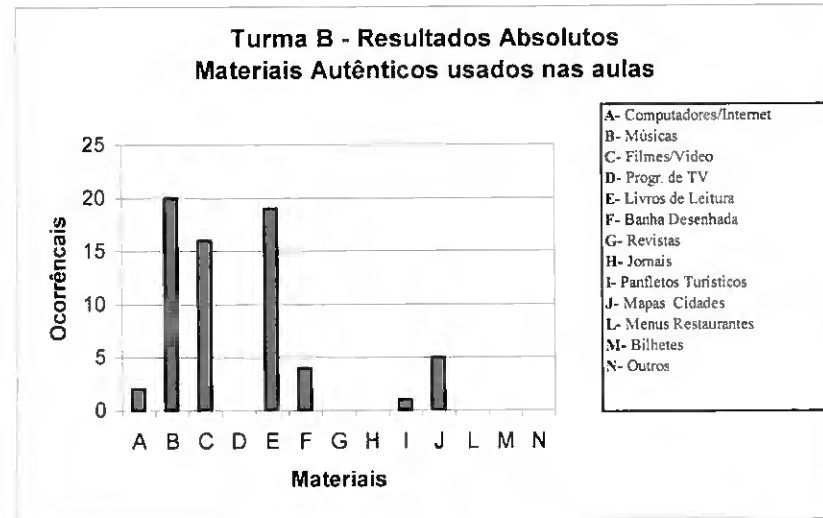
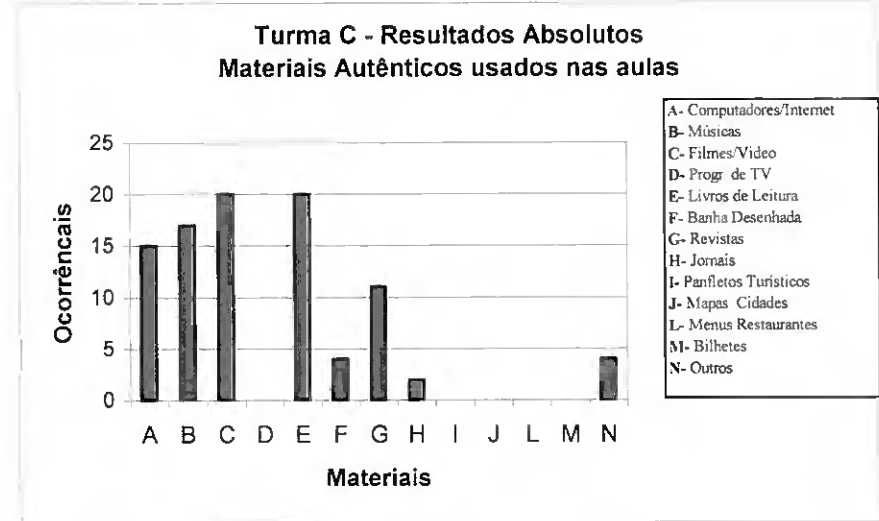
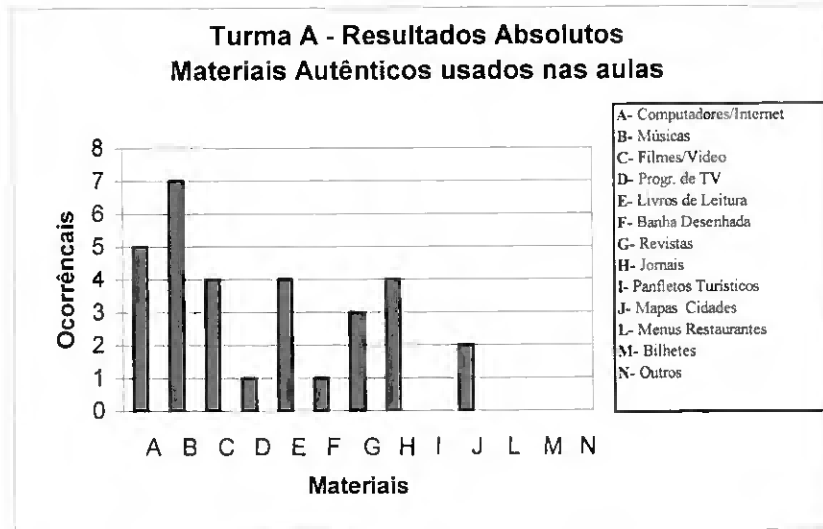


Figura IV: Análise, por turma, da questão 2.

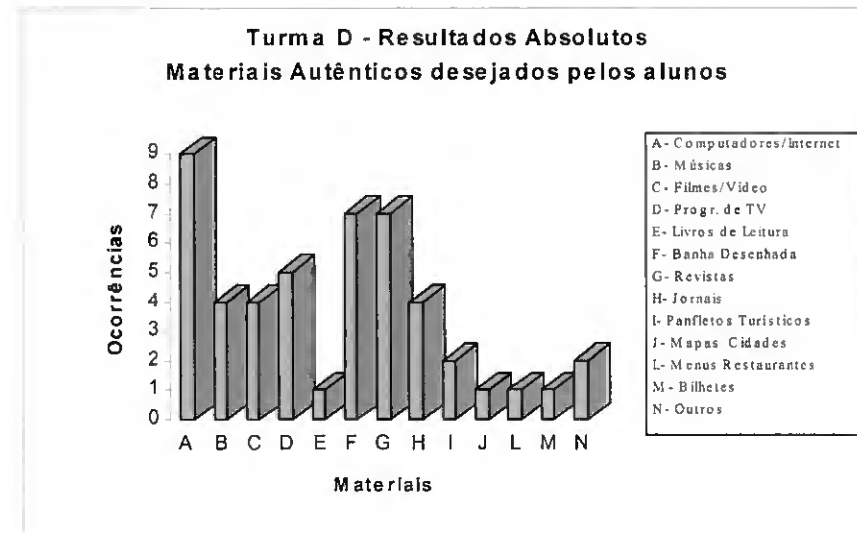
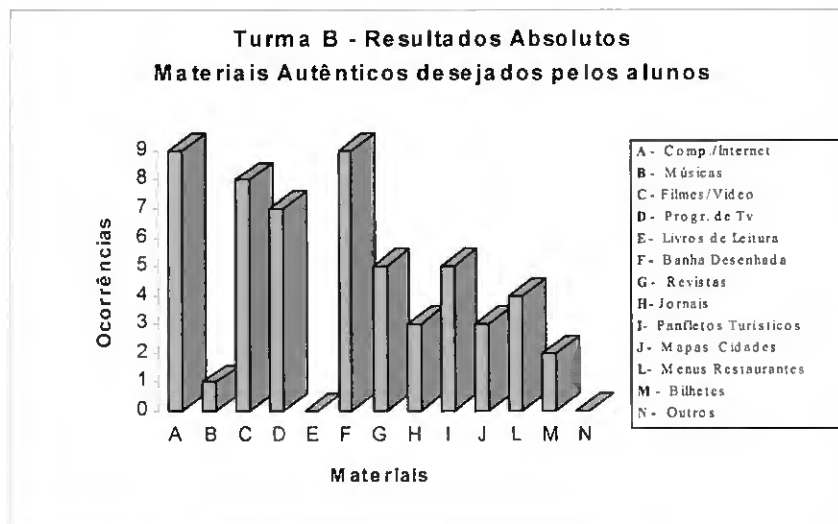
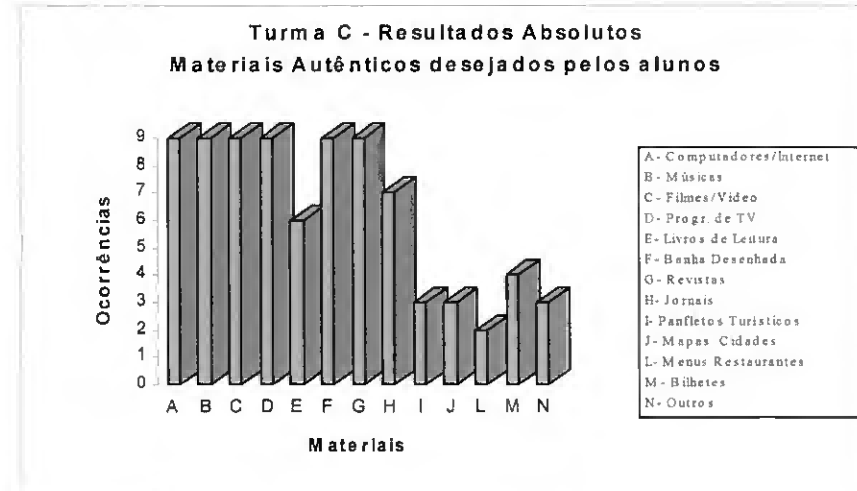
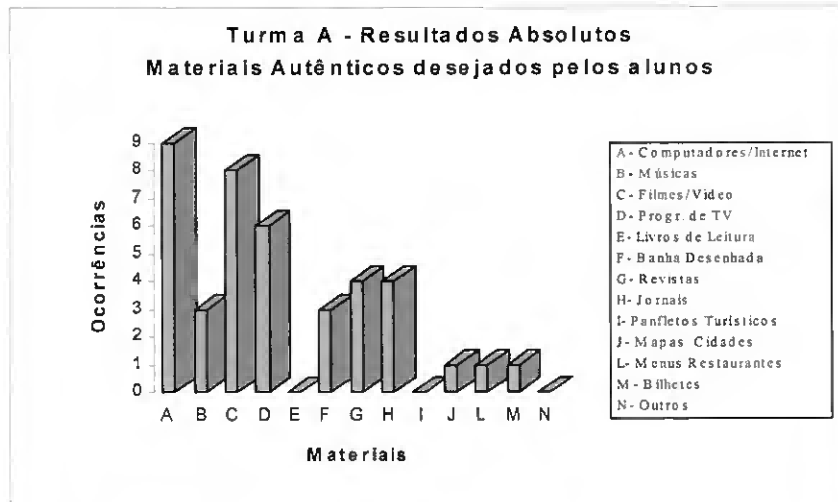
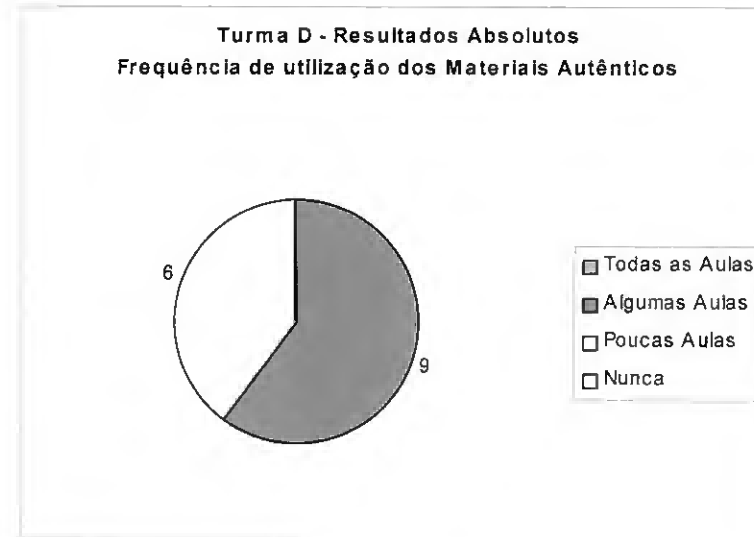
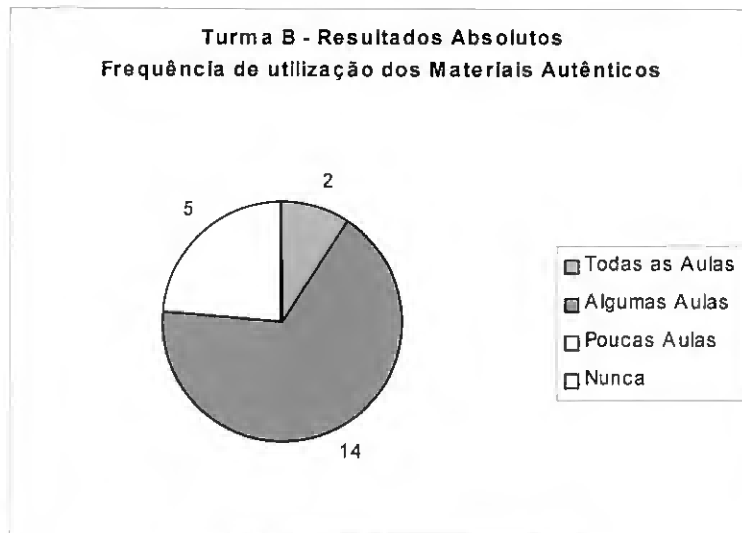
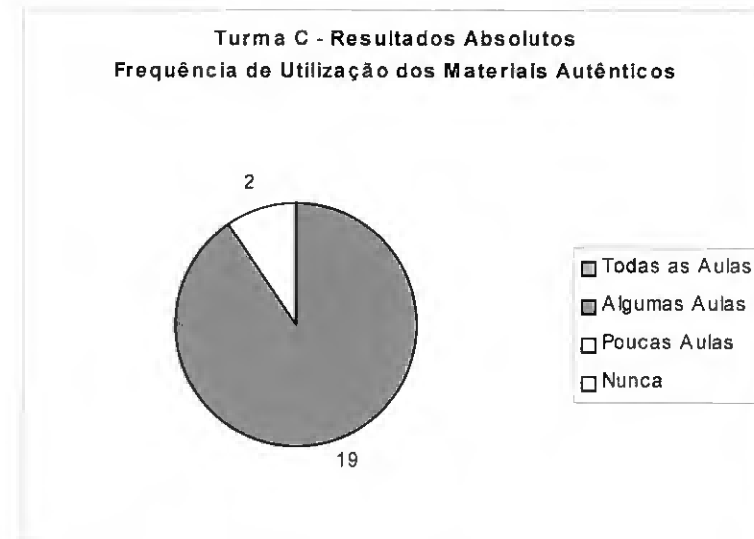
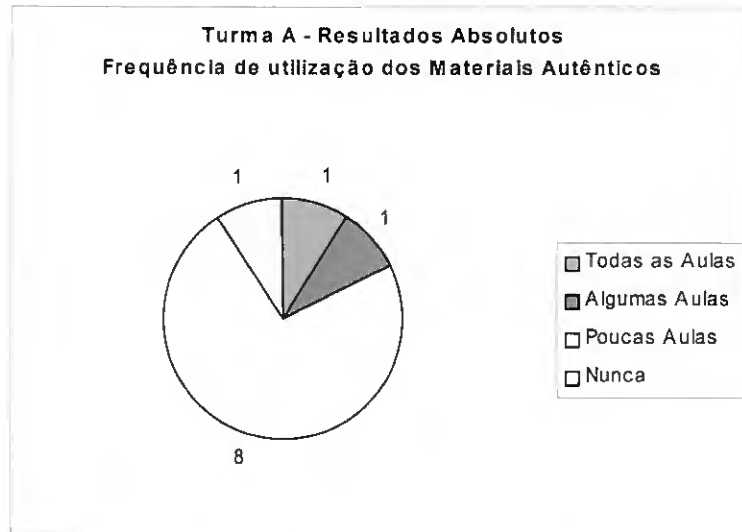


Figura V: Análise, por turma, da questão 3



A Figura VI (p.153), com dados específicos de cada turma, ilustra, de um modo mais evidente, a adesão ao item B (utilização de materiais autênticos a meio da aula) em cada turma em particular. Encontramos, a um segundo nível, a resposta A (utilização de materiais autênticos ao princípio da aula) e a um terceiro nível de preferência a C (utilização de materiais autênticos no fim da aula) ou seja, é consensual a utilização dos materiais autênticos sobretudo a meio do tempo de duração da aula, em detrimento do seu uso no fim dos tempos lectivos, o que parece revelar que os professores concentram a utilização dos materiais em actividades iniciais, quiçá com vista à exploração do material durante o resto do decorrer da aula.

Na questão cinco:

5. Como é que te sentes nas aulas em que usas este tipo de materiais?

Os alunos podiam optar pelos itens:

A – Gosto muito porque é interessante

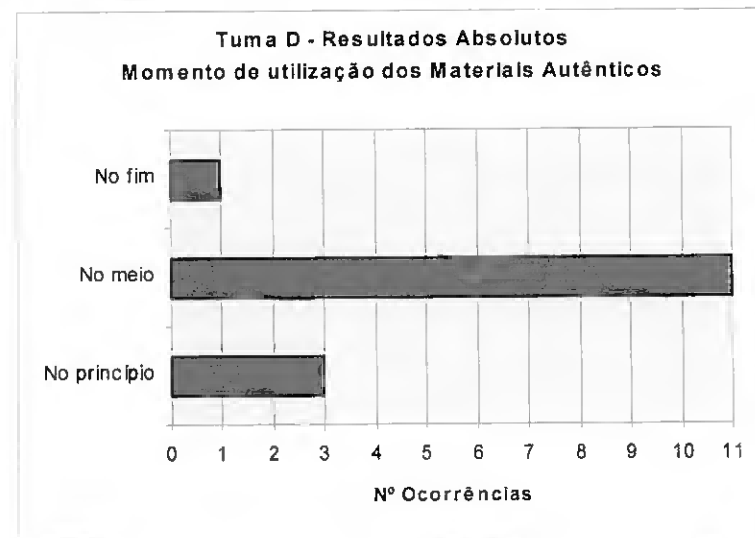
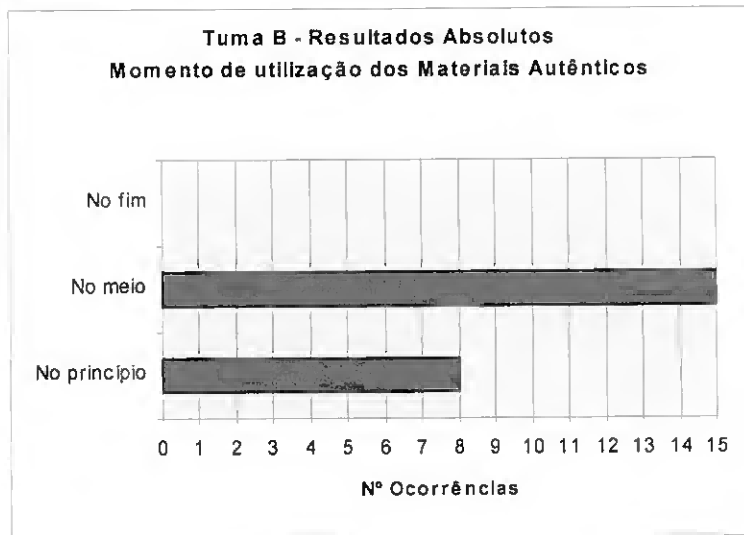
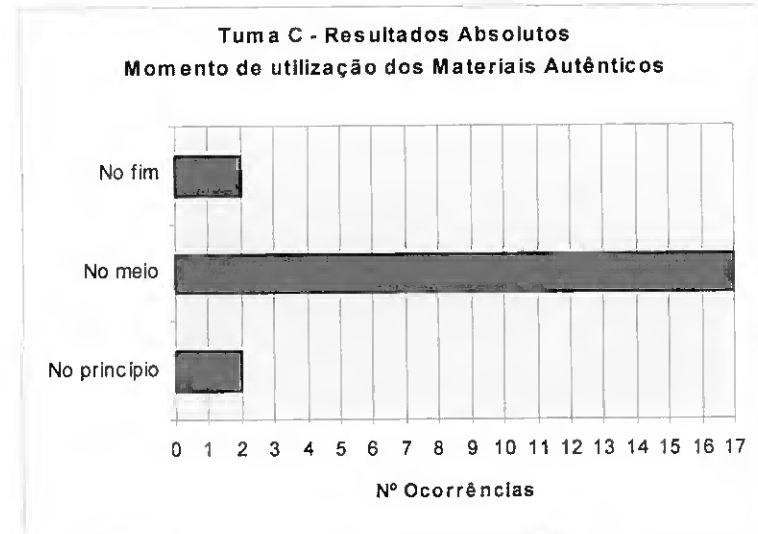
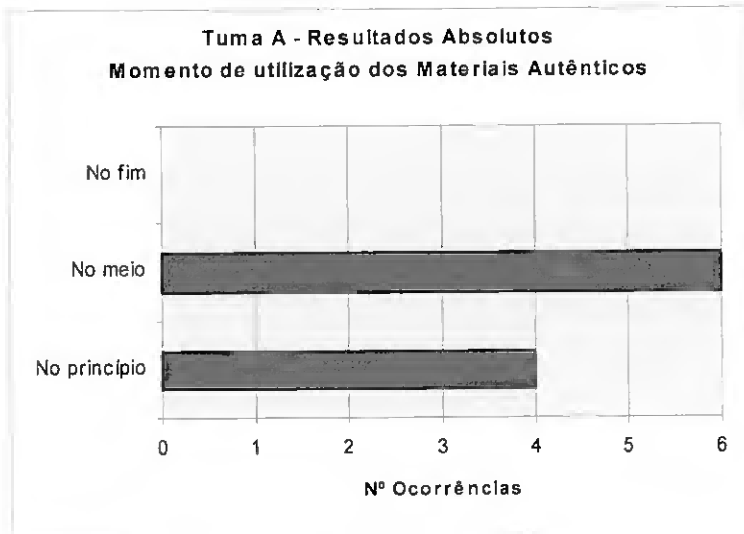
B – Gosto de olhar para as imagens

C – Gosto mas não percebo o que dizem

D – Não gosto das aulas com estes materiais

Como nos é dado verificar através da análise do Quadro X (p. 154), é consensual, nas quatro turmas, a adesão à hipótese A – Gosto muito porque é interessante, com um total de 57 respostas. Também é semelhante a não adesão aos itens C – Gosto mas não percebo o que dizem e D – Não gosto das aulas com estes materiais, com resposta 0 por parte de três das quatro turmas.

Figura VI: Análise, por turma, da questão 4



## Quadro X: Análise global da questão 5

Como é que te sentes nas aulas em que usas estes materiais?

ID	Relação com os materiais	OCORRÊNCIAS				
		Valores Absolutos				
		Turma A N=11	Turma B N=21	Turma C N=21	Turma D N=15	TOTAL
A	Gosto muito porque é interessante	9	19	18	11	57
B	Gosto de olhar para as imagens	1	4	5	2	12
C	Gosto mas não percebo o que dizem	0	0	0	2	2
D	Não gosto das aulas com estes materiais	0	0	0	1	1
-	<b>TOTAL</b>	<b>10</b>	<b>23</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>72</b>

Os dados específicos de cada turma (Figura VII, p. 155) revelam que a turma que fez distribuir as suas respostas por um maior número de hipóteses foi a D, ao passo que as outras três turmas concentram as suas escolhas nas hipóteses A e B. A tendência de respostas semelhantes evidencia que os materiais autênticos constituem uma fonte de motivação, uma vez que os alunos gostam de os utilizar, de olhar para as imagens e consideram-nos interessantes.

Na última questão do questionário:

6. Sentes que este tipo de material te ajuda a compreender e a aprender melhor?

As respostas possíveis eram:

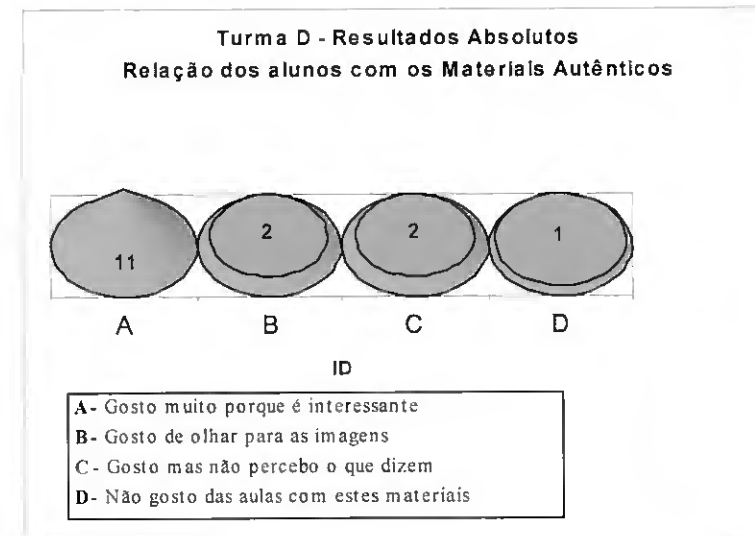
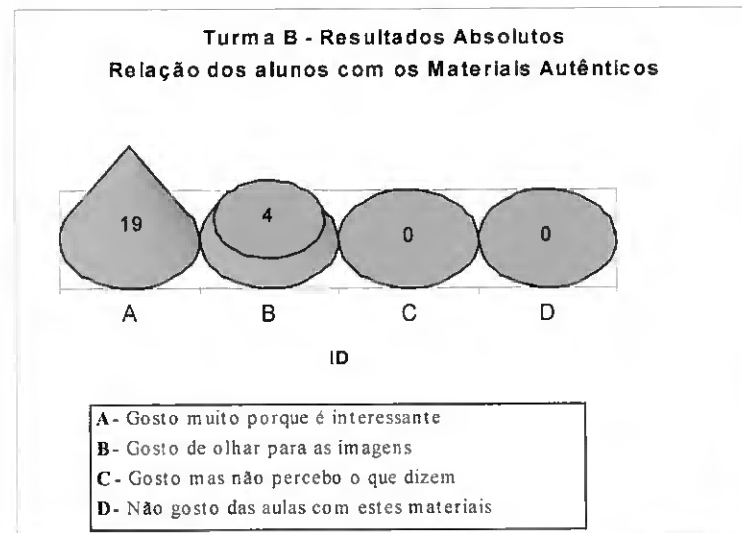
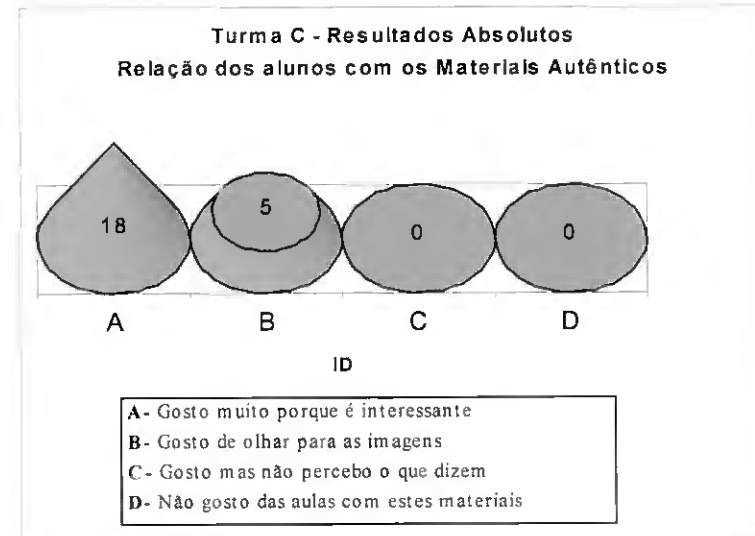
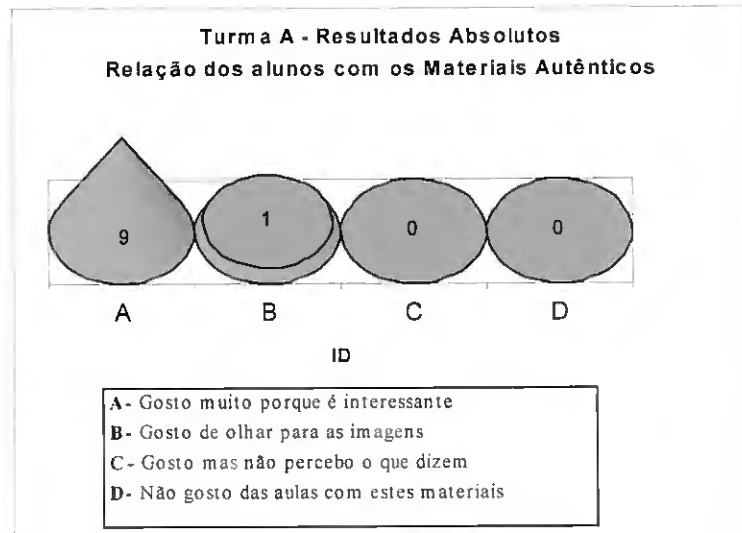
A – Ajuda porque percebo tudo o que dizem

B – Ajuda porque tem muitas imagens

C – Ajuda mas não percebo tudo

D – Não ajuda porque não compreendo nada

Figura VII: Análise, por turma, da questão 5



As turmas B e D aderiram (Quadro XI), maioritariamente, à hipótese A – Ajuda porque percebo tudo o que dizem, a turma A escolheu, em maior número a hipótese C – Ajuda mas não percebo tudo e a turma C a hipótese B – Ajuda porque tem muitas imagens. Para além da hipótese A, a turma D escolheu, com o mesmo número de respostas, a questão C – Ajuda mas não percebo tudo, ou seja, os alunos dividem-se em considerar que os materiais autênticos ajudam a aprendizagem porque percebem os seus conteúdos, e ajudam, embora não percebam os seus conteúdos na totalidade.

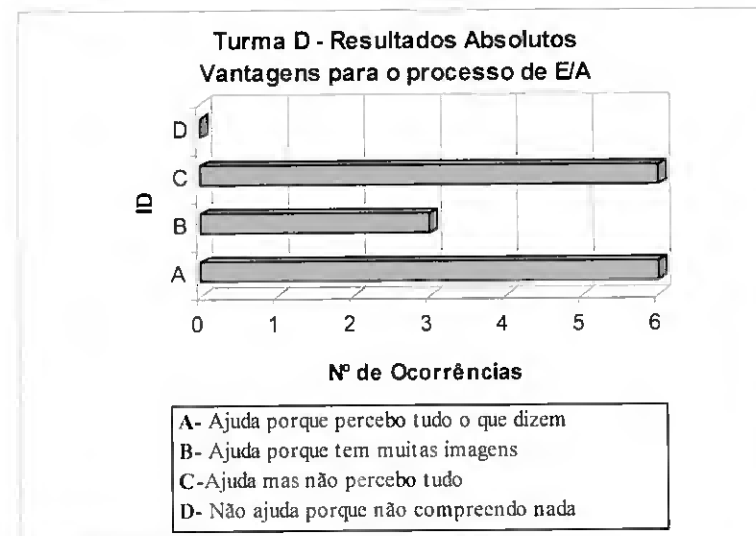
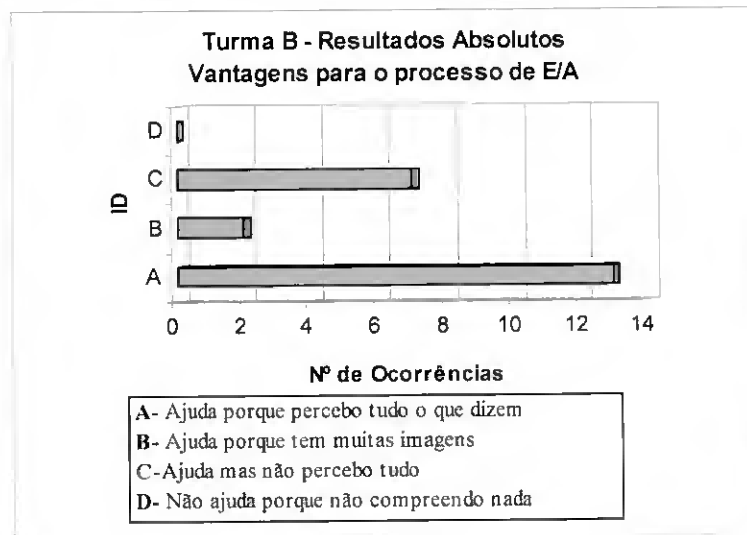
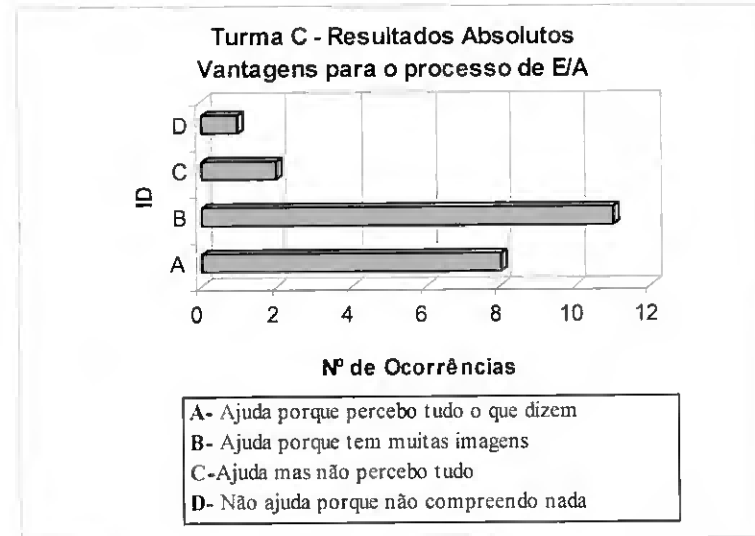
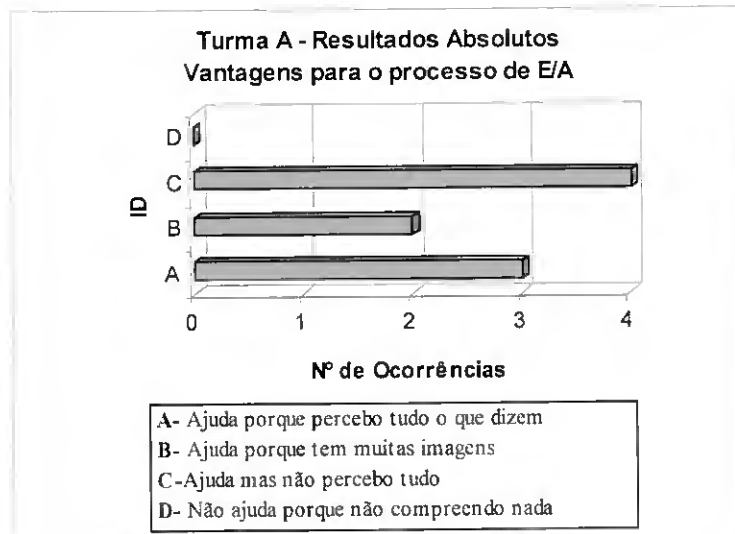
Quadro XI: Análise global da questão 6

Sentes que este tipo de material te ajuda a compreender e a aprender melhor?

ID	Vantagens para a Aprendizagem	OCORRÊNCIAS				
		Valores Absolutos				TOTAL
		Turma A N=11	Turma B N=21	Turma C N=21	Turma D N=15	
A	Ajuda porque percebo tudo o que dizem	3	13	8	6	30
B	Ajuda porque tem muitas imagens	2	2	11	3	18
C	Ajuda mas não percebo tudo	4	7	2	6	19
D	Não ajuda porque não compreendo nada	0	0	1	0	1
-	<b>TOTAL</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>22</b>	<b>15</b>	<b>68</b>

Nas quatro turmas a adesão de resposta mais baixa verificou-se relativamente à questão D – não ajuda porque não compreendo nada, com apenas uma resposta por parte de um aluno da turma C. Os alunos são unânimes em valorizar, de alguma forma, os materiais autênticos, rejeitando quase que completamente a última opção apresentada pelo questionário, ou seja, a hipótese dos materiais autênticos não ajudarem em absoluto o processo de aprendizagem, devido a problemas de compreensão dos seus conteúdos.

Figura VIII: Análise, por turma, da questão 6



Das seis questões que constituem este questionário, a quinta questão é a que apresenta tendência de resposta mais semelhante por parte das quatro turmas, ou seja, maioritariamente os alunos revelam que gostam muito de trabalhar com materiais autênticos. A sexta questão, por outro lado, é a que apresenta uma distribuição de respostas mais díspar (Figura VIII, p. 157), isto é, os picos de resposta distribuem-se de modo diferenciado por três das quatro hipóteses apresentadas, o que quer dizer que os alunos das quatro turmas inquiridas não são unânimes em considerar, em absoluto, os materiais autênticos uma ajuda para a aprendizagem.

#### **4.2. Análise dos dados recolhidos com professores**

Na segunda parte deste capítulo analisaremos os dados recolhidos através dos diferentes instrumentos a que os professores participantes foram sujeitos, de modo a responder às perguntas de investigação formuladas. A sequência da formulação das questões investigativas guiar-nos-á na análise dos resultados, de modo a obter uma ordem de raciocínio lógica e integrada nos pressupostos delineados.

##### **4.2.1. A conceptualização do material autêntico**

Numa primeira fase deste trabalho foram entregues questionários aos professores de Inglês participantes, a fim de melhor compreender o que estes entendiam por *Material Autêntico*. As respostas a este instrumento de recolha de informação surgiram como ponto de partida de todo o processo investigativo, uma vez que o desenvolvimento deste processo se baseava na noção que os professores têm de material autêntico (cf. Capítulo 3. Perguntas de Investigação).

Através da **categoria 1 – Conceptualização do material autêntico** – pretendemos perceber qual a noção dos professores participantes relativamente ao nosso objecto de análise. Nenhuma definição ou sugestão foi fornecida *a priori*, pela investigadora, de modo a evitar enviesar o processo investigativo.

Os indicadores que consubstanciaram esta categoria, formulados a partir do quadro conceptual, permitiram que os professores definissem material autêntico quanto à sua origem (indicador a), público alvo (indicador b), vantagens (indicador c) e desvantagens (indicador d) para o processo de ensino / aprendizagem. Os dados oriundos de cada professor foram, primeiramente, analisados individualmente e, posteriormente, comparados entre si.

Tendo por objectivo uma definição de material autêntico, a **professora A** optou por fornecer alguns exemplos de materiais que considera autênticos “um filme, jornais, revistas, um bilhete de cinema, de comboio, etc., folhetos informativos, (turismo, saúde, etc.). Agora também considero material autêntico a informação pesquisada na NET”. (QPA)<sup>1</sup> Em relação a este último refere que (indicador c) “ (...) a NET está sempre (...) acessível (...) desperta a atenção dos alunos porque é mais real, ficam mais atentos e curiosos. Contribuí para a “cultura geral” dos alunos, aprendem / conhecem os países de Língua Inglesa” (QPA). No entanto, e apesar de identificar e apontar algumas das vantagens que estes trazem para o processo de ensino, confessa que (indicador d) “ (...) não tenho material ‘actualizado’ (as revistas são sempre de anos anteriores)” (QPA), revelando dificuldade ou incapacidade em manter-se actualizada. Por outro lado, queixa-se que “passado uns tempos os alunos lembram as imagens, esquecem os conteúdos que daí foram leccionados” (QPA). A professora, contudo, não refere utilizações alternativas de modo a colmatar este hiato entre o material, os alunos e o que se pretende leccionar,

---

<sup>1</sup> Os instrumentos de recolha de informação foram codificados da seguinte forma: Q=Questionário; E=Entrevista. Os professores participantes, quatro no seu total, foram codificados, aleatoriamente, através de letras por ordem alfabética: PA=Professora A; PB=Professora B; PC=Professora C e PD= Professora D.

generalizando uma utilização que se baseia no uso da imagem como suporte aos “conteúdos a leccionar”. Para além disso, o seu discurso parece evidenciar que o aspecto visual, que poderia ser utilizado como estratégia facilitadora através da qual se partiria para um processo de indução, é negligenciado para segundo plano, em detrimento do aspecto formal e textual do material.

Para além do manual escolar, os materiais mais usados pelos alunos da **professora A** são, segundo eles, música, seguida de computadores / Internet. Maioritariamente, os alunos gostam muito de trabalhar com estes materiais porque os acham interessantes, embora não percebam o seu conteúdo na totalidade. A terceira escolha destes alunos recai, simultaneamente, sobre filmes / vídeo, livros de leitura e jornais. A professora deu-nos a observar uma aula de pesquisa na Internet, em que os alunos tinham de procurar informação relativa a desportos.

A **professora B**, tal como a professora A, fornece exemplos concretos de materiais autênticos “cartazes panfletos, guias turísticos, ementas, catálogos, mapas, posters, letras de canções, (todo o tipo de material em língua alvo disponível)” (QPB). Esta professora, que lecciona o 2º ciclo de escolaridade, aponta como grande dificuldade, o facto de (indicador d) “ (...) nos manuais escolares disponíveis no mercado, quase nunca se recorre a este tipo de material”, ou seja, atribui ao manual escolar a responsabilidade de servir de suporte a estes materiais e demonstra alguma dependência na sua utilização. Em relação ao nível de ensino que lecciona, revela que “a nível da iniciação não tem muitas vantagens. Torna-se difícil ter acesso a materiais acessíveis a este nível de ensino” (QPB), uma vez que “a principal dificuldade é a incapacidade por parte dos alunos em os interpretar (devido à falta de vocabulário)” (QPB). Assim sendo, podemos deduzir que os materiais autênticos é que devem, na sua opinião, ir ao encontro dos alunos através do manual escolar, em vez de ser o professor a levá-los para a sala de aula através de actividades

integradas, criativas, pertinentes e facilitadoras, de acordo com o nível de aprendizagem a leccionar.

Os alunos desta professora revelam que trabalham com materiais autênticos, sobretudo com músicas, livros de leitura e filmes / vídeo e, de facto, a professora deu-nos a observar uma aula em que os alunos trabalharam com a letra de uma canção inglesa. Estes alunos revelaram, através do preenchimento do questionário, que gostam muito de trabalhar com os materiais mencionados porque os acham interessantes e percebem bem a informação neles contida, isto é, ao contrário da opinião da professora, os seus alunos parecem ter desenvolvido estratégias de compreensão e interpretação do material.

A **professora C**, embora não aprofunde muito cada questão, destaca-se por uma maior concretização na definição do termo, uma vez que as suas respostas vão ao encontro de todos os indicadores mencionados. Assim sendo, começa por identificar a origem do material (indicador a) “materiais (...) que pertencem a uma certa cultura / língua nacional” (QPC), diferencia o público escolar do público destinatário original (indicador b) “materiais que não são produzidos para fins pedagógicos (...)” (QPC) e confere-lhe duas grandes vantagens para o processo de ensino (indicador c). Em primeiro lugar, “estes materiais são muito ricos em conteúdos diversificados” e em segundo são “motivadores”. O problema (indicador d) que subjaz à sua utilização é, segundo esta professora, o facto de serem materiais que “necessitam de maior tempo de preparação (...)”, situando a maior dificuldade na preparação prévia do material autêntico pelo professor. Tal como a **professora B**, acredita que estes materiais “(...) indiciam um maior nível de dificuldade de compreensão” (QPC).

Ao responder ao questionário a grande maioria dos seus alunos declara, no entanto, que gosta muito de trabalhar com estes materiais porque os acha interessantes e, embora não perceba tudo o que dizem, apoia-se nas imagens fornecidas para uma maior

compreensão. Para alguns alunos o problema nem sequer se coloca porque percebem bem os seus conteúdos. Subentende-se que, apesar dos receios das professoras em expor os seus alunos a materiais autênticos em prol da compreensão e interpretação dos mesmos, os alunos desdramatizam as hesitações dos docentes uma vez que afirmam revelar destreza e desembaraço no contacto com os materiais autênticos. Estes alunos, aparentemente, usam estratégias que lhes permitem compreender o material com que lidam em sala de aula.

A **professora D** acredita, tal como a **professora C**, que materiais autênticos (indicador b) são “materiais que não foram criados especificamente para se utilizar em aula (...)” (QPD), e que as suas vantagens (indicador c) se verificam “ (...) ao nível da motivação dos alunos” (QPD). Os seus alunos afirmam gostar de trabalhar com estes materiais porque os acham interessantes, mas dividem-se quanto à sua compreensão e interpretação: uns acham que os materiais ajudam porque os compreendem, outros acham que os embora os materiais sejam um auxílio, não os conseguem compreender bem.

As vantagens destes materiais situam-se, segundo as inquiridas, apenas e sobretudo, ao nível da motivação dos alunos e do contacto com a língua / cultura real. Nenhum professor refere outras características, nomeadamente a possibilidade de exposição a registos de língua mais ricos e diferenciados ou o incentivo da educação para a cidadania, um dos objectivos programáticos em vigor, através de um ensino que visa a interiorização de valores como a tolerância e o respeito por outras culturas.

Por outro lado, é nítida a atribuição das dificuldades de utilização de material autêntico a três grandes áreas problemáticas:

- a) Aos professores, incapazes de se manterem actualizados relativamente aos materiais e de necessitarem de mais tempo para a sua preparação;

- b) Aos alunos, que negligenciam os conteúdos abordados a partir dos materiais autênticos em detrimento do seu aspecto visual e que são incapazes de os compreender e interpretar devido ao seu vocabulário reduzido;
- c) Aos materiais em si, pouco disponíveis no mercado nacional, nomeadamente nos manuais escolares e, quando presentes, pouco adaptados aos níveis de iniciação à língua.

De um modo geral, e tendo em conta a primeira questão de investigação (O que é que os professores entendem por material autêntico?), os dados analisados permitem-nos inferir que as definições de material autêntico são algo inócuas, imprecisas e muito pouco aprofundadas, o que parece revelar pouca interiorização do conceito de autenticidade dos materiais didácticos. Apenas uma professora (C) foi ao encontro dos quatro indicadores previamente delineados. Ao pedido de definição de material autêntico, duas professoras responderam com exemplos de materiais, revelando alguma dificuldade na verbalização de uma concepção teórica.

Em relação aos dois primeiros indicadores (origem do material e público destinatário), as respostas encontram-se próximas das definições encontradas na literatura de especialidade, embora, tal como já referimos, sejam bastante vagas. Os dois últimos indicadores (vantagens e desvantagens para o processo de ensino) revelam alguma consensualidade de opinião, que cai, indubitavelmente, em alguns lugares comuns: os materiais autênticos motivam os alunos por serem visualmente atractivos, mas são de muito difícil acesso e compreensão.

#### **4.2.2. A utilização do material autêntico**

Através da **categoria 2 – Objectivos da utilização do material autêntico** – pretendemos perceber que usos concretos lhe são conferidos em sala de aula. Esta categoria pretendeu dar resposta às perguntas de investigação b) e c) (cf. Capítulo 3. Perguntas de Investigação). Os indicadores que se reportam a esta categoria, formulados a partir do quadro conceptual, foram:

- a) Aquisição de vocabulário
- b) Reflexão sobre o funcionamento da língua
- c) Pesquisa orientada
- d) Referência
- e) Escrita
- f) Leitura
- g) Reflexão sobre atitudes e valores
- h) Vertente lúdica
- i) Complemento a outros materiais

Tal como no capítulo anterior, os dados oriundos de cada professor foram, primeiro, analisados individualmente e, depois, comparados entre si. Os vários instrumentos de recolha de informação são referidos paralelamente, de modo a proceder a um tratamento triangulado.

A **professora A**, que nos deu a observar uma aula em que os alunos utilizam a Internet revela, através do questionário, utilizar material autêntico disponível na Internet, de modo a que os alunos procurem informação específica (indicador c) pesquisa orientada): “depois de falar sobre alguns monumentos Londrinos que apareceram numa actividade [do manual adoptado] fomos à Internet procurar

informação sobre os mesmos (localização, história, etc.) ” (QPA). Esta ideia é reforçada na entrevista, quando a professora afirma que “ [a Internet serve, sobretudo] para tirar informação actualizada para depois ser trabalhada” (EPA), embora não refira de que modo trabalha, com os seus alunos, a informação pesquisada. Através de contactos informais soubemos que, após a aula de pesquisa na sala da Internet, não foi dada continuação aos dados recolhidos pelos alunos, por falta de tempo para o fazer. Estas informações fazem-nos supor que a professora expõe os seus alunos a materiais autênticos que, efectivamente, não são posteriormente explorados em situação de sala de aula.

A **professora A** refere que utiliza materiais autênticos como referência cultural no fim de cada unidade didáctica (indicador d), embora não aprofunde de que modo é que o faz. No entanto, após a observação de uma aula, e quando sujeita à entrevista, a mesma professora desdobra o leque de utilizações possíveis do material autêntico, reportando as suas respostas a outros indicadores, atribuindo-lhes uma maior versatilidade de utilização, nomeadamente:

- a) Aquisição de vocabulário: “[o objectivo da aula era] tinham que ver o nome do desporto em Inglês, mesmo como é que se escrevia porque, por exemplo, futebol lê-se da mesma maneira mas escreve-se de forma diferente; distinguir desportos de Verão de desportos de Inverno; desportos de equipa e desportos individuais” (EPA);
- b) Reflexão sobre o funcionamento da língua: em relação a exercícios gramaticais e vocabulares [procura, sobretudo] *sites* que são cursos de Inglês” (EPA);
- f) Leitura: [a aula em que utilizaram a Internet] resultou na medida em que leram coisas em Inglês”, embora considere que “leitura e escrita, não [são os objectivos principais de uma aula em que utiliza a Internet]” (EPA).

Na entrevista, posterior à observação de uma aula, a professora explica de que modo os alunos utilizaram a Internet para realizar pesquisa específica sobre determinada temática (indicador c, Pesquisa orientada): “ [numa aula em que utiliza a Internet os alunos são instruídos a] localizarem só alguma coisa específica: o número de jogadores, as regras do jogo, a duração do jogo (...) em relação às estrelas do futebol só lhes pedi a idade, a nacionalidade, o nome”.

Na entrevista, a professora refere, ainda que superficialmente, a utilização lúdica destes materiais, através de jogos informáticos. Optamos, no entanto, por interpretar esta evidência como um exemplo de registo do indicador b) (Reflexão sobre o funcionamento da língua), uma vez que a utilização dos jogos a que a professora se refere tem por principal objectivo: “ [os alunos] procurarem a palavra que estava fora do contexto” (EPA), e não tanto um uso criativo ou estético da língua.

Tal como o primeiro caso analisado, a **professora B**, aquando do questionário, confere apenas uma utilização possível aos materiais autênticos. Quando trabalha com este tipo de materiais, a professora pede “(...) aos alunos que tentem procurar palavras que identifiquem, de modo a lhes permitir deduzir o sentido geral do texto (...)” (QPB) (indicador b, Aquisição de Vocabulário), conferindo uma utilização única e restrita do material autêntico.

Após a observação de uma aula, e realizada a entrevista, a professora abre o leque de outros usos possíveis, reportando as evidências a outros indicadores, nomeadamente:

a) Aquisição de vocabulário “ [enquanto interpretavam a letra de *Imagine*] pedi-lhes para identificar palavras importantes, dentro da parte do Inglês, que conseguissem relacionar com as palavras em Português (...) o trabalho de casa era ir procurar ao

dicionário um equivalente...sobretudo aqueles que não tinham facilidade em encontrar as equivalências” (EPB);

g) Reflexão sobre atitudes e valores: “ [a escolha do material - a música *Imagine* - foi decorrente do] projecto curricular de turma [cujo tema era] a *Amizade, Solidariedade e Tolerância*, porque eles se davam muito mal uns com os outros, eram muito conflituosos (...) o grande objectivo era eles relacionarem-se melhor uns com os outros...e isso melhorou bastante (...) a turma melhorou bastante o relacionamento que tinha uns com os outros (...) o objectivo era a amizade, a solidariedade e a tolerância...eram os três valores que estavam a trabalhar (...) Então houve ali um trabalho para ver se eles se tornavam amigos, solidários e tolerantes” (EPB);

h) Vertente Lúdica: “fizeram colagens, recortes, desenhos e ilustraram a letra da música (...) Fomos também à rádio (...) interpretaram a música [*Imagine*] ao vivo. [na aula observada] tinham que fazer uma interpretação pessoal através do desenho, do que é que tinham interiorizado daquela canção” (EPB);

i) Complemento a outros materiais: “e então os alunos foram buscar a letra da música [à Internet] ensinamos a aceder àquele programa. Depois ouviram a letra em Inglês e cantaram ali (...) fomos buscar a letra à Internet para fazer um *Karaoke*” (EPB).

Esta professora, que na primeira questão colocada através do questionário considerava ser muito difícil ter acesso a materiais autênticos adaptáveis ao nível de iniciação que lecciona, evidencia uma utilização congruente ao nível de iniciação e, simultaneamente, multifacetada da letra de uma música de origem britânica (*Imagine* de John Lennon). Inicialmente, e de modo a que todos os alunos tenham acesso à letra da música, utiliza a Internet como fonte de informação, e recorre a programas informáticos específicos que permitem que todos os alunos cantem a música em *Karaoke* (indicador i, Complemento a outros materiais). Utiliza, paralelamente, a letra da música em Inglês e

em Português, a fim de facilitar a compreensão de vocabulário desconhecido, por comparação e dedução (indicador a, Aquisição de vocabulário). Solicita que os alunos recorram, também, ao dicionário, a fim de facilitar a compreensão e interpretação da letra da música. Adapta a temática tratada na letra da música aos problemas relacionais da turma (indicador g, Reflexão sobre atitudes e valores) e confere-lhe um objectivo artístico, lúdico e criativo (indicador h, Vertente Lúdica). Artístico, porque os alunos se deslocaram a uma rádio local a fim de interpretar, em directo, a música em questão; lúdico, uma vez que o uso da língua não está meramente confinado ao domínio educativo; criativo quando, na fase final, os alunos ilustram, através do desenho, as suas interpretações pessoais do tema tratado pela música, demonstrando de que modo interiorizaram a sua mensagem.

Através dos dados oriundos do questionário, a **professora C** diz utilizar o material autêntico com dois objectivos: indicador a) Aquisição de vocabulário: “utilizei a sequência inicial do filme ‘*You’ve got mail*’ para exercícios de compreensão oral onde os alunos tinham que recuperar vocabulário relativo à Internet e Emails” (QPC) e indicador b) Reflexão sobre o funcionamento da língua: “usei uma sequência de uma fotonovela da revista “Bravo” para os alunos preencherem os balões e depois transformarem as frases em discurso indirecto” (QPC).

Tal como as suas colegas, e após a observação de uma aula em que os alunos fazem a leitura da obra literária *Drácula* de Bram Stoker, paralelamente à visualização do filme com o mesmo título, a professora denuncia, durante a entrevista, outras utilizações possíveis do material autêntico. Para além da aquisição de vocabulário (indicador a), a professora utiliza estes materiais como suporte ao desenvolvimento dos domínios cognitivos da escrita (indicador e) e leitura (indicador f), ou como complemento a outros materiais (indicador i), visto que enriquece a leitura da obra com

a visualização de um filme com o mesmo título da obra literária: “ [a professora acompanha a leitura extensiva com o filme Drácula] vi o filme em casa e dividi-o em quatro grandes sequências, portanto era aí que eu parava a leitura (...) ” (EPC). Com o intuito de fazer acompanhar a leitura da obra com os episódios correspondentes na versão cinematográfica, a professora prepara, antecipadamente, o material e adapta-o às condições de ensino que pretende implementar: “uma sequência era de trinta minutos, outra era de quarenta, que mais ou menos correspondiam àquelas primeiras sequências do livro” (EPC).

Na aquisição de vocabulário (indicador a) “ [a professora pede aos alunos para] estarem com um lápis na mão para, por exemplo, sublinharem palavras que eles precisavam de ver no dicionário” (EPC). Num outro exercício, “ [os alunos] tinham de escrever oito palavras relacionadas com a história do Drácula” (EPC).

Na escrita (indicador e) desenvolve-se a técnica do resumo “ (...) era a primeira vez que se fazia o resumo, ou seja, que se retiravam as informações principais e preenchia o tal esquema” (EPC). A actividade final desenvolveu-se, também, a partir da técnica do resumo: “ (...) acabaram com uma grande actividade de escrita com maior abertura. Esta parte escrita, eles acabaram por fazer só à base do resumo, conforme as imagens” (EPC). As imagens referidas pela professora (Anexo 20) foram retiradas e digitalizadas a partir da Internet. As novas tecnologias surgem como complemento à obra e ao filme (indicador i): “ [após a leitura do livro Drácula] uma última actividade que foi com aquelas fotografias que eu retirei da Internet e fiz digitalização, e que dividi por cada um dos grupos e que era a parte escrita” (EPC).

O grande objectivo da leitura da obra literária *O Drácula* não é, segundo a professora, nem a aquisição de vocabulário, nem a reflexão sobre o funcionamento da língua, mas, em primeira instância, o prazer e a motivação para ler em Inglês: “a leitura

extensiva, para mim, até foi mais uma prioridade (...) a minha prioridade nesta leitura extensiva foi, realmente, motivar para a leitura” (EPC). Verifica-se, no entanto, algum trabalho de aquisição vocabular, tal como já referido. Para além disso, esta unidade de aprendizagem culmina com uma actividade de resumo da obra em que os alunos tinham, necessariamente, que dominar expressões vocabulares e gramaticais presentes na obra.

Esta professora, que, no primeiro momento de recolha de informação, aponta como uma das grandes desvantagens intrínsecas à utilização dos materiais autênticos a necessidade de um maior tempo de preparação, demonstra, na prática, usar materiais diversificados (a obra literária em si, o filme, imagens referentes à obra digitalizadas a partir da Internet e fichas de apoio à leitura) (Anexo 20), e não volta a referir a dificuldade sentida anteriormente. Observa-se, pelo contrário, vontade e empenho em diversificar o material e critério na preparação prévia dos materiais quando, por exemplo, visualiza o filme várias vezes e o divide em sequências paralelas aos excertos lidos da obra escrita, tarefa nem sempre fácil uma vez que o filme é uma interpretação do realizador Francis Ford Coppola, baseada na obra original do autor Bram Stoker.

A **professora D**, à imagem das suas três colegas, restringe, numa primeira fase de recolha de informação, a utilização de materiais autênticos ao objectivo de reflectir sobre o funcionamento da língua (indicador b): “utilizei uma canção para introduzir um ponto gramatical: os alunos tinham que completar a letra enquanto ouviam e a partir desses elementos introduzi o item gramatical” (QPD). No entanto, após observar uma das suas aulas, em que, tal como a **professora C**, desenvolve a leitura extensiva a partir da obra literária *O Drácula*, a professora aponta outros objectivos para a utilização do material em detrimento do indicador b) (Reflexão sobre o funcionamento da língua: “(...) a nível de gramática, não trabalhámos nada porque não era esse o objectivo (...) optei por deixar de fora o funcionamento da língua” (EPD). A opção por este material

consubstancia-se nos domínios da escrita e da leitura. No primeiro caso (indicador e): “(...) o objectivo é um resumo (...) ao nível do resumo, houve alunos que conseguiram resumir bem, depois de acompanhar a leitura da obra” (EPD). O suporte de escrita, desenvolvido em conjunto pelas **professoras C e D**, consistia em fichas de leitura, sob a forma de páginas de um diário (Anexo 20), em que os alunos resumiam cada excerto lido, ou seja, “ (...) era tentar que eles lessem para extrair informação. A obra foi utilizada (...) sempre tendo como base a leitura e interpretação de texto. Eles tinham que perceber o que acontecia de importante em cada entrada de diário” (EPD).

Ambas as professoras procedem a uma leitura faseada, de modo a permitir que os alunos se concentrem em cada episódio lido, evitando dispersarem a sua atenção e motivação. A **professora C** refere: “ (...) pedi só para eles lerem a primeira parte (...) não era aquele sufoco de ler a história toda e já se saber muita coisa” (EPC). A **professora D** também tem a preocupação de instruir os alunos nesse sentido: “tento, por exemplo, que eles percebam que não necessitam de perceber tudo, precisam é de perceber o básico. A ficha era basicamente isso. Eles tinham que perceber o que acontecia de importante em cada entrada de diário...lê uma página ou duas mas aquilo resume-se a duas ou três frases” (EPD).

Através dos dados recolhidos nota-se que, de um modo geral, é nítida a falta ou a escassez de ideias para a utilização dos materiais autênticos em sala de aula. Em resposta à segunda questão de investigação (Que uso fazem os professores dos materiais autênticos em sala de aula?), os dados oriundos do questionário, primeiro momento de recolha de informação, denotam que a utilização destes materiais se baseia na aquisição de vocabulário (indicador a), na reflexão sobre o funcionamento da língua (indicador b) e na pesquisa orientada (indicador c), isto é, em fases de *Skill-getting*. A **professora A**, ao utilizá-los no fim da aula como referência cultural, evidencia não aspirar a uma

utilização efectiva e integrada do material autêntico em tarefas de aprendizagem, mas antes uma utilização meramente ilustrativa desse material.

Parece-nos que, numa primeira fase de inquérito, as professoras não têm ideias concretas sobre a utilização dos materiais autênticos, ou não conseguem, de facto, verbalizá-las. Este facto confirma-se no segundo momento de recolha, após a visualização e discussão de aulas. Todas as professoras revelam, através de uma tendência de resposta semelhante, utilizar os materiais de um modo mais versátil do que tinham sugerido antes da sua utilização. Esta discrepância entre uma teorização prévia dos objectivos inerentes à utilização de materiais autênticos e a sua utilização efectiva permite-nos inferir que, nos casos em estudo, e de um modo geral, há pouca interiorização sobre a utilização didáctica destes materiais. Após a observação das aulas, a utilização do material desdobra-se num maior número de soluções possíveis, embora se mantenha uma certa homogeneidade de usos, o que continua a revelar, talvez, pouca prática de reflexão sobre as suas próprias opções ou escolhas didácticas. As evidências sugerem uma concentração de respostas em alguns indicadores que consubstanciam esta categoria (Objectivos da utilização do material), nomeadamente nos indicadores a) Aquisição de vocabulário, b) Reflexão sobre o funcionamento da língua, e) Escrita e f) Leitura. Não são observáveis, em nenhum dos casos, actividades que espelhem usos da língua em situações comunicativas semelhantes às dos falantes autóctones.

Em resposta à terceira questão de investigação (A utilização dos materiais autênticos é contextualizada em abordagem de tarefa?), os dados indicam que, em vez de servir de ponto de partida de uma tarefa concreta ou como suporte para a aquisição de língua, é notória a utilização do material autêntico como fim em si mesmo, ou seja, os professores parecem utilizar os materiais autênticos por acreditarem que estes permitem

desenvolver nos alunos capacidades eminentemente linguísticas (adquirir vocabulário, reflectir sobre a língua, ler, escrever) em detrimento de uma adequação destes materiais à natureza e finalidade das tarefas de aprendizagem, de modo a permitir a aprendizagem de um grupo específico de alunos. Os dados recolhidos permitem-nos inferir que os professores acreditam que o simples facto de expor os alunos a exemplos de língua real presentes nos materiais autênticos é, por si só, uma actividade auto-suficiente e a garantia da interiorização de características formais da língua.

A **professora A** instrui os alunos a pesquisarem determinado tema na Internet, procede à selecção e recolha de informação, mas não parece dar qualquer seguimento a esta actividade de pesquisa. A **professora B** utiliza uma música de modo a que os alunos reflectam sobre determinados comportamentos sociais, mas acaba por utilizá-la, sobretudo, como actividade lúdica, parecendo esquecer a sua primeira finalidade. As **professoras C e D** usam uma obra de leitura extensiva com vista ao desenvolvimento da escrita de um resumo, não atendendo à importância do contacto com um exemplo privilegiado de língua autêntica e de cultura.

Por outro lado, parece faltar uma ligação entre o ensino do vocabulário, das estruturas e a reflexão sobre o funcionamento da língua e actividades eminentemente comunicativas, com valor social para os alunos.

Os dados oriundos dos questionários aos alunos revelam consensualidade na utilização dos materiais autênticos, sobretudo a meio do tempo de duração da aula, em detrimento do seu uso no fim dos tempos lectivos. Esta evidência levar-nos-ia a crer que o material autêntico é, de alguma forma, ponto de partida para actividades posteriores à sua apresentação, tendo em conta que a aula não termina com a sua utilização. Os dados recolhidos a partir das aulas observadas e das entrevistas revelam que as actividades subsequentes se concentram, sobretudo, em trabalhar apenas os aspectos linguísticos

patentes no material, ou seja, há uma concentração de actividades numa fase de *Skill-getting* (cf. Capítulo 3.4. A problemática do *Skill-getting* e *Skill-using*, Rivers & Temperley, 1978).

#### 4.2.3. Os factores decisão

Através da **categoria 3 – Os factores de decisão** – procuramos encontrar os aspectos contextuais que influenciam as tomadas de decisão dos professores quando decidem utilizar os materiais autênticos. Esta categoria pretendeu dar resposta à pergunta de investigação d) (cf. Capítulo 3. Perguntas de Investigação). Os indicadores que se reportam a esta categoria, formulados a partir do quadro conceptual, foram:

- a) Idiossincrasias dos alunos
- b) Características do material

Apenas na entrevista se encontraram evidências que suportassem o terceiro indicador:

- c) Decisão do professor

Durante a entrevista a **professora A** faz uma breve alusão ao facto de ter havido alguma negociação com os alunos na escolha das temáticas que os mesmos tinham de pesquisar na Internet (indicador a): “ [os alunos podiam] escolher o desporto que quisessem, ou mesmo uma estrela de desporto e trabalhar essa matéria” (EPA). O tema do desporto em si terá surgido, segundo a professora, por auscultação dos interesses da turma, uma vez tratar-se da problemática que estava a ser desenvolvida no projecto de Área-Escola, projecto esse que se articulou entre várias disciplinas, uma delas a Língua Inglesa leccionada pela professora em questão.

A **professora B**, num primeiro momento de recolha de informação, sugere que as características do material (indicador b), nomeadamente o grau de dificuldade linguística, são um dos factores com maior peso na sua selecção, presumindo-se que essa selecção tem em conta as necessidades de aprendizagem dos alunos. Esta professora, docente de uma turma de 2º ciclo, já tinha inclusive apontado como uma das desvantagens dos materiais autênticos a dificuldade de adaptação destes materiais ao nível de ensino que lecciona (QPB). No entanto, após a observação da sua aula, a professora assume pessoalmente a escolha da música *Imagine* (indicador c), não referindo os interesses ou as necessidades dos alunos: “(...) como eu gostava muito daquela música [*Imagine* de John Lennon] achei que aquilo, a letra, tinha tudo a ver [com o tema da aula] (...) a letra foi escolhida por mim por causa da temática da canção” (EPB).

A **professora C**, por seu lado, acredita que as características do material (indicador b): “ (...) - a riqueza vocabular; - a pertinência do tema; - a originalidade da apresentação / aspecto” (QPC) são aspectos fundamentais que sustentam a sua opção, para além de responder às idiossincrasias dos alunos (indicador a): “(...) - a adequação ao nível etário dos alunos(...)” (QPC). Esta docente acredita que, se o material for efectivamente adequado ao grupo / turma, terá a capacidade de suscitar uma maior participação dos alunos nas actividades de sala de aula.

Quando observámos o modo como a professora usou o material em sala de aula verificámos que os alunos foram, de facto, auscultados na selecção dos materiais de língua, participando e negociando as tarefas de sala de aula. A selecção da obra literária de leitura extensiva foi fruto dessa negociação: “ (...) eu também os tinha envolvido na escolha do texto (...) e eles sentiram que houve essa primeira auscultação. Foram ouvidos de alguma maneira, e isso levou-os a ter alguma curiosidade (...) e sentiram-se motivados por isso” (EPC). No entanto, a própria professora admite que talvez tenha havido alguma

manifestação das suas preferências na escolha da obra *Drácula*, pela diversidade de materiais de suporte à obra a que podia ter acesso (indicador b). Durante a entrevista a professora comenta:

Eu perguntei a todas as turmas, dei quatro ou cinco hipóteses, claro que orientei-os um bocadinho para o Drácula. Disse: o Drácula é o livro, a história, que eu tenho mais materiais e que podemos fazer uma abordagem mais diversificada, porque temos a cassette áudio, a cassette vídeo, e tenho o livro mais acessível (EPC).

A **professora D** apoia-se no trabalho desenvolvido, previamente, pela **professora C**, aproveitando alguns dos materiais de apoio à leitura da obra *Drácula*, ou seja, aplica algumas das decisões tomadas por outro professor (indicador c): “eu adaptei as fichas usadas por [**professora C**]” (EPD). Embora a leitura da obra tenha sido, de alguma forma, planificada pelas duas professoras em conjunto, a professora D, ao contrário da sua colega, não auscultou os seus alunos no processo de decisão da leitura extensiva, nem deu qualquer outra hipótese de leitura para além da obra já citada. As duas turmas, de características muito diferentes, influenciadas ou não pela oportunidade em participar na negociação e escolha do tema em estudo, demonstraram comportamentos bastante dispares em sala de aula. Os alunos da **professora C** mostraram-se muito participativos e envolvidos no enredo da história, enquanto os alunos da **professora D** demonstraram uma atitude passiva e pouco participativa. Para além disso, muito poucos alunos estavam presentes durante a aula observada. Na entrevista, a professora atribuiu esse absentismo ao facto de muitos alunos não terem comprado nem fotocopiado o livro, ou de não terem lido em casa o excerto que ia ser trabalhado em sala de aula. Dado tratar-se de uma turma em que “ (...) há uma certa apatia” (EPD), a investigadora perguntou se a visualização do filme não seria uma forma

de motivar ao alunos para a leitura, ao que a professora respondeu que não tinha tido tempo para essa actividade. No primeiro momento de recolha de informação a professora revelava que um dos factores que tem em conta na escolha de materiais é o “nível de língua dos alunos (...)” (QPD). O comportamento da turma permite-nos, no entanto, inferir que parece haver algum tipo de desajuste entre o material seleccionado pela professora e o real envolvimento do grupo / turma, quiçá a falta de auscultação na escolha do tema, as dificuldades de compreensão linguística, ou a falta de materiais de apoio integrados numa sequência lógica de aprendizagem e, por isso, pertinentes e facilitadores dessa mesma aprendizagem.

De um modo geral, os factores que influenciam a escolha dos materiais incidem nas características que lhes são inerentes, ou numa tomada de posição pessoal do professor. Embora três professoras revelem que têm em conta as características dos seus alunos no processo de tomada de decisão, apenas uma mostrou que, na realidade, o faz (**professora C**).

#### 4.2.4. As fontes de decisão

Através da **Categoria 4 – Fontes de Decisão** – procurámos encontrar os documentos e os conceitos teóricos que influenciam as decisões dos professores quando optam por usar determinado material autêntico. Esta categoria pretendeu dar resposta à quarta pergunta de investigação (cf. Capítulo 3. Perguntas de Investigação). Os três indicadores pensados *a priori* seriam:

(a) o programa da disciplina de Inglês- como ponto de partida das planificações e tomadas de decisão em relação aos materiais e recursos educativos a utilizar ao longo do ano lectivo;

(b) o Quadro Europeu Comum de Referência- como princípio orientador no ensino das línguas estrangeiras, ao reflectir a necessidade de concertar atitudes, estratégias e abordagens entre professores de diferentes línguas estrangeiras, de diversos níveis de ensino e de diferentes nacionalidades;

(c) o documento sobre competências essenciais- publicado e divulgado no início do ano lectivo a que se reporta esta investigação. Este documento pretende ser um reflexo do Quadro Europeu Comum de Referência no contexto educativo nacional.

No entanto, os dois últimos documentos nunca foram sequer abordados em qualquer dos contactos estabelecidos formal ou informalmente. Apenas o primeiro indicador (o programa) foi objecto de referência na informação recolhida através do questionário: a **professora D** afirma ter em conta o programa de Língua Inglesa quando selecciona os materiais de ensino, neste caso os materiais autênticos. As quatro professoras revelaram *já ter ouvido falar* do Quadro Europeu Comum de Referência, mas admitiram nunca ter lido o documento. Relativamente ao documento sobre competências essenciais e transversais, algumas professoras revelaram já ter visto e lido o documento, embora ainda não baseiem as suas tomadas de decisão nos conteúdos nele expressos. Este documento, divulgado *on-line* na Internet, no início do ano lectivo a que se reporta este estudo foi, posteriormente, enviado aos Conselhos Executivos das escolas do ensino básico, de modo a que estes o divulgassem aos vários grupos disciplinares. Questionada sobre a existência deste documento na escola, a coordenadora do departamento de Línguas Estrangeiras revelou ter conhecimento do documento que, aliás, se encontra arquivado no respectivo gabinete do grupo de Inglês. Em resposta à quarta questão de investigação (As directrizes do Quadro Europeu Comum de Referência e do documento que especifica o conjunto de competências essenciais a adquirir no Ensino Básico, são tidas em conta na selecção e uso destes materiais?) os dados analisados permitem-nos inferir que existe um hiato

significativo entre as directrizes europeias e nacionais que suportam o actual quadro educacional, e entre os professores, agentes activos do processo de ensino / aprendizagem nas escolas.

#### 4.2.5. As vantagens sentidas na utilização do material

Através da **Categoria 5** pretendemos averiguar a opinião dos professores acerca das **vantagens de uma utilização efectiva dos materiais autênticos** no processo de ensino / aprendizagem. As evidências que consubstanciaram esta categoria e respectivos indicadores surgiram, por isso, dos dados oriundos das entrevistas, realizadas após a observação das aulas. Esta categoria pretendeu dar resposta à pergunta de investigação e) (cf. Capítulo 3. Perguntas de Investigação). Embora tenhamos considerado todos os materiais autênticos usados em sala de aula, pretendemos focar a nossa questão de investigação no impacto das novas tecnologias no ensino do Inglês. Deste modo, os indicadores que materializam esta categoria são:

- (a) Motivação;
- (b) Actualização- sobretudo na utilização das novas tecnologias;
- (c) Versatilidade;
- (d) Desenvolvimento da autonomia do aluno.

A **professora A**, cuja aula se baseava na utilização da Internet para pesquisa de informação sobre o tema *Desporto*, reconhece o interesse dos alunos pelos meios informáticos e refere as suas vantagens como factor de motivação dos alunos (indicador a). Os dados oriundos dos questionários a alunos confirmam este interesse: o item a) Computadores / Internet recolhe o maior número de respostas relativamente aos

materiais desejados pelos alunos. Para além disso, a professora destaca as novas tecnologias como *fonte* privilegiada de documentos actuais, em detrimento dos textos patentes nos manuais escolares, de natureza mais estática e desactualizável (indicador b):

[A utilização da Internet] Acho que é muito bom para procurarem coisas novas ou informação actualizada, que não se encontra no manual. Encontraram imensa coisa sobre o mundial de futebol 2002, os jogos, os campos, as equipas...fotografias e tudo (...) fizemos pesquisa de informação que não se encontrava nos livros (EPA).

A **professora A**, tal como a **professora B** e **C**, conferem aos materiais autênticos em geral a vantagem de serem materiais versáteis a adaptáveis a qualquer contexto de ensino (indicador c). A **professora B** afirma que este material “ (...) dá para tudo” (EPB), criando, talvez, uma generalização um pouco simplista relativamente à sua utilização. Segundo esta mesma professora, um dos problemas suscitados pelos materiais autênticos baseava-se, exactamente, na difícil adaptação destes materiais aos níveis iniciais de língua: “a nível da iniciação não tem muitas vantagens. Torna-se difícil ter acesso a materiais acessíveis a este nível de ensino” (QPB), uma vez que “a principal dificuldade é a incapacidade por parte dos alunos em os interpretar (devido à falta de vocabulário)” (QPB). A **professora C** concretiza a questão da versatilidade do material, quando afirma que:

Os materiais autênticos são a melhor opção para abordar qualquer tema da língua, e qualquer vertente da língua, sejam aspectos gramaticais, sejam aspectos temáticos, sejam aspectos comunicativos. A opção dos materiais autênticos é a melhor opção possível, mais do que o manual (EPC).

Esta professora compara a utilização dos materiais autênticos com os conteúdos expressos no manual, e admite que os seus alunos se sentiram motivados para a leitura da obra *Drácula* (indicador a), especialmente devido à utilização do filme como material de apoio:

O aspecto mais bem sucedido talvez tenha sido a própria motivação deles para a leitura e o facto de acompanhar a leitura com o filme. (...) eles reagem ao material autêntico, em termos de motivação, de uma maneira muito diferente (...) Um professor leva aqueles panfletos, ou os bilhetes de metro e eles aprendem muito mais com isso do que numa exposição que está numa folha dum página do livro. Nisso não tenho dúvida (EPC).

A quarta vantagem suscitada pela utilização dos materiais autênticos (indicador d) Desenvolvimento da autonomia do aluno) é referida, exclusivamente, pela **professora A**:

[Na aula em que utilizaram a Internet] (...) reparei que a partir de determinada altura iam procurando e encontrado coisas (...) encontravam coisas que achavam piada.

A **professora A** aponta um maior número de vantagens na utilização dos materiais autênticos, todas elas relacionadas com a utilização das novas tecnologias (motivação dos alunos, actualidade da informação pesquisada, versatilidade do material e desenvolvimento da autonomia dos alunos), do que as suas colegas. As **professoras A e C** comparam a utilização dos materiais autênticos com o manual escolar, atribuindo aos primeiros uma maior actualização dos conteúdos expressos e versatilidade de utilizações possíveis. A **professora D** não aponta, de modo explícito, qualquer vantagem na utilização destes materiais.

De acordo com as evidências apresentadas, e no seguimento da quinta questão de investigação (Estarão os professores de línguas estrangeiras sensibilizados para o potencial veiculado pela informática, para a co-construção de saberes e de processos de aprendizagem actualmente facilitados e disponibilizados pelas novas tecnologias?), parece-nos que a **professora A**, único caso em que é observável a sua utilização efectiva, está sensibilizada para a utilização das novas tecnologias. No entanto, e como já referimos, (cf. 4.2.2. A utilização do material autêntico) não foi possível observar de que modo foi trabalhado a informação recolhida através da Internet, no domínio da construção de novos saberes. A observação deste caso de contacto com os meios informáticos reveste-se, por um lado, de uma consciência do potencial veiculado pelas novas tecnologias e, por outro, de alguma falta de contextualização e concretização nas tarefas sugeridas aos alunos que se limitam, em última instância, a pesquisar informação *per se*.

#### **4.2.6. O formato do material**

Através da **Categoria 6 – Formato do material** – pretendemos averiguar qual o formato de material usado pelos professores participantes. Os indicadores considerados para esta categoria seriam:

- (a) Original
- (b) Adaptado
- (c) Simplificado

embora o indicador c) não tenha recolhido qualquer género de evidência.

Esta categoria pretendeu dar resposta à pergunta de investigação f) (cf. Capítulo 3. Perguntas de Investigação).

Num primeiro momento de auscultação, as **professoras A, C e D**, docentes de 3º ciclo, afirmam preferir usar o material autêntico no seu formato original (indicador a). A **professora A** refere que “quando são fotos ou postais costumo colá-los numa folha mais dura (cartolina) colorida para manusear melhor e ficar mais atractivo” (QPA). Por seu lado, a **professora C** diz que “geralmente uso na versão original as músicas, as sequências de filme, artigos de revistas, postais. Por vezes, selecciono apenas parte do documento” (QPC), ao passo que a **professora D** conta que “(...) prefiro usá-los no seu formato original, mas procuro seleccioná-los de acordo com o grau de dificuldade que possam apresentar” (QPD).

Por seu lado, a **professora B**, docente do 2ª Ciclo, afirma optar pela adaptação dos materiais (indicador b), em consequência do nível de ensino que lecciona: “ (...) a nível da iniciação têm de ser adaptados (...) prefiro adaptar pelas razões atrás expostas [a incapacidade por parte dos alunos em os interpretar devido à falta de vocabulário]” (QPB). A partir dos dados oriundos da entrevista esta professora continua a mostrar preferência por materiais autênticos adaptados, até porque, segundo ela: “ (...) o manual também é veículo de material autêntico, embora os de 2º ciclo não tenham muitos exemplos de material autêntico. Têm algumas adaptações” (EPB). Tal como já tínhamos referido anteriormente (cf. 4.2.1. A conceptualização de material autêntico), esta professora evidencia alguma dependência na utilização do manual escolar, uma vez que lhe atribui a responsabilidade de servir de suporte a estes materiais.

A **professora A** utiliza, preferencialmente, material original. Quando se confronta com material oriundo da Internet, revela ter que generalizar as questões colocadas aos alunos, por não conhecer o material com que se depara: “tal como eles, também estou a ver muitos dos *sites* pela primeira vez. Têm que ser perguntas muito generalistas, porque não conheço os *sites*” (EPA). Esta atitude permite-nos inferir que,

de alguma forma, a professora não faz uma preparação prévia de possíveis *sites* a ser consultados pelos seus alunos, encontrando-se ao sabor da sua descoberta e de alguma improvisação. Se, por um lado, a professora pretende que os alunos desenvolvam os seus próprios hábitos de pesquisa e de construção de saberes, percorrendo caminhos informáticos inexploradas, coloca-os, por outro lado, num terreno incerto, imprevisível e, quiçá, pouco estimulante para o alunos que apresentam dificuldades evidentes.

Relativamente às **professoras B e C**, parece haver algum desajuste entre o seu conceito de material adaptado, e as concepções teóricas exploradas no capítulo 2, reservado à revisão de literatura. Estas duas professoras acreditam que, ao utilizar uma versão didactizada da obra literária *Drácula*, de Bram Stoker, estão a usar material autêntico adaptado. No entanto, de acordo com alguns autores (Widdowson, 1978; Lynch, 1996:15), o material é simplificado quando está envolvida a reescrita do texto, anulando-lhe características sintácticas e pragmáticas, assim como vocabulário de uso menos corrente. Ao fazer uso da simplificação, criam-se, geralmente, textos paralelos. Será este então o caso da obra citada. A **professora C** parece vacilar entre o facto de se tratar de um texto adaptado ou simplificado. No início da aula observada comenta com os seus alunos que o texto é baseado na obra literária original de Bram Stoker, embora seja mais curto e simplificado, por ser orientado para o ensino do Inglês (a obra original tem cerca de 200 páginas; a obra simplificada tem pouco mais de 20 páginas). Noutros momentos acredita tratar-se de um texto adaptado.

Em resposta à primeira parte da sexta questão (Os professores preferem os materiais autênticos no seu formato original ou usam técnicas de simplificação e / ou adaptação desse material?) nota-se que, em nenhum dos quatro casos, é possível encontrar evidências expressas sobre a utilização de materiais simplificados. De acordo

com os dados apresentados, as professoras preferem fazer uso dos materiais autênticos originais ou adaptados.

A segunda parte da questão de investigação que suporta esta categoria pretende analisar quais as dificuldades sentidas pelos alunos quando se deparam com materiais autênticos nos formatos original e adaptado e de que modo são instruídos quando lidam com este tipo de materiais.

#### 4.2.7. Dificuldades suscitadas pela utilização do material

A **Categoria 7 – Dificuldades suscitadas pela utilização do material autêntico** - surge no seguimento do formato de material utilizado pelo professor. Os indicadores que identificam esta categoria são:

- (a) Incompreensão linguística
- (b) Constrangimento
- (c) Incapacidade de manusear o material
- (d) Falhas do material.

A **professora A** aponta, como uma das grandes dificuldades na utilização da Internet, o constrangimento (indicador b) dos alunos face a *sites* inteiramente em Inglês “ (...) e quando não tem imagens, é escusado!” (EPA). Por outro lado, verifica que, ao contrário das suas expectativas, alguns alunos não dominam o computador (indicador c), o que cria alguma instabilidade no início da aula:

Havia dois ou três alunos que não sabiam mesmo mexer bem nos computadores...não sabiam sequer ligá-los. Foi um imprevisto que eu não estava mesmo à espera porque contava que todos eles já estavam habituados a mexer nos computadores (...) ao princípio é que atrapalhou o ligar o computador e começar (EPA).

Esta professora aponta também as falhas do material informático (indicador d), como uma das áreas problemáticas das aulas em que se recorre à Internet: “houve uma aula que não resultou porque a Internet estava avariada (...) enquanto o outro material nunca falha, o manual...falha a Internet...e já me aconteceu mais do que uma vez!” (EPA).

As evidências encontradas permitem-nos concluir que a professora atribui, invariavelmente, as dificuldades por si sentidas a factores que lhe são alheios: o constrangimento dos alunos face a *sites* em Inglês; o desconhecimento dos alunos para lidar com o material informático e as avarias da Internet.

Estes dados permitem-nos inferir que parece haver algum descuido na planificação das aulas observadas: os *sites* a consultar pelos alunos não são previamente visitados pela professora, a fim de prever e precaver dificuldades eventualmente suscitadas em sala de aula. Por outro lado, os alunos não são inquiridos nem instruídos sobre o material com que vão lidar, partindo-se do princípio que todos têm a obrigação de saber utilizar as novas tecnologias. A professora lança o tema aos alunos (O desporto) e espera que, com alguma imaginação e sorte, estes encontrem *sites* interessantes. As dificuldades surgidas em sala de aula vão sendo geridas com alguma improvisação: a professora ensina alguns alunos a aceder à Internet, a fazer o *download* dos *sites* que vão encontrando e a imprimir algum desse material que, posteriormente, acaba por ser arquivado por falta de oportunidade para o trabalhar, o que não nos permite observar de que modo seria processada a informação recolhida pelos alunos.

Quando os alunos se deparam com informação demasiado vasta, a professora simplifica a actividade e pede:

(...) para eles lerem aquilo pela primeira vez e para localizarem só alguma coisa específica: o número de jogadores, as regras do jogo, a duração do jogo (...) em relação às estrelas do futebol só lhes pedi a idade, a nacionalidade, o nome. E eles sózinhos encontravam coisas que achavam piada (EPA).

Segundo a professora, o objectivo da aula foi conseguido, visto que os alunos leram em Inglês e, conseguiram encontrar, sózinhos, material interessante. Estas aulas, na sua opinião, não necessitam de uma planificação muito detalhada até porque a professora acredita que “tenho um guião mental” (EPA).

A **professora B** aponta a incompreensão linguística (indicador a) como a primeira grande área problemática da sua aula: “ (...) eles não tinham capacidade para perceber a letra da música [*Imagine*] imediatamente” (EPB). Recorre, por isso, à tradução da letra: “(...) foi-lhes dada a letra em inglês e a tradução para português, ao lado (...)”. Tal como anteriormente, a professora analisa o uso dos materiais autênticos à luz do nível de ensino que lecciona: “[ao referir-se ao material autêntico em geral] no 2º ciclo não vão lá...tem que se tudo muito adaptado”(EPB). Se assim não for, os materiais deixam, na sua opinião, de constituir um estímulo à aprendizagem (indicador c): “[se, no 2º ciclo, usar materiais autênticos não adaptados] em vez de servir de motivação, faz o efeito contrário!” (EPB). Uma forma de colmatar este problema será, na sua opinião, trabalhar com as traduções dos textos, de modo a que os alunos construam paralelismos entre as duas línguas. Esta postura vai um pouco contra a opinião de alguns teóricos que acreditam que a relação que os alunos estabelecem com o texto é que deve ser adaptada, através de um controlo das instruções fornecidas, de modo a proceder à extracção de momentos relevantes ao desenvolvimento da tarefa. Alguns autores (McDonough e Shaw, 1993: 93) reforçam esta ideia quando afirmam que muitos elementos podem ser simplificados, incluindo as instruções e as explicações que acompanham os exercícios e as actividades. A professora

opta, no entanto, por fornecer a tradução do texto, o que constituirá um caminho mais fácil e directo à interpretação do texto.

A **professora C** acredita que a incompreensão linguística (indicador a) não constituiu um obstáculo na leitura da obra extensiva: “em relação ao nível de linguagem e à dificuldade em perceber o texto, não houve nenhum aluno que me dissesse, em termos gerais, que achasse que o texto era difícil” (EPC). No entanto: “aqueles alunos de nível 1, nível 2, nem sequer leram. Diziam que não percebiam nada (...) quem tinha mais dificuldades não leu o texto no fim desta unidade didáctica” (EPC). O sucesso da compreensão da leitura tem como ponto de referência os melhores alunos da turma, uma vez que os outros não leram a obra, e não foram, por isso, considerados. Em última instância, os alunos com mais dificuldades é que parecem ser responsabilizados por esta situação, isto é, a professora acredita que, como não percebem, não lêem e logo não é possível fazer muito mais por eles.

Relativamente aos alunos envolvidos nas actividades de leitura, a professora dá instruções precisas, de modo a facilitar a compreensão do texto:

Disse que não era preciso ler tudo, disse para lerem muito pouquinho de cada vez, e estarem com um lápis na mão para, por exemplo, sublinharem palavras que eles precisavam de ver no dicionário, mas para não estarem a parar e ver cada palavra...vão sublinhando e param em cada parágrafo (EPC).

Também é sugerido que os alunos recorram à tradução, embora a professora coloque algumas reticências relativamente à sua prática:

(...) depois de irem ver [ao dicionário] as palavras que eles acham que precisam mesmo de ver para compreender o sentido da frase, [peço] que eles façam, que às vezes nem é muito bom, um exercício de tradução para o português, ou seja, eles apanharem uma ideia deste parágrafo... (EPC).

A professora divide o texto em excertos, a fim de proceder a uma leitura faseada: “pedi só para eles lerem a primeira parte...dividi... têm que ler só as primeiras páginas...não era aquele sufoco de ler a história toda e já se saber muita coisa” (EPC).

Por outro lado, o facto de ter acompanhado a leitura com o filme foi, na sua opinião, uma estratégia para motivar todos alunos e ajudar a superar as dificuldades de alguns: “eu queria apanhar os alunos mais avançados pela leitura, mas queria apanhar os alunos com mais dificuldades pelo filme” (EPC). Deste modo, a professora acredita que conseguiu atingir os objectivos propostos, uma vez que todos os alunos estiveram, através do livro ou do filme, envolvidos na compreensão da história: “simplifiquei foi a abordagem ao texto, a forma como eles pegavam no texto”.

A visualização do filme trouxe, no entanto, alguns problemas (indicador d, falhas do material):

(...) a questão de mostrar o vídeo tem que ser pensada de outra maneira...era um stress muito grande. Por causa de uma greve ou isso, uma aula que não se dava...até mesmo a questão prática de requisitar as coisas.

Os dados analisados permitem-nos concluir que houve alguma tentativa de envolver todos os alunos na actividade planificada (a leitura da obra *Drácula*) através de uma diferenciação óbvia de níveis de aprendizagem, embora os alunos com maior dificuldade não tenham, de facto, lido, compreendido e interpretado a obra literária. Como estratégia alternativa, a professora acabou por substituir a leitura pela visualização do filme legendado em português, tentando motivar esses alunos para a história *per se*. Na aula observada verificou-se que todos os alunos estavam muito envolvidos na visualização do filme. No entanto, quando se procedia à discussão de um episódio por comparação ou contraste com a obra de leitura, apenas alguns participavam

no diálogo. Segundo a professora, todos os alunos acabaram por construir novos saberes, mesmo os alunos com mais dificuldades:

Eles não leram o texto à mesma mas, no entanto, conseguiram através do filme, ou através do resumo que fizemos, conseguiram estar minimamente preparados para um teste Nem que tenha sido: *garlic, holly water, coffin, vampires, blood, throat, hammer*,...este tipo de palavras que falamos várias vezes, e que têm a ver com a história, pelo menos isso eles aprenderam, mesmo aqueles muito fracos, mesmo esses aprenderam alguma coisa. Mas eu, como professora, não fui ao encontro deles (EPC).

A **professora D** aponta, como único problema, o facto dos alunos não trazerem o material de leitura (indicador d, falhas do material):

É uma turma em que se nota muito a não existência de material, o livro, neste caso a obra...houve muitas pessoas que não vieram sequer à aula (EPD).

Devido a esta falta de envolvimento dos alunos, a professora diz sentir alguma insegurança:

(...) se vais dar uma obra de leitura extensiva, e se sabes que a turma se esquece do livro, mesmo do manual, é óbvio que já vão um bocadinho de pé atrás para a obra de leitura extensiva (EPD).

A observação da aula permitiu confirmar que, de facto, muito poucos alunos estavam presentes, e que o ritmo de aprendizagem era lento e monótono, evidenciando falta de envolvimento quer dos alunos, quer da professora. A professora considera que esta é uma turma muito apática e com grandes dificuldades de aprendizagem e, ao que parece, em vez de planificar actividades que estimulem alunos com estas características, parece deixar envolver-se também numa apatia e desinteresse evidente.

Em resposta à segunda parte da sexta questão (De que modo são os alunos instruídos quando lidam com materiais que não sofreram modificação, e como é que processam a informação neles contida?), é possível verificar que algumas professoras tentam simplificar a abordagem ao material através de instruções precisas e específicas: a **professora A** pede informações simples sobre as estrelas, as regras ou as origens dos desportos, tentando evitar que os alunos se dispersem na vastidão informativa fornecida pela Internet. As **professoras C e D**, ao desenvolverem com os seus alunos a técnica de escrita do resumo, procuram que eles seleccionem informação específica na obra (Anexo 20). Os alunos são instruídos a proceder a uma leitura faseada do *Drácula*, em que são indicados os excertos a ler para cada aula. Pudemos, no entanto, verificar que muitos alunos sentiram problemas em processar a informação contida nos materiais autênticos, quiçá por falta de auscultação das suas competências prévias, antes de serem iniciadas as tarefas desenvolvidas por cada professora em particular. Segundo as professoras, as dificuldades sentidas são inerente à própria aprendizagem dos seus alunos (incompreensão linguística e incapacidade de manusear o material), a características psicológicas internas (constrangimento) ou a factores exteriores (falhas do material).

Em relação aos dados recolhidos junto dos alunos, nota-se alguma discrepância relativamente a esta questão, na medida em que estes são unânimes em valorizar, de alguma forma, os materiais autênticos, rejeitando quase que completamente a última opção apresentada pelo questionário, ou seja, a hipótese dos materiais autênticos não ajudarem em absoluto o processo de aprendizagem, devido a problemas de compreensão dos seus conteúdos.

### **4.3. Conclusões**

Os resultados deste estudo permitiram-nos inferir sobre: (a) as concepções dos professores intervenientes relativamente a materiais autênticos; (b) a sua utilização na aula de Inglês; (c) os documentos que suportam a selecção e utilização dos materiais autênticos; (d) a sensibilização dos professores para as novas tecnologias como veículo de material autêntico e (e) o formato dos materiais e o modo como os alunos processam a informação neles contida.

Os resultados obtidos permitiram-nos, também, atingir os objectivos propostos no início do processo investigativo, nomeadamente no que diz respeito a: (1) identificar as concepções de materiais autênticos dos professores de Inglês da escola seleccionada para este estudo; (2) caracterizar o uso que esses professores fazem dos materiais autênticos durante a gestão de sequências de aprendizagem, quanto ao modo, tipo e frequência de utilização e (3) identificar as fontes de informação consideradas pelos professores aquando da selecção dos materiais autênticos usados em sala de aula.

A análise e a discussão dos resultados permitiu-nos, em síntese, estabelecer as seguintes conclusões, as quais devem ser apenas interpretadas no contexto deste estudo, independentemente das questões que possamos levantar na reflexão sobre a problemática aqui analisada (cf. 4.4. Implicações educativas do estudo).

- Em primeiro lugar, verifica-se que existe uma conceptualização de material autêntico, por parte das professores envolvidos, que se encontra próxima das opiniões formuladas pelos autores da especialidade, sobretudo no que se refere à exemplificação deste tipo de materiais. Embora os resultados não nos permitam identificar em que momento do percurso de vida é que cada uma destas

professoras adquiriu a noção de material autêntico, acreditamos que a formação académica e / ou a experiência profissional, tenham contribuído, de alguma forma, para a construção dessa noção. Constatámos, no entanto, alguma dificuldade na verbalização de uma concepção teórica de material autêntico e na utilização de alguns lugares comuns para descrição das características que lhe são inerentes.

- Em segundo lugar, e em relação à utilização efectiva dos materiais autênticos em sala de aula, as evidências sugerem uma valorização do ensino de aspectos formais da língua, a partir da exposição dos alunos aos materiais autênticos. Não são observáveis, em nenhum dos casos, actividades que espelhem usos da língua em situações comunicativas semelhantes às dos falantes autóctones, isto é, verifica-se uma evidente preponderância numa fase de prática controlada dos enunciados (*Skill-getting*, Rivers & Temperley, 1978). Estes resultados são suportados por outros estudos, nomeadamente por Nunan (1989) e Legutke & Thomas (1997). Estes autores acreditam que este primeiro momento é caracterizado por actividades não-autênticas que, no entanto, se revelam essenciais na fase pré-comunicativa porque permitem ao aluno adquirir conhecimentos e capacidades essenciais para a etapa seguinte. Se, numa primeira fase, a predominância recai no desenvolvimento da *accuracy*, numa segunda fase pretende-se praticar a *fluency*. Os resultados deste estudo não nos permitem concluir sobre a existência da passagem a uma segunda etapa, em que ao aluno seria dada a oportunidade de participar e de interagir nos moldes do modelo de comunicação clássico (*skill-using*), ou seja, receber e decifrar as mensagens de um interlocutor, numa cadeia comunicativa sequencial, de modo a expressar e construir significados. Em última instância da leitura dos resultados obtidos, não

nos é possível afirmar a presença de uma mudança no papel do aluno, que o coloque no centro do processo de aprendizagem e o torne um agente activo de todo o processo de decisão da sala de aula.

- Em terceiro lugar, os resultados permitem-nos concluir que, em vez de servir de ponto de partida de uma tarefa comunicativa concreta, os materiais autênticos são utilizados como fim em si mesmo. Na verdade, os professores parecem utilizar os materiais autênticos por acreditarem que estes permitem desenvolver nos alunos capacidades eminentemente linguísticas (adquirir vocabulário, reflectir sobre a língua, ler e escrever) em detrimento de uma adequação destes materiais à natureza e finalidade das tarefas de aprendizagem, de modo a permitir a aprendizagem de um grupo específico de alunos. Através destes resultados podemos ainda inferir que os professores acreditam que o simples facto de expor os alunos a exemplos de língua real presentes nos materiais autênticos é, por si só, uma actividade auto-suficiente e a garantia da interiorização de características formais e funcionais da língua. O *corpus* de investigação é revelador da ausência de uma análise de necessidades dos alunos (*needs survey*, Yalden, 1987: 101) que contribua para a construção do currículo e para a selecção dos materiais, atendendo às necessidades e interesses de cada grupo de alunos em particular. A ausência deste momento de auscultação das idiossincrasias dos discentes não permite, a nosso ver, estabelecer uma ligação congruente entre os vários elementos do processo de ensino / aprendizagem.
- Em quarto lugar, os resultados revelam que existe um hiato significativo entre as directrizes europeias e nacionais que suportam o actual quadro educacional, e entre os professores, agentes activos do processo de ensino / aprendizagem nas escolas. As professoras observados concentram em si muitas das decisões

didáticas tomadas, revelando alguma ausência de rotinas de pesquisa e de prática reflexiva.

- Em quinto lugar, é possível concluir que as professoras revelam consciência do potencial veiculado pelas novas tecnologias, nomeadamente a actualidade e versatilidade da informação pesquisada, a motivação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A utilização da informação pesquisada através da Internet revela, no entanto, alguma falta de contextualização e concretização nas tarefas sugeridas aos alunos que se limitam, em última instância, a pesquisar material informatizado *per se*.
- Por último, os resultados revelam que as professoras preferem fazer uso dos materiais autênticos originais ou adaptados, simplificando a abordagem ao material através de instruções precisas e específicas. Alguns autores defendem que é crucial desenvolver estratégias eficazes de focalização em momentos específicos, e deles retirar *input* significativo para o desenvolvimento das actividades (Guariento e Morley, 2001), ou seja, simplificar não o material, mas o modo como o aluno é instruído a lidar com o material. Pudemos verificar, no entanto, que apesar de instruções simples e precisas, muitos alunos sentiram problemas em processar a informação contida nos materiais autênticos, quiçá por falta de auscultação das suas competências prévias, antes de serem iniciadas as tarefas desenvolvidas por cada professora em particular. Segundo as professoras, as dificuldades sentidas no processamento da informação veiculada pelos materiais autênticos são inrentes aos próprios alunos ou ao material, isto é, invariavelmente os factores apontados são alheios à sua própria *performance* como profissionais da educação.

#### **4.4. Implicações educativas do estudo**

As conclusões delineadas suscitam-nos algumas questões com necessárias implicações educativas. Embora sejam, por si só, válidas para os quatro casos analisados no contexto da escola a que se reporta este estudo, podemos-nos sempre questionar se serão observáveis situações idênticas noutros locais, com outras turmas dos mesmos anos de ensino. As implicações educativas retiradas destas conclusões serão partilhadas sob a forma de perguntas de reflexão:

1. Como é que as professoras envolvidas neste estudo planificam as sequências de aprendizagem, isto é, qual o ponto de partida para determinada planificação? São tidas em linha de conta as reacções dos alunos em sala de aula? São auscultados os seus interesses culturais?

Acreditamos que a ausência desta fase de pré-análise das reais necessidades dos discentes pode levar a desajustamentos entre os objectivos do professor e as expectativas pessoais dos alunos, o que, em última instância, provocará desinteresse e, eventualmente, um menor rendimento escolar.

2. Tendo em conta os casos e o contexto analisado, o que significa centrar o processo de ensino nos alunos, valorizando o seu perfil cultural, cognitivo e afectivo e as suas preferências em termos de materiais e metodologias?

Embora o actual modelo de ensino advogue uma mudança no papel do aluno, de receptáculo passivo, a sujeito activo, criativo e co-responsável pelo processo de ensino / aprendizagem, continua a verificar-se alguma falta de espaço à partilha da tomada de decisão e à auto-aprendizagem dos alunos. Legutke e Thomas (1997)

sublinham que é da interacção do aluno com os materiais e com os outros elementos do processo que surge a situação comunicativa de sala de aula.

3. Será que as professoras envolvidas neste estudo têm, de facto, disponibilidade para reflectir nas fases que antecedem e sucedem as suas aulas? Será que atendem aos indícios que lhes são fornecidos pelos seus alunos, como é o caso de situações de absentismo, apatia e desinteresse?
4. Por que razão continuam estas professoras a defender um ensino baseado nas estruturas linguísticas, apesar da existência de investigação cujos resultados confirmam o valor da interacção, da exposição a *input* compreensível, da ênfase atribuída à produção verbal e do envolvimento em tarefas de leitura e de escrita com valor social para os seus alunos, como factores potenciadores do sucesso na aprendizagem das línguas?
5. Estaremos, de algum modo, perante um conflito de paradigmas (Kuhn, 1976), entre os modelos a que foram expostas enquanto alunos, formandas e professoras? Maley (1986: 89) e Skehan (1996: 18) apontam como factores de resistência à aceitação de novos modelos de ensino a necessária mudança no papel do professor e do aluno. Será que a actual formação de professores de línguas promove, de facto, a reflexão sobre as novas abordagens viradas, essencialmente, para o aluno e para o desenvolvimento das suas competências comunicativas?
6. Onde está o espírito investigativo das professoras, supostamente fomentado durante a sua formação inicial?
7. Se a competência profissional se constitui a partir da constante aquisição de conhecimentos, de uma reflexão sobre atitudes e valores, assim como de uma

constante prática de reflexão sobre as rotinas institucionalizadas, que noção de competência institucional terão estas professoras?

8. Será que a própria instituição de ensino a que se encontram vinculadas profissionalmente promove um espírito de investigação e de envolvimento reflexivo no sucesso / insucesso dos seus alunos?

O que se verifica, muitas vezes, nos encontros de departamento e de grupo disciplinar é uma identificação rotineira de documentos, em detrimento de uma análise conjunta de situações de ensino, de modo a considerar e a reflectir sobre objectivos, actividades, metodologias, materiais de ensino...

#### **4.5. Sugestões para futuras investigações**

De modo a compreender melhor o fenómeno estudado e a tentar responder a algumas das questões delineadas, julgamos que seria importante percorrer outros percursos investigativos, nomeadamente:

- Análise das práticas de planificação e de reflexão pré-acção dos professores, para selecção de tarefas e de materiais de ensino.
- Análise do perfil pessoal e profissional dos professores de Inglês, no que se refere a:
  - motivação para a profissão;
  - práticas de actualização de conhecimentos;
  - sentimentos e conhecimentos sobre a processo de ensino;
- Análise dos factores que promovem o abandono de um espírito de investigação, reflexão e inovação.

- Análise sobre os factores associados à institucionalização de práticas rotineiras que não fomentem nem valorizem atitudes reflexivas.

A resposta a algumas destas questões poderá, a nosso ver, ser determinante para perceber melhor a postura dos professores relativamente à sua vida profissional, nomeadamente à superficialidade / profundidade de interiorização de novos paradigmas educativos que advoguem, ou não, a utilização de materiais autênticos em sala de aula.

Acreditamos que as mudanças anunciadas nos textos normativos e evidenciadas em alguns aspectos dos resultados obtidos neste estudo, nomeadamente uma conceptualização de material autêntico próxima dos autores da especialidade, a valorização destes materiais enquanto veículo de aspectos culturais da língua, designadamente através do contacto com as novas tecnologias da informação, são já um prelúdio de que o Ensino do Inglês como Língua Estrangeira visa “Promover a educação para a comunicação enquanto fenómeno de interacção (...)” e “Favorecer o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a língua estrangeira e a (s) cultura (s) por ela veiculada (s)” (*Programa de Inglês 3º Ciclo*, 1995: 5).

## 5. BIBLIOGRAFIA

- Abrate, J. (1983). 'Pedagogical Application of the French popular song in the foreign language classroom'. *The Modern Language Journal*, 67: 8-12.
- Adaskou, K., Britten, D. & Fashi, B. (1990). 'Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco'. *ELT Journal*, 44, nº 1: 3-10.
- Alarcão, I. (1996). "Reflexão Crítica sobre o Pensamento de Donald Schön e os Programas de Formação de Professores." In I. Alarcão (Ed.), *Formação Reflexiva de Professores- Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Allwright, R. (1979). 'Language learning through communication'. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Ed.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Allwright, R. (1981). 'What do we want teaching materials for?' *ELT Journal*, 36, nº 1: 5-18.
- Allwright, D. & Bailey, K. (1991). *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, H. S. (1983). 'Studying urban schools'. *Anthropology and Education Quarterly*, 14 (2): 99-106.
- Bee-Lay, S. & Yee-Ping, S. (1991). 'English by Email: creating a global classroom via the medium of computer technology'. *ELT Journal*, 45, nº 4: 287-292.

- Bello, T. (1999). 'New avenues to choosing and using videos'. *TESOL Matters*, 9, n° 3: 20.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- Blatchford, C. (1986). 'Newspapers: vehicles for teaching ESOL with a cultural focus'. In J. M. Valdes (Ed.), *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Block, D. (1991). 'Some thoughts on DIY materials design'. *ELT Journal*, 45, n° 3: 211-216.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bogdan, R. & Taylor, S. (1975). *Introduction to qualitative research methods*. New York: Wiley.
- Breen, M. P. & Candlin, C. N. (1980). 'The essentials of a communicative curriculum in language teaching'. *Applied Linguistics* 1/2.
- Breen, M. P. & Candlin, C. N. (1987). 'Which materials?: a consumer's and designer's guide'. In L. E. Sheldon (Ed.), *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Document 126. London: Modern English Publications/The British Council, 13-28.
- Breen, M. P. (1985). 'Authenticity in the language classroom'. *Applied Linguistics*, 6, n° 1: 60-8.
- Broady, E. (1997). 'Old technology, new technology: video makes a come back'. In A. Korsvold & B. Rüschoff (Ed.), *New technologies in language learning and teaching*. Education Committee, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe.

- Brumfit, C. J. & Johnson, K. (Ed.) (1979). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Burt, M. (1999). 'Using videos with adult English language learners'. ERIC Digest (ED434539)  
<http://eric.syr.edu/plweb/cgi/obtain.pt>
- Byram, M. (1998). 'Cultural Identities in multilingual classrooms.' In J. Cenoz & F. Genesse (Eds.) *Beyond Bilingualism*. (pp. 96-116). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). 'Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.' *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Canale, M. (1983). 'From communicative competence to communicative language pedagogy'. In J. C. Richards & R. W. Schmidt (Eds.) *Language and Communication*. London, Longman.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (1993a.) 'Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras'. *Revista Portuguesa da Educação*, 6 (2): 117-124. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, A. (1993b.) 'Utilização e exploração de documentos audiovisuais'. *Revista Portuguesa da Educação*, 6 (3): 113-121. Braga: Universidade do Minho.
- Carvalho, E., Loureiro, L., et al. (1999). "Branco, Machos e Mortos, ou quem mora no manual de Inglês." In R. M. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L.

- D. Sousa (orgs) *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, 161-178.
- Castro, R. M. V. & Sousa, M. L. D. (1998). "Práticas de comunicação verbal em manuais de Língua Portuguesa". In R. M. V. Castro & M. L. D Sousa (orgs.), *Linguística e educação*. Lisboa: APL/Edições Colibri, 43-68.
- Chamot, (1995). 'Learning strategies and listening comprehension'. In D. Mendelsohn e J. Rubin (Eds.), *A guide for the Teaching of Second Language Listening*. San Diego: Dominie Press.
- Chomsky, N. (1975). *Reflexões sobre a linguagem*. São Paulo: Cultrix.
- Circular n.º 7 / 2000 de 7de Abril, Departamento da Educação Básica
- Cook, V. J. (1983). 'What should language teaching be about?'. *ELT Journal*, 37, nº 3: 229-234.
- Cortazzi, M. & Jin, L. (1999). 'Cultural mirrors- Materials and methods in the EFL classroom.' In E. Hinkel (Ed.), *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (1998). *Modern Languages: Learning, teaching, assessment: A common European framework of reference*. Strasbourg: Council of Europe; Conseil de l'Europe/Les Editions Didier (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Conseil de l'Europe.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting ELT Materials*. London: Heinemann.

- Currículo Nacional do Ensino Básico (2001). *Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-lei n.º 369 / 90 de 26 de Novembro.
- Departamento de Educação Básica (1995). *Programas de Inglês – 3º Ciclo LE I e II*. Lisboa: Ministério da Educação
- Erickson, F. (1986). 'Qualitative methods in reseach *on teaching*'. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. Nova Iorque: Macmillan.
- Fantini, A. (Ed.) (1997). *New Ways in Teaching Culture*. Alexandria, Virginia: TESOL.
- Fedderholdt, K. (2001). 'An Email exchange project between non-native speakers of English'. *ELT Journal*, 53, nº 3: 273-280.
- Field, J. (1998). 'Skills and strategies: towards a new methodology for listening'. *ELT Journal*, 52, nº 2: 110-118.
- Freebairn, I. (2000). 'The coursebook- future continuous or past?' *English Teaching Professional, Issue 15*: 3-5.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- González, M. R. L. & Retamar, G. M. (1999). "El sexismo en los manuales escolares." In R. M. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs) *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, 267-279.
- Guariento, W. & Morley, J. (2001) 'Text and task authenticity in the EFL classroom'. *ELT Journal*, 55, nº 4: 347-353.
- Gauthier, F. (1987). 'À la recherche portant des configurations dans une étude de cas.' Montréal : Universidade de Montréal.

- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Grawitz, M. (1993). *Méthodes des Sciences Sociales*. Paris: Dalloz.
- Halliday, M. A. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. London: Edward Arnold.
- Harmer, J. (1989). *The Practice of English Language Teaching*. New York: Longman.
- Hinkel, E. (1999). *Culture in Second Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. & Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1979). 'On communicative competence'. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ivy, M. (1998). 'Activities for Using Junk Mail in the ESL/EFL Classroom'. *The Internet TESL Journal*, Vol. IV, N° 5, May 1998.  
<http://iteslj.org/Techniques/Ivy-JunkMail/>
- Jiaju, Z. (1984). 'Making use of news broadcasts'. *ELT Journal*, 38, n° 4: 242-247.
- Karpova, L. (1999). *Consider the Following When Selecting and Using Authentic Materials*. *TESOL Matters* April / May 1999.  
<http://www.tesol.org/isaffil/intsec/columns/199904-mw.html>
- Kokkas, N. (2001) 'Internet Activities in the EFL Classroom'.  
[http://www.thrace-net.gr/bridges/page\\_13.htm](http://www.thrace-net.gr/bridges/page_13.htm)
- Korsvold, A. & Rüschoff, B. (Ed.) (1997). *New technologies in language learning and teaching*. Education Committee, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe.

- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1988). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York: Prentice Hall International.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: an introduction to its methodology*. London: Sage Publications.
- Kroonenberg, N. (1994/95). 'Developing communicative and thinking skills via electronic mail.' *TESOL Journal*, 4 (2), 24-27 Sage Publications.
- Kuhn, T. S. (1976). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Larsen-Freeman, D. (1985) 'State of the Art on Input in Second Language Acquisition'. In S.M. Gass & C. G. Madden (Eds.) *Input in Second Language Acquisition*. London: Newbury House Publishers, Inc.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, Michael H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Legutke, M. & Thomas, H. (1997). *Process and experience in the Language Classroom*. (3<sup>rd</sup> ed) Essex, U.K.: Longman.
- LeLoup, J. & Ponterio, R. (1997) 'Internet Technologies for Authentic Language Learning Experiences'. ERIC Digest (ED414770).  
<http://eric.syr.edu/plweb/cgi/obtain.pt>
- Lessard-Hébert, Boutin *et al.* (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Lincoln, Y. & Guba E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. United Kingdom: Sage Publications.
- Linder, D. (1999). 'Authentic Texts in ESL/EFL' *TESOL Matters* Dec./Jan. 18-19.
- Little, D. & Singleton, D. (1991) 'Authentic texts, pedagogical grammar and Language Awareness in foreign language learning'. In C. James e P. Garrett (Ed.), *Language awareness in the classroom*. New York: Longman, 123-132.
- Long, M. H. & Crooks, G. (1992). 'Three approaches to task-based syllabus design'. *TESOL Quarterly*, 26, n° 1: 27-47.
- Lynch, T. (1996). *Communication in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- MacWilliam, I. (1986). 'Video and language comprehension'. *ELT Journal*, 40, n° 2: 131-135.
- Madsen, K. S. & Bowen, J. D. (1978). *Adaptation in Language Teaching*. Rowley, MA: Newbury House.
- Maley, A. (1986) 'A Rose is a Rose', or is it?: can communicative competence be taught? In C. Brumfit (Ed.), *The Practice of Communicative Teaching*. Oxford: Pergamon Press.
- Matsuta, K. (2002) *Applications for Using Authentic Materials in the Second Language Classroom*  
[http://www.asiaau.ac.jp/english/cele/articles/Matsuta\\_Authentic\\_Mat.htm](http://www.asiaau.ac.jp/english/cele/articles/Matsuta_Authentic_Mat.htm)  
[#top](#)
- McDonough, J. & Shaw, C. (1993). *Materials and Methods in ELT: A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell Publishers.

- Mellow, J. D. (2002). "Toward Principled Eclecticism in Language Teaching: The Two-Dimensional Model and the Centring Principle". *TESL-EJ*, Vol. 5. N. ° 4. March, 2002.
- Melvin, B. S. & Stout, D. (1987). 'Motivating language learners through authentic materials'. In W. M. Rivers (Ed.), *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mendelsohn, D. (1994). *Learning to listen*. San Diego: Dominic Press.
- Miles, M. & Huberman, M. (1984). 'Drawing valid meaning from qualitative data: toward a shared craft'. *Educational Researcher*: 20-30.
- Miles, M. & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an expanded sourcebook*. California-Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moderno, A. (1993). 'A comunicação audiovisual nas escolas portuguesas'. *Revista Portuguesa da Educação*, 6 (3): 11-17. Braga, Universidade do Minho.
- Moro, B. (1997). 'A pedagogy of the hypermedia'. In A. Korsvold & B. Rüschoff (Ed.), *New technologies in language learning and teaching*. Education Committee, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe.
- Morrison, B. (1989). 'Using news broadcasts for authentic listening comprehension'. *ELT Journal*, 43, n° 1: 14-18.
- Morrow, K. (1977). 'Authentic texts in ESP'. In S. Holden (Ed.), *English for specific purposes*. London: Modern English Publications.
- Morrow, K. e Schocker, M. (1987). 'Using texts in a communicative approach'. *ELT Journal*, 41, n° 4: 248-256.
- Negroponte, N. (1995). *Being Digital*. New York: Vintage Books.

- Newman, I. & Benz, C. (1998). *Qualitativa-Quantitative research methodology: exploring the interactive continuum*. Carbondale: Illinois University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1997). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- Picken, J. (1999). 'State of the ad: the role of advertisements in EFL teaching'. *ELT Journal*, 53, nº 4: 249-255.
- Porter, D. & Roberts, J. (1981). 'Authentic listening activities'. *ELT Journal*, 36, nº 1: 37-49.
- Portois, J. P. & Desmet, H. (1988). *Epistémologie et instrumentation*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. (2001). Lisboa: Edições Asa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual da Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Richards, J., Platt, J. et al. (1985) *Longman Dictionary of Applied Linguistics*. Essex: Longman.
- Rivers, W. M. & Temperley, M. (1978). *A practical guide to the Teaching of English as a Foreign or Second Language*. New York: Oxford University Press.
- Rivers, W. M. (1984). *Communicating Naturally in a Second Language. Theory and practice in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rocha, F. M. (1999). "A representação da mulher e da condição feminina nos manuais escolares de Português de ensino secundário." In R. M. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs) *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, 415-421.
- Rogers, C. & Medley, F. (1988) 'Language with a Purpose: Using Authentic Materials in the Foreign Language Classroom'. *Foreign Language Annals*, 21, nº 5: 467-478.
- Rost, M. (1990). *Listening in Language Learning*. New York: Longman.
- Savignon, S. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading: Addison-Wesley Publishers and Company.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (1987). *Evaluating the reflective practitioner. Towards a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Seliger, Herbert W. & Shohamy, Elana. (1995). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sheldon, L. E. (Ed.) (1987). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. ELT Document 126. London: Modern English Publications/The British Council.
- Sheldon, L. E. (1988). 'Evaluating ELT textbooks and materials'. *ELT Journal*, 42, nº 4: 237-246.
- Singhal, M. (2001). 'The Internet and Foreign Language Education: Benefits and Challenges'. *The Internet TESL Journal* Vol. III, No. 6, June 1997. <http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Singhal-Internet.html>

- Skehan, P. (1996). 'Second Language acquisition research and task-based instruction'.  
In J. Willis & D. Willis (Ed.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Smith, L. (1976). 'English as an international auxiliary language'. *RELC Journal*, 7 (2), 38-42.
- Smith, B. (1997). 'Virtual Realia'. *The Internet TESL-EJ*, Vol. III, No 7, July 1997.  
<http://www.aitech.ac.jp/~iteslj/Articles/Smith-Realia.html>
- Spelleri, M. (2002). "From Lessons to Life: Authentic Materials Bridge the Gap". *ESL Magazine*, March/April 2002. <http://www.eslmag.com/marapr02art.html>
- Sousa, M. L. D. (1999). "Níveis de estruturação e dimensões de transmissão dos livros de Português". In R. M. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva e M. L. D. Sousa (orgs) *Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares: estatuto, funções e história*. Braga: Universidade do Minho, 495-505.
- Stake, R. E. (1983). 'The case study method in social inquiry'. In G. F. Madhaus, M. S. Scriven & Stufflebeam (Eds.), *Evaluating models*. Boston: Kluwer-Nijhoff.
- Stake, R. E. (1994). 'Case studies'. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. California-Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stempleski, S. (1992). 'Teaching communication skills with authentic video'. In S. Stempleski & P. Arcario (Eds.), *Video in second language teaching: Using, selecting, and producing video for the classroom*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Stevenson, D. K. (1985) 'Authenticity, validity and a tea party.' *Language testing*, 2: 41-47.

- Swan, M. (1985a.) 'A critical look at the Communicative Approach (1).' *ELT Journal*, 39, n° 1: 2-12.
- Swan, M. (1985b.) 'A critical look at the Communicative Approach (2)'. *ELT Journal*, 39, n° 2: 76-87.
- Tanguay, E. (1997). *English Teachers, Prepare Yourself for the Digital Age. Teaching English in the Network Age*, Article N°. 1, May, 1997  
<http://userpage.fu-berlin.de/~tanguay/english-teachers.htm>
- Tesch, R. (1990). *Qualitative Research: analysis types and software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tuckman, Bruce W. (1978). *Conducting Educational Research*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Tuckman, Bruce W. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ur, P. (1984). *Developing listening skills*. London: Macmillan.
- Valdes, J. M. (Ed.) (1986). *Culture Bound*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Walker, R. (1993). 'The conduct of educational case studies: ethics, theory and procedures'. In M. Hammersley (Ed.), *Controversies in classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Weyers, J. (1999). 'The effect of Authentic Video on Communicative Competence'. *The Modern Language Journal*, 83, iii: 339-349.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

- Widdowson, H. G. (1979). 'Directions in the teaching of discourse'. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Eds.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1985). *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilkins, D. A. (1979). 'Grammatical, situational and notional syllabus'. In C. J. Brumfit & K. Johnson (Ed.), *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Williams, D. (1983). 'Developing criteria for textbook evaluation'. *ELT Journal*, 37, n° 3: 251-255.
- Williams, E. (1983). 'Communicative reading'. In K. Johnson and D. Porter (Ed.), *Perspectives in Communicative Language Teaching*. London: Academic Press.
- Willis, J. (1996). *A Framework to Task-based Learning*. London: Longman.
- Willis, J. & Willis, D. (Ed.) (1996). *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Wolff, D. (1997). 'Computers as cognitive tools in the language classroom'. In A. Korsvold & B. Rüschoff (Ed.), *New technologies in language learning and teaching*. Education Committee, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe.

- Woodward, T. (1996). 'Paradigm shift and the language teaching profession'. In J. Willis & D. Willis (Ed.), *Challenge and Change in Language Teaching*. Oxford: Heinemann.
- Yalden, J. (1987). *The communicative Syllabus: evaluation, design and implementation*. London: Prentice Hall International.
- Yalden, J. (1991). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yin, Robert K. (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. California-Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zehnder, E. (1997). 'Teacher development for the use of information technology'. In A. Korsvold & B. Rüschoff (Ed.), *New technologies in language learning and teaching*. Education Committee, Council for Cultural Co-operation. Strasbourg: Council of Europe.

