



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Ensino do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

**A CANÇÃO NA AULA DE INGLÊS
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
E O DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO AUDITIVA**

Lúcia de Fátima Mendes Bessa Pinheiro Leite

Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo

PENAFIEL

2017



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Ensino do Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico

**A CANÇÃO NA AULA DE INGLÊS
DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO
E O DESENVOLVIMENTO DA
COMPREENSÃO AUDITIVA**

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês 1º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Vera Mónica Bento Carvalho Bernardo, Professora do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro.

Ao meu filho e à minha família.

Agradecimentos

À minha orientadora de mestrado, a Doutora Vera Bernardo, fonte inesgotável de saber, pela paciência, indicações e sugestões, pela partilha de experiências e saberes, dinamismo, inspiração e motivação, fundamentais para que pudesse realizar e terminar este relatório.

Às colegas de mestrado, pela amizade e companheirismo, paciência e apoio nos momentos críticos de desânimo.

Palavras-chave Capacidade de *Listening*; Língua Inglesa; Canções; Ensino e aprendizagem.

Resumo O objetivo deste relatório é verificar as potencialidades das canções como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa no 1º ciclo do ensino básico. Acreditamos que o uso de canções em sala de aula pode contribuir para o desenvolvimento da capacidade de *listening*, a destreza mais importante no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua estrangeira. A investigação foi realizada durante a Prática de Ensino Supervisionada numa das escolas do Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa. Os resultados obtidos foram positivos, confirmando a hipótese deste trabalho de que é possível desenvolver a capacidade de *listening* através do uso de canções na aula de inglês.

Keywords

Listening skills; English language; Songs; Teaching and learning

Abstract

The aim of this study is to verify the potential of songs as a pedagogic resource in the teaching of English in the 1st cycle of Basic Education. We believe that the use of songs in the English classroom may contribute to the development of the listening skills, the most important ability in the process of the teaching and learning English as a second language. The investigation was carried out in one of the schools of Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa. The results were very positive and confirmed the hypothesis of this study, *i.e.*, it is possible to improve the listening skills through the use of songs in the English classroom.

Índice

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	v
Resumo.....	vii
Abstract.....	ix
Índice	xi
Lista de Gráficos	xiii
Lista de Tabelas.....	xv
Lista de Abreviaturas.....	xvii
Introdução	1
Parte I - Dimensão Reflexiva.....	3
Introdução	5
1. Prática de Ensino Supervisionada	6
1.1. Contexto Educativo	7
1.1.1. Caraterização do Agrupamento e das Escolas	8
1.1.2. Caraterização das turmas.....	9
1.1.3. Orientação na Escola Cooperante.....	10
2. Observação	11
2.1. PES I – Momentos de Observação	13
2.2. PES II – Momentos de Observação	17
2.3. Observação das aulas da colega de estágio	19
3. Planificação	19
3.1. Planificação de Unidade.....	20
3.2. Planificações de aula.....	22
3.2.1. Aula do dia 18 de novembro de 2016	22
3.2.2. Aula do dia 24 de novembro de 2016	23
4. Intervenção.....	24
4.1. Intervenção durante a PES I.....	25
4.2. Intervenção durante a PES II.....	27
5. Reflexão	29
5.1. Aula do dia 18 de novembro de 2016.....	31
5.2. Aula do dia 24 de novembro de 2016.....	31
Conclusão	32

Parte II - Dimensão Investigativa.....	35
Introdução.....	37
1. Enquadramento Teórico	38
1.1. Definição de compreensão auditiva.....	38
1.2. A importância da compreensão auditiva na aula de Inglês.....	39
1.3. O desenvolvimento da compreensão auditiva na aula de Inglês .	43
1.4. Problemas encontrados durante os exercícios de <i>listening</i>	45
1.5. A canção e o desenvolvimento da compreensão auditiva	47
1.6. As vantagens do uso da canção na aula de inglês.....	48
2. Opções Metodológicas	49
2.1. Paradigma da Investigação.....	49
2.2. Questão de investigação.....	51
2.3. Justificação	52
2.4. Sujeitos da Investigação	53
2.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha de Dados	53
3. Apresentação e Discussão de Resultados.....	55
3.1. Questionário inicial.....	55
3.2. Pré e Pós-teste de compreensão auditiva.....	58
3.3. Questionário final	60
Conclusão	62
Considerações finais.....	65
Referências Bibliográficas.....	67
Apêndices.....	73
Apêndice A.....	75
Apêndice B.....	78
Apêndice C	80
Apêndice D	81
Apêndice E.....	82
Apêndice F.....	83
Apêndice G	85
Apêndice H	86
Apêndice I.....	89
Apêndice J	91
Apêndice K	92

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Ano de iniciação da aprendizagem do inglês.	56
Gráfico 2 – Frequência com que os alunos ouvem música.....	56
Gráfico 3 – O que se pode aprender através do uso da canção na aula	58

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Plano da Unidade <i>Let's Visit the Zoo</i>	20
Tabela 2 – Motivos para o uso da canção na aula de inglês (Pré-Teste)	57
Tabela 3 – Percentagem de respostas certas e erradas à questão 2	59
Tabela 4 – Percentagem de respostas certas e erradas à terceira parte	59
Tabela 5 – Percentagem de respostas certas e erradas à parte 4 do Pré e Pós-teste	60
Tabela 6 – Sentimento dos alunos durante as aulas em que foram usadas canções.	61
Tabela 7 – Contributo do trabalho com canções de acordo com opinião dos alunos.	61
Tabela 8 – Motivos indicados pelos alunos para o uso da canção na aula de inglês.....	62

Lista de Abreviaturas

EB1	Escola Básica do 1º Ciclo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PEI	Programa Educacional Individual
PES	Prática de Ensino Supervisionada

Introdução

Este trabalho insere-se na Prática de Ensino Supervisionada (PES) e é o resultado da minha experiência, enquanto professora estagiária, no Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa ao longo de dois anos letivos, 2015/2016 e 2016/2017. Está dividido em duas partes: a primeira é dedicada à dimensão reflexiva, enquanto a dimensão investigativa ocupa a parte II.

A dimensão reflexiva introduz e descreve o meu percurso enquanto professora estagiária. Nesta parte é feita uma breve descrição do contexto educativo e a caracterização das escolas e turmas onde foram feitas as observações de aulas e intervenções. Em seguida, serão descritas as observações das aulas de inglês do 1º Ciclo do ensino Básico, realizadas ao longo da PES I e a PES II, a planificação de uma unidade e de duas aulas e, finalmente é feita uma descrição das intervenções efetuadas pela investigadora.

Na dimensão investigativa apresentamos o nosso tema de investigação. Assim, propomos como questão central do nosso estudo, compreender de que forma o uso da canção no ensino do inglês no 4º ano do Ensino Básico pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão auditiva. Para tal, fazemos uma breve revisão da literatura onde apresentamos, em primeiro lugar, uma breve definição de compreensão auditiva, a sua importância no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa e o seu lugar e desenvolvimento na aula de inglês. Atendendo à complexidade desta destreza e às características do público com quem trabalhamos, mencionamos os problemas encontrados pelos alunos durante os exercícios de *listening* em contexto de sala de aula e propomos o uso da canção como recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento desta capacidade mencionando, paralelamente, as vantagens que este recurso traz para a aula de inglês.

Por fim, nas opções metodológicas, apresentamos a nossa questão de investigação, os participantes neste estudo, os instrumentos e dados que nos permitiram dar respostas à nossa questão de investigação e discutimos os resultados obtidos.

Parte I - Dimensão Reflexiva

Introdução

A dimensão reflexiva deste relatório pretende descrever o meu percurso ao longo da prática de ensino supervisionada I e II. Esta dimensão reflete as experiências e aprendizagens adquiridas ao longo dos períodos de observação e intervenção, que decorreram nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017 em escolas pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Paço de Sousa no concelho de Penafiel.

A dimensão reflexiva encontra-se dividida em cinco subcapítulos. No primeiro capítulo fazemos uma breve introdução à prática de ensino supervisionada reiterando a sua importância no processo de formação para os futuros professores. De seguida, abordamos o contexto educativo onde caracterizamos o agrupamento, escolas e turmas onde decorreu a prática de ensino supervisionada realçando a importância do seu conhecimento para a prática educativa. O segundo subcapítulo, Observação, incide sobre os momentos de observação das aulas da professora cooperante. No subcapítulo três, Planificação, são apresentados um plano de unidade e duas aulas, a ele pertencentes, que foram posteriormente trabalhadas na Intervenção. Em seguida, na Intervenção, subcapítulo quatro, é apresentada uma reflexão geral das intervenções que decorreram ao longo da PES I e II. O subcapítulo cinco, Reflexão, é o último desta dimensão e tem por objetivo abordar a importância da reflexão na docência, assim como refletir sobre as duas aulas apresentadas no capítulo três.

Por último, na Conclusão, enunciam-se as aprendizagens adquiridas ao longo dos diversos momentos, resumindo o progresso e autonomia alcançados durante a PES.

1. Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada é um processo indispensável, centrado no desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor que, como refere Alarcão (2001), tem como principal propósito a sua preparação para o desempenho das suas funções futuras. Esta fase caracteriza-se, como indica Gonçalves (2010), por ser uma fase essencial na vida de qualquer professor, pois marca o início da prática profissional. Por este motivo, o professor principiante sente uma maior necessidade de acompanhamento e orientação por parte de profissionais mais experientes e a partilha de conhecimentos e experiências deve contribuir para o despertar de um sentimento de maior confiança e dedicação. Este é, pois, um momento em que, como indicado por Canário (2013), “o professor principiante, acompanhado pelo professor cooperante, tem a oportunidade de integrar e compreender um conjunto de saberes, académicos, práticos e transversais” (p. 9).

Além disso, é também nesta fase que o futuro professor começa por compreender a importância de ter em consideração diversos aspetos. A PES exige não só que o professor possua conhecimento científico adequado ao nível de ensino que vai lecionar, adquirido durante a fase teórica do ciclo de estudos, mas também que seja capaz de traçar soluções que se adequem à diversas situações da sua vida profissional. Isto requer que o professor principiante seja capaz de não só mobilizar e articular saberes, mas que também saiba lidar com situações práticas que se lhe apresentam dentro e fora da sala de aula.

A PES desenrola-se numa espiral cíclica, que se inicia nos primeiros dias na escola e nos quais o professor principiante procura, através da observação de aulas do professor cooperante e da consulta de documentos oficiais da escola, informações que lhe permitam planificar e lecionar as suas aulas de forma adequada às necessidades e interesses dos alunos. Contudo, a prática letiva deve ser de índole reflexiva e o professor deverá ser capaz de questionar todas as suas opções pedagógicas, tanto positivas, como negativas, pois só assim poderá ser capaz de continuar a melhorar a sua prática letiva. Assim, como refere Canário (2013), a PES deve ser marcada pelo despertar no professor principiante da necessidade de “indagar, questionar e melhorar a qualidade da ação educativa” (p. 9).

Neste sentido, nesta primeira parte do relatório, apresenta-se a espiral cíclica vivenciada durante os dois períodos de PES que culminaram na realização de uma investigação prática, fruto de tudo o que foi observado, experienciado e questionado.

1.1. Contexto Educativo

Como mencionado anteriormente, é importante que o professor seja conhecedor da realidade em que se insere e entendemos que ser professor é ser parte da comunidade escolar, é ser um profissional ativo e atento ao que se passa dentro e fora da sala de aula. A sua atuação, enquanto intermediário no processo de ensino-aprendizagem, não deve limitar-se às quatro paredes da sala de aula. O professor deve, por isso, conhecer a escola e o contexto envolvente, os seus alunos e, tanto quanto possível, o seu ambiente familiar, bem como o pessoal docente e não docente que fazem parte da comunidade escolar e que, em conjunto, aí atuam.

Concordamos com Assman (2007), mencionado por Barbosa e Canalli (2011) quando refere que a escola deve ser pensada como um ambiente agradável para professores, alunos e outros profissionais nela atuantes para que se sintam convidados a participar e a contribuir para a construção do conhecimento. Para que tal aconteça, é importante conhecer todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, dando especial atenção às crianças, ao ambiente familiar e à comunidade. Santos e Cerdeira (2014) referem que a escola, juntamente com a família e a comunidade, desempenham um papel muito importante para o bom desempenho do aluno. Assim, podemos afirmar que o professor deve estar plenamente familiarizado com o contexto escolar, deve conhecer os seus alunos e o seu contexto familiar bem como a comunidade onde a escola está inserida, pois só assim conseguirá atuar de forma eficaz em todas as áreas que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Turner e Meyer (2000) defendem que conhecer bem o contexto escolar está diretamente ligado à compreensão e entendimento que o professor tem do processo de aprendizagem dos seus alunos.

No início do estágio, foi-nos facultada toda a informação relativa a cada uma das turmas onde decorreria a PES. Conhecer as escolas e o seu contexto, as regras de funcionamento, o contexto social e familiar dos alunos, bem como os colegas com quem iria colaborar foi um fator de incomensurável importância para que a PES decorresse de forma positiva. No entanto, apesar desta recolha inicial ser importante, procurei manter, ao longo de todo este período, uma postura ativa, recolhendo o máximo de informação possível, que me possibilitasse um bom desempenho enquanto estagiária.

Considero que o contexto em que os alunos estão inseridos influencia o seu percurso escolar, pelo que cabe aos professores conhecer o meio e agir de acordo com as exigências e necessidades de cada turma.

1.1.1. Caracterização do Agrupamento e das Escolas

Os momentos de observação e intervenção decorreram em cinco escolas do Agrupamento de Escolas de Paços de Sousa, localizado no concelho de Penafiel, distrito do Porto. Este agrupamento funciona, desde 1988, num edifício de corpo único, rodeado de um amplo espaço exterior, e engloba sob o seu domínio quatro Jardins de Infância, quatro Escolas Básicas do 1º Ciclo (EB1) e três Centros Escolares. Contudo, o par pedagógico realizou a sua PES I e II em apenas cinco das sete escolas com 1º ciclo pertencentes a este agrupamento, a saber: EB1 de Mosteiro (em Paço de Sousa), o Centro Escolar de Irivo, o Centro Escolar de Lagares, a EB1 de S. Lourenço (também localizada em Paço de Sousa) e a EB1 de Fonte Arcada.

Algumas destas escolas foram construídas recentemente ao abrigo do Programa de Modernização do Parque Escolar e encontram-se em funcionamento há relativamente pouco tempo (o Centro Escolar de Lagares está em funcionamento desde 2013/2014 e o Centro Escolar de Irivo desde 2015/2016). As restantes escolas, construídas há mais tempo têm vindo a ser alvo de requalificação e modernização de forma a proporcionar aos alunos que as frequentam a melhor experiência possível.

Globalmente, todas as escolas apresentam infraestruturas e valências semelhantes, nomeadamente, a existência de bibliotecas e espaços exteriores amplos, com campos de futebol e parques infantis, que as crianças podem usar livremente durante os recreios, mas que também são adequados à realização de atividades letivas.

As salas de aula destas escolas pelas suas características físicas proporcionam aos alunos, ao pessoal docente e não docente uma sensação de conforto ao disponibilizarem um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem. As salas de aula têm bastante luz natural, mesas e cadeiras adequadas à fisionomia dos alunos, algumas das quais ajustáveis, e todas estão devidamente equipadas com quadro branco ou de ardosia, quadro interativo, computador e rádio.

As paredes das salas de aula estavam decoradas com trabalhos dos alunos e existia um espaço dedicado ao inglês, o *English Corner*, onde foram expostos não só os trabalhos realizados pelos alunos na disciplina, mas também outros recursos, proporcionando, como refere Mourão (2016), um ambiente de aprendizagem estimulante. Na PES I este espaço foi apenas criado, no 2º Período, pela minha colega de estágio, mas durante a PES II, este espaço foi ganhando vida desde as primeiras aulas e era do agrado dos alunos, uma vez que poderiam mostrar aos membros da comunidade escolar a sua evolução e as aprendizagens que tinham realizado.

1.1.2. Caraterização das Turmas

Ao longo da PES I foram observadas turmas do terceiro ano, nas Escolas EB1 de Mosteiro (Turma MT4), Centro Escolar de Irivo, (Turma IT3) e EB1 de Lagares (Turma LT3).

A Turma MT4 era constituída por 24 alunos, dos quais 14 do género feminino e 10 do masculino. Com a exceção de uma aluna que veio transferida, sinalizada como tendo Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que ficou retida no 3º ano, o grupo manteve-se o mesmo do ano letivo anterior. A maior parte dos alunos vivia na freguesia de Paço de Sousa ou nos arredores com pais e/ou familiares. Há dois alunos Guineenses que viviam na Casa do Gaiato. A turma era dinâmica, com alunos motivados para a aprendizagem, mas um pouco conversadora.

A Turma IT3, constituída por 26 alunos (19 do género feminino e 7 do masculino), era bastante heterogénea em termos de ritmo de aprendizagem e, embora não houvesse alunos com NEE na turma, alguns demonstravam dificuldades de aprendizagem, usufruindo de duas horas de apoio educativo semanais. A maioria dos alunos residia na freguesia ou nos arredores de Irivo com pais e/ou familiares.

A Turma LT3 era constituída por 26 alunos, com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos, dos quais 19 eram rapazes e sete eram raparigas. No geral, os alunos aplicavam os conhecimentos com sucesso e apenas um aluno apresentava dificuldades na leitura e interpretação de textos, pelo que beneficiava de apoio educativo desde o 1º ano de escolaridade.

Além das duas turmas supramencionadas, observámos também, ao longo da PES II, a turma do terceiro ano da EB1 de Mosteiro (MT3), a turma do terceiro ano do Centro Escolar de Irivo (IT3) e as turmas do terceiro e quarto ano da EB1 de São Lourenço, (SLT3 e SLT4).

A turma 3 do Centro Escolar de Irivo (IT3) era constituída por 19 alunos com idades entre os 7 e os 9 anos de idade, e era uma turma mista de 3º e 4º ano. O terceiro ano era constituído por 16 alunos (9 são do género masculino e 7 do feminino), enquanto da turma do 4º ano faziam parte apenas 4 alunos (3 raparigas e 1 rapaz). A turma incluía dois alunos com NEE, diagnosticados com hiperatividade e défice de atenção pelo que seguiam um Plano Educativo Individual (PEI).

A turma 4 (IT4), do mesmo centro escolar, era constituída por 26 alunos, dos quais 19 eram do género feminino e 7 do género masculino e apesar de ser uma turma com um só ano de escolaridade era bastante heterogénea no que respeita ao ritmo de aprendizagem. Embora não houvesse na turma alunos com NEE, havia alguns alunos

com dificuldades de desempenho que usufruíam de duas horas de apoio educativo. A maioria dos alunos vivia na freguesia ou arredores de Irivo com pais e/ou familiares.

A turma do 3º ano da EB1 de Mosteiro (MT3) era constituída por 26 alunos (10 raparigas e 16 rapazes), sendo que a maior parte vivia na freguesia de Paço de Sousa, à exceção de quatro alunos que residiam em freguesias vizinhas e de três alunos Guineenses que habitavam na Casa do Gaiato. Em termos de aprendizagem, a turma demonstrava vontade para aprender e trabalhar temas novos e o aproveitamento era bom em todas as áreas. No entanto, havia 2 alunos que seguiam um PEI: um apresentava limitações cognitivas e o outro estava diagnosticado com hiperatividade e défice de atenção. Em termos comportamentais era uma turma muito complicada, pois os alunos tinham muitas dificuldades em manter-se calados e o poder de atenção era muito reduzido.

A turma do 4º ano (MT4) era constituída por 24 alunos, dos quais 13 eram do género feminino e 11 do género masculino. No ano letivo de 2016/2017, a turma recebeu 2 novos alunos transferidos de uma das escolas das redondezas. Relativamente à aprendizagem, era uma turma com bom aproveitamento e os alunos demonstram interesse e vontade de aprender. Ao nível comportamental era uma turma bastante difícil de gerir, uma vez que demonstra alguma resistência ao cumprimento de normas.

1.1.3. Orientação na Escola Cooperante

Durante a PES, é fundamental que o professor principiante seja acompanhado e apoiado pelo professor cooperante para que desenvolva as suas capacidades, atitude e conhecimentos. De acordo com Sá-Chaves (2003), o professor cooperante deve ser alguém que age como um facilitador de aprendizagens, como um promotor de desafios, alguém com capacidade para avaliar mantendo sempre o seu sentido crítico. Neste sentido, numa fase inicial, o professor cooperante deverá ser um facilitador da integração do professor principiante na escola e deve ajudá-lo durante a realização da observação do seu próprio ensino, levando-o a analisar, interpretar e a refletir sobre o que observou. Como indica Barreto (2010), é essencial que a relação entre professor cooperante e professor principiante seja pautada pela empatia e pela cumplicidade, uma vez que ambos se esforçarão por se conhecerem cada vez melhor e trabalharem em conjunto. Além disso, os dois professores deverão trabalhar em conjunto de forma a aprofundar conhecimentos, a formular intenções e a refletir sobre as práticas, pois só assim “poderão progredir no crescimento como pessoa e profissional e poderão ajudar as crianças a crescerem também na sua individualidade” (p. 19).

Durante a PES I e a PES II, o par pedagógico foi acompanhado pela mesma professora cooperante que o recebeu de forma acolhedora e se mostrou sempre disponível para fornecer materiais, esclarecer dúvidas, fazer críticas construtivas relativamente à postura, aos planos de aula e materiais didáticos e, desde o início, forneceu toda a documentação necessária relativa à disciplina de inglês. Além disso, a professora cooperante leciona há cerca de 20 anos e reside no concelho de Penafiel, pelo que é uma conhecedora da realidade escolar onde se encontra e a sua experiência permitiu-nos perceber melhor determinados aspetos que foram sendo observados ao longo da PES.

Ao longo da nossa prática, a partilha da sua experiência contribuiu positivamente não só para a nossa integração no meio escolar, mas também para a elaboração de todos os materiais usados na sala de aula. Entendemos que a troca de experiências e a visão crítica da professora cooperante contribuiu muito para o nosso crescimento profissional e pessoal, postura esta que vai ao encontro do defendido por Sá-Chaves (2003) e Barreto (2010).

2. Observação

A observação de aulas de colegas mais experientes, nomeadamente do professor cooperante, constitui-se como um veículo facilitador da aprendizagem, uma vez que permite o desenvolvimento de uma prática colaborativa e reflexiva, que se traduz no desenvolvimento da capacidade de aprender a resolver problemas e, conseqüentemente contribui para o aperfeiçoamento do desempenho de cada um. De acordo com Canário (2013), possuir um conhecimento cada vez mais sólido sobre a aula e os fatores que contribuem para a sua qualidade deve ser uma preocupação presente e constante do professor. Contudo, segundo o mesmo autor, para que isso ocorra, “os resultados da observação devem evidenciar factos significativos que ocorrem com regularidade” (6). Porém, Lopes (2010) acrescenta que só é possível aferir algo sobre determinados comportamentos da turma e/ou alunos depois de se verificar que eles acontecem com alguma frequência. Por esse motivo, Romanelli (2009) refere que:

“a sala de aula deve servir não apenas para avaliar o professor em início de carreira, mas principalmente ser encarado como um momento de adaptação e conhecimento prático, que sem dúvida, é o espaço mais formador para quem ainda está agora no início desta caminhada” (p. 39).

Por este motivo, o professor principiante deve ter a oportunidade de contacto com outro mais experiente de forma a aprender boas práticas pedagógicas, já que um

professor perceberá melhor a sua atuação e a sua forma de posicionar perante os desafios que se lhe afiguram se refletir sobre os seus comportamentos com ajuda de outros docentes com os quais pode analisar em detalhe as possíveis soluções para esses desafios. Neste sentido, esta busca pelo desenvolvimento profissional inicia-se com a observação de aula do professor cooperante com quem poderá analisar e discutir determinados aspetos que foram observados e que, posteriormente, possibilitaram a aplicação de metodologias de ensino mais profícuas.

Lopes (2010) acrescenta ainda que o professor que recorre a uma observação previamente estruturada e sistematizada, tende a recolher com precisão os elementos fundamentais da aula, formulando assim opiniões e juízos de valor de forma clara, sistematizada e objetiva. É, por isso, importante referir que quanto mais se observa mais experiência se ganha e mais se consolida a capacidade de observação, que o levará a, progressivamente, gerir com mais eficácia a diversidade de situações com que vai ser confrontado na sala de aula. A observação tem assim um papel preponderante na regulação das decisões do professor em termos práticos, o que levou Sá (2009) a referir que tudo o que se passa na sala de aula é passível de ser observado e, posteriormente, alvo de análise e reflexão. Esta ideia vai ao encontro do defendido por Alarcão e Tavares (2003) quando afirmam que:

“a prática supervisionada não é apenas o desenvolvimento do conhecimento; visa também o desabrochar de capacidades reflexivas e o repensar de atitudes, contribuindo para uma prática de ensino mais eficaz, mais comprometida, mais pessoal e mais autêntica” (p. 23).

A PES constitui, assim, a primeira fase de experimentação e reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, fase essa marcada pelo momento em que o futuro professor tem de assumir, pela primeira vez, o papel de professor que é novo para si. É, por esse motivo, que a PES deve ser desenvolvida na perspetiva de integração entre a teoria e a prática e devem ser criadas condições para que tudo o que é observado seja alvo de reflexão.

A PES, a que este relatório se refere, foi marcada por diversos momentos de observação, tão diversos quanto possível. Se num primeiro momento (PES I), o par pedagógico observou aula de turmas de 3º ano, a experiência seguinte (PES II) proporcionou momentos extremamente enriquecedores, uma vez que foram observadas aulas não só em turmas de um só ano, mas também em turmas mistas. Estes momentos de observação decorreram na EB1 de Mosteiro, Centro Escolar de Irivo, Centro Escolar de Lagares, EB1 de São Lourenço e EB1 de Fonte Arcada.

2.1. PES I - Momento de Observação

A PES I decorreu entre 1 de março de 2016 e 25 de maio de 2016 e, durante este período, foram observadas, como já indicado, as turmas do terceiro ano da EB1 de Mosteiro, do Centro Escolar de Irivo e do Centro Escolar de Lagares. Este período de observação possibilitou a familiarização com o ambiente escolar, o relacionamento com o pessoal docente e não docente, o conhecimento das turmas, e dos alunos que as constituíam, assim como as rotinas e a forma como os alunos trabalhavam.

No início do período de observação tínhamos algumas expectativas: conhecer as escolas, os alunos, perceber a dinâmica das turmas, a gestão da sala de aula, a motivação dos alunos perante o inglês, a relação professora alunos e a forma como as aulas eram estruturadas. Conhecer todos estes elementos era crucial para a adaptação ao ambiente, para a criação de um bom relacionamento com as crianças e para a preparação das futuras intervenções. Para registar toda esta informação, foi usada inicialmente uma grelha de observação (Apêndice A), mas ao usá-la, por vezes, dispersava a atenção ao tentar preencher todos os campos com todas a informação que me era possível recolher. Após observar algumas aulas, decidi usar um caderno para registar todos os momentos que se afigurassem como importantes para posterior análise, discussão e reflexão com a professora cooperante, seguindo sempre os descritores de observação presentes na grelha supramencionada.

No início do período de observação, os alunos estavam visivelmente agitados por terem outros professores a assistir às suas aulas, mas esta agitação não se prolongou por mais do que a primeira aula. Após esta agitação inicial, a presença do par pedagógico tornou-se quase impercetível, dado que os alunos rapidamente se adaptaram à nossa presença, além de que a professora cooperante mantinha uma boa gestão da turma, que impedia os alunos de se dispersarem muito durante a aula.

A interação e a relação entre professor e alunos na sala de aula era bastante positiva e todos os alunos eram tratados de forma igual e pelo nome próprio, levando-os a sentirem-se respeitados e valorizados. Gower, Phillips e Walters (2008), citados por Schneiderová (2013), defendem, a este respeito, que é importante o professor saber o nome dos alunos, pois ajuda a criar uma atmosfera mais confortável, a demonstrar o seu interesse pelos alunos na sua individualidade e é uma mais-valia em termos de gestão da sala de aula. Além disso, apesar da maioria das turmas ser numerosa, a professora garantia que todos participavam e esta participação era feita de forma individual e por ordem, garantido assim um tempo de fala igual para todos. Se, por um lado, a participação por ordem assegura que todos os alunos participam na aula, por

outro pode gerar ansiedade em alguns alunos ao saberem que chegará a sua vez e que terão de responder a determinada pergunta.

O material de trabalho preferencial foi sempre o manual (*Let's Rock 3*, da Porto Editora) e os recursos didáticos que o acompanhavam. Apesar do *kit* do professor incluir uma grande variedade de recursos, não foi observado o uso de histórias ou canções para desenvolver a capacidade de leitura ou de compreensão oral. Entendemos que é importante variar nos recursos e atividades, pois motivam os alunos, despertam os seus sentidos e emoções, aumentam a sua curiosidade, estimulam a criatividade e proporcionam o ensino da língua em contexto.

Em termos de desenvolvimento da aula, as rotinas eram parte integrante da aula: em todas as turmas, um aluno, individualmente e à vez, registava no quadro a data e o número da lição e após terem aprendido os estados do tempo, passaram também a registá-lo não só no caderno, mas também numa *Weather Wheel* que se encontrava na sala de aula e que tinha sido construída para o efeito. De facto, o estabelecimento de rotinas é um aspeto essencial para uma boa gestão de sala de aula, pois promove um ambiente de aprendizagem positivo, ajudando os alunos a sentirem-se seguros e confiantes perante uma língua estrangeira, desenvolve a autonomia da criança e é criada a oportunidade para a aquisição da língua de forma natural. Sobre o estabelecimento de rotinas, Mourão (2006) menciona que as aulas devem ser estruturadas à volta de rotinas, especialmente quando se trata de crianças mais novas. As rotinas são importantes para promover um ambiente mais relaxado proporcionando à criança uma sensação de relaxamento e segurança, facilitando, conseqüentemente, a aprendizagem.

Os temas abordados ao longo das aulas estavam diretamente relacionados com a unidade de trabalho e a professora encorajava os alunos a trazerem as suas experiências pessoais para a sala de aula de forma a estabelecer uma ligação entre a realidade das crianças e aquilo que estavam a aprender. As atividades educativas propostas pela professora foram bem articuladas e eram adequadas não só ao tema abordado, mas também ao nível dos alunos. Sabemos que a capacidade de concentração dos alunos desta faixa etária é reduzida pelo que cada atividade não durava mais de 10 minutos. A apresentação dos temas a serem desenvolvidos na sala de aula e dos exercícios para executar era feita de forma objetiva dando aos alunos a noção clara daquilo que iam trabalhar. Por vezes, dar instruções corretas é uma das tarefas mais difíceis, especialmente, quando se trata de crianças. Contudo, é importante que o professor se certifique que foi claro nas instruções e que todos os alunos as perceberam. De acordo com Lemlech (1999), “os alunos querem e precisam de saber o quê, como e porquê” (p. 11), ou seja, os alunos precisam de saber o que os professores

pretendem deles. Na apresentação de novos conteúdos, a professora recorria, normalmente, aos *flashcards*. Por vezes, o uso de *flashcards* funcionava como uma forma de *warm up* gerando mais curiosidade, interesse e motivação em relação ao novo tema. As atividades de *warm up* devem ser preparadas e selecionadas de forma a envolver e motivar os alunos para a aprendizagem desde o início da aula. De acordo com Dörnyei (2001), os professores devem promover uma atitude positiva nos alunos em relação à aprendizagem e o segredo está em aguçar o apetite e curiosidade do aluno pelas aulas. Uma das formas de o fazer é através do uso de *warmers* que, para Allwright (1984), são desenhadas para atrair a atenção dos alunos e assim prevenir que se distraiam preparando-se para as atividades seguintes.

Em todas as aulas observadas foi a professora cooperante quem definiu as atividades a serem realizadas e os alunos não tinham margem para falar ou abordar questões que não fossem previamente planeadas. O Programa de Inglês para o 1º Ciclo é bastante extenso para o número de horas semanais dedicadas ao ensino do idioma e, por isso, o plano de aula não era tão flexível como o que seria desejável. Contudo, durante o período de observação, os alunos não abordaram temas diferentes do planeado, mas, por vezes, faziam comentários que não estavam relacionados com o tema da aula pelo que professora rapidamente canalizava a atenção do aluno para o que estava a ser trabalhado naquele momento.

Além disso, a professora recorreu a técnicas de *scaffolding* para ajudar os alunos a atingirem determinados objetivos ou a realizarem certas tarefas, dividindo a atividade em tarefas mais simples, exemplificando, e dando pistas. Observámos que, em todas as turmas havia um sentimento de entre ajuda. Por norma, os alunos cooperavam entre si, pedindo ajuda ao colega do lado ou à professora e/ou às professoras estagiárias quando estavam presentes. A professora cooperante movimentava-se pela sala de aula para supervisionar os trabalhos dos alunos, para auxiliar na resolução de dúvidas e para ajudar em todas as atividades, se assim se justificar. É importante que o professor circule pela sala, pois permite que todos os alunos sejam auxiliados e esta prática dá ao professor uma noção mais exata dos alunos que têm dificuldades em executar diversas tarefas permitindo, desta forma, um apoio mais individualizado e eficaz.

Relativamente às diferentes competências linguísticas, observámos que a professora tentou trabalhá-las de forma igual. Contudo, nem sempre foi possível, sendo que as mais trabalhadas foram a leitura e compreensão, através da leitura de banda desenhada disponível no manual, e a escrita, quando, por exemplo respondiam a perguntas simples relacionadas com a leitura. A oralidade era especialmente desenvolvida nos momentos de revisão de conteúdos, quando a professora utilizava

flashcards e solicitava aos alunos que lhe indicassem o que estava na imagem. Não existe uma norma que indique que todas as competências devem ser trabalhadas simultaneamente numa mesma aula, sendo possível trabalhá-las separadamente e em aulas diferentes. Contudo, é necessário que este trabalho seja feito de forma equilibrada, não favorecendo mais umas competências do que outras. Neste caso, foi possível constatar que as competências áudio-aurais eram menos trabalhadas do que as restantes. Além disso, no teste de avaliação era avaliada a compreensão auditiva, a leitura e a escrita, deixando de fora a produção oral. Embora o teste de avaliação pesasse apenas 20% na avaliação final, entendemos que deveria contemplar também a oralidade, que segundo a professora cooperante, era avaliada ao longo do ano letivo não havendo, por isso, necessidade de a incluir no teste de avaliação.

Em termos de linguagem de sala de aula, a professora usava a língua inglesa, mas, por vezes, recorria à língua portuguesa quando abordava um tema novo, garantindo que todos percebam. Mourão (2006) refere que é importante usar a língua que se está a aprender o máximo possível na sala de aula mas, mais importante do que isso, o professor deve ser capaz de mudar de código linguístico durante as aulas dependendo das necessidades e objetivos da aula. Desta forma, os alunos são expostos à língua incentivando-os a falar, sempre que possível e de acordo com o seu nível, em inglês. Constatámos também que a comunicação entre os alunos, dentro da sala de aula, era feita em português, à exceção de exercícios de produção oral.

O tempo de fala da professora foi sempre superior ao dos alunos, devido ao nível de aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, à baixa autoconfiança para falarem. Esta situação poderia ser melhorada se as turmas não fossem tão numerosas e se o programa não fosse tão extenso e se fosse dedicado mais tempo a cada aluno e a cada tema. Relativamente ao tempo de discurso do professor (*Teacher Talking Time*), Harmer (1998) refere que um dos principais papéis do professor é fazer com que o aluno ganhe autonomia na produção oral incentivando-o a falar. Contudo, refere também que, por vezes, o discurso do professor pode ser bastante benéfico se ele souber adaptar a complexidade linguística ao nível de conhecimento dos alunos. Ao longo das nossas observações, constatámos que embora o tempo de discurso da professora fosse superior ao dos alunos, era lento e pausado, de acordo com o nível de inglês dos alunos, sendo, neste caso, benéfico para o processo de ensino e aprendizagem. As perguntas feitas pela professora eram simples, de resposta curta ou Sim/Não e os alunos tinham tempo para pensar e elaborar a resposta. Por vezes, a professora fazia *Display questions* apenas para se certificar do nível de compreensão do aluno. Sempre que era feita uma questão que se demonstrava mais complexa, a professora tinha o cuidado de repeti-la ou reformulá-la, simplificando-a, e dando tempo

aos alunos para responderem. Da mesma forma, os alunos davam respostas curtas, de sim e não e recebiam o *feedback* da professora (*good, very good, well done*). Dar *feedback* aos alunos sempre que realizam uma atividade é importante, pois tal como referem Qinglan, Junyan e Shongshan (2010) esta é uma atitude crucial e deve fazer parte da rotina da sala de aula, pois é uma forma de transmitir aos alunos o tipo de desempenho que tiveram ao mesmo tempo que os ajuda a se autoavaliarem.

Após algumas observações foi possível ter um papel mais ativo nas aulas, principalmente, numa das turmas que tinha dois alunos mais perturbadores e que destabilizavam a turma. O par pedagógico auxiliava cada um dos alunos individualmente, ajudando-os a realizar as tarefas e chamando-os à atenção para que não perturbassem as aulas. Nas restantes turmas, auxiliávamos os alunos, sempre que tinham dúvidas, durante a execução de exercícios e sempre que a professora estava ocupada com outro aluno. Considero que para os alunos também foi proveitoso ter este tipo de auxílio, visto terem no par pedagógico um apoio extra, *i.e.*, quando tinham dúvidas sabiam que tinham alguém para além da professora para os auxiliar. Ter um papel ativo permitiu-nos ser mais úteis na sala de aula e interagir mais de perto com os alunos.

Ao longo do período de observação, foi possível constatar que os professores acumulam, a par da docência, muito trabalho burocrático o que, por vezes, não deixa tempo para a criação de outros recursos ou a escolha adequada dos materiais a usar de acordo com os objetivos de cada aula. Além disso, devem ainda frequentar ações de formação¹, para se manterem atualizados e a par das mais recentes tendências em termos didático-pedagógicos.

Este período de observação decorreu durante o período em que os manuais para o ensino do inglês no 4º ano estavam a ser promovidos e apresentados pelas editoras, pelo que ainda nos foi possível assistir a algumas apresentações e trocar ideias com a professora cooperante sobre o manual a ser adotado pelo agrupamento de escolas. A professora decidiu que seria usado o manual *Let's Rock 4*, da Porto Editora, por considerar que está bem organizado e por dar continuidade ao *Let's Rock 3*, com o qual as crianças já estavam familiarizadas.

2.2. PES II - Momento de Observação

A PES II realizou-se entre outubro de 2016 e janeiro de 2017 no mesmo agrupamento de escolas onde decorreu o primeiro momento de PES. Durante este

¹ Durante este período, assistimos a duas ações de formação: uma sobre o Autismo e outra sobre Primeiros Socorros.

segundo momento, foram observadas turmas do terceiro e quarto ano da EB1 de Mosteiro, do Centro Escolar de Irivo, EB1 de São Lourenço e Centro Escolar de Fonte Arcada.

A presença das estagiárias em duas escolas já não era novidade para os alunos, assim como para o pessoal docente e não docente. Contudo, nas escolas onde foram realizadas observações pela primeira vez, verificou-se alguma curiosidade inicial por parte dos alunos relativamente à nossa presença, mas a professora cooperante explicou, logo no início, que iríamos assistir a algumas aulas, para que os alunos se habituassem à nossa presença.

A professora cooperante que nos acompanhou foi a mesma e muitas das práticas observadas durante a PES I, voltaram a sê-lo. A professora manteve sempre uma boa relação com os alunos sem, no entanto, deixar de ser assertiva e de chamar a atenção dos alunos para comportamentos menos adequados. O discurso da professora cooperante manteve-se adequado ao nível dos alunos e continuava a não permitir que os alunos interrompessem as aulas com questões ou comentários desajustados do que estava a ser lecionado.

Contudo, apesar de muito se manter, alguns aspetos merecem ser referidos. Em primeiro lugar, a cooperante continuava a movimentar-se pela sala de aula de forma a poder auxiliar os alunos durante a realização dos exercícios e de forma a assegurar que todos copiavam do quadro para o caderno sem erros. Foi visível que esta preocupação era maior nas aulas que antecederiam os testes de avaliação. Além disso, algumas aulas antes do teste de avaliação, a professora aconselhava os alunos a levarem os materiais da disciplina de inglês para casa para se prepararem para o teste.

Além deste aspeto, foi visível que as rotinas de início de aula eram muito semelhantes no 3º e 4º ano: os alunos continuavam a abrir a lição no quadro, com registo do número da aula, data e estado do tempo. Contudo, nas turmas de 4º ano, ao invés de ser a cooperante a registar o sumário, eram os alunos que desempenhavam essa tarefa.

Relativamente ao uso da língua inglesa na sala de aula, verificou-se que era usada com mais frequência no quarto ano, especialmente, quando eram introduzidos novos conteúdos, pois, os alunos já tinham iniciado a aprendizagem do idioma no ano letivo anterior e já possuíam mais conhecimentos. Contudo, sempre que necessário a língua portuguesa continuava a ser usada de forma a garantir que todos percebiam o que estava a ser abordado.

No entanto, contrariamente ao observado na PES I, na PES II, principalmente no quarto ano, o tempo dado aos alunos para realizarem os exercícios não era suficiente e, por vezes, alguns alunos não conseguiam realizar os exercícios na sua

totalidade e passavam apenas a sua correção, não lhes permitindo ter uma noção real daquilo que realmente conseguiam ou não fazer de forma autónoma.

À semelhança da PES I, tivemos também um papel ativo junto de uma turma, cujos alunos apresentavam problemas comportamentais, pelo que auxiliámos a professora cooperante na gestão da aula. Cada uma era responsável por alguns alunos mais perturbadores na tentativa de evitar que perturbassem o bom funcionamento da aula.

2.3. Observação de aula da colega de estágio

Ao longo da PES I e PES II, além de observar as aulas da professora cooperante, assisti também às intervenções da colega de estágio. Globalmente, as suas intervenções decorreram de uma forma muito positiva e agradável e mostrou sempre um grande à vontade com os alunos procurando auxiliá-los para que todos realizassem os exercícios e os corrigissem devidamente.

A abordagem aos conteúdos sempre foi feita de forma clara e objetiva e a sua consolidação, realizada através de exercícios, do agrado dos alunos. Ao observar as intervenções da minha colega tive oportunidade, não só de aprender, como também de perceber que os mesmos conteúdos podem originar aulas muito diferente, dependendo da professora, dos alunos e da realidade em que estão inseridos.

Globalmente, os momentos de observação da PES I e II foram fulcrais para conhecermos o contexto escolar, as turmas, as rotinas, os alunos e as suas dinâmicas, assim como nos possibilitou perceber como pode ser organizada uma sala de aula e de que forma esta organização pode influenciar a motivação e o desempenho dos alunos. Além disso, foi também possível perceber quem define e como é definido o que é feito e até que ponto existe flexibilidade na abordagem de temas, qual a importância das rotinas diárias e de que forma a existência e cumprimento das regras influenciam o bom funcionamento das aulas.

3. Planificação

Ao longo da PES, a planificação das aulas foi a tarefa que mais dificuldade apresentou. Planificar as aulas implica pensar previamente na turma, no tempo da aula, nas atividades a desenvolver, nos recursos a usar e nos objetivos pedagógicos que se pretende atingir. Scott e Ytreberg (1990) referem que todos os bons professores planificam as aulas e que planificar traz inúmeras vantagens, entre elas transmitir segurança aos professores. Contudo, cabe ressaltar que um bom professor reconhece que nem sempre segue o plano à risca, pois o seu foco são alunos e as suas

necessidades que apresentam na aula (Harmer, 1998). Uma das vantagens da planificação, mencionada por Scott e Ytreberg (1990), é a possibilidade que o professor tem em dispensar algum tempo a observar o que se passa na sala de aula, sem ter de se preocupar com a próxima atividade. Ao longo do estágio, os momentos de observação nas intervenções foram possíveis, porque as aulas estavam devidamente estruturadas dando margem para observar o que se passava à volta. Não podemos esquecer, no entanto, que planificar as aulas é pensar nos problemas que possam surgir e, conseqüentemente, nas alternativas a esses problemas. Assim, a planificação é o resultado de momentos de reflexão que contemplam não só os objetivos, mas também os obstáculos que possam surgir.

Durante a PES I e II tivemos a oportunidade de planificar aulas e lecionar em turmas diferentes. Passámos pela experiência de aplicar o mesmo plano de aula em turmas diferentes, verificando que não há turmas nem dinâmicas iguais. Constatámos também que o plano de aula não é um guia rígido, que não pode ser alterado. É, sim, um documento orientador e adaptável às necessidades dos alunos. Apresentaremos nesta secção a planificação de uma unidade e serão apresentadas duas planificações de aulas dedicadas ao uso da canção na sala de aula, que constituiu objeto da nossa pesquisa.

3.1. Planificação de Unidade

Segundo Scott e Ytreberg (1990), a planificação de uma unidade deve ser um resumo geral, não muito detalhado daquilo que pretendemos desenvolver e servir como documento orientador daquilo que deverá ser feito ao longo das aulas dessa unidade. Assim, apresentamos na planificação da unidade os objetivos gerais que devem ser alcançados, assim como as atividades, materiais e recursos pedagógicos, que possibilitam alcançar esses objetivos. São também apresentados de, uma forma mais geral, as pressuposições. As pressuposições permitem-nos conjugar o que os alunos já sabem com os novos conteúdos, pelo que é bastante importante fazer uma avaliação do que os alunos já sabem ou não. Desta forma, evita-se o desinteresse e a desmotivação dos alunos ao serem confrontados com aquilo que já sabem. A antecipação de problemas é uma forma eficaz de fazer o professor pensar sobre as suas aulas de forma a evitar futuros constrangimentos e problemas. Por exemplo, se uma sala de aula não dispõe de computador ou quadro interativo, ou tem pouco espaço, o professor deverá ter em conta estes fatores e tentar arranjar alternativas.

O plano de unidade que se segue resume os principais objetivos que deverão ser alcançados no final de três aulas. Neste plano é considerado o vocabulário

relacionado com o tema, que inicialmente será apresentado através do uso de recursos visuais, trabalhado e consolidado através de exercícios escritos, orais e de leitura. Aqui estão também contemplados as estruturas gramaticais que deverão ser dominadas pelos alunos e usados, em contexto sala de aula, ao nível das quatro destrezas linguísticas. Para tal foram pensadas atividades diversas com o objetivo de introduzir, exercitar e consolidar novos conteúdos ao nível da compreensão oral, escrita, leitura e produção oral.

Tabela 1: Plano de Unidade “Let’s Visit the Zoo”

Topic: Farm and zoo animals.		Number of lessons: 4
Date: 18 th , 21 st and 24 th November		Class: 4 th Grade
Aim(s)	By the end of the unit the students should be able to: <ol style="list-style-type: none"> 1. Recognize vocabulary related to farm animals and zoo animals; 2. Understand the use of determiners: a/an and the; 3. Understand the meaning and use of the modal verb Can (affirmative and negative) 4. Ask and answer about animals; 5. Ask and answer questions with the verb can; 	
Vocabulary	Farm animals: chicken, rooster, duck, goat, turkey, horse, pig, sheep, cow and donkey; Zoo animals: crocodile, dolphin, giraffe, hippo, monkey, tiger, bear, lion, elephant and owl. Verbs: be, can, climb, have got, fly, hear, run, sing, sleep, swim	
Grammar structures/ Lexical chunks	<ol style="list-style-type: none"> 1. Who are you? I'm a / an... 2. What can you do? I can swim, stomp... but I can't fly. 3. What animal is this? It's a giraffe. The giraffe is very tall. 4. My favourite animal is the... 	
Activities	<ul style="list-style-type: none"> • Listen to songs; • Reading exercises; • Completing sentences; • Linking exercises; 	<ul style="list-style-type: none"> • Gap filling exercises; • Speaking exercises; • Writing exercises; • Revision exercises.
Materials/Resources	<ul style="list-style-type: none"> • Notebooks • Computer • Board • Interactive board • Flashcards 	<ul style="list-style-type: none"> • Songs • Student's Book • Workbook • Worksheets
Final activity	Worksheet.	
Cross curricular articulation	Estudo do Meio	
Assumptions	The students are already familiar with vocabulary related to animals and some verbs such as be, sing, fly, run, swim, hear as well as question words: “What?” and “Who?” and the modal verb “can”.	
Assessment	<ul style="list-style-type: none"> • Direct observation • Participation • Speaking • Writing • Behaviour 	

3.2. Planificações de Aula

Relativamente à planificação de cada uma das aulas, Scott e Ytreberg (1990) referem que este deve ser um trabalho individual e que tende a ser menos pormenorizado com o decorrer do tempo, não por preguiça do professor, mas por aquisição de experiência. As autoras chamam a atenção para alguns pontos a ter em consideração, nomeadamente, o facto de o professor dever decidir como e quando realizar trabalhos de grupo ou como deve ser a organização da sala de aula. Além disso, segundo as autoras, o plano de cada aula deve ter uma ligação lógica com a anterior, sem nunca deixarmos de pensar na aula seguinte, assim como devemos sempre considerar a hora a que a aula decorrerá - se de manhã ou à tarde - e os exercícios mais adequados. É importante ter mais exercícios do que aqueles que foram pensados para a aula e a seleção de exercícios deve ser feita de forma equilibrada, alternando entre os mais e os menos barulhentos, trabalho individual, de par, de grupo e de turma, que permitam o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas. Baseada nestas premissas, elaborámos os planos de aula referentes à nossa investigação.

3.2.1. Aula de 18 de novembro de 2016 (Apêndice B)

Esta aula tinha como principal objetivo introduzir o vocabulário relacionado com os animais da quinta e os selvagens e, em termos gramaticais, deveria ser introduzido o plural e explicado aos alunos a sua formação (plurais regulares e irregulares).

A aula iniciar-se-ia com as rotinas habituais à qual se seguiria a introdução do tema. Como *warmer* seria usada a imagem de um animal e perguntaria aos alunos se conseguiam adivinhar o tema a ser abordado. Depois de os alunos saberem o tema, o vocabulário seria apresentado com *flashcards*, dispostos no quadro juntamente com a palavra para que os alunos pudessem registar no caderno.

Depois da apresentação do vocabulário e do seu registo no caderno, o tema dos animais seria aproveitado para introduzir o plural regular e irregular. Assim, através do uso de uma imagem com vários animais, seria pedido aos alunos que olhassem para a imagem e dissessem que animais e quantos conseguiam ver. À medida que iam respondendo, o nome dos animais no plural seria registado no quadro. Posteriormente, seria feita uma análise às palavras escritas no quadro que incluíam vocábulos no plural regular e irregular, para que os alunos inferissem a formação do plural e seria distribuída uma ficha de trabalho (Apêndice C) para os alunos praticarem o plural através de exercícios de produção oral.

Para desenvolver a compreensão auditiva foi selecionada, para esta aula, uma canção. A canção selecionada abordava o nome de alguns animais da quinta (Apêndice D), assim como também o plural. Assim, seria explicado aos alunos o exercício e o seu objetivo. Os alunos começariam por ouvir a canção e só no final da primeira audição receberiam a ficha de trabalho (Apêndice E) que deveriam resolver, evitando assim que comesçassem a realizar o exercício antes de tempo e que não estivessem atentos à letra. Para completarem o exercício, os alunos ouviriam a canção mais duas vezes e no final a ficha seria corrigida oralmente e por escrito.

A tarefa final teve como principal objetivo praticar a escrita e consolidar o vocabulário. Para isso, os alunos realizariam um exercício do manual, no qual lhes era pedido que encontrassem, numa sopa de letras, os nomes dos animais da quinta e que, posteriormente, legendassem algumas imagens.

3.2.2. Aula de 24 de novembro de 2016 (Apêndice F)

O principal objetivo desta aula era introduzir o verbo *Can*, na sua forma afirmativa e negativa, e a conjunção *but*. No início da aula, depois de registar o sumário, seria feita uma revisão do vocabulário relacionado com todos os animais. À vez, cada um dos alunos responderia, oralmente, sobre o nome do animal apresentado no *flashcard*.

Após desta revisão, seria explicado aos alunos que o *Rocky*² tinha feito uma canção sobre os seus animais amigos do jardim zoológico e sobre aquilo que cada um deles era capaz de fazer. Antes de trabalhar a canção (Apêndice G), seria pedido aos alunos que olhassem para as imagens ao lado da letra e que dissessem, em voz alta, o nome dos animais. Este exercício era importante pois, na fase seguinte, seria pedido aos alunos que preenchessem os espaços em branco com o nome dos animais em falta. De seguida, leria em voz alta a primeira estrofe e explicaria o vocabulário. Indicaria, posteriormente, aos alunos que a restante letra da canção era muito semelhante ao que tinham acabado de ler, isto é, cada uma das estrofes seria sobre um animal e sobre aquilo que era capaz ou não de fazer. Depois de ouvirem a canção uma primeira vez, foi explicado aos alunos que ouvi-la-iam mais uma vez para preencherem os espaços em branco com o nome dos animais que ouviam na canção. Desta forma, os alunos trabalhariam a compreensão auditiva e reviriam o vocabulário. Além deste objetivo, a canção tinha como objetivo levar os alunos a entender o significado e uso do verbo *Can* e da conjunção *but*.

² O Rocky é a personagem principal das histórias do manual adotado para o ensino do inglês.

Como atividade de *pós-listening*, os alunos realizariam um exercício de produção oral. Seria distribuída uma imagem com um animal a cada dos alunos e, em pares, perguntariam e responderiam em voz alta, sobre cada um dos animais que lhes tinha sido entregues. Este exercício tinha como principal objetivo cimentar os conteúdos e estruturas gramaticais apresentados previamente aos alunos.

4. Intervenção

Enquanto professoras estagiárias tivemos oportunidade de intervir e pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da nossa formação, sendo que os momentos de intervenção proporcionaram um contato mais próximo daquela que será a nossa realidade futura. Pimenta e Lima (2006) referem que “o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’ (p. 7). O futuro professor necessita de estar em contato com a realidade escolar e intervir significa aprender a fazer. É impossível formar professores sem os colocarem em contato com a realidade que os espera para que conheçam e reflitam essa realidade. Os momentos de intervenção acontecem já depois de algum contato com a escola, da observação e da interpretação do meio e são o resultado da reflexão do professor sobre a realidade que o rodeia. Ao longo da PES, tivemos a oportunidade de observar, analisar e compreender os diferentes contextos, recolher informações e diagnosticar problemas, pelo que as nossas intervenções resultam da adoção de uma postura reflexiva e investigativa com o objetivo de conseguir alternativas e soluções capazes de responder às necessidades educativas.

Intervir ao longo do período de estágio tornou-se uma oportunidade de aprender, construir conhecimento sobre a prática profissional e de compreensão acerca da nossa posição e lugar no contexto escolar. Foi através das intervenções que percebemos a importância da reflexão e da necessidade de ser um professor reflexivo. Na verdade, um professor que se limite apenas a cumprir com os objetivos curriculares, jamais será capaz de fazer face às situações ou problemas que emergem no dia-a-dia. Consideramos, por isso, que as aprendizagens resultantes das observações foram cruciais no momento de intervenção. Conhecer os alunos, as rotinas e dinâmicas foi uma mais-valia e um ponto de partida para planificar e realizar as intervenções. Contudo, o momento de intervenção permitiu-nos conhecer ainda melhor as turmas, os alunos, as rotinas, o nível de aprendizagem, o relacionamento entre professora e alunos e as dinâmicas de cada turma.

4.1 Intervenção durante a PES I

Após o período inicial de observação, iniciaram-se as intervenções. No total cada elemento do par pedagógico lecionou dez aulas (duas aulas dedicadas à Páscoa, quatro à Primavera e quatro dedicadas ao Verão). Enquanto estagiárias, fomos pontuais, assíduas e empenhadas na nossa função tendo estabelecido um bom relacionamento com o corpo docente e não docente. Ao nível da interação com os alunos, ambas desenvolvemos uma boa relação desde o início da nossa intervenção, não tendo observado grandes diferenças na atitude dos alunos relativamente à participação na aula, comportamento, respeito pelas regras e empenho na realização de tarefas, pois já estavam habituados à nossa presença e a participações pontuais nas aulas.

A data das intervenções foi previamente estabelecida com a professora cooperante e tinha como data prevista o dia 14 de março de 2016. Contudo, a pedido da professora titular de turma, a professora de inglês alterou a data do teste e a minha intervenção foi antecipada, o que desencadeou um estado de ansiedade. Esta situação não foi isolada e, mais do que uma vez, a professora titular interferiu e tentou controlar as datas dos testes de avaliação da disciplina de inglês.

Relativamente às intervenções durante a PES I, os alunos mostraram-se empenhados, participativos e apresentaram um comportamento muito satisfatório na sala de aula. Relativamente às aulas lecionadas, houve sempre a preocupação e o cuidado de elaborar, tal como já mencionado, os planos de aula atempadamente e seguindo sempre os conselhos e orientações da professora cooperante. Como já referido anteriormente, considera-se importante que os alunos realizem atividades tão variadas quanto possível e que haja recurso a diversos materiais, que não aqueles que são tradicionalmente usados, *i.e.*, manual, livro de exercícios, *flashcards* e pósteres. Contudo, é necessário que haja sempre um ponto de equilíbrio. Apresentações em PowerPoint foram usadas diversas vezes como *warmer* e recorremos a jogos para que os alunos pudessem praticar as diversas competências. Tendo sentido que os alunos necessitavam desenvolver as competências áudio-aurais, apostamos ainda no uso da canção como forma de introdução e consolidação de temas.

Ao longo dos momentos de intervenção, esforçamo-nos por ser dinâmicas e por diversificar as atividades para que os alunos pudessem atingir os objetivos da aula. Apesar de não ter sido descurado o uso do manual, sentimos a necessidade de criar materiais de raiz para acompanharem as canções que usadas nas aulas

Em termos de trabalho com as canções, algumas atividades foram mais conseguidas do que outras, sobretudo, devido a problemas de gestão do tempo e da

própria turma, pelo que foi necessário refletir e procurar soluções para que a mesma situação não se repetisse.

À medida que as diferentes unidades curriculares foram sendo abordadas, tornamo-nos mais conscientes daquilo que se passava na sala de aula e questionamo-nos obre o tipo de comunicação que estava a ocorrer na sala de aula. Apercebemo-nos, ao longo das intervenções, da necessidade de dar aos alunos instruções diretas e claras, assim como é importante assegurar que todos tinham realmente compreendido o que lhes era pedido. Não nos podemos esquecer que, ao lidar com alunos desta faixa etária, eles nem sempre revelam que não perceberam, preferindo responder afirmativamente como uma forma de agradar ao professor. Por esse motivo, é necessário estar atento e pedir a um aluno que explique aos colegas ou, então, optar por fazer questões aos alunos cujas respostas garantam que todos mostrem que realmente perceberam. Outro aspeto que verifiquei como sendo importante quando se trabalha com alunos destas idades relaciona-se com a exemplificação. Muitas vezes os alunos necessitam de um exemplo prático para conseguirem realizar a tarefa que lhe é proposta. Contudo, apercebemo-nos também, tal como indicado por Miska (2004), que uma desvantagem da exemplificação poderá, por vezes, ser isso mesmo, os alunos pensarem que têm de fazer igual ou parecido ao que lhes é mostrado como exemplo e não darem asas à sua criatividade.

Relativamente ao uso da língua inglesa na sala de aula, procurámos, tal como referido por Mourão (2006) e por Shin e Crandall (2013), usar o idioma o mais possível, aumentando assim o tempo de exposição dos alunos ao idioma. De forma a facilitar a compreensão, recorreremos a ajudas visuais, tais como *flashcards*, as apresentações em PowerPoint e à própria linguagem corporal. Contudo, sempre que foi necessário recorreremos à língua materna, visto que os alunos estão numa fase de iniciação e é pertinente que os dois idiomas coexistam de forma equilibrada na sala de aula, cabendo ao professor estabelecer esse equilíbrio.

Além das aulas lecionadas, o par pedagógico contribuiu para a elaboração dos testes de avaliação do terceiro período, respetivas matrizes e colaborou na correção do primeiro teste. Tal como já indicado, o teste de avaliação tinha, segundo os critérios do agrupamento, um peso de apenas 20% visto que no 1º ciclo são valorizados outros conhecimentos e competências, como a leitura, a compreensão e a produção oral na aula, a assiduidade, a realização de tarefas, a cooperação, a autonomia e o empenho.

Além dos momentos de intervenção na sala de aula, participámos em diversas atividades tais como a preparação de atividades para o último dia de aulas do segundo período, participámos numa reunião de docentes relativa à avaliação do final do segundo período, em ações de formação e palestras.

O período de intervenção relativo à PES I permitiu-nos refletir sobre alguns aspetos a melhorar, nomeadamente, memorizar o nome dos alunos para fazer uma abordagem mais individual e repensar o tempo dedicado a cada atividade. Além disso, sempre que perturbem a aula, não devemos rezear chamá-los à atenção. Além dos aspetos que conseguimos identificar, as críticas, que recebemos relativas à intervenção, foram bastante construtivas e possibilitaram ter uma melhor perceção do nosso comportamento e desempenho, principalmente, sobre o que deveríamos melhorar e serviram para repensar as intervenções seguintes. Aprendemos que, no futuro, se tivermos de optar entre duas atividades, devemos saber qual delas a mais importante para os alunos, que o uso do quadro deve ser feito de forma racional e evitar as respostas em grupo. Além disso, percebemos a importância da ligação lógica das diversas atividades desenvolvidas durante uma aula, e quais as atividades cruciais em determinados momentos, bem como a variedade de recursos e o tempo dedicado a cada exercício, dado o tempo de concentração das crianças.

4.2 Intervenção durante a PES II

O segundo momento de intervenção decorreu ao longo do 1º período do ano letivo 2016/2017 e, à semelhança da PES I, cada um dos elementos do par pedagógico lecionou dez horas em contexto de sala de aula, sendo que desta vez foram abordados os temas do *Halloween*, as horas, os animais da quinta e os selvagens, assim como a temática do Natal.

A PES II foi marcada pelo trabalho realizado em regime de *Team Teaching*, não só com a colega de estágio, mas também com o outro par pedagógico. A primeira atividade planeada neste regime foi a dedicada ao *Halloween*, enquanto a segunda foi dedicada ao Natal. Esta foi uma experiência bastante positiva, pois permitiu ouvir, debater, adaptar e conciliar ideias e, acima de tudo, fomentar o espírito de equipa, dentro e fora da sala de aula, tão necessário no meio docente. Assim, a primeira intervenção, com o tema principal de *Halloween* teve como atividade central a exploração da história *Spookyrumpus* de Tony Mitton e na decoração de máscaras das personagens. Pelas suas características, a aula foi do interesse das crianças e, por assim ser, o seu objetivo foi facilmente alcançado. Os alunos mostraram-se motivados e foram bastante participativos ao longo da aula. Além disso, foi possível trabalhar as quatro capacidades linguísticas usando um recurso didático pouco usado na sala de aula, mas que é muito bem aceite pelos alunos. Esta prática resultou em aulas ricas em conteúdo e materiais, e por serem aulas diferentes das que os alunos estavam habituados, todos se mostraram muito recetivos e motivados. Para nós, planeá-las e

criar os materiais foi tão trabalhoso, mas simultaneamente divertido. Lightbrown e Spada (2013) referem que os alunos precisam de ser estimulados, de realizar atividades apropriadas à idade e aos seus interesses e serem bem-sucedidos durante a sua realização.

Além das intervenções individuais, na PES II houve também momentos de colaboração com a cooperante na turma mista e estes momentos foram vantajosos para todos os envolvidos, pois pudemos assistir e intervir numa turma cuja gestão é mais desafiante, tendo em conta o número de alunos, os dois anos de escolaridade e a presença de dois alunos sinalizados com NEE. A nossa contribuição foi positiva, pois permitiu à cooperante direcionar a sua atenção para um determinado grupo sem a preocupação de ter de atribuir tarefas ao outro. Além disso, esta prática permitiu que os alunos fossem auxiliados em dúvidas e questões relacionadas com a matéria de forma mais rápida, assegurando um ritmo semelhante ao das outras turmas.

Relativamente às restantes aulas, seguimos novamente as rotinas e regras já estabelecidas pela professora cooperante e procuramos não nos afastar muito do estilo de aulas que tínhamos observado, assim como mantivemos a postura da PES I, embora de forma mais assertiva e mais ciente do nosso papel na sala de aula. Além disso, de forma a realizar a investigação, recorreremos com frequência ao uso de canções na sala de aula. O período de observação permitiu-nos perceber a diversidade de recursos disponíveis para serem trabalhados na sala de aula. Apostámos no uso da canção na aula de inglês porque, além de ser um recurso original, motivador e propício ao processo de ensino e aprendizagem, revela-se uma ótima ferramenta para realizar atividades de audição. De forma a trabalhar e a desenvolver esta capacidade, usámos três canções que foram trabalhadas na sala de aula. Acreditamos que o uso de canções na sala de aula permitem desenvolver as quatro capacidades envolvidas na aprendizagem de uma língua estrangeira e trazem muitas vantagens para o processo de ensino-aprendizagem. Mejía & Guaman (2013) referem que o uso de canções na aula de inglês, não só propicia um ambiente agradável e, conseqüentemente, propício à aprendizagem, como melhoram a pronúncia, pois possibilitam ao aluno prestar atenção à pronúncia correta das palavras. Além disso, as canções são um bom recurso para atividades de audição em que os alunos sabem que estão a ouvir a língua com um determinado objetivo. As canções trazem diversidade e variedade à sala de aula, mantendo os alunos interessados e concentrados e contêm linguagem e padrões de repetição que ajudam as crianças a aprender mais facilmente. Por todos estes motivos, o uso da canção foi uma escolha acertada para desenvolver esta competência. Importa, no entanto, referir que os alunos não estavam habituados a realizarem exercícios com

canções, mas mostraram-se sempre recetivos às atividades, acabando por perguntar noutras aulas, se iriam ouvir mais canções.

Consideramos que, à semelhança do que aconteceu na PES I, esta experiência foi muito positiva, pois ajudou-nos a testar os nossos limites e a procurar soluções para os obstáculos que fomos encontrando.

Independentemente do comportamento e aproveitamento de cada uma das turmas, a realidade é que, no futuro, ao longo da nossa prática encontraremos vários tipos de turmas e seremos confrontados com diversos problemas que teremos de solucionar. A PES é apenas o início da preparação daquilo que será o percurso pelo que, com esta prática conseguimos ter uma pequena perspetiva daquilo que é a realidade escolar dos dias de hoje e de quem somos, enquanto futuros professores.

5. Reflexão

Hoje em dia, a formação do professor reflexivo revela-se extremamente importante na medida em que lhe permite conhecer e procurar a resolução para as dificuldades que encontra na sua prática diária. Para que tal aconteça, é necessário pôr em prática os conhecimentos teóricos adquiridos durante o processo de formação, e, posteriormente, refletir sobre essa mesma prática (Fontana & Fávero, 2013).

Durante a PES, o futuro professor tem a oportunidade de recorrer a textos teóricos, tomar conhecimento das teorias utilizadas na sala de aula, contatar com a realidade das escolas e terá a oportunidade para aplicar certas teorias, adequá-las ao seu contexto e questionar-se sobre as suas ações. Contudo, todo este processo não é fácil nem retilíneo, obrigando a uma prática reflexiva, isto é, uma prática que, segundo Schön (1992), citado por Fontana e Fávero (2013), se divide em três ideias centrais: a reflexão na ação, que permite ao futuro professor o pensamento crítico sobre a sua atuação possibilitando elaborar novas estratégias de ação de forma a melhorar a sua prática nas próximas atuações; a reflexão sobre a ação que, através de uma análise em retrospectiva, permite ao professor analisar e perceber o que aconteceu e como geriu os imprevistos e a reflexão sobre a reflexão na ação que, por sua vez, permite ao professor refletir sobre ações passadas e desenvolver novos raciocínios, novas formas de pensar, de agir e de equacionar problemas. Assim, assente em tais ideias, a prática reflexiva permite ao futuro professor fazer experiências, cometer erros, refletir conscientemente sobre eles e arranjar novas soluções. Baseado em tais premissas, o professor reflexivo encontra no contexto de sala de aula, através da PES, o contexto ideal para conhecer a realidade que será o seu local de ação no futuro. Como tal, este é o momento e local adequados para pôr em prática as suas competências, testar os seus limites, perceber o

seu papel, diagnosticar as suas maiores dificuldades, arranjar soluções e perceber qual o caminho a seguir no sentido de se tornar sempre um melhor profissional.

Ao longo PES tivemos oportunidade de tomar conhecimento de teorias aplicadas noutras salas de aula e a leitura de outros relatórios pôs-nos a par de realidades escolares que, mais tarde percebemos, nem sempre são semelhantes àquelas que conhecemos. Desde o início, foi-nos possível avaliar o contexto e a realidade escolar onde nos inseríamos, familiarizamo-nos com os alunos com quem trabalharíamos e com todo o corpo docente e não docente. Permitiu-nos também perceber a dinâmica na sala de aula, a relação entre alunos e entre alunos e professora. A nossa presença ao longo da PES revelou-se fundamental para a criação de laços com os alunos, pelo que a nossa presença na sala de aula se tornou, progressivamente, natural para as crianças.

A consciência para a importância do papel do professor reflexivo no contexto escolar atual permitiu-nos, logo à partida, perceber qual a problemática a desenvolver para este relatório final, a estabelecer objetivos e a atuar de forma a desenvolver uma prática pedagógica que fosse ao encontro dos meus objetivos e, ao mesmo tempo, respondesse às necessidades dos alunos.

Durante este percurso, foram elaborados planos de aula de acordo com os objetivos que os alunos deviam atingir, sem nunca esquecer a investigação que nos propúnhamos realizar em contexto da sala de aula. Contudo, apesar de planificar as aulas, foi durante os momentos em sala de aula, e posterior reflexão, que percebemos a importância de refletir sobre cada momento de ação, uma vez que é importante ter em conta, não só os objetivos pessoais, mas também as dificuldades dos alunos, a realidade da sala de aula e também, as nossas dificuldades. Além disso, os imprevistos podem acontecer e, como tal, todas estas realidades devem ser tidas em consideração no momento de pensar e planificar as aulas de forma a ter resposta imediata e eficaz em momentos que exigem do professor a capacidade de responder a situações imprevistas.

As aulas iniciais permitiram-nos perceber, imediatamente, alguns erros cometidos, o nosso papel na sala de aula, a eficácia da comunicação estabelecida entre nós e os alunos, bem como o cumprimento, ou não, dos objetivos. Além disso, a tomada de consciência das dificuldades dos alunos e das nossas, bem como o desenvolvimento de novas formas de pensar, de compreender, de agir e de equacionar problemas foi apenas possível devido aos períodos de reflexão. A nossa postura, enquanto professores reflexivos, permitiu-nos pensar sobre a nossa atuação, fazer novas experiências, cometer erros e reformular formas de agir. Só assim fomos capazes de perceber qual a melhor forma de agir em sala de aula que, embora longe de ser perfeita,

é certamente melhor do que a inicial e será ainda melhor no futuro, pois permitir-nos-á ter uma postura de constante reflexão, com o objetivo de aperfeiçoar a prática e responder sempre às necessidades dos alunos.

5.1. Aula de 18 de novembro de 2016 (Apêndice B)

Após a análise a esta aula, considero que o objetivo principal foi cumprido. Os alunos não demonstraram grandes dificuldades na realização das tarefas. Contudo, notei que alguns demonstraram alguma dificuldade em perceber o plural irregular quando lhes foi apresentado a palavra *sheep*. Para este efeito, expliquei aos alunos que em português, por vezes, isto também acontece, dando o exemplo da palavra “lápiz”. Depois desta breve explicação senti que os alunos se sentiram mais confortáveis quando lhes foi pedido para realizarem os exercícios.

Um dos exercícios principais desta aula, que consistia em trabalhar a compreensão auditiva, foi conseguido. Os alunos facilmente realizaram o exercício de preenchimento de espaços livres, demonstrando-se bem-dispostos, trauteando a canção e mexendo-se nas cadeiras ao ritmo do som. O exercício final da aula (encontrar palavras numa sopa de letras e legendar as imagens), pensado de forma a proporcionar um final de aula mais relaxado também foi conseguido.

Planificar esta aula permitiu pensar nos objetivos que os alunos deviam atingir, nas capacidades linguísticas que queria que desenvolvessem, nas atividades adequadas para tal e as mais indicadas às características desta turma. Além disso, uma vez que tinha a aula previamente planificada, em alguns momentos, foi possível observar os alunos na realização de alguns exercícios, sem ter de me preocupar com o exercício seguinte.

5.2. Aula de 24 de novembro de 2016 (Apêndice F)

Após a análise desta aula constatei que os alunos gostaram bastante de ouvir a canção. Alguns deles pediram para repeti-la novamente. O objetivo principal de trabalhar a capacidade de *listening* através do uso de uma canção foi conseguido. Os alunos facilmente realizaram o exercício, o que foi comprovado na altura de corrigir o exercício. Contudo, houve um ponto que falhou e que tem a ver com o tempo que foi dado aos alunos para o exercício final. Ao longo da realização do exercício notei que os alunos precisavam de mais tempo para formular as respostas. Esta situação aconteceu, porque o tempo despendido no exercício anterior acabou por ser maior do que o planeado.

De forma geral, podemos concluir que planificar as aulas é uma tarefa difícil e morosa mas, sem dúvida, crucial para o bom desempenho do professor. Ao longo das minhas intervenções, planificar as aulas foi uma das atividades onde senti mais dificuldade. Contudo, planificar permitiu-me pensar em aulas que correspondessem aos objetivos que pretendia, assim como me ajudou a solucionar pequenos problemas ou imprevistos que por vezes surgem na sala de aula e a adequar as atividades e os recursos à turma com que trabalhei.

Conclusão

O nosso percurso, enquanto professores principiantes ao longo da PES I e da PES II, permitiu-nos constatar uma realidade muito próxima daquela que será, futuramente, a nossa rotina diária. Ao longo do período de estágio, adotámos uma postura reflexiva, fundamental para a nossa formação, aprendizagem e evolução. Segundo Fontana e Fávero (2013), a sociedade e o mundo estão em constante inovação e mudança e para estar à altura de tais inovações é necessário que os profissionais de hoje se dotem de informação e preparação para fazer face às demandas atuais. O mesmo acontece com os professores, que devem ser capazes de fazer face às exigências atuais e a sua perfeição profissional dever-se-á muito à adoção de uma postura reflexiva que lhes permita questionarem-se constantemente de forma a melhorarem a sua atuação.

O período de estágio fez-nos perceber a importância do professor e o impacto que a sua atuação tem no meio escolar. De facto, o professor não é, nem pode limitar-se a ser um mero transmissor de conteúdos. Deve, acima de tudo, ser alguém que observa e age de acordo com as necessidades que se lhe apresentam. Sobre o papel ativo do professor, Alarcão (2005) refere que: “os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos.” (p. 177). Desta forma, o papel deste profissional não se reduz ao cumprimento meramente técnico de receitas ou à aplicação de teorias. Pelo contrário, o professor tem um papel ativo, porque intervém no espaço e no momento.

Durante a PES I e a PES II, foi-nos possível contactar com a realidade escolar, observar aulas, entender as dinâmicas da aula, recolher pontos positivos e menos positivos e os momentos de intervenções fizeram-nos entender a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, o meu lugar enquanto professora e a consciencialização daquilo que são as minhas fragilidades. Tal só foi possível devido à postura reflexiva adotada ao longo do período de estágio. No entanto, é importante

referir que refletir sobre a própria prática deve ser uma constante, acompanhando o professor ao longo da sua carreira pois conforme afirmam Fontana e Fávero (2013):

“[a] reflexão é fundamental na atuação cotidiana de qualquer professor, pois permite a inovação nas aulas, evitando a rotina. No entanto, não é apenas com a experiência que se aprende, mas por meio da reflexão sobre ela, podendo, dessa forma, avaliar a prática, adequando-a conforme for necessário.” (p. 13)

Globalmente, consideramos que a PES que nos foi proporcionada trouxe enriquecimentos óbvios, não só teóricos, mas acima de tudo de índole prática, que nos fez crescer do ponto de vista profissional e pessoal. Além disso, permitiu-nos olhar para o ato de ensinar de forma mais organizada, mais planejada, mas ao mesmo tempo com abertura para a flexibilidade, para a estruturação do ensino-aprendizagem, para uma abordagem crítica à formulação de objetivos e de competências.

Acima de tudo, a PES possibilitou-nos construir e reconstruir momentos, que nem sempre foram fáceis, através dos quais aprendemos a ensinar, a partilhar, a interagir e a pensar no que é verdadeiramente ser professor.

Parte II - Dimensão Investigativa

Introdução

Ao longo da sua atuação, o professor depara-se diariamente com problemas, questões e obstáculos que devem ser detetados e respondidos. Um profissional atento deve analisar todos os obstáculos, adotar uma postura pró-ativa e reflexiva de forma a aperfeiçoar o seu percurso, solucionar problemas e criar novas estratégias. Assim sendo, a sala de aula torna-se o seu laboratório de estudo e o local onde devem ser procuradas respostas.

Esta investigação tem como tema principal o uso da canção como recurso didático-pedagógico fundamental para o desenvolvimento da capacidade de *listening* considerada, por alguns autores, a destreza mais importante na aprendizagem de uma língua. Após a análise do manual de inglês do 4º ano foi possível constatar que um dos recursos para trabalhar esta destreza eram as canções que, contudo, não eram utilizadas na sala de aula. Assim sendo, pareceu-me pertinente introduzir este recurso na sala de aula e perceber o seu contributo para o desenvolvimento da capacidade de *listening*.

Assim, a dimensão investigativa deste relatório, resultado da minha investigação aplicada ao longo PES II está dividida em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo, é feita uma revisão da literatura sobre os temas centrais à investigação: o que é a compreensão auditiva, a sua importância e desenvolvimento na aula de inglês e os principais problemas encontrados durante os exercícios de *listening*. No segundo é apresentado e descrito o percurso investigativo, a questão de investigação os objetivos, os participantes e os instrumentos de recolha de dados. No terceiro e último, são apresentados, analisados e comparados os resultados obtidos no teste de *listening*, aplicado antes e depois da investigação, nos questionários respondidos pelos alunos na fase anterior e posterior à investigação e reflexões retiradas do diário de bordo. Por último, na conclusão responde-se à questão de investigação e sugerem-se ideias para projetos futuros.

1. Enquadramento Teórico

O enquadramento teórico caracteriza-se pela definição do domínio de investigação e inicia-se quando o investigador procura informações que lhe permitam criar um fio condutor pelo qual deverá orientar a sua investigação. Fortin (1999) refere-se a esta fase da escrita como “um processo, a uma forma ordenada de formular ideias, de as documentar em torno de um assunto preciso, com vista a chegar a uma concepção clara e organizada do objecto em estudo” (p. 39).

Assim, sendo o nosso fio condutor proveniente da revisão da literatura sobre o assunto, nas secções seguintes apresentaremos alguns estudos que nos permitirão enquadrar, de forma clara e coerente, o nosso objeto de estudo.

1.1. Definição de compreensão auditiva.

O conceito de compreensão auditiva ou, em inglês, *listening*³ desempenha um papel central nesta investigação, pelo que se torna pertinente definir e perceber como é entendido, de acordo com a visão de alguns autores, para que, numa fase posterior, possamos perceber a sua importância no processo de aprendizagem da língua inglesa.

Definir a capacidade de compreensão auditiva não é uma tarefa fácil. Aliás, são vários os autores que mencionam a dificuldade em definir e desenvolver tal habilidade. Osada (2004) defende que apesar de, atualmente, a compreensão auditiva ser reconhecida como uma dimensão essencial no processo de aprendizagem de uma língua, ainda continua a ser um dos processos menos compreendidos, ideia reforçada por Ulum (2015), para quem a compreensão auditiva é um conceito complicado e difícil de ser analisado.

Downs (2008), citada por Pérez (2013), define compreensão auditiva como o processo de prestar bastante atenção àquilo que alguém está a dizer e este processo envolve uma série de etapas: compreender, interpretar, responder e lembrar. Kanu (2012), citado por Pérez, partilha a mesma opinião ao afirmar que a compreensão auditiva é um processo através do qual o ser humano recebe, processa e interpreta a informação. Por sua vez, Oxford (1993), citada por Arévalo (2010), entende a compreensão auditiva como uma capacidade de resolver problemas complexos que não se reduz apenas à percepção dos sons, pois abrange a compreensão de significado, das palavras, das frases, das orações e do discurso. Na mesma linha de pensamento, Howatt e Dakin (s. d.), mencionados por Saricoban (1999), consideram a compreensão auditiva como a capacidade de identificar e compreender o que os outros dizem. Assim,

³ Sempre que se afigure adequado discursivamente, optaremos por usar o termo em inglês, em detrimento da sua tradução (compreensão auditiva) e procederemos da mesma com as restantes competências.

o ouvinte deve ser capaz de, simultaneamente, compreender a pronúncia, gramática e vocabulário do falante, conseguindo extrair o seu significado. Globalmente, de acordo com as definições apresentadas, é possível mencionar que o objetivo principal da compreensão auditiva é perceber o significado daquilo que é ouvido.

1.2. A importância da compreensão auditiva na aula de Inglês.

A aprendizagem de uma língua estrangeira implica o desenvolvimento das quatro capacidades linguísticas, isto é, a audição, a leitura, a oralidade e a escrita. Contudo, vários autores chamam a atenção para a importância do desenvolvimento da capacidade da compreensão auditiva na sala de aula. Pérez (2013), por exemplo, defende que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é importante desenvolver estas quatro capacidades, mas destaca a importância da compreensão auditiva, caracterizando-a como uma das capacidades mais difíceis de desenvolver na sala de aula. Segundo a autora, esta capacidade necessita de mais atenção e concentração por parte dos alunos, comparativamente com as restantes.

Na mesma linha de raciocínio, Brown (2001), citado por Ross (2006), defende que para os alunos que estão a aprender uma segunda língua é extremamente importante desenvolver esta capacidade, indicando ainda que os alunos com uma boa capacidade de compreensão auditiva são os mais participativos na aula.

Atualmente, a compreensão auditiva é vista como crucial no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Contudo, nem sempre lhe foi dada a devida atenção. Na verdade, vários os autores têm alertado para o facto de esta capacidade ser a que tem merecido menos atenção e ser, conseqüentemente, a menos trabalhada. Nos anos 80 do século XX, Pearson e Fielding (1983) indicavam que a compreensão auditiva era a mais ignorada pois, durante muito tempo, a atenção esteve virada para a leitura e para a escrita e, em muitas situações, quando se discutia a compreensão auditiva, fazia-se em relação à capacidade de leitura (*reading*). Nunan (2002) usou o termo *the cinderella skill*, para se referir a esta capacidade justificando o uso deste conceito da seguinte forma:

“[a]ll too often, it has been overlooked by its elder sister: speaking. For most people, being able to claim knowledge of a second language means being able to speak and write in that language. Listening and reading are therefore secondary skills -- means to other ends, rather than ends in themselves” (238).

Segundo o autor, para grande parte das pessoas, o conhecimento de uma língua estrangeira significava, acima de tudo, ser capaz de falar e escrever na língua alvo, passando as capacidades de compreensão auditiva e leitura para segundo plano.

Contudo, foi a partir dos anos 70 do século XX, que esta capacidade recebeu a devida atenção por parte de vários estudiosos. Os estudos sobre esta temática tornaram-se populares no seio da comunidade investigativa, dedicada ao estudo do ensino e da aprendizagem de uma língua estrangeira. De acordo com Osada (2004), enquanto a capacidade de leitura, escrita e oralidade eram devidamente trabalhadas na sala de aula, a compreensão auditiva era marginalizada. Esta capacidade era, muitas vezes, trabalhada em simultâneo com exercícios de leitura e os professores acreditavam que os alunos desenvolviam a compreensão auditiva naturalmente e sem ajuda, estabelecendo-se a ideia de que a aprendizagem acontecia pela simples exposição à língua estrangeira, ideia também mencionada por Field (2009).

De forma a perceber o motivo pelo qual a compreensão auditiva tem vindo a ser marginalizada, é pertinente perceber o seu lugar nas metodologias de ensino de língua estrangeira, adotadas nas salas de aula desde o século XVI, período em que a língua dominante era o latim, e a sua evolução até aos dias de hoje, sendo que, atualmente, é considerada como uma capacidade tão importante quanto as restantes.

Ao longo da história apercebemo-nos que a aprendizagem de uma língua estrangeira tem sido alvo de uma preocupação prática. Segundo Richards e Rodgers (2001), cerca de 60% da população mundial é plurilingue e, portanto, o bilinguismo ou multilinguismo é uma norma e não uma exceção. Por esse motivo, houve uma mudança de perspetiva quanto aos métodos de ensino, que deixaram de enfatizar a leitura e passaram a dar mais importância à competência oral. De acordo com Magalhães (1997), só muito recentemente apareceram pesquisas sobre o discurso oral, tanto na língua materna como na língua estrangeira, assim como sobre os processos envolvidos durante a compreensão auditiva.

De facto, o desenvolvimento da compreensão auditiva foi alvo, ao longo dos tempos, de um trabalho distinto na sala de aula e que, por norma, refletia as necessidades sociais da época que se vivia e na metodologia que se acreditava ser a mais adequada. No século XIX, o método da gramática tradução era considerado como o método ideal e, apesar de ainda serem usados alguns exercícios típicos deste método nas salas de aula modernas, a verdade é que é um método que foi alvo de diversas críticas. A língua usada na sala de aula era a língua materna do aluno e o objetivo central era conseguir entender textos literários na língua alvo (Inkpin, 2004). Para Mendes (2009), aspetos como a pronúncia e entoação eram pouco relevantes e “o objetivo final deste método era levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da língua estrangeira”.(p. 53). No seio deste método, segundo Richards e Rodgers (2001), falar a língua estrangeira não era o objetivo e a prática oral estava limitada à leitura oral, pelos alunos, de frases que haviam traduzido. A oralidade era reduzida e a língua era

praticada através de exercícios escritos e memorizados, não havendo espaço para trabalhar e desenvolver as habilidades orais, a saber *listening* e *speaking* (Magalhães, 1997).

Em meados do século XX surge a necessidade de haver um sistema de comunicação mais eficaz na Europa. Para tal, reestrutura-se o plano curricular ao nível do ensino de línguas e procura-se integrar a língua em contexto (Mendes, 2009). Assim nasce o Método Direto que procura trabalhar todas as habilidades, *i.e.*, a leitura, a escrita, a oralidade e a compreensão, tendo como principal objetivo a oralidade (Inkpin, 2004; Mendes, 2009). A técnica da repetição é usada para a aprendizagem automática da língua e o uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais. Apesar de este método integrar, pela primeira vez, as quatro capacidades linguísticas no ensino de línguas, apresentava algumas condicionantes, entre elas, a falta de preparação dos professores, pois exigia o domínio da língua estrangeira, a falta de material didático e a própria técnica de repetição que levava alunos e professores à exaustão.

A abordagem audiolingual surge durante a Segunda Guerra Mundial, quando o exército necessitou de soldados fluentes em várias línguas e não os encontrou. Este método tinha como principal objetivo a oralidade e considerava que ensinar a leitura não era ensinar a língua e que a escrita não representava a realidade de uma língua. Assim, os aprendizes eram expostos a gravações de falantes nativos e repetiam sistematicamente os diálogos ouvidos até serem capazes de os reproduzir, sem perceberem o seu significado. Assim, as estruturas eram mais importantes do que o conteúdo, levando os alunos a produzirem frases sem perceberem o seu significado.

A par da abordagem audiolingual, também os programas de ensino de línguas, integrados na abordagem situacional, deram pouca atenção à compreensão auditiva uma vez que era usada apenas como meio para trabalhar a gramática, exercícios de pronúncia e imitação de diálogos. Segundo Inkpin (2004), a abordagem audiolingual oferece bastante prática da pronúncia, mas os diálogos praticados na sala de aula são utilizados como recurso para ensinar a fala e memorização de estruturas, deixando de lado a área da compreensão. O audiolinguismo conheceu o seu declínio com as teorias de Chomsky, que rejeitavam que a linguagem era aprendida através da imitação e repetição de estruturas (Magalhães, 1997). Assim, a aprendizagem de uma língua passa a ser vista como a aquisição de regras e não como a formação de hábitos. O aprendente passa a ter mais responsabilidade na sua própria aprendizagem, dá-se menos importância à pronúncia e mais ao vocabulário, os erros são vistos como inevitáveis e a gramática passa a ser ensinada dedutiva ou indutivamente (Magalhães, 1997).

Com a rejeição do audiolinguismo nasce, nos anos 60, o método comunicativo. Este método surge numa altura em que se assiste a uma forte vaga de emigração, que se traduziu no alargamento do ensino das línguas a adultos. Este método tem em consideração a idade e interesse dos alunos, pelo que não rejeita o uso de outros métodos desde que sirvam as necessidades dos alunos. Assim, a língua materna é aceite dentro da sala de aula, sempre que se justifique, bem como o uso da tradução, visto que no seio deste método se considera importante não só a forma como também o significado. Segundo Mendes (2009): “[n]o centro da aprendizagem da língua já não estão as frases corretamente reproduzidas, mas os enunciados adequados à situação” (p. 55), pelo que o objeto da aprendizagem passa a ser a língua e não as estruturas gramaticais.

Rivers (1966) acrescenta que para existir comunicação não basta ser capaz de falar, é necessário que o outro compreenda o nosso discurso e portanto é fundamental desenvolver também a compreensão auditiva. Segundo Osada (2004), nos anos que se seguiram ao aparecimento do método comunicativo, a compreensão auditiva ganhou um lugar central nas salas de aula e tornou-se um tema recorrente nas investigações ligadas ao ensino das línguas estrangeiras.

Atualmente, a compreensão auditiva é entendido como uma capacidade ativa, que envolve muitos processos. Desde os anos 70, diversos os estudos centrados nesta capacidade têm, acima de tudo, destacado o processo complexo que é a compreensão auditiva e para compreender uma mensagem oral, os ouvintes precisam de integrar informação de várias fontes: fonética, fonológica, prosódica, lexical, sintática, semântica e pragmática. Este processo torna-se ainda mais difícil, pois num exercício de audição a mensagem que o ouvinte recebe acontece em tempo real, tornando este processo, nas palavras de Osada (2004), num processo complexo, dinâmico e frágil.

Ao longo do tempo, vários métodos foram aplicados nas salas de aulas no ensino de língua estrangeira. A compreensão auditiva foi marginalizada e, quando utilizada em sala de aula, servia como auxílio para o desenvolvimento de outras capacidades ou como forma de exercitar ou memorizar estruturas. O seu papel foi ganhando destaque ao longo dos anos, pois com o decorrer do tempo e com os acontecimentos históricos e sociais a necessidade de formar alunos capazes de comunicar em contextos reais e com falantes nativos aumentou cada vez mais. Assim, alunos capazes de comunicar são alunos que não só trabalham a leitura e a escrita, mas são também alunos capazes de perceber o discurso e interagir oralmente tal como mencionou Rivers (1966).

1.3. O desenvolvimento da compreensão auditiva na aula de Inglês.

Como tem vindo a ser referido, para muitos linguistas e professores de línguas, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, a capacidade linguística mais importante de todas é a compreensão auditiva (Kim & Kang, 2015). De facto, esta capacidade tem vindo a, cada vez mais, assumir o seu papel como habilidade essencial no processo de ensino e aprendizagem. Rost (1994), citado por Nunan (1997), realça a importância de tal capacidade no ambiente de sala de aula e segundo o autor, é a compreensão auditiva que fornece o *input* ao aluno, pois sem a compreensão do *input* a aprendizagem simplesmente não acontece.

É, contudo, importante referir que, durante o processo de *listening*, o ouvinte recorre a duas estratégias (Brown, 2006; Pérez, 2013): a primeira é a chamada de *bottom-up* e a segunda de *top-down*. Segundo Cullen, (1999) citado por Pérez (2013), a fase de *bottom-up* é aquela em que os alunos transformam o som que ouvem em palavras, depois em frases e finalmente atribuem-lhes significado. Por seu lado, a fase de *top-down* designa o momento em que os aprendentes tentam compreender o diálogo, usando o conhecimento prévio. Neste sentido, no processo de *listening* estão envolvidos estes dois estágios e numa atividade de *listening*, os alunos precisam de passar pelos dois processos. Brown (2006) ilustra este aspeto referindo que:

“[s]tudents obviously need both bottom-up and top-down processing skills in listening [...] Students must hear some sounds (bottom-up processing), hold them in their working memory long enough (a few seconds) to connect them to each other and then interpret what they’ve just heard before something new comes along. At the same time, listeners are using their background knowledge (top-down processing) to determine meaning with respect to prior knowledge and schemata.” (p. 3).

Ao longo dos anos, a compreensão auditiva foi sendo comparada à capacidade de leitura, visto que são duas capacidades recetivas e, muitas vezes, trabalhadas simultaneamente. Gomes, Almeida, D’Ambrósio e Santos (2013) defendem que as duas são capacidades pertencentes à mesma categoria, e, por isso, os cuidados e as estratégias utilizadas para a leitura são também observadas durante a compreensão auditiva. Contudo, os mesmos autores destacam o facto de serem observadas algumas dificuldades durante os exercícios de *listening* que não se observam nos exercícios de leitura, das quais se destaca o facto de o aluno não controlar a velocidade da gravação, de as conversas não serem repetidas, o vocabulário limitado do aluno, os sinais do ambiente podem não ser percebidos pelo aluno e uma excessiva preocupação em entender cada palavra que é pronunciada pelos interlocutores.

Desenvolver a capacidade auditiva numa língua estrangeira dentro de uma sala de aula é um trabalho contínuo e, por vezes, desafiante. Como já foi mencionado, as dificuldades na audição são muito comuns e, por isso, o uso de estratégias e técnicas auxiliares do desenvolvimento desta capacidade são importante, não esquecendo que o professor e o aluno desempenham um papel primordial para o bom desempenho deste tipo de atividade. O objetivo do professor é, acima de tudo, promover uma maior confiança nos ouvintes por se tratar de uma língua estrangeira. A complexidade de uma atividade de audição pode causar *stress* e ansiedade nos alunos quando são submetidos a tais atividades. Por isso, cabe aos professores auxiliar os alunos e usar as melhores estratégias para que a atividade se realize com sucesso. Segundo Gomes, Almeida, D'Ambrósio e Santos (2013), no que respeita a capacidade auditiva, destaca-se a antecipação, a previsão e o estabelecimento de um esquema mental, pois, só assim, o ouvinte será capaz de compreender a mensagem sem se preocupar excessivamente com os detalhes. Os mesmos autores destacam que é importante que o professor utilize uma variedade de atividades, cujo foco principal seja a identificação e reconhecimento das falas. A sequência de procedimentos deve ser organizada partindo dos mais fáceis para os mais complexos. Richards e Renandya (2002) salientam o facto de, num exercício de *listening*, os professores se preocuparem apenas com o produto, ou seja, com a resposta correta, mas uma resposta errada é mais informativa do que as respostas certas. Ao nos preocuparmos com as respostas erradas sabemos que durante o exercício de audição o entendimento foi interrompido. Como tal, a preocupação do professor deve estar voltada para o processo – o que acontece ou o que se passa na cabeça dos alunos durante um exercício de *listening*. Ao dar uma resposta errada, algo falhou e cabe-nos a nós, professores, tentar perceber ou descobrir onde e como a compreensão foi interrompida.

Dentro da sala de aula, durante uma atividade de *listening*, de forma a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, é importante que o professor divida a atividade em três estágios: *pré-listening*, *listening* e *pós-listening*. Também McDonough e Shaw, (2003), citados por Gomes, Almeida, D'Ambrósio e Santos (2013) indicam a importância da divisão desta tarefa em três fases. Assim, a atividade de *pré-listening* prepara o aluno para ambas as estratégias usadas para a compreensão, ou seja, são desencadeadas as estratégias de *bottom-up* e *top-down* e tem como principal objetivo ativar o conhecimento anterior do aluno, criar situações para que um modelo mental seja produzido (prever situações), tornar o aluno familiarizado com o contexto e rever e introduzir vocabulário. A atividade de *listening*, propriamente dita, centra-se na compreensão através de exercícios de recolha de informação que possibilitam o entendimento mais geral (*listening for gist*) ou mais específico (*listening for specific*

information), dependendo do objetivo do exercício. Entre as atividades cujo objetivo é o entendimento geral destacam-se as que visam colocar figuras na sequência correta, analisar detalhes de imagens, fazer previsões, anotar as ideias gerais e discutir em pares as ideias recolhidas. Para as atividades que se centram na compreensão detalhada, existem exercícios como completar tabelas, responder a questões de verdadeiro e falso, de escolha múltipla e subjetivas, traçar rotas em mapas, buscar a inferência de opiniões, preencher lacunas com informações recolhidas e reproduzir frases ditas. As atividades de *pós-listening* envolvem, normalmente, um exercício oral ou escrito, em que é requerido dos alunos uma opinião sobre um determinado tópico ou ideias principais apreendidas durante o exercício de *listening*. Richards (2008) ressalva ainda que podem ser feitos outros tipos de exercícios com foco no processo *bottom-up*, se o professor e aluno procederem a uma análise mais detalhada do texto ou de partes do texto que, durante o exercício de audição, possam ter falhado ao aluno.

1.4. Problemas encontrados durante os exercícios de *listening*.

Como já foi sendo referido, a compreensão auditiva é uma das mais importantes, mas também, como mencionado por Eastman (1987), citado por Pérez (2013), uma das mais difíceis de desenvolver.

Num estudo realizado na Turquia em turmas do 4^o ano, com o objetivo de diagnosticar quais as maiores dificuldades sentidas pelos alunos nas atividades de *listening*, Yilmaz & Yavuz (2015) identificaram vários problemas enfrentados pelos alunos, tendo concluído que o problema principal estava relacionado com o ensino e aprendizagem da fonética e com a deficiência de práticas que promovam o desenvolvimento desta capacidade. Assim, os autores propõem a realização de mais atividades de *listening*, nomeadamente através do uso de canções, textos e filmes, pois só desta forma os alunos terão a oportunidade de praticar a compreensão auditiva em contato com a língua alvo.

Goh (1999), citado por Yilmaz & Yavuz (2015), afirma que os problemas mais comuns dos alunos são esquecer rapidamente o que ouvem, dificuldades em reconhecer certas palavras, dificuldades na compreensão da mensagem principal e o facto de desvalorizarem certas partes do texto, o que os impossibilita de formar uma representação mental daquilo que ouviram. O mesmo autor chama a atenção para a falta de concentração dos alunos, que muitas vezes perdem a mensagem inicial do texto.

Underwood (1989), referido por Osada (2004) e por Yilmaz e Yavuz (2015), enumera os principais problemas encontrados pelos alunos no processo de

aprendizagem de *listening* na língua inglesa. Segundo o autor, algumas das principais dificuldades são: falta de controlo sobre a velocidade do discurso, a limitação do vocabulário do ouvinte, dificuldade em reconhecer certos sinais, como por exemplo, os marcadores de discurso indicando que o falante está a avançar no discurso, problemas de interpretação, dificuldade de concentração e os hábitos de aprendizagem previamente estabelecidos pelos alunos. Além de Underwood (1989), também Field (2003), mencionado pelos mesmos autores, aponta como principais problemas para a compreensão auditiva o facto de os alunos conhecerem a palavra na forma escrita mas não na forma oral, o que faz com que se torne difícil para eles compreender certas palavras num discurso oral, como por exemplo, num diálogo. Sobre o assunto Brown (2006) indica que:

“listening in another language is a hard job, but we can make it easier by applying what we know about activating prior knowledge, helping students organize their learning by thinking about their purposes for listening... because listening is so challenging, teachers need to think carefully about making our activities successful and our content interesting” (p. 1)

Tendo em conta o que tem vindo a ser referido, podemos afirmar que na aquisição de uma língua estrangeira, uma das capacidades mais difíceis de desenvolver é a compreensão auditiva e, como tal, cabe-nos aos professores pensar em estratégias e formas de facilitar o seu processo de desenvolvimento. Brown (2006) realça a importância de ativar o conhecimento prévio dos alunos para desenvolver a compreensão auditiva e aborda as semelhanças e diferenças entre a leitura e a audição. Contudo, o autor destaca também que a ativação do conhecimento prévio é ainda mais importante no desenvolvimento da compreensão auditiva do que na leitura. Segundo este mesmo autor, a visão cognitiva da aprendizagem de línguas, vê a compreensão auditiva e a compreensão da leitura de forma semelhante de tal forma que, na apresentação de atividades que pretendam desenvolver tais capacidades, o tipo de exercício segue os mesmos passos, sendo apresentadas aos alunos atividades para desenvolver antes, durante e depois do exercício em questão. Contudo, Brown (2006) afirma que apesar desta prática, os professores reconhecem que a atividade de compreensão auditiva é diferente da leitura, justificando que, enquanto num exercício de leitura os alunos podem ler o texto e retirar a ideia principal, num exercício de compreensão auditiva, isso não acontece, pois a língua chega ao ouvinte de forma imediata e em tempo real, não havendo lugar a repetições, a menos que seja estritamente necessário.

Além disso, num exercício de leitura podem existir aspetos que favorecem a compreensão do texto, tais como a semelhança de palavras nas duas línguas, mas num exercício de compreensão auditiva, o som de certas palavras pode ser diferente e menos útil para a compreensão. Brown (2006) alerta ainda para o facto de o exercício de *listening* envolver a compreensão de todo o tipo de reduções e a junção/mistura de palavras. Assim, a natureza desta atividade torna-se mais complexa do que a de leitura, pois os alunos não têm controlo sobre a informação que lhes é passada, nem oportunidade de rever ou voltar atrás à procura de informação.

Existe outro fator que contribui para que a atividade de *listening* seja complexa e que está diretamente relacionado com as características individuais de cada um. De acordo com Brown (2006), algumas pessoas são melhores ouvintes do que outras e, por isso, a atividade de compreensão auditiva numa língua estrangeira está sujeita às características individuais dos ouvintes. Assim sendo, podemos afirmar que aliadas à complexidade desta capacidade estão as características de cada aluno que podem tornar a tarefa ainda mais difícil. Rubin (2011) também enumera alguns fatores que podem condicionar o processo de compreensão auditiva destacando também as características dos ouvintes, pelo que se torna importante realçar o papel do professor no processo de desenvolvimento desta capacidade. Sobre o assunto Brown (2006) afirma:

“[o]ur task as teachers is to first understand that all humans are limited in their ability to process information. Then we must figure out a way to help, to take away some of the difficulty. That’s where activating prior knowledge comes in” (p. 4)

Para que tal aconteça, Brown (2006) defende que num exercício de compreensão auditiva deverá ser feita, em primeiro lugar, uma atividade antes da audição onde o novo vocabulário, relacionado com o assunto a apresentar na atividade, será exposto aos alunos. Adicionalmente, deverá ser dada a oportunidade aos alunos de acionarem o conhecimento prévio, isto é recordarem-se de conteúdos já conhecidos/aprendidos relacionados com o tema a ser abordado. A combinação daquilo que aprenderam na atividade realizada antes da audição com aquilo que já sabem contribui para que a realização da atividade de compreensão auditiva se concretize com sucesso e possibilite ultrapassar as dificuldades já enumeradas.

1.5. A canção e o desenvolvimento da compreensão auditiva.

Referimos anteriormente a dificuldade em desenvolver a compreensão auditiva dentro da sala de aula e alertámos para as condicionantes que estão associadas ao seu fraco desenvolvimento, pelo que é importante usar recursos que se tornem não só

apelativos, dadas as características dos alunos, mas também eficazes para o processo de ensino e aprendizagem e para o desenvolvimento da compreensão auditiva. Nesta linha de pensamento, Arevalo (2010) afirma que há formas de tornar uma atividade de compreensão auditiva agradável através do uso da canção, nomeadamente através do recurso a canções em língua inglesa. Bourke (2006), citado por Sevik (2012), afirma que as canções podem ser uma das formas mais agradáveis para praticar e desenvolver a compreensão auditiva. Pérez (2013), acrescenta que grande parte das pessoas gosta de ouvir música, pelo que usá-las como recurso na sala de aula pode ser extremamente útil para o desenvolvimento da compreensão auditiva. Além disso, o uso da canção na sala de aula possibilita aos alunos o contato com a língua em situações reais de comunicação, dando-lhes a oportunidade de se familiarizarem com o novo sistema sonoro da língua que estão a aprender. Consequentemente, a curiosidade dos alunos levará a que façam perguntas sobre alguns aspetos, tais como o novo vocabulário, frases ou estruturas gramaticais resultando na prática de não só do vocabulário e das estruturas, mas também da própria compreensão auditiva.

1.6. As vantagens do uso da canção na aula de inglês.

As canções fazem parte da vida das pessoas acompanhando-as em diversas situações. Quase todos gostamos de ouvir música, pois esta tem a capacidade de nos despertar emoções e felicidade, pelo que podem também ser motivadoras para os alunos. Segundo Mejía e Guamán (2013), o uso de canções na sala de aula permite um ambiente propício à aprendizagem, motivando os alunos para aprender e melhorando a pronúncia e a compreensão auditiva.

Ao longo dos anos, vários os autores têm centrado as suas pesquisas na determinação das vantagens do uso da música como estratégia de aprendizagem da língua Inglesa. Para Arevalo (2010), as músicas apresentam-se como um recurso autêntico e facilmente adaptável à faixa etária e contexto social de cada aluno. Elas transmitem a cultura e os valores da língua alvo, tornando a língua e a sua aprendizagem mais atrativa. Além disso, apresentam vocabulário e expressões em contexto e através delas, os alunos têm contato com a pronúncia dos falantes nativos. Além de fornecerem tópicos para discussão, a linguagem usada nas canções é simples e repetitiva o que, num contexto de sala de aula e com aprendizes mais jovens, agiliza o processo de aquisição da linguagem. Além das vantagens apontadas anteriormente, o autor acrescenta ainda que as canções promovem a prática da língua e melhoram a pronúncia dos alunos.

Sevik (2012) afirma que o uso de canções na sala de aula não só desenvolve a compreensão auditiva dos alunos, como lhes permite desenvolver e praticar a língua de forma significativa e agradável. Além disso, Pérez (2013), no seu estudo sobre o uso de canções como ferramenta para o desenvolvimento das capacidades de compreensão auditiva e produção oral no nível inicial concluiu que as canções podem ser usadas como ferramenta de ensino, pois promovem o desenvolvimento de tais capacidades num ambiente relaxado. Por seu lado, Kim e Kang (2015) referem que o uso de canções para o ensino e aprendizagem da língua inglesa é bastante eficiente, pois motiva os alunos a prestarem mais atenção à canção e à letra, levando-os a obterem melhores resultados nos testes de compreensão auditiva.

Há muitas razões para usar canções na sala de aula, especialmente quando se trata do processo de ensino e aprendizagem de crianças. Murphey (1992) reforça que as canções podem ser usadas na sala de aula com diversos propósitos e representam uma ferramenta pedagógica valiosa, pois, através do seu uso, os alunos melhoram a compreensão auditiva, a pronúncia e, conseqüentemente, a oralidade.

2. Opções Metodológicas

Este subcapítulo é dedicado à metodologia usada durante a realização deste estudo e no qual trataremos da natureza investigativa, apoiada em procedimentos quantitativos e apresentaremos os instrumentos aplicados na recolha de dados. Esta secção é também composta pela caracterização do contexto de pesquisa e dos participantes.

2.1. Paradigma de Investigação

A proposta metodológica adotada para este estudo insere-se no paradigma qualitativo, regendo-se pelas características de pesquisa dessa natureza. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características. Em primeiro lugar, a fonte direta dos dados ocorre no ambiente natural, sendo o investigador o principal instrumento de recolha de dados. O investigador frequenta o local onde ocorrem os fenómenos e os dados recolhidos resultam do contacto direto do investigador com o local de estudo. Assim, este tipo de investigação caracteriza-se como naturalista. Em segundo lugar, os dados recolhidos apresentam-se sob a forma de palavras ou imagens. O investigador pretende descrever situações e o mundo que o rodeia, pelo que lhe cabe analisar os dados recolhidos de forma descritiva através do uso da palavra. A investigação qualitativa é assim descritiva e além destas duas características, na investigação qualitativa, o processo é mais importante do que os

resultados. O investigador deve ter em conta tudo o que acontece ao longo do processo de investigação e não apenas o resultado final. Além disso, na investigação qualitativa, a análise dos dados é feita de forma indutiva. O investigador analisa e interpreta a informação recolhida dos participantes. Desta forma, inicia-se a elaboração de uma teoria sobre o objeto de estudo. Por fim, o investigador preocupa-se com a perspetiva dos participantes e procura perceber as diferentes perceções dos indivíduos, o que lhe permite apreender a diversidade de perspetivas dos participantes.

Atendendo às características atribuídas ao paradigma qualitativo, entendemos que este se caracteriza pela multiplicidade de métodos de recolha de dados e pretende compreender comportamentos, de acordo com a perspetiva dos participantes da pesquisa. Além disso, o investigador é parte integrante do processo de investigação, uma vez que desempenha um papel fundamental, tanto para a recolha, como para a análise e descrição dos dados recolhidos sem, no entanto, se dissociar ou distanciar dos seus valores. Assim, o paradigma qualitativo mostrou-se o mais adequado, uma vez que, neste estudo, procedemos à recolha de diversos dados, tendo em consideração também a experiência, a opinião e as perspetivas dos alunos participantes.

Entendemos que a investigação é fundamental no processo de construção do conhecimento, independentemente da área de intervenção. Assim, enquanto profissional ligado à área de ensino, o professor sente a necessidade de investigar na perspetiva de o ajudar a lidar com os problemas da sua prática. Não podemos esquecer que o professor desempenha um papel ativo, já que atua em diversos níveis. Segundo Ponte (2002), o professor conduz o processo de ensino-aprendizagem, processo esse que contempla a avaliação dos alunos, o envolvimento na construção do projeto educativo da escola e, além disso, promove a relação entre escola e comunidade. Assim, torna-se emergente a procura de soluções satisfatórias face ao surgimento de um problema. Segundo o mesmo autor, o ensino não se limita à aplicação de metodologias pré-determinadas, nem tão pouco é uma atividade pautada pela rotina, pois trata-se de uma atividade intelectual, política e de gestão de pessoas e de recursos (Ponte, 2002). Falamos, assim, de investigação da própria prática, que tem vindo a emergir como um possível grande paradigma de investigação em educação. Entendemos que o nosso estudo se caracteriza como investigação da própria prática e ao longo da nossa intervenção assumimos uma postura reflexiva na perspetiva de melhorar a nossa prática e contribuir positivamente com os resultados resultantes da nossa ação. Afinal, nas palavras de Coutinho (2015): “[i]nvestigar implica interpretar ações de quem é também intérprete, envolve interpretações de interpretações – a dupla hermenêutica em ação” (p. 18).

Embora o nosso estudo se enquadre no paradigma qualitativo, importa realçar que foram utilizados alguns procedimentos quantitativos com o intuito de auxiliar a discussão dos dados obtidos. Segundo Coutinho (2015), nos últimos anos assistimos a diversas tentativas de integração das perspetivas metodológicas quantitativa e qualitativa, perspetivando complementaridade metodológica. Entendemos, tal como a autora, que: “combinar a “precisão” analítica do paradigma quantitativo, com a “autenticidade” das abordagens sistémicas de cariz interpretativo leva a melhores resultados” (p. 35). É, por isso, possível combinar metodologias, pois um investigador pode recolher os seus dados de forma quantitativa e analisá-los com base no paradigma qualitativo.

2.2. Questão de investigação

Ao longo da PES, constatámos que nem sempre é possível trabalhar convenientemente todas as competências linguísticas. Por vezes, a atenção recai mais numas destrezas em detrimento de outras e, ao longo das nossas observações, constatámos que a compreensão auditiva não era trabalhada de igual forma, tornando-se a leitura e a escrita nas capacidades privilegiadas ao longo de várias aulas. Acreditamos que no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é importante trabalhar as quatro competências linguísticas de forma a formar alunos capazes de comunicar na língua estrangeira. Cabe aos professores desenvolver atividades que auxiliem na aprendizagem e permitam o desenvolvimento das quatro competências. Neste trabalho dedicamos a nossa atenção à compreensão auditiva, uma das mais importantes competências no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Pinter (2007) afirma que o professor tem um papel muito importante para o sucesso da aprendizagem, pois representa a principal fonte de *input* da língua para as crianças. Segundo a mesma autora, a compreensão auditiva deve ser a primeira atividade a ser trabalhada em contexto de sala de aula e um olhar mais atento permite-nos lembrar que na aquisição da língua materna a criança está, primeiramente exposta a uma grande quantidade de interações orais, que envolvem a audição e a fala, e só posteriormente desenvolve as outras capacidades. Pinter (2007) refere ainda que há várias formas de desenvolver esta capacidade, sendo uma delas através da canção.

Observar as aulas, registar acontecimentos e refletir sobre todos os momentos observados suscitam a formulação de questões e, conseqüentemente, a procura de respostas. Como já referimos anteriormente, constatámos que ao longo das nossas observações existia a preocupação, por parte da professora de inglês, em cumprir o plano curricular, obedecendo às propostas de trabalho disponibilizadas pelo manual

vigente para o ensino do inglês no 4º ano. Nesse mesmo manual são propostas atividades com o objetivo de desenvolver, de forma variada, as quatro capacidades linguísticas. Contudo, apurámos que, por vezes, atividades dedicadas à compreensão auditiva eram abdicadas em detrimento de outra. Numa breve análise ao manual em questão, constata-se que são propostas atividades relacionadas com música para o desenvolvimento da compreensão auditiva. Porém, tais propostas nunca se realizaram na sala de aula ao longo do período de observação. Desta forma, a compreensão auditiva era trabalhada em conjunto com atividades relacionadas com a leitura, servindo o exercício de audição mais como auxílio para a leitura e compreensão do que para o desenvolvimento da compreensão auditiva.

Assim, propomos como questão central do nosso estudo **compreender de que forma o uso da canção no ensino do inglês do 4º ano pode contribuir para o desenvolvimento da compreensão auditiva.**

De forma a responder a esta questão definimos os seguintes objetivos:

- Perceber a opinião dos alunos relativamente ao uso da canção na sala de aula antes e depois do seu uso como recurso pedagógico em sala de aula;
- Compreender a relevância do uso da canção, enquanto recurso didático potencializador do desenvolvimento da compreensão auditiva;

2.3. Justificação

Ao longo da fase de observação constatou-se, tal como já referido, que o tempo disponibilizado para o desenvolvimento da compreensão auditiva era substancialmente menor do que o tempo dedicado para o desenvolvimento das restantes capacidades. As atividades dedicadas à compreensão auditiva eram, normalmente, realizadas a par da atividade de leitura e compreensão e, embora a atividade de compreensão auditiva estivesse a acontecer, era o texto escrito e a compreensão da mensagem que estavam a ser analisados.

Além disso, em 2012, realizou-se o Primeiro Inquérito Europeu sobre Competências linguística, que recolheu informações sobre a proficiência nas línguas estrangeiras dos estudantes no último ano do ensino básico e no segundo ano do ensino secundário. Os dados recolhidos indicam que a proficiência linguística dos alunos portugueses se encontra abaixo da média europeia, a par da Polónia e da França. Relativamente à compreensão auditiva, 62% dos alunos encontram-se entre o nível pré-A1 e o A1, resultados muito abaixo dos expectáveis dado que em Portugal se espera que os alunos atinjam, pelo menos, o nível B1 no final do 3º ciclo do ensino básico.

É importante refletir sobre estes dados, definir estratégias e procurar soluções com o objetivo de inverter tais resultados. Por esse motivo, cabe aos professores realizarem investigações que lhes permitam criar condições para o desenvolvimento desta capacidade sendo que, pela revisão da literatura que fizemos, as canções se apresentam com um recurso de incomensurável valor para inverter a tendência que os indicadores europeus têm vindo a indicar.

É um facto inegável que a música faz parte da nossa vida estando presente em diversos momentos. Ouvimos música no carro, quando conduzimos para o trabalho. Cantamos músicas de embalar, para adormecer os nossos filhos, cantamos os parabéns no aniversário de alguém, é impossível assistir a um filme que não tenha banda sonora. São inúmeros os momentos e situações em que, muitas vezes, sem nos apercebermos, somos acompanhados pela música. Se a sua presença é tão constante nas nossas vidas, é importante usar este recurso na sala de aula transformando-a num recurso didático que, como afirma Henriques (2013), é capaz de motivar os alunos para a aprendizagem da língua estrangeira.

A diversidade de recursos didáticos usados na aprendizagem de uma língua, pode constituir fator essencial na promoção de uma aprendizagem mais motivadora para os alunos, desencadeando um maior envolvimento nas tarefas e melhores resultados no seu desempenho. Como refere Purcell (1992), mencionado por Millington (2011), os alunos facilmente se aborrecem quando confrontados com exercícios repetidos de compreensão auditiva em forma de diálogo ou narrativa, enquanto tentam perceber o significado de novas palavras no contexto. Por oposição, ouvir uma música repetidamente é menos monótono devido ao ritmo e à melodia.

2.4 Sujeitos de Investigação

Para a elaboração deste estudo contámos com a participação de um grupo de 22 alunos, 12 do género feminino e 11 do masculino, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos, que frequentavam o 4º ano do ensino básico na EB1 de Mosteiro. A turma era bastante heterogénea, em termos de aproveitamento escolar, e bastante dinâmica, motivada para a aprendizagem, mas com problemas ao nível comportamental, sendo necessário reforçar constantemente a importância do bom comportamento e cumprimento das normas.

2.5. Técnicas e Instrumentos de recolha de dados

De forma a responder à nossa questão de investigação, usámos como instrumentos de recolha de dados um teste de compreensão auditiva (Apêndice H)

aplicado antes (pré-teste) e depois (pós-teste) da investigação, um questionário (Apêndice I), aplicado na fase de diagnóstico e outro aplicado no final da investigação (Apêndice J). Entendemos que todos os dados se revelam importantes no processo de investigação qualitativa, pelo que incluímos o diário de bordo (Apêndice K) como instrumento de recolha de dados essenciais para a investigação,

Consideramos pertinente a aplicação do questionário, uma vez que este instrumento pode fornecer dados relativos às perspetivas e opiniões dos participantes, respeitante a um ou mais temas. Assim, o questionário inicial, aplicado na fase de diagnóstico, tinha como principais objetivos: perceber qual a relação dos alunos com a disciplina de inglês, compreender se os alunos são recetivos à música (se gostam ou não), com que frequência ouvem canções dentro e fora da sala de aula, conhecer a opinião dos alunos relativamente ao uso da canção na sala de aula e recolher a opinião dos alunos sobre o que pode ser aprendido através do uso da música nas aulas de inglês. O questionário, aplicado antes e depois da fase de investigação, foi previamente aplicado a um grupo de crianças da mesma faixa etária para verificar a sua validade e possíveis erros de interpretação. Constatou-se a necessidade de explicar o significado da expressão compreensão auditiva, pelo que, durante a aplicação dos questionários na turma de investigação, foi inicialmente explicado aos alunos que compreensão auditiva era a capacidade de compreender o significado de palavras e/ou frases em inglês.

O teste aplicado neste estudo divide-se em quatro partes, cada uma abordando conteúdos e objetivos distintos. Devido à dificuldade em encontrar testes de compreensão auditiva, com áudio original, que preenchessem os requisitos necessários para a realização deste estudo, foi necessário criar um teste com exercícios adequados ao nosso objetivo. Este teste baseou-se nos testes de compreensão auditiva aplicados pelo *Cambridge English Assessment*, neste caso os testes destinados a crianças (*Cambridge Starters*). Durante a elaboração do teste de compreensão auditiva foram tidos em consideração os conteúdos e a tipologia de exercícios de forma a serem o mais parecido quanto possível com os exercícios de compreensão auditiva apresentados pelo manual.

Cada exercício contém um exemplo para que os alunos sigam o padrão de resposta. O primeiro exercício dividia-se em duas questões de escolha múltipla e pretendia que os alunos escolhessem a resposta certa de acordo com o diálogo apresentado (relacionado com as horas). A parte II do teste de compreensão auditiva era um exercício de ligação e apresentava-se sob a forma de imagem. O exercício 3 era constituído por frases de resposta sim/não e os alunos deviam responder positiva ou negativamente de acordo com o discurso que ouviam. O exercício 4 era também constituído por frases, tendo como objetivo principal a obtenção uma resposta (palavra

ou número). Continha dois exemplos para que os alunos percebam o que se pretendia: o primeiro exemplo tinha como resposta um nome e o segundo, um número.

Após a realização de atividades com canções durante as aulas lecionadas, foi aplicado novamente um questionário de forma a recolher as opiniões dos alunos sobre como se sentiram ao ouvirem as canções ao longo de algumas aulas, quais as capacidades desenvolvidas através do seu uso e se, no futuro, gostariam de continuar a ouvir e a realizar atividades com música. Neste mesmo questionário, os alunos são questionados se, de acordo com a sua opinião, o uso das canções ajudou a desenvolver a capacidade de compreensão auditiva. No final das intervenções foi aplicado novamente o teste de compreensão auditiva (pós-teste) com o propósito de averiguar se as canções trabalhadas na sala de aula contribuíram para uma melhoria dos resultados.

O diário de bordo (Apêndice K) é um registo de todas as notas e reflexões elaboradas pela investigadora ao longo das intervenções dedicadas à investigação. Para Bogdan e Biklen (1994), um estudo qualitativo bem-sucedido requer que o investigador observe e registe sistematicamente, tentando fazê-lo o mais objetivamente possível. A observação da turma permite que o investigador registe por escrito, no diário de bordo, todas as tarefas significantes desenvolvidas ao longo das aulas, reações e desempenho dos alunos e possíveis problemas que surjam ao longo da investigação.

3. Apresentação e discussão de resultados

Este subcapítulo é dedicado à apresentação, análise e discussão dos dados recolhidos durante a realização desta pesquisa. Iniciaremos a nossa interpretação com a exposição das informações obtidas no questionário inicial, aplicado aos alunos na fase de diagnóstico. De seguida, faremos uma análise aos resultados obtidos no primeiro teste de compreensão auditiva que serão comparados com os resultados do segundo teste, aplicado depois da implementação das canções na sala de aula. Finalmente, faremos uma análise ao questionário aplicado aos alunos depois de usar as canções durante nas aulas de inglês.

3.1. Questionário inicial

Na fase de diagnóstico realizámos o primeiro questionário, aplicado aos alunos, a fim de perceber se os alunos gostam da disciplina de inglês e quando é que começaram a aprender inglês. Também quisemos saber se gostam de ouvir música e com que frequência o faziam. Além disso, foram questionados se a professora recorria a canções na sala de aula e com que frequência o fazia. Por fim, perguntámos-lhes se

gostariam que a professora utilizasse canções na aula de inglês e, segundo a sua opinião, o que é que se podia aprender através do uso da canção.

Os alunos participantes nesta investigação, quando questionados sobre quando iniciaram a aprendizagem do idioma, indicaram que o fizeram no Jardim de Infância (72%), no 1º ano (14%) ou no 2º ano (14%), tal como ilustrado no gráfico seguinte, e todos responderam que gostavam de aprender o idioma.

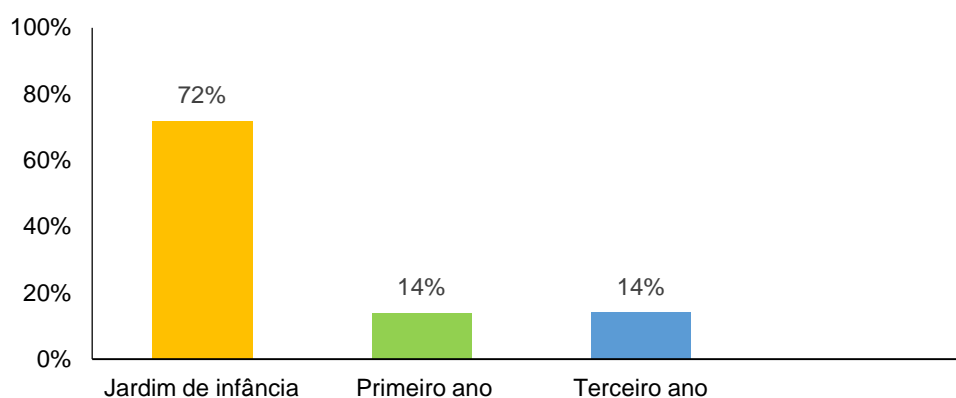


Gráfico 1 - Ano de iniciação da aprendizagem do inglês

Em seguida, procurámos determinar qual a relação dos alunos com a música e com que frequência costumavam ouvir música. Todos os alunos indicaram que gostavam de ouvir música, mas nem todos ouvem música todos os dias. Tal como representado no Gráfico 2, 59% dos alunos indicaram que ouviam música diariamente, 26% mencionaram que só o faziam durante o fim de semana, enquanto 15% dos inquiridos deram respostas distintas: 5% referiram que ouviam música às vezes, 5% que o faziam apenas à segunda, terça e sexta-feira e os restantes 5% referiram que o faziam raramente.

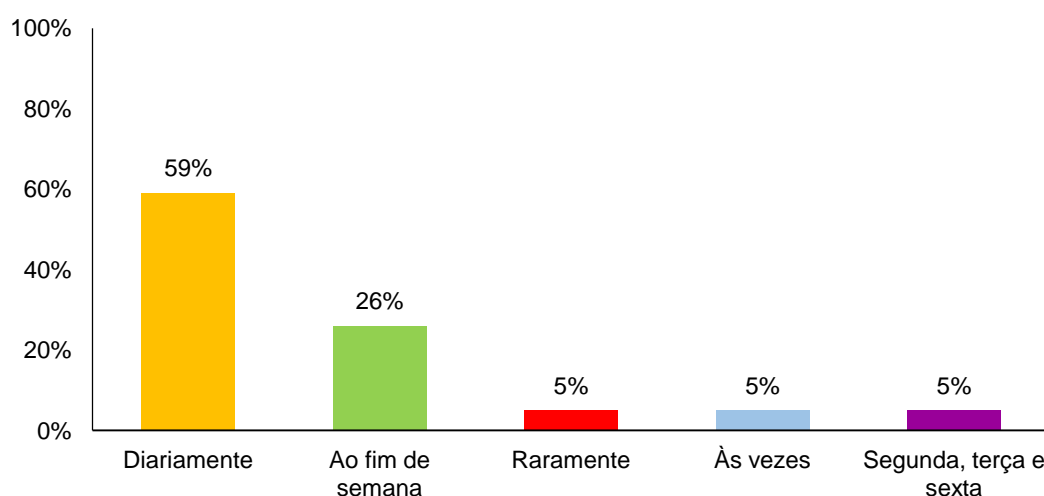


Gráfico 2 – Frequência com que os alunos ouvem música.

Relativamente à frequência do uso de canções na sala de aula, 73% dos alunos referiram que a professora não usava este recurso didático na sala de aula, enquanto 27% responderam afirmativamente. Dos 27% que responderam de forma positiva, 50% indicaram que as canções eram usadas raramente.

Os alunos que responderam que a professora não usava canções na sala de aula foram questionados se gostariam que a professora usasse este recurso e porquê. A maioria dos alunos (88%) respondeu que gostaria que este recurso fosse usado, justificando, tal como sistematizado na tabela 2, a sua resposta de diversas formas. De entre as justificativas dadas, 30% dos alunos indicaram que gostariam que as canções fossem usadas na sala de aula porque os ajudaria a pronunciar melhor as palavras em inglês, 28% porque gostam de ouvir música, 13% por que os ajuda a aprender e porque tornam as aulas mais divertidas. Além destes aspetos, 20% dos alunos indicaram como justificativa o facto de os colegas gostarem de ouvir música (5%), o facto de a música os ajudar a concentrarem-se (5%), os ajudar a perceber melhor (5%) e porque, desta forma, podiam ouvir mais palavras em inglês (5%).

Tabela 2 – Motivos para o uso da canção na aula de inglês (Pré-Teste)

Motivo	%
Ajuda a melhorar a pronúncia das palavras	30%
Gosto de ouvir música;	28%
Ajuda a aprender e torna as aulas mais divertidas	13%
Os colegas gostam de ouvir música	5%
Ajuda a concentrarem-se	5%
Ajuda a perceber melhor	5%
Ouvem mais palavras em inglês;	5%

Quando questionados sobre o que se pode aprender através do uso da canção, os alunos puderam seleccionar, no máximo, duas hipóteses presentes na lista. 86% dos alunos indicaram a pronúncia das palavras, 50% indicaram que ajuda a melhorar a audição e 36% responderam que este recurso ajuda a aprender vocabulário. É importante referir que 14% dos alunos responderam que não se aprende nada através do uso da música, uma vez que ela serve apenas para relaxar e não para aprender.

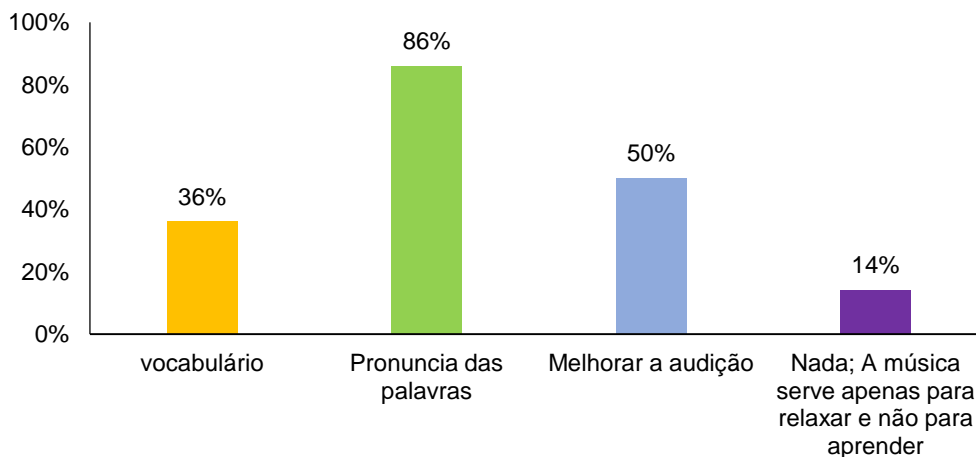


Gráfico 3 - O que se pode aprender através do uso da canção na aula.

Pela análise dos resultados obtidos através deste primeiro questionário podemos concluir que todos os participantes deste estudo gostam da disciplina de inglês e a maioria dos alunos tem contato com a disciplina desde cedo. Além disso, todos gostam de ouvir música e mais de metade da turma (59%) ouve música diariamente. Importa ainda referir que uma grande percentagem destes alunos gostaria que a professora utilizasse música nas aulas de inglês e apenas uma pequena percentagem considera que a música não contribui para o processo de ensino aprendizagem. Assim, a decisão de usar canções como recurso didático-pedagógico para o desenvolvimento da compreensão auditiva, juntamente com a receção positiva dos alunos a este recurso podem contribuir positivamente para os resultados pretendidos.

3.2. Pré e Pós-Teste de Compreensão Auditiva

Na fase de diagnóstico foi aplicado um teste de compreensão auditiva (pré-teste) com o objetivo de recolher informações sobre o nível de compreensão auditiva dos alunos. Após as intervenções nas quais foram aplicadas três canções para trabalhar a compreensão auditiva, os alunos realizaram o mesmo teste com a finalidade de perceber se houve uma melhoria nos resultados. É importante referir que os resultados do primeiro teste foram bastante positivos, tendo os alunos obtido pontuações bastante altas. Assim, passaremos à análise dos resultados destes testes comparando os resultados obtidos antes e depois da nossa intervenção.

A primeira parte do teste era composta por duas questões. No pré-teste, os alunos obtiveram resultados bastante altos: 95% dos alunos responderam corretamente à questão, enquanto no pós-teste, todos os alunos responderam corretamente. Na

segunda questão, houve também uma pequena melhoria, uma vez que no pré-teste 86% dos alunos acertaram e 14% erraram, ao passo que no pós-teste, 95% dos alunos acertaram na questão e apenas 5% erraram.

A pontuação obtida na parte 2 do teste foi também bastante alta na fase de diagnóstico. Contudo vale realçar que houve uma melhoria geral, dado que no pós-teste todos os alunos acertaram no exercício, obtendo a pontuação máxima. A tabela seguinte demonstra os resultados obtidos pelos alunos antes e depois da utilização das canções.

Tabela 3 – Percentagem de respostas certas e erradas à questão 2

Questão	Pré - teste			Pós- teste	
	Acertou	Errou	Não respondeu	Acertou	Errou
2a)	95%	5%	0%	100%	0%
2b)	91%	9%	0%	100%	0%
2c)	100%	0%	0%	100%	0%
2d)	86%	9%	5%	100%	0%
2e)	68%	23%	9%	100%	0%

Na terceira parte do teste de compreensão auditiva, os resultados do pré-teste oscilaram entre os 23% como pontuação mínima e 90% de pontuação máxima, sendo que em três das sete questões 5% dos alunos não responderam à questão. No pós-teste, todos dos alunos responderam acertadamente a quatro questões, verificando-se a maior subida na questão 6, que no pré-teste obteve a pontuação mais baixa.

Tabela 4 – Percentagem de respostas certas e erradas à terceira parte

Questão	Pré - teste			Pós- teste	
	Acertou	Errou	Não respondeu	Acertou	Errou
1	45%	55%	0%	100%	0%
2	90%	5%	5%	100%	0%
3	63%	32%	5%	86%	14%
4	77%	18%	5%	100%	0%
5	77%	23%	0%	91%	9%
6	23%	77%	0%	100%	0%
7	90%	10%	0%	90%	10%

No último exercício, designado como parte 4, do teste de compreensão auditiva, as pontuações iniciais foram mais baixas comparativamente com o resultado dos exercícios anteriores.

Tabela 5 – Percentagem de respostas certas e erradas à parte 4 do Pré e Pós-teste

Questão	Pré - teste			Pós- teste	
	Acertou	Errou	Não respondeu	Acertou	Errou
1	50%	45%	5%	95%	5%
2	50%	32%	18%	82%	18%
3	50%	32%	18%	95%	5%
4	59%	27%	14%	100%	0%
5	45%	41%	14%	95%	5%

Tal como ilustra a tabela anterior, neste exercício, as três questões iniciais foram acertadas por 50% dos alunos. A pontuação mais alta refere-se à questão 4 à qual 59% dos alunos responderam corretamente. A pontuação mais baixa foi dada à questão 5, à qual apenas 45% dos alunos acertaram. Comparando estes resultados com os resultados obtidos no pós-teste, constatámos que houve uma melhoria geral. Na questão 1 observou-se um aumento de 45% dado que 95% dos alunos responderam acertadamente, enquanto na questão 2, o número de respostas certas aumentou 32%. Na questão 3 também se verificou uma melhoria de 45% em relação ao pré-teste. De destacar a questão 4, à qual todos os alunos deram respostas corretas.

A análise feita aos resultados obtidos no pré-teste permitem-nos concluir que os resultados obtidos nesta fase foram já bastante satisfatórios. No entanto, a utilização das canções nas intervenções que se seguiram contribuiu positivamente para os resultados obtidos no pós-teste dado que houve uma melhoria em todos os exercícios. Podemos atribuir a melhoria de resultados à utilização das canções ao longo das nossas intervenções, visto que estas foram o principal recurso didático-pedagógico usado tendo em mente o desenvolvimento da compreensão auditiva.

3.3. Questionário Final

No final das nossas intervenções aplicamos um questionário aos alunos com o objetivo de perceber a opinião dos alunos relativamente ao uso da canção na sala de aula e qual o contributo deste recurso para o desenvolvimento da compreensão auditiva. A análise dos resultados permite-nos concluir que a maioria dos alunos gostaram de ouvir canções na aula de inglês, indicando, tal como descrito na tabela 6, que se

sentiram bem-dispostos, felizes, relaxados e motivados durante estas aulas (cada aluno pode indicar duas opções de resposta).

Tabela 6 – Sentimento dos alunos durante as aulas em que foram usadas canções

Durante a aula senti-me...	%
Bem-disposta/o	86%
Relaxada/o	50%
Motivada/o	45%
Feliz	15%

Quando questionados sobre o contributo das canções na aula de Inglês para a melhoria das habilidades linguísticas, destaca-se a resposta, *compreender melhor inglês* (82%), seguida de *falar melhor inglês* (73%). A capacidade de leitura ocupa o terceiro lugar, com 22%, ficando em último a capacidade de produção escrita, com 13% de respostas. Note-se que no questionário inicial, quando questionados sobre o que se pode aprender através do uso da música, 50% dos alunos responderam *melhorar a audição*. Comparando a opinião inicial dos alunos relativamente ao contributo das canções para o desenvolvimento da capacidade de compreensão auditiva com as respostas dadas depois da aplicação da nossa investigação, podemos concluir que o uso das canções contribuiu para a consciencialização dos alunos relativamente às suas perspetivas no que diz respeito à utilização das canções na sala de aula.

Tabela 7 – Contributo do trabalho com canções de acordo com opinião dos alunos.

Ouvir canções ajudou-te a...	%
Compreender melhor inglês	82%
Falar melhor em inglês	73%
Ler melhor em inglês	22%
Escrever melhor em inglês	13%

Esta opinião foi reforçada quando lhes foi perguntado diretamente se as canções ajudavam a desenvolver a compreensão auditiva e a esta questão, todos os alunos responderam afirmativamente.

Para os alunos, o uso de canções na sala de aula não só contribuiu para desenvolver a compreensão auditiva, como também se afigura como um recurso que gostariam de usar nas futuras aulas de inglês, apontando, para tal, os motivos indicados na tabela seguinte.

Tabela 8 – Motivos indicados pelos alunos para o uso da canção na aula de inglês

Motivo	%
Gostam de ouvir música	0%
Ajuda a compreender melhor em inglês	30%
Ajuda a aprender	20%
Ajuda a concentrarem-se	5%
É uma forma divertida de aprender	15%
Podem dançar	5%

Conclusão

Pela análise dos dados obtidos podemos concluir que as canções se apresentam como um recurso pedagógico-didático potencializador do desenvolvimento da capacidade de *listening* no processo de aprendizagem da língua inglesa. É importante salientar que embora os resultados obtidos na fase de diagnóstico fossem já bastante satisfatórios, a introdução e exploração de canções na sala de aula para trabalhar esta capacidade foi altamente benéfica, verificando-se uma melhoria em todos os resultados no teste realizado na fase posterior à investigação.

Relativamente à presença da música na vida dos alunos, constatámos que, à semelhança daquilo que já foi dito, este é um recurso que acompanha as crianças em diferentes momentos, dentro e fora do contexto de sala de aula, constituindo-se como um recurso perfeito para ser usado em contexto de aprendizagem. Sobre este assunto, Andrade (2011), num estudo sobre a importância das canções para o desenvolvimento da compreensão auditiva refere que “a sala de aula deverá reflectir, o mais possível, a vida real, tal como ela é, em toda a sua complexidade, inevitavelmente não se poderá dissociar a música do ensino-aprendizagem.” (p. 66).

É importante referir que os alunos não só gostaram do uso deste recurso na sala de aula, como também mencionaram que as canções os deixam bem-dispostos, relaxados e motivados para a aprendizagem.

Realçamos ainda que o uso das canções na aula de inglês consciencializou os alunos relativamente às vantagens que este recurso traz para a aprendizagem da língua inglesa, especificamente para a compreensão oral. Para estes alunos, as canções devem ser um recurso a usar nas futuras aulas de inglês pois, segundo as suas respostas, elas ajudam a melhorar todas as destrezas necessárias no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, com destaque para a compreensão oral. Face aos dados obtidos, podemos concluir que o uso de canções não só desenvolve a capacidade de *listening* como também traz outras vantagens, além daquelas que nos

propusemos aferir. Constatámos que este recurso promove um ambiente mais relaxado na sala de aula, motiva e envolve os alunos na realização das tarefas e ajuda também a desenvolver as restantes capacidade. Relativamente aos sentimentos despoletados em sala de aula através do uso de canções em sala de aula, Andrade (2011) afirma que:

“[a] carga emocional, também é uma tónica significativa que as canções comportam, ao mesmo tempo que transmitem sentimentos e sensações, permitem aos aprendentes manter um estado de ansiedade controlado e receptivo à aprendizagem.” (p. 66)

Do exposto se conclui que as canções são um excelente recurso didático-pedagógico que contribuem positivamente para o desenvolvimento da capacidade de *listening*, proporcionando um ambiente mais relaxado e motivador para o processo de ensino aprendizagem beneficiando, de forma global, a aprendizagem da língua inglesa. Embora atualmente este recurso esteja presente nos diversos manuais de língua inglesa, nem sempre é utilizado. Pretendemos com este estudo demonstrar que é possível o uso das canções para potencializar a destreza auditiva tão importante na aprendizagem da língua inglesa.

Considerações finais

Ao longo da Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade de iniciar o contato com aquela que será a realidade mais próxima que me acompanhará ao longo do meu percurso profissional. Vivenciei experiências que contribuíram para o início da minha formação e serão certamente úteis para o meu futuro. Durante os dois momentos da PES, que se dividiram em fases de observação e intervenção, foi possível perceber que ser professor não é atuar apenas dentro da sala de aula e expor os conteúdos propostos pelas metas curriculares. Ser professor é ser um profissional atento e pró-ativo que atua em conformidade com as necessidades que vão surgindo. Ser professor é ser um profissional observador da realidade que o rodeia adaptando a sua atuação em conformidade com o contexto educativo e é ser um profissional reflexivo que analisa as suas próprias ações e reflete sobre as suas práticas sempre com o objetivo de melhorar a sua prática. Concordamos com Alarcão (2005) quando refere:

“os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (p. 176).

Ser professor é ser também alguém que investiga, que questiona e vai à procura de respostas. Ao longo do meu estágio fiz da sala de aula o meu laboratório e os momentos de observação permitiram-me perceber alguns pontos que poderiam ser melhorados e de que forma poderia dar o meu contributo para melhorar o processo de aprendizagem de uma língua. Constatei que a capacidade de *listening* era uma das destrezas menos trabalhadas em contexto de sala de aula e após revisão da literatura elaborei o meu plano de ação de forma a poder trabalhar esta capacidade através do uso de canções. A escolha de canções para desenvolver a capacidade de *listening* é o resultado de alguma pesquisa feita, que apontava para o enorme contributo que este recurso poderia dar para desenvolver esta destreza.

Ao longo das minhas intervenções procurei aliar sempre a teoria à prática, sempre com a consciência de que o professor nunca deve esquecer as necessidades que surgem ao longo das aulas, de forma a dar resposta à questão que me propus. Durante as intervenções utilizei canções para desenvolver a capacidade de *listening* e fui recolhendo algumas informações de forma a, no final, perceber o resultado da minha investigação. Através da análise de todos os dados recolhidos foi possível perceber que o uso de canções é benéfico não só para desenvolver a capacidade de *listening*, como também é do agrado da grande maioria dos alunos. Este recurso proporciona boa disposição, alegria e bem-estar aos alunos e, conseqüentemente, gera um ambiente propício à aprendizagem. Foi possível perceber também que o recurso a este tipo de recurso aumentou, a consciência dos alunos de que este é um recurso agradável e vantajoso para o processo de aprendizagem do inglês. De uma forma geral, este é um recurso que, também de acordo com os alunos, ajuda no desenvolvimento das restantes capacidades. Assim, é possível concluir que o uso de canções em sala de aula permite melhorar não só a capacidade de *listening* como todas as outras.

Reconheço as limitações do meu estudo na questão do aprofundamento teórico dada a variedade de teorias e fundamentações. Reconheço, sobretudo as minhas limitações na questão da análise de atividades musicais, já que poucas canções foram exploradas neste estudo. Acredito que novas pesquisas se fazem necessárias na área de aprendizagem de língua inglesa através da música ou canções, especialmente na literatura nacional, motivo pelo qual sugiro uma continuidade deste trabalho, tanto ao nível teórico como prático.

De uma forma geral, gostaria acima de tudo, de realçar que aprendi o lugar do professor na comunidade escolar e a sua importância. Percebi que o professor deve ser um profissional ativo em todas as frentes. Deve conhecer o contexto que o rodeia, analisar a realidade onde atua, pensar as suas aulas sem nunca esquecer as necessidades de cada turma, ter a capacidade e flexibilidade de adaptar as suas aulas de acordo com os problemas ou necessidades que possam surgir e refletir sempre sobre as suas ações com o objetivo de aperfeiçoar a sua prática.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2005.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica: Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. (2ª Edição), Coimbra: Livraria Almedina
- Allwright, R. (1984). The importance of interaction in classroom language learning. *Applied Linguistics*, 5 (2), pp.156-171.
- Andrade, A. (2011). *A Importância das Canções na Aprendizagem de uma língua estrangeira: Desenvolvimento da Compreensão auditiva*. [Dissertação de Mestrado]. Porto: Universidade do Porto.
- Arévalo, E. (2010). The use of songs as a tool to work on listening and culture in EFL classes. *Cuadernos de lingüística Hispánica*, 15, pp. 121-138. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/3222/322227521008.pdf>, consultado em 28 de Julho de 2016.
- Barbosa, F. & Canalli, M. (2011). Qual a importância da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem?, *Lecturas Educación Física y Deportes*, 16 (160). Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd160/a-importancia-da-relacao-professor-aluno.htm>, consultado em 27 de Maio de 2017.
- BARRETO, J. (2010). *A supervisão pedagógica nas actividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo do ensino básico num agrupamento de Escolas de um concelho de Vila Real*. [Dissertação de Mestrado]. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Bento, A. (2012). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade? *Revista JA*, 64 (VII), pp. 40-43.

- Brown, S. (2006). *Teaching listening*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Caires, S., Almeida, L. S., & Vieira, D. (2010). Os estágios curriculares no quadro dos desafios de Bolonha: avaliação das vivências e percepções dos estagiários. In: Vicerreitoria de Formación e Innovación Educativa. *La docencia en el nuevo escenario del espacio europeo de educación superior*. Vigo: Universidade de Vigo. (pp. 131-134). Vigo: Universidade de Vigo.
- Coutinho, C. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. (2ª Edição) Lisboa: Almedina.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the English classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gomes, R., Almeida, E., D'Ambrósio, I., & Santos, E. (2013). As habilidades receptivas e o ensino de língua inglesa: trabalhando o livro didático *GT7 Educação, Linguagens e Artes*. Disponível em <http://docplayer.com.br/9556384-As-habilidades-receptivas-e-o-ensino-de-lingua-inglesa-trabalhando-o-livro-didatico-gt7-educacao-linguagens-e-artes.html>, consultado em 27 de Março de 2017.
- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontana, M. & Fávero, A. (2013). Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. *Revista de Educação do IDEAU*. 8,(17), pp. 1-14.
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de Investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Gobbi, D. (2001). *A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa*. [Dissertação de Mestrado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman.

- Inkpin, S. (2004). *Enfrentando as dificuldades da compreensão do inglês falado: Uma pesquisa na sala de aula*. Bahia: Universidade Federal da Bahia.
- Kim, J. & Kang, M. (2015). The Effects of Developing English Listening Ability of Middle School Students through English Pop Songs. *Asia-Pacific Journal of Multimedia services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 5 (2), pp. 175-182.
- Lemlech, J.K. (1999). *Classroom Management. Methods and techniques for elementary and secondary teachers* (3ª Edição). Prospect Heights, IL: Waveland press.
- Lightbrown, P & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4ª Edição). Oxford: Oxford University Press.
- Linse, T. (2005). *Practice English language teaching: young learners*. Nova Iorque: McGraw-Hill.
- Magalhães, G. (1997). *Estratégias de compreensão auditiva usadas por alunos de inglês como língua estrangeira: Descrição e classificação*. [Dissertação de Mestrado]. Minas Gerais: Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.
- McDonough J. & Shaw, C., (2003). *Materials and methods in ELT: a teacher's guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Mejía, T. & Guamán, C. (2013). The use of songs to enhance the listening skills in the tenth level of basic education at "Colegio Nacional Quingeo". [Monografia]. Equador Cuenca: Universidade De Cuenca. Disponível em <http://dspace.u-cuenca.edu.ec/bitstream/123456789/4363/1/TESIS.pdf>, consultado em 1 de maio de 2017.
- Mendes, A. (2009). *A importância da língua inglesa e a problemática do erro durante o processo de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado]. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Millington, T. (2011). Using Songs Effectively to Teach English To Young Learners. *Language Education in Asia*, 2 (1), pp. 134-141. Disponível em https://camtesol.org/Download/LEiA_Vol2_Iss1_2011/LEiA_V2_I1_11_Neil_Millington_Using_Songs_Effectively_to_Teach_English_to_Young_Learners.pdf, consultado em 12 de Julho de 2016.

- Morley, J. (2001). Aural comprehension instruction: Principle and practices. In M. Celce Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (3ª Edição, pp. 69-85). Boston: Heinle & Heinle
- Mourão, S. & Dias, A. (2006). *Inglês no 1º Ciclo - Práticas Partilhadas*. Lisboa: Edições Asa.
- Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University press.
- Nunan, D. (2002). Listening in language learning. In J. C. Richards & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in language teaching* (pp. 238-241). Cambridge: Cambridge University Press. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/engrade-myfiles/4085017259025879/MethodologyinLanguageTeaching.pdf>, consultado em 01 de Março de 2017
- Osada, N. (2004). Listening Comprehension Research: A Brief Review of the Past thirty Years. *Dialogue*, 3, pp. 53-66.
- Pearson, P. & Fielding, L. (1983). *Instructional implications of listening comprehension research*. Urbana-Champaign: University of Illinois.
- Pérez, I. (2013). *Songs as a tool to develop listening and speaking skills at a beginners' level*. [Monografia]. Xalapa: Universidade Veracruzana. Disponível em: <http://cdigital.uv.mx/bitstream/123456789/34271/1/munozperezingrid.pdf>, consultado em 12 de julho de 2016.
- Pimenta, S., G. & Lima, M., S. L. (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, 33(3/4), pp. 5-24. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Consultado em 31 de Maio de 2017.
- Pinter, A. (2007). *Teaching Young Language Learners* (2ª Edição). Oxford: Oxford University Press.
- Qinglan, L., Junyan, W. & Shongshan, H., (2010). Effective Classroom Management in Young learners *English Teaching*. pp. 1-8. Disponível em: <http://www.celea.org.cn/pastversion/lw/pdf/liqinglan.pdf>, consultado em 31 de Maio de 2017.

- Turner, J. C., & Meyer, D. K. (2000, Junho 8). Studying and Understanding the Instructional contexts of Classrooms: Using our Past to Forge our Future. *Educational Psychologist*, 35 (2), pp. 69-85. Disponível em: http://commonweb.unifr.ch/artsdean/pub/gestens/f/as/files/4655/16700_150904.pdf, consultado em 27 de Maio de 2017.
- Richards, J. (2008). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An anthology of current practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2ª Edição). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. (1966) Listening comprehension. *The Modern Language Journal*, 50, pp. 196-204.
- Ross, J. (2006, Fevereiro). ESL Listening Comprehension: Practical Guidelines for Teachers. *The Internet TESL Journal*, XII(2). Disponível em: <http://iteslj.org/Techniques/Ross-ListeningComprehension.html>, consultado em 14 de julho de 2016.
- Rubin, J. (1994). A Review of Second Language Listening Comprehension Research. *The Modern Language Journal*, 78(2), pp. 199-221.
- Sá-Chaves, I. (2003). *Formação, Conhecimento, Supervisão: Contributos na Área de Formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Santos, A. & Cerdeira, A. (2014.) A importância da comunidade no contexto educacional. Disponível em: http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/kuwhaQYciV8ckcO_2014-4-16-20-50-42.pdf, consultado em 27 de Maio de 2017.
- Saricoban, A. (1999). The teaching of listening. *The Internet TESL Journal*. V (12) Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Saricoban-Listening.html>, consultado em 12 de Julho de 2016.

- Scheiderová, P. (2013). *The effective classroom management in young learner's language classes* [Monografia]. Brno: Masaryk University. Disponível em: https://is.muni.cz/th/69636/pedf_b/Final_abc56.pdf, consultado em 22 de Janeiro de 2016.
- Scott, W, A., & Ytreberg L. H.(1990) *Teaching English to Children*. Essex: Longman.
- Sevik, M. (2012). Teaching listening skills to young learners through listen and do songs. *English teaching Forum*, 3, pp. 10-17.
- Ulum, Ö. (2015). Listening: The Ignored skill in EFL Context. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*. V (2), pp. 257-270. Disponível em: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijhsse/v2-i5/31.pdf>, consultado em 20 de março de 2017.
- Yilmaz,H. & Yavuz, F. (2015). The problems young learners encounter during listening skills. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, pp. 2046-2050. Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815045899>, consultado em em 9 de março de 2016.

Apêndices

Apêndice A

Ficha de Observação e Registo de Aulas de Inglês do 1.º CEB

Nome:		
Escola:	Data:	Observação n.º
Hora:		

Organização da sala de aula

Como estão dispostas as mesas e as cadeiras?	
A que distância uns dos outros se sentam os alunos? E do professor? Os alunos estão agrupados de alguma forma?	
Qual o aspeto da sala de aula? O que está afixado nas paredes? Existe um espaço disponível para o Inglês “ <i>English Corner</i> ”?	
Que recursos estão disponíveis na sala?	
Existem interrupções/barulhos causados por fatores exteriores?	
As cadeiras são confortáveis? Existe suficiente luz e espaço de trabalho na sala de aula?	
Os alunos podem escolher os lugares onde se sentam em cada aula?	
A disposição da sala permite que o professor se movimente com facilidade entre as mesas?	

Gestão da Sala de Aula

Quem define o que se vai fazer na aula?	
Este plano é flexível? Qual é a reação do professor e dos alunos quando alguém faz uma pergunta Ou aborda um tema diferente do planeado?	
Qual é a rotina diária?	
Quais são as regras de funcionamento da sala de aula? Quem as define? Como são comunicadas?	
Como é que os alunos estão organizados para trabalhar - individualmente, em grande grupo, em pequenos grupos?	

Interação na Sala de Aula

O tempo de fala do professor é igual ou superior ao dos alunos?	
Qual é o padrão de interação - fala uma pessoa de cada vez, muitas pessoas ao mesmo tempo, ou um misto? Quem regula este padrão? Como é dada a palavra às pessoas?	
Sobre o que é que se fala na aula (atividades letivas, experiências pessoais, etc.)?	
Com que frequência/em que situações é usada a língua inglesa?	

Discurso do Professor

Como é que o professor felicita os alunos?	
Que tipos de perguntas faz o professor (de resposta sim/não, com uma resposta certa, de resposta aberta, etc.)?	
O professor dá tempo para os alunos pensarem depois de fazer uma pergunta?	
Qual a reação do professor às perguntas dos alunos?	
O professor encoraja ou desencoraja a formulação de perguntas?	
Como é que o professor mostra que está a ouvir?	
Como é que o professor dá instruções?	

Discurso dos Alunos

Que tipos de perguntas fazem os alunos? Com que frequência?	
Que tipos de resposta dão os alunos? Qual a extensão das suas respostas?	
Com que frequência os alunos comunicam entre si em inglês?	
Existem diferenças de tempo de conversação de acordo com o gênero, a origem cultural ou outra variável?	

Relação Entre Alunos – Sentimentos de Comunidade

Existe movimento dentro da sala de aula? De que tipo?	
Todos os alunos recebem o mesmo tempo de atenção do professor?	
Como é que os alunos pedem ajuda (perguntando a um colega, levantando a mão, esperando que o professor se aproxime deles)?	
Os alunos ajudam na tomada de decisões acerca das atividades e dos conteúdos das aulas?	

Clima de Sala de Aula

Os alunos e o professor estão interessados e entusiasmados?	
O professor conhece e utiliza os nomes dos alunos?	
O humor é usado de forma apropriada?	
O professor inferioriza ou envergonha os alunos?	
O professor ouve atentamente os alunos?	
O professor estimula a participação e o pensamento de todos os alunos?	
Existe um clima de tranquilidade que favorece a aprendizagem?	
Existe um clima de colaboração e de ajuda?	
Existe um clima de respeito e de valorização das diferentes opiniões?	

Atividades Educativas

Tema / atividades da aula	
Quais os <i>skills</i> trabalhados na aula?	
As atividades educativas adequam-se aos objetivos propostos?	
As atividades educativas são complementares e estão bem articuladas?	
A duração das atividades é adequada ao tempo de concentração dos alunos?	
Existe diferenciação de atividades de acordo com as necessidades dos alunos?	
O professor apresenta aos alunos o tema e os objetivos de cada atividade?	
O professor informa os alunos dos critérios de avaliação de cada atividade?	
As atividades estimulam a participação e o entusiasmo de todos os alunos?	
As explicações são claras para os alunos?	
Os exemplos, as metáforas e as analogias são adequados?	
O professor recorre a Situações do dia-a-dia dos alunos para exemplificar os conceitos abordados na aula?	
O professor evidencia a relevância das aprendizagens ocorridas nessa aula para a vida quotidiana dos alunos?	

Apêndice B

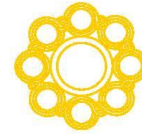
Plano de Aula do dia 18 de novembro de 2016

School: EB1 de Mosteiro		Date: 18 th November 2016		
Topic: Farm and wild animals		Teacher: Lúcia Leite		
Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
10 min	The teacher asks one student to open the lesson and to register the weather. The teacher writes the summary on the board.	One student opens the lesson and writes the date on the board and the students write it in their notebooks. The students copy the summary to their notebooks.	Whole class	Carry out the lesson routine. Get pupils thinking into English. Build rapport.
15 min	The teacher shows the students a picture of an animal and asks them if they can guess the theme of the lesson. As the students answer, the teacher tells them that the lesson is about farm and wild animals. The teacher shows students some flashcards with the image of farm and wild animals. As she shows the flashcards, she sticks the flashcards on the board and writes the names of each animal on the board. The teacher asks the students to copy the vocabulary into their notebooks.	The students answer the teacher's questions. The students copy the vocabulary into their notebooks.	Individual	Introduce the subject of the lesson. To engage and get students motivated for the theme of the lesson. To practice listening skills and register new vocabulary
5 min	The teacher shows the students an image with several animals and asks them what kind of animals they can see and how many animals are there. The teacher explains that to make plural students just need to add an "s" to the end of the word, except for the word sheep, that remains the same because it's an irregular plural. The teacher hands out a sheet of paper with the image of some animals and asks the students to do the exercise. After that the teacher corrects the exercise on the board.	The students look at the image and answer the questions. The students do the exercise.	Individual	To introduce plural. To make students understand the regular and irregular plurals. Practice speaking and writing skills. To practice plural.
10 min	The teacher tells the students they are going to listen to a song related to animals. Before playing the music, she asks the students to pay attention to the names of the animals on	The students listen to the song and do the exercise. The students correct the exercise.	Individual	To practice listening skill.

	the song.			
20 min	The teacher hands out a worksheet and tells students that they are going to listen to the song again and do the listening exercise. The teacher plays the song again. After that the teacher corrects the exercise on the board. Finally, the teacher plays the song again for the students to check answers.	The students listen to the song and do the exercise.	Individual	To practice listening skill. To consolidate vocabulary.
10 min	The teacher asks students to open their workbooks on page 13 and do exercise 1. The teacher corrects the exercise on the board.	The students do exercise and afterwards correct it.	Individual	To practice writing skill. To consolidate the vocabulary.
Assumptions	The students are already familiar with some vocabulary related to farm animals.			
Anticipated problems and possible solutions	Some activities may take longer time than expected ⇒ The teacher may try to reduce the time of other activities. Some students may finish the exercises faster ⇒ They can help their peers.			
Cross Curricular articulation	Estudo do Meio.			

Apêndice C

Ficha de Trabalho *Farm Animals and Plural*

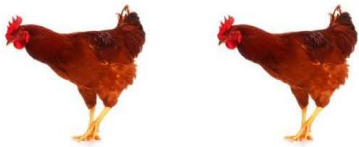


Agupamento de Escolas
Paço de Sousa

Cód. 152536

Name _____ Date _____

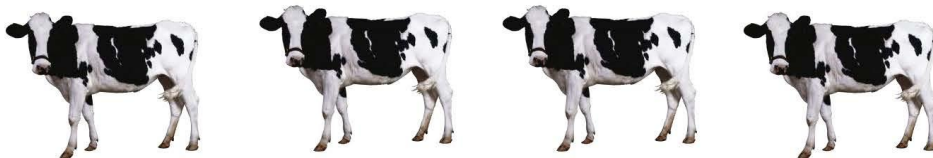
How many animals can you see?



a) I can see two _____.



b) I can see _____.







c) I can see _____.




d) I can see _____.


Apêndice D

Old MacDonald song⁴

2. Listen  and sing .  



*Old MacDonald had a farm (Ee i ee i oh!)
And on that farm he had some chickens. (Ee i ee i oh!)
With a cluck-cluck here,
And a cluck-cluck there,
Here a cluck, there a cluck,
Everywhere a cluck-cluck.
Old MacDonald had a farm. (Ee i ee i oh!)*



⁴ *Old MacDonald* é uma das músicas disponibilizadas pelo manual e que foi trabalhada pelos alunos durante a investigação. Este exercício encontra-se no manual *Let's Rock 4* da Porto Editora.

Apêndice E

Exercício de audição: *Old MacDonald had a farm*

Listening Exercise

1. Listen the song and complete the gaps with the words from the box.

Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)
And on that farm he had some _____. (Ee i ee l oh!)
With a cluck-cluck here, and a cluck-cluck there
Here a cluck, there a cluck, Everywhere a cluck-cluck.
Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)

Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)
And on that farm he had some _____. (Ee i ee l oh!)
With a woof- woof here, and a woof-woof there,
Here a woof, there a woof, everywhere a woof-woof
Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)

Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)
And on that farm he had some _____. (Ee i ee l oh!)
With a oink-oink here, and a oink-oink there,
Here a oink, there a oink, everywhere a oink-oink.
Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)

Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)
And on that farm he had some _____. (Ee i ee l oh!)
With a moo-moo here, and a moo-moo there,
Here a moo, there a moo, everywhere a moo-moo.
Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)

Old Macdonald had a farm (Ee i ee l oh!)
And on that farm he had some _____. (Ee i ee l oh!)
With a baa-baa here, and a baa-baa there,
Here a baa, there a baa,
Everywhere a baa-baa.
Old Macdonald had a farm (Ee i ee l Oh!)

cows	sheep
dogs	chickens
pigs	

Apêndice F

Plano de Aula do dia 24 de novembro de 2016

School: EB1 de Mosteiro		Date: 24 th November 2016		
Topic: Farm and wild animals		Teacher: Lúcia Leite		
Time	Teacher activity	Learner activity	Interaction	Stage aims
10 min	The teacher asks one student to open the lesson and to register the weather. The teacher writes the summary on the board.	One student opens the lesson and writes the date on the board and the students write it in their notebooks. The students copy the summary to their notebooks.	Whole class	Carry out the lesson routine. Get pupils thinking into English/build rapport.
10 min	The teacher tells the students that they are going to revise the vocabulary from the last lesson. She writes on the left side of the board farm animals and on the right side of the board Wild animals. Then, she asks students which farm animals they can remember. As they answer, she sticks the flashcard of the animal on the board. Then she asks about wild animals and as the students answer she sticks the flashcards on the board.	The students answer the teacher's questions.	Individual	Revise vocabulary from the last lessons. Practice speaking skill.
10 min	The teacher tells the students that Rocky has made a song about animals and they are going to listen to it. She asks students to open their books on page 40. Before playing the song, she asks students to look at the picture on exercise 1 and tell her the name of the animals. After that, she explains the first strophe to them. Before playing the song, the teacher asks students to listen to it very carefully and try to find out the name of each animal. The teacher plays the song once. After playing the song for the first time, she tells the students that they are going to listen to it again and complete the missing words. The teacher corrects the exercise on the board.	The students do the exercise.	Individual	To practice listening skill. To revise some vocabulary such as: Owl, Dolphin, Hippo, cute, clap, fly, climb and swim.

10 min	The teacher asks the students to look at the exercise again and tell her about the first animal: "What is the first animal? Can the owl clap? Can the owl fly? As the students answer she writes on the board: "An owl can't clap but it can fly". The teacher does the same for the other animals of the song explaining the meaning of "can", "can't", "but" and "it".	The students listen to the story and explore the vocabulary. The students do the exercises.	Individual	To practice listening, reading and writing. To revise the verb can. To understand the negative form of the verb can and the connector but.
15 min	The teacher hands out pictures of several animals and tells the students they are going to work in pairs: Each one of them will ask the partner which animal is he/she and what they can do. The other student should answer and then ask the same question.	The students do exercises.	Pair work	Practice oral skill. Consolidate the structure "who are you and what can you do"; Practice the use of the verb can, can't and the conjunction: but.
10 min	The teacher asks one student to open the lesson and to register the weather. The teacher writes the summary on the board.	One student opens the lesson and writes the date on the board and the students write it in their notebooks. The students copy the summary to their notebooks.	Whole class	Carry out the lesson routine. Get pupils thinking into English/build rapport.
Assumptions	The students are already familiar with vocabulary related to wild and farm animals, with the indefinite article "a" and "an", with the third person of the singular "it" and with the verb can.			
Anticipated problems and possible solutions	Some activities may take longer time than expected ⇒ The teacher may try to reduce the time of other activities. Some students may finish the exercises faster ⇒ They will be asked to do exercise 1 and 2, page 4 on the picture dictionary.			
Cross Curricular articulation	Estudo do Meio.			

Apêndice G

The animal song⁵

TIME TO ROCK

1. Listen and sing.

The animals song

– Who are you and what can you do?
– I’m an **owl**. A wise, wise **owl**!
– Can you clap?
– No, I can’t. No I can’t. I can’t clap but I can fly.




**Boys and girls, boys and girls, what can you do?
We can shout and we can scream. We can play with you!**

– Who are you and what can you do?
– I’m a (1) _____. A heavy, heavy (1) _____.
– Can you fly?
– No, I can’t. No I can’t. I can’t fly but I can stomp.

Chorus

– Who are you and what can you do?
– I’m a (2) _____. A cute, cute (2) _____!
– Can you stomp?
– No, I can’t. No I can’t. I can’t stomp but I can swim.

Chorus



JASON PETER SHERRIN

2. Now listen again. Then complete and link.

⁵ *The Animal Song* é uma das músicas disponibilizadas pelo manual e que foi trabalhada pelos alunos durante a investigação. Este exercício encontra-se no manual *Let's Rock 4* da Porto Editora.

Apêndice H

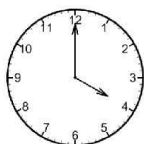
Teste de compreensão auditiva

Name _____ Date _____

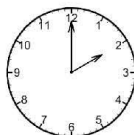
Listening exercises

Part 1

1. What time is it? Listen and cross. There is one example



a)



b)



c)

2. What time is it?



a)



b)



c)

3. What time does our class begin?



a)



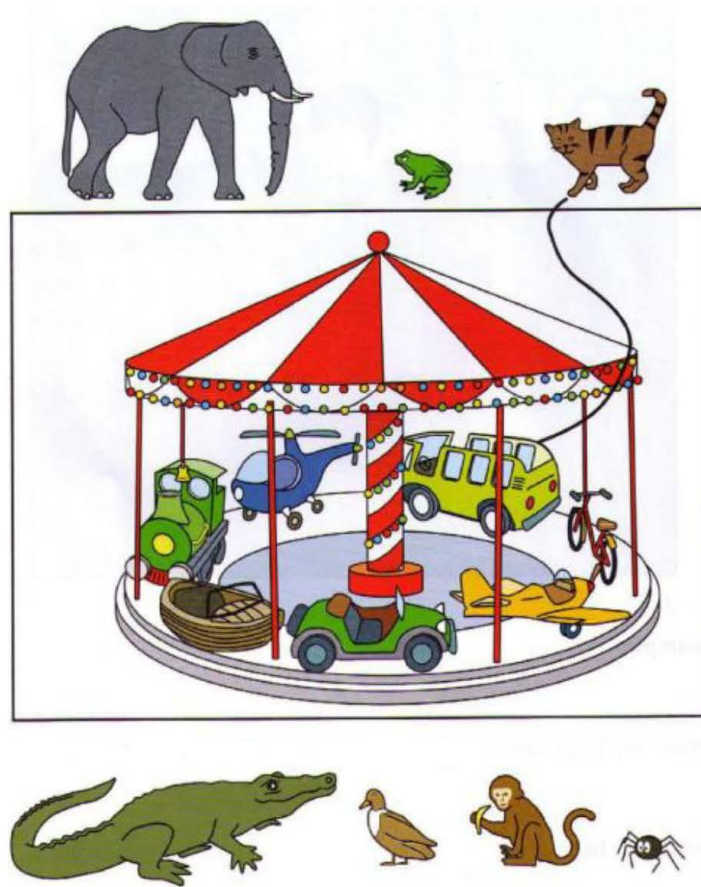
b)



c)

Part 2

1. Listen and draw lines. There is one example



Part 3

1. Listen and write yes or no. There is one example.

e.g. The cat can run. Yes

1. A crocodile can jump. _____

2. Dolphins can't swim. _____

3. A goat can fly. _____

4. An owl can't swim. _____

5. A hippo can't climb. _____

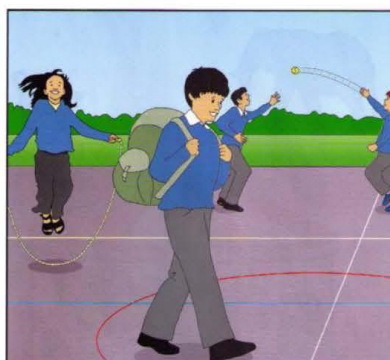
6. A shark can jump. _____

7. An elephant can fly. _____

Part 4

2. Read the question. Listen and write a name or a number.

There are two examples.



Examples

What's the Boy's name? Sam

How old is he? 10

Questions

1. Which class is Sam in?

2. What's the name of Sam's teacher? Mr.

3. Who sits next to Sam in class?

4. How many books are in Sam's bag?

5. How old is Sam's sister?

Apêndice I

Questionário de Diagnóstico



Questionário aos Alunos - Diagnóstico

Instruções:

Neste questionário gostaríamos de saber qual a tua opinião relativamente à música e ao seu uso na sala de aula.

O questionário é anónimo por isso não escrevas o teu nome.

Não há respostas certas ou erradas.

Marca as tuas respostas com uma cruz (✖) ou um certo (✓).

Lê as perguntas com muito cuidado e responde sinceramente ao que te é pedido. Se não perceberes o que te é pedido, pede ajuda ao teu professor.

1. Sou:

Rapaz Rapariga

2. Gostas de aprender inglês?

Sim Não

3. Quando é que começaste a aprender inglês?

No jardim-de-infância

No primeiro ano

No segundo ano

No terceiro ano

4. Gostas de ouvir música?

Sim Não

5. Com que frequência ouves música?

(Responde a esta questão só se respondeste "sim" na pergunta 4.)

Diariamente

Ao fim de semana

Raramente

Outro _____

6. A tua professora de inglês utiliza música nas aulas?

Sim Não

Se respondeste “sim” na resposta 6, indica:

A) De que forma o uso da música te ajudou na aula de inglês ?

A praticar o listening (compreensão auditiva)

A falar melhor

A ler melhor melhor

A escrever melhor

Outro _____

B) Quando?

Em todas as aulas

Em quase todas as aulas

Em algumas aulas

Raramente

Se respondeste “Não” na pergunta 6:

Gostarias que a professora utilizasse música nas aulas de inglês? Porquê?

7. Na tua opinião o que pode ser aprendido através do uso da música?

Vocabulário

Escrever

Pronuncia

Audição

Nada, a música serve para relaxar e não para aprender

*Muito obrigada pela tua colaboração.
A professora de inglês estagiária*

Apêndice J

Questionário Final



Questionário aos Alunos

Instruções:

Neste questionário gostaríamos de saber qual a tua opinião relativamente à música e ao uso da mesma na sala de aula.

O questionário é anónimo por isso não escrevas o teu nome.

Não há respostas certas ou erradas.

Marca as tuas respostas com uma cruz (x) ou um certo (✓).

Lê as perguntas com muito cuidado e responde sinceramente ao que te é pedido. Se não perceberes o que te é pedido, pede ajuda ao teu professor.

1. Gostaste de ouvir música nas aulas de inglês?

Sim Não

2. Como é que te sentiste durante essas aulas?

Bem-disposta/o

Motivado/a

Relaxado/a

Nervoso/a

Outro _____

3. Na tua opinião, ouvir canções na aula de inglês ajudou-te a:

Escrever melhor inglês

Falar melhor inglês

Compreender melhor inglês

Ler melhor inglês

Outro _____

4. Na tua opinião, o uso das canções ajudou-te a desenvolver a compreensão auditiva?

Sim Não

5. No futuro, gostarias de continuar a ouvir e a realizar atividades com música?

Sim Não

Porquê? _____

Apêndice K

Diário de Bordo

Ao longo das intervenções, foram dedicadas três aulas à investigação. A escolha das canções como forma de desenvolver a capacidade auditiva é resultado de um gosto pessoal por música e, sobretudo, por ser um recurso didático muito rico e que, por isso, deve ser aproveitado na sala de aula. Do que foi possível observar, verifica-se que as canções propiciam boa disposição e um ambiente mais descontraído na sala de aula envolvendo e motivando mais os alunos do que outras atividades menos lúdicas. Olhando para outras atividades desenvolvidas ao longo das minhas intervenções, e comparando com os momentos em que foram usadas canções, constatei que nestes momentos existia um maior envolvimento dos alunos, mais vontade de participar nas atividades e um ambiente mais calmo, dada a agitação habitual de alguns alunos desta turma. Além disso, são um recurso original que pela repetição, melodia e padrões regulares contribuem para a assimilação da língua, para o desenvolvimento da compreensão oral/*listening* e da pronúncia. Globalmente, as atividades relacionadas com as canções foram bem aceites pelos alunos que se mostraram motivados ao longo das aulas.

Aula 1

Data: 14 Novembro de 2016

Tema: As horas

A primeira intervenção dedicada à investigação teve como tema principal as horas. A aula foi pensada para que a canção fosse a atividade principal de forma a trabalhar a capacidade de compreensão oral contribuindo assim para o seu desenvolvimento.

Como *warm-up* decidi levar para a sala de aula um relógio de papel, mostrá-lo aos alunos e perguntar se conseguiam descobrir qual seria o tema da aula. Desta forma pretendia despertar o interesse dos alunos pelo tema, envolvendo-os desde o início e motivá-los para a aprendizagem.

Esta aula foi dividida em três momentos/atividades: O momento anterior ao *listening* (*pre listening*), o momento da atividade de *listening* (*while-listening*) e o momento posterior ao *listening* (*pos-listening*). Uma vez que nesta aula o tema principal são as

horas e é necessário saber os números em inglês para interpretar o relógio, no momento anterior ao exercício de *listening* (*pré-listening*) expliquei aos alunos que para serem capazes de interpretar um relógio, perguntarem e responderem sobre as horas, é necessário saberem os números e algumas estruturas. Assim foi feita uma revisão aos números. Depois da revisão dos números introduzi o novo vocabulário e estruturas: *What time is it?, It's ... o'clock., It's half past..., It's midday* e *"It's midnight* escrevi essas estruturas no quadro e pedi aos alunos para as registarem no caderno. Depois do registo por escrito, para certificar-me que todos os alunos haviam percebido como dizer as horas em inglês, usei o relógio e perguntei individualmente sobre as horas. Alguns alunos não demonstraram qualquer dificuldade na resposta contudo, apercebi-me que alguns alunos tinham dificuldade em interpretar as horas, em português, e conseqüentemente não seriam capazes de o fazer na língua inglesa. Desta feita, dei uma pequena explicação, em português, de como interpretar e dizer as horas para que este obstáculo não constituísse um problema na língua inglesa. Depois da desta explicação, recorri ao mesmo relógio para praticar, oralmente, as estruturas *"What time is it?"* e *It's....o'clock"*. Era importante praticar e consolidar estes conteúdos antes do exercício de *listening* e por isso todos os alunos tiveram a oportunidade de participar oralmente. Por ordem, e ao mesmo tempo que usava o relógio os alunos disseram as horas de acordo com o relógio. O objetivo principal era perceber se haviam entendido as estruturas gramaticais e se conseguiam responder às minhas perguntas olhando para o relógio. Nesta fase anterior à introdução da canção era muito importante que os alunos tivessem os conteúdos bem percebidos.

O segundo momento consistiu na apresentação da canção *"What time is it?"*, disponibilizada no manual e a escolha deveu-se a dois aspetos importantes: em primeiro lugar, abordava objetivamente as estruturas relacionadas com o tema das horas que eu queria desenvolver ao nível da compreensão oral e, em segundo lugar, lembrava e consolidava conteúdos previamente lecionados. Assim, antes de passar a canção, distribuí a letra e expliquei aos alunos que iam ouvir uma canção uma primeira vez e para estarem apenas atentos ao que ouviam. Depois de passar a música pela primeira vez perguntei aos alunos sobre algum do vocabulário que haviam ouvido. Era importante perceber que tinham percebido a mensagem da canção. Posteriormente, para exercitar a capacidade de compreensão oral, antes de passar a canção pela segunda vez informei os alunos que iam ouvi-la novamente e que desta vez deveriam fazer um exercício de ligação, ou seja ligarem as frases referentes às horas aos relógios disponíveis nessa mesma folha de exercícios. Embora o meu objetivo principal fosse trabalhar a compreensão oral, aproveitei a letra da canção também para rever os conteúdos abordados nas aulas anteriores. Pelo que me apercebi, alguns alunos fizeram o exercício

logo na primeira vez que ouviram a canção. Outros alunos, por outro lado, fizeram algumas perguntas porque não perceberam o objetivo do exercício. Assim, depois de passar a canção pela segunda vez, expliquei novamente o objetivo do exercício e voltei a passar a canção para que todos pudessem realizar o exercício. No final, durante a correção do exercício, apercebi-me que, À exceção de uma aluna que não tinha concluído o exercício, todos os alunos conseguiram realizá-lo sem demonstrar qualquer dificuldade.

No terceiro momento (*pós-listening*), os alunos deveriam fazer dois exercícios escritos, para consolidarem a escrita e, no final da aula, seria distribuído, a cada um deles, um pequeno relógio para praticarem a oralidade ao dizerem as horas. No entanto, por questões de tempo, o exercício reservado para praticarem a oralidade não foi possível de realizar. Esta aula não correu como esperado. Embora grande parte dos alunos tenham realizado o exercício de *listening*, ao longo deste exercício alguns alunos demonstraram dúvidas, questionando-me sobre o que era para fazer.

Em termos comportamentais, alguns alunos desta turma são, por norma, inquietos, barulhentos e resistentes ao cumprimento de algumas regras de comportamento. Por esse motivo, procurarei alterar alguns aspetos, pelo que na aula seguinte, informarei os alunos que deverão entrar na sala devagar, em silêncio e sentarem-se nos devidos lugares e não estarei constantemente a chamá-los à atenção, pois não surte efeito. Assim, optarei pelo reforço positivo e premiarei os alunos no final da aula.

As aulas de inglês decorrem depois do intervalo da manhã ou após da hora de almoço e, por norma, os alunos chegam atrasados. Além disso, os manuais de inglês estão guardados num armário o que significa que no início de cada aula é necessário distribuí-los. De forma a evitar atrasos, tentarei estar presente na escola algum tempo antes do início da aula e chamarei os alunos para a aula assim que chegar a hora.

Relativamente aos exercícios feitos durante as aulas, vou comunicar sempre, de forma clara e objetiva, o que é pretendido em cada um para evitar que os alunos tenham dificuldades na sua resolução. Do que observei, apesar de alguns alunos terem perguntado o que era para fazer no exercício de audição, a maioria fez o exercício sem dificuldade. Na correção desse exercício não obtive respostas erradas, o que permite concluir os objetivos foram atingidos, muito embora não pela totalidade dos alunos.

Aula 2

Data: 18 de Novembro de 2016

Tema: Animais da quinta / plural

A segunda intervenção dedicada à investigação teve como tema principal os animais e o plural. Neste dia cheguei à escola mais cedo, pedi aos alunos para entrarem na sala de aula no horário estabelecido, sem barulho e sem empurrões, o que proporcionou um início de aula mais calmo. Alguns alunos tinham consciência do seu comportamento na aula anterior, pelo que se dirigiram a mim para pedir desculpas. Antes de iniciar a aula, dirigi-me aos alunos mais problemáticos, individualmente, para lhes comunicar que, caso o seu comportamento fosse melhor, no final receberiam uma recompensa.

Nesta aula, o objetivo principal era introduzir e trabalhar o vocabulário relacionado com os animais e o plural (regular e irregular). Relativamente a este tema, no manual constam, entre animais da quinta e animais selvagens, cerca de 23 nomes de animais. Propus à professora cooperante abordar numa aula o vocabulário relacionado com os animais da quinta e noutra os animais selvagens, visto que era demasiado vocabulário para abordar numa só aula, para além do plural. Contudo, devido a limitações de tempo a professora cooperante pediu que abordasse tudo numa só aula. Assim, no início da aula, como *warm up* mostrei a imagem de um animal para que os alunos descobrissem o tema. Por norma, as crianças gostam de animais e, por isso, mal perceberam qual seria o tema da aula mostraram-se entusiasmadas. Uma vez que iria ser abordado muito vocabulário numa só aula, decidi dividir o quadro em dois. De um lado constavam os animais da quinta, e do outro os animais selvagens. Cada animal seria representado por um *flashcard*. Como este tema não é de todo desconhecido dos alunos durante a apresentação do vocabulário, alguns dos alunos participaram, oralmente, dizendo o nome de alguns animais.

A introdução do plural foi feita através da exploração de uma imagem com vários animais. Após questionar alguns alunos sobre os animais que podiam ver na imagem, escrevi no quadro palavras relacionadas no plural, tais como *horses*, *ducks* e *sheep*. Os alunos rapidamente chegaram à conclusão que o plural regular se forma através da adição de um “s” no final da palavra. Para o plural irregular, como por exemplo *sheep*, foi necessário explicar que neste caso, a palavra não sofreu qualquer alteração, pois é um plural irregular. Auxiliei os alunos na chegada a esta conclusão, dando um exemplo daquilo que também acontece na língua portuguesa, com a palavra lápis. Para praticar o plural, distribuí uma ficha de trabalho na qual os alunos deveriam formar o plural, ao

mesmo tempo que tinham a oportunidade de consolidar o vocabulário lecionado, por escrito.

O passo seguinte foi trabalhar a audição. Para isso apresentei uma canção, disponibilizada no manual, intitulada *Old MacDonald had a farm*, que continha os nomes dos animais da quinta e o plural. Este exercício tinha como principal objetivo o preenchimento de espaços em branco como o nome dos animais. Antes do exercício foi explicado aos alunos que num primeiro momento deveria ouvir a música e só num segundo momento deveriam preencher os espaços. Os alunos não demonstraram qualquer tipo de dificuldade na compreensão e resolução do exercício. No final, corriji o exercício no quadro e passei a música mais uma vez. Alguns dos alunos cantaram a música e no final pediram para voltar a ouvi-la.

Considero que nesta aula consegui cumprir com os meus objetivos. Os alunos praticaram a audição e alguns deles estavam visivelmente envolvidos com a canção, movimentando-se nas cadeiras e acompanhando a canção a cantarem. O fato de ter chegado mais cedo e ter pedido aos alunos para entrarem na sala de aula a horas e de forma calma e ordeira contribuiu positivamente para o desenrolar da aula, uma vez que os alunos começaram a suas tarefas a tempo e de forma mais calma. O comportamento geral da turma foi melhor do que na intervenção anterior. No final da aula congratulei um dos alunos com quem havia falado no início e recompensei-o com um carimbo de bom comportamento.

Aula 3

Data: 24 de Novembro de 2016

Tema: Animais selvagens / can, can't /but

Esta intervenção foi a última dedicada à investigação. Continuei com o tema dos animais, mas desta vez um dos objetivos era também introduzir o verbo *can* na afirmativa e negativa. Mais uma vez recorri a uma canção disponibilizada no manual.

À semelhança das outras intervenções, esta aula dividiu-se em três momentos. No início da aula foi feita a revisão de todo o vocabulário relacionado com os animais, visto ser importante fazê-lo, não só porque segue a rotina de aula habitual da professora cooperante, mas também porque ativaria o conhecimento prévio dos alunos relativamente a este tema, que essencial para realizar o exercício da canção com sucesso.

Assim, num primeiro momento, foi feita a revisão do vocabulário tanto oralmente como por escrito. Posteriormente, passei para o exercício de *listening* e informei os

alunos que iriam ouvir mais uma canção. A reação dos alunos foi muito positiva, pois perguntavam em todas as aulas se ouviriam e cantariam mais uma canção. Pedi aos alunos para abrirem o manual e expliquei que ouviriam a música uma vez. Antes de passar a música chamei a atenção dos alunos para a imagem dos animais ao lado da letra da música e pedi-lhes que me dissessem o nome daqueles animais em inglês. Expliquei que ao ouvirem a música ouviriam o nome desses animais e que o objetivo principal era preencher os espaços vazios com esses nomes à medida que iam ouvindo a música. Após ter passado a música a primeira vez, apercebi-me que a maioria dos alunos tinha resolvido o exercício, mas optei por deixá-los ouvir a música pela segunda vez para que pudessem rever e retificar algum erro, caso fosse necessário. Na correção do exercício de audição, os alunos não revelaram dificuldades.

Para o exercício de *pós-listening* estava destinada uma atividade para praticar a oralidade. A cada um dos alunos foi distribuído um animal diferente. Depois, em pares, e à vez cada um perguntava: “who are you and what can you do?” ao que o colega deveria responder “I’m a dolphin. I can swim but I can’t stopm” entre outros exemplos. Inicialmente pensei que esta atividade poderia causar algum constrangimento por lhes ser pedido para falarem em voz alta mas, tal não aconteceu. Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados, mal receberam a imagem e perguntaram de imediato o que era para fazer. O primeiro exercício foi feito por mim, em voz alta, para os alunos verem e ouvirem o exemplo daquilo que eu pretendia que fizessem. Este exercício foi bem-sucedido, embora alguns alunos talvez precisassem de um pouco mais de tempo para elaborar as respostas mentalmente. Como queria que todos respondessem e participassem oralmente, estabeleci um tempo limite e aqueles que demonstraram algum receio inicial na elaboração da resposta, foram auxiliados por mim, i.e., eu dava pistas para que os alunos iniciassem a resposta. Penso que neste exercício deveria ter dado um pouco mais de tempo para os alunos responderem. Contudo, foi possível constatar que os alunos sabiam o nome dos animais sem terem que recorrer ao livro ou caderno e compreenderam o uso do verbo *can/can’t* e da conjunção *but* não demonstrando dificuldades na formulação de perguntas e respostas.