



**GILBERTO
TORRES
ALVES
SANTIAGO**

**TIPOS DE MOTIVAÇÃO E MÚSICA NO ENSINO DE
INGLÊS NO 1.º CEB**



**GILBERTO
TORRES
ALVES
SANTIAGO**

**TIPOS DE MOTIVAÇÃO E MÚSICA NO ENSINO DE
INGLÊS NO 1.º CEB**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês no 1.º CEB, realizada sob a orientação científica do Dr. António Augusto de Freitas Gonçalves, Professor associado do Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha mãe Maria, ao meu tio José, ao grande amigo João e ao meu excelentíssimo orientador Moreira.

O júri

Presidente	Prof. ^a Dra. Doutora Ana Isabel de Oliveira Andrade, Professora Associada, Universidade de Aveiro
Arguente Principal	Prof. Dr. Doutora Maria Teresa Costa Gomes Roberto Cruz, Professora Auxiliar, Universidade de Aveiro
Orientador	Prof. Dr. Doutor António Augusto de Freitas Gonçalves Moreira, Professor Associado, Universidade de Aveiro

palavras-chave

Motivação intrínseca e extrínseca, competência existencial, estratégias de aprendizagem, música no 1.º CEB, Inglês como Língua Estrangeira.

resumo

O presente relatório propõe-se analisar a motivação intrínseca e extrínseca, a competência existencial da timidez e a abertura a novas experiências de uma turma do 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB principalmente através de atividades musicais.

Analizamos três intervenções realizadas durante o nosso estágio usando uma estratégia de investigação do tipo qualitativo e uma abordagem de investigação-ação. Através da observação direta, da análise de um questionário e videograções analisámos e obtemos algumas elações acerca dos tópicos acima mencionados com vista a melhorar as nossas práticas didáticas, o nosso conhecimento acerca desses tópicos e criar interesse nestes campos investigativos.

Perante os dados obtidos concluímos que os principais fatores de motivação intrínseca são a satisfação pessoal e o gosto pela cultura alvo; já em relação à motivação extrínseca concluímos que o professor e os pais são os que mais influenciam os alunos. Concluímos também que as atividades musicais realizadas nesta investigação motivaram os alunos para a aprendizagem e desenvolveram a competência existencial da timidez e abertura a novas experiências de forma positiva.

keywords

Intrinsic and extrinsic motivation, existential competence, learning strategies, music in Primary Education, English as a Foreign Language.

abstract

The following report is set to analyze the intrinsic and extrinsic motivation, the existential skill of shyness and the openness to new experiences of a class from the forth-elementary stage, mainly through music activities.

We analyzed three interventions that occurred through our internship while using a strategy comprised of a qualitative type of investigation and an action-research focus. Through direct observation and the analysis of a questionnaire and video recordings, we set to analyze and reach some conclusions about the above-mentioned topics while trying to better our educational practices, our knowledge about those topics and to create further interest in these investigation fields.

Facing the data we collected we believe that the main factors of intrinsic motivation are personal satisfaction and the enjoyment of the target culture; when looking at extrinsic motivation we concluded that the professor and parents are the ones that mostly influence the students. We also concluded that the musical activities produced in this investigation motivated the students toward the learning of the English language and developed their existential competence in regard to their shyness and openness toward new experiences in a positive fashion.

Índice geral

Lista de abreviaturas.....	10
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
Introdução	14
Capítulo I: Motivação	16
1. O(s) conceito(s) de motivação	18
2. Teorias gerais da motivação.....	20
2.1. Psicologia motivacional: a “viagem” interna da motivação individual	20
2.1.1. Expetativa-valor: a dinâmica entre capacidade, esforço e recompensa.....	21
2.1.2. Teoria da atribuição: cognição e razões do comportamento motivado	22
2.1.3. A eficácia pessoal: autocrítica das capacidades individuais.....	22
2.2. Teoria da autodeterminação: o elo entre a motivação intrínseca e extrínseca	23
2.3. A motivação social: elementos motivacionais exteriores ao indivíduo	25
2.4. Teoria do comportamento planeado: mecanismos comportamentais	26
Capítulo II: A motivação e a aprendizagem de uma LE	28
1. Motivação na aprendizagem de uma Língua Segunda.....	30
1.1. Motivação no enfoque socio-construtivista	31
1.2. Gardner e o modelo sociopsicológico	31
1.3. O modelo motivacional de Dörnyei	32
1.4. Os fatores internos e externos da motivação de Williams e Burden.....	33
Capítulo III: Música e motivação no ensino de uma L2	36
1. Música e motivação no ensino de uma L2	38
PARTE II: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS	40
1. Enquadramento e apresentação do estudo	42
1.1. Objetivos de investigação	42
1.2. Opções metodológicas	42
1.2.1. Estudo qualitativo	42
1.2.1.1. Investigação-ação	44
1.3. Objetos e métodos de observação	47
1.4. Tipos de recolha de dados	48
1.5. Caraterização da realidade pedagógica	50
1.6. Visão geral do projeto	53

1.6.1. Metas curriculares transversais ao projeto.....	54
1.7. Descrição pormenorizada do projeto.....	55
PARTE III: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	59
1. Análise dos questionários e resultados.....	60
2. Análise das transcrições e resultados	81
3. Conclusões gerais	84
Bibliografia.....	89
Anexos.....	92
1. Inquérito por questionário	94
2. Respostas dos questionários	98
3. Transcrições	105
3.1. Primeira sessão vídeo-gravada	105
3.2. Segunda sessão vídeo-gravada	106
4. Letra da música “Fruits and Veggies” usada na primeira sessão	108
5. Letra da música usada na segunda sessão	109
6. Dramatização usada na terceira sessão	110
7. Planificações das intervenções	111

Lista de abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

L2 – Língua segunda

LE – Língua estrangeira

LM – Língua materna

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Introdução

O nosso projeto tem como estrutura basilar os vários tipos de motivação presentes em atividades relacionadas com a música no ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), nomeadamente a intrínseca e extrínseca. Por essas razões, e para que o leitor tenha uma noção abrangente de como é definida a motivação nos vários campos intelectuais (e não só no campo educacional) englobamos no capítulo de enquadramento teórico uma recolha das teorias gerais – primeira parte – sobre a motivação. Depois desta visão geral sobre a motivação, facultamos as várias teorias – segunda parte – que nos permitem aprofundar este tópico no universo educativo. A terceira parte do enquadramento teórico centra-se na importância da música enquanto estratégia motivacional e, nesta secção, realçamos a importância do fator afetivo que releva da própria música na aprendizagem do Inglês no 1.º CEB.

A segunda secção desta dissertação diz respeito à metodologia usada e a todo o corpo do projeto que desenvolvemos para esta intervenção, nomeadamente por recurso ao paradigma interpretativo, por meio de investigação qualitativa, nomeadamente com preceitos metodológicos de investigação-ação, concretizados em três intervenções associadas ao processo de estágio pedagógico do Curso de Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB.

A terceira secção deste relatório é dedicada à análise dos dados recolhidos a partir do questionário e das transcrições realizadas a partir das vídeo-gravações das sessões de intervenção. É nesta secção que discutimos e problematizamos toda a componente motivacional que a música – e outras estratégias – pode imprimir ao processo de ensino-aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeiras.

Por fim fechamos a presente dissertação com as conclusões e reflexões sobre os tópicos de investigação e as experiências que nos marcaram e nos enriqueceram como investigadores, pessoas e pedagogos, na tentativa de, observando os objetivos de investigação propostos, darmos respostas às nossas questões iniciais.

Capítulo I: Motivação

“O *incapturável* fenómeno que
desencadeia a ação humana”

(citação nossa)

1. O(s) conceito(s) de motivação

O conceito de motivação tem sido alvo de inúmeros estudos ao longo das últimas décadas, quer no contexto do ensino de línguas (materna e estrangeiras), quer noutros variadíssimos contextos, que não abordaremos por não se enquadrarem na problemática do nosso estudo. Como investigadores, ao usar este conceito enquanto pedra basilar do nosso projeto, tentamos problematizar e procurar respostas com espírito crítico, flexível, desprovido de ideias preconcebidas. O que se tornou aparente, para nós, nesta recolha de literatura sobre a motivação, foi a constatação de que a sua investigação traz não só inúmeras respostas acerca do que inspira o ser humano a ter certos comportamentos e atitudes, mas também a constatação de que essas respostas trazem novas perguntas, tão numerosas quanto o número de pessoas existentes no mundo, pois o que motiva cada indivíduo é único e intransponível.

O que nos impede então de encarar a motivação como um conceito abstrato, maioritariamente filosófico, pouco rigoroso e científico? Acreditamos que o estudo da motivação deve ser encarado com um estudo da própria essência do ser humano, ou seja, todas as ciências que dizem respeito ao estudo dos mecanismos internos do indivíduo e ao que o afeta exteriormente, como a psicologia e a sociologia, estão de certa forma a complementar e a validar o estudo do conceito da motivação como aquilo que nos impele (ou não) à ação. Por essa razão, apresentamos neste capítulo, várias teorias que nos permitirão perceber as diversas dimensões nas quais surgem a motivação. Para contextualizar esta necessidade podemos tomar como exemplo as atividades relacionadas com música presentes neste projeto: se os alunos tiverem uma relação positiva com música fomentada pela sua família ou colegas, então deparamo-nos com fatores externos que as ciências sociais podem aprofundar; se os alunos tiverem já uma aptidão intrínseca para desfrutarem e apreciarem a música, os ritmos, o canto, já nos vão interessar os mecanismos internos que promovem esta motivação, e aqui as ciências relacionadas com a cognição já nos serão imprescindíveis.

Vamos continuar então com algumas definições gerais sobre a motivação: Bophy (2004, p. 2) descreve a motivação como algo “*subjective and focused on the reasons behind our choices and actions*”. Ou seja, existe um complexo processo cognitivo por detrás das nossas escolhas e ações.

Brown (2011) citado em Kassing (2011, p. 10), também descreve a motivação como *“inner drive, impulse, emotion or desire that moves one toward a particular action”*. Note-se que o próprio léxico escolhido na descrição da motivação é subjetivo e relacionado com as “viagens” interiores do indivíduo e a interceção das suas emoções, impulsos e desejos. Já Dörnyei (1998, p. 117) afirma, com alguma ironia, que

“Although ‘motivation’ is a term frequently used in both educational and research contexts, it is rather surprising how little agreement there is in the literature with regard to the exact meaning of the concept”.

Compreendemos então que até nos meios científicos onde se estuda a motivação não há concordância acerca do seu significado concreto, o que reforça a ideia da motivação como um fenómeno dinâmico e idealmente compreendido à luz de situações específicas. Não existe uma necessidade de um termo lato de motivação que abranja todas as ciências, pois nunca irá existir unanimidade na sua aceitação. O que deve ser valorizado é a compreensão da sua utilidade e influência nas diferentes áreas em que é estudada.

Um ponto de concordância sobre a motivação nas diferentes áreas é a sua relação com o estudo do comportamento humano. Madrid (2002, pp. 370-371) escreve acerca do processo interno que gera determinado comportamento, descrevendo a motivação como um *“set of processes which involve the arousal, direction, and sustaining of behaviour”*. O comportamento é influenciado então por processos que atuam em três etapas distintas: a etapa da ideia, que possibilita o surgimento do comportamento; a etapa da escolha da sua direção e as razões que tornam ou não esse comportamento sustentável. Madrid aprofunda a sustentabilidade do comportamento motivado afirmando que

“motivation is an internal state of the individual influenced by needs, and/or beliefs, which generate an interest and desire to achieve a goal, and moves the individual to attain it with a continued effort” (2002, p. 387).

Para Madrid, a motivação resulta do estado interno que impele o indivíduo a suprir as suas necessidades, preencher os seus desejos, realizar os seus objetivos, e repetir

comportamentos através de esforço contínuo para alcançar e manter esses objetivos. Também Dörnyei (2000, p. 524) tem uma visão similar, descrevendo a motivação como:

”the dynamically changing cumulative arousal in a person that initiates, directs, coordinates, amplifies, terminates, and evaluates the cognitive and motor processes whereby initial wishes and desires are selected, prioritized, operationalized, and (successfully or unsuccessfully) acted out”.

Está condensado, nesta definição, o complexo processo dinâmico do surgimento de um possível comportamento através dos filtros cognitivos e motores do indivíduo.

Dörnyei (2013, pp. 518-531) realça ainda a importância da relação entre a cognição e as emoções na análise dos processos complexos da motivação, afirmando que esta se manifesta *“in a dynamic interplay with cognitive and emotional factors”* e que *“complex emotional constructs usually include cognitive and affective components.”* Ou seja, quanto mais profundo e complexo for um impedimento motivacional, maior será a sua relação com fatores cognitivos e afetivos. Podemos então dizer que além de subjetivo, o estudo da motivação é também multifacetado, com vários níveis de profundidade, que se podem e devem interceder para produzir teoria mais rica e útil para quem quer compreender e transpor a teoria sobre a motivação para diferentes realidades, e neste caso, a realidade da sala de aula. Iremos em seguida abordar as teorias sobre a motivação relacionadas com os processos internos do indivíduo e com o impacto da componente social nos seus comportamentos.

2. Teorias gerais da motivação

2.1. Psicologia motivacional: a “viagem” interna da motivação individual

A psicologia motivacional destaca-se pela ausência de modelos consensuais entre os investigadores devido à terminologia muitas vezes abstrata usada na descrição das teorias e à competição entre as várias ideologias e campos científicos. Como o objeto de estudo destas teorias é o mecanismo interno do indivíduo que produz comportamento, é

natural que as teorias sejam amplas e improváveis de se conciliarem. Dörnyei (2001, p. 2) exprime esta ideia acerca das teorias motivacionais observando que estas são “[...] *characterized by a confusing plethora of competing theories, with little consensus and much disagreement among researchers*” e que a “*motivation is one of the most elusive concepts in the whole of social sciences*”. Estas teorias são úteis para o nosso projeto pois dão-nos informações acerca de como funcionam os mecanismos internos da motivação dos alunos, permitindo-nos decifrar mais rapidamente os seus estados motivacionais ou colocar hipóteses para as suas atitudes e comportamentos.

2.1.1. Expetativa-valor: a dinâmica entre capacidade, esforço e recompensa

A teoria de expetativa-valor tem como pedra basilar a noção de ação como resultado da expetativa de sucesso em relação a uma atividade, assim como o valor atribuído a esse sucesso.

Segundo Dörnyei (2001b.20) a probabilidade de um indivíduo realizar uma ação percecionada como tendo pouco valor ou difícil de atingir, será obviamente baixa em comparação ao inverso. A conceção que o indivíduo tem das suas capacidades e o valor que dá às atividades são fulcrais no desencadear de comportamento motivado.

Fontaine (1990: 103) descreve o modelo que Atkinson conceptualizou em relação à teoria de expetativa-valor, apresentando dois conceitos que exemplificam diferentes tipos de comportamentos apoiados nesta teoria:

Indivíduos que têm uma *necessidade de realização* querem atingir os objetivos não pelas recompensas externas mas sim pelo sucesso e sentimento de realização das atividades, não tendo receio de mostrar iniciativa e mostrando envolvimento e resiliência perante dificuldades;

No campo oposto à *necessidade de realização* temos o *medo de falhar*. Aqui o indivíduo tenta evitar um desempenho negativo da atividade, limitando-o na experimentação e afastando-o da atividade devido à baixa expetativa de sucesso para com ela.

No contexto de sala de aula, um aluno que tenha receio de falhar quando interpelado pelo professor ou no decorrer de uma atividade, terá o seu pensamento refém desse medo, dessa inibição. Já um aluno com *necessidade de realização* tentará responder, usando todas as ferramentas disponíveis a si, sendo a sua motivação o acreditar ser capaz

de realizar uma tarefa. Quando o aluno pensa que uma atividade é muito difícil ou sem interesse, ele terá à partida um comportamento desmotivado. Nestas situações sentimentos negativos como a exasperação, apreensão e a ansiedade podem surgir.

2.1.2. Teoria da atribuição: cognição e razões do comportamento motivado

Esta teoria está relacionada com as razões que o indivíduo encontra para realizar certa atividade ou ter certo comportamento. A sua cognição será a ferramenta principal para discernir as razões do sucesso ou insucesso dessas atividades. Weiner (1989) aponta algumas das razões encontradas para justificar esse sucesso ou insucesso, como as capacidades intelectuais e físicas, a persistência, a dificuldade da atividade, a sorte, o temperamento e o apoio exterior, distribuindo-as em três variáveis:

- O *locus* de casualidade, onde as causas internas associadas inerentemente ao sujeito, como as suas capacidades, dedicação e ansiedade se distinguem das causas externas, resultantes das atitudes e comportamentos alheios;
- A *estabilidade*, onde se contrapõem as causas que são permanentes, tais como as capacidades do indivíduo com causas que são variáveis como a fadiga;
- A *controlabilidade*, que está relacionada com a perceção que o sujeito tem acerca da sua capacidade de influenciar, ou não, as causas que determinam o sucesso, ou não, da atividade. O esforço é um exemplo de uma causa controlável, ao invés de, por exemplo, e até certo ponto, a ansiedade.

Em ambiente de sala de aula os alunos equacionam cognitivamente todos estes fatores e tomam decisões acerca de que tipo de atitudes vão tomar em relação à aprendizagem. Como investigadores, ao observar várias aulas das turmas onde realizamos o projeto, conseguimos ter algumas noções acerca dos limites dos alunos em relação à dificuldade das atividades, à sua capacidade de esforço e limites de fadiga, e com essa informação foi possível desenvolver atividades que não se deslocassem em demasia do observado.

2.1.3. A eficácia pessoal: autocrítica das capacidades individuais

Esta teoria está relacionada com a visão que o indivíduo tem em relação à sua capacidade em atingir objetivos e superar os desafios que surgem no processo. Quanto maior for a confiança do indivíduo em relação às suas capacidades, maior será a eficácia deste perante os obstáculos que surgem. Bandura descreve este fenómeno da seguinte forma:

“Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to manage prospective situations. Efficacy beliefs influence how people think, feel motivate themselves and act” (1995, p. 2).

Segundo Bandura (1995), a perspetiva que o indivíduo tem em relação à sua eficácia pessoal depende do desempenho anterior, onde os sucessos alcançados aumentam a confiança do indivíduo na sua eficácia pessoal, e o fracasso constante diminui-o. A aprendizagem vicarial, através da comparação com os outros, também oferece ao indivíduo informações acerca das suas próprias capacidades. A persuasão social, através do encorajamento em relação à qualidade da execução da tarefa realizada, também contribui para o sentimento da eficácia pessoal. Por fim, as próprias reações fisiológicas, que revelam ansiedade, nervosismo, medo, ou aquelas que revelam confiança, são indicadores do sentimento de eficácia pessoal em relação às tarefas realizadas. Na sala de aula, um elevado sentimento de eficácia pessoal demonstrado pelo aluno é geralmente positivo para o seu desempenho nas atividades. Pode ser disruptivo em situações pontuais, onde, por exemplo, o aluno tem confiança em demasia nas suas capacidades e quer participar de forma exagerada. Além disso, pode criar dificuldades de empatia em relação a alunos com baixo sentimento de eficácia pessoal, devido a este não compreender o porquê das suas dificuldades e bloqueios na realização das tarefas.

2.2. Teoria da autodeterminação: o elo entre a motivação intrínseca e extrínseca

No estudo da motivação aparecem duas razões principais que condicionam o comportamento: as razões intrínsecas e as razões extrínsecas. A motivação intrínseca é inerente ao indivíduo, por ele regulada e está relacionada com o seu interesse genuíno pelas atividades, sem necessidade de motivação externa. Por outro lado, a motivação

extrínseca acontece quando o indivíduo é influenciado por forças exteriores a si, como estar motivado para agradar a uma pessoa ou estudar para no futuro ter um emprego monetariamente compensador. Ou seja, o indivíduo não tem uma relação afetiva no que diz respeito à tarefa a desempenhar, mas sim o desejo de ter acesso às possibilidades que a realização com sucesso dessa atividade traz. Csikszentmihalyi & Nakamura explicam uma forma de identificar estes dois tipos de motivação:

“The best way to recognize extrinsic motivation is to ask: Would a person do this even if no reward or punishment followed from the activity? If the answer is, No, he or she would not! It makes sense to assume that the motivation was extrinsic. On the other hand if the answer was, Yes, it makes sense to talk of intrinsic motivation” (Csikszentmihalyi & Nakamura, 1984, pp. 51-52).

Na motivação intrínseca a recompensa esperada está relacionada com satisfação pessoal e na extrínseca está relacionada com recompensas exteriores, da esfera social. No contexto de sala de aula é difícil um aluno ser apenas motivado intrinsecamente ou extrinsecamente – o que existe normalmente é uma confluência dos dois tipos de motivação, ou então a ausência de ambas, a desmotivação. Deci & Ryan (1985) abordam esta temática, denominando a continuidade entre a motivação intrínseca e extrínseca como comportamento autodeterminado. Quando nenhum tipo de motivação está presente é devido à ausência de autodeterminação:

“There are two types of motivation, one based on intrinsic interest in the activity per se and the other based on rewards extrinsic to the activity itself. These types of motivation are not categorically different, however, but rather lie along a continuum of self-determination” (Noels, K.A.; Pelletier, L. G.; Clement, R. & Vallerand, R. J., 2000, p. 60).

Nesta teoria, a motivação extrínseca não deverá ser encarada como um entrave à motivação intrínseca, mas sim como um percurso que acontecerá e que será mais positivo quando melhor for aproveitada a motivação intrínseca do indivíduo. Dörnyei (2001) explica também como a motivação intrínseca pode desaparecer quando a tarefa é imposta

ao aluno, ou seja, resultante de ordens externas. As atividades realizadas neste projeto têm o objetivo de aumentar a motivação intrínseca do aluno em relação à aprendizagem do Inglês. É também nosso objetivo que o aluno construa essa ponte entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca através de atividades que lhe despertem interesse.

2.3. A motivação social: elementos motivacionais exteriores ao indivíduo

As teorias da motivação social baseiam-se nas relações interpessoais que o indivíduo tem no meio social. Weiner fala acerca dos constituintes necessários para este tipo de motivação:

“Social motivation requires the psychological presence of another and determines reactions to that person, dyad or group... personal motivation, by contrast, can be studied in the absence of significant others” (Weiner, 1994, p. 557).

Estas interações são imediatas e imprevisíveis, o que pode provocar mudanças bruscas de motivação no indivíduo, ansiedade social, mal-estar e desconforto, como diz Genn (1995). Socialmente, no universo da sala de aula, temos três fatores fundamentais que motivam o aluno:

- Segundo Chambers (1999), os pais têm uma influência indireta na realidade dos filhos, seus comportamentos e expectativas pelo que ocorre na sala de aula, e pelo valor que dão ao seu sucesso. Quanto mais novos forem os alunos maior será a influência dos pais.
- Para Dörnyei (2001), os professores são a figura principal no processo de aprendizagem, representantes da identidade do grupo, promovendo unidade e um modelo através da sua influência direta.
- Por fim, Dörnyei e Malderez (1999) consideram o grupo como um importante fator de motivação social. O grupo irá exercer influência e pressão para que o indivíduo tenha determinados comportamentos. O grupo terá determinada estrutura, desenvolvimento e estilo de liderança, de acordo com o estipulado pelo professor.

Ao realizar o projeto procurámos ter uma postura de professor confiável, gerador de bom ambiente na sala de aula, repreendendo comportamentos disruptivos e atitudes negativas dos alunos para com os seus colegas.

2.4. Teoria do comportamento planeado: mecanismos comportamentais

Chambers (1999) descreve a teoria do comportamento planeado de Ajzen (1991) com um modelo que procura demonstrar os processos comportamentais conscientes e motivados. Neste modelo, a ação motivada do indivíduo depende da sua atitude pessoal perante o seu próprio comportamento. Outro elemento que condiciona o comportamento motivado neste modelo é a *norma subjetiva*, que se define pela percepção que o indivíduo tem das pressões sociais que atuam sobre ele. O último elemento deste modelo é a *percepção do controlo do comportamento*, ou seja, a noção que o indivíduo tem da dificuldade de execução de um comportamento, tendo em conta experiências passadas e perspetivação futuras das dificuldades e obstáculos.

No contexto de sala de aula, o aluno também equaciona se os seus comportamentos são positivos ou negativos. Também tem comportamentos consoante a reação dos colegas de turma em relação às suas atitudes e, por fim, também começa a perceber as suas limitações perante os obstáculos e dificuldades de aprendizagem anteriores. As atividades baseadas em música realizadas neste projeto exigiam que os alunos cantassem as letras das músicas, e é natural que entre alguns deles exista timidez e dificuldades em se expor aos colegas, pois nem todos têm o mesmo nível de Inglês nem autoconfiança. Cabe ao professor fazer com que se crie um ambiente positivo, onde o aluno consiga transpor essas inibições e fique motivado para a realização das atividades.

Capítulo II: A motivação e a aprendizagem de uma LE

1. Motivação na aprendizagem de uma Língua Segunda

A aprendizagem de uma língua segunda pressupõe a aprendizagem de um novo código comunicativo, ou seja, um novo mecanismo através do qual podemos elaborar e expressar pensamento. Além disso, ao estudar uma língua diferente da nossa língua materna, temos também acesso à cultura que os falantes dessa língua construíram. A língua segunda deixa de ser apenas um sistema de códigos linguísticos que é aprendido por necessidade, curiosidade ou academicamente, e torna-se numa experiência interior e exterior que o indivíduo percorre entre culturas diferentes, permitindo-lhe colocar a sua própria cultura, identidade e intelecto em perspetivação. Dörnyei exprime estas várias encarnações da aprendizagem de uma língua segunda:

“Language is at the same time: (a) a communication coding system that can be taught as a school subject; (b) an integral part of the individual’s identity involved in almost all mental activities; and also (c) the most important channel of social organization embedded in the culture of the community where it is used” (Dörnyei, 1998, p. 118).

Se considerarmos a aprendizagem de uma língua segunda como um processo enriquecedor, promotor de uma visão mais abrangente e empática acerca das outras culturas e ideologias, então a importância de colocar as crianças das nossas escolas em contacto com outras línguas é fulcral para fomentar e promover valores importantes na nossa sociedade atual, tais como o respeito pelo outro, pela sua cultura, a importância da globalização como uma ferramenta que nos aproxima pela compreensão das diferenças e não pela homogeneização forçada de valores e cultura. Nas atividades desenvolvidas para este projeto demos atenção a esta componente multicultural como fator positivo na relação com a aprendizagem de línguas. Iremos agora tratar das diferentes abordagens sobre a motivação no ensino de Língua Estrangeira (LE).

1.1. Motivação no enfoque socio-construtivista

As razões que levam um indivíduo a aprender uma LE e a manter nela certo grau de proficiência dependem da sua disposição interna, que é única, e do contexto social no qual está inserido. Segundo Williams & Burden (1997), para acontecer um comportamento motivado o indivíduo irá primeiramente elaborar razões, de acordo com a sua identidade e o meio exterior, para realizar determinada atividade. Em seguida, apesar de ter estipulado as razões para ter um comportamento, ele pode escolher ou não realizá-lo, ou seja, temos a tomada de decisão. Depois de decidir realizar uma atividade, o indivíduo necessita de um esforço contínuo, sustentável, para que a tarefa seja realizada com sucesso. Cada indivíduo terá razões diferentes, atitudes diferentes em relação à aprendizagem de uma LE – daí a componente construtivista deste modelo. A componente social irá afetar as razões, as tomadas de decisão e o esforço que o indivíduo sustém na aprendizagem da LE.

Nesse sentido, acreditamos que o professor deve perscrutar as razões que levam os alunos a criarem uma relação emotiva e cognitiva positivas com a língua, pois essas também são as razões que os motivam para a aprendizagem. Após identificar essas razões, há que manter o interesse dos alunos na cultura e valor da língua para que estes criem voluntariamente uma vontade de realizar um esforço permanente na manutenção da aprendizagem. Para que nisso aconteça, um bom ambiente na sala de aula e a criação de unidade entre o professor e os colegas de turma irão providenciar um contexto social adequado à aprendizagem.

1.2. Gardner e o modelo sociopsicológico

A aprendizagem de uma língua estrangeira é o pressuposto e componente principal para que ocorram trocas interculturais entre falantes de diferentes línguas. O desejo e curiosidade em conhecer, aprofundar, interagir com culturas diferentes será, então, um fator essencial para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Gardner & Lambert realçam esta interdependência entre o interesse pelo contexto cultural que rodeia uma língua e a sua aprendizagem:

“We reasoned that some process like identification, extended to a whole linguistic community and coupled with an inquisitiveness and sincere interest in the other group, must underlie the long-term motivation needed to master a second language” (Gardner & Lambert, 1972, p. 12).

Para Gardner (1985) a motivação depende da orientação do indivíduo em relação à língua, ou seja, o porquê do seu desejo na sua aprendizagem. O indivíduo pode ter uma orientação do tipo integrativo, onde há uma relação positiva com a cultura da língua-alvo, e onde há a predisposição para o contacto ou integração nela. O indivíduo pode também ter uma orientação instrumental, onde a aprendizagem da língua lhe possibilita oportunidades de teor mais pragmático, como o acesso a uma melhor profissão, melhores possibilidades de vida com o acesso a uma melhor integração na imigração, etc. Gardner identifica também três fatores imprescindíveis na motivação: a intensidade motivacional, o desejo de aprender a língua e as atitudes na aprendizagem da língua. A motivação surge como o epicentro de onde surge o desejo e o esforço em aprender uma língua, que são componentes cognitivas. A satisfação na realização dessa aprendizagem é a parte afetiva da aprendizagem. Estes processos são interdependentes e a sua relação explica, para Gardner, a essência da motivação.

1.3. O modelo motivacional de Dörnyei

Dörnyei (1998) elaborou um modelo no qual existem três níveis principais na motivação associada com a aprendizagem de LE:

- O nível da linguagem, o qual incorpora o subsistema motivacional integrativo e instrumental;
- O nível do aprendente, o qual depende da sua necessidade de sucesso na aprendizagem e da sua autoconfiança, influenciada pela sua ansiedade no uso da língua, a sua perceção de competência na L2 (Língua Segunda), atribuições causais e sentimento de autoeficácia;
- O nível da situação de aprendizagem, o qual depende da componente programática do contexto de aprendizagem, da relação com o professor e os seus métodos de

ensino e das dinâmicas de grupo, e todas as componentes motivacionais aliadas a estes três fatores.

Dörnyei elaborou, com este modelo, uma explicação para a motivação na aprendizagem da LE, baseada em três componentes distintos, mas que ao mesmo tempo estão relacionados entre si, e é essa a lacuna neste modelo, a ausência de uma explicação detalhada de como estes componentes interagem entre si.

1.4. Os fatores internos e externos da motivação de Williams e Burden

Na elaboração deste modelo, os autores realçam a importância entre os vários componentes que influenciam o comportamento motivado e a atitude em relação à aprendizagem da LE. Os autores dividiram estes componentes em fatores internos e externos, similarmente a muitos outros modelos motivacionais. No entanto, explicaram a dimensão dinâmica destes fatores devido ao caráter único de cada indivíduo e do contexto exterior no qual se realiza a sua aprendizagem.

Os fatores internos de motivação apresentados por Williams & Burden (1997) tem nove componentes, alguns dos quais já referidos noutros modelos, porém, englobados num conjunto que consideramos bastante completo e explícito. Os fatores internos referidos são os seguintes:

- O *interesse intrínseco da atividade*, que se relaciona com o confronto do aluno com uma atividade que naturalmente vai ou não ao encontro dos seus interesses e curiosidade;
- A *perceção do valor da atividade*, onde o aluno irá decidir qual o valor que atribui ao sucesso ou insucesso da atividade, às recompensas ou repreensões;
- O *sentido de influência*, que é um fator interno que está relacionado com o controlo que o aluno perspetiva ter no desencadear de um comportamento e ação resultante;
- O *domínio*, que constitui um fator interno relacionado com a competência e sentido de eficácia pessoal, que condiciona a escolha das atividades e o esforço e persistência presentes na sua realização;

- O *autoconceito*, um fator interno relacionado com a autoimagem que o aluno tem de si, e, por isso, das suas competências e capacidades em desempenhar as atividades;
- As *atitudes*, um fator interno relacionado com o valor que o aluno dá à aprendizagem da língua e da cultura a ela associada. Se esse valor for positivo também as suas atitudes serão e maior será a probabilidade de uma aprendizagem motivada de sucesso;
- Os *estados afetivos*, outro dos fatores internos que englobam sentimentos como a ansiedade, o medo e a confiança, os quais interferem na aprendizagem da LE;
- O *estado de desenvolvimento e a idade*, fatores internos que variam de indivíduo para indivíduo, ou seja, dois indivíduos podem ter a mesma idade e estarem em diferentes estados de desenvolvimento. Porém, há também um consenso que vem de estudos sobre o desenvolvimento da linguagem na criança, que defendem que quanto mais jovem for o indivíduo, maior será a sua capacidade de aprendizagem de uma nova língua. Isto porque as sinapses que ocorrem no cérebro associadas à memória e às relações linguísticas entre línguas ainda estão maleáveis. Um adulto já tem essas sinapses cimentadas e rígidas, e por isso terá mais dificuldade em atingir um grau elevado de mestria numa língua diferente da sua língua materna.
- O último fator interno apontado é o *género*. Este é um fator que se pode associar também às construções sociais de género que terão um impacto nas motivações interiores dos alunos. Tome-se por exemplo uma sociedade onde a maioria dos professores de línguas são mulheres. Neste caso, uma menina que tenha aptidão para a aprendizagem de línguas poderá desenvolver um desejo intrínseco em aprender línguas com vista também a um interesse instrumental em fazer disso uma futura profissão. Não há interesse em analisar as capacidades de aprendizagem de línguas em relação ao género porque já concluímos que cada indivíduo é diferente nessa aprendizagem. Então, não é lógico dividirmos os indivíduos em grupos para os comparar, neste caso entre géneros.

Parece-nos ainda importante salientar que, segundo os mesmos autores, o estudo da motivação deve ter em conta todos estes fatores e a relação dinâmica entre eles. A melhor forma de perscrutar a motivação do aluno é pensar em todos estes componentes e identificar os que mais influenciam o aluno e, a partir daí, desenvolver estratégias para aumentar a sua motivação na aprendizagem da LE. Podemos afirmar o mesmo acerca dos

fatores externos de motivação enumerados por Williams & Burden (1997). São eles os seguintes:

- *Os outros significativos*, constituídos pelos pais, professores e colegas de turma, são os elementos mais impactantes no contexto escolar do aluno;
- *A natureza das interações com os outros significativos*, que se baseiam nos reforços positivos com recompensas e elogios, e reforços negativos na forma de castigos e repreendimentos que danificam a autoestima;
- *O ambiente de aprendizagem* que está relacionado com as condições de aprendizagem do aluno na sala de aula, como por exemplo o tamanho da própria sala de aula, variações de temperatura no seu interior, iluminação, recursos pedagógicos e lúdicos, como o quadro interativo. Todos estes fatores interferem com a facilitação ou não da aprendizagem e motivação do aluno para com a LE;
- *O contexto mais alargado* é um fator externo relacionado com a estrutura educacional, como o currículo adotado, as ideologias de ensino e toda a estrutura hierarquizada do ensino que, além de influenciar a motivação do aluno e os seus comportamentos, também irá influenciar os comportamentos do professor e as atitudes dos pais em relação às expectativas que têm do ensino.

Capítulo III: Música e motivação no ensino de uma L2

“Feliz aquele que transfere o
que sabe e aprende o que
ensina.”

Cora Coralina

1. Música e motivação no ensino de uma L2

A música pode ser uma ferramenta de aprendizagem muito útil no ensino/aprendizagem de LE porque tem o potencial de trabalhar a compreensão auditiva, oral, a leitura e a escrita. Além disso, a música cria também uma relação afetiva entre o aluno e a língua, fator que afeta positivamente a sua aprendizagem e motivação. Campbell (2000, p. 132) afirma que “devido à forte conexão entre as músicas e as emoções, a música em sala de aula pode ajudar a criar um ambiente emocional positivo que desencadeia a aprendizagem”.

Também Krashen (1987) explica que o estado emocional do aluno é similar a um filtro que pode facilitar ou dificultar a aquisição da LE. Se o aluno ao se deparar com a língua fica ansioso, desmotivado e sem autoconfiança, a aquisição da língua terá todas essas barreiras desmotivantes. A música irá criar um ambiente agradável, descontraído, onde emoções positivas podem surgir, ajudando o aluno a superar algumas das suas inibições, melhorando a sua autoestima e facilitando a aquisição da língua.

A música no ensino de uma LE pode servir também para despertar a curiosidade e germinar o interesse do aluno pela cultura da língua alvo. A música é uma parte importante da cultura dos povos, e além das músicas tradicionalmente conhecidas, o uso da língua que se está a aprender na criação de arte é um exercício que, como anteriormente referimos, apela ao lado afetivo da criança, testa as suas capacidades e o seu espírito criativo. Vygotsky (1978, p. 86) atesta a importância da exposição do aluno à cultura da língua alvo como um elemento que motiva o aluno à sua aprendizagem: “a aprendizagem ideal ocorre em ambientes da língua e da cultura estrangeira, quando o aluno está exposto a um nível de interação com a outra cultura”. Um exemplo disto é a valorização e ressurgimento de várias festividades associadas à Língua Inglesa no contexto escolar do ensino básico. Festividades com o *Halloween* e o *Thanksgiving Day*, despertam a curiosidade dos alunos em relação à cultura da Língua Inglesa, e esse desejo de conhecer mais sobre a cultura aumenta a motivação intrínseca na aprendizagem da língua a ela associada.

Quando desenvolvemos as atividades musicais para este projeto tivemos em conta a perspectiva de Lima (2004), o qual realça a importância do uso de músicas em Inglês, apelando à diversidade cultural (tema presente numa das músicas do projeto), à valorização

das diferenças entre culturas, evitando sempre o preconceito e estereótipos negativos. Além disso, a música, como já referimos acima, trabalha várias competências indispensáveis a uma experiência de aprendizagem completa de uma LE:

“O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como *listening, speaking, reading, and writing*, na mesma atividade com canções” (Lima, 2004, p. 22).

Brewer (1995) enumera várias razões pelas quais a música é uma estratégia positiva de ensino e uma ferramenta que facilita a aprendizagem: a música irá criar um estado interno positivo no aluno, um ambiente adequado na sala de aula, um sentimento de antecipação, uma captação cerebral com diferentes ondas, maior concentração, melhor memorização, uma aprendizagem multissensorial, menor tensão, um sentimento de união no grupo, mais inspiração, uma imaginação mais livre, e adiciona também o elemento lúdico, de diversão, à aprendizagem.

PARTE II: METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

1. Enquadramento e apresentação do estudo

1.1. Objetivos de investigação

O presente trabalho tem como objetivos principais identificar fatores intrínsecos e extrínsecos de motivação na aprendizagem do Inglês.

Queremos também integrar a música como recurso principal na planificação e execução das intervenções e perceber de que forma contribui para a motivação dos alunos.

Finalmente é também nosso objetivo analisar algumas mudanças na competência existencial¹ dos alunos em relação à abertura e interesse por novas experiências (atividades musicais e dramatização), analisando também fatores como a timidez.

1.2. Opções metodológicas

Apresentamos agora as opções didático/metodológicas e instrumentos de recolha de dados que escolhemos para o projeto em questão nas intervenções realizadas numa turma do 4º ano de escolaridade. As atividades musicais, nestas intervenções, são o recurso que mais nos interessa analisar à luz da motivação e aprendizagem do Inglês no 1.º CEB (Ciclo do Ensino Básico).

Neste capítulo iremos apresentar também o contexto educativo, o plano geral do projeto e uma descrição detalhada das intervenções e as suas planificações (de acordo com as metas curriculares do Inglês para o 4.º ano de escolaridade).

1.2.1. Estudo qualitativo

Após indagar sobre os vários tipos de investigação existentes e tendo em conta o teor da investigação, optamos por adotar uma abordagem crítica focada na análise qualitativa.

Bogdan e Biklen (1994) colocam em primeiro grau de importância a interpretação da significância do comportamento humano neste tipo de investigação:

¹ Entendemos por *competência existencial* a definição proposta no Quadro europeu comum de referência para as línguas (2001), isto é:

“[...] a soma das características individuais, traços de personalidade e atitudes que dizem respeito, por exemplo, à visão do indivíduo sobre si e sobre os outros e à vontade de estabelecer um relacionamento social com eles. Este tipo de competência não é visto simplesmente como resultando de características de personalidade imutáveis; inclui factores que são o produto de vários tipos de aculturação e que podem ser modificados” (pp. 32-33).

“O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem os significados e descrever em que consistem esses mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas de comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (p. 70).”

Acreditamos que a análise qualitativa não é mecânica nem linear e está intimamente ligada com a capacidade interpretativa do investigador perante o seu universo de análise.

A nossa maior preocupação como investigadores qualitativos é a de recolher e tratar dados da melhor forma possível e com o mais elevado nível de qualidade. Estes dados surgem através da análise dos comportamentos e atitudes dos alunos, do balanço das atividades realizadas no projeto e do questionário final realizado por eles.

Os próprios processos de análise usados pelos investigadores têm valor e significância pois englobam processos mentais de como abordar situações e encarar problemáticas que poderão vir a ser úteis a outros investigadores.

Bogdan e Biklen (1994) enumeram outros pontos importantes sobre a investigação qualitativa, afirmando o seguinte:

- “Os dados são recolhidos no seu contexto natural, constituindo-se o investigador como o instrumento principal da sua recolha;
- A investigação qualitativa tem um carácter descritivo;
- Os processos são tão importantes como os produtos;
- O investigador qualitativo representa um dos elementos participantes” (p. 47).

Destas citações percebemos que somos investigadores participativos e que o resultado da investigação irá ser apresentado descritivamente a partir do contexto natural das aulas de inglês. Concluímos também que a profundidade de análise dos dados será um espelho da qualidade e importância desses processos mentais.

Dornyei (2001) realça a importância da análise qualitativa na investigação da motivação na língua segunda (L2):

“Devido às fortes influências iniciais da psicologia quantitativa social na investigação da motivação na L2, os estudos qualitativos não têm feito, tradicionalmente, parte do repertório de investigação neste campo.

No estado presente da investigação da motivação na L2, que é caracterizado pela busca de um novo entendimento acerca do constructo intrincado e multinivelado da motivação, a adoção de métodos qualitativos de investigação parece ser muito atual (p. 238).”

Acreditamos na utilidade sociológica neste tipo de investigação qualitativa quando, a partir dos resultados, podemos observar padrões que nos permitem englobar os indivíduos em grupos, esquematizar comportamentos e atitudes.

Este tipo de estudos que podem ser utilizados posteriormente como um guia flexível ou porta de entrada para outras investigações. Não deverão, no entanto, ser encarados como verdades universais, mas sim como novos capítulos sobre o estudo do ser humano.

Acreditamos que quanto mais profunda e bem estruturada for a análise qualitativa, o que depende das capacidades de observação e competências críticas dos investigadores, melhor se perceberão as vozes de todos os intervenientes na condução do projeto educativo.

1.2.1.1. Investigação-ação

Optamos por implementar uma investigação qualitativa do tipo investigação-ação por variadas razões salientando entre elas a flexibilidade em readaptar e redefinir os nossos métodos e estratégias ao longo do projeto. A autogestão, indissociável deste tipo de investigação, será positiva se o projeto estiver bem estruturado e se a independência proveniente dessa liberdade for construtiva.

Kurl Lewin (1994, citado por Gonçalves (1999) descreve a investigação-ação como

“uma forma participativa e democrática de investigação que, em termos de método, se define por uma espiral reflexiva de ciclos de planificação, acção, observação e reflexão e pelo envolvimento dos participantes em cada fase do processo de investigação” (Gonçalves, p. 48).

O nosso projeto, apesar de apenas ter três sessões, passou por estes estágios referidos por Lewis. Os ciclos de observação e ação foram importantes para o sucesso das atividades. Os ciclos de planificação não geraram mudanças extremas e os ciclos de reflexão são mais intuitivos durante a execução das sessões e mais académicos e científicos quando aplicados no nosso relatório.

Esteves (2002, p. 125) defende que o papel da investigação-ação no campo da investigação educacional é o de ajudar o professor a melhorar a sua prática educativa, para isso é necessário “o desenvolvimento, no professor...de uma atitude científica que o leve a interrogar o real e a questionar-se enquanto elemento desse real”.

Entendemos então que o professor deve ter uma atitude crítica que lhe possibilite a análise do antes, do durante e do pós ação para que possa alterar e melhorar o seu desempenho futuro. Para isso é imprescindível a capacidade de identificar quais os aspetos a melhorar e quais os maiores problemas a resolver nas suas práticas.

Nunan (1989) conceptualiza a investigação-ação através de etapas cíclicas que se vão transfigurando:

- “1 – Planear – desenvolver um plano de acção no sentido de melhorar o que já está a acontecer;
- 2 – Agir – implementar o plano de acção;
- 3 – Observar – verificar os efeitos da implementação em contexto;
- 4 – Reflectir – analisar os efeitos observados” (p. 12).

As etapas descritas de Nunam parecem-nos lógicas e refletem as planificações e estratégias das nossas sessões onde conceptualizámos, implementámos, observámos e finalmente analisámos os resultados que nos propomos a pesquisar.

1.3. Objetos e métodos de observação

Segundo Quivy & Campenhoudt (1992) o investigador tem de saber o que quer observar, definir quem vai observar e como irá observar - sendo estas as três etapas principais de um trabalho de observação.

A análise da motivação através de atividades relacionadas com música não é direta e cabe ao observador inferir as suas conclusões de forma aberta e lata, permitindo a quem tiver acesso aos dados tirar também as suas próprias conclusões. Para nós é tão importante o resultado da análise como o respeito e consideração pelo campo de análise deste projeto, a turma do 4º ano de escolaridade de Aguiar, com quem realizamos as intervenções nas aulas de Inglês.

Após analisar as várias metodologias usadas para recolha de dados, consideramos que as mais apropriadas para a nossa investigação seriam a observação direta e a observação indireta, e que uma combinação de ambas seria a melhor forma de estruturar a nossa análise. Na observação direta procedemos diretamente à recolha de dados de acordo com as nossas capacidades críticas, tentando observar da melhor forma possível os parâmetros definidos na elaboração do projeto. A análise dos comportamentos e atitudes dos alunos dão-nos as informações mais pertinentes neste tipo de observação.

Na observação indireta analisamos os questionários que os alunos realizaram e obtivemos informações que complementaram a observação direta. Desta forma, conseguimos ter acesso aos pensamentos dos alunos em relação às nossas temáticas de análise e comparar a visão dos alunos com as nossas observações e conclusões.

Ainda dentro da observação indireta consideramos que a vídeo-gravação é outro elemento fundamental do nosso projeto por ser uma revisitação pausada e fragmentada do que investigamos diretamente nas intervenções. A vídeo-gravação dá-nos a possibilidade de observar e analisar detalhes que não são captados no momento das intervenções e de ter uma nova perspetiva do sucedido. No nosso projeto acreditamos que a principal função da videogravação é a de servir de plataforma de análise e evidência para os comportamentos e atitudes dos alunos e para a observação do sucesso/insucesso das atividades das intervenções.

1.4. Tipos de recolha de dados

Como já referimos aqui, a recolha de dados nas nossas intervenções foi realizada através da observação direta e da observação indireta através da videogravação e de um questionário realizado pelos alunos.

Na observação direta tivemos que identificar os momentos mais relevantes das intervenções em relação aos tópicos estudados enquanto gerimos as várias atividades. Precisamos também de estar vigilantes em relação aos sinais nos comportamentos e atitudes dos alunos para identificar os seus estados motivacionais e a satisfação para com as atividades musicais.

Notamos também que a observação direta permite-nos a análise (ainda que subjetiva) de dados não quantificáveis, como o sentimento de passagem do tempo nas intervenções, o ambiente na sala de aula, as expressões, atitudes e comportamentos dos alunos, dados que contribuem para a avaliação global das intervenções.

Segundo Bogdan & Biken (1994, p.49), este é um tipo de observação que exige um grau de atenção e reação elevados por parte do investigador pois “a abordagem de investigação qualitativa exige que o mundo seja avaliado com a ideia de que nada é trivial”.

Segundo Quivy e Campenhoudt (1992), a observação direta como técnica de recolha de dados também apresenta limitações e problemáticas:

- “Dificuldades ao nível do registo das observações, uma vez que, neste caso, o investigador está simultaneamente a investigar e a implementar a unidade didática, não sendo possível tomar notas no próprio momento. Para além disso, o investigador não pode confiar nas recordações do momento uma vez que a memória é seletiva e eliminaria uma grande parte dos comportamentos observados que se podiam revelar importantes na investigação;
- Problemas ao nível da interpretação das observações que deve ser articulada com outros métodos, outras técnicas de investigação” (p. 199).

As vídeo-gravações, são uma ferramenta valiosíssima da observação indireta pois, como já referimos, permitem ao investigador complementar e recordar algumas das suas

observações diretas realizadas no momento da intervenção. Estrela (1994) afirma que a vídeo-gravação permite captar de forma mais rigorosa os comportamentos e atitudes dos alunos em várias situações assim como um conjunto de interações verbais e não-verbais.

Durante as intervenções, nas atividades musicais, existem dois indicadores importantes que revelam o grau de envolvimento, são eles o elemento verbal dos alunos a cantarem as músicas, e os elementos não-verbais como os gestos corporais e expressões faciais. Estes indicadores tanto podem ser observados diretamente nas intervenções como nas vídeo-gravações. O grau de envolvimento dos alunos nas atividades fornece informações sobre os seus estados afetivo/emocionais, os quais têm impacto na motivação e na aprendizagem da LE.

Acreditamos que a vídeo-gravação também permite ao professor observar-se a partir do exterior da prática pedagógica com o intuito de se analisar sobre uma nova luz, melhorando assim as suas práticas pedagógicas, selecionando as idiossincrasias que quer reforçar e as que quer evitar no futuro e outro tipo de comportamentos e atitudes importantes para a sua prática.

Outra ferramenta que usamos na observação indireta foi o questionário. Talone & Yule (1989) referem que esta é uma das formas mais eficazes de perceber o que os alunos pensam:

“Parece que a forma mais óbvia de descobrir o ponto de vista do aprendente é simplesmente perguntando-lhes. Uma maneira de o fazer é através do uso de questionários “ (p. 134).

De acordo com Dörnyei (2001) existem vários critérios importantes para assegurar a validade dos itens constituintes de um inquérito desta natureza, tais como:

- “Dividir o termo de motivação em subcomponentes e usá-los em alguns itens;
- Utilizar vários itens com o mesmo objetivo;
- Escolher itens cuja efetividade já tenha sido verificada” (p. 202),

pelo que escolhemos perguntas já usadas por outros investigadores.

Realizamos o questionário em conjunto com a nossa colega de estágio. Na sua elaboração tivemos a preocupação de definir perguntas claras, sem dupla interpretação e orientadas para o tópico abordado. Incluímos respostas abertas e respostas fechadas para poder realizar uma interpretação mais completa. O questionário foi respondido pelos alunos após a realização de todas as intervenções.

Começamos o questionário com perguntas destinadas a conhecer as atitudes dos alunos em relação ao Inglês. Incluímos itens respeitantes à influência de outros elementos significativos (pais, colegas, professor) na motivação dos alunos, da atividade mais apreciada e da atividade menos apreciada, causas de sucesso/insucesso internas e externas e justificação, bem como preferência de atividades e autoavaliação de competências existenciais como o à-vontade de cantar músicas na sala de aula.

Os principais fatores de motivação abordados neste questionário foram:

- A perceção do valor da atividade, que é determinante para que o aluno a realize com sucesso” (Maehr, 1984);
- O sentido de influência, relacionado com as causas que o aluno atribui aos seus sucessos e fracassos (Williams & Burden, 1997);
- O sentimento de competência, que incorpora o conceito de eficácia-pessoal, ou seja, a perceção que os alunos têm em relação às suas capacidades para a realização das tarefas (Bandura, 1995);
- As atitudes em relação à língua, o esforço e comportamento do aluno na sua aprendizagem (Oxford e Erhman, 1993);
- Estados emocionais ligados à aprendizagem, às atividades, ao contexto escolar que tem relevância na motivação (Fernandes, 2002);
- Outros elementos significativos, tais como os pais, o professor e os colegas de turma. O professor está diretamente envolvido no processo de aprendizagem do aluno e será aquele que, segundo Chambers (1999), tem a capacidade de moldar as perceções de dificuldade de determinada tarefa e induzir os alunos a adotarem atitudes positivas e a desenvolver o desejo de aprender.

1.5. Caraterização da realidade pedagógica

A descrição da realidade pedagógica é uma etapa fundamental para decidirmos quais as estratégias e métodos a usar na elaboração do nosso projeto. Para implementar o projeto da melhor forma possível tivemos que nos familiarizar com o espaço escolar e os seus intervenientes, tendo o nosso projeto sido implementado na escola básica provisória de Aguim, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Anadia.

Alguns dos princípios gerais orientadores deste agrupamento são os valores humanistas, a valorização da solidariedade e de tolerância. Procura-se alcançar uma educação inclusiva, na defesa da justiça e equidade a que o aluno tem direito. Também é do interesse deste agrupamento o enriquecimento mútuo, que considera a troca de experiências, o contacto entre culturas, como vertentes a desenvolver, numa interação dinâmica com a Comunidade. Estes princípios gerais orientadores do agrupamento parecem-nos adequados à criação de um ambiente propício à aprendizagem de Línguas estrangeiras. Entre outros destacamos a valorização da diferença em relação ao outro e a abertura a novas experiências e culturas.

Falando agora do espaço escolar onde implementamos o projeto queremos destacar que este está a funcionar, no respetivo ano letivo, nas instalações provisórias no Centro Social de Nossa Senhora de Ó. Este espaço provisório, da turma em questão, é um contentor com todas as condições que uma sala de aula típica fornece. Está equipado com um quadro branco, secretárias, um computador, ar condicionado, janelas, e um armário onde os alunos deixam os materiais escolares. Apenas o contentor do 3.º ano está equipado com quadro interativo, ferramenta que poderia ser interessante usar no projeto em questão se estivesse disponível.

A professora titular da turma dispõe as secretárias dos alunos de formas diferentes de tempo a tempo consoante os seus comportamentos. Por vezes os alunos estão em secretárias aos pares, outras vezes em linha e outras vezes aos pares e individualmente. Há que ter isso em conta quando se planificam atividades para intervenções de tempo limitado, onde, por exemplo, os alunos trabalham aos pares e onde os alunos terão que juntar as secretárias, podendo gerar distúrbios e roubar tempo precioso das intervenções, o que não é do interesse dos investigadores nem dos alunos.

A turma na qual intervimos é do 4.º ano e é constituída por catorze alunos, dos quais onze têm nove anos, um onze anos e dois têm dez anos. Quatro destes alunos apresentam algumas dificuldades de aprendizagem em relação aos restantes. Um deles tem NEE (necessidades educativas especiais) com apoio indireto (apenas para fichas de

avaliação), foi retido no 2.º e no 3.º ano e precisa de mais apoio e reforços positivos que os restantes. Duas das alunas com dificuldades de aprendizagem ficaram retidas um ano mas não têm apoio educativo adicional. Por fim temos uma aluna com dificuldades de aprendizagem que nunca foi retida, mas tem o PAP (plano de acompanhamento pedagógico). Esta turma teve quatro professores titulares diferentes durante estes quatro anos de escolaridade e teve três professoras de Inglês em regime das AEC

A professora titular deste ano letivo ajudou-nos na recolha de dados adicionais através de questionários que nos ajudaram não só a conhecer melhor o meio socioeconómico dos alunos como algumas das razões que os motivam para a aprendizagem. Os dados recolhidos são importantes na descrição da realidade escolar e servem como porta de entrada para tirar elações futuras em relação à temática do nosso projeto. Entre os dados recolhidos decidimos destacar os seguintes:

- As disciplinas mais apreciadas pela turma são português e estudo do meio e a disciplina menos apreciada é também considerada como a mais problemática é matemática;
- Em relação às aspirações futuras (relacionadas com motivação instrumental), ou seja escolhas de profissões futuras, tivemos bastante variedade, destacamos pela quantidade e singularidade os seguintes: futebolista, gerente de café, cantora, cozinheira, cuidadora de cavalos, dentista a astrónomo, entre outros.

Em relação aos meios de deslocação para a escola, verificamos que todos os alunos têm transporte particular e moram relativamente perto da escola, demorando em média 5 a 15m a chegar à escola. Todos os alunos frequentam as AEC's Lúdico-Expressiva (ALE), Físico-Desportiva (AFD) e Expressão Musical (EM). Em relação a outras atividades extraescolares a maioria estão envolvidos em futebol ou natação.

Recolhemos também informações variadas que nos ajudam a ter uma noção do percurso dos alunos e suas possibilidades. Verificamos que um dos alunos tinha dois anos de infantário e os restantes três. Verificamos também que oito dos alunos têm acesso ao subsídio escolar e que dois dos alunos não possuem nem computador nem internet.

Em relação ao agregado familiar, os pais dos alunos tem uma média de idade de quarenta anos, todos com o 9.º ou o 12.º ano de escolaridade, com exceção de um dos pais

que é licenciado. A maioria dos pais tem uma condição socioeconómica média-baixa e estão inseridos num agregado familiar com uma média de quatro elementos.

Distribuámos também aos alunos um pequeno inquérito para conhecer as suas biográficas linguísticas. Elas irão dar-nos informações sobre as relações afetivas dos alunos para com a aprendizagem das línguas assim como a sua exposição a elas. Estes questionários revelaram que todos os alunos são de nacionalidade portuguesa à exceção de uma menina que tem nacionalidade brasileira. Todos os alunos falam português e a maioria refere a língua inglesa com a língua estrangeira que melhor conhecem. As outras línguas que os alunos conhecem são o espanhol e o francês. Constatamos, talvez devido a termos uma aluna brasileira na turma, que alguns alunos assumiram o português do Brasil como uma língua diferente do português.

Em relação às línguas que gostariam de aprender a maioria refere o espanhol e o francês, e alguns até disseram o inglês (língua que já estão a aprender), talvez no sentido de se tornarem mais proficientes nela. A maioria disse ter aprendido inglês na escola desde o 1º ano com as AEC (Atividades de Enriquecimento Curricular) sendo esta a única língua estrangeira à qual tiveram um acesso mais profundo.

1.6. Visão geral do projeto

Este projeto foi delineado para três sessões de 60 minutos, realizadas a 15, 17 e 22 de novembro de 2016. A primeira sessão teve como fio condutor a introdução do vocabulário *fruit and vegetables* a partir de uma letra do *Start! Student book* e de uma música elaborada e tocada em guitarra pelo professor Gilberto. Na segunda sessão introduziu-se a temática *healthy food* através de uma letra e música na guitarra elaboradas também pelo professor Gilberto. Na terceira sessão usámos a música apenas como som ambiente na realização de uma dramatização pelos alunos sobre uma ida ao supermercado. Em cada uma das sessões usámos a música como um recurso para a aprendizagem de Inglês, inclusive na terceira na qual a música teve um papel secundário, servindo para criar um ambiente agradável na sala de aula.

Fizemos questão que os conteúdos lexicais e gramaticais presentes nestas sessões estivessem em conformidade com o currículo de inglês para o 4.º ano de escolaridade, não só para ajudar a professora titular de Inglês a cumprir o currículo, mas também porque nos sentimos capazes de incorporar os temas do currículo com as atividades concebidas. As

atividades onde investimos mais tempo e planejamento foram aquelas onde o professor Gilberto tocava as músicas na guitarra. Este tipo de atividades permitiam ao aluno cantar, participar ativamente e mostrar o entusiasmo e motivação na aprendizagem do Inglês. O sucesso/insucesso destas atividades e a reação dos alunos perante elas permitiam-nos uma readequação das atividades de sessão para sessão bem ao espírito da investigação-ação.

1.6.1. Metas curriculares transversais ao projeto

As seguintes metas curriculares de Inglês do 4.º ano de escolaridade permeiam todas as intervenções:

- No campo da compreensão oral (*listening*) o aluno deve identificar palavras e expressões em rimas e canções e identificar pequenas sequências de histórias conhecidas.
- No campo da produção oral (*spoken production*) o aluno deve produzir sons, entoações e ritmos da língua e dizer rimas, *chants* e cantar canções.
- No campo do domínio intercultural (*intercultural domain*) o aluno deve conhecer-se a si e ao outro e participar em jogos e pequenas dramatizações.

O uso da música como recurso principal na elaboração das atividades implica que se trabalhem as metas acima descritas. A meta da dramatização é colocada em prática com a música de forma ténue e de forma bem evidente na terceira intervenção com a dramatização de um diálogo entre alunos.

Outras metas curriculares abordadas nas sessões:

- A nível da compreensão oral o aluno deverá compreender palavras e expressões simples. Identificar formas de aceitar e de rejeitar (yes, please/no, thank you); reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados; compreender palavras e expressões simples; compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada; entender frases sobre os temas estudados; interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas; utilizar palavras e expressões para concordar; utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar.
- A nível da leitura o aluno deverá compreender frases e textos muito simples; identificar vocabulário acompanhado de imagens.

- A nível da produção oral o aluno deverá expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas; exprimir agrado e desagrado.
- A nível do léxico e gramática o aluno deverá Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas; compreender algumas estruturas do funcionamento da língua; reconhecer e utilizar estruturas dadas, de forma implícita, no 3º ano; usar lexical *chunks* ou frases que contenham: *articles, connectors, question words*.

1.7. Descrição pormenorizada do projeto

Para a primeira sessão realizada a 15 outubro decidimos criar uma música para a letra *Fruit and Veggies* do manual *Start! Student book*. Esta música serviu para iniciar a aula após a entrada na sala e respetivas atividades de rotina (saudar os alunos e escrever a data e o tempo no quadro). A música criada para guitarra e cantada pelo professor Gilberto continha já algumas estruturas gramaticais e vocabulário dos *fruit and vegetables* da unidade *Food is great* do manual. Esta atividade foi realizada duas vezes, sendo a primeira para os alunos entenderem a estrutura rítmica e vocal e para se ambientarem ao vocabulário e a segunda para cimentar o conhecimento do léxico e das estruturas gramaticais e para os alunos poderem participar mais ativamente na atividade por estarem mais familiarizados com a melodia e as estruturas da letra.

A partir desta atividade procedemos à repetição dos conteúdos que nos propomos apresentar aos alunos nesta intervenção. Usando *flashcards* apresentámos o restante vocabulário, dizendo os seus nomes em voz alta e certificando-nos de que os alunos repetiam e pronunciavam claramente cada palavra. Apresentamos o vocabulário que consideramos ideal para uma aula de uma hora, de forma a não extenuar os alunos e permitir que fossem interiorizados. Os *fruit and vegetables* dados nesta sessão foram *apples, oranges, bananas, pears, grapes, pineapples, tomatoes, carrots, lettuce, potatoes, peas e beans*.

Na terceira atividade, ainda com recurso a *flashcards* sobre *fruit and vegetables* introduzimos as estruturas de *likes* e *dislikes*, perguntas e respostas com “*do*”, assim como a sua afirmativa e negativa. Os conhecimentos previamente adquiridos necessários para estas atividades eram o *present simple* na afirmativa e na negativa (*do, don't*). Para finalizar esta sessão os alunos realizaram, como forma de autoavaliação, exercícios no livro *Start! Student book* sobre o vocabulário e estruturas gramaticais lecionadas.

Na segunda sessão realizada a 17 outubro, implementámos a música novamente como a primeira atividade e da mesma forma que na primeira sessão. Tanto a letra da música como a melodia foram criadas pelo professor Gilberto, e a temática foi *Healthy food*. O vocabulário introduzido foi de extensão similar ao da primeira sessão: *rice, spaghetti, cheese, fish, eggs, meat, bread, water* e *milk*. As estruturas linguísticas revistas foram a expressão de gostos e o verbo “do” no *present simple* na afirmativa e negativa.

Tivemos a preocupação, ao elaborar a letra da música de usar rima, repetições e apresentar vocabulário associado a nacionalidades, para que, além da *Healthy Food*, também relembrassem ou interiorizassem vocabulário extra.

Outra preocupação nossa foi a de não usar estereótipos com conotações negativas sobre as nacionalidades como por exemplo na parte correspondente a “*British have fried fish and chips/British have fried fish and chips/It’s tasty but not very healthy/It’s tasty but not very healthy*”, onde houve a preocupação em realçar na letra que os ingleses têm gastronomicamente um prato de comida com batata e peixe fritos, mas nunca dizendo que todos os Ingleses gostam desse prato, ou que têm uma predileção por comida pouco saudável. Então, em vez de usar “*British like fried fish and chips*”, usa-mos “...*Have...*” e guardamos a estrutura “*like*” para outras estrofes com outras nacionalidades.

A segunda atividade envolveu o uso de *flashcards* para explicar pormenorizadamente o vocabulário mencionado na música, seguindo o padrão da primeira sessão, ou seja, voltamos a apresentar o vocabulário e estruturas gramaticais presentes na música. Em seguida, para verificar se os alunos interiorizaram esses conhecimentos foi dado a cada aluno um papel com o nome de um alimento em inglês, e, à vez, cada um apresentou-se diante da turma proferindo em voz alta o nome do alimento e colocando o papel no quadro por baixo do *flashcards* respetivo. Para finalizar a sessão os alunos resolveram exercícios sobre *healthy food* do Livro Start! *Student book* como exercício de autoavaliação.

Na terceira sessão realizada a 22 outubro, em vez de começar a aula com música, fizemos a recapitulação dos conteúdos apresentados nas últimas sessões – *fruit and vegetables* e *healthy food* – assim como as expressões de gosto com “*I like*” e “*I don’t like*”, o uso do conector “*but*” e respostas “*yes*” e “*no*” com o verbo “do”. O tempo estimado para esta recapitulação na planificação foi de dez minutos, o que se provou impraticável, deixando-nos menos tempo para as restantes atividades.

A segunda atividade envolvia a construção de uma máscara a partir de uma fotocópia disponibilizada pelo professor. Os alunos tinham que recortar a face do desenho e recortar espaços na secção dos olhos e da boca. Esta máscara serviu de recurso para a atividade seguinte, uma dramatização acerca de uma ida a um *supermarket*, no qual decorria uma conversa entre um cliente e um empregado desse estabelecimento. Nesta atividade os alunos liam um pequeno diálogo, dois a dois, na parte frontal da sala de aula, para toda a turma. A máscara serviu de ornamento para a dramatização e entrou no espírito do faz-de-conta (*make believe*), sendo também uma estratégia para o aluno se motivar para a atividade. Na realização desta atividade usámos a música apenas para dar um bom ambiente de sala de aula, apropriado para a atividade de dramatização. Na realização desta atividade usámos música de fundo para parte da dramatização, escolhendo algumas peças em piano, calmas e melódicas, para não perturbar os diálogos dos alunos. Depois destas intervenções distribuímos um questionário aos alunos sobre as intervenções e sobre a motivação e continuamos a observar quatro horas semanais de aulas até finalizar o período de estágio.

PARTE III: ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

1. Análise dos questionários e resultados

Por forma a preservar o anonimato dos alunos, estes serão referenciados numericamente de A1 a A14 na análise deste questionário realizado após as três intervenções do projeto.

Os focos principais na análise destes dados são:

- Motivação intrínseca dos alunos;
- Motivação extrínseca dos alunos;
- Motivação em relação às atividades realizadas neste projeto;
- Análise das competências existenciais dos alunos relacionadas com a timidez, extroversão e abertura a novas experiências.

As respostas a este questionário aliadas às transcrições das videograções e à análise direta durante as intervenções são os principais dados para tirar as ilações explanadas em seguida. Existem várias perguntas nas quais os alunos podiam escolher várias possibilidades e onde o número total de respostas pode ultrapassar o número de alunos da turma que é catorze. Existem também perguntas nas quais os alunos podem optar por não responder, e aí a quantidade de respostas poderá ser menor do que o número de alunos.

Os próprios gráficos dos dados das respostas ao questionário servirão de divisão entre a análise de cada secção do mesmo. As respostas completas aos questionários dirigidos aos alunos encontram-se no anexo 2 para que o leitor tenha a possibilidade de confrontar alguns dos dados que não incorporamos nos gráficos ou nas nossas análises por não os considerarmos pertinentes para o nosso projeto.

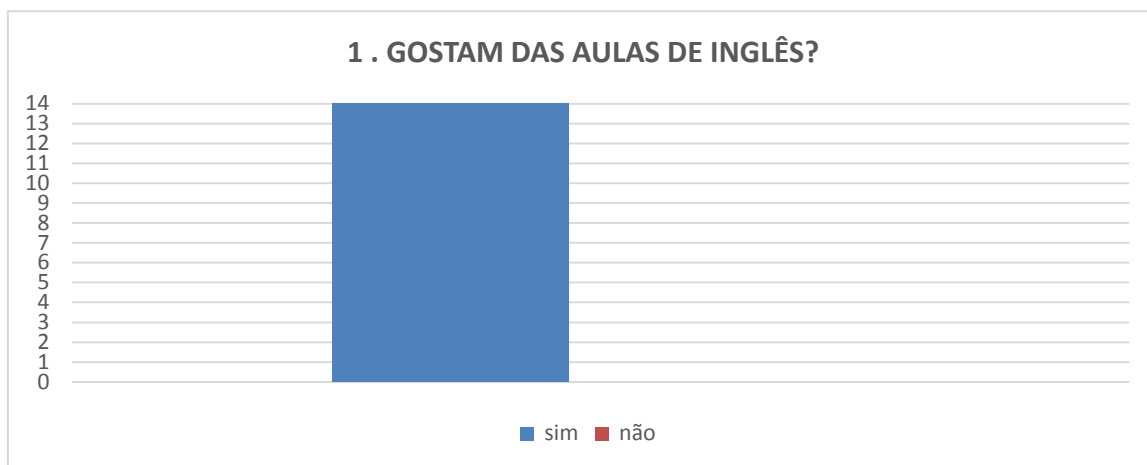


Gráfico 1

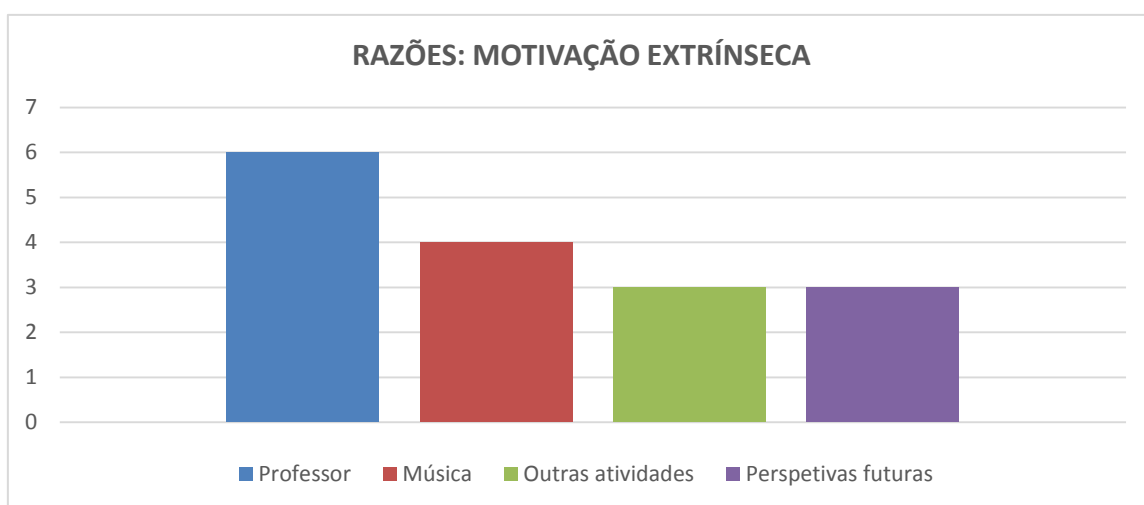


Gráfico 2

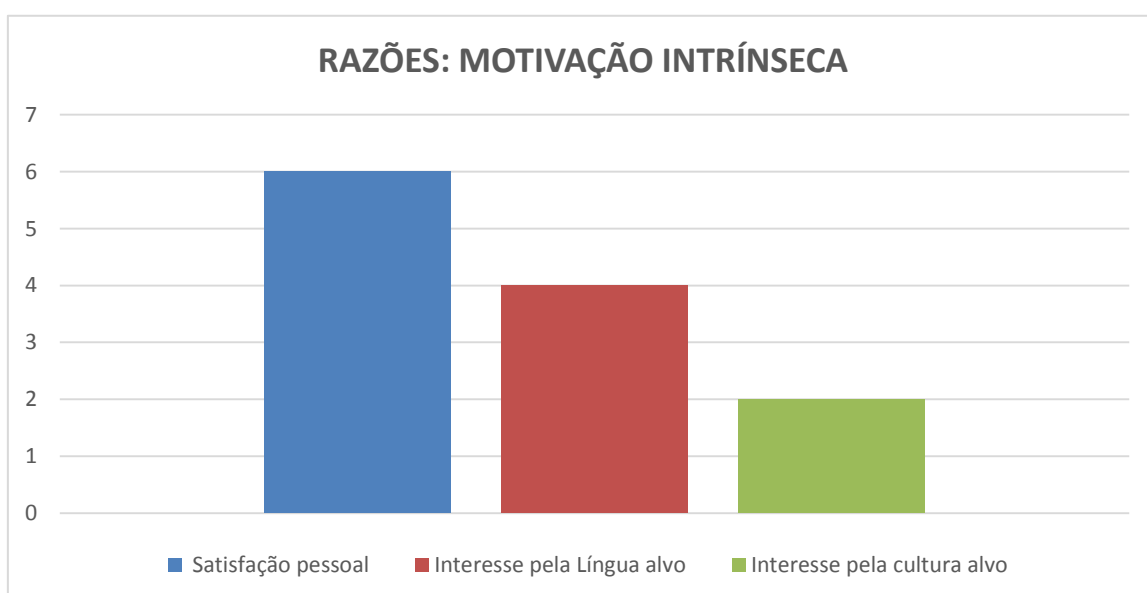


Gráfico 3

Estes gráficos revelam que todos os alunos afirmam gostar das aulas de inglês. As razões apontadas para tal estão relacionadas tanto com a motivação intrínseca como com a motivação extrínseca. De acordo com a teoria de Deci & Ryan (1985) anteriormente mencionada, a motivação extrínseca não deverá ser encarada como um entrave à motivação intrínseca, mas sim como um percurso que acontecerá e que será mais positivo quanto melhor for aproveitada a motivação intrínseca do indivíduo. O principal agente gerador de interesse para com as aulas de Inglês nesta turma é o professor, o que pensamos representar o sucesso da prática pedagógica presente nestas intervenções. A música foi outro elemento introduzido nas atividades das nossas intervenções e foi considerada o segundo elemento mais cativante das aulas de Inglês, revelando que as atividades das intervenções foram impactantes e ressoaram nos alunos.

Alguns alunos responderam que gostavam das aulas de Inglês por lhes trazer melhores perspetivas futuras. Estas foram as principais razões de motivação extrínseca apontadas pelos alunos nesta questão. Acreditamos que as aulas de observação antes destas intervenções foram úteis para criar laços afetivos com os alunos desta turma pois além de observar as aulas tínhamos pequenas interações com eles com o intuito de os ajudar na aprendizagem do Inglês. Além disso, ao interagir assim com os alunos evitamos também a dispersão da atenção daqueles que se desmotivam facilmente, dando assim um auxílio extra à professora titular de Inglês.

Em relação à motivação intrínseca, os alunos referiram a satisfação pessoal como a razão principal para gostarem das aulas de Inglês, em seguida o interesse pela Língua e por fim o interesse pela cultura Inglesa. Como anteriormente mencionámos na parte teórica do relatório, o estudo de uma LE será mais frutífero quanto maior for o interesse do aluno para com a língua alvo e, consequentemente, pela cultura da(s) sociedade(s) e falantes a ela associada.

Podemos observar que as razões intrínsecas e extrínsecas da motivação dos alunos se combinam de forma bastante equilibrada nesta turma. Desta forma, os alunos não realizam a aprendizagem do Inglês apenas com vista à sua utilidade na sociedade, mas também por terem um interesse genuíno no processo de aprendizagem, na cultura da língua alvo e na busca dos estímulos que os preencham nessa aprendizagem.

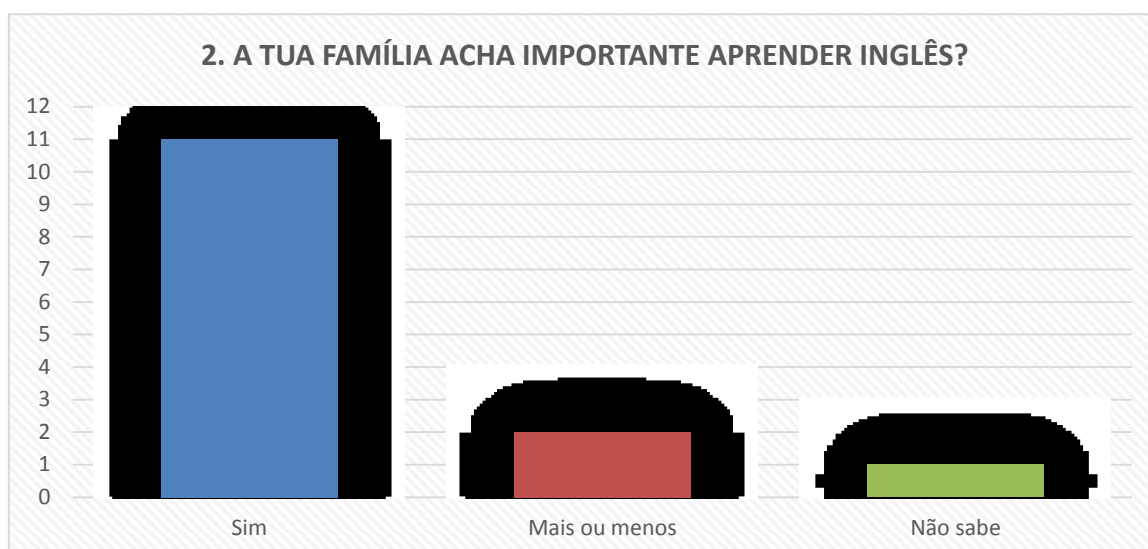


Gráfico 4

A componente familiar está associada à motivação extrínseca e apesar de não fazer diretamente parte do contexto escolar, acreditamos ser uma razão que facilmente motiva ou desmotiva os alunos à aprendizagem do Inglês. Onze dos alunos responderam que as suas famílias demonstram interesse perante as suas aprendizagens da língua Inglesa. A motivação intrínseca dos alunos também aumenta através da reciprocidade dos fatores externos a eles, e neste caso através do meio familiar, onde recebem exemplos de modelos comportamentais que vão imitando durante o seu crescimento. Se a família de um aluno tiver interesse que este aprenda uma LE, e se o próprio aluno já for motivado intrinsecamente para a sua aprendizagem, a sua motivação geral para um contacto positivo com a língua alvo e cultura alvo dessa língua será mais espontâneo. Também existirão, à partida, menos sentimentos de medo e ansiedade perante a aprendizagem quando o aluno tem o apoio do meio familiar, seja de uma LE ou de qualquer outro tipo de aprendizagem.

Os alunos A4 e A6 responderam que os pais tinham um interesse relativo e o aluno A2 disse que não sabe a opinião dos pais. Apesar destes três alunos não aparentarem receber estímulos elevados da família para a aprendizagem do Inglês, revelaram interesse em acompanhar as atividades realizadas nas nossas intervenções. Apenas o aluno A2 revelava por vezes alguma reserva no acompanhamento de atividades que implicavam um certo nível de extroversão, mas não podemos estabelecer uma relação direta entre essa timidez e o apoio familiar só com este dado.

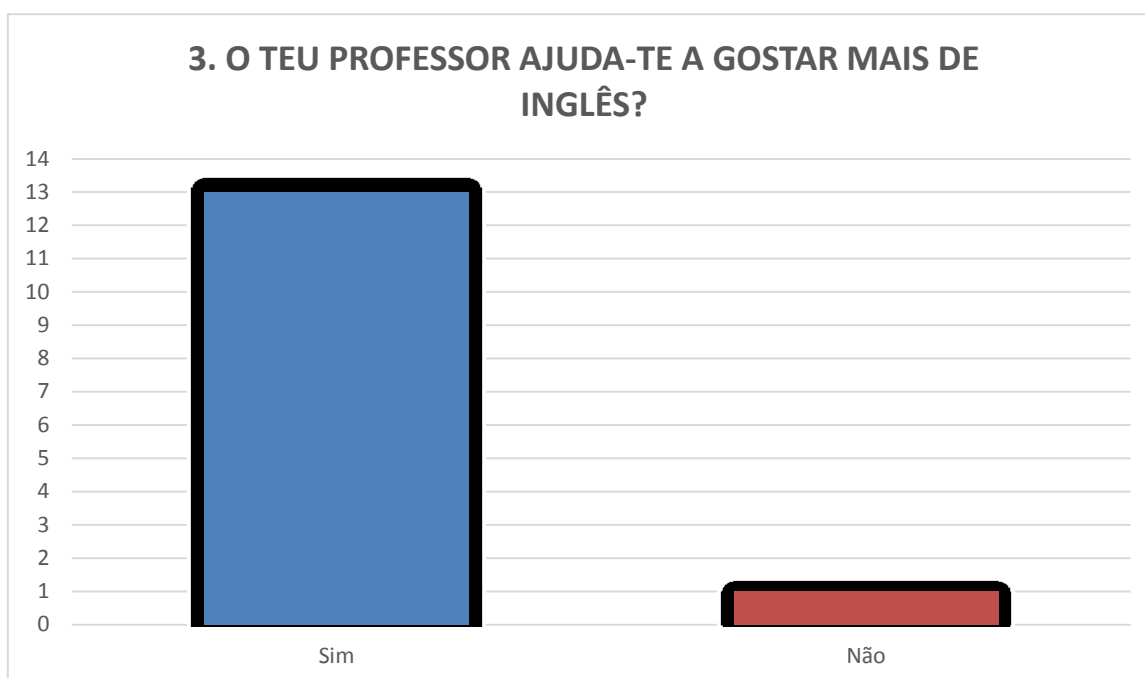


Gráfico 5

Treze alunos responderam que o professor os motiva para a aprendizagem do Inglês e apenas o aluno A2 respondeu que não. O aluno A2 é um aluno com NEE, bastante inteligente e o mais velho na turma pois ficou retido dois anos. Revela atitudes em que notamos uma certa revolta e inconformidade em relação a formas de autoridade, incluindo a do professor.

Durante as aulas de observação o professor Gilberto tentou estabelecer uma relação construtiva com o aluno, reparando que necessitava de tentar perceber melhor como ultrapassar esses mecanismos de defesa do aluno em relação à autoridade. Independentemente das atividades realizadas acreditamos que é o incentivo e o estímulo que o professor fornece aos alunos o melhor encorajamento para estes adotarem um comportamento motivado, quer a nível intrínseco ou extrínseco. Fazendo uma analogia com uma flor, a motivação é como uma semente, é preciso nutri-la tanto quando é uma semente dentro da terra, como quando já se encontra crescida. Apesar de o aluno A2 ter respondido negativamente, gostamos também de realçar a evolução positiva das suas atitudes no decorrer das atividades das aulas de intervenção.

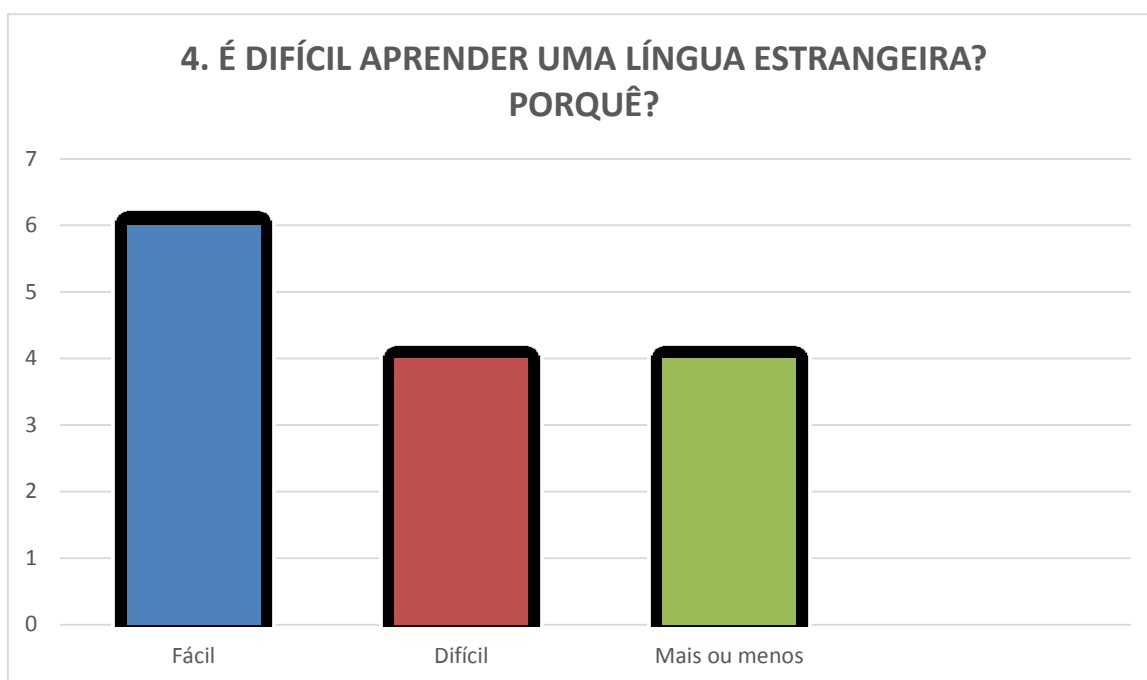


Gráfico 6

Apesar de todos os alunos aparentarem ter uma relação positiva com a aula de inglês, mais de metade percebe a aprendizagem de uma língua estrangeira como uma tarefa que exige esforço. Acreditamos que as respostas positivas estão relacionadas com a percepção positiva que os alunos têm com as suas competências de aprendizagem e sentido de eficácia pessoal e as respostas negativas com o inverso.

Os alunos que responderam “mais ou menos” são aqueles que nos parecem encarar a aprendizagem de uma língua estrangeira como algo difícil, numa primeira instância, mas que, através de esforço contínuo, se vai tornando mais acessível. O esforço contínuo é, aliás, um dos fatores para que a motivação se mantenha, como já referimos no enquadramento teórico do estudo.

A percepção dos alunos sobre a dificuldade da aprendizagem de uma língua estrangeira é importante na construção das suas próprias perspetivas para com a aprendizagem do Inglês. Um aluno que encara a aprendizagem de uma língua estrangeira como algo difícil estará mais propenso a sentimentos de medo e ansiedade. Quando ocorre o inverso o aluno estará mais descontraído e tanto a sua motivação intrínseca como extrínseca serão mais autónomas no contexto geral.

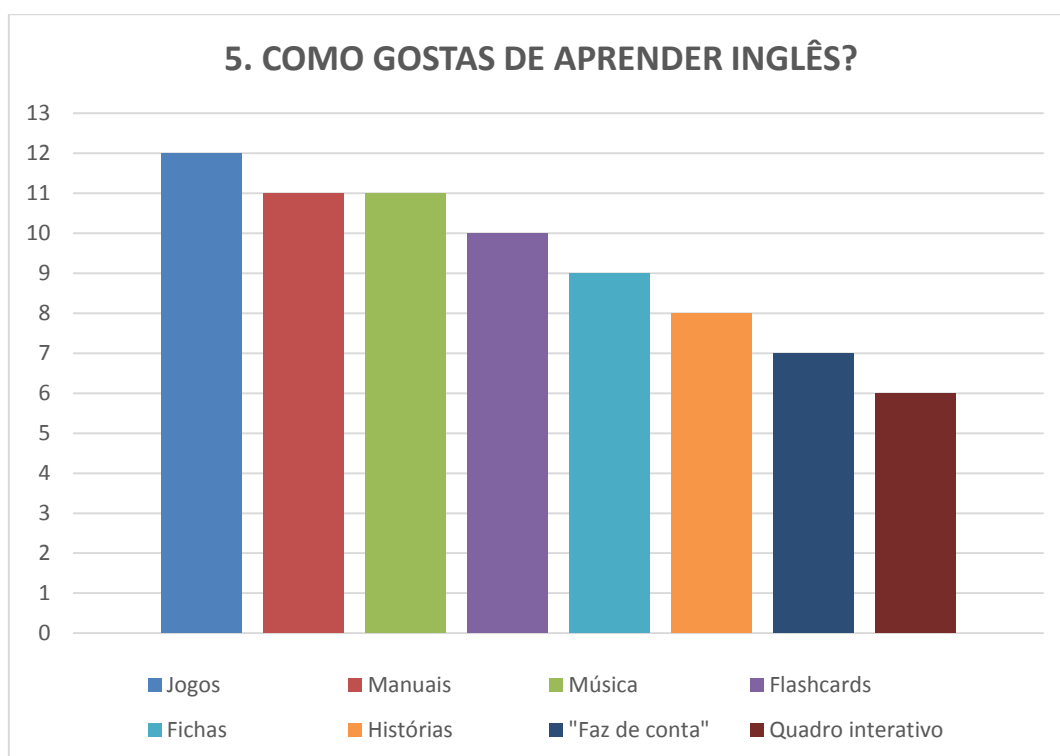


Gráfico 7

Os alunos consideraram parte dos exercícios com *flashcards* como sendo jogos, naqueles momentos onde tinham que combinar as palavras com as imagens. Não esperávamos que fosse a atividade que mais captasse a atenção e imaginação dos alunos com doze deles a escolherem essa opção. A música foi selecionada por onze alunos e o “faz de conta” por sete alunos, ambos presentes nas atividades das nossas intervenções, o que revela que foram atividades que ressoaram e tiveram impacto nos alunos. Acreditamos também que este número elevado de respostas em relação à música não ocorreria sem as nossas intervenções.

Nesta pergunta os exercícios do manual foram escolhidos por onze alunos e nove alunos também escolheram as fichas realizadas pelo professor nas intervenções. Acreditamos que os alunos fazem normalmente mais atividades que englobam exercícios do manual e fichas com a professora titular de Inglês pois apesar de estarem presentes, as atividades que realizamos nas intervenções não se encontravam centradas no manual ou em fichas. Também nos parece possível que os alunos tenham uma ideia preconcebida acerca do valor da aprendizagem do inglês através dos exercícios do manual e terem respondido desta forma para mostrarem que se encontram motivados para a sua aprendizagem.



Gráfico 8

Observamos que as respostas englobam todas as atividades realizadas nestas intervenções. Concluimos que para manter a turma motivada é positivo realizar várias atividades de forma a gerar interesse ao maior número possível de alunos. Muitos preferiram as atividades relacionadas com as músicas, outros preferiram as atividades que envolviam *flashcards* e outros ainda preferiram a pequena teatralização realizada na terceira intervenção. Esta observação é positiva para a planificação futura de aulas pelo professor, pois assim pode realizar várias atividades, não se cingindo apenas a uma estratégia ou método. Apesar de neste projeto termos dado muita importância às atividades com música, foi surpreendente a quantidade de alunos que responderam gostar igualmente das outras atividades, que na nossa ótica poderiam não os motivar ou estimular da mesma forma para a introdução das temáticas que apresentamos nestas intervenções. Podemos igualmente concluir que uma abordagem onde as atividades são simples, claras e diretas, tais como as atividades com *flashcards* que realizamos, têm um poder apelativo que não podemos subestimar.

Dez dos alunos apontaram razões relacionadas com motivação intrínseca tais como a satisfação pessoal que têm ao cantar. Quatro dos alunos apresentaram razões relacionadas com a motivação extrínseca como a utilidade da aprendizagem ou realizar atividades com os colegas. Onze dos alunos deram respostas que vão ao encontro da motivação para as atividades por elas serem divertidas e interessantes, ou seja, uma forma de motivação extrínseca que na nossa perspetiva irá aumentar a motivação intrínseca nos alunos para outras atividades similares, principalmente as atividades que englobam música.

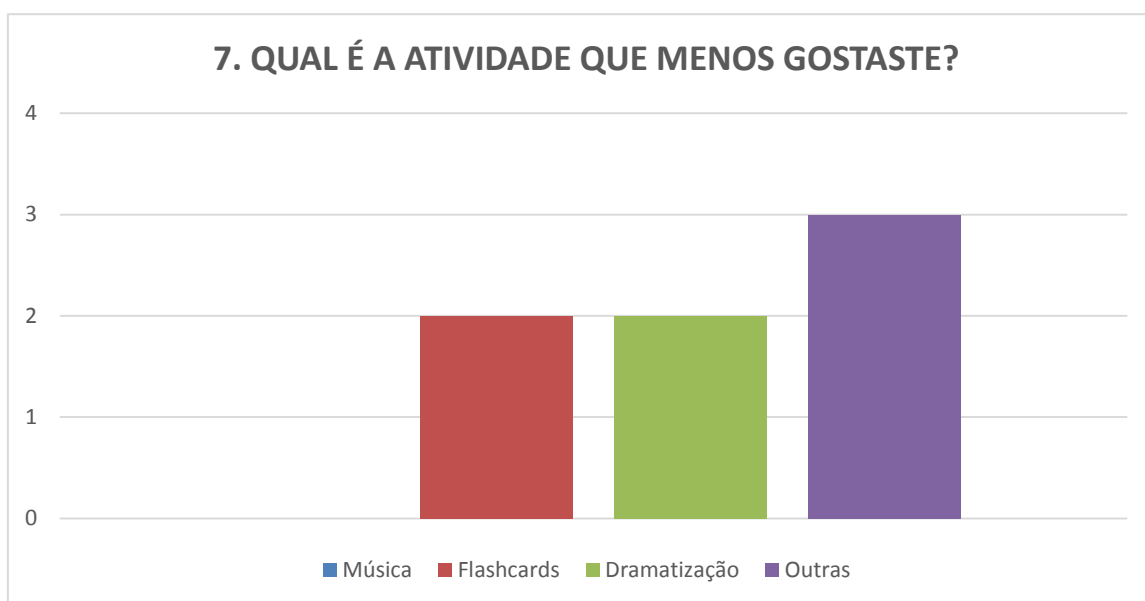


Gráfico 9

Os alunos A2 e A9 não gostaram da atividade de teatro onde tinham que realizar um diálogo em frente à turma num espírito de faz-de-conta. No caso do A2 foi bem visível pois ele recusou-se a fazer a máscara para essa pequena dramatização e só depois de todos os colegas realizarem a atividade é que decidiu participar. Já o aluno A9 teve dificuldades em proferir o diálogo da dramatização e mostrou uma postura tímida e reticente, e na nossa ótica poderão ser essas as razões para não ter gostado da atividade.

Os alunos A1e A4 escolheram as fichas do manual como as atividades de que menos gostaram e o A3 as fichas realizadas. Acreditamos que estes alunos não se encontram motivados para o tipo de autoavaliação presente na realização de fichas e exercícios onde o objetivo principal é a consolidação e teste de conhecimentos acerca dos conteúdos.

É de destacar que seis dos alunos não escolheram nenhuma atividade e justificaram-no dizendo que gostaram de todas. Acreditamos que estes alunos têm uma aceção positiva da sua eficácia pessoal e têm já uma boa motivação intrínseca de base, o que lhes permite ir ao encontro de qualquer atividade sem medo de falhar e com o desejo de realizar essa atividade com sucesso.

O aluno A13 disse que a atividade de que menos gostou foi a do professor ralar com os alunos por não ser divertido, o que em si não é uma atividade, mas demonstra uma perspetiva de desagrado em relação ao conflito, dado que o professor Gilberto raramente repreendeu os alunos nestas intervenções. Além disso mostra que, na sua ótica, as

atividades em si eram divertidas, sendo a rispidez do professor uma exceção a esse ambiente divertido.

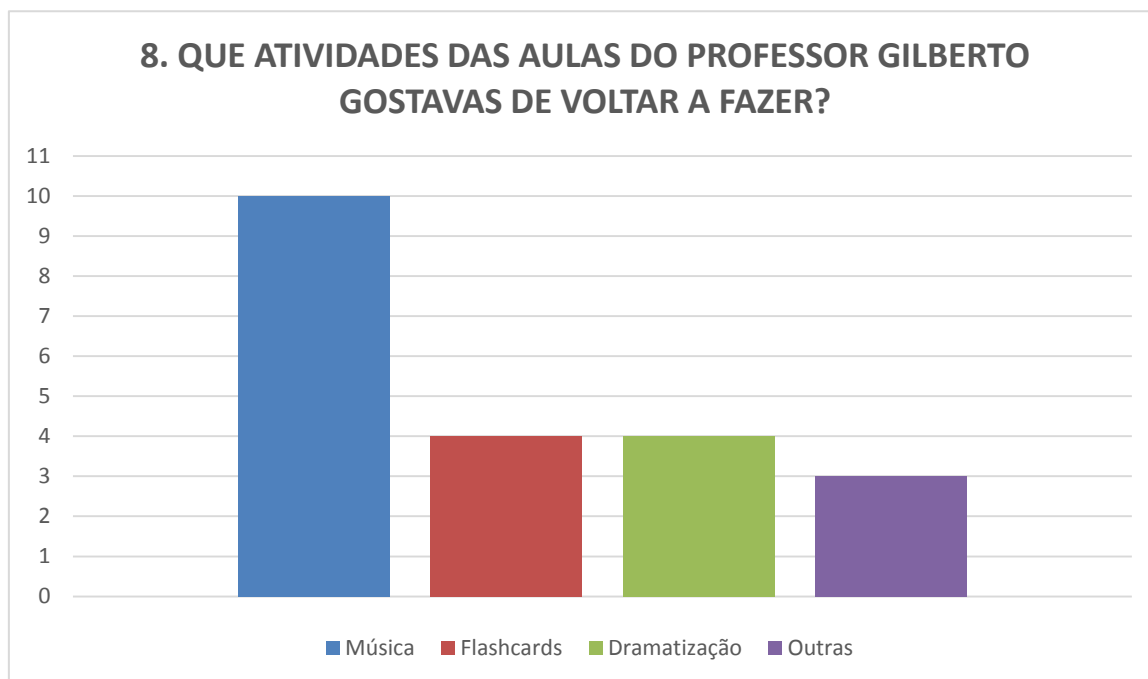


Gráfico 10

Dez dos alunos, inclusive o aluno A2 que não queria participar na atividade musical da primeira sessão, escolheram a música com uma das atividades que gostariam de fazer novamente. Isto demonstra que a atividade musical foi impactante para os alunos num nível afetivo, pois criou uma relação mais positiva com a aprendizagem do Inglês através das atividades musicais que realizámos.

Quatro alunos consideraram o teatro como a atividade que mais gostariam de repetir. Estes alunos, em específico, revelam um certo grau de extroversão e de curiosidade em relação a novas experiências, não sendo estranho, por essas razões, escolherem a atividade do faz-de-conta ou dramatização, pois é uma atividade onde se podem expressar de uma forma artística e original, extravasando essa necessidade de experiências novas e diferentes. Acreditamos que com as atividades musicais os alunos aumentaram tanto as suas motivações intrínsecas como as extrínsecas, devido a fatores externos como o professor e as próprias atividades. Ou seja, apesar dos tipos de motivação presentes nos alunos não serem mensuráveis, e não haver uma resposta infalível ou definitiva para tal observação, podemos no entanto, dizer com a maior das certezas que os alunos ficaram motivados para repetirem as atividades musicais e dramáticas que realizámos.

9. É IMPORTANTE PARTICIPAR NAS ATIVIDADES PORQUE:

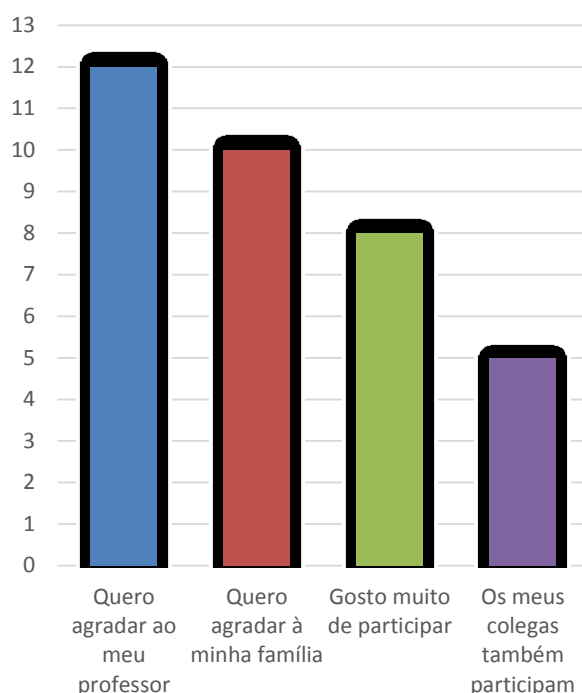


Gráfico 11

A maioria dos alunos escolheu razões extrínsecas para justificar a importância de participarem nas atividades, sendo a principal o agradar ao professor, com dozes ocorrências, agradar à família, com dez ocorrências, e participar com os colegas, com cinco ocorrências. Oito dos alunos escolheram o “gostar” como principal razão para participarem nas atividades. Acreditamos que estes oito alunos estão intrinsecamente motivados e que não estão tão dependentes dos tipos de atividades para a aprendizagem do Inglês, mas sim do próprio desejo e oportunidade de participar nelas. Mais uma vez verificamos que o professor teve um papel importante na motivação extrínseca dos alunos. Os estímulos do professor, da família e dos outros alunos são importantes para a motivação dos alunos pois esses são os principais elementos presentes nas suas rotinas escolares e normais do dia-a-dia. Acreditamos que as junções de todos estes elementos são essenciais para que o aluno crie uma forte motivação extrínseca e consequentemente crie também um desejo intrínseco de ter sucesso no espaço escolar e de participar nas atividades e em todo o processo de aprendizagem.

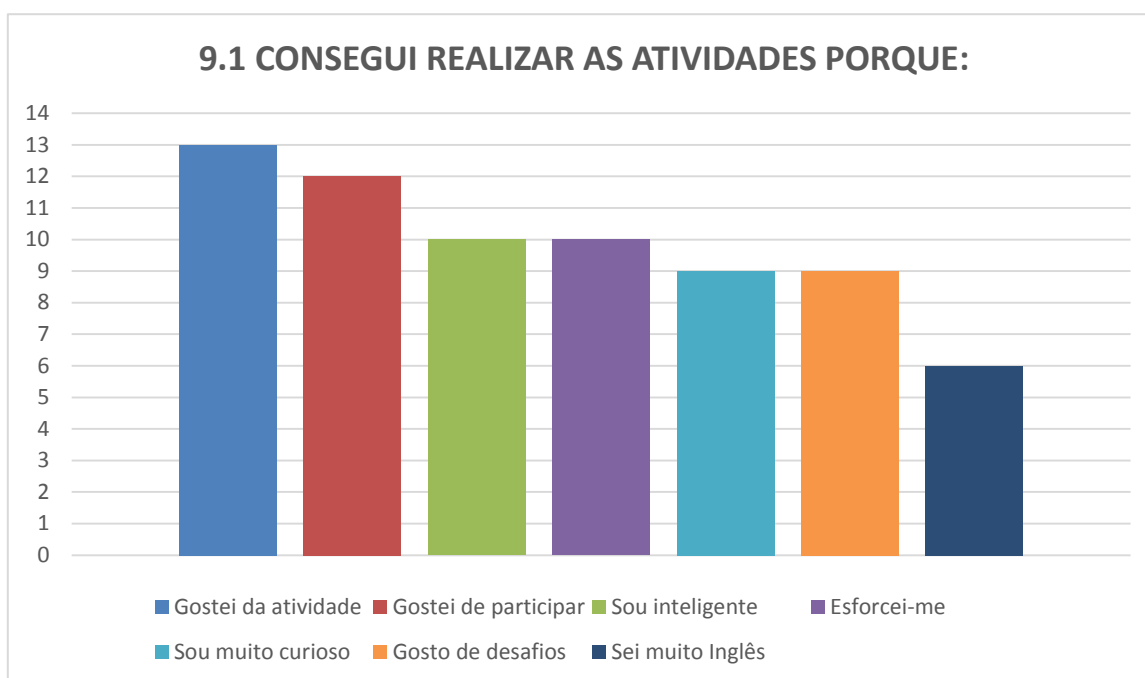


Gráfico 12

A maior parte dos alunos apontou razões intrínsecas como o gosto pela atividade e o gosto de participar como principais razões de sucesso na realização das atividades. Entendemos assim que existe uma relação afetiva e emotiva para com as atividades que realizamos no nosso projeto. Dez dos alunos acreditam nas suas capacidades para a realização das atividades com sucesso e nove apontam a inteligência com o fator principal, demonstrando uma percepção positiva das suas eficácias pessoais. Também dez alunos atribuíram ao esforço a principal razão de sucesso para a realização das atividades, possuindo à partida uma resiliência diferente daqueles que encaram as atividades como algo difícil e intransponível, ou aqueles que esmorecem rapidamente ao encontrar obstáculos na aprendizagem.

Nove dos alunos mencionam a curiosidade e o gosto por desafios como os mecanismos principais para conseguirem realizar as atividades. Apenas seis alunos apontaram o conhecimento da língua inglesa como a razão principal para o sucesso das atividades, permitindo-nos concluir que muitas vezes não é a proficiência na língua que influencia o sucesso das atividades, mas sim outros fatores como o grau de envolvimento nas atividades e o nível de motivação intrínseca e extrínseca com que os alunos partem para a realização dessas mesmas atividades.

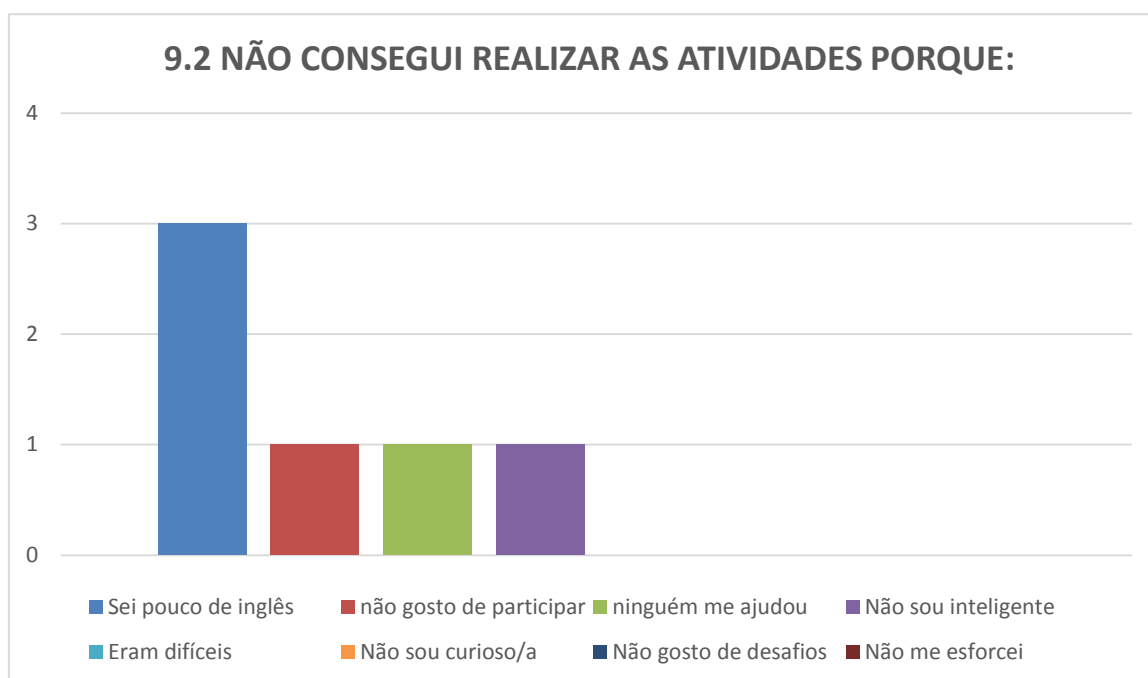


Gráfico 13

A maioria dos alunos não apontou razões para o insucesso das atividades porque a maioria conseguiu realizar todas. Aqueles que tiveram dificuldades nas fichas e exercícios apontaram o conhecimento da língua inglesa como a principal razão para tal. Esta foi uma turma muito cooperativa e entusiasta na realização das atividades realizadas nas intervenções, tanto as musicais, como as dos *flashcards*, dramatizações e fichas ou exercícios do manual.

Alguns alunos como o A2 e o A6 apresentaram uma competência existencial mais evidenciada do que os outros alunos no campo da timidez e menos evidenciada na abertura a novas experiências. Estes alunos não queriam participar nas atividades devido à timidez e a uma certa aversão a atividades diferentes, principalmente o “faz-de-conta”. Gostamos de realçar que, para as nossas intervenções, procurámos criar atividades inclusivas onde os alunos pudessem participar sem a pressão de obter resultados e onde se pudessem expressar e ao mesmo tempo estar envolvidos no processo de aprendizagem do Inglês. Não é possível testar conhecimentos sem antes os difundir, e nas nossas atividades tentámos incutir nos alunos os conhecimentos sugeridos pelo programa curricular, que posteriormente foram testados pela professora titular e onde os alunos tiveram excelentes resultados.

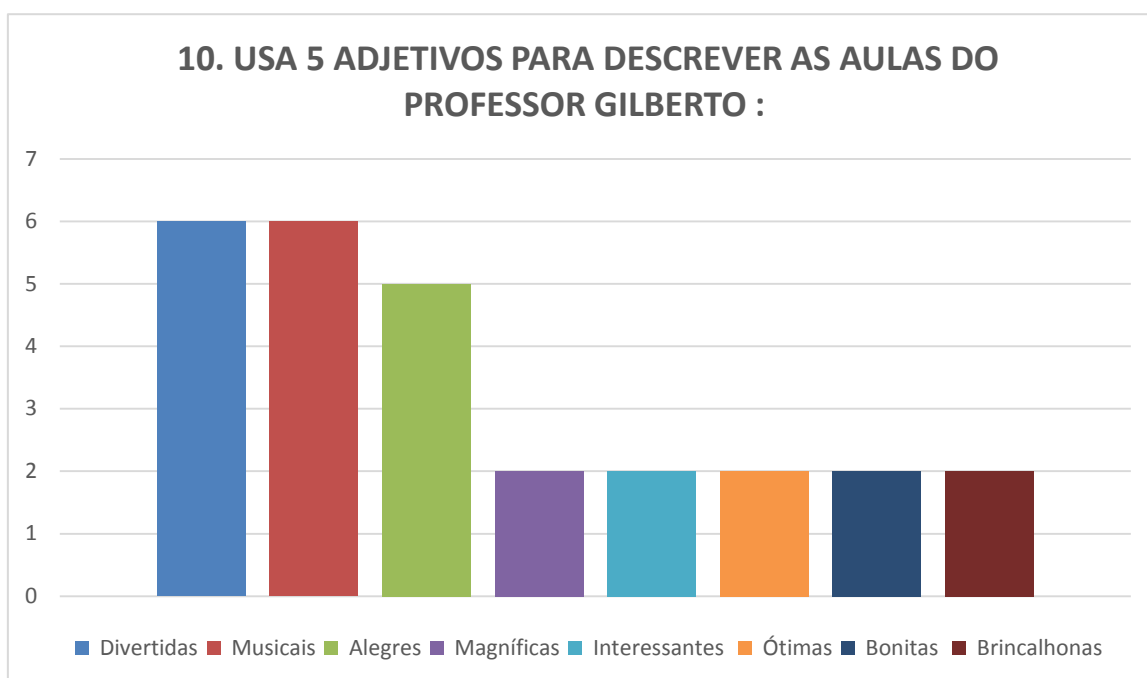


Gráfico 14

A maioria dos alunos escolheu adjetivos positivos para classificar aulas onde o professor Gilberto interveio. Alguns dos adjetivos mais usados nestas respostas em relação às aulas foram “divertidas” e “alegres”, sugerindo que os alunos criaram um laço afetivo positivo com as intervenções do professor Gilberto, criando ou reforçando por sua vez mais relações construtivas com a aprendizagem do Inglês.

Muitos dos adjetivos escolhidos estavam escritos no quadro, pois os alunos tinham estado a aprendê-los anteriormente com a professora titular, e daí a repetição de alguns adjetivos pouco habituais para esta faixa etária, tais como, por exemplo o uso do adjetivo “magníficas”. A escolha do adjetivo “musicais” por seis alunos para caraterizar as intervenções do professor Gilberto demonstra a importância das atividades musicais nestas intervenções e o impacto que elas tiveram nos alunos. Outros adjetivos escolhidos pelos alunos tais como interessantes ou magníficas podem estar relacionados com a diversidade e originalidade das atividades das intervenções. Esta era uma resposta aberta, onde o único limite era o número de adjetivos, e é surpreendente não termos adjetivos associados a experiências negativas. Apesar disso, temos a noção de que alguns alunos podem ter-se contido em colocar qualquer adjetivo negativo, pois, como já verificámos, muitos deles gostam e querem agradar ao professor.

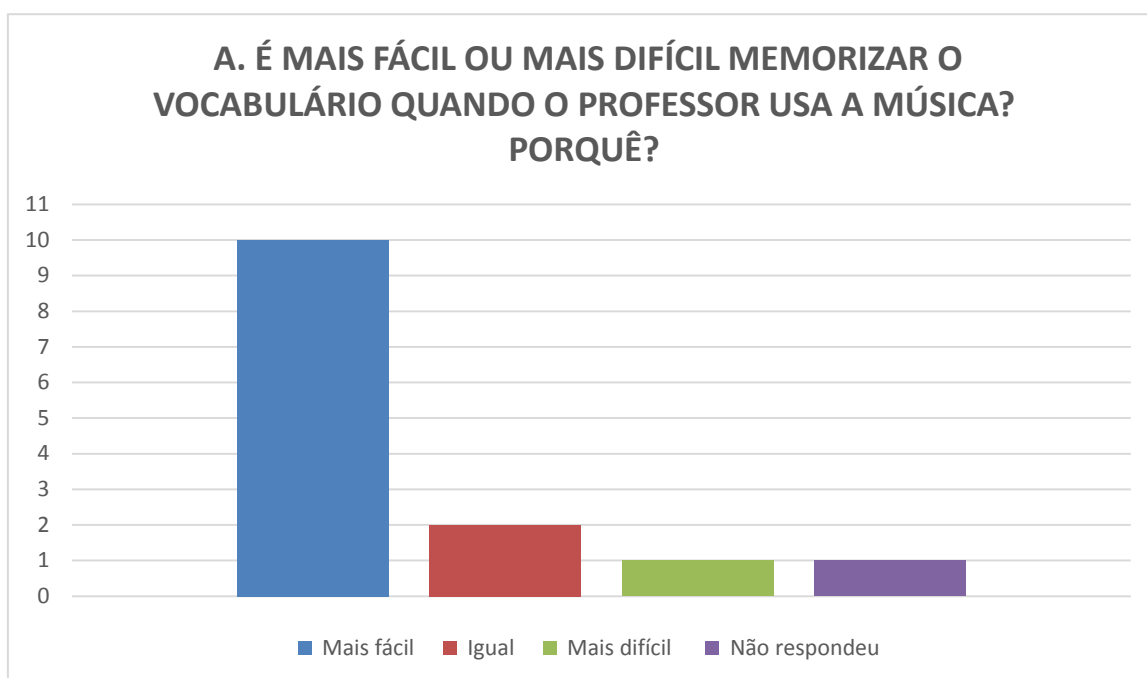


Gráfico 15

Alguns alunos não perceberam a pergunta e responderam com “sim” e “não” em vez de “mais fácil” ou “mais difícil”. Por essa mesma razão tivemos que interpretar as respostas através das justificações dos alunos. Dez dos alunos revelam, com as suas respostas, que a aquisição de vocabulário de Inglês é mais fácil com o uso da música. A principal razão apontada é a satisfação que têm ao usar a música nas atividades. Entre os que acham mais difícil a aquisição de vocabulário através de atividades musicais o aluno A1 refere a rapidez das músicas como algo que dificulta a interiorização do vocabulário.

Como nestas atividades aparece vocabulário novo é natural que os alunos sintam um pouco de dificuldade na soletração correta dessas palavras quando as tentam cantar, e a tentativa de perceber essas mesmas palavras é um entrave para a fluidez neste tipo de atividades. Este é um aspeto ao qual daremos mais atenção no desenvolver de novas atividades musicais – a de manter sempre um fraseamento musical acessível à maior parte dos alunos, e abrandar a cadência, principalmente nas partes onde existe bastante vocabulário e estruturas gramaticas novas.

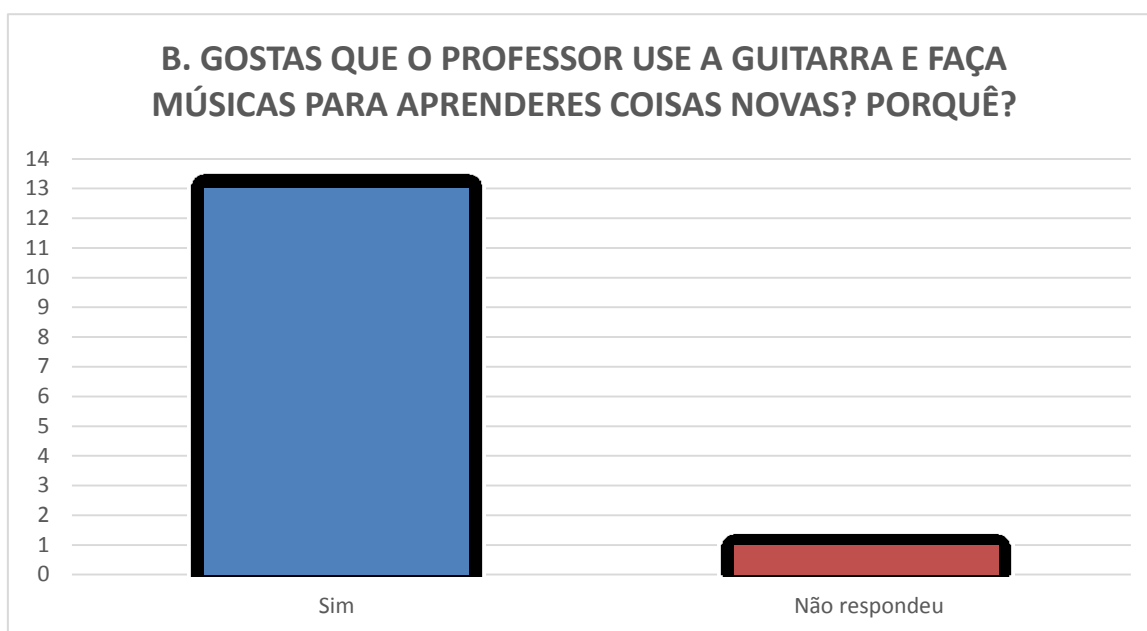


Gráfico 16

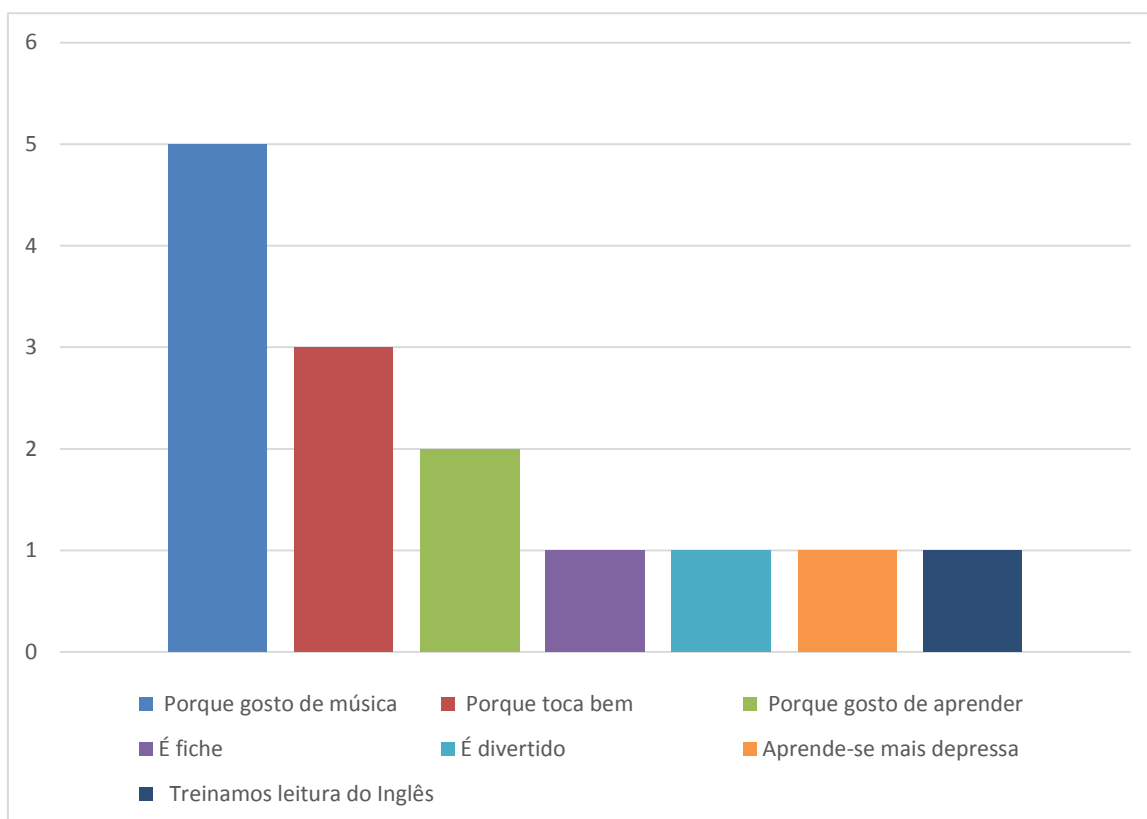


Gráfico 17

Apenas o aluno A9 não respondeu. Os restantes dizem que gostam que o professor use a guitarra e faça músicas para aprenderem coisas novas. As razões apontadas para tal são várias, desde gostarem de ouvir o professor e um instrumento real na sala de aula, a

gostarem de estar envolvidos diretamente na atividade ao cantar e sentir que interiorizam melhor o vocabulário e estruturas gramaticais devido à satisfação que a atividade lhes provoca. Concluimos assim que é quase unânime a atitude de abertura em relação a novas experiências nas atividades destas intervenções em relação às atividades musicais. Acreditamos que o uso da música em atividades das aulas de inglês já é por si uma experiência que não é muito recorrente para os alunos, e que quando ela aparece os alunos a encaram como algo diferente e divertido no contexto de aprendizagem.

Nas nossas atividades, em vez de usar a música de formas tradicionais como através do quadro interativo ou através de colunas de som e áudio de músicas do manual curricular, introduzi-mos um instrumento real, a guitarra, e letras originais. Partimos de uma letra do livro com uma melodia original tocada pelo professor Gilberto, e depois para uma letra e música original sobre o tópico “*Healthy Food*”. De acordo com as respostas dos alunos vemos que além do gosto intrínseco pela música, temos várias respostas que vão ao encontro do esforço que o professor colocou nas atividades para que os alunos desfrutassem e interiorizassem o máximo do conteúdo lexical e gramatical das intervenções.

Respostas como “toca bem”, “é divertido”, “é fêche”, “aprende-se mais depressa”, são todas provenientes do sucesso das atividades e servem também para reforçar a motivação intrínseca dos alunos para com as atividades musicais. Acreditamos que os alunos também trabalham de forma positiva as suas competências existenciais relacionadas com a abertura a novas experiências e timidez com este tipo de atividades.

O professor Gilberto tentou personalizar as atividades musicais tendo em conta os gostos e personalidades dos alunos, tentando ser original e criativo de forma a gerar o máximo interesse possível para com a aprendizagem e para com as intervenções em si. O uso de instrumentos e músicas originais pode ser positivo ou negativo, dependendo da qualidade das atividades planeadas, e é algo a que nem todos os professores têm acesso, diria até, algo inacessível à maioria deles. Porém, os professores podem usar o quadro interativo, os exercícios musicais do manual ou mesmo músicas de outras fontes para replicarem certas características das nossas atividades tais como o uso da música para introduzir vocabulário e estruturas novas, tanto as exigidas pelo programa curricular como introduzir até elementos adicionais de conhecimento como fizemos na segunda sessão com o uso de nacionalidades na letra “*Healthy food*”.



Gráfico 18

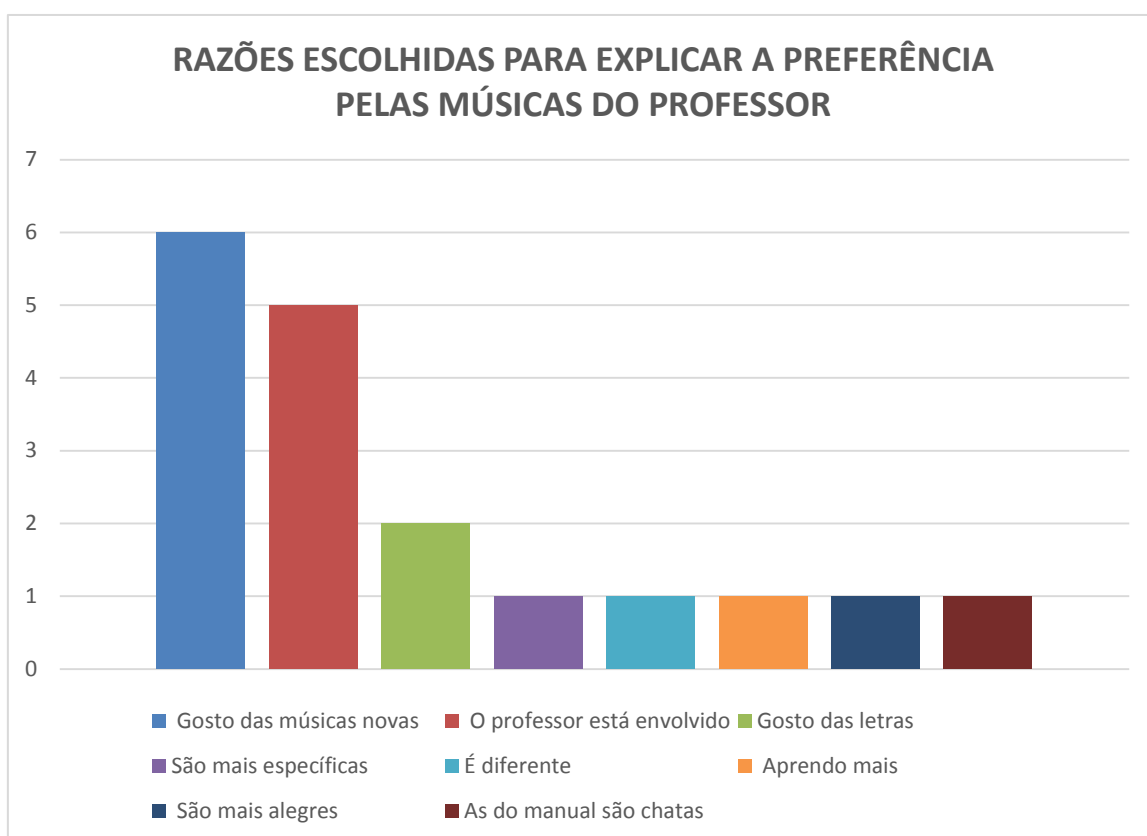


Gráfico 19

Na primeira sessão o professor Gilberto usou a letra do manual *Start!Student book* e na segunda sessão inventou uma letra de raiz para ver até onde poderia cativar os alunos com algo diferente, algo que os alunos sentissem que tivesse saído do esforço do professor para lhes agradar. Além da temática da *healthy food* o professor resolveu incorporar as nacionalidades com certos grupos de alimentos para adicionar interesse à atividade e novos conteúdos que os alunos pudessem assimilar além dos conteúdos curriculares.

Estas respostas unânimes dos alunos em relação à satisfação que tiveram com a atividade, na qual o professor lhes deu uma letra inédita (além da música original), demonstra que os alunos estão abertos a novas experiências. Estes resultados revelam que tanto os alunos evidenciam motivação para participarem em atividades deste gênero como também o professor ganha motivação para realizar atividades diferentes e originais que podem ser usadas posteriormente, em anos diferentes de escolaridade, caso o conteúdo não se torne obsoleto.

O professor pode assim ir contruindo um corpo de atividades que pode alterar consoante os diferentes anos de escolaridade das turmas que leciona. Este tipo de materiais pedagógicos podem ser usados quando o professor sentir que os alunos estão desmotivados em relação aos métodos tradicionais de ensino, ou quando sente que a rotina de sala de aula já não cativa os alunos e eles precisam de algo diferente para recapturarem as suas motivações para a aprendizagem do Inglês.

Como observámos pelas respostas dos alunos a diversão e a apreciação de cariz emocional é algo transversal a todo o questionário em relação a perguntas que envolvam as atividades musicais que o professor Gilberto desenvolveu. É de notar que neste caso o esforço no desenvolvimento das atividades foi recompensado pelo nível de satisfação que o professor Gilberto observou e pelas respostas bastante encorajadoras dos alunos ao questionário. Porém, muitas vezes os professores colocam bastante esforço no desenvolvimento de certas atividades às quais os alunos não reagem tão bem, o que demonstra que a criação de atividades originais pelo professor tanto pode ser recompensante como não. Pensamos que o professor não deve ter, assim como os alunos, medo de experimentar atividades que envolvam experiências novas. É uma oportunidade de o professor melhorar a sua prática pedagógica motivando-se a si mesmo e aos seus alunos.

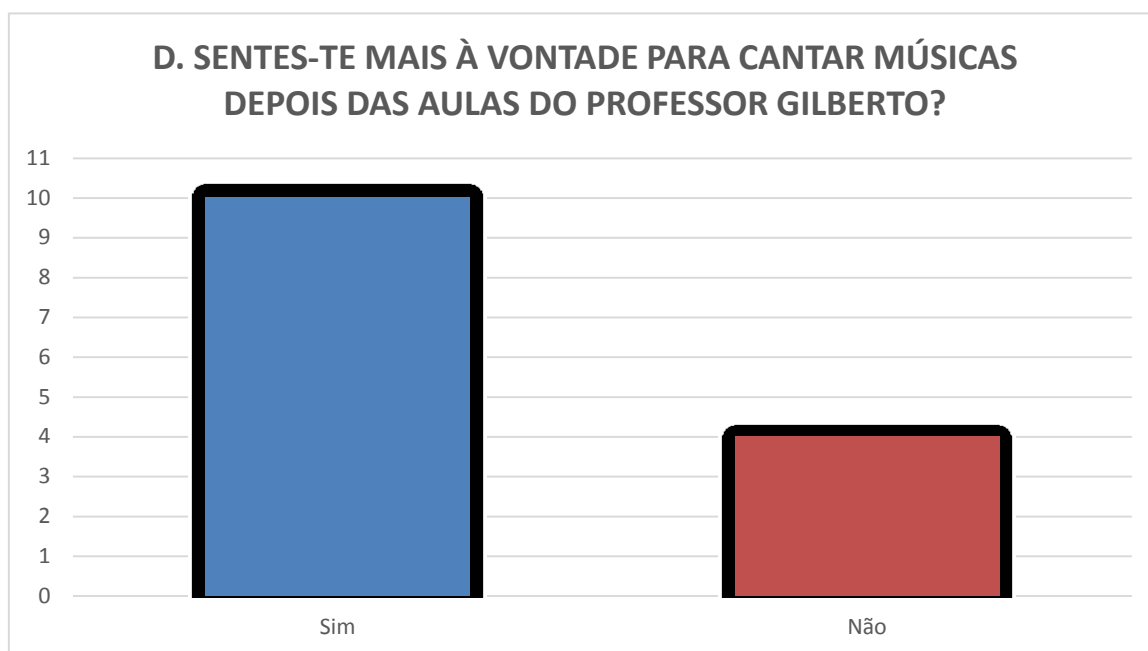


Gráfico 20

O objetivo desta pergunta era tentar perscrutar se a competência existencial dos alunos em relação à timidez (ou extroversão), se tinha alterado durante as intervenções e se as atividades musicais os ajudaram nesse campo. A competência existencial da timidez afeta a motivação porque o à-vontade na sala de aula é uma componente indispensável para que o aluno se envolva e consequentemente atinja um estado motivado para a aprendizagem do Inglês.

Nove dos alunos responderam que se sentem mais à vontade para participar em atividades onde se cante após as intervenções e as razões apontadas são: gostarem de cantar músicas, cantarem juntamente com os colegas, sentirem-se bem ao cantar e gostarem de músicas diferentes e ler letras em Inglês. Temos aqui razões de motivação intrínseca como o gostar de cantar e razões extrínsecas como o gostar de cantar com os colegas e sentirem-se bem em atividades de grupo. Estas respostas revelam que os alunos têm a aceção de que estas atividades são uma forma de superarem a relutância em se exporem na sala de aula de forma afetiva em relação ao seu desempenho, e de valorizar essa própria expressão de si mesmos que as atividades artísticas fomentam.

Cinco dos alunos responderam que as atividades musicais não os ajudaram a estar mais à vontade. Dois deles responderam negativamente porque já estão à vontade o suficiente, ou seja, sentem-se bem no seu estado normal.

Os restantes referem que não se sentem mais à vontade porque têm vergonha de cantar ou não gostam de cantar em público. Um deles respondeu que não porque tinha falta de ar; porém, este aluno não apontou nenhum problema de respiração durante as intervenções, o que nos leva a interpretar esta falta de ar como uma forma de exteriorizar desconforto em atividades de grupo, ou ainda como uma resposta em tom de brincadeira pois este mesmo aluno já havia respondido de forma bizarra noutras perguntas usando o termo “demolidor” para caracterizar as aulas do professor Gilberto, e apontando as frutas como a sua atividade preferida e os vegetais como a atividade de que menos gostou.

Concluímos então que as atividades realizadas nestas intervenções contribuíram para que os alunos pudessem trabalhar a competência existencial da timidez com resultados que os alunos acharam positivos. Estas atividades também permitiram desenvolver a competência existencial de abertura a novas experiências, porque os alunos não estão habituados a atividades musicais onde o professor é um interveniente tão presente, e perante esta experiência reagiram quase universalmente de forma positiva.



Gráfico 21

Todos os alunos responderam que gostavam de ter mais oportunidades de usar a música no decorrer das aulas de Inglês. Isto revela que as atividades musicais foram um sucesso nas respetivas intervenções. O desejo de voltarem a repetir atividades do mesmo género simboliza que elas são um fator de motivação extrínseca que vai ao encontro da motivação intrínseca dos alunos tanto em relação à música em si como ao desejo de se exprimirem, divertirem e aprenderem através dela. Mais do que isso, concluímos que os alunos gostaram não só das atividades musicais, mas também das atividades com

flashcards e a atividade de faz-de-conta, o que nos permite conjecturar que ainda mais importante que o tipo de atividade é o entusiasmo e dedicação que o professor injeta nelas.

2. Análise das transcrições e resultados

Os objetivos principais da análise das transcrições são os de identificar as reações dos alunos antes, durante e após as atividades musicais, e em seguida relacioná-las com os tipos de motivação e competências existenciais presentes nesses momentos, através de ilações provenientes da nossa análise qualitativa, pessoal e subjetiva. Para tal efeito transcrevemos dois momentos distintos das intervenções. O primeiro momento transcrito foi na primeira sessão vídeo-gravada, onde o professor Gilberto apresenta a música “*Fruits and Veggies*”. O segundo momento transcrito aconteceu na segunda sessão onde o professor Gilberto apresenta a música “*Healthy Food*”.

No anexo 3 estão as transcrições dos momentos mais importantes das atividades que nos propomos analisar e estão acessíveis a quem se interessar por uma leitura mais aprofundada. Em seguida vamos apresentar de forma descritiva e sucinta as várias ilações que conseguimos retirar destas transcrições.

Na primeira sessão vídeo-gravada o professor Gilberto realizou as rotinas habituais de início de aula, escrevendo a data e o tempo no quadro, e quando foi buscar a sua guitarra a reação dos alunos foi de excitação, curiosidade e antecipação. Aqui acreditamos que a competência existencial dos alunos em relação à abertura a novas experiências se encontra num estágio positivo, pois à exceção do aluno A2 todos os outros alunos pareciam recetivos e ansiosos por experienciar uma atividade diferente das que estavam habituados. Também em relação à competência existencial da extroversão, acreditamos que ao analisar a turma como um grupo os alunos são maioritariamente extrovertidos e sem aparentes bloqueios emocionais ou timidez excessiva. Esta primeira reação dos alunos para com esta atividade foi de uma entrega e abertura surpreendentes para o nosso ponto de vista. Apesar destas observações encorajadoras na primeira sessão, é de notar que ainda assim vamos verificar um crescente à vontade e abertura em relação às atividades realizadas durante as duas sessões onde usámos atividades musicais.

No momento seguinte da sessão o professor Gilberto fala com os alunos sobre a atividade musical e aos seis minutos começa a tocar a música “*Fruits and Veggies*” (anexo 4). A reação dos alunos neste primeiro momento é de riso, supressa e entusiasmo. Após

cantar uma estrofe, o professor Gilberto diz aos alunos para lerem a letra da música, e após ouvirem a primeira estrofe já vários alunos começaram a cantar. A motivação intrínseca dos alunos está num nível adequado à motivação extrínseca causada pela atividade, até porque muitos dos alunos cantaram o refrão da música sem nunca o terem ouvido com um resultado harmónico e agradável. Isto leva-nos a concluir que a música em si é intuitiva e apela à motivação intrínseca dos alunos para cantar e apreciar atividades musicais.

Depois do refrão da música já se ouvem a maioria dos alunos, pois uns entram mais facilmente na música do que outros. A professora titular da turma também demonstra uma linguagem que insinua agrado pois movimenta a cabeça e sorri acompanhando o ritmo da música. No fim da música os alunos batem palmas espontaneamente, o que parece demonstrar um agrado sincero e revelando também que a atividade fora encarada como uma experiência agradável e estimulante.

Em seguida, o professor Gilberto após falar com os alunos, repete a música para consolidar os conhecimentos obtidos a partir da letra e verificar se realmente os alunos interiorizaram os conhecimentos embutidos na atividade. Antes do professor começar a música o aluno A8 diz que quer cantar mais alto, e outros alunos dizem estar preparados também demonstrando entusiasmo.

O que se verifica nesta repetição da música logo à partida é um uníssono mais consolidado e mais energético por parte dos alunos; apenas o aluno A2 se encontra desconetado da atividade, olhando até para o *tablet* que estava a gravar a intervenção em vez de se concentrar na atividade. No fim desta segunda abordagem à música o aluno A5 pergunta se foi o professor que fez a música e o aluno A10 exclama que acha a música “fixe”. Já nesta instância das intervenções temos a validação de que o esforço que o professor coloca nas suas atividades, e a sua tentativa de fazer algo original e diferente, se transpõe para os alunos numa relação de agrado e satisfação.

Acreditamos que qualquer atividade escolar que agrade aos alunos tenha um percurso semelhante no que diz respeito à curva de aprendizagem, onde numa primeira instância os alunos tentam interiorizar o objetivo da atividade e apenas depois de perceberem todas as “regras” e mecanismos se sintam plenamente imersos nela. Com este relatório não é nossa intenção destacar as nossas atividades ou comparar os graus de motivação delas com outras atividades que aqui não foram desenvolvidas. Interessa-nos observar e analisar o microcosmos das nossas intervenções, e a partir dele tirar ilações

qualitativas que nos permitam aprender com os tópicos analisados e as nossas experiências pedagógicas.

Passamos agora à análise a partir da vídeo-gravação e transcrições da segunda sessão, onde o professor Gilberto fez a abordagem da música e letra originais “*Healthy Food*” (anexo 5). Nesta sessão o professor Gilberto já fez uma mudança na forma como introduziu a música dizendo que iria repetir o verso duas vezes e que à segunda os alunos já poderiam entrar na música. Esta estratégia surgiu porque o professor observou que os alunos facilmente interiorizaram a melodia e ritmo da música da primeira sessão e então resolver testar essa capacidade dos alunos. O caso mais interessante de mudança de atitude e motivação da primeira sessão para a segunda fora o aluno A2. Na primeira sessão este estava relutante em participar, mas antes da atividade musical começar nesta segunda sessão perguntou ao professor quando é que deveria começar a cantar.

Os alunos aparentavam um grau de concentração elevado pois estiveram em silêncio e atentos enquanto o professor cantava a primeira estrofe da música. Na segunda estrofe a maioria dos alunos começou já a cantar com o professor, e até o aluno A2 movimentava o corpo aparentado estar a desfrutar da música, algo que não ocorreu na primeira sessão. Isto tudo ocorre na primeira estrofe, onde cantamos sobre as comidas de Portugal.

Na segunda estrofe temos uma frase um pouco complexa e rápida: “*British have fried fish and chips*”, onde é também difícil a sua enunciação devido às aliterações e à ligação entre as palavras. Por essas razões o professor Gilberto advertiu os alunos que essa estrofe seria difícil enquanto tocava a instrumental antes da letra. O professor equacionou na sua mente que ao dizer isso os alunos não se iriam desencorajar e iriam até considerar cantar essa parte melhor por ser um desafio. A reação dos alunos perante esta advertência, que pode ser observada na vídeo-gravação aos 11 minutos e 30 segundos, foi a de aparentarem para nós ainda mais entusiasmo, inclusive o aluno A2.

No final da música os alunos batem palmas, de forma ainda mais entusiasta que na primeira sessão, o que pode revelar um agrado contínuo em relação a este tipo de atividades assim como uma evolução global das competências existenciais dos alunos em relação à timidez (ou extroversão) e em relação à abertura a novas experiências, já que nesta instância parecem estar completamente à vontade para uma atividade que na primeira sessão ainda fora encarada com alguma timidez por ser algo novo.

3. Conclusões gerais

Este projeto começou a conceptualizar-se no meu intelecto a partir das primeiras intervenções que realizei para me ambientar na turma antes das intervenções do projeto. A minha intenção inicial era a de realizar um projeto sobre a motivação, porém, sendo o tópico vastíssimo, teria que afunilar a temática para algo mais específico. Numa primeira instância pensei em realizar uma investigação tendo como base as atitudes que o professor pode tomar para motivar os alunos na aprendizagem do Inglês. E foi apenas após a primeira aula observada, sem relação com o projeto, que me foi sugerido prosseguir por um caminho relacionado com a música. A partir daí foi com grande entusiasmo e renovada motivação que comecei a reestruturar o meu projeto, tendo agora a música como um dos mecanismos ou estratégias para analisar a motivação dos alunos desta turma. A primeira conclusão que posso tirar de todo este percurso de estágio e de elaboração deste relatório é a de que encontrar um tema interessante tanto para a comunidade intelectual como para o próprio investigador é duplamente enriquecedor, tendo sempre em mente que o investigador tem que fazer um esforço para elaborar conclusões racionais e lógicas mesmo que o tema lhe seja emotivamente próximo e estimulante, algo que é válido para qualquer investigação.

Durante as aulas de observação comecei a tomar notas mentais, de uma forma consciente, acerca da motivação dos alunos da turma, observando os que aparentavam atitudes e comportamentos motivados para a aprendizagem do Inglês e os que aparentavam ter dificuldades de aprendizagem e falta de motivação. Através destas observações concluí que a maioria dos alunos era motivada para a aprendizagem do Inglês, havendo, no entanto, alguns que precisavam de estímulos extra para permanecerem motivados e concentrados nessa aprendizagem. Um desses alunos era o aluno A2, como já observámos tanto na análise dos questionários como das transcrições das vídeo-gravações. Os alunos A5, A9, A10 e A13 foram os que precisaram de mais atenção pois eram os que, a meu ver, tinham menos proficiência na aprendizagem do Inglês, e os que precisavam de maior encorajamento. Os outros alunos eram mais independentes e autónomos, e por isso, aceitamos também que eram intrinsecamente mais motivados.

Depois desse período de observação das aulas durante o estágio, assim como as duas aulas onde intervimos fora do projeto, senti-me numa fase relativamente confortável

para incorporar o tema do projeto nas intervenções em si. Apesar disso, tinha em mente constantemente o receio de um período de dois meses não ser suficiente para a maturação completa de uma temática que incorpora vários tipos de motivação e que se relacionasse com o uso de música na aprendizagem de Inglês. Essa preocupação esvaneceu-se quando equacionei que mesmo que a planificação das intervenções não fosse perfeita nas minhas expectativas, seria a observação direta, os resultados e a reflexão sobre essas experiências as componentes que me iriam ajudar realmente a tirar ilações sobre a motivação e música na aprendizagem do Inglês e sobre todo o processo de estágio.

A primeira intervenção e as atividades musicais nela inseridas foram, na minha ótica, bem conseguidas, tanto num prisma de experiência pedagógica, como de aprendizagem pelos alunos. O nível de motivação dos alunos foi aparentemente elevado com a exceção do aluno A2 que estava reticente em participar na atividade musical mesmo antes de eu a iniciar.

Os alunos estiveram concentrados, divertidos e participativos na música “*Fruits and Veggies*”, e com isso acredito que as suas motivações intrínsecas para com atividades do género tenham sido estimuladas. Concebo também esta atividade musical como um elemento extrínseco que os motiva para a aprendizagem.

Apesar do aluno A2 ter participado em todas as outras atividades desta primeira sessão gostaria que ele tivesse entrado já nesta sessão no espírito de diversão e aprendizagem com a atividade musical. É de realçar também que esta primeira sessão serviu para este aluno aumentar a sua motivação para com as atividades realizadas comigo, já que a sua atitude no começo da segunda sessão foi completamente oposta, com uma entrega e vontade de participar que não fora tão evidenciada na primeira sessão.

A segunda sessão, no que diz respeito às atividades musicais foi muito semelhante à atividade musical realizada na primeira sessão. As diferenças observadas foram uma receção ainda mais efusiva da música, apesar do elemento da guitarra já não ser novidade. Acredito que as razões para uma entrega ainda maior dos alunos à atividade musical foram a música e a letra originais do professor, pois foram bem conceptualizadas e executadas, e os alunos perceberam o esforço que o professor colocou nessas duas etapas. Além disso, fatores como o som sair de um instrumento original, terem fotocópias da letra com figuras ilustrativas do que estavam a cantar e a assimilar, terem um bom ambiente de aula já transposto da primeira sessão, uma boa experiência com a primeira atividade musical, são

todos importantes para que esta etapa da intervenção tivesse tido tanto empenho e dedicação pelos alunos e até pelo professor.

Como já havia referido, a mudança de atitude e comportamento do Aluno A2 é um elemento encorajador do sucesso deste tipo de atividades pois ele era o aluno mais reticente e antagónico em relação a atividades diferente e impostas onde se pede aos alunos que participem ativamente. O facto de ele ter começado a atividade a perguntar quando é que deveria cantar é uma prova de que a sua competência existencial de timidez e abertura a novas experiências se tenha alterado no bom sentido. Parto do pressuposto de que se este era o aluno mais difícil de estimular com este tipo de atividades, então os outros alunos que eram apenas um pouco tímidos ou desinteressados tiveram um percurso semelhante e evoluíram num bom sentido também em relação às competências existenciais associadas com esses fatores. Acredito que tenha sido este o caso pois a energia, entusiasmo e participação geral nestas atividades, apesar de já serem ótimos na primeira sessão, subiram bastante nesta segunda sessão e isso deve-se aos alunos que perderam a relutância em cantar, participar e se expressarem através deste tipo de atividades musicais. Esta conclusão não surge só através da observação direta mas também após a análise dos dados dos questionários e das vídeo-gravações.

O que mudaria na conceptualização deste tipo de atividades musicais era evitar ritmos muito rápidos nas partes onde os alunos cantam e evitar também frases muito complicadas de cantar e com muitas palavras novas seguidas. Na terceira sessão a música serviu de ambiente de fundo para a dramatização, ou seja, no meu prisma teve um papel de relaxamento, e como era música de piano sem voz nunca perturbou os alunos quando leram os diálogos em pares em frente ao quadro virados para toda a turma. Concluí que posso usar a música tanto de forma ativa como nas primeiras duas sessões como de forma passiva como na terceira sessão e ter bons resultados em ambas as situações. E apesar de não ter explorado muito neste relatório as atividades da terceira sessão, ela foi importante, como vimos nos questionários, para observar as competências existenciais da timidez e a abertura dos alunos a novas experiências. Tive alguns alunos que colocaram o “faz-de-conta” como a atividade preferida, mas também dois alunos que escolheram o teatro como a atividade de que menos gostaram. Ou seja, para os alunos extrovertidos esta é uma atividade perfeita para se expressarem e extravasarem as suas energias e entusiasmo; porém, para os mais tímidos o efeito é exatamente o contrário.

Depois de analisar o questionário cheguei à conclusão de que ambas as motivações intrínseca e extrínseca estão presentes nos alunos, e que a família e o professor foram apontados como os elementos de motivação extrínseca mais presentes nestas intervenções, o que me faz sentir realizado enquanto interveniente no universo educativo dos alunos. As principais razões de motivação intrínseca apontadas pelos alunos em todas as atividades das sessões foram a satisfação pessoal em realizá-las e o interesse pela língua e pela cultura a ela associada.

Outra conclusão que acho importantíssima em todo este processo é que os alunos não encaram a falta de proficiência no Inglês como o maior entrave à aprendizagem, mas sim a falta de estímulos e apoios pelo professor ou família e o desinteresse pelas atividades. Senti que as atividades musicais foram uma plataforma bastante eficaz na introdução de vocabulário e estruturas gramaticais novas do Inglês, não só pelo entusiasmo e motivação intrínseca que os alunos apresentaram logo na primeira sessão, mas também porque é uma forma pouco coerciva de lhes apresentar conteúdos, dado que eles se divertem e perdem a noção de que poderão estar ali numa postura forçada só para acumular conhecimentos, estando assim a experiência das atividades naturalmente a transmitir-lhes novos conteúdos da língua Inglesa.

Tive imenso prazer e honra em conceptualizar e concretizar as experiências que explico neste relatório e termino dizendo que no fim de todo este processo creio ter contribuído para que a motivação intrínseca dos alunos se transmute num sentido positivo. Creio também ter saído mais enriquecido no que diz respeito ao meu percurso pedagógico, ganhando não só experiência como novas ferramentas e novas formas de olhar para o ensino numa postura de infatigável busca por conseguir produzir melhores experiências educativas tanto para mim como para os alunos.

Os meus alunos são já intervenientes numa sociedade onde todos somos responsáveis pelo próximo e onde muitas vezes somos catalisadores insuspeitos para que ocorram mudanças imensuráveis nos agentes exteriores a nós e por isso espero ter-lhes dado um bom exemplo sobre como é positivo tentar implementar novas ideias, ser um interveniente direto nas experiências que temos no dia-a-dia e tentar sempre tirar o máximo partido das nossas rotinas diárias motivando-nos num sentido de nos estimularmos para o que nos é construtivo presentemente e futuramente nas nossas vidas, seja com a aprendizagem do inglês como com o respeito pelo outro que tentamos fomentar na sala de aula entre os alunos seja com as relações familiares, todos estes elementos que nos

transformam ou não numa pessoa motivada ou desmotivada para com a realidade e o meio em que existimos.

Bibliografia

- Ajzen, I. (1991). The Theory of Planned Behavior. In: *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, pp. 179-211. Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/Gaeri, Edições ASA.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self- efficacy in Changing Societies* (pp.1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Eds.), *Self- efficacy in Changing Societies* (pp.1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução À Teoria E Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brewer, C. (1995). *Music and learning: Seven ways to use music in the classroom*. Tequesta, FL: LifeSounds.
- Brophy, J. (2004). *Motivating Students to Learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brown (H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Campbell, L.; Campbell, B.; Dickinson, D. (2000). Entrando em Sintonia: inteligência musical. In: *Ensino e Aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. 2. ed. trad. Magda França Lopes -Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Chambers, G. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Conselho da Europa (2001) *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (1984). The dynamics of intrinsic Motivation: A study of Adolescents. In C. Ames & R. Ames (eds), *Research on Motivation in Education* Vol.II. (pp.45-71). California: Academic Press, inc.
- Deci, E. & Ryan, M. R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Dörnyei, Z. & Malderez, A. (1999). The Role of group dynamics in foreign language learning and teaching. In J. Arnold (Eds) *Affect in language learning* (pp. 155 – 169). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (1998). *Motivation in second and foreign language teaching*.
- Dörnyei, Z. (2000). ‘Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualization of student motivation’ *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Dörnyei, Z. (2013). “Motivation in second language learning”. In M. Celce-Mi.trcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (eds.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 4th ed. Boston, MA: National Geographic Learning/Cengage Learning. 518-531
- Esteves, M. (2002). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: um estudo*. Lisboa: IIE *estratégias de aprendizagem e uso do Inglês* L.E. Aveiro: Universidade de Aveiro: Dissertação de Mestrado.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de observação de classe: Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.

- Fernandes, V. (2002). *A voz do Professor: Expressão não-verbal, emoção e motivação*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade Clássica de Lisboa. (Tese de Doutoramento)
- Ferrari de Almeida, M. (2003). *A aprendizagem do Inglês Língua estrangeira no 1º ciclo do Ensino Básico: Fatores de Motivação*. Mestrado em Didática de Línguas, Universidade de Aveiro.
- Fontaine, A. M. (1990). Motivação e Realização Escolar. In B. P. Campos (Eds.) *Psicologia do Desenvolvimento e de Educação de Jovens* (pp.95-130). Lisboa: Universidade Aberta.
- Genn, G. (1995). *Human Motivation, A Social Psychological Approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Gonçalves, L. (1999). *A investigação-acção como estratégia de formação*
- Kassing, R. B. (2011). "Perceptions of Motivational Teaching Strategies in an EFL Classroom: The case of a class in a private university in Indonesia." Thesis submitted to the Victoria University of Wellington.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-hall International.
- Lima, L. R. (2004). *O uso de canções no ensino de Inglês como língua estrangeira; a questão cultural*. 1 ed. Salvador: EDUFBA.
- Madrid, Daniel (2002). "The Power of the FL Teacher's Motivational Strategies." CAUCE, Revista de Filologia Ysu Didáctica, 25, 369-422.
- Maher, M.L. (1984). Meaning and Motivation: Toward a Theory of Personal Investment. In C. Ames & R. Ames (Eds), *Research on Motivation in Education*. Vol.1. (pp. 275-310). New York: Academic Press.
- Noels, K.A.; Pelletier, L. G.; Clement, R. & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational Orientations and Self-determination Theory. *Language Learning*, 50:1, 57-85.
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1996). *Research methods in language learning*. Cambridge: University Press.
- Oxford, R. & Ehrman, M. (1993). Second language Research on Individual Differences. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 188-205.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Grávida.
- Talane, T. & Yule, G. (1989). *Focus on the language Learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society - The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Weiner, B. (1989). *Human Motivation*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Weiner, B. (1994). Integrating Social and Personal Theories of Achievement Motivation. *Review of Educational Research*, 64, 557-573.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers. A Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos

1. Inquérito por questionário



Questionário

Nome: _____



1. Gostas das aulas de Inglês? Porquê?

2. A tua família acha importante aprenderes Inglês?

3. O teu professor ajuda-te a gostar mais de Inglês? _____

4. É difícil aprender uma língua estrangeira? Porquê?

5. Como gostas de aprender Inglês:

- | | |
|-------------------------------------|--------------------------|
| Fichas de trabalho da professora | <input type="checkbox"/> |
| Exercícios dos manuais de Inglês | <input type="checkbox"/> |
| Jogos | <input type="checkbox"/> |
| Música | <input type="checkbox"/> |
| Quadro interativo | <input type="checkbox"/> |
| Faz de conta | <input type="checkbox"/> |
| Histórias | <input type="checkbox"/> |
| Imagens do vocabulário (flashcards) | |

6. Nas aulas da professora Fátima/Gilberto quais as atividades que mais gostaste?

Porquê?

7. Qual é a atividade que menos gostaste?

Porquê?

8. Que atividades das aulas da professora Fátima/ Gilberto gostavas de voltar a fazer?

9. É importante participar nas atividades porque:

Gosto muito de participar

☐

Quero agradar à minha família

☐

Os meus colegas também participam

☐

Quero agradar à minha professora

☐

Atividades:

Conseguir realizar as atividades porque:

Gosto de participar

☐

Sei muito inglês

☐

Recebi ajuda

☐

Gostei da atividade

☐☐

Sou inteligente ☐

Sou muito curioso/a ☐

Gosto de desafios ☐

Esforcei-me ☐

Não consegui realizar as atividades porque:

Não gosto de participar ☐

Ninguém me ajudou ☐

Não sou inteligente ☐

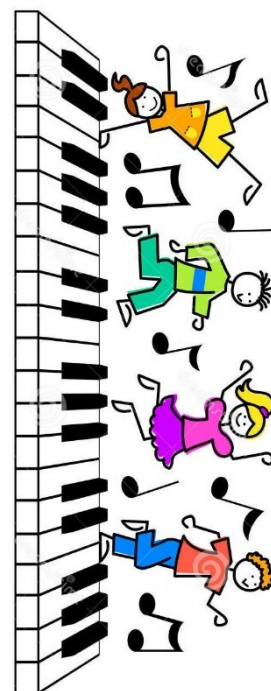
Sei pouco de Inglês ☐

Eram difíceis ☐

Não sou curioso/a ☐

Não gosto de desafios ☐

Não me esforcei ☐



10. Usa 5 adjetivos diferentes para descrever as aulas que tiveste com os professores Gilberto/Fátima:

Perguntas do professor Gilberto:

a. É mais fácil ou mais difícil memorizar o vocabulário quando o professor usa a música? Porquê?

b. Gostas que o professor use a guitarra e faça músicas para aprenderes coisas novas?

Porquê?

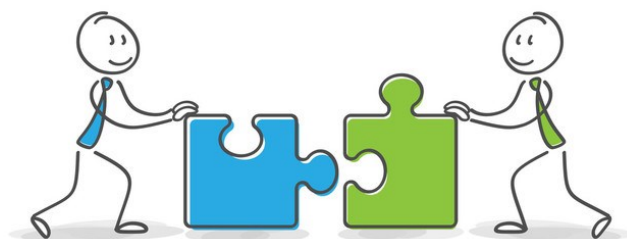
- _____
- _____
- c. Preferes as músicas do manual ou gostas que o professor faça músicas novas?

Porquê?

- d. Sentes-te mais à vontade para cantar músicas depois das aulas do professor Gilberto?

Porquê?

- e. Gostavas de ter mais oportunidades de usar a música nas aulas de inglês?
- _____
- _____



2. Respostas dos questionários

(só incluímos as respostas que continham informação mais extensa nas respostas)

Pergunta 1: Gostam da aula de Inglês? Porquê?

- A1 - Gosto do professor;
- A2 - Divertidas e gosto de aprender;
- A3 - Gosto das músicas;
- A4 - Professor é engraçado;
- A5 - Divertidas, música e os professores são fides;
- A6 - Aprendo a falar inglês e se for aos Estados Unidos sei falar;
- A7 - Gosto de aprender e fazer atividades;
- A8 - Fazemos atividades.
- A9 - Porque o professor faz piadas;
- A10 - Porque aprendo muito;
- A11 - Porque tenho um professor que me ajuda;
- A12 - Porque gosto do meu professor;
- A13 - É engraçado aprender inglês.
- A14 - Porque aprendo muitas coisas.

Pergunta 4: A tua família acha importante aprenderes Inglês? Porquê?

- A1 - Gosto - É diferente
- A2- Mais ou menos – Porque não sei o que responder
- A3- Não. Porque com treino consegue-se
- A4 - Um bocado – Porque não estamos habituados a estas línguas
- A5 - Um bocado – É difícil porque não é a minha língua.
- A6 - Não. Porque com treino tudo se consegue
- A7 - Muito fácil. Porque já conheço algumas palavras.
- A8 - Não. Porque com treino é fácil.
- A9 - Sim. Porque não sabemos falar estrangeiro.
- A10 - Sim. Porque eu não percebo muito bem.

- A11 - Não. Porque tenho um professor que me ajuda.
A12 - Mais ou menos. Porque é uma língua nova.
A13 - Sim. É difícil aprender, só com treino é que consigo.
A 14 - Sim. (Sem justificação)

Pergunta 5: Como gostas de aprender Inglês?

- 12 - Jogos.
11 - Exercícios dos manuais de Inglês.
11 - Música.
10 - Vocabulário (flashcards).
9 - Fichas de trabalho do professor.
8 - Histórias.
7- Atividades com faz de conta.
6 - Quadro interativo.

Pergunta 6: Nas aulas do professor Gilberto quais as atividades que mais gostaste? Porquê?

- A1 - Jogos – divertido.
A2 - Brincadeiras- professor é engraçado
A3 - Músicas imagens e vocabulário- cantar e ver filmes
A4 - Quando o professor tocou viola –Porque toca muito bem
A5 - Flashcards – é divertido aprender nomes de alimentos
A6 - Foram as frutas –Porque gosto delas
A7 - Gostei do teatro, das músicas e das bandas desenhadas – Porque é muito divertido fazê-las
A8 - Imagens do vocabulário – Com elas aprendo melhor
A9 - Dizer os nomes dos frutos – Gostei de fazer as sopas de letras
A10 - Das músicas que cantamos – Porque gosto de cantar
A11- De fazer a máscara e dialogar com os amigos – Adoro falar inglês
A12 - Das músicas com guitarra – Gosto de ouvir músicas
A13 - Músicas em inglês e aprender palavras novas – É divertido

A14 - Atividade das frutas e legumes – É divertido.

Pergunta 7: Qual é a atividade que menos gostaste?

- A1- Fichas – são chatas
- A2- Teatro – odeio teatro
- A3- Exercícios do manual – são uma seca
- A4- Ficha – perda de tempo
- A5- Gostei de todas
- A6- Dos vegetais – Não gosto deles
- A7- Gosto de todas
- A8- Todas, porque foi divertido
- A9- Teatro – Não gosto de teatros
- A10- Flashcards – (Não justificou)
- A11- Gostei de todas
- A12- Todas - achei sempre divertido
- A13- O professor ralhar com os alunos – não é divertido
- A14- Gostei de todas

Pergunta 8: Que atividades das aulas do professor Gilberto gostavas de voltar a fazer?

- A1 - Jogos
- A2 - Jogos e músicas
- A3 -Teatro e músicas
- A4 - Aulas de viola
- A5 - Flashcards
- A6 - A das frutas
- A7 - O teatro e as músicas
- A8 - Faz de conta, Flashcards e música
- A9 - Cantar as músicas que o professor nos deu
- A10 -Cantar
- A11 -Cantar e fazer teatro
- A12- Tocar outras músicas

A13-De músicas

A14-De frutas e legumes.

Pergunta 10: Usa 5 adjetivos diferentes para descrever as aulas que tiveste com o professor Gilberto.

A1 - Fantástico, fêico, estrondoso, alegre

A2 - Não respondeu

A3 - Brincalhonas, musicais, divertidas, experientes, curiosas.

A4 - Feio, inteligente, esperto, alto e magro.

A5 - Divertidas, alegres, ótimas, musicais, magníficas.

A6 - Linda, bonita, apetitosa, gostosa, demolidor.

A7 - Divertidas, pedagógicas, fáceis, interessantes, musicais.

A8 - Divertidas, musicais, brincalhonas, radiantes e magníficas.

A9 - (não respondeu)

A10 - Bonitas, magníficas, fantásticas, alegres e musicais.

A11 - Divertidas, alegres, fáceis, agradáveis, fantásticas.

A12 - Divertidas, alegres, musicais, ótimas e magníficas.

A13 - Interessante, elegante, bonito, adorável e perfeito.

A14 - (não respondeu).

a. É mais fácil ou mais difícil memorizar o vocabulário quando o professor usa a música? Porquê?

A1 - Mais difícil - Por ser rápida.

A2 - Não - (sem explicação)

A3 - Não são difíceis com música. Porque sempre ouvi dizer que a música é a chave para a vida feliz.

A4 - É igual. - Porque é a mesma coisa.

A5 - Porque memorizar é fácil.

A6 - É fácil. Porque tem ritmo.

A7 - Não. Não é difícil porque eu principalmente consigo decorar.

A8 - É mais fácil porque é mais divertido.

A9 - (não respondeu)

A10 - Sim porque é mais fácil.

A11 - Sim. Porque adoro cantar e ouvir músicas e também porque assim aprendo melhor.

A12 - Sim. Porque eu gosto de músicas.

A13 - É mais fácil usar as músicas do professor Gilberto.

A14 - Mais fácil. Porque o professor canta muito bem.

b. Gostas que o professor use a guitarra e faça músicas para aprenderes coisas novas? Porquê?

A1 - Sim. É fêche.

A2 - Sim. É divertido.

A3 - Sim. Porque gosto de música.

A4 - Sim. Porque toca bem.

A5 - Sim, gosto muito. Quando o professor toca guitarra fico admirado.

A6 - Sim. Porque aprende-se mais depressa.

A7 - Sim. Cantamos músicas novas e treinamos a leitura em inglês.

A8 - Sim. Porque gosto de cantar em inglês.

A9 - (não respondeu)

A10 - Sim. Porque gosto de cantar.

A11 - Sim, adoro e muito. Ele toca bem.

A12 - Sim claro. Porque gosto de aprender.

A13 - Sim. Gosto muito de músicas.

A14 - Sim. Porque aprendo, gosto de músicas e canta muito bem.

c. Preferes as músicas do manual ou gostas que o professor faça músicas novas? Porquê?

A1 - Gosto que o professor toque as músicas. É diferente.

A2 - Prefiro músicas do professor. Porque são mais específicas.

A3 - Gosto das músicas do manual e das do professor. São todas mexidas.

A4 - Gosto que o professor faça músicas novas. São fêches.

A5 - Sim. Gosto que o professor invente a letra, adoro as letras.

A6 - As músicas do professor Gilberto. Porque são mais divertidas.

A7 - Sim, das duas. Temos letras novas e aprendemos mais.

A8 - Prefiro as do professor. Porque as do manual são chatas.

A9 - (não respondeu)

A10 - Sim, das que o professor faz. São mais alegres.

A11 - Gosto que o professor faça músicas novas. Porque ele sabe muito bem o fazer.

A12 - Professor fazer músicas novas. Porque gosto de aprender músicas novas.

A13 - Músicas novas. Gosto da música dele.

A14 - Músicas novas. Gosto muito.

**d. Sentes-te mais à vontade para cantar músicas depois das aulas do professor
Gilberto? Porquê?**

A1 - Sim. Porque estamos todos juntos.

A2 - Sim. Porque sou muito envergonhado.

A3 - Sim. Porque tenho a voz afinada e toda a gente gosta dela.

A4 - Sim. Porque estamos todos juntos.

A5 - Sim. Sinto-me bem.

A6 - Não. Porque nos vai faltar o ar.

A7 - Sim. Porque gosto de cantar e ler inglês.

A8 - Não. Porque não tenho vergonha.

A9 - Não. Eu gosto de cantar, mas não em público.

A10 - Sim. Porque são músicas diferentes.

A11 - Sim. Porque sim.

A12 - Não. Porque sinto-me bem. (Ver questionário e readaptar)

A13 - Sim. Gosto de cantar.

A14 - Não. Porque gosto das músicas do professor.

**e. Gostavas de ter mais oportunidades de usar a música nas aulas de
inglês?**

A1 - Sim.

A2 - Sim. Muito mais.

- A3 - Sim.
- A4 - Sim.
- A5 - Sim gostava de usar a música nas aulas de inglês.
- A6 - Sim.
- A7 - Sim porque gosto de cantar.
- A8 - Sim.
- A9 - Sim.
- A10 - Sim.
- A11 - Sim, gostava, eu adorava.
- A12 - Sim.
- A13 - Sim, gosto de ter oportunidades.
- A14 - Sim.

3. Transcrições²

3.1. Primeira sessão vídeo-gravada

- Primeira abordagem à musica “Fruits and Veggies” –

“[...] 2:20 P – E agora o professor vai buscar a guitarra.

2:21 <Alunos exclamam de curiosidade e antecipação>

6:17 <Alunos riem perante o começo da música, num misto de surpresa e entusiasmo>

6:25 Professor (no meio da primeira estrofe da música) – Leiam, leiam, okay?

Als – Okay (vários alunos começam a cantar)

6:46 <Alunos tentam cantar o refrão da música sem nunca a terem ouvido, e o resultado é agradável, dando a entender que a música é intuitiva>

7:23 <Quase todos os alunos cantam ao voltar novamente à estrofe>

8:20 <Professora titular da turma movimenta a cabeça e sorri acompanhando a música>

8:46 <Os alunos batem palmas espontaneamente, demonstrando agrado>

- Segunda abordagem à musica “Fruits and Veggies” –

11:55 P – Estão prontos?

11:55 <Os alunos respondem afirmativamente. Parecem entusiasmados>

12:04 A8 – Eu vou cantar mais alto!

12:22 <Alunos cantam mais alto e em uníssono>

12:38 P – Mais energia!

14:42 <O aluno A2 olha para trás para o *tablet* que estava a gravar a aula. Pelo que observamos, parece ser o único reticente em participar ativamente na atividade>

15:40 A5 – A música foi o professor que fez?

15:42 A10 - Está fiche...! [...]”

Legenda:

Als – Todos os alunos

P - Professor

² As transcrições presentes neste trabalho correspondem a extratos selecionados em função da sua relevância para o objeto de estudo.

3.2. Segunda sessão vídeo-gravada

- Primeira abordagem à musica “Healthy Food” –

9:34 P – Eu vou repetir cada verso duas vezes, e à segunda vocês já vão tentar entrar na música.

9:45 <O aluno A2 mostra interesse em saber quando é que deve cantar, ao contrário do que observámos primeira sessão>

10:20 <Os alunos estão em silêncio quando o professor canta o primeiro verso. Parecem concentrar-se para conseguir cantar no segundo verso>

10:30 <Vários alunos tentam já cantar a música>

10:36 <O aluno A2 movimenta o corpo, parecendo estar a gostar da música, algo que não se observou na primeira sessão>

10:49 P – Vamos para a segunda. Esta é difícil (porque se trata de uma estrofe onde se canta rapidamente e porque exige alguma destreza para proferir a rima em inglês com acuidade).

11:50 <O aluno A2 parece mostrar ainda mais entusiasmo, assim como o resto da turma. Todos tentam cantar a música e acompanhar a atividade>

12:45 <Os alunos batem palmas, e parecem mostrar agrado>

- Segunda abordagem à musica “Healthy Food” –

15:16 P – Agora, antes de passar ao vocabulário, vamos cantar mais uma vez.

15:20 <Alunos exclamam de agrado em uníssono, especialmente o A2>

Legenda:

P - Professor

4. Letra da música “Fruits and Veggies” usada na primeira sessão

UNIT 3 Food is great!

Fruit and veggies

Do you like oranges and apples?
I like oranges and apples
If you like oranges and apples
Me and you makes two




Do you like bananas and pineapples?
I like bananas and pineapples
If you like bananas and pineapples
Me and you makes two

Fruit and veggies, oh so good
Tasty, yummy, healthy food

Do you like carrots and tomatoes?
I like carrots and tomatoes
If you like carrots and tomatoes
Me and you makes two

Do you like beans and potatoes?
I like beans and potatoes
If you like beans and potatoes
Me and you makes two

Fruit and veggies, oh so good
Tasty, yummy, healthy food



(Start!, Students Book, contracapa)

5. Letra da música usada na segunda sessão



Healthy Food



Portuguese like rice and meat
An egg and salad with it
It's tasty and it's healthy
It's tasty and it's healthy



British have fried fish and chips
British have fried fish and chips
It's tasty but not very healthy
It's tasty but not very healthy



French they like their bread
French they like their bread
It's great with a glass of milk
It's great with a glass of milk



Italians they like spaghetti
Italians they like spaghetti
It's very good with cheese
It's very good with cheese



(Música e letra: Gil Santiago)

(Imagens retiradas do Google)

6. Dramatização usada na terceira sessão



Supermarket scene!

(5 stars broadway play)

Shop assistant: Hello! Can I help you?

Client: Hello! Yes, I'd Like beans, bread and cheese please.



Shop assistant: Here you are.

Client: How much is it?



Shop assistant: It's six euros.

Client: Ok, here you are.

Shop assistant: Thank you! Goodbye!

Client: Goodbye!



(Imagens retiradas do Google)

7. Planificações das intervenções

Unit Plan	
Unidade: Food is great! Número de Sessões: 3	
Data: 15, 17, 22 de outubro 2016 Turma: 4.º ano	
Objetivos gerais	Os alunos deverão ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenvolver a competência existencial em relação a: <ol style="list-style-type: none"> 1. Atitudes – Abertura e interesse por novas experiências. 2. Motivação para a aprendizagem do inglês através música. Desenvolver o desejo de comunicar através da língua estrangeira com música. 3. Traços de personalidade – Extroversão; reactividade; (ausência de) medo ou embaraço; espontaneidade; (falta de) auto-estima; (falta de) autoconfiança; loquacidade, timidez. ▪ Desenvolver o conhecimento sociocultural em relação a: <ol style="list-style-type: none"> 1. Vida quotidiana – Comidas e bebidas. 2. Convenções sociais no que respeita à hospitalidade (dar e receber) – Refrescos, bebidas, refeições. • Desenvolver a competência de aprendizagem em relação à capacidade de observar e participar em novas experiências. • Desenvolver as capacidades heurísticas aceitando experiências novas, mobilizando as suas competências nas situações de aprendizagem dadas.
Objetivos Específicos	Os alunos deverão ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar, nomear e escrever em inglês vários tipos de frutas, vegetais, bebidas e comidas saudáveis; ▪ Usar a afirmativa e a negativa com “do”. ▪ Usar o <i>present simple</i> na afirmativa e na negativa ▪ Usar o conector “but”. ▪ Falar acerca de <i>likes</i> e <i>dislikes</i>. ▪ Perguntar e responder a perguntas usando “do”. ▪ Falar acerca de hábitos de alimentação saudáveis. ▪ Usar a question word “<i>how much...?</i>” ▪ Seguir instruções corretamente e realizar as atividades; ▪ Comunicar com os colegas de turma; ▪ Fazer dramatizações em diálogo.
Vocabulário	Fruit: Apples, oranges, bananas, pears, grapes, pineapples, tomatoes; Vegetables: carrots, lettuce, potatoes, peas, beans; Food: rice, spaghetti, cheese, fish, eggs, meat, bread; Drinks – water, milk;
Estruturas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Do you like apples? /Yes i do./No i don’t. ▪ I like meat but I don’t like cheese. ▪ How much...?
Pré-requisitos (Assumptions)	Vocabulário previamente adquirido: <ul style="list-style-type: none"> • Personal pronouns. • Numbers; • Question words;
Avaliação (Assessment)	Observação direta; organização; empenho; participação; autoavaliação.
	Compreensão oral (listening L4) 3.2 Identificar palavras e expressões em rimas e canções. 4.3 Identificar pequenas sequências de histórias conhecidas.

Metas curriculares transversais do projeto	Produção Oral (Spoken production SP4) 3. Produzir sons, entoações e ritmos da língua. 3.1 Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. Domínio intercultural (Intercultural Domain ID4) 4. Conhecer-se a si e ao outro 4.3 Participar em jogos e pequenas dramatizações.
Metas curriculares específicas das sessões	Compreensão oral (Listening L3) 2. Compreender palavras e expressões simples. 2.5 Identificar formas de aceitar e de rejeitar (yes, please/no, thank you) 2.8 Reconhecer vocabulário simples referente aos temas estudados. Compreensão oral (listening L4) 3. Compreender palavras e expressões simples 4. Compreender frases simples, articuladas de forma clara e pausada 4.2 Entender frases sobre os temas estudados. Leitura (Reading R4) 2. Compreender frases e textos muito simples. 2.1 Identificar vocabulário acompanhado de imagens. Interação Oral (Spoken interaction SI4) 4. Interagir com o professor e/ou com os colegas em situações simples e previamente preparadas. 4.1 Utilizar palavras e expressões para concordar (me too, so do I). 4.2 Utilizar palavras e expressões para aceitar e recusar (sure/no, thanks you). 4.3 Perguntar e responder sobre preferências pessoais (What's your favorite drink?/Orange juice). 4.4 Perguntar e responder sobre temas previamente apresentados. 8.1 Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor. Produção Oral (Spoken production SP4) 4. Expressar-se, com vocabulário limitado, em situações previamente preparadas. 4.1 Expressar agrado e desagrado (I love..., I don't like...) Escrita (Writing W4) 3. Utilizar palavras conhecidas 3.1 Legendar sequências de imagens. 3.2 Preencher espaços lacunares, em textos muito simples com vocabulário limitado. Léxico e gramática (Lexis and Grammar LG4) 6. Conhecer vocabulário com base nos temas apresentados 6.3 Identificar vocabulário relacionado com comidas e bebidas/ food is great. 7. Compreender algumas estruturas do funcionamento da língua 7.1 Reconhecer e utilizar estruturas dadas, de forma implícita, no 3º ano. 7.2 Usar lexical chunks ou frases que contenham: Articles, Connectors, Question words.
Lesson Plan	
Unidade: Food is great – Fruit and vegetables Sessão I	
Data: 15/11/2016 Turma: 4.º ano Tempo: 60m	
Objetivos	No final da aula os alunos deverão ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. ▪ Identificar, nomear e escrever em inglês vários tipos de frutas, vegetais.

	<ul style="list-style-type: none"> Falar acerca de <i>likes</i> e <i>dislikes</i>. Perguntar e responder a perguntas usando “do”. Usar a afirmativa e a negativa com “do”. Usar o <i>present simple</i> na afirmativa e na negativa 	
Vocabulário	Fruit: Apples, oranges, bananas, pears, grapes, pineapples, tomatoes. Vegetables: carrots, lettuce, potatoes, peas, beans.	
Estruturas	<ul style="list-style-type: none"> Do you like apples? /Yes I do./No I don't. 	
Avaliação (Assessment)	Observação; participação; empenho; autoavaliação.	
Passos / Tempo	Atividades	Materiais
5m	<ul style="list-style-type: none"> Entrada na sala; realização de atividades de rotina (escrever a data, tempo no quadro). (Individual and Class Work) 	Board Chalk
1 15m	<ul style="list-style-type: none"> Audição e vocalização de uma música criada pelo professor sobre Fruit and vegetables com a letra Fruit and Veggies do manual Start! Studentbook. (Individual e Class Work) 	Guitarra Start! Student Book
2 10m	<ul style="list-style-type: none"> Visualização e identificação dos <i>fruit and vegetables</i> com recursos a <i>flashcards</i>. (Class work) 	Flashcards Quadro
3 10m	<ul style="list-style-type: none"> Expressão de gostos em relação a vegetais e frutas com uso de flashcards. (Class work) 	Start! Student Book Quadro
4 15m	<ul style="list-style-type: none"> Resolução e correção de exercícios do Start! Activity book sobre as subcategorias de vegetais ou frutos e yes or no questions. (Individual work) 	Start! Activity book
5 5m	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de rotina (arrumar a sala, apagar o quadro, recolha das capas dos alunos); despedida e saída da sala. (Class work) 	
Lesson Plan		
Unidade: Food is great – Healthy food		Sessão II
Data: 17/11/2016	Turma: 4.º ano	Tempo: 60m
Objetivos	Os alunos deverão ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. Identificar pequenas sequências de histórias conhecidas. Identificar, nomear e escrever em inglês vários tipos de frutas, vegetais, bebidas e comidas saudáveis; Usar o conector “<i>but</i>”. Falar acerca de hábitos de alimentação saudáveis. 	

Vocabulário	Food: rice, spaghetti, cheese, fish, eggs, meat, bread; Drinks: water, milk.	
Estruturas	<ul style="list-style-type: none"> Estruturas linguísticas: “I like (...) but I don’t like (...)”. Gramaticais - “do” e o present simple na afirmativa e negativa. 	
Avaliação (Assessment)	Observação; participação; empenho; autoavaliação.	
Passos / Tempo	Atividades	Materiais
5m	<ul style="list-style-type: none"> Entrada na sala; realização de atividades de rotina (escrever a data, tempo no quadro). <p>(Individual and Class Work)</p>	Board Chalk
1 15m	<ul style="list-style-type: none"> Audição e vocalização de uma música com uma história com healthy food e drinks criada pelo professor. <p>(Class Work)</p>	Fotocópias da letra da música Guitarra
2 20m	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do vocabulário da música com recurso aos <i>flashcards</i> e atividade de nomear os vocábulos corretos com os <i>flashcards</i>. <p>(Class work)</p>	<i>Flashcards</i> Quadro
3 15m	<ul style="list-style-type: none"> Resolução e correção de exercícios do Start! Activity book plus sobre os conteúdos apresentados. <p>(Individual work)</p>	Start! Student Book Quadro
4 5m	<ul style="list-style-type: none"> Atividades de rotina (arrumar a sala, apagar o quadro, recolha das capas dos alunos); despedida e saída da sala. <p>(Class work)</p>	
Lesson Plan		
Unidade: Food is great – Healthy food		Sessão III
Data: 22/11/2016	Turma: 4.º ano	Tempo: 60m
Objetivos	Os alunos deverão ser capazes de: <ul style="list-style-type: none"> Dizer rimas, <i>chants</i> e cantar canções. Identificar pequenas sequências de histórias conhecidas. Identificar, nomear e escrever em inglês vários tipos de frutas, vegetais, bebidas e comidas saudáveis; Falar acerca de <i>likes</i> e <i>dislikes</i>. Construir uma máscara Participar numa dramatização musical 	
Vocabulário	Lexicais- Fruit: Apples, oranges, bananas, pears, grapes, pineapples, tomatoes; Vegetables: carrots, lettuce, potatoes, peas, beans. Food: rice, spaghetti, cheese, fish, eggs, meat, bread; Drinks – water, milk. Estruturas linguísticas: “I like (...) but I don’t like (...)”. Estruturas linguísticas: “I like (...) I don’t like (...)”; Hello. Can I help you / Yes, I’d like (...), please.	

Estruturas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estruturas linguísticas: “I like (...) but I don’t like (...)”. ▪ Gramaticais - “do” e o present simple na afirmativa e negativa. 	
Avaliação (Assessment)	Observação; participação; empenho; autoavaliação.	
Passos / Tempo	Atividades	Materiais
5m	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrada na sala; realização de atividades de rotina (escrever a data, tempo no quadro). <p>(Individual and Class Work)</p>	Board Chalk
1 10m	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Rever as estruturas I like/I don’t like e o léxico dos fruits, vegetables e healthy food. <p>(Class work)</p>	<i>Flashcards</i> Quadro
2 20m	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Construir uma máscara para usar na pequena dramatização musical criada pelo professor. <p>(Group and Class work)</p>	Start! Activity book
3 20m	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dramatizar um diálogo numa loja entre o empregado e o cliente usando um diálogo dado pelo professor com música de fundo. <p>(Group and Class work)</p>	Máscara Fotocópia do diálogo Música no computador
4 5m	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Atividades de rotina (arrumar a sala, apagar o quadro, recolha das capas dos alunos); despedida e saída da sala. <p>(Class work)</p>	