

Lúcia Cristina Ribeiro Dias

***O YouTube: potencialidades  
pedagógicas na aprendizagem da  
Língua Inglesa no 1.º ciclo do  
ensino básico***

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

MM

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

dezembro 2013

Lúcia Cristina Ribeiro Dias

**O YouTube: potencialidades  
pedagógicas na aprendizagem da  
Língua Inglesa no 1.º ciclo do  
ensino básico**

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de  
MESTRE EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

Orientação  
*Mestre Isabel Brites*

MESTRADO EM ENSINO PRECOCE DE INGLÊS

## **Agradecimentos**

As palavras que se seguem destinam-se a todos aqueles que permitiram de alguma forma a concretização do presente projeto de investigação, constituindo um reconhecimento do seu valor e um modesto agradecimento pelos seus diversos contributos.

À Mestre Isabel Brites pela sua orientação e dedicação, assim como pelo seu estímulo constante pela investigação e construção do saber.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Pinheiro pela sua colaboração, tendo possibilitado o trabalho com os alunos da turma T21 do 4.º ano de escolaridade e com a professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico.

À Flávia Canedo pela sua disponibilidade e colaboração durante o trabalho de investigação.

À Liliana Barros pela sua amizade e pelo seu companheirismo ao longo do período de realização do Mestrado em Ensino Precoce de Inglês.

À minha irmã e amiga, Adelaide Dias, à minha amiga Susana Freitas, e aos meus pais pela sua presença e pelo seu apoio incondicionais.

## Resumo

O presente projeto de investigação procurou apresentar o *YouTube* como um banco de recursos audiovisuais, promotor do desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de expressão oral, no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º ciclo do ensino básico.

Desta forma, procurámos tecer algumas considerações relativamente à origem e natureza orgânica do *YouTube*, que nos conduziram à visualização e à exploração de vídeos publicados no *website*, que promovessem, simultaneamente, o usufruto de imagem e som e, por conseguinte, o cumprimento de objetivos pedagógicos inerentes à aprendizagem significativa da língua estrangeira.

O trabalho de pesquisa centrou-se num estudo de caso, cujo desenvolvimento providenciou a aplicação de vídeos e a realização de atividades diversas, numa turma de alunos do 4.º ano de escolaridade, tendo como base princípios decorrentes de métodos e abordagens utilizados no ensino de Inglês a crianças, auscultando-se o seu grau de envolvimento e participação no processo de aprendizagem.

Do mesmo modo, e porque consideramos fundamental a troca de ideias e a partilha de experiências e práticas, especialmente no que se refere ao campo de ação da Educação, procurou-se estabelecer práticas de trabalho colaborativo e colegialidade entre as professoras envolvidas no decurso da investigação realizada.

**Palavras-chave:** *YouTube*, vídeo, audição, oralidade, estudo de caso, trabalho colaborativo.

## **Abstract**

This research work aimed at describing the YouTube as a source of audiovisual materials, favourable to the development of listening and speaking skills concerning the process of English language teaching and learning in primary schools.

Bearing in mind YouTube's origins and organic nature, we engaged in selecting and exploring videos uploaded on the website, which conveyed both image and sound, in order to attain a set of pedagogical objectives aimed at a meaningful learning of the foreign language.

The research work redefined itself as a case study, whose development consisted in using a number of videos and activities with fourth graders, having in mind principles from preferred methods and approaches in the teaching of English to Young Learners, as well as the assessment of their degree of involvement and participation in the learning process.

Furthermore, and because we consider the sharing of ideas, experiences and practices of major importance, especially as far as Education is concerned, we tried to develop and enhance collaborative and collegial work between the teachers engaged in the course of the research work.

**Key words:** YouTube, video, listening, speaking, case study, collaborative work.

# Índice

<b>Agradecimentos</b>	i
<b>Resumo</b>	ii
<i>Abstract</i>	iii
<b>Índice</b>	iv
<b>Índice de Tabelas</b>	vi
<b>Índice de Ilustrações</b>	vii
<b>Índice de Anexos</b>	viii
<b>1. Introdução</b>	1
<b>2. Enquadramento teórico</b>	6
2.1. O <i>YouTube</i> : origem e potencialidades pedagógicas	6
2.1.1. O <i>YouTube</i> e o vídeo em contexto de aprendizagem	8
2.2. <i>Young Learners</i> : algumas considerações	13
2.3. Desenvolvimento da audição e da oralidade	15
2.4. Utilização do vídeo na sala de aula	27
2.4.1. Fases de aplicação	29
2.5. Abordagens e métodos no ensino de línguas estrangeiras	30
2.5.1. <i>Total Physical Response</i>	30
2.5.2. <i>Communicative Language Teaching</i>	31
2.5.3. <i>Task-Based Learning</i>	32
<b>3. Enquadramento legal</b>	39
<b>4. Fundamentação prática</b>	44
4.1. Enquadramento numa linha de investigação	44
4.1.1. O estudo de caso como opção metodológica	45
4.2. Colaboração em Educação	47
4.3. Caracterização do contexto educativo	48
4.4. Planificação da aplicação de vídeos	52
4.4.1. Conclusões decorrentes da observação do envolvimento dos alunos nas atividades propostas	64
4.5. Análise dos resultados dos questionários aplicados	66

4.5.1. Análise dos resultados do questionário inicial aplicado à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico	67
4.5.2. Análise dos resultados do questionário aplicado aos alunos	68
4.5.3. Análise dos resultados do questionário final aplicado à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico	73
4.6. Discussão global dos resultados	75
<b>5. Conclusão</b>	77
<b>6. Bibliografia</b>	80
<b>Anexos</b>	87



## Índice de Tabelas

Tabela 1: <i>Body Parts Lesson Plan</i>	53
Tabela 2: <i>Saint Valentine's Day Lesson Plan</i>	54
Tabela 3: <i>Clothes 1 Lesson Plan</i>	55
Tabela 4: <i>Clothes 2 Lesson Plan</i>	56
Tabela 5: <i>Shopping Lesson Plan</i>	57
Tabela 6: <i>Telling the Time Lesson Plan</i>	58
Tabela 7: <i>Daily Routine Vocabulary Lesson Plan</i>	59
Tabela 8: <i>My Daily Routine Lesson Plan</i>	60
Tabela 9: <i>Mother's Day Lesson Plan</i>	60
Tabela 10: <i>Healthy and Unhealthy Food Lesson Plan</i>	61
Tabela 11: <i>The Princess and the Frog Lesson Plan 1</i>	62
Tabela 12: <i>The Princess and the Frog Lesson Plan 2</i>	63

## Índice de Ilustrações

Ilustração n.º 1: <i>Que idade tens?</i>	68
Ilustração n.º 2: <i>Há quantos anos aprendes Inglês?</i>	69
Ilustração n.º 3: <i>Quais são as tuas atividades favoritas nas aulas de Inglês?</i>	69
Ilustração n.º 4: <i>Achas que aprendeste Inglês com os vídeos que viste nas aulas?</i>	70
Ilustração n.º 5: <i>Se sim, assinala as frases que melhor demonstram o que aprendeste com os vídeos que viste nas aulas de Inglês.</i>	70
Ilustração n.º 6: <i>Classifica os vídeos que viste nas aulas de Inglês de acordo com o teu grau de preferência.</i>	71
Ilustração n.º 7: <i>Classifica os vídeos que viste nas aulas de Inglês de acordo com o teu grau de preferência.</i>	72
Ilustração n.º 8: <i>Classifica os vídeos que viste nas aulas de Inglês de acordo com o teu grau de preferência.</i>	72

## Índice de Anexos

Anexo I – Atividades de <i>listen and colour, listen and repeat, listen, look and do</i> e <i>listen and number</i>	88
Anexo II – Vídeos selecionados a partir do <i>YouTube</i>	89
Anexo III – <i>Dialogue cards</i>	91
Anexo IV – <i>Clock template</i>	92
Anexo V – <i>Handout: Healthy eating</i>	93
Anexo VI – <i>Handout: The princess and the frog</i>	94
Anexo VII – <i>Finger puppets template</i>	95
Anexo VIII – Grelha de observação	96
Anexo IX – Questionário inicial aplicado à professora de Inglês do 1º ciclo do ensino básico	97
Anexo X – Questionário aplicado aos alunos	102
Anexo XI – Questionário final aplicado à professora de Inglês do 1º ciclo do ensino básico	104

## 1. Introdução

“The limits of my language are the limits of my world.”

Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

*Comunicar* constitui um ato intrínseco ao ser humano. Expressar-se através de uma língua significa ser capaz de comunicar e, por conseguinte, usar de forma eficaz um código específico, pertencente a uma determinada comunidade. Desta forma, poder-se-á afirmar que uma língua, mais do que um simples meio de comunicação, assume-se como a expressão e a essência de um povo, assegurando a sua *memória*, a sua história e, através da transmissão desta às gerações futuras, a sua perpetuação (Conceição, 2011).

Na atual sociedade global, caracterizada por uma intensa mobilidade de pessoas, falantes de diferentes línguas, embaixadores de diferentes culturas, torna-se premente a aprendizagem de outras línguas, para além da língua materna, facilitando as relações sociais entre indivíduos de diferentes comunidades.

Ser capaz de falar outras línguas possibilita, deste modo, as relações interculturais, um olhar sobre o outro e, conseqüentemente, receptividade ao que é diferente. Da mesma forma, a capacidade de falar mais do que uma língua oferece-nos ferramentas e competências indispensáveis ao desenvolvimento do raciocínio e da criatividade, ingredientes fundamentais numa era na qual impera a competitividade, nomeadamente, na esfera pessoal e no mundo laboral, e os valores económicos delimitam a ténue barreira entre êxito e fracasso (Conceição, 2011).

Neste contexto, parece-nos fundamental reportarmo-nos ao papel que a Língua Inglesa desempenha, hoje em dia, tendo-se espalhado pelo mundo inteiro, ocupando um espaço de destaque em diferentes esferas da vida social, assumindo-se como *lingua franca* (Seidlhofer, 2005), e afirmando-se, assim, de acordo com Firth (1996, citado por Seidlhofer, 2005, p. 339) como uma *língua de contacto* entre indivíduos que não partilham a mesma língua e cultura e para quem o Inglês é a língua de eleição no ato de comunicação.

Ao longo do tempo, a Língua Inglesa tem permitido estabelecer o contacto entre e com um grande número de pessoas, mais do que qualquer outra língua, sendo falada e/ou utilizada, nomeadamente, por líderes políticos, nas áreas da restauração, do entretenimento e da publicidade, e em qualquer parte do mundo (Crystal, 2003).

O Colonialismo Britânico, a grande capacidade de absorção de vocábulos de outras línguas que a Língua Inglesa tem demonstrado possuir, o advento dos meios de comunicação de massas e das novas tecnologias, assim como o crescente poder da economia norte-americana, sobretudo após a Segunda Grande Guerra Mundial, têm sido apontados como os principais fatores da ascensão da Língua Inglesa a nível global (Crystal, 2003).

Segundo Brewster, Ellis e Girard (2002), à medida que as fronteiras internacionais se foram desvanecendo, promovendo o contacto entre pessoas com línguas e culturas diferentes, através de viagens, meios de comunicação ou novas tecnologias, a globalização permitiu que o Inglês se tornasse numa língua internacional, utilizada a nível mundial, em diferentes áreas do conhecimento e ensinada em diversos países.

Deste modo, a Língua Inglesa, ensinada como língua estrangeira em mais de cem países, assumiu-se como a língua de eleição nos diferentes currículos escolares, em detrimento de outras (Crystal, 2003). Em Portugal, à semelhança de outros países, a Língua Inglesa tornou-se, também, numa das línguas estrangeiras de opção do currículo nacional possibilitando-nos falar em Ensino Precoce de Inglês e, deste modo, no início da aprendizagem de uma segunda língua antes do 5.º ano de escolaridade (Dias & Mourão, 2005).

A sua inclusão nas nossas escolas do 1.º ciclo do ensino básico tem vindo a ser feita de forma progressiva, como atividade de enriquecimento curricular, não se tendo concretizado ainda a sua integração como aprendizagem curricular formal (Dias & Mourão, 2005).

O ensino da Língua Inglesa surge, assim, neste nível de escolaridade e, de acordo com o *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, fruto da consciencialização “da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação” e “dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia” (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005, p. 9), atribuindo-se especial relevo à realização de atividades promotoras da audição e da oralidade, sobretudo num estágio inicial da aprendizagem.

A Internet ocupa um lugar de relevo nas vidas de todos nós, adultos, jovens e crianças, oferecendo um olhar sobre o mundo, interligando indivíduos de todos os quadrantes através da informação que veicula, utilizando especialmente aquele que se assume, hoje em dia, como um importante meio de comunicação internacional, e que denominamos de *CyberEnglish* (Lewis, 2004).

Pela sua constante evolução e transformação, o que denominamos de *World Wide Web* ocupa, hoje em dia, o lugar outrora pertencente à Televisão, à Rádio e à Imprensa, conciliando, em si, estas e outras vertentes, assumindo-se como meio de comunicação de massas por excelência, inovando, quer através da variedade e atualização constante de informação que veicula, quer através das formas de interação que promove entre indivíduos.

Segundo Crystal (2005) a Internet permite-nos tomar consciência do ritmo e das implicações da mudança linguística a nível de vocabulário, gramática, ortografia e pronúncia, tendo simultaneamente possibilitado a emergência de novas variedades estilísticas, ampliando consideravelmente o carácter informal da expressão de uma língua.

Para grande parte de nós, o conceito de literacia encontra-se ligado à palavra impressa, sendo o mundo virtual encarado como algo secundário e intimidante. Contudo, os jovens possuem uma perspetiva diferente e o ecrã é fulcral no que se refere ao seu conceito de literacia e, embora os livros ou os jornais não constituam verdadeiramente uma *ameaça* para si, estes não ocupam, no fundo, uma posição de destaque nas suas vidas. A fonte de motivação para o desenvolvimento da literacia poderá, assim, residir em recursos como o *Facebook* e o *YouTube* e não em formas tradicionais, das quais fazem já também parte a Rádio e a Televisão (Crystal, 2010).

Desta forma, e acreditando que a Internet poderá providenciar um vasto conjunto de recursos materiais, constituindo-se, assim, como um suporte fundamental na sala de aula de língua estrangeira, oferecendo quer conteúdo linguístico sobre diversas áreas de conhecimento, quer diferentes formas de apresentação, permitindo contemplar diferentes estilos de aprendizagem e *inteligências* (Lewis, 2004), apresentamos como tema alargado do projeto de investigação de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês *O YouTube como banco de recursos audiovisuais, promotor do desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de oralidade no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º ciclo do ensino básico*.

No trabalho a realizar procurámos centrar a nossa atenção no *YouTube* e, mais concretamente, no vídeo, como recurso audiovisual de transmissão de informação linguística e cultural e material de produção artística, facilitador de veiculação de sentimentos e de manifestações estéticas audiovisuais, na sua dimensão pedagógica, e explorar, assim, as suas potencialidades na promoção do desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de oralidade no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º ciclo do ensino básico.

Deste modo, apresentamos as seguintes questões de partida como linhas orientadoras do presente projeto de investigação:

- De que forma poderá o *YouTube* assumir-se enquanto recurso pedagógico no ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico?
- Qual o papel do vídeo na promoção do desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de oralidade em contexto de sala de aula?
- Como poderá o trabalho colaborativo contribuir para a promoção do sucesso global no processo de ensino/aprendizagem?

De acordo com Phillips (1993), o vídeo, autêntico ou concebido com o objetivo específico de servir a aprendizagem de Inglês como língua estrangeira, permite estabelecer um paralelo com a vida real uma vez que combina em si duas vertentes que se interrelacionam, nomeadamente, a linguagem verbal oral e a imagem, facilitando, assim, a compreensão de ambas.

O *YouTube* apresenta-se, deste modo, como uma ferramenta de trabalho rica em informação e recursos audiovisuais, que poderá ser de grande utilidade na sala de aula de língua estrangeira. O professor deverá ter em consideração, contudo, na seleção dos materiais audiovisuais a utilizar, os objetivos de aprendizagem a concretizar e a sua adequação relativamente à faixa etária e ao nível linguístico dos aprendentes (*idem*).

Tendo, assim, em consideração que a Tecnologia poderá contribuir para o desenvolvimento global dos nossos alunos, satisfazendo objetivos diversos, constantes na maior parte dos programas de línguas estrangeiras, deveremos refletir relativamente à forma de como esta poderá ser melhor utilizada de modo a contribuir para a aprendizagem dos nossos alunos e complementar a nossa prática em contexto de sala de aula (Brewster, Ellis, & Girard, 2002).

O presente projeto de investigação centrou-se, desta forma, na seleção de um conjunto de vídeos publicados no *YouTube*, tendo-se estruturado, em função destes,

diferentes planos de aula que procuraram contemplar o cumprimento dos seguintes objetivos:

- Explorar o *YouTube*, um *website* de partilha de vídeos, numa vertente pedagógica, selecionando materiais audiovisuais que vão ao encontro dos conteúdos programáticos delineados para o ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico.
- Considerar conceitos teóricos e práticos inerentes ao desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de oralidade no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira.
- Refletir sobre abordagens e metodologias do ensino de línguas estrangeiras, subjacentes ao Ensino Precoce de Inglês, nomeadamente, *Total Physical Response*, *Communicative Language Teaching* e *Task-Based Learning*.
- Sublinhar a importância do ensino e da aprendizagem precoce de Inglês através de uma breve análise de documentos oficiais e legislação que fundamentam e regulamentam esta perspetiva, na Europa e em Portugal.
- Ponderar nos benefícios decorrentes do trabalho colaborativo e do estabelecimento de relações de colegialidade em contexto educativo.
- Motivar os alunos para a aprendizagem da Língua Inglesa, indo ao encontro dos seus interesses e à sua faixa etária.
- Apoiar a aprendizagem dos alunos através de materiais que incluam simultaneamente o usufruto de imagem e som.
- Desenvolver a macrocapacidade de audição dos alunos de forma a integrar nas atividades propostas a discriminação e reprodução de fonemas, palavras e expressões.
- Promover a reprodução e/ou a produção de enunciados orais simples em situações de comunicação.



## 2. Enquadramento teórico

### 2.1. O *YouTube*: origem e potencialidades pedagógicas

O *YouTube* foi fundado por Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, ex-funcionários do *website* de comércio *online* Paypal, tendo sido oficialmente lançado em junho de 2005, sem grande exposição pública. O sucesso chegou com a sua aquisição pelo *Google* em outubro de 2006, tornando-se num dos *websites* mais visitados a nível mundial (Burgess & Green, 2009).

O *YouTube* assumiu-se, desde logo, como um serviço cujo objetivo primordial consistia em esbater os obstáculos técnicos inerentes à partilha generalizada de vídeos *online*. Este *website* procurava, assim, providenciar um sistema de interface integrado e simples que permitisse aos seus utilizadores transferir, publicar e visualizar vídeos sem que para tal fossem necessários grandes conhecimentos técnicos (Burgess & Green, 2009).

A organização visual do *YouTube* apresenta atualmente três elementos constituintes, nomeadamente: o vídeo principal, que se pretende visualizar, e que domina a organização espacial da página, os vídeos secundários, que aparecem ao longo da página, funcionando graficamente como uma barra lateral visual, e os comentários que acompanham o vídeo (Kavoori, 2011).

Sendo caracteristicamente de curta duração, os vídeos do *YouTube* são de fácil acesso, funcionando de acordo com parâmetros de organização semântica, surgindo ao lado do vídeo principal, e podendo trocar de posição com este através de um simples clique. Esta sua mutabilidade em termos estruturais e fácil acessibilidade constituem características fundamentais que distinguem o *YouTube* de outros meios audiovisuais, tal como a Televisão e o Cinema (Kavoori, 2011).

Segundo Burgess e Green (2009), o *YouTube* constitui-se, assim, como um *website* de *cultura participativa*, na medida em que cada um dos seus utilizadores recorre ao mesmo com objetivos e intenções específicas, transformando-o, desta forma, num sistema cultural dinâmico.

*Cultura participativa* será aquela que não apresenta grandes entraves relativamente à expressão artística e envolvimento cívico dos seus participantes e que fomenta tanto o ato de criar, como a partilha do que é criado. Assim, o conhecimento é

transmitido por participantes (mais) experientes aos que se encontram a iniciar a sua atividade. Numa *cultura participativa*, os seus membros acreditam que os seus contributos são importantes, valorizando a opinião do(s) outro(s) relativamente às suas criações (Jenkins, Purushotma, Weigel, Clinton, & Robison, 2009). Ainda de acordo com estes autores este conceito surge a partir do momento em que a cultura absorve e reage à explosão de novas tecnologias na sociedade atual conferindo ao consumidor comum o poder de manipular e fazer circular conteúdo de diversas formas.

O *YouTube* é, assim, um sistema complexo no qual a literacia digital poderá encontrar novos objetivos, novos participantes e novo conhecimento, através do qual indivíduos aprendem entre si ao longo do processo de expansão do seu próprio arquivo e onde todos, especialistas ou não, poderão participar, aumentando a produtividade de todo o sistema (Hartley, 2009).

Kavoori (2011) sugere que se encare o *YouTube* não apenas como um mero *website*, mas como um elemento fundamental na forma como nós compreendemos a nossa *experiência online* e *cultura digital (partilhada)*. No âmago do *YouTube*, e no centro de todos os meios de comunicação social, encontra-se, segundo o autor, o conceito de *storytelling*, inerente à essência do próprio ser humano.

Desta forma, a ideia de fama subjaz à natureza do *YouTube*. A notoriedade, a possibilidade de ser ou de se tornar famoso, ainda que por um período de tempo limitado, é o motivo pelo qual as pessoas colocam os seus vídeos no *YouTube*; a natureza indeterminada deste meio pode fazer com que qualquer pessoa se torne conhecida, satisfazendo, assim, o desejo de ser observado por outros (Kavoori, 2011).

O *YouTube* possui, para além disso, um carácter *promíscuo*, pois está geralmente ligado a outros meios digitais, como por exemplo, correio eletrónico, mensagem de texto, blogue, página de *Facebook*, ou qualquer outro meio de comunicação, ao qual o vídeo poderá estar vinculado. Pode funcionar, de certo modo, como um arquivo digital diário, de cariz global, constituído, sobretudo, por vídeos criados pelos seus próprios utilizadores, fomentando inúmeras perspetivas, mas também como um arquivo de formação e de momentos de afetividade (Grusin, 2009).

Não se caracterizando pela passividade ou unilateralidade (Kavoori, 2011), o *YouTube* não consiste apenas em ficheiros de vídeos, uma vez que os seus utilizadores podem contribuir com conteúdo semântico, nomeadamente títulos, breves descrições e comentários, armazenando informação acerca do número de visualizações, índice de

popularidade, *links*, entre outros, permitindo-nos afirmar que utilizadores e sistemas de manipulação de informação se encontram profundamente ligados (Kessler & Schäfer, 2009).

Assim, é possível visualizar vídeos do *YouTube* em diferentes espaços virtuais, nomeadamente *websites* pessoais, blogues, serviços *online* de meios de comunicação tradicionais, como jornais, revistas e canais de televisão, e aceder mesmo assim à sua base de dados através de um *website* externo (Kessler & Schäfer, 2009).

Apesar da sua ainda recente história, mas precisamente devido a esta sua estrutura organizativa, dinâmica e interativa, e que o categoriza como mais uma forma de aplicação *Web 2.0*, o *YouTube* tem vindo a ser alvo de alguma reprovação, pois, não verificando previamente os vídeos publicados, o *website* enfrenta críticas relativamente à violação de direitos de autor. O *YouTube* aliena-se, contudo, de qualquer responsabilidade, argumentando que a sua essência depende exclusivamente das ações dos seus utilizadores, alertados para a sua própria política de direitos de autor, comprometendo-se apenas a retirar, em caso de infração, os vídeos não autorizados (Altenhoff, 2009).

Todas estas considerações permitem-nos constatar que a Internet se tornou numa tecnologia social que facilita a produção de conhecimento, a uma escala global (Hartley, 2009), logo, o seu papel não deverá ser negligenciado em Educação, mas deverá, no entanto, ser utilizada com alguma precaução, quer relativamente à seleção e adequação dos materiais e seu conteúdo, quer em relação ao respeito por direitos de autor inerentes aos materiais que pretendemos utilizar.

O acesso à Internet, e mais concretamente ao *YouTube*, poderá providenciar um vasto repertório *online* de recursos audiovisuais, no que se refere ao ensino da Língua Inglesa. Os vídeos selecionados do *YouTube* poderão ser inclusivamente utilizados como *realia* de modo a estimular o conhecimento cultural e a promover a exposição à Língua Inglesa na sua vertente autêntica, incorporando ao mesmo tempo o uso da tecnologia na sala de aula (Watkins & Wilkins, 2011).

### **2.1.1. O *YouTube* e o vídeo em contexto de aprendizagem**

O *YouTube* e mais concretamente os seus vídeos são visualizados através da imagem e do som, logo poderão constituir-se como o cenário ideal para a promoção das

macrocapacidades de audição e de oralidade na sala de aula de Língua Inglesa. Um dos principais objetivos da Língua Inglesa é levar os alunos a comunicar, quer com *native speakers*, quer com *non-native speakers*, utilizando a Língua Inglesa como meio de comunicação, expondo-os, assim ao Inglês na sua forma autêntica, no maior número de variedades possível, podendo vídeos de curta duração providenciar uma grande diversidade de pronúncias e situações (Watkins & Wilkins, 2011).

York (2011) refere ainda que contas regulares no *YouTube* se circunscrevem à transferência de vídeos com um limite de duração máxima correspondente a quinze minutos, característica que apresenta implicações positivas, nomeadamente a nível da gestão de tempo, quer para o professor, quer para os alunos, permitindo ao primeiro apresentar atividades que visem a compreensão após a sua visualização e, se necessário, apresentar novamente o vídeo na sua totalidade, sem que os alunos percam o interesse pelo mesmo.

Morán (1995) apresenta o vídeo como um recurso pedagógico do qual o professor se deve cercar, uma vez que é motivador para os alunos. Contudo, e apesar desta sua característica, em contexto de sala de aula, o vídeo deverá ser usado em função dos objetivos pedagógicos delineados pelo professor, e não apenas como uma simples forma de entretenimento. A linguagem veiculada pelos meios audiovisuais permite perceções diversas, apelando à imaginação e aos afetos:

“O vídeo é sensorial, visual, linguagem falada, linguagem musical e escrita. Linguagens que interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas. Daí a sua força. Somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços. O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestética, com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional” (Morán, 1995, pp. 28,29).

Ainda de acordo com este autor, a utilização do vídeo, em contexto de sala de aula, poderá contribuir para a introdução de um tópico, estimular o interesse e motivar para novos conteúdos programáticos, desenvolver o interesse pela pesquisa e apresentar realidades e cenários temporalmente ou geograficamente distantes da realidade do aluno.

Advogando os benefícios implícitos numa *aprendizagem multimédia*, concretizada através de palavras e da imagem, Mayer e Moreno (2003) definem *aprendizagem significativa* como a capacidade de aplicar os conhecimentos transmitidos a novas situações, incorporando-os em conhecimento já existente. De acordo com os autores, o processamento de informação possui dois canais distintos, um canal auditivo/verbal e um canal visual/pictórico. Referem também que de acordo com o princípio multimédia (Mayer & Moreno, 2002), as relações mentais são mais fáceis de construir entre palavras e imagens correspondentes quando ambas são apresentadas, isto é, o uso conjunto de palavras e imagens promove a compreensão de forma mais eficaz do que apenas a utilização de palavras.

Keddie (2009) considera que a imagem é por si só significado e não apenas um mero elemento facilitador de compreensão linguística. Reportando-se ao papel abrangente que esta poderá representar na aprendizagem, o autor refere que a imagem comunica conosco, despertando emoções e reacendendo a memória de experiências passadas, atingindo um alcance que se encontra vedado ao uso exclusivo da palavra.

Mayer e Moreno (2002) acrescentam ainda que as imagens poderão ser estáticas, como uma foto ou um mapa, ou dinâmicas, como um vídeo; as palavras poderão ser escritas, como, por exemplo, a apresentação de um texto no ecrã, ou faladas, através da narração.

Berk (2009) refere que um vídeo pode influenciar consideravelmente o nosso estado de espírito e sentidos, podendo despoletar sentimentos e emoções, que são normalmente desencadeados ou intensificados por determinadas cenas visuais, atores ou, até mesmo, música de fundo. O autor, ao reportar-se ao uso de vídeos em contexto de ensino/aprendizagem, apresenta um conjunto de potencialidades pedagógicas distintas, que nos parecem fundamentais no desenvolvimento do presente projeto de investigação. De acordo com o mesmo, a utilização de vídeos promove a atenção, o poder de concentração e a motivação dos alunos, criando um sentido de antecipação e estimulando a realização de atividades. O vídeo potencia as atitudes dos alunos relativamente ao conteúdo e à aprendizagem, criando uma ligação entre outros alunos e professor, fomentando a capacidade de memória e a compreensão e estimulando a criatividade. Da mesma forma, promove a liberdade de expressão, permitindo formas de colaboração, inspirando e tornando a aprendizagem divertida. O vídeo poderá contribuir também para a criação da atmosfera de sala de aula, diminuindo a ansiedade e a tensão

perante a apresentação de tópicos de maior complexidade, e veicula, frequentemente, imagens que se tornam inesquecíveis.

Consideramos, assim, pertinente refletir na forma como os alunos poderão reagir às suas próprias experiências de aprendizagem, nos sentimentos que estas despertam em si e na sua influência relativamente à imagem que criam de si próprios, reportando-nos para o conceito de humanismo e, conseqüentemente, métodos de ensino decorrentes desta perspectiva, que defendem que os sentimentos dos alunos são tão importantes quanto as suas capacidades mentais e cognitivas no processo de aprendizagem (Harmer, 2001).

Esta perspectiva fundamenta-se em conceitos desenvolvidos nomeadamente por Rogers (1994, citado por Harmer, 2001, p. 74), que sublinham que os aprendentes precisam de sentir que o que estão a aprender é, de facto, importante para si, e de experienciar a aprendizagem no sentido de promover a sua autoestima, envolvendo-se emocionalmente.

Da mesma forma, os princípios desenvolvidos por Krashen (1977, 1981, 1982, 1985, 1992, 1993, 1997, citado por Brown, 2000, pp. 277-281) apontam nesta direção, sublinhando que a aquisição efetiva da língua estrangeira ocorre num contexto educativo em que o nível de ansiedade seja reduzido, assim como, aquilo que designa de *affective filter*.

De acordo com Brown (2000) estas considerações permitem-nos, pelo menos, afirmar que o professor deverá procurar criar um contexto que favoreça a construção e transmissão de conhecimentos, levando os alunos a interagir entre si. Da mesma forma, os materiais e atividades de sala de aula deverão providenciar contextos significativos de comunicação real, envolvendo, assim, os alunos num trabalho conjunto de crescimento pessoal.

Parece-nos, ainda, relevante refletir na teoria de educação denominada de *Multiple Intelligences*, baseada no trabalho de Gardner (1993, citado por Richards & Rodgers, 2001, p.115), que se centra no pressuposto de que a inteligência humana abarca dimensões múltiplas e que todos os seres humanos são detentores destas *inteligências*, apenas diferindo entre si no que diz respeito à intensidade e à combinação das mesmas. Apresentando, neste sentido, oito *inteligências* distintas, que poderão ser treinadas e melhoradas, esta teoria promove o desenvolvimento integral do indivíduo,

fomentando o sucesso através da criação de uma atmosfera favorável à aprendizagem e seleção e conceção de atividades centradas nos alunos.

Berk (2009) refere que importa especialmente realçar as seguintes *inteligências*, no que diz respeito à utilização de vídeos em contexto de sala de aula:

- linguística/verbal, evidenciando-se a aprendizagem através da leitura, da escrita, da oralidade, da audição, do debate, da discussão e de realização de jogos de palavras;
- visual/espacial, preponderando a observação, a imaginação, o desenho, a pintura, a decoração, a escultura e a criação de imagens mentais;
- musical/rítmica, realçando-se a aprendizagem através da música, do canto e da representação;
- interpessoal, dando-se ênfase à cooperação, à liderança, ao relacionamento com os outros;
- intrapessoal, centrando-se a aprendizagem na autorreflexão e motivação, na organização, no controlo de impulsos e na metacognição.

O autor faz ainda alusão ao conceito de lateralização cerebral, que se remete para a capacidade cerebral em lateralizar funções de acordo com o hemisfério cerebral. Tal conceito reforça a ideia de que a aprendizagem em contexto de sala de aula baseada em funções que englobem a exploração de vídeos poderá promover o desenvolvimento das funções cognitivas mais analíticas, potencializando assim as relações estreitas entre hemisférios cerebrais. O lado esquerdo engloba funções do âmbito intelectual, lógico e analítico, atribuindo-se a este hemisfério o domínio linguístico; o lado direito é responsável pela perceção de imagens visuais, auditivas e táteis, sendo mais direcionado para o processamento de informação *holística* e emocional (Brown, 2000).

Altenhoff (2009) acredita que uma das principais funções do vídeo, em particular, e do *YouTube*, em geral, será, assim, contribuir para o cumprimento de um dos objetivos que a aprendizagem da língua estrangeira deverá comportar e que se reporta para o desenvolvimento daquilo a que denomina de *literacy of films*. Esta forma de literacia em concreto apresenta de acordo com o autor não só a responsabilidade de desenvolver a compreensão da linguagem verbal oral, mas também, competências que permitam a utilização da informação veiculada, fruto da combinação de informação de cariz visual e auditiva. E, deste modo, o potencial do vídeo não reside exclusivamente

em si, mas sobretudo na forma como é usado em contexto de sala de aula e dos resultados que se pretende alcançar ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

## **2.2. *Young Learners*: algumas considerações**

Assistimos, atualmente, em Portugal, a mudanças rápidas no âmbito da Educação, que impõem aos professores uma grande capacidade de adaptação a novas realidades de ensino. Nos últimos anos, o ensino de Inglês tem vindo a proliferar nas nossas escolas do 1.º ciclo do ensino básico como atividade de enriquecimento curricular, conduzindo a novas dinâmicas de trabalho e, inclusivamente, à procura de formação específica nesta área.

Torna-se, portanto, premente refletir no ensino da Língua Inglesa dirigido a alunos desta faixa etária e procurar, desta forma, tornar o processo de ensino/aprendizagem estimulante e enriquecedor, providenciando experiências diversificadas de *English in Use* e atividades promotoras da aprendizagem ao utilizar o Inglês como língua de eleição em contexto de sala de aula (Slattery & Willis, 2001).

O professor, enquanto facilitador do processo de aprendizagem, deverá ter em consideração a importância da sua função de educador, uma vez que desempenhará um papel preponderante na forma como os alunos encaram a aprendizagem da língua estrangeira. Assim, é importante que os momentos de Inglês por si delineados e providenciados se tornem divertidos para os alunos, ao mesmo tempo que significativos e representativos da aprendizagem efetiva da língua (Slattery & Willis, 2001).

Deste modo, há todo um conjunto de características gerais que as crianças apresentam enquanto aprendentes e que o professor não deverá negligenciar ao longo da sua prática, devendo explorá-las em benefício da aprendizagem. Superfine (2002) refere que, dado que os aprendentes nesta faixa etária se encontram ainda no início do seu percurso escolar, o professor tem a possibilidade de moldar a *mente* da criança e as expectativas desta relativamente à escola.

De acordo com Slattery & Willis (2001) as crianças encontram-se numa fase de desenvolvimento rápido enquanto indivíduos e aprendem de diferentes formas, nomeadamente, observando, ouvindo, imitando e fazendo. Apesar de não serem ainda capazes de compreender regras gramaticais e explicações sobre a língua em si, as crianças procuram apreender as situações através de elementos não verbais e, embora



utilizem, frequentemente, a língua materna para descreverem o que pensam e fazem, são capazes de imitar sons e a forma como os adultos falam, o que poderá ser relevante no que concerne à aprendizagem da língua estrangeira.

Halliwell (1992) acrescenta que as crianças são capazes de depreender o significado de palavras ou expressões desconhecidas a partir de elementos como a entoação, gestos, expressões faciais, movimentos e situações, de um modo geral, utilizando processos de construção e reconstrução linguística de forma criativa, num processo contínuo de evolução linguística.

As crianças são naturalmente curiosas, adoram brincar e dar uso à sua imaginação, reagindo positivamente às rotinas e à repetição. Porém, precisam de variedade, pois possuem um período de atenção reduzido (Slattery & Willis, 2001), aspeto que se irá desenvolver gradualmente acompanhando o processo natural de maturação do indivíduo (Scott & Ytreberg, 1991).

Aprendentes entusiastas e geralmente sem inibições, as crianças requerem movimento físico e estimulação para o desenvolvimento do raciocínio, e a sua espontaneidade natural é compatível com a realização de atividades relacionadas com jogos, canções e a dramatização (Superfine, 2002). A autora reporta-se, além disso, para a ideia de que as crianças, de um modo geral, encontrando-se numa faixa etária que exige menos responsabilidades, terão, desta forma, mais tempo disponível para se dedicar à aprendizagem da língua estrangeira.

Johnstone (2002) refere que as crianças poderão apresentar níveis de ansiedade reduzidos e, assim, ser capazes de absorver a língua com mais facilidade. Da mesma forma, existe uma probabilidade de apresentarem relativa facilidade no domínio do sistema sonoro, não só no que se refere à pronúncia, mas também no que concerne aos padrões de entoação.

Slattery & Willis (2001) acrescentam ainda que as crianças que se encontram na faixa etária compreendida entre os sete e os doze anos de idade, particularmente relevante para este projeto de investigação, estão a aprender a ler e a escrever a sua própria língua materna e a desenvolver o seu raciocínio, sendo capazes de distinguir o real do imaginário. Da mesma forma, conseguem refletir em formas de realizar uma atividade com sucesso, demonstrando responsabilidade na realização de rotinas e capacidade de trabalhar e de aprender umas com as outras.

Johnstone (2002), embora reconhecendo a relevância de diferentes estádios ao longo da vida, que compreendem naturalmente diferentes faixas etárias e características, assim como, particularidades entre indivíduos, na aprendizagem de uma língua, sublinha que as crianças apresentam uma motivação intrínseca pela mesma. O autor acrescenta ainda que um início precoce poderá favorecer a consciência linguística e literacia decorrentes das relações estabelecidas entre língua materna e língua estrangeira, assim como, o desenvolvimento educativo global da criança e a constituição de uma identidade intercultural e multilíngue.

No entanto, Johnstone (2002) advoga que a idade, apesar de ser relevante, não deverá ser o único fator a ter em consideração na concretização de uma aprendizagem efetiva da língua estrangeira, considerando outros elementos essenciais, como a interação intensiva e a exposição à língua dentro e fora da sala de aula, a carga horária semanal e anual atribuída ao ensino da língua estrangeira, o número de aprendentes por turma, a formação de professores e políticas educativas conducentes ao sucesso e à continuidade da aprendizagem em diferentes níveis de escolaridade.

As anteriores considerações reportam-nos para os desafios e responsabilidades que nós, educadores, enfrentamos e assumimos ao entrar na sala de aula, devendo procurar, deste modo, guiar a nossa prática através da investigação e reflexão constantes em função dos objetivos educativos delineados, e ter em consideração as especificidades inerentes à realidade educativa e ao grupo de aprendentes em questão.

### **2.3. Desenvolvimento da audição e da oralidade**

A sociedade moderna tem vindo a desviar gradualmente a sua atenção dos meios de comunicação impressos, e a privilegiar, deste modo, o *som*. Assim, espera-se que os seus membros procurem desenvolver um elevado nível de proficiência no que diz respeito à *audição*. Também em Educação, a capacidade de compreender e participar num processo de comunicação oral tem vindo a constituir uma das suas mais recentes preocupações, originando um maior foco da atenção no que diz respeito ao desenvolvimento desta macrocapacidade em contexto de sala de aula (Hedge, 2000).

A aprendizagem da Língua Inglesa, à semelhança do que acontece com a aprendizagem da língua materna, deverá incidir, numa fase inicial, na promoção do desenvolvimento da audição e da expressão oral, uma vez que, numa fase precoce, as

crianças não dominarão eventualmente a leitura e a escrita (Pinter, 2006), sentindo naturalmente mais facilidade em aprender linguagem nova através de situações de aprendizagem caracterizadas pela realização de atividades de audição e de expressão oral do que através, por exemplo, do texto escrito (Cameron, 2001).

Desta forma, as crianças deverão começar a aprendizagem de uma língua com uma prática diversificada de atividades que possam contribuir para o desenvolvimento da audição, e estas oportunidades, por sua vez, conduzirão naturalmente à realização de tarefas de expressão oral (Pinter, 2006), podendo providenciar modelos discursivos que os alunos poderão inicialmente procurar reproduzir (Cameron, 2001).

Harmer (1998) defende que a realização de atividades de audição reforça a aquisição subconsciente da língua estrangeira, mesmo quando o professor não direciona a atenção dos alunos para as suas especificidades. Os alunos são, assim, inadvertidamente confrontados com aspetos como a semântica, a morfossintaxe, a fonética/fonologia e a prosódia.

Nesta perspetiva, Ur (1999) refere que o material áudio a explorar deverá procurar apresentar características do discurso oral espontâneo, caracterizado, nomeadamente, pela improvisação, desorganização e informalidade, de modo a que os aprendentes se familiarizem gradualmente com situações comunicativas reais.

Tendo em consideração as diferenças subjacentes entre o processo de leitura e o de audição, poder-se-á afirmar que, ao contrário do leitor, que pode reler e, assim, rever o material textual sobre o qual se debruça num determinado momento, o ouvinte poderá não ter a possibilidade de decidir o ritmo de realização das atividades a realizar e terá de se concentrar arduamente para compreender a mensagem durante o momento de exposição à língua (Scott & Ytreberg, 1991).

Em muitas situações de audição, é-nos solicitada uma reação e, para tal acontecer, será necessário interpretar e avaliar os objetivos do falante e depreender as suas intenções. Situações de comunicação presencial implicam processos de avaliação e negociação. *Ouvir* significa muito mais do que compreender, é também interpretar, e nem sempre poderá existir uma correspondência total entre a mensagem que se pretende transmitir e a perceção do seu significado (Hedge, 2000).

De acordo com a mesma autora os aprendentes de uma língua estrangeira possuem, muitas vezes, expectativas irreais procurando compreender todas as palavras em momentos de audição. No entanto, mesmo quando *ouvem* na sua língua materna

ocorre um processo de integração que engloba elementos como o conhecimento linguístico, a experiência existente e conhecimento a nível temático e cultural e que, durante este processo, não precisam de ouvir nem ouvem, na realidade, todas as palavras completamente.

O discurso oral ocorre normalmente em tempo real, sendo o ouvinte obrigado a processar no momento a mensagem transmitida, não tendo, frequentemente, a oportunidade de a ouvir novamente. É rápido e, por vezes, não planeado, apresentando, assim, processos de construção, como, por exemplo, hesitações, formas abreviadas e repetição. Encontra-se subjacente a um contexto, podendo, mesmo veicular diferentes variedades linguísticas (Richards, 2008).

Scrivener (2005) afirma que os aprendentes de uma língua estrangeira poderão enfrentar naturalmente alguns obstáculos em situações de audição, podendo sentir dificuldades em acompanhar o ritmo do discurso oral, discriminar palavras e reconhecer a sua pronúncia, até mesmo em identificar pormenores ou o significado global da mensagem, compreender as atitudes expressas pelas pessoas ou identificar as partes do discurso oral mais importantes.

Neste sentido, Brewster, Ellis, e Girard (2002) referem que os gestos, tom de voz e auxílio visual poderão contribuir para que as crianças se sintam confiantes sobre o que é realmente importante, devendo o professor centrar-se na promoção da autoconfiança dos seus alunos, não devendo esperar que estes compreendam a totalidade do vocabulário utilizado, facto relativamente ao qual também os aprendentes deverão estar conscientes.

O professor deverá procurar orientar os alunos a concentrarem-se nas partes que realmente precisam de ouvir e não tanto em compreender tudo o que ouvem, podendo-se mesmo estabelecer um paralelo com o nosso dia a dia, quando procuramos identificar particularidades ou a perspetiva geral da história ou da mensagem principal de uma conversa (Scrivener, 2005).

Procurando tornar o aluno num melhor ouvinte e aumentar, como anteriormente referido, a sua autoconfiança, dever-se-á proceder à apresentação de tarefas concretizáveis e textos compreensíveis, assim como, de objetivos e de instruções claras (Harmer, 2001), alertando, por exemplo, para a parte da mensagem em que precisa de se concentrar, e orientando o seu percurso na realização das tarefas apresentadas (Brewster, Ellis, & Girard, 2002).

Da mesma forma, o professor deverá preocupar-se em apresentar diferentes tipos de material auditivo, e ter, por isso, em consideração aquando da sua seleção o nível de aprendizagem dos seus alunos, a duração e características desse mesmo material, nomeadamente, se é autêntico ou não autêntico (Harmer, 1998), assim como, apresentar *feedback* das tarefas realizadas (Harmer, 2001).

Em contexto de sala de aula, a experiência que as crianças poderão possuir a nível social, nomeadamente relativamente à forma como o mundo à sua volta funciona e o que poderá ser esperado de si, poderá conduzir à compreensão da língua estrangeira e à concretização da aprendizagem (Cameron, 2001).

Parece-nos aqui relevante distinguir duas estratégias de audição designadas, nomeadamente, de *bottom-up skills* e de *top-down skills*. As primeiras referem-se ao conhecimento do sistema linguístico que permite ao ouvinte segmentar o discurso oral e, assim, retirar um sentido (Pinter, 2006), fragmentando o primeiro em sons aos quais atribuímos uma estrutura em função de palavras, expressões, orações, frases e entoação (Hedge, 2000). Contudo, não se deverá esperar que as crianças manipulem características linguísticas, como a tradução ou a análise frásica, devendo-se nesta fase iniciar com a realização de atividades simples, como por exemplo, *listen and do* (Pinter, 2006).

As estratégias denominadas de *top-down skills* reportam-se ao conhecimento do mundo e de diferentes tópicos (Pinter, 2006) e, portanto, à utilização daquilo que já sabemos e conhecemos de forma a prever a estrutura e conteúdo de um texto, o que poderá contribuir substancialmente para uma melhor compreensão do mesmo (Scrivener, 2005).

No entanto, de acordo com Pinter (2006), as crianças poderão apresentar mais dificuldades a este nível, se os seus conhecimentos do mundo à sua volta forem ainda escassos, sugerindo a realização de tarefas centradas em jogos e rotinas familiares como histórias e *action rhymes*.

Ur (1999) destaca o poder da imagem no ensino da língua estrangeira a crianças, referindo que estas providenciam um estímulo visual. No que se refere ao uso de histórias e à realização de jogos, a autora refere que ambas as atividades apresentam estímulos visuais e auditivos, sublinhando ainda que os jogos, por possibilitarem movimento físico, poderão despoletar a produção linguística.

De acordo com Hedge (2000), ambas as estratégias se interrelacionam, podendo-se afirmar que o modelo de audição assim entendido facilita a compreensão do oral através da interação dos seguintes aspetos: conteúdo linguístico, contexto e conhecimentos prévios. Segundo Scrivener (2005) quando *ouvimos*, provavelmente adotamos uma combinação variável destas estratégias, por este motivo será importante o professor procurar desenvolver ambas no trabalho a realizar com os alunos.

De acordo com Brewster, Ellis, e Girard (2002), o professor poderá estruturar a sua prática de acordo com a conceção de um conjunto de atividades que obedecem a uma estrutura de organização em função de três momentos distintos, designadamente, *pre-listening*, *while-listening* e *post-listening*, cuja descrição apresentaremos de seguida, assim como, algumas considerações relativamente a atividades passíveis de serem realizadas com crianças em contexto de sala de aula.

A fase de *pre-listening* pressupõe a preparação para a audição, procurando motivar, contextualizar e providenciar informação, assim como, vocabulário e estruturas e conceitos que poderão vir a ser de grande utilidade. Por sua vez, as atividades que integram o momento de *while-listening* procuram manter os alunos ativos e envolvidos no processo, podendo destacar-se: *listen and repeat*, *listen and discriminate*, *listen and perform actions/follow instructions*, *listen and draw/colour*, *listen and predict*, *listen and guess*, *listen and label*, *listen and match*, *listen and sequence*, *listen and classify*, *listen and transfer information*. A última fase apresentada, designada de *post-listening*, destina-se a atividades de carácter mais produtivo, como a elaboração de um desenho ou resposta a questões (Brewster, Ellis, & Girard, 2002).

Slattery & Willis (2001) reiteram que as atividades de *listen and do* permitem ao professor usar a língua objetivamente e aos alunos, por sua vez, demonstrar que compreendem, mesmo que ainda não sejam capazes de *falar a língua*. Ao mesmo tempo que *ouvem*, os aprendentes adquirem conteúdos linguísticos e absorvem sons e padrões da língua de forma natural e gradual, apreendendo o seu sentido simultaneamente. É ainda importante salientar que as crianças reagem de forma positiva a atividades de natureza física que impliquem movimento. Além disso, os alunos que não compreendem de imediato a natureza da atividade poderão facilmente realizá-la ao observarem outros alunos na sua execução (Scott & Ytreberg, 1991).

Estas autoras referem que atividades como *listen and repeat* podem centrar-se em diversos aspetos linguísticos, como diferenciação entre sons ou entoação, e, se

integrando na sua realização movimento, objetos ou imagens, permitem estabelecer um elo de ligação entre palavras e significado. As autoras evidenciam ainda a presença das histórias ao longo do desenvolvimento linguístico na infância, permitindo que a criança forme a sua própria imagem interior relativamente ao que está a ouvir.

As atividades de *listen and make* permitem que as crianças se envolvam em processos mais criativos, ao longo dos quais terão de refletir e tomar decisões, proporcionando oportunidades de cooperação entre aprendentes. Por outro lado, o trabalho realizado poderá ser exposto ou levado para casa no final da aula e, assim, partilhado com outros. Quando o professor prepara este tipo de momentos, a linguagem que usa é fulcral, logo, o professor deverá preparar antecipadamente o que vai dizer à turma sobre o tópico ou tema a tratar, e prever a linguagem que poderá surgir e ser útil no contexto em questão, procedendo à seleção de objetos e materiais indispensáveis à demonstração do que se pretende concretizar (Slattery & Willis, 2001).

Reconhecendo que a exposição à língua estrangeira deverá ultrapassar os limites da sala de aula, não devendo, assim, ficar confinada exclusivamente a este espaço, consideramos ser relevante procurar promover a criação de um espaço propício à audição de diferentes textos e materiais, podendo este ser designado de *listening corner*, incentivando a autonomia e a participação dos aprendentes no seu próprio processo de aprendizagem (Brewster, Ellis, & Girard, 2002). Por sua vez, Scott e Ytreberg (1991) denominam de *independent listening* atividades proporcionadas por puro prazer, realizadas em espaço adequado e preparado para o efeito, durante as quais os aprendentes poderão desfrutar de diferentes tipos de texto e variedades linguísticas.

Harmer (2001) reforça estas perspetivas referindo que aquilo que designa de *extensive listening* ocorre normalmente fora da sala de aula, em espaços diversos e que se circunscrevem ao universo pessoal do aluno. Partindo do princípio que a motivação aumenta consideravelmente quando é o aluno a fazer as suas próprias opções, o professor poderá, assim, procurar motivar o aluno a escolher por si próprio o que pretende *ouvir*, que, ao fazê-lo por puro prazer, irá contribuir para a promoção do desenvolvimento do seu conhecimento linguístico global. O material a utilizar para este efeito pode ser constituído por livros de histórias e manuais escolares com suporte auditivo, ou então material autêntico desde que adequado ao nível de aprendizagem dos alunos.

Cameron (2001) refere-se ao papel que a linguagem verbal oral ocupa no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, assumindo-se como o meio pela qual os alunos contactam com a nova língua, inicialmente através do professor, de tal modo que a forma oral se torna simultaneamente a principal fonte e palco da aprendizagem linguística. Assim, mais do que nos concentrarmos na prática distinta de atividades de audição e de oralidade, a autora reforça que deveremos concentrar os nossos esforços na forma como os alunos poderão interagir na língua estrangeira, o que nos reporta para o conceito de *discurso*. Este conceito encontra-se intimamente ligado ao uso efetivo da língua, contemplando quer o contexto em que este ocorre, quer os seus intervenientes. Assim, o ensino de uma língua estrangeira deverá apresentar como objetivo principal dotar os aprendentes da capacidade de a utilizar tendo em vista objetivos e situações reais de comunicação.

A mesma autora afirma, assim, que *ouvir* e *falar* constituem usos ativos da língua. No entanto, diferem no que diz respeito à atividade mental envolvida e exigências que apresentam aos aprendentes relativamente à compreensão e à partilha de significado. Neste sentido *ouvir* prende-se com o uso da língua de forma a compreender a mensagem transmitida, centrando-se, deste modo, no conteúdo; enquanto *falar* se reporta ao uso da língua de forma a veicular uma mensagem, procurando-se utilizar as palavras mais adequadas e estruturas gramaticais corretas de forma a transmitir conteúdo e significado com correção e rigor. Assim, a autora apresenta os conceitos de *conhecimento* e de *proficiência* como a consequência geral de usos distintos da língua, consistindo, no fundo, na seleção de formas de falar e de compreender e sua adaptação a situações ou tarefas específicas.

Harmer (2001) considera que a proficiência decorre de um processo que designa de *connected speech* e, conseqüentemente, da consciência relativamente a fonemas individuais e fenómenos como a assimilação, a omissão e a adição de sons e sua articulação. O falante proficiente deverá, da mesma forma, ser capaz de usar certos mecanismos de expressão de forma a veicular significado, assim como, vocabulário e estruturas de forma adequada às situações, no desempenho de diferentes funções da linguagem.

Richards (2008) acrescenta ainda que a adoção de um determinado estilo de discurso oral tendo em consideração uma situação específica constitui um aspeto relevante em conversação. Diferentes estilos exprimem papéis, idade, género e estatuto



social dos participantes envolvidos em situações de interação oral, assim, como grau de formalidade.

Cameron (2001) advoga, por conseguinte, que a aprendizagem de uma língua estrangeira e o uso efetivo da mesma se encontram interligados. As diversas experiências decorrentes do uso da língua provocam mudanças visíveis que culminam na acumulação de recursos linguísticos, o que constitui, no fundo, a aprendizagem. A aprendizagem de uma língua consiste na transformação contínua destes recursos de vocabulário e expressões gramaticais, inicialmente circunscritos a um determinado contexto e que depois vão sendo descontextualizados à medida que a aprendizagem se desenvolve.

No mundo real, as pessoas falam de diferentes formas, dependendo do local onde se encontram, a natureza da situação e com quem estão. Um aprendente de uma língua precisa não só de aprender conteúdos de carácter linguístico, mas também formas adequadas de falar em diferentes situações que, na cultura-alvo, podem diferir da sua própria cultura. O professor deverá, por isso, proporcionar aos seus alunos diferentes situações de oralidade e audiências, assim, como linguagem adequada (Scrivener, 2005), promovendo, nomeadamente, a exposição a diferentes pronúncias e variedades linguísticas, criando, assim, momentos diversificados e enriquecedores no processo de aprendizagem da Língua Inglesa (Harmer, 1998).

Scrivener (2005) distingue, neste sentido, *conhecimento passivo* de *conhecimento ativo*, referindo que, em contexto de sala de aula, muitos aprendentes detêm conhecimentos relativamente ao vocabulário e à gramática, mas não os conseguem utilizar quando necessitam. Uma das melhores formas de orientar os aprendentes a utilizar este conhecimento será colocá-los em situações em que se sintam confortáveis e motivados para o utilizar. Estas atividades não seriam, assim, propriamente realizadas para veicular novos conteúdos linguísticos, mas sim para pôr em prática aqueles que os alunos já adquiriram de alguma forma, mas que ainda não fazem parte do seu repertório ativo, procurando desenvolver a sua autoconfiança e fluência.

Nesta perspetiva, Scrivener (2005)<sup>1</sup> salienta o apoio que o professor poderá providenciar ao aluno em contexto de sala de aula, e que denomina de *scaffolding*, no

---

<sup>1</sup> Tradução adaptada de Scrivener (2005, p.162).

processo de construção e reconstrução do discurso oral, podendo adotar as seguintes técnicas:

- Demonstrar interesse e concordar, mantendo o contacto ocular;
- Pedir esclarecimento de informação pouco clara, repetindo vocábulos ou expressões;
- Encorajar, repetindo, a última palavra ou expressão, estimulando o falante a continuar;
- Reiterar significado através de um elemento-chave da conversa;
- Colocar perguntas que mantenham a conversa acesa, recapitulando informação anteriormente veiculada;
- Fazer perguntas curtas ou iniciar frases de forma a encorajar o falante a desenvolver o seu discurso;
- Corrigir, discretamente, se tal constituir uma contribuição positiva e significativa;
- Apresentar vocábulos ou expressões necessárias.

Harmer (1998) refere que, ao longo de atividades de expressão oral, o professor poderá participar na sua realização desde que não domine o processo comunicativo. Contudo, a sua atitude deverá ser primordialmente a de observador e a de ouvinte, intervindo apenas se verificar que a atividade não está a decorrer como havia planeado, podendo, neste caso, interferir transmitindo uma opinião, argumentando de alguma forma, ou assumindo um determinado papel.

Durante a realização destas atividades o professor poderá tirar inclusivamente notas de expressões utilizadas pelos aprendentes, e cuja discussão posterior possa constituir algum interesse (Scrivener, 2005), e que Harmer (1998) considera constituir um momento de avaliação global da atividade, conduzindo os alunos à identificação e correção de erros.

Scrivener (2005) reporta-nos, da mesma forma, para o papel que os aprendentes ocupam no seu próprio processo de aprendizagem, referindo que após a apresentação das atividades a realizar, aqueles poderão dedicar algum tempo a planear a sua execução, a ensaiar partes ou o todo, a refletir nas mesmas e a rever as suas ideias iniciais ou até mesmo a experimentar novamente.

Harmer (1998) refere que as atividades de expressão oral poderão ser extremamente estimulantes, se todos os alunos participarem, e se devidamente

planeadas e preparadas pelo professor. Atividades como *role-play*, discussão, ou resolução de problemas, entre outras, apontadas pelo autor são por si só motivantes e envolventes. Por sua vez, Scrivener (2005) acrescenta a simulação e *real-play*, como variação de *role-play*, situação que poderá ser delineada a partir da vida e do mundo reais de um dos participantes, e que permite, por isso, praticar conteúdos linguísticos necessários no seu quotidiano. Ao proporcionar momentos de prática semelhantes aos que ocorrem no quotidiano, os alunos poderão experienciar a forma como se processa a comunicação na língua estrangeira. Da mesma forma, as atividades realizadas neste sentido proporcionam também situações de *feedback*, quer para o professor, quer para os alunos, no que se refere às aprendizagens realizadas, providenciando informação importante no que se refere ao progresso realizado e à evolução a efetuar (Harmer, 1998).

Scrivener (2005) refere que atividades promotoras da expressão oral deverão incidir em assuntos relevantes e interessantes de algum modo para os alunos e que estes deverão deter alguma informação sobre o tópico a tratar. Será aconselhável, do mesmo modo, delinear atividades de oralidade que promovam diferentes tipos de interação, o contacto ocular entre os intervenientes, a audição clara da mensagem transmitida e proximidade entre os indivíduos envolvidos permitindo que todos os alunos participem.

A oralidade é provavelmente a macrocapacidade que mais desafios poderá apresentar em contexto de sala de aula. Dada a sua faixa etária, as crianças não possuem ainda grande proficiência na sua própria língua, por isso o professor terá de ter em consideração eventuais limitações durante o processo de ensino/aprendizagem, pois as crianças irão acabar por usar a língua materna sempre que não conhecerem os vocábulos pretendidos na língua estrangeira (Scott & Ytreberg, 1991).

Ao contrário do que acontece com a língua materna, os aprendentes não se encontram constantemente imersos numa corrente contínua de discurso oral, situação durante a qual poderão selecionar palavras e expressões e contar com a ajuda de outros durante a sua participação no mesmo (Cameron, 2001), logo precisarão de praticar consideravelmente em contexto de sala de aula (Scott & Ytreberg, 1991).

O ensino da língua estrangeira terá assim de compensar a falta de exposição à língua providenciando outras oportunidades de aprendizagem. Os aprendentes terão de ouvir e ser expostos a modelos linguísticos, e realizar atividades de audição e de reprodução oral de palavras e expressões. Da mesma forma, o professor deverá

providenciar, sempre que possível, *feedback* relativamente ao trabalho efetuado de forma a melhorar a fluência e a correção linguística (Cameron, 2001).

Numa fase inicial da aprendizagem da língua estrangeira, as crianças apenas serão capazes de reproduzir rotinas ou estruturas simples de fácil memorização que apenas lhe permitem comunicar com um nível mínimo de competência linguística. No entanto, como esta linguagem é repetida regularmente, as crianças apreendem-na rapidamente, motivando-as naturalmente para a aprendizagem. Esta linguagem, contudo, consiste essencialmente em simples saudações, rotinas, linguagem de sala de aula, formas linguísticas sociais e estratégias de comunicação (Brewster, Ellis, & Girard, 2002). Tal não quer dizer que se esteja a efetuar a aquisição da língua propriamente dita, mas as crianças estarão seguramente a familiarizar-se com os sons em Inglês, a praticar a entoação e a adquirir confiança (Slattery & Willis, 2001).

O desenvolvimento infantil encontra-se relacionado com o desenvolvimento de técnicas de comunicação. Quando as crianças participam em situações de conversação que vão além do seu desenvolvimento, não participam completamente nas mesmas e muitas vezes veem-se obrigadas a repetir enunciados sem necessariamente os compreender. Deste modo, o discurso deverá obedecer a padrões que as crianças considerem familiares e que poderão estar relacionados com o lar e a família ou a escola (Cameron, 2001).

Partindo do pressuposto que a seleção de tópicos contribui para o desenvolvimento cognitivo e educativo da criança (Slattery & Willis, 2001), o professor deverá procurar conciliar tópicos, tarefas e interesses dos alunos, permitindo mesmo a sua participação na seleção dos tópicos, apresentando objetivos concretos para a realização de atividades, que deverão conter essencialmente uma função comunicativa (Cameron, 2001).

Segundo Scrivener (2005) as atividades comunicativas são especialmente concebidas para que os aprendentes falem e se ouçam uns aos outros. Normalmente comunicamos com o intuito de transmitir informação que o outro não possui, o que se denomina de *information gap*. O objetivo de uma atividade comunicativa em contexto de sala de aula é fazer com que os aprendentes interajam de forma verosímil e significativa em situações que possam conduzir à troca de informação e opinião. A preocupação primordial deverá ser providenciar uma situação de comunicação e não

exatamente a utilização controlada de determinados itens linguísticos e a correção linguística.

As crianças precisam, particularmente, de uma grande variedade de atividades, de exposição a diferentes padrões de interação e oportunidades para otimizar a oralidade em contexto de sala de aula. O professor precisa, assim, de desenvolver um repertório de atividades, destacando-se de acordo com Brewster, Ellis e Girard (2002) *look, listen and repeat, listen and participate, reading aloud, memory games, dramatization, rhymes, action rhymes, songs, chants, tongue twisters, retelling a story, using flashcards, guessing games, information gap, questionnaires and surveys, dialogues e role-play*.

Ao fazê-lo, o professor deverá procurar estabelecer um equilíbrio entre controle e criatividade, repetição e uso real e providenciar modelos orais variados da Língua Inglesa, (Brewster, Ellis, & Girard, 2002), podendo oscilar na realização de atividades mais ou menos silenciosas, que impliquem maior ou menor movimento (Slattery & Willis, 2001).

Estabelecendo a transição entre atividades de prática guiada e atividades de carácter mais livre, Scott e Ytreberg (1991) apresentam um conjunto de características inerentes ao trabalho realizado com diálogos e atividades de *role-play* que justificam a sua utilização em contexto de sala de aula, salientando que, desta forma, os alunos utilizam, no processo de interação, a primeira e segunda pessoas, aprendendo a perguntar e a responder em diversas situações. Da mesma forma, utilizam expressões completas e aprendem a reagir adequadamente, experienciando outras componentes do discurso oral, designadamente, tom de voz, entoação, ou expressões faciais. Estas atividades poderão ser, assim, realizadas como ponto de partida para produção de uma conversa natural, mesmo que muito limitada no início, incidindo em aspetos relacionados com a vida dos alunos. Se a ênfase não for colocada na correção ou no receio em usar a língua materna pontualmente, os alunos acabarão por ousar, experimentar e usar o pouco que sabem (Scott & Ytreberg, 1991). Assim, ao longo do tempo será possível verificar que as crianças irão desenvolver técnicas de produção de diferentes formas de oralidade e de maior duração, nomeadamente, narrativas, descrições, instruções, argumentos e opiniões (Cameron, 2001).

## 2.4. Utilização do vídeo na sala de aula

Atualmente parece-nos indiscutível o papel que o vídeo e a televisão ocupam no quotidiano dos nossos alunos. No entanto, existe uma grande diferença entre ver televisão, como um simples hábito de lazer, e visualizar um vídeo em contexto de sala de aula, situação para a qual o professor traça objetivos concretos e concebe atividades e tarefas de modo a possibilitar interação entre aprendentes e concretização de aprendizagens (Phillips, 1993).

Hedge (2000) refere que a utilização do vídeo em contexto de sala de aula oferece elementos visuais que facilitam a compreensão do conteúdo, providenciando informação relativamente à situação e conduzindo à perceção de relações entre falantes e papéis inerentes, como, por exemplo, a idade ou o estatuto social. Do mesmo modo, as diferenças culturais tornam-se evidentes a partir da interação apresentada, contribuindo para a compreensão do contexto sociocultural.

Phillips (1993) descreve ainda a utilização de vídeos como uma plataforma para a apresentação de vocabulário, estruturas gramaticais e funções linguísticas, assim como, um incentivo à comunicação.

Referimos anteriormente que Brewster, Ellis e Girard (2002) atribuem à Tecnologia uma responsabilidade na promoção do desenvolvimento global dos nossos alunos, satisfazendo objetivos de carácter diverso, nomeadamente, a nível *psicológico, linguístico, cognitivo, social e cultural*, inerentes aos requisitos educativos atuais. A partir da categorização e caracterização elaboradas pelos autores, iremos procurar evidenciar, a seguir, aspetos que poderão fundamentar a utilização de vídeos, especificamente, e da Tecnologia, de um modo geral, em contexto de sala de aula.

Assim, a nível *psicológico*, a Tecnologia oferece variedade, é estimulante e motivante, indo ao encontro dos interesses das crianças, respondendo a diferentes estilos de aprendizagem, providenciando experiências de aprendizagem positivas e promovendo a autoconfiança relativamente à língua estrangeira e sua aprendizagem. A nível *linguístico*, como providencia som e imagem, e, deste modo, a situação, possibilita a perceção global da utilização da língua em si, apresentando todos os fatores de comunicação, incluindo os não verbais, facilitando o desenvolvimento de todas as macrocapacidades, assim como, a introdução e a revisão de vocabulário. A nível *cognitivo*, a Tecnologia poderá promover o desenvolvimento da curiosidade e a

transmissão de informação atualizada, otimizando a capacidade de observação e a consciência do aluno para se apoiar em elementos visuais e auditivos, permitindo maximizar as capacidades de inferir significado a partir do contexto, assim como, a capacidade de pesquisa e a aprendizagem autónoma. A nível *social*, promove uma experiência social partilhada, envolvendo, toda a turma à volta do vídeo, permitindo o desenvolvimento de capacidades de colaboração e de entreaajuda. A nível *cultural*, a Tecnologia transporta a criança para fora da sala de aula, para o mundo real ou da fantasia, promovendo o desenvolvimento do conhecimento, providenciando elementos e situações reais a nível cultural e social.

Considerando o vídeo uma ferramenta valiosa, uma vez que permite a visualização dos falantes e sua interação, transmitindo elementos como movimentos corporais, vestuário e localização, Harmer (1998) refere que o vídeo deverá ser escolhido de acordo com o nível de aprendizagem e os interesses dos nossos alunos.

Da mesma forma, Phillips (1993) refere que deveremos ter em consideração três aspetos na seleção de vídeos, nomeadamente, o tipo de vídeo, autêntico ou não autêntico, e se possui, assim, conteúdo visual adequado à faixa etária dos nossos alunos; a duração, sugerindo a escolha de sequências compreendidas entre cinco e dez minutos, por permitirem a sua exploração total, e o nível linguístico apresentado, não devendo as tarefas propostas exigir a compreensão de expressões invulgares ou desconhecidas.

Também Harmer (2001) defende a seleção de sequências curtas, com a duração compreendida entre um e quatro minutos, permitindo a aplicação de um conjunto considerável de exercícios e, simultaneamente, a apresentação de uma amostra considerável de conteúdo linguístico. Além disso, o autor refere que vídeos de curta duração são mais fáceis de manipular e mais motivadores, mantendo os alunos envolvidos nas tarefas a desempenhar. Ainda de acordo com este autor, na seleção de materiais a utilizar e atividades a realizar, o professor deverá providenciar experiências de aprendizagem significativas e não apenas uma mera replicação de uma atividade de lazer, procurando potencializar as características dos vídeos por si selecionados em função do cumprimento dos objetivos educativos delineados. O autor refere ainda que se poderá utilizar um vídeo para ilustrar um certo tópico ou conteúdo linguístico, como forma de descontração ou como elo de ligação entre diferentes atividades.

### 2.4.1. Fases de aplicação

Segundo Brewster, Ellis e Girard (2002), numa metodologia de ensino baseada na utilização de vídeos poderemos apresentar três fases distintas que compreendem a sua aplicação em contexto de sala de aula, nomeadamente:

- **Pré-visualização**, que implica a contextualização do vídeo e motivação para a sua visualização, a focalização da atenção no tópico ou itens linguísticos específicos, a ativação de conhecimentos prévios sobre o tópico, a previsão e apresentação de conteúdo e de linguagem, assim como, de razões que justifiquem a visualização do vídeo em questão e objetivos das tarefas.
- **Visualização**, distinguindo-se três aspetos:
  - a) **Visualização global ou visualização para obter a compreensão geral**. Sendo o objetivo primordial compreender o significado global, os alunos deverão visualizar o vídeo completamente uma vez. Depois disso, o professor poderá debruçar-se sobre o mesmo, e concentrar-se em aspetos linguísticos e culturais específicos.
  - b) **Visualização para informação específica**. Neste tipo de visualização as crianças deverão concentrar-se em informação específica, e o professor poderá auxiliar a realização de tarefas apresentadas parando o vídeo ou voltando a apresentar a sequência.
  - c) **Visualização por prazer**. Após a concretização da tarefa o professor poderá permitir que as crianças vejam o vídeo novamente, como forma de recompensa pelo trabalho realizado.
- **Pós-visualização**. As atividades que poderão contribuir para consolidar ou desenvolver conhecimentos linguísticos e culturais compreendem esta última fase. Poderão incluir: gravar e comparar informação, realização de palavras cruzadas, detetar diferenças, trabalhos manuais, desenhar, escrever instruções ou receitas, ordenar, realizar questionários, *quizzes* e *inquéritos*, legendar, conceber um cartaz ou emblema, ler e colorir, participar em jogos e rever o trabalho realizado.



## **2.5. Abordagens e métodos no ensino de línguas estrangeiras**

O processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras tem vindo a ser palco de intenso debate, especialmente no que concerne ao modo como este processo se deve desenrolar e às melhores formas de o concretizar em diferentes faixas etárias e contextos socioculturais, tendo diferentes abordagens, métodos e modelos de ensino influenciado as práticas de ensino ao longo do tempo.

No que diz respeito ao ensino de Inglês a *young learners* e tendo igualmente em consideração as atividades realizadas com alunos do 1.º ciclo do ensino básico, que constituem a fundamentação prática do presente projeto de investigação, considera-se importante fazer referência, nomeadamente a *Total Physical Response*, *Communicative Language Teaching*, também com a designação de *Communicative Approach*, e *Task-Based Learning*.

### **2.5.1. Total Physical Response**

No século XX, nas décadas de 70 e 80, assistiu-se a uma explosão de novas abordagens no que concerne à aprendizagem da língua estrangeira, denominadas de Abordagens Humanísticas, para as quais a aprendizagem da língua é tão importante quanto o desenvolvimento da personalidade e de sentimentos positivos face ao processo de aprendizagem. Neste sentido, surgiram diversas metodologias de ensino, tais como: *Community Language Learning*, *The Silent Way*, *Suggestopaedia* e *Total Physical Response*, método acerca do qual nos reportaremos a seguir (Harmer, 1991; 2001).

Richards e Rodgers (2001) descrevem *Total Physical Response*, inicialmente desenvolvido por James Asher, como um método que assenta essencialmente na ideia de coordenação entre discurso e ação, insistindo no ensino de uma segunda língua através da atividade física motora com base no ensino indutivo de gramática através do uso do imperativo e de exercícios de *drilling*, procurando, deste modo, promover o desenvolvimento da oralidade.

Este método partilha com a perspetiva humanista a preocupação pelo fator afetivo na aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que coloca, pelo menos numa fase inicial de aprendizagem, a ênfase na audição, não apresentando uma grande exigência no que se refere à produção oral, integrando a realização de movimentos de

carácter lúdico, que contribuem para a redução da ansiedade e para o desenvolvimento de atitudes positivas e facilitadoras da aprendizagem (Richards & Rogers, 2001).

De acordo com esta corrente metodológica, o professor assume um papel central, dependendo de si o que vai ser ensinado, assim como, a seleção, a adaptação e a apresentação de materiais, sendo-lhe, assim, exigida uma preparação linguística e pedagógica consistente. Numa fase inicial, o professor deverá evitar a correção formal de erros, não devendo interromper os alunos e evitando qualquer forma de inibição, promovendo, assim, o desenvolvimento da oralidade de acordo com o ritmo de cada aprendiz. Do mesmo modo, numa fase inicial também não será necessária a utilização de materiais, já que a voz, ações e gestos do professor serão suficientes. Posteriormente, à medida que a competência linguística dos aprendentes se desenvolve, o professor poderá recorrer a materiais, entre os quais objetos de sala de aula, imagens, *realia*, entre outros (Richards & Rogers, 2001).

Segundo Brewster, Ellis e Girard (2002), este método particularmente utilizado no ensino de crianças, procurando introduzir a linguagem de uma forma visual e contextualizada, através de atividade física e movimento, poderá compreender a realização de atividades como *action songs*, *rhymes*, e *stories*, enquanto Slattery e Willis (2001) evidenciam *follow the leader* e outras atividades que impliquem as ações de *listen and do*, na concretização de rotinas e organização da sala de aula.

### **2.5.2. Communicative Language Teaching**

A abordagem conhecida por *Communicative Language Teaching* ou *Communicative Approach* expandiu-se a partir de meados da década de 70, como uma reação a métodos anteriores que conferiam especial relevo ao ensino de estruturas gramaticais e sua repetição e menor relevância à importância de como a língua é utilizada em contexto de comunicação real. Esta abordagem apresenta, deste modo, como objetivos principais no ensino da língua estrangeira a promoção da competência comunicativa, assim como, o desenvolvimento de processos que conduzam à promoção das quatro macrocapacidades e que reconheçam a correlação entre língua e comunicação (Richards & Rogers, 2001).

A abordagem comunicativa, por sua vez, destaca as funções de linguagem e a capacidade de transmitir a mensagem em termos do seu significado, em vez de se

concentrar exclusivamente na mestria gramatical ou na fonética, sublinhando que a compreensão linguística ocorre a partir da interação ativa do aprendente com a língua estrangeira, a utilização de textos autênticos, o desenvolvimento de estratégias que favoreçam a compreensão da língua estrangeira e a relevância de experiências e situações pessoais dos aprendentes na aprendizagem da segunda língua (Bortolin, n.d.).

Segundo Harmer (2001), a abordagem comunicativa advoga a exposição e a promoção de oportunidades de usar a língua, procurando replicar situações reais de comunicação, salientando o envolvimento dos alunos em situações de comunicação reais ou verosímeis, colocando mais ênfase no seu desempenho do que na correção linguística, elegendo, assim, como atividades características desta abordagem, a simulação, *role-play* e *information gap*. Os aprendentes deverão ter um objetivo comunicativo e centrar mais a sua atenção no conteúdo do que na forma, procurando utilizar uma variedade de estruturas e não apenas uma em concreto.

Brewster, Ellis e Girard (2002) distinguem três tipos de atividades atribuídas a esta abordagem, e passíveis de se concretizarem com crianças, nomeadamente, *atividades que se centram na resolução de problemas*, tais como, identificar, corresponder, ordenar e classificar, *atividades interativas*, designadamente a realização de inquéritos e entrevistas, e *atividades criativas*, como por exemplo, a elaboração de máscaras ou de cartões de aniversário.

A abordagem comunicativa constituiu uma grande viragem paradigmática no ensino da língua e as suas ramificações continuam a ser visíveis noutras abordagens e métodos (Richards & Rogers, 2001).

### **2.5.3. Task-Based Learning**

Superfine (2002) advoga que, numa sociedade multicultural que impõe novos desafios sociolinguísticos, o ensino de línguas estrangeiras, nomeadamente da Língua Inglesa, na faixa etária correspondente ao 1º ciclo do ensino básico revestiu-se de uma importância que não deverá ser negligenciada, contribuindo para o desenvolvimento de relações culturais e económicas dentro do espaço europeu, promovendo, simultaneamente, um sentido de unidade entre diferentes países.

A autora, que designa esta abordagem de *Activity/Task-Based Learning*, parte do pressuposto de que os aprendentes são *elementos ativos* em novas realidades e

oportunidades de interação social, reconhecendo a importância de todas as capacidades humanas, designadamente a nível emocional, cognitivo, físico e sensorial, na concretização da aprendizagem efetiva e desenvolvimento da autonomia, sublinhando, assim, as vantagens de uma abordagem centrada na criatividade, curiosidade, resolução de problemas através da experimentação e da colaboração (Superfine, 2002).

Esta abordagem reconhece a realização de tarefas como o âmago do trabalho que compreende a planificação e a instrução no processo de ensino/aprendizagem, sendo frequentemente apresentada como o desenvolvimento natural da abordagem comunicativa, uma vez que se fundamenta em princípios característicos desta última a partir dos anos 80, e que enfatizam, nomeadamente, a relevância da realização de atividades que promovem a comunicação real e nas quais a língua estrangeira é utilizada para desempenhar tarefas significativas (Richards & Rodgers, 2001).

O contexto no qual decorre a aprendizagem de crianças assume um papel preponderante em *Task-Based Learning*, implicando correlações entre *ecossistema*, *exigências da tarefa*, *suporte de aprendizagem*, e *definição de objetivos concretos*, revestindo o processo de ensino/aprendizagem de ferramentas indispensáveis à verificação e avaliação das aprendizagens. Visualizar o contexto de sala de aula como um *ecossistema* no qual decorrem formas diversas de interação comunicativa inerentes a atividades e tarefas que desenvolvem as competências necessárias à aprendizagem de uma nova língua é, assim, um dos pressupostos desta abordagem (Cameron, 2001).

As tarefas são motivantes e promotoras da aprendizagem, uma vez que apresentam dimensões definidas e produtos finais, incluindo normalmente atividade física e trabalho colaborativo, recorrendo igualmente à experiência dos aprendentes e favorecendo uma grande variedade de estilos de comunicação. A tarefa, elemento central na planificação do ensino em função desta abordagem, assume-se como uma atividade ou objetivo que promove a utilização da língua e, assim, meio conducente ao significado (Richards & Rodgers, 2001), fazendo parte de uma estrutura mais complexa e englobante que comporta três fases distintas (Willis, 1996) na aplicação de *Task-Based Learning* denominando-as de *pre-task phase*, *task cycle phase* e *language focus phase*, procurando garantir, ao longo do processo ensino/aprendizagem, dois elementos indispensáveis, designadamente *variedade* e *segurança*. A autora refere que a variedade é providenciada pela apresentação de diferentes tópicos, textos e tarefas. Além disso, um modelo que apresenta três fases tão distintas quanto as anteriormente referidas

confere segurança ao aprendente a partir do momento que este se consciencializa que, após uma fase caracterizada pelo uso linguístico, se seguirá uma última fase, durante a qual poderá explorar e estudar a linguagem utilizada anteriormente.

A denominada *pre-task phase* caracteriza-se pela introdução do tópico e apresentação da tarefa, procedendo-se eventualmente à ativação de vocábulos e expressões referentes ao tópico em questão e que poderão ser úteis na concretização da fase seguinte, designada de *task-cycle phase*. Nesta fase, os aprendentes terão a oportunidade de utilizar os recursos linguísticos que fazem já parte do seu repertório de modo a realizarem a tarefa e o relatório subsequente, em pares ou em grupos, apresentando conclusões do trabalho realizado, que poderá ser apresentado oralmente ou por escrito (Willis, 1996). A autora acrescenta ainda que a exposição à língua poderá ocorrer em diferentes momentos, dependendo do tipo de tarefa que se pretende realizar, antecedendo esta fase intermédia ou efetuando-se durante a sua realização. Os alunos poderão, assim, ouvir gravações de outros indivíduos a realizar a tarefa ou ler simplesmente um texto, podendo estabelecer relações com o tópico da tarefa e a sua própria experiência ao realizar a mesma.

A fase designada de *language focus phase* caracteriza-se pelo enfoque em aspetos linguísticos específicos a ser analisados e trabalhados pelo professor e grande grupo. Os aprendentes têm a oportunidade de refletir na forma como desempenharam a tarefa e nos aspetos linguísticos utilizados, na parte final da aula.

No ensino de Inglês a crianças, na perspetiva da abordagem de *Task-Based Learning*, Brewster, Ellis e Girard (2002) realçam a criação de um contexto que estimula os aprendentes a realizarem tarefas utilizando a língua estrangeira, promovendo nomeadamente apresentações públicas do seu trabalho, atribuindo-lhes um papel de maior responsabilidade e possibilidade de escolha no que concerne à apresentação e seu conteúdo. De acordo com os autores, esta abordagem, que procura estabelecer um equilíbrio entre fluência e correção, encoraja a realização de tarefas que culminem em resultados de cariz mais autêntico, quer a nível oral, quer a nível escrito, reconhecendo, também nesta faixa etária, a concretização das três fases anteriormente mencionadas, que incluem momentos distintos, nomeadamente, preparação, realização e apresentação da tarefa, designada pelos autores de *macro-task*, e seu resultado, que poderá implicar momentos de representação, realização de inquéritos ou colagens e, por fim, um momento destinado ao desenvolvimento de consciência e/ou prática linguística.

Cameron (2001) acrescenta e operacionaliza as tarefas que definem o *ecossistema* de aprendizagem de uma segunda língua no que se refere a *Young Learners* sob o ponto de vista das *exigências apresentadas aos alunos* e do *suporte à aprendizagem*. A autora apresenta o conceito de *exigências na tarefa* em função da sua potencialidade na aprendizagem ativa e eficaz de determinadas competências, e que poderão corresponder às áreas cognitiva, linguística, interacional, metalinguística, motivacional e física.

A devida análise das *exigências* inerentes à concretização de uma tarefa proposta irá determinar a sua adequação e o seu potencial para a aprendizagem de uma nova língua. Contudo, há ainda que contemplar o suporte que é proporcionado aos alunos de forma a atingir o máximo do seu potencial. Assim sendo, surge o conceito de *suporte à aprendizagem* que se caracteriza por um conjunto de estratégias aplicadas pelo professor que poderão contemplar, nomeadamente, apoio a nível visual, através de uma imagem ou gráfico, apresentação e revisão de vocabulário e expressões úteis, explanação da tarefa, trabalho de pares e partilha de ideias. O *suporte à aprendizagem* pode apresentar a mesma categorização referida anteriormente aplicada às *exigências apresentadas aos alunos*, distinguindo-se nas áreas cognitiva, linguística, interacional, metalinguística, motivacional, isto é, de envolvimento na tarefa, e física (Cameron, 2001).

A aprendizagem, no entanto, não ocorre pelo simples facto de *exigências* ou *suporte* existirem; é a dinâmica e o processo que se estabelece entre estes que conduz ao cumprimento dos objetivos propostos. O equilíbrio entre grau de complexidade da tarefa e apoio fornecido irá determinar a concretização da aprendizagem. O ensino de uma nova língua terá que ser observado do ponto de vista de que poderemos ir um pouco mais além do que será a capacidade limite atual do aluno, regulando a complexidade, sistematizando, consolidando competências e avançando para novos desafios (Cameron, 2001).

A autora chama a atenção para o conceito de *objetivos de aprendizagem*, referindo que estes assumem uma maior importância quando vistos como algo personalizável, ou seja, não apenas baseado em objetivos gerais de ensino, mas como algo ajustado à medida do que se pretende obter. Desta forma, o professor irá criar plataformas de ensino caracterizadas por tarefas adequadas à faixa etária em causa. A autora defende que se terá que recorrer a uma *abordagem dinâmica* e adequada à idade

e à experiência sociocultural da criança e às necessidades futuras relacionadas com o uso dessa mesma língua, constituindo uma base de apoio que promova o alcance de objetivos futuros de maior complexidade. E neste prisma, a tarefa terá que ser sempre caracterizada por um início, meio e fim, ser revestida de um significado específico, e estabelecer uma meta; além disso, o professor deverá sempre definir especificidades através de princípios coerentes e convergentes, no que se refere a tópico, atividade(s) e resultado(s). Esta abordagem apoia-se, assim, no pressuposto de que qualquer tarefa deverá ser sempre analisada do ponto de vista estrutural em que a planificação, implementação e devida avaliação são elementos essenciais.

Superfine (2002) aponta que o ensino de línguas baseado na realização de tarefas procura ser ativo, real, apresentar desafios e providenciar experiências de aprendizagem que vão além da mera aprendizagem linguística, e poderá, assim, compreender a realização de atividades ligadas a um determinado tópico ou tema.

Cameron (2001) sugere que o ensino de línguas estrangeiras assente em temas ou tópicos, que funcionam como um *fio condutor*, na perspetiva de todos os seus intervenientes, entre situações de sala de aula, interligando atividades através do seu conteúdo, poderá contribuir para a facilitação da aprendizagem. No entanto, apresenta um grau de exigência acentuado para o professor, obrigando ao domínio de competências organizacionais e técnicas bem definidas, pois requiere conhecimentos a nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico e motor para conceber a planificação, e assegurar e avaliar em todas as áreas curriculares contempladas.

Podendo abarcar várias áreas curriculares e, deste modo, diversos temas que, com a devida organização e criatividade, poderão disponibilizar um leque variado de atividades, professores e alunos poderão tomar decisões no que se refere à realização do trabalho, assim como, a atividades a concretizar e à própria gestão do tempo (Cameron, 2001).

Neste sentido, Halliwell (1992) sublinha a realização de atividades de audição que integrem igualmente a visualização, facilitando e substanciando a introdução de tópicos de outras áreas curriculares na aula de língua estrangeira que poderão, por sua vez, abrir caminho à realização de atividades posteriores nas respetivas áreas curriculares. Do mesmo modo, também a língua estrangeira poderá providenciar material a ser utilizado noutras áreas curriculares, apresentando como exemplo nomeadamente a realização de inquéritos cujo tratamento de dados poderá ser realizado

na área da Matemática, culminando na elaboração de gráficos representativos. Na perspectiva da autora, o trabalho realizado com a língua estrangeira apresenta uma correlação inerente englobando todas as vertentes da aprendizagem e o uso assim significativo da língua permite o desenvolvimento do raciocínio.

Moon (2000) reitera estas perspectivas referindo que as crianças aprendem melhor quando mais envolvidas no processo de aprendizagem e que, como tal, a escolha de um *tópico* é de grande relevância.

Assim, a planificação do ensino assente em temas ou tópicos encontra-se intimamente ligada à organização de uma teia ou rede de conceitos que se desenvolve à volta dos mesmos e onde são definidas áreas temáticas correlacionadas. Este trabalho poderá ser realizado tendo também em consideração os interesses e opiniões dos alunos e consiste, no fundo, na organização das aprendizagens a realizar (Cameron, 2001; Moon, 2000).

As atividades definidas permitem o uso funcional do Inglês, em diferentes áreas do saber e, neste processo, o desenvolvimento de competências decorre num contexto repleto de interesse e significado para a criança. A sua seleção e sequenciação deverão contemplar aspetos como a transição de macrocapacidades mais recetivas (*audição*) para as mais produtivas (*oralidade*) e do concreto para o abstrato, a correlação entre atividades, e a apresentação de complexidade cognitiva e de controlo linguístico graduais (Moon, 2000).

A execução de diferentes atividades conduz naturalmente à realização de diferentes resultados, podendo, por exemplo, resultar na elaboração final de livros de turma, revistas, jornais, cartazes, registos digitais e *online*, nomeadamente no *website* da escola (Cameron, 2001), providenciando simultaneamente formas de interação e comunicação entre si, conduzindo à apresentação pública do seu trabalho, que constitui um estímulo real ao esforço e à correção linguística, fornecendo ao professor informações valiosas sobre o progresso dos seus alunos e avaliação das aprendizagens realizadas (Moon, 2000).

A análise de diferentes métodos e abordagens e suas implicações no ensino de uma língua estrangeira assume implicações relevantes na medida em que nos permite reunir todo um conjunto de considerações teóricas e práticas desenvolvidas ao longo da história da Educação, a partir do qual poderemos procurar ampliar os nossos conhecimentos e enriquecer a nossa experiência profissional, tendo em consideração



realidades e contextos educativos específicos (Richards & Rodgers, 2001). Segundo estes autores o professor, consciente do seu papel na sala de aula, das dificuldades apresentadas pelos alunos e da forma como estas poderão ser ultrapassadas, do carácter e a organização necessários à concretização de um ensino e de uma aprendizagem significativos, deverá procurar realizar um trabalho baseado na reflexão contínua, adaptação e transformação do saber já existente, aos quais poderá acrescentar elementos mais pessoais e de carácter mais individual como a criatividade.

### 3. Enquadramento legal

A importância da aprendizagem de línguas estrangeiras na promoção do desenvolvimento global e da formação do indivíduo ao longo da vida tem vindo a ser reconhecida e regulamentada ao longo dos últimos anos através de diversos documentos de cariz oficial e de legislação específica, quer na Europa, quer em Portugal.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, com a designação de Lei de Bases do Sistema Educativo, e que determina o quadro geral do sistema educativo em Portugal, de um modo global, refere, no artigo 2.º, no ponto n.º 4, que o sistema educativo deverá criar as condições necessárias para o desenvolvimento global da personalidade do indivíduo e promover a sua formação; de acordo o ponto n.º 5, a Educação deverá promover ainda o espírito crítico e o respeito pelos outros, favorecendo o diálogo e a troca de ideias.

O mesmo documento apresenta ainda como objetivos do ensino básico, no artigo 7.º, alínea d), “proporcionar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e a iniciação de uma segunda”, e na alínea f) “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional”, veiculando, desta forma, a importância da aprendizagem de línguas estrangeiras na formação integral do indivíduo, de um modo geral, na facilitação do estabelecimento de relações entre países e membros de diferentes comunidades.

Da mesma forma, o *Livro Branco sobre a Educação e a Formação – Ensinar a Aprender – Rumo à sociedade cognitiva*, perspetivando o ano de 1996 como o “Ano Europeu da Educação e da Formação ao Longo da Vida”, apresenta várias iniciativas, distinguindo-se, nomeadamente, o domínio de três línguas europeias, que tem em vista o reforço do sentimento de pertença ao espaço europeu, abarcando toda a sua variedade cultural e uma relação de entendimento entre os seus cidadãos, constituindo um meio conducente ao respeito pelo *Outro*. O processo de ensino/aprendizagem precoce de línguas estrangeiras é encarado como um fator de sucesso escolar, que não só favorece o desenvolvimento das capacidades de atenção e de raciocínio, como também promove o alargamento de perspetivas a nível cultural e até mesmo o domínio da própria língua materna (Comissão Europeia, 1995).

O referido Livro Branco defende ainda o início do ensino/aprendizagem da primeira língua estrangeira no nível pré-escolar, devendo este tornar-se sistemático no 1.º ciclo do ensino básico, e de uma segunda língua estrangeira, no ensino secundário,

procurando, assim, cumprir os seguintes objetivos: “facultar a todos os jovens o ensino de pelo menos duas línguas estrangeiras comunitárias, fomentar métodos inovadores de aprendizagens das línguas, divulgar a prática quotidiana das línguas estrangeiras europeias no seio dos estabelecimentos escolares de todos os níveis, e favorecer a sensibilização para as línguas e culturas comunitárias bem como a sua aprendizagem precoce” (*idem*, p.72).

De forma a sistematizar a aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto europeu, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, tendo em consideração diretrizes inerentes à política geral de línguas do Conselho da Europa, oferece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, entre outros, descrevendo “exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19), definindo e caracterizando, de igual modo, diferentes níveis de proficiência que permitem aferir os progressos dos aprendentes nas diferentes fases do processo de aprendizagem e ao longo da vida.

Este documento resulta do reconhecimento de que a aprendizagem de línguas deverá ser realizada ao longo da vida e, assim, providenciada pelos sistemas de ensino, desde o pré-escolar à formação de adultos. Sublinha, ainda, a necessidade de diferentes entidades e profissionais ao serviço da Educação optarem por uma postura de reflexão relativamente à sua prática de modo a contribuírem para a satisfação das necessidades dos aprendentes, sobretudo numa sociedade em permanente mutação como é a atual, fomentando a utilização de diferentes métodos e materiais, assim como das novas tecnologias da informação e comunicação (Conselho da Europa, 2001).

Partindo do princípio geral de que o processo de comunicação é inerente à condição humana, o *Quadro Europeu Comum de Referência* apresenta a língua como promotora do desenvolvimento da personalidade e do sentido de identidade individuais, sublinhando a importância de relações de cooperação entre países no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas, procurando facilitar o reconhecimento de qualificações e a mobilidade no espaço europeu. A diversidade linguística e cultural presente na Europa deverá ser encarada como uma base de enriquecimento e entendimento

recíprocos e não como um entrave à comunicação, devendo-se procurar banir o preconceito e a discriminação (Conselho da Europa, 2001).

Da mesma forma, tendo em consideração que a língua poderá constituir um entrave ao diálogo intercultural, o *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – Viver Juntos em Igual Dignidade* procura promover a importância do mesmo no estabelecimento de relações sociais harmoniosas entre indivíduos com o intuito de ultrapassar divergências nomeadamente a nível linguístico e cultural, reconhecendo quer o valor de línguas minoritárias, quer o valor de línguas oficiais, e enaltecendo, assim, a aprendizagem de línguas estrangeiras, reforçando o papel das escolas na transmissão de valores democráticos e no estímulo à abertura pela diversidade cultural (Conselho da Europa, 2008).

Em Portugal, as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* procuram regular a aprendizagem da Língua Inglesa neste nível de escolaridade, sendo referido que esta proporciona inúmeras aprendizagens nas mais diversas áreas do saber e do conhecimento, sublinhando-se o seu papel atual como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas numa Europa em constante mobilidade e mutação e inclusivamente na manipulação de novas tecnologias de informação, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência *plurilingue e pluricultural*, tal como veiculado no *Quadro Europeu Comum de Referência* e, assim, para a promoção da cidadania do indivíduo (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005).

Para o presente trabalho importa referir que os temas apresentados nas *Orientações Programáticas* se reportam ao mundo da criança, procurando ir ao encontro dos seus interesses e promover a sua participação ativa e o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, a partir de uma aprendizagem que abarque todos os seus sentidos. A operacionalização curricular centra-se especialmente e inicialmente na audição e na oralidade, valorizando, assim, a discriminação de sons, entoações e ritmos e a memorização com base em elementos visuais, auditivos e gestuais, realçando a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação e promovendo a produção oral (Bento, Coelho, Joseph, & Mourão, 2005). É precisamente neste âmbito que consideramos ser relevante a exploração do *YouTube* enquanto banco de recursos audiovisuais no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º ciclo de

ensino básico, podendo promover quer a compreensão de conteúdos linguísticos, quer a comunicação na Língua Inglesa.

Além destes aspetos, há que reconhecer a importância da autonomia do aprendente veiculada pelo Conselho da Europa (2012), que realça a necessidade do próprio proceder à monitorização e reflexão do seu processo de aprendizagem no que diz respeito à aquisição linguística e experiências interculturais, propondo, assim, a integração do documento *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*, no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira, no 1.º ciclo do ensino básico, procurando promover quer competências comunicativas, quer competências interculturais e valores como a cidadania e o respeito mútuo entre indivíduos falantes de diferentes línguas, provenientes de contextos culturais diversos, à semelhança de outros documentos referidos anteriormente.

No âmbito nacional, e no que se refere às disposições legais, o Despacho n.º 14 753/2005, o Despacho n.º 12 591/2006, a Republicação do Despacho n.º 14 460/2008, de 15 de maio, em anexo ao Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho de 2011, determinam a oferta obrigatória gratuita de Inglês como atividade de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico, embora de inscrição facultativa, delimitando a duração semanal do ensino do Inglês em noventa minutos semanais nos 1.º e 2.º anos de escolaridade e em cento e trinta e cinco minutos semanais nos 3.º e 4.º anos de escolaridade, e regulamentando, entre outros aspetos, o perfil dos técnicos de Inglês e habilitações para o exercício da sua prática, das quais fazem parte designadamente o Mestrado em Ensino Precoce de Inglês.

A legislação anteriormente referida apresenta ainda como possíveis entidades promotoras das atividades de enriquecimento curricular autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação, instituições particulares e de solidariedade social e agrupamentos de escolas, podendo ser a disponibilização dos recursos humanos, em caso de parceria, efetuada por qualquer um dos parceiros.

O mais recente Despacho n.º 9265-B/2013, de 15 de julho de 2013, vem estabelecer o desenvolvimento das atividades de enriquecimento curricular pelos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, no 1.º ciclo do ensino básico, apontando igualmente como possíveis entidades promotoras, agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, autarquias locais, associações de pais e de encarregados de educação e instituições particulares de solidariedade social, mas determinando, contudo,

que a disponibilização de recursos humanos para a execução das mesmas deverá ser providenciada preferencialmente por agrupamentos de escola ou escolas não agrupadas, sendo entidades promotoras ou não, devendo estes indicar docentes de quadro, que se encontrem disponíveis, para o efeito.

Estas novas disposições relativas à aplicação das atividades de enriquecimento curricular, e mais concretamente no que se refere à Língua Inglesa, poderão implicar uma reestruturação do seu funcionamento tal como entendido até ao momento, uma vez que questões relacionadas com a formação específica e experiência dos profissionais a assegurar o ensino de Inglês no 1.º ciclo de ensino básico poderão ser, à partida, negligenciadas no processo de seleção e recrutamento de docentes a lecionar Inglês a alunos desta faixa etária.

As ofertas de formação no âmbito do ensino precoce de Inglês têm vindo a crescer gradualmente e a intensificar-se proporcionando aos profissionais que se têm vindo a dedicar a esta área, ao longo dos últimos anos, não só de conhecimentos atualizados e de novas ferramentas de trabalho, mas também de habilitações académicas que poderão ser agora relegadas para um plano secundário, deixando o futuro das atividades de enriquecimento curricular dependente dos recursos docentes disponíveis nos agrupamentos de escola ou escolas não agrupadas, obrigando a um novo esforço no âmbito da sensibilização destes professores e a uma reestruturação da dinâmica de trabalho e das exigências inerentes à interação subjacente a alunos de uma faixa etária diferente da qual se encontram primordialmente habilitados e habitualmente a lecionar.

## 4. Fundamentação Prática

Acreditando que o *YouTube* poderá constituir-se como mais uma ferramenta de trabalho na prática docente, promovendo materiais audiovisuais a utilizar na aprendizagem significativa da Língua Inglesa, propusemo-nos, ao longo do processo de investigação, tal como referido inicialmente, encontrar respostas para as seguintes questões de partida:

- De que forma poderá o *YouTube* assumir-se enquanto recurso pedagógico no ensino de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico?
- Qual o papel do vídeo na promoção do desenvolvimento da audição e da oralidade em contexto de sala de aula?
- Como poderá o trabalho colaborativo contribuir para a promoção do sucesso global no processo de ensino/aprendizagem?

As questões supra mencionadas permitiram orientar o trabalho de investigação realizado, delineando o estudo de caso como opção metodológica e o contexto educativo no qual decorreu a aplicação de vídeos, assim como a seleção dos materiais a utilizar.

### 4.1. Enquadramento numa linha de investigação

Denzin e Lincoln (2005) consideram que a investigação, quer quantitativa, quer qualitativa, possui um carácter intrinsecamente científico, providenciando elementos fundamentais para a caracterização e representação do *Outro*.

No entanto, poder-se-á, assim, estabelecer um contraste entre investigação qualitativa e investigação quantitativa, na medida em que esta última se rege de acordo com os princípios do positivismo, encontrando-se o investigador distante da realidade que se pretende estudar (Berger, 1992), procurando fundamentalmente verdades universais e alcançar dados quantificáveis e analisar relações causais entre variáveis (Denzin & Lincoln, 2005).

A investigação qualitativa, podendo ser conduzida em múltiplos contextos, assumindo uma natureza essencialmente descritiva, baseia-se na recolha de dados através de diversas formas e técnicas de investigação (Bogdan & Biklen, 1994),

situando o investigador na realidade a observar, substanciando-se em “...práticas interpretativas e materiais que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo num conjunto de representações...” (Denzin & Lincoln, 2005, p.3).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a informação recolhida de carácter qualitativo não facilita o tratamento estatístico, uma vez que incidirá na apresentação de detalhes descritivos relativamente a indivíduos, lugares e conversas. Desta forma, situamos o presente projeto de investigação sob o paradigma qualitativo, utilizando o estudo de caso como estratégia de investigação.

#### **4.1.1. O estudo de caso como opção metodológica**

Yin (2001) apresenta o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa utilizada frequentemente no âmbito das Ciências Sociais, especialmente quando as questões colocadas relativamente ao objeto ou à situação a estudar incidem em *como e por que*. O estudo de caso é utilizado como método de pesquisa sempre que se verifica que o investigador não tem grande controlo sobre os acontecimentos, sendo o cerne da sua atenção fenómenos contemporâneos inseridos num contexto específico da vida real.

A exploração de um determinado caso é de cariz essencialmente interpretativo, procurando-se aferir o que diferentes intervenientes aparentam realizar e/ou consideram que está a acontecer, na tentativa de analisar e interpretar a informação recolhida (Bassegy, 1999).

No que se refere ao método de investigação de estudo de caso, parte da informação poderá ser recolhida de forma informal à medida que o investigador se familiariza com o caso e as primeiras impressões poderão ser alvo de reformulação ou mesmo substituídas, mas subjazem, no fundo, ao processo de investigação (Stake, 1995).

De acordo com Stake (1978) os dados poderão ser obtidos através de observação participante, optando-se por um estilo de escrita informal, possivelmente de carácter narrativo. O estudo de caso apresenta geralmente descrições que são complexas, *holísticas*, e que envolvem um conjunto de variáveis que poderão não estar totalmente isoladas. O tema e as hipóteses a tratar poderão ser importantes, mas encontram-se subordinados à compreensão do caso.



O estudo de caso acrescenta, assim, algo à experiência existente e ao entendimento humanístico, sendo a sua exploração útil para quem procura leis explanatórias (Stake, 1978).

Dado que o objetivo central é proceder a uma generalização analítica e não estatística, por excelência, procurando-se, assim, a generalização de teorias e criar uma plataforma de discussão em matérias de educação (Yin, 2001), e mais concretamente sobre o tema apresentado, propomo-nos a utilizar o estudo de caso como estratégia de pesquisa no presente trabalho de investigação, no sentido de encontrar resposta (s) para as questões de partida anteriormente apresentadas.

Deste modo, apresentamos um conjunto de doze planos de aula com a descrição de atividades delineadas como propostas de aplicação e exploração de vídeos provenientes do *YouTube*, sobre temas que vão ao encontro quer das *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, quer da Planificação de Inglês no 1.º ciclo do ensino básico elaborada para o concelho de Penafiel, referente ao ano letivo 2012/2013. É igualmente nossa intenção apresentar dados relativos ao contexto educativo no qual as sessões de Inglês decorreram, nomeadamente, agrupamento e escola, e intervenientes, designadamente, alunos e professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico.

De forma a garantir uma maior credibilidade da informação, procederemos à análise de dados resultantes da aplicação de três questionários, dois destes dirigidos à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, aplicados no início e no final do processo de investigação, e um questionário dirigido aos alunos, aplicado no final do processo de investigação, de grelhas de observação de aulas, e de documentos orientadores do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, nomeadamente, *Projeto Educativo de Escola* (2011-14) e *Plano de Melhoria, inSucesso – inclusão e inovação para todos* (2011/2012), integrante do Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 3.

De acordo com a metodologia inerente ao estudo de caso, durante o processo de investigação, e especialmente ao longo da recolha de informação, o investigador deverá adotar uma atitude reflexiva, de forma a garantir fontes de informação válidas e a veracidade das suas interpretações (Stake, 1995).

Ao utilizar diferentes fontes de informação pretendemos garantir o processo de *triangulação de dados* e assegurar, assim, a *validação* das conclusões obtidas (Yin, 2001). A triangulação, segundo Denzin e Lincoln (2005), poderá surgir como a apresentação simultânea de diversas realidades: “Readers and audiences are then invited to explore

competing visions of the context, to become immersed in and merge with new realities to comprehend” (p. 6).

As questões de pesquisa deverão guiar o trabalho de campo através da triangulação de informação diversa e o investigador deverá ter um sistema de recolha de informação, devendo proceder à descrição da situação física, contextualizando e providenciando uma ideia clara da mesma (Stake, 1995).

Ao longo do presente trabalho de investigação, o papel do investigador consistiu também na aplicação direta dos vídeos em contexto de sala de aula e na realização das atividades planeadas, tendo participado em diversos momentos do processo ensino/aprendizagem, procurando, assim, desenvolver, um trabalho de carácter colaborativo com a professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico.

Ao longo do período de observação compreendido entre os meses de janeiro e de junho de 2013, foi possível conhecer o contexto educativo e seus intervenientes, tendo-se procedido à reformulação contínua de ideias, estratégias e planos iniciais, e realizado um constante trabalho de revisão, exploração e tomada de decisões (Bogdan & Biklen, 1994), aproximando-nos do que Berger (1992) denomina de *epistemologia de escuta*, e colocando em evidência a relação estabelecida com a realidade ou realidades.

Tendo sido esta a atitude assumida desde o início do desenvolvimento do presente projeto de investigação, quer pela professora de Inglês do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, responsável pelo processo de investigação, quer pela professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico da turma T21, ambas a exercer funções no Agrupamento de Escolas de Pinheiro, no concelho de Penafiel, ao longo do ano letivo 2012/2013, torna-se premente proceder a uma reflexão teórica sobre o significado subjacente ao conceito de colaboração, para uma melhor compreensão da dinâmica desenvolvida.

## **4.2. Colaboração em Educação**

Ao conceito de *colaboração* subjaz a noção de que uma atitude promotora do diálogo, da ação e da reflexão entre diferentes indivíduos possibilitará a criação de uma nova comunidade de aprendentes, podendo potenciar transformação em contexto de educação, especialmente quando educadores se reúnem pela melhoria da sua prática, produção de conhecimento e transformação (Goulet, Krentz, & Christiansen, 2003).

Assim, segundo estes autores, o modelo colaborativo implica que cada um dos participantes envolvidos no processo contribua de formas diversas para a mudança, assumindo uma postura de respeito por si próprio, pelo outro e pelo projeto em si, ouvindo outras ideias e opiniões, reconhecendo outras formas de estar e de trabalhar e a sua importância para o cumprimento de um objetivo comum.

O trabalho colaborativo em contexto escolar permite, segundo Lieberman (1986) a criação de uma estrutura para professores que facilita a reflexão e a ação, interligando indivíduos, pois privilegia a interação colegial. É, assim, importante realçar que, ao validar o conhecimento prático de todos os intervenientes no processo, se contribui para a redução do desfasamento muitas vezes existente entre o trabalho de pesquisa e a implementação dos resultados obtidos.

Deste modo, pode-se afirmar que a criação de estruturas laborais de cariz colaborativo em contexto escolar contribuem para a diminuição do isolamento no desenvolvimento da prática educativa, muitas vezes experienciado por professores, promovendo, simultaneamente, um compromisso permanente com a aprendizagem (Lieberman, 2000).

A abertura e disponibilidade demonstradas pela professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico permitiram a criação de uma atmosfera propícia à troca de ideias e sugestões, à estruturação e reestruturação dos planos de aula concebidos de acordo com as características dos alunos, nível e ritmo de aprendizagem e a planificação anual, entre outros documentos, de forma a facilitar o processo ensino/aprendizagem e a satisfazer simultaneamente os objetivos apresentados pelo projeto de investigação.

### **4.3. Caracterização do contexto educativo**

De seguida, procederemos a uma breve caracterização do concelho de Penafiel e, mais concretamente, do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, que integra a Escola Básica da Torre, elementos constituintes do contexto geográfico, económico-social e educativo no qual o presente projeto de investigação se desenrolou, ao longo do ano letivo 2012/2013, tendo como documentos orientadores o *Projeto Educativo de Escola do Agrupamento de Escolas de Pinheiro* (2011-14) e o *Plano de Melhoria - inSucesso, inclusão e inovação para todos* (2011/2012) do Agrupamento de Escolas de Pinheiro.

O concelho de Penafiel, com uma área de 212,2km<sup>2</sup> é constituído por trinta e oito freguesias e possui uma densidade populacional superior a 72 000 habitantes. A estrutura económica do concelho assenta fundamentalmente em áreas pertencentes ao setor secundário, nomeadamente, a construção civil, a extração de granitos, a indústria transformadora e têxtil, da madeira e a produção de vinhos verdes. No entanto, ultimamente tem-se vindo a registar um aumento gradual do desenvolvimento de áreas pertencentes ao setor terciário, sobretudo, no que diz respeito à criação de empresas que se dedicam ao comércio e a serviços. Da mesma forma, apesar de ter sofrido um decréscimo, nos últimos anos, a agricultura ocupa ainda um lugar relevante no concelho, assumindo-se especialmente como uma atividade complementar e de subsistência, voltada especialmente para a criação de gado bovino e plantações hortícolas, de milho e de batata e a vinha (Agrupamento de Escolas de Pinheiro, 2011a).

As escolas que integram o Agrupamento de Escolas de Pinheiro localizam-se na zona sul do concelho de Penafiel, nas freguesias de Canelas, Eja, Oldrões, Paredes, Pinheiro, Portela, Rio Mau, Sebolido e Valpedre. O Agrupamento de Escolas de Pinheiro é atualmente formado por cinco jardins de infância, cinco escolas do 1.º ciclo do ensino básico, das quais se destaca a Escola Básica da Torre, escola onde se desenrolou o presente projeto de investigação, três escolas do 1.º ciclo do ensino básico com jardim de infância e uma escola de ensino básico e secundário, denominada de Escola Básica e Secundária de Pinheiro, sede do Agrupamento (Agrupamento de Escolas de Pinheiro, 2011a; Agrupamento de Escolas de Pinheiro 2011b).

No ano letivo 2012/2013, o Agrupamento de Escolas de Pinheiro apresentou um total de 2041 alunos/formandos, 303 a frequentar a educação pré-escolar, 620 o 1.º ciclo do ensino básico, 338 o 2.º ciclo, 524 o 3.º ciclo, 236 o ensino secundário e 20 a frequentar um curso de educação e formação (Agrupamento de Escolas de Pinheiro 2011b).

De acordo com o mesmo documento, será importante realçar que os estabelecimentos de educação e de ensino acima mencionados que constituem o Agrupamento de Escolas de Pinheiro se encontram dispersos dentro dos limites do concelho de Penafiel, situando-se mesmo alguns deles a cerca de 20 km da escola sede do Agrupamento, facto que se apresenta como um entrave ao desenvolvimento da região e ao desenvolvimento educativo, e que é igualmente agravado pela deficiente

rede de transportes públicos que dificulta a mobilidade de alunos e pais/encarregados de educação, e, por conseguinte, o processo de comunicação entre estes e a Escola (*idem*).

De um modo geral, a família apresenta baixos padrões de escolaridade, algo que também contribui para o fraco envolvimento dos pais/encarregados de educação quer no que diz respeito ao acompanhamento do percurso escolar dos seus educandos, quer no que concerne à tomada de decisões de âmbito escolar. A nível económico, o meio é desfavorecido, situação que se tem vindo a agudizar pelo aumento de desemprego e situações de emprego precário, dada a conjuntura económica atual do país, sendo mais de 50% dos alunos subsidiados pelo Apoio Social Escolar (*idem*).

O trabalho infantil, outrora predominante nesta região, tem vindo a esbater-se consideravelmente, assim como o abandono escolar e a não conclusão da escolaridade obrigatória, elementos que vêm comprovar uma lenta e gradual mudança de atitude do meio face à Escola, começando a ser reconhecida a sua importância no desenvolvimento pessoal, académico e profissional do indivíduo. Os aspetos anteriormente referidos parecem contribuir, contudo, para o baixo aproveitamento escolar, observando-se um desfasamento entre os resultados obtidos na avaliação interna e aqueles obtidos na avaliação externa, para a constatação de comportamentos desajustados e o absentismo, fatores que o Agrupamento procura contrariar e tem intenção de ultrapassar, tal como expresso no seu Plano de Melhoria, estabelecendo como metas a atingir, nomeadamente, a promoção da qualidade do relacionamento interpessoal, a uniformização de procedimentos e o desenvolvimento de práticas de colegialidade, o desenvolvimento integral do indivíduo, a promoção do envolvimento parental, a promoção da formação do pessoal docente e não docente, a adequação da oferta educativa às necessidades da comunidade, e a promoção da qualidade da comunicação, entre outras. Importa ainda referir que, de uma forma global, não tendo sido sujeitas a intervenções de melhoria a nível da sua constituição física, grande parte das escolas constituintes do Agrupamento apresentam características que não favorecem, à partida, uma prática docente baseada em princípios de colaboração e colegialidade, favoráveis à partilha de ideias e experiências de cariz educativo (*idem*).

Alguns estabelecimentos do 1.º ciclo do ensino básico, apresentando também as características anteriormente mencionadas, encontram-se, assim, desfasados das exigências educativas atuais, obrigando a uma adaptação e reestruturação constantes da

parte dos diferentes elementos da comunidade educativa em função das necessidades inerentes às diversas situações educativas (Agrupamento de Escolas de Pinheiro 2011a).

Este constitui o contexto no qual se enquadra a Escola Básica da Torre do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, no concelho de Penafiel, e os alunos da turma T21, do 4.º ano de escolaridade que, à semelhança de anos letivos anteriores, frequentaram o Inglês como Atividade de Enriquecimento Curricular, ao longo do ano letivo 2012 /2013.

A turma T 21 do 4.º ano de escolaridade, constituída por dezoito alunos, com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, usufruiu da aprendizagem da Língua Inglesa desde o 1.º ano de escolaridade, sendo-lhes proporcionadas três sessões semanais de Inglês, nomeadamente, à segunda-feira, de sessenta minutos, e à terça-feira e à quinta-feira, de quarenta e cinco minutos, durante o ano letivo 2012/2013.

A turma, caracterizada pela professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, como um conjunto de alunos com aptidões excecionais para as Artes, das quais se evidenciam a dança, o canto e as artes plásticas, apresentaram desde cedo criatividade e expressividade, assim como, uma forte motivação para a aprendizagem da Língua Inglesa.

As referidas sessões de Inglês concretizaram-se na sala de aula destinada à prática letiva realizada com a professora titular da turma do 1.º ciclo do ensino básico, apresentando apenas um computador, colocado na mesa do professor, dois quadros de giz, mesas e cadeiras. O projetor e o ecrã, quando necessários, eram transportados para a referida sala de aula, não fazendo parte do seu material integrante.

Será importante referir que o trabalho desenvolvido apresentou como intervenientes a professora de Inglês do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, a realizar o presente projeto de investigação, a professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, como professora, que acompanhou os alunos ao longo de quatro anos, e os alunos da turma T21 do 4.º ano de escolaridade.

Na fase preparatória do presente trabalho de investigação, que teve início em janeiro de 2013, procedeu-se à realização de um conjunto de atividades de diagnóstico com o intuito de aferir o desempenho dos alunos relativamente à audição e à oralidade, e simultaneamente estabelecer aquele que viria a ser o primeiro de vários contactos concretizados ao longo dos segundo e terceiro períodos, compreendidos entre os meses de janeiro e de junho de 2013.

As atividades anteriormente referidas consistiram numa conversa de carácter informal em Inglês entre a professora do 3.º ciclo e do ensino secundário e alunos, como forma de apresentação, e atividades de *listen and colour*, *listen and repeat*, *listen, look and do* e *listen and number*<sup>2</sup> (Anexo I). As atividades desenvolvidas procuraram ter em consideração o facto de os alunos se encontrarem a estabelecer o primeiro contacto com uma professora de Inglês que não conheciam, embora a sua professora estivesse presente durante a sessão, assim como o seu nível de aprendizagem e de escolaridade. A avaliação qualitativa das referidas atividades compreendeu ainda uma escala desenvolvida de acordo com os seguintes parâmetros: *insatisfatório*, *satisfatório*, *bom* e *muito bom*.

A partir do conhecimento da professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico relativamente aos seus alunos e da observação do desempenho dos alunos na realização das tarefas propostas aferiu-se que a nível da oralidade, e considerando aspetos como a pronúncia, a fluência e a interação, o desempenho global dos alunos situava-se no nível *bom*, e a nível da audição, o seu desempenho situava-se no nível *muito bom*.

#### **4.4. Planificação da aplicação de vídeos**

Entre os meses de fevereiro e de junho de 2013 foram aplicados doze planos de aula, elaborados a partir de quinze vídeos retirados do *YouTube*, alusivos aos tópicos *Human Body*, *Clothes*, *Saint Valentine's Day*, *The Time*, *Daily Actions*, *Mother's Day*, *Healthy Food*, e a história *The Princess and the frog*, cujas atividades delineadas procuraram centrar-se, essencialmente, na promoção do desenvolvimento da audição e da oralidade.

Os vídeos selecionados, com a duração compreendida entre um minuto e oito segundos e três minutos e cinquenta e três segundos, pertencentes às categorias de *Education*, *Film & Animation*, *Music*, *Entertainment*, *Non-profit & Activism* e *Comedy* (Anexo II), assim designadas de acordo com o *YouTube*, constituem-se ora como materiais autênticos, não apresentando como objetivo específico o ensino da Língua Inglesa, embora servindo como veículos de transmissão da mesma e culturas adjacentes,

---

<sup>2</sup> Atividades retiradas dos manuais escolares intitulados *Treetops – Classbook (O.U.P.) 1* e *Treetops – Classbook 2 (O.U.P.)*

ora como materiais não autênticos, especialmente concebidos para o ensino da Língua Inglesa e/ou educação de crianças, e foram publicados por entidades reconhecidas na área da Educação, da Saúde e do Entretenimento ou criadores particulares. Os vídeos apresentados veiculam ainda diferentes variedades da Língua Inglesa, nomeadamente *British English* e *American English*.

Os planos de aula que resultaram da exploração dos vídeos selecionados em função do que consideramos ser as suas potencialidades pedagógicas são a seguir apresentados.

<b>BODY PARTS LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b>	February 5 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Body parts; Instructions
<b>Aims:</b>	To revise and expand vocabulary related to the topic
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking/Singing, Miming, Dancing
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Videos: <i>Body Parts Chant</i> – by <i>ELF Learning</i> ; <i>Body Parts</i>
<b>Time:</b>	45 minutes
<p>1. Learners revise vocabulary on parts of the body by watching the video <a href="http://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_233515&amp;feature=iv&amp;src_vid=HkMjejpKTWM&amp;v=qYL5e1B7aKU">http://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_233515&amp;feature=iv&amp;src_vid=HkMjejpKTWM&amp;v=qYL5e1B7aKU</a>.</p> <p>1.1. Learners watch the video once and only repeat the words as they watch the video for the second and third times.</p> <p>2. Learners stand up and play the “touch” game.</p> <p>2.1. Teacher gives instructions, such as: <i>Touch your head; Touch your toes; Touch your hair; Touch your eyes; Touch your nose; Touch your arms; Touch your fingers; Touch your legs; Touch your ears; Touch your mouth; Touch your hands; ...</i></p> <p>Learners follow the instructions and practise this several times before playing the game.</p> <p>2.2. Learners play the game. Learners who do not touch the correct part of the body sit down and watch the other learners. The game continues until there is a winner.</p>	



3. Learners watch the video [http://www.youtube.com/watch?v=7y\\_TUJy2TY8](http://www.youtube.com/watch?v=7y_TUJy2TY8) once with the sound off.

Teacher talks to learners about what happened and elicits key words from learners.

3.1. Learners watch the video again, this time with sound, and check their previous answers.

3.2. Learners watch the video a third time and do the actions as they listen to and sing the song.

**Tabela 1:** *Body Parts Lesson Plan*

ST. VALENTINE'S DAY LESSON PLAN	
<b>Date:</b>	February 14 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	<i>St. Valentine's Day</i> ; Instructions; Expressing preferences
<b>Aims:</b>	To revise and expand vocabulary related to <i>St. Valentine's Day</i>
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Writing
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking, Writing
<b>Material:</b>	Videos: <i>Love Line, an animation by Andrew Deeds Walton; Corpse Bride Piano Duet; Lion King – Can you feel the love tonight</i>
<b>Time:</b>	45 minutes
<p>1. Teacher elicits vocabulary on St. Valentine's Day from learners (by showing them pictures on the topic or drawing on the board). This vocabulary will be registered on the board for future reference.</p> <p>2. Learners are told there is going to be a <b>St. Valentine's Day Video Competition</b> and they are asked to be the competition judges and note down which video they would choose to be the winner.</p> <p>2.1. Learners watch the videos:</p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=OV7u4GwDM20">http://www.youtube.com/watch?v=OV7u4GwDM20</a></p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=qaMcImrNnOQ">http://www.youtube.com/watch?v=qaMcImrNnOQ</a></p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=aF4CWCXirZ8">http://www.youtube.com/watch?v=aF4CWCXirZ8</a></p> <p>Learners take notes of their preference.</p>	

**2.2.** Each learner tells the rest of the class about his/her choice and what he/she likes about the video by saying: “*My favourite video is...*” / “*I like the music/song.*” / “*I like the story.*” / “*I like the colours.*” / (...)

**3.** Learners watch the winner / the video voted *most favourite* again.

**3.1.** Learners are then asked to complete the sentence: “*Love is...*” They can use vocabulary registered previously.

**3.2.** Learners post the video and their definitions of love on *Saint Valentine’s at Pine Tree School* Facebook page.

**Tabela 2:** *Saint Valentine’s Day Lesson Plan*

<b>CLOTHES 1 LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b>	February 19 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Clothes; Instructions
<b>Aims:</b>	To revise and expand vocabulary on the topic; To improve pronunciation and intonation
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Drawing, Colouring
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Videos: <i>Story for learning clothes words. English for kids with teachkidsenglish</i> ; <i>Clothes Vocabulary 1 – Sentences by ELF Learning</i> ; Colour Pencils; Handout (for Picture Dictation)
<b>Time:</b>	45 minutes
<p><b>1.</b> Learners try to guess the topic of the lesson by watching the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=ckpauweYuGI">http://www.youtube.com/watch?v=ckpauweYuGI</a> (a guessing game and short physical description of a party clown).</p> <p><b>1.1.</b> While watching the video and listening to the physical description learners try to guess who is at the door, and thus the content of the lesson.</p> <p><b>2.</b> Learners watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=taoCF1cKZSY">http://www.youtube.com/watch?v=taoCF1cKZSY</a>.</p> <p><b>2.1.</b> Learners watch the video once and are asked to refer to the clothes they watched and listened to in the video.</p>	

**2.2.** Learners repeat the words related to clothing contained in the video. Teacher uses pictures in the video (paused image / sound off).

**2.3.** Learners watch the video once again. This time they are asked to pay close attention to the sentences.

At the end learners are encouraged to describe themselves using sentences, such as: “*My jacket is green.*” / “*My shirt is red.*” / “*My boots are brown.*”

**3.** Learners watch the video a third time and are asked to concentrate on words and their pronunciation as they are going to do a picture dictation.

**3.1.** Teacher dictates six words related to clothing and learners draw the items.

**3.2.** Learners are asked to colour their work as they please.

**3.3.** Learners describe their work to their partner using sentences as described above.

**Tabela 3:** *Clothes 1 Lesson Plan*

<b>CLOTHES 2 LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b>	February 26 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Clothes; Instructions
<b>Aims:</b>	To revise and expand vocabulary on the topic; To improve pronunciation; To develop fluency
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Cutting Out
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>Clothes Vocabulary 2 – Sentences by ELF Learning</i> ; Magazines; Scissors
<b>Time:</b>	45 minutes (+)
<p><b>1.</b> Learners revise vocabulary from previous lesson by describing the images / clothing items drawn by them.</p> <p><b>2.</b> Learners watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=jNg3KuUFkxU">http://www.youtube.com/watch?v=jNg3KuUFkxU</a>.</p> <p><b>2.1.</b> Learners watch the video once and are asked to refer to the clothes they watched and listened to in the video.</p> <p><b>2.2.</b> Learners repeat the words related to clothing contained in the video. Teacher uses</p>	

pictures in the video (paused image / sound off).

**2.3.** Learners watch the video once again. This time they are asked to pay close attention to the sentences.

At the end learners are encouraged to describe themselves using sentences, such as: “*I have a cap.*” / “*I have a jacket.*” / “*I have a sweater.*”

**3.** Learners watch the video again and are asked to pay close attention to the mistake in the video.

**3.1.** Learners are encouraged to describe their clothing items and “make such mistakes” in order to be corrected by the whole class.

**Follow-up Activity:**

**4.** Learners look for clothing items in magazines and cut them out.

**4.1.** Learners share their findings with their partner.

**Tabela 4:** *Clothes 2 Lesson Plan*

SHOPPING LESSON PLAN	
<b>Date:</b>	March 5 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Shopping
<b>Aims:</b>	To revise and expand vocabulary on the topic; To improve pronunciation; To develop fluency
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Reading
<b>Skills:</b>	Listening, Reading, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>Let's go shopping! (English Lesson)</i> ; (dialogue) cards (Anexo III)
<b>Time:</b>	45 minutes (+)
<p><b>1.</b> Learners revise vocabulary from previous lesson(s) by describing the image / clothing items drawn / cut out by them.</p> <p><b>2.</b> Learners watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=Q-1tfWzHgOA">http://www.youtube.com/watch?v=Q-1tfWzHgOA</a> (from beginning to 2'50).</p>	

**2.1.** Learners watch the video once and are asked to refer to the situation they watched and listened to in the video.

**2.2.** Learners are told they are going to role-play the situation(s) they watched in the video. Learners watch the video for the second and third times.

**2.3.** Learners are given cards with short dialogues portraying the situation(s) in the video. Learners work in pairs and practise the dialogues.

**2.4.** Learners watch the video again and role-play the dialogues in front of the class.

**Follow-up Activity:**

**3.** Learners organise a Clothes Market, which will take place on March 12<sup>th</sup>, and role-play the situation(s) accordingly.

**Tabela 5:** *Shopping Lesson Plan*

<b>TELLING THE TIME LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b>	April 2 <sup>nd</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Telling the time; Instructions
<b>Aims:</b>	To expand vocabulary on the topic; To improve pronunciation and fluency
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Building a clock
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>Tell the Time in English</i> ; Handout (Clock template) (Anexo IV); Scissors
<b>Time:</b>	45 minutes (+)
<p><b>1.</b> Learners are told they are going to learn to tell the time in English by watching the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=3icBxO6Wjz0">http://www.youtube.com/watch?v=3icBxO6Wjz0</a>. Learners watch the video in full for the first time.</p> <p><b>1.1.</b> Learners watch the video again, the teacher pauses it and calls their attention to the following time phrases <i>o'clock, quarter past, half past, quarter to</i>.</p> <p><b>1.2.</b> Learners repeat and practise the time phrases.</p> <p><b>1.3.</b> Learners resume the viewing of the video; the teacher pauses it and calls the students' attention to other time phrases, such as <i>five past, twenty-five past, twenty to</i>,</p>	

ten to.

**1.4.** Learners repeat and practise the time phrases.

**2.** Learners watch the video <http://www.youtube.com/watch?v=3icBxO6Wjz0> in full again.

**2.1.** Learners practise the times referred to in the video (11:25; 8:15; 2:40; 6:30; 4:50; 4:00).

**Follow-up Activity:**

**3.** Learners build their own clock.

**3.1.** Learners are asked to show different times on their clocks.

**3.2.** In pairs, learners practise telling the time by asking / answering each other different times.

**Tabela 6:** *Telling the Time Lesson Plan*

<b>DAILY ROUTINE VOCABULARY LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b>	April 9 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Daily Routine Vocabulary; Instructions
<b>Aims:</b>	To expand vocabulary on the topic; To improve pronunciation
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Playing a game
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>Daily routines vocabulary – English vocabulary lessons</i> ; Bingo Cardboards
<b>Time:</b>	45 minutes (+)
<p><b>1.</b> Teacher elicits some vocabulary on the topic from learners and tells them they are going to watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=sIe8lwgDcVY">http://www.youtube.com/watch?v=sIe8lwgDcVY</a> on daily routine vocabulary.</p> <p><b>1.1.</b> Learners watch the video once in silence.</p> <p><b>1.2.</b> Learners watch the video for the second and third times and repeat vocabulary on daily routines.</p> <p><b>1.3.</b> Teacher (re)plays and pauses the video as much as required in order to practise</p>	

vocabulary.

2. Learners practise vocabulary on daily routines by playing bingo (material source: [www.mes-english.com](http://www.mes-english.com)). Learners can work in pairs.

**Tabela 7:** *Daily Routine Vocabulary Lesson Plan*

MY DAILY ROUTINE LESSON PLAN	
<b>Date:</b>	April 16 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Daily Routine; Instructions
<b>Aims:</b>	To revise and expand vocabulary on the topic; To improve pronunciation
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>My Daily Routine</i> ; handout (blank sheet for drawing)
<b>Time:</b>	45 minutes
<p>1. Learners revise vocabulary on daily routines (PowerPoint Presentation – material source: <a href="http://www.mes-english.com">www.mes-english.com</a>).</p> <p>2. Learners watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=fnPVQF-htfo">http://www.youtube.com/watch?v=fnPVQF-htfo</a>.</p> <p>2.1. Learners are encouraged to discuss the content of the video by referring to the daily routines in the video.</p> <p>3. Learners watch the video for the second time.</p> <p>3.1. Learners are asked to draw four actions portraying their daily routine.</p> <p>3.2. Learners are asked to describe the pictures drawn by them to the whole class.</p>	

**Tabela 8:** *My Daily Routine Lesson Plan*

MOTHER'S DAY LESSON PLAN	
<b>Date:</b>	April 29 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	<i>Mother's Day</i> ; Instructions; Materials
<b>Aims:</b>	To expand vocabulary related to <i>Mother's Day</i> and Arts & Crafts

	materials; To follow spoken instructions; To encourage speaking; To stimulate creativity
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Doing & Making
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>How to make Mother's Day flowers – Pop'n'Olly</i> ; empty box; cardboard; tissue paper; wrapping paper; pipe cleaners / straws; scissors; glue (...)
<b>Time:</b>	60 minutes (+)
<p>1. Teacher elicits vocabulary on <i>Mother's Day</i> from learners by discussing with them presents they may offer on this occasion, such as chocolates, a card, flowers, a scarf, etc. Teacher may use pictures of the items or draw them on the board.</p> <p>1.1. Teacher tells learners they are going to make their own <i>Mother's Day</i> present and shows them some of the materials they are going to use for the Arts &amp; Crafts activity. This vocabulary may be registered on the board for future reference. Learners try to guess the present they are going to make.</p> <p>2. Learners are told they are going to watch someone demonstrating how to make a <i>Mother's Day</i> present.</p> <p>2.1. Learners watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=BbxvHEv-4cg">http://www.youtube.com/watch?v=BbxvHEv-4cg</a> and discuss its content, referring to the present itself, materials they are going to use and tasks they are going to do.</p> <p>2.2. Learners watch the video once again and prepare for the Arts &amp; Crafts activity. (It may be required to watch the video a third time.)</p> <p>3. Learners try to follow the steps watched in the video. Teacher acts as a guide asking questions about what they have to do and which materials to use, eliciting answers from learners and supervising their work.</p>	

**Tabela 9:** *Mother's Day Lesson Plan*

<b>HEALTHY AND UNHEALTHY FOOD LESSON PLAN</b>	
<b>Date:</b>	May 14 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	Healthy and unhealthy foods
<b>Aims:</b>	To revise and expand vocabulary related to food; To encourage



	speaking
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Drawing
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>What does eating healthy mean?</i> ; handout (Anexo V)
<b>Time:</b>	45 minutes (+)
<p>1. Teacher revises vocabulary on the topic by showing learners pictures of different foods (from magazines, for example).</p> <p>1.1. Teacher stresses the meaning of <i>healthy</i> and <i>unhealthy</i> by saying, for example: “<i>Fruit is healthy.</i>” / “<i>Lots of chocolate is unhealthy.</i>”</p> <p>2. Learners are told they are going to watch a video about <i>healthy eating</i>. They have to pay attention to the foods referred to in the video.</p> <p>2.1. Learners watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=YzoAdndhI2E">http://www.youtube.com/watch?v=YzoAdndhI2E</a> and refer to the foods in the video.</p> <p>2.2. Learners are given a handout with different foods on it. They watch the video for the second time (and a third time if required) and tick the foods which are mentioned in the video. Teacher elicits answers from learners.</p> <p>2.3. Learners are asked to decide which foods on the handout are <i>healthy</i> and <i>unhealthy</i>.</p> <p>3. Learners are asked to think about healthy foods they usually eat, draw them and share their ideas with their classmates.</p> <p><b>Follow-up activity:</b></p> <p>4. Learners make a class collage with pictures of healthy foods and label each example.</p>	

**Tabela 10:** *Healthy and Unhealthy Food Lesson Plan*

THE PRINCESS AND THE FROG LESSON PLAN 1	
<b>Date:</b>	June 4 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	<i>The princess and the frog</i> (Storytelling)
<b>Aims:</b>	To expand vocabulary related to the story; To encourage speaking; To develop dramatic techniques such as gestures and facial expressions

<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Reading, Acting Out
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>The princess and the frog, a pre-school puppet show</i> ; handout (Anexo VI)
<b>Time:</b>	45 minutes
<p>1. Teacher revises vocabulary related to the story by using pictures and practises it with learners. (<i>Examples: princess, frog, well, ball...</i>)</p> <p>2. Learners watch the video <a href="http://www.youtube.com/watch?v=5GiLAIO0EiY">http://www.youtube.com/watch?v=5GiLAIO0EiY</a> once and discuss its content by referring to the vocabulary and the story presented previously.</p> <p>2.1. Learners are given handouts with unjumbled speech bubbles containing some of the phrases from the story. Teacher and learners discuss their content.</p> <p>2.2. Learners are told they are going to watch the video again and they should number the speech bubbles in the order in which they hear them. Learners compare their answers in pairs. (<i>It may be required to play the video again and pause it at times.</i>)</p> <p>3. Teacher plays the video again and pauses the video after each key phrase, so that learners can repeat it.</p> <p>3.1. Learners rehearse the dialogue built from the speech bubbles.</p>	

**Tabela 11:** *The Princess and the Frog Lesson Plan 1*

<b>THE PRINCESS AND THE FROG LESSON PLAN 2</b>	
<b>Date:</b>	June 6 <sup>th</sup> , 2013
<b>Language:</b>	<i>The princess and the frog</i>
<b>Aims:</b>	To expand vocabulary related to the story; To encourage speaking; To develop dramatic techniques such as gestures and facial expressions
<b>Activity Type:</b>	Listening, Watching, Speaking, Reading, Acting Out
<b>Skills:</b>	Listening, Speaking
<b>Material:</b>	Video: <i>The princess and the frog, a pre-school puppet show</i> ; handout; finger puppets template (Anexo VII); coloured pencils
<b>Time:</b>	45 minutes (+)

1. Learners are told they are acting out the story “The princess and the frog”. In order to do that, they will have to build their own finger puppets from cardboard. They are divided into groups and given different parts, first to build, and then to role-play.

1.1. Learners watch the video <http://www.youtube.com/watch?v=5GiLAIO0EiY> and pay close attention to details.

1.2. Learners build their puppets.

2. Before acting out the story, learners watch the video again.

2.1. Learners practise the dialogue in groups.

2.2. Learners act it out in front of the class.

**Tabela 12:** *The Princess and the Frog Lesson Plan 2*

#### **4.4.1. Conclusões decorrentes da observação do envolvimento dos alunos nas atividades propostas**

A observação e a avaliação do envolvimento dos alunos nas atividades propostas ao longo dos diferentes momentos de Inglês caracterizados pela aplicação de vídeos em contexto de sala de aula concretizou-se tendo como registo formal uma grelha que contemplou os seguintes itens: *data de aplicação e designação do vídeo, grau de interesse e entusiasmo, grau de participação nas atividades propostas, grau de compreensão da mensagem transmitida, grau de utilização da Língua Inglesa e outros aspetos relevantes*. Nos itens designados com *grau*, considerou-se os seguintes parâmetros: *insatisfatório, satisfatório, bom e muito bom* (Anexo VIII).

Ao longo do período de investigação, o envolvimento dos alunos foi constante e caracterizado, de um modo global, como *muito bom* nos itens que incidiram na caracterização de *grau de interesse e entusiasmo e grau de participação nas atividades propostas*, tendo oscilado entre *bom* e *muito bom* nos itens designados de *grau de compreensão da mensagem transmitida e grau de utilização da Língua Inglesa*.

De um modo geral, foi possível constatar que os alunos revelaram interesse e empenho nas atividades propostas, tendo alguns alunos demonstrado mais dificuldades na sua realização do que outros. Naturalmente surgiram algumas dificuldades no que se refere à pronúncia de vocábulos novos e construção de estruturas de carácter mais

complexo. Do mesmo modo, alguns alunos recorreram ao uso pontual da língua materna, especialmente na concretização de atividades de natureza mais livre e de realização de trabalhos manuais, questões ultrapassadas com um trabalho de reforço de apresentação e de exercitação de vocabulário e estruturas, e espírito de entreajuda dentro do grupo de alunos.

De realçar, ainda, que, ao longo do período de realização das diferentes sessões de Inglês, foi possível constatar uma expectativa crescente pela visualização dos vídeos a apresentar, demonstrando os alunos curiosidade em relação ao que iriam visualizar a seguir, preparando-se fisicamente para a situação, e preocupando-se inclusivamente com a luz da sala de aula e a sua posição em relação ao ecrã.

Tais considerações permitem-nos, assim, afirmar que os momentos de aprendizagem neste contexto constituíram, de igual forma, momentos de prazer ligados à fruição artística, extrapolando o espaço físico da sala de aula, transportando os alunos para a dimensão de um imaginário criado pela simbiose de imagem, som, palavras e personagens.

Os alunos encontravam-se já familiarizados com os temas *Human Body*, *Valentine's Day*, *Clothes*, *Mother's Day* e *Healthy Food*, recorrentes ao longo dos 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade do ensino básico. Os temas *The Time*, *Daily Actions* e a história *The princess and the frog* foram abordados pela primeira vez no 4.º ano de escolaridade, constituindo uma novidade, embora conhecessem já alguns vocábulos. Além disso, os temas *Human Body*, *The Time* e *Healthy Food* permitiram estabelecer uma articulação pedagógica com Estudo do Meio.

O grau de dificuldade crescente apresentado pelos temas, vídeos e atividades delineadas constituíram um desafio para os alunos, ao qual souberam responder devido à sua capacidade de memória, à motivação intrínseca pela aprendizagem da língua estrangeira, à realização de trabalho de pares e de grupo e à revisão e exercitação contínuas de vocábulos e estruturas.

Alguns vocábulos surtiram algumas reações de perplexidade, pela sua sonoridade, tendo constituído uma novidade. Neste sentido, pode-se realçar “mittens” ou “swimsuit”, por exemplo, que surgiram no vídeo intitulado *Clothes Vocabulary 1 – Sentences by ELF Learning*, tendo-se procedido a um trabalho contínuo de reciclagem de vocabulário em sessões posteriores, mesmo por iniciativa dos alunos.

As atividades que incluíram a partilha de ideias com a turma, nomeadamente, *picture dictation*, atividade decorrente da aplicação do vídeo anteriormente referido, demonstraram promover atitudes positivas no que concerne à aprendizagem da Língua Inglesa, tendo os alunos participado ativamente e revelado grande entusiasmo no momento de apresentação do seu trabalho.

Ao longo deste processo, os alunos demonstraram ainda autonomia e responsabilidade, designadamente na organização e preparação de atividades como o mercado de roupas e o presente alusivo ao Dia da Mãe, tendo contribuído com sugestões e materiais diversos.

Da mesma forma, o grupo de alunos do 4.º ano de escolaridade encarou todo o processo de investigação com entusiasmo, deixando-se envolver ativamente nas atividades propostas em função dos vídeos apresentados. O interesse e empenho demonstrados pelos alunos desenvolveram-se de forma gradual, ultrapassando a mera realização das atividades inerentes ao processo de aprendizagem da Língua Inglesa, participando também na preparação e organização da sala de aula, e, assim, na própria recolha do material técnico necessário à aplicação de vídeos em contexto de sala de aula e realização de atividades inerentes.

#### **4.5. Análise dos resultados dos questionários aplicados**

Como referido anteriormente, o presente trabalho de investigação incidiu na aplicação de três questionários distintos, dois questionários dirigidos à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico, aplicados no início e no final do processo de investigação, e um outro aos alunos da turma T21 do 4.º ano de escolaridade, também este aplicado no final do processo de investigação, e cujos resultados apresentaremos a seguir.

#### **4.5.1. Análise dos resultados do questionário inicial aplicado à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico**

Deste modo, começaremos por descrever a estrutura do questionário aplicado inicialmente à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico (Anexo IX) e, de seguida, reportar-nos-emos à análise dos dados obtidos. Este instrumento, composto por duas partes distintas, designadas de A e B, apresentou um total de vinte e uma questões que procuraram caracterizar a prática letiva realizada pela professora, relativamente a aspetos como formação por si realizada, recursos disponíveis, materiais utilizados, atividades habitualmente realizadas nas sessões de Inglês, e desempenho dos alunos nas macrocapacidades de audição e de oralidade.

De acordo com a análise efetuada das respostas relativas à parte A do questionário aplicado à professora de Inglês, na fase inicial do trabalho de investigação, foi possível aferir que esta leciona Inglês neste nível de ensino há sete anos, apresentando como habilitações académicas uma Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas, Variante Português / Inglês, no Ramo Educacional, e o Curso de Formação Profissional – Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, ambos realizados na Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A professora refere seguir as *Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico*, apoiando a sua prática letiva na utilização de materiais como *flashcards*, fichas de trabalho, o manual escolar intitulado “Smarties” (Porto Editora), livros de histórias, jogos, canções, *realia* e novas tecnologias, nomeadamente, o computador e o projetor. Esta refere ainda que a escola onde se encontra a lecionar disponibiliza apenas, como material de apoio, o projetor para a realização da sua prática letiva.

Relativamente à parte B do questionário, a professora afirma dedicar mais tempo de aula por semana à macrocapacidade Falar, seguida de Ouvir, Escrever e Ler. Na sua opinião, os alunos apresentam mais dificuldades em atividades que se centram na macrocapacidade Escrever, seguida de Ouvir, Falar e Ler. A docente refere que dedica uma hora por semana a atividades que se centram na audição, demonstrando-se os alunos muito motivados perante a realização de atividades que promovem o desenvolvimento desta macrocapacidade, caracterizando a professora o seu desempenho como muito bom.

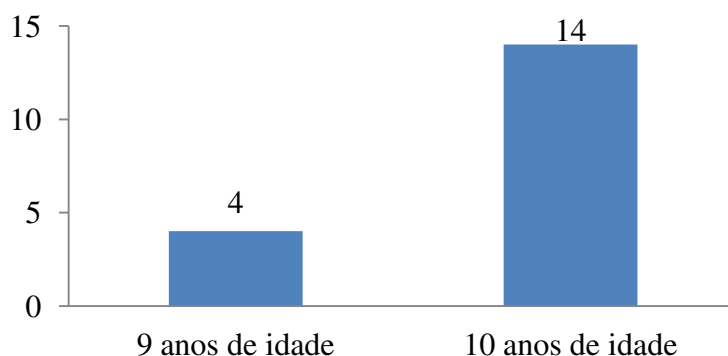
Ainda no que diz respeito à audição, a professora menciona realizar habitualmente as seguintes atividades com os alunos: ouvir e repetir, ouvir e discriminar, ouvir e realizar ações / seguir instruções, ouvir e desenhar / colorir, ouvir e adivinhar, ouvir e legendar, ouvir e fazer corresponder, ouvir e ordenar e ouvir e transmitir informação. No sentido de promover a realização de atividades de audição, a professora utiliza instruções (orais), rimas e canções, histórias, imagens, questionários, legendas, jogos, fichas de trabalho, CDs, vídeos, e o manual escolar. Refere, ainda, que utiliza o *YouTube*, selecionando vídeos relacionados com canções e rimas e filmes.

No que diz respeito a Falar, a professora acrescenta que realiza habitualmente as seguintes atividades com os alunos: ver, ouvir e repetir, leitura em voz alta, jogos de memória, dramatizações, rimas, canções e trava-línguas, *guessing games*, *information gap*, diálogos e *role-play*. Os aspetos do discurso oral a que confere maior importância são a acentuação, entoação e pronúncia, sendo o trabalho de pares a forma de interação privilegiada. Por último, é referido que dedica mais de uma hora à oralidade, por semana, estando os alunos muito motivados e sendo o seu desempenho muito bom.

#### 4.5.2. Análise dos resultados do questionário aplicado aos alunos

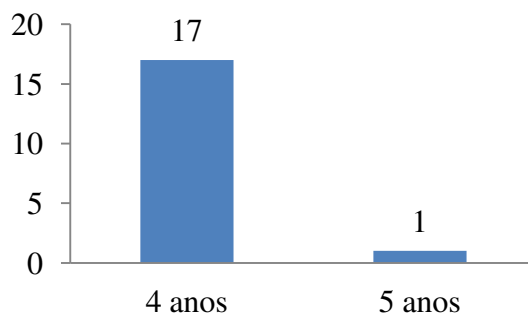
Na fase final do trabalho de investigação, após a aplicação de vídeos em contexto de sala de aula, foi aplicado um questionário aos dezoito alunos da turma T21 do 4.º ano de escolaridade, da Escola Básica da Torre, do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, composto por sete questões de carácter obrigatório (Anexo X). A análise dos dados obtidos relativamente a cada uma das questões é a seguir apresentada.

**Ilustração n.º 1:** *Que idade tens?*



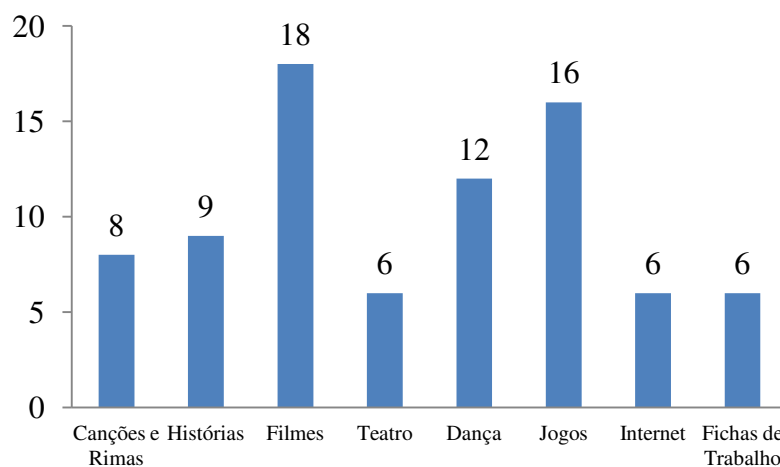
No que diz respeito à questão referente à ilustração número um, quatro alunos responderam nove anos de idade e catorze alunos, dez anos de idade.

**Ilustração n.º 2:** *Há quantos anos aprendes Inglês?*



Dezassete alunos responderam que aprendem Inglês há quatro anos e um aluno respondeu que aprende Inglês há cinco anos.

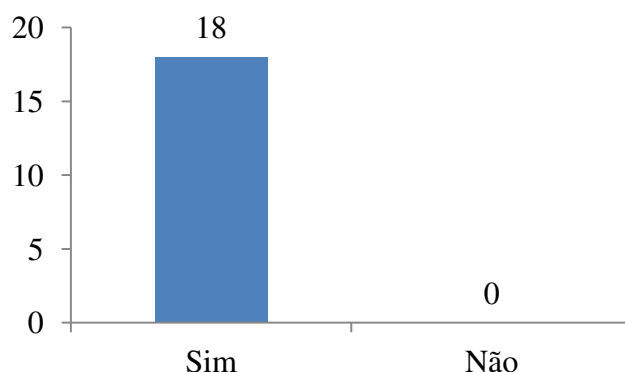
**Ilustração n.º 3:** *Quais são as tuas atividades favoritas nas aulas de Inglês?*



Tendo em consideração as opções apresentadas pelo presente questionário, foi possível aferir que seis alunos apontam como atividades favoritas *Teatro*, *Internet* e *Fichas de Trabalho*, oito alunos referem *Canções e Rimas*, nove alunos, *Histórias*, doze alunos, *Dança*, dezasseis alunos, *Jogos* e dezoito alunos, *Filmes*.

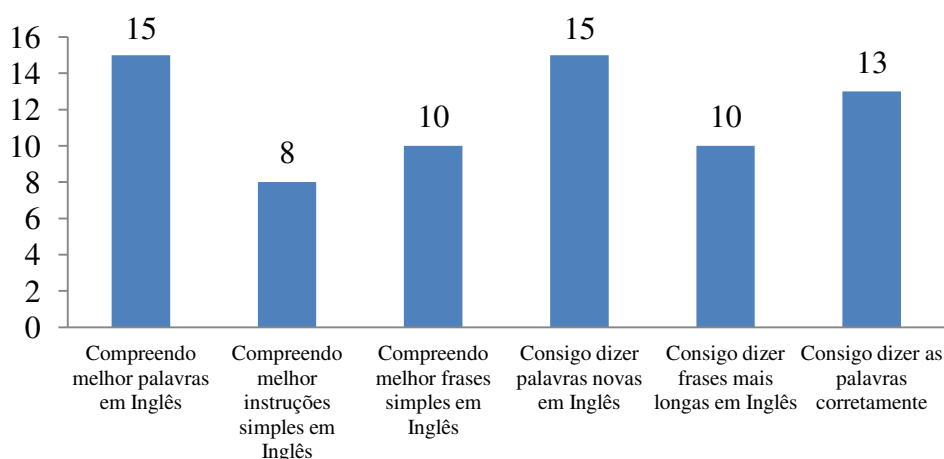


**Ilustração n.º 4:** *Achas que aprendeste Inglês com os vídeos que viste nas aulas?*



A resposta a esta questão foi unânime, tendo todos os alunos respondido à questão afirmativamente.

**Ilustração n.º 5:** *Se sim, assinala as frases que melhor demonstram o que aprendeste com os vídeos que viste nas aulas de Inglês.*

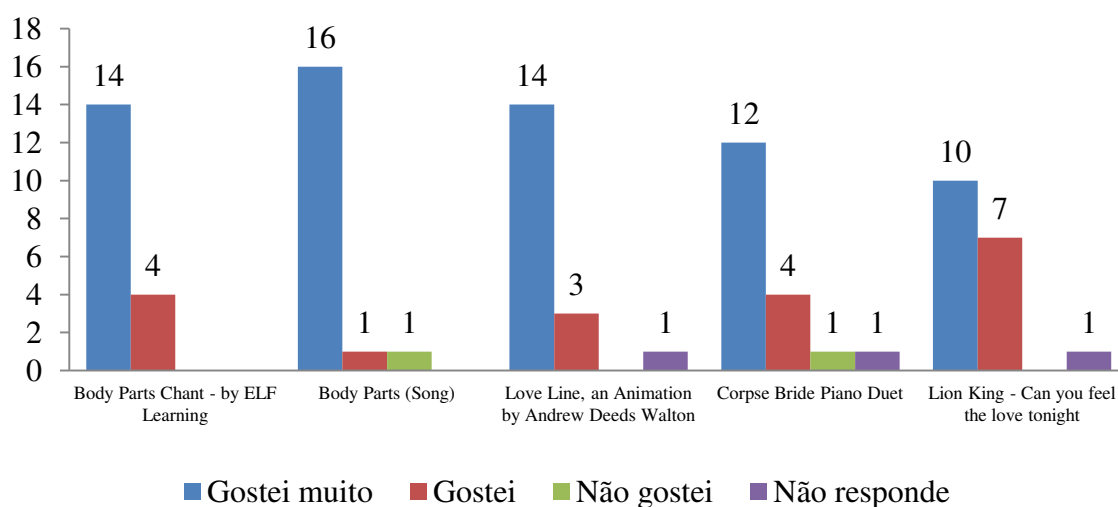


Dos dezoito alunos questionados, oito alunos referem compreender melhor instruções simples em Inglês, dez alunos referem compreender melhor frases simples em Inglês e conseguir dizer frases mais longas em Inglês, treze alunos afirmam conseguir dizer as palavras corretamente e quinze alunos referem compreender melhor palavras em Inglês e conseguir dizer palavras novas em Inglês.

É, assim, possível constatar através dos dados apresentados neste gráfico que os alunos concordam que a aplicação dos vídeos em contexto de sala de aula contribui para o desenvolvimento das capacidades de audição e de oralidade, nomeadamente, no que diz respeito à compreensão e aplicação de vocabulário.

Ao longo das doze sessões de Inglês, os alunos visualizaram quinze vídeos. Os gráficos que se seguem apresentam as respostas dadas pelos alunos relativamente à sua opinião sobre cada um dos vídeos mencionados. De modo a facilitar a leitura dos dados procedeu-se à elaboração de três gráficos distintos, cada um destes debruçando-se sobre cinco vídeos diferentes, que correspondem às ilustrações números 6, 7 e 8.

**Ilustração n.º 6:** *Classifica os vídeos que viste nas aulas de Inglês de acordo com o teu grau de preferência.*



Relativamente ao vídeo “Body Parts – by ELF Learning”, catorze alunos referem ter gostado muito, e quatro alunos, ter gostado.

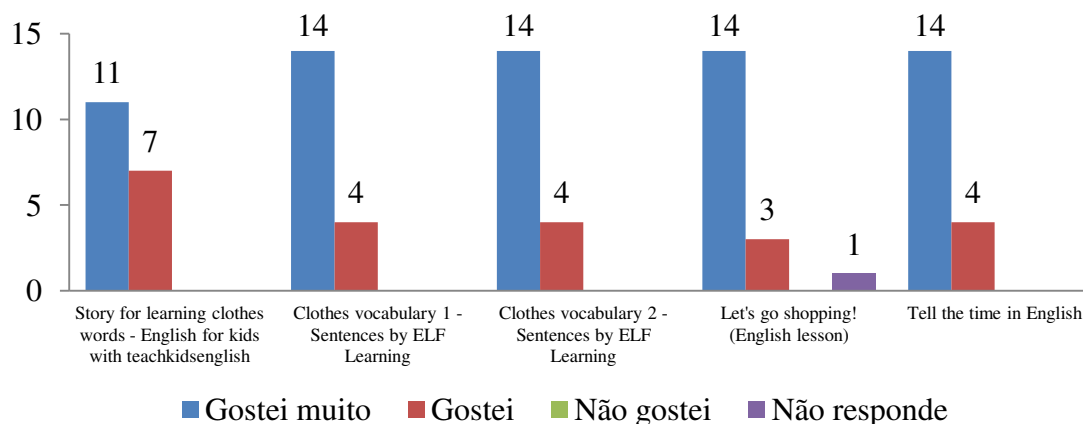
No que se refere ao vídeo “Body Parts” (Song), dezasseis alunos referem ter gostado muito, um aluno, gostado e um aluno não gostado.

Catorze alunos referem ter gostado muito do vídeo “Love Line, an Animation by Andrew Deeds Walton”, três alunos, ter gostado, e um aluno não respondeu.

Doze alunos referem ter gostado muito de “Corpse Bride Piano Duet”, quatro alunos, ter gostado, e um aluno, não gostado. Um aluno não respondeu.

Em relação ao vídeo “Lion King – Can you feel the love tonight”, dez alunos referem ter gostado muito, sete alunos, ter gostado, e um aluno não respondeu.

**Ilustração n.º 7:** *Classifica os vídeos que viste nas aulas de Inglês de acordo com o teu grau de preferência.*



No que se refere ao vídeo “Story for learning clothes words – English for kids with teachkidsenglish”, onze alunos referem ter gostado muito, e sete alunos, ter gostado.

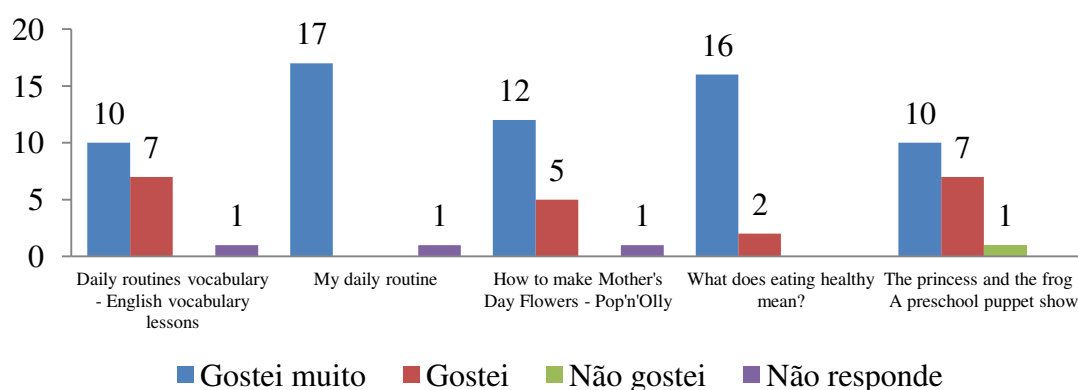
Catorze alunos referem ter gostado muito de “Clothes vocabulary 1- Sentences by ELF Learning”, e quatro alunos, ter gostado.

Relativamente ao vídeo “Clothes vocabulary 2 – Sentences by ELF Learning”, catorze alunos referem ter gostado muito, e quatro alunos, ter gostado.

Catorze alunos referem ter gostado muito de “Let’s go shopping! (English lesson), três ter gostado, e um aluno não respondeu.

Em relação ao vídeo “Tell the time in English”, catorze alunos referem ter gostado muito, e quatro alunos, ter gostado.

**Ilustração n.º 8:** *Classifica os vídeos que viste nas aulas de Inglês de acordo com o teu grau de preferência.*



Dez alunos referem ter gostado muito do vídeo “Daily routines vocabulary – English vocabulary lessons”, sete alunos, ter gostado, e um aluno não respondeu.

Relativamente ao vídeo “My daily routine”, dezassete alunos referem ter gostado muito, e um aluno não respondeu.

Doze alunos referem ter gostado muito de “How to make Mother’s Day Flowers – Pop’n’Olly”, cinco alunos, ter gostado, e um aluno não respondeu.

Dezasseis alunos referem ter gostado muito de “What does eating healthy mean?”, e dois alunos, ter gostado.

Por último, dez alunos referem ter gostado muito do vídeo “The princess and the frog – A preschool puppet show”, sete alunos, ter gostado, e um aluno não gostado.

Os três vídeos com melhor classificação atribuída pelos alunos foram, deste modo, *Body Parts (Song)*, *What does eating healthy mean?* e *My Daily Routine*, seguidos de *Love Line, an animation by Andrew Deeds Walton*, *Body Parts Chant – by ELF Learning*, *Clothes Vocabulary 1/2 – by ELF Learning*, *Let’s go shopping (English lesson)* e *Tell the time in English*.

O presente questionário integrou ainda a questão “És rapaz ou rapariga?”, apresentando como objetivo primordial, no que diz respeito às preferências dos alunos relativamente aos vídeos apresentados, aferir eventuais diferenças em termos de género, masculino e feminino. No entanto, concluímos que as discordâncias observadas, quando verificadas, não foram significativas ao ponto de justificar a sua discriminação na análise apresentada.

#### **4.5.3. Análise dos resultados do questionário final aplicado à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico**

O questionário final aplicado à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico da turma T21, do 4.º Ano de Escolaridade, da Escola Básica da Torre do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, no concelho de Penafiel (Anexo XI), apresentou como principal objetivo caracterizar o trabalho realizado resultante da apresentação de vídeos selecionados a partir do *YouTube* em contexto de sala de aula, procurando, assim, aferir a sua opinião relativamente ao contributo deste *website* na concretização efetiva das aprendizagens no ensino de Inglês a crianças, em geral, e aos alunos da sua turma, em particular.

O questionário, constituído por sete afirmações distintas, centrou-se em questões relacionadas com o papel do *YouTube* em contexto de sala de aula, vídeos apresentados e atividades realizadas, e apresentava quatro opções de resposta, nomeadamente *não concordo*, *concordo um pouco*, *concordo* e *concordo plenamente*.

As afirmações apresentadas no questionário anteriormente referido foram as seguintes:

1. *O YouTube contribuiu eficazmente para o desenvolvimento da audição nos meus alunos.*
2. *O YouTube contribuiu eficazmente para o desenvolvimento da oralidade nos meus alunos.*
3. *Os vídeos aplicados nas aulas de Inglês aumentaram o grau de motivação da turma para a aprendizagem da Língua Inglesa.*
4. *Considero o YouTube uma ferramenta essencial nas minhas aulas.*
5. *Considero o YouTube uma ferramenta de fácil acesso nas minhas aulas.*
6. *As atividades realizadas promoveram diferentes formas de interação na sala de aula.*
7. *Considero o YouTube uma fonte promotora da aprendizagem da Língua Inglesa em situações reais.*

A professora foi unânime em todas as suas respostas, tendo assinalado *concordo plenamente* em todas as afirmações apresentadas, o que nos permite concluir que o *YouTube*, utilizado como uma ferramenta pedagógica neste contexto educativo específico, criou um grande impacto, tendo contribuído eficazmente, na opinião da professora, para o desenvolvimento da audição e da oralidade dos seus alunos, aumentado o seu grau de motivação ao longo das aulas e criado diferentes formas de interação durante a realização das atividades apresentadas.

Pode-se, da mesma forma, constatar que, na perspetiva da docente, o *YouTube* constitui-se como uma ferramenta de fácil acesso promovendo a aprendizagem e o uso da Língua Inglesa em situações reais de comunicação.

#### 4.6. Discussão global dos resultados

Consideramos ter sido possível, ao longo da apresentação do desenvolvimento do presente projeto de investigação, apreender informação essencial que indicia já, de certa forma, as respostas encontradas para as três questões de partida colocadas e o cumprimento dos objetivos estabelecidos inicialmente.

Acreditamos que a variedade de vídeos selecionados e apresentados nos diferentes planos de aula constituem uma amostra considerável do trabalho realizado, que nos permite seguramente afirmar que o *YouTube*, assumindo-se como um *website* de cultura partilhada, constitui uma ferramenta valiosa no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, estabelecendo-se como um repositório de recursos audiovisuais relativamente ao qual o professor não deverá ficar indiferente e que poderá seguramente utilizar na concretização da aprendizagem significativa da Língua Inglesa.

Ao professor caberá aceitar o desafio de levar a cabo a sua exploração, procurando selecionar materiais, autênticos ou não, mas veiculadores da Língua Inglesa, podendo providenciar diferentes variedades linguísticas e situações, e conceber um conjunto de atividades, que tenham em consideração, quer as características dos vídeos, quer as características dos seus alunos, em função do cumprimento de objetivos pedagógicos e do uso efetivo e significativo da língua estrangeira.

Procurámos, assim, basear o nosso trabalho em considerações teóricas relativamente ao desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de oralidade e abordagens e métodos utilizados no ensino de Inglês a crianças, indo, assim, ao encontro da sua natureza e características gerais.

Neste sentido, colocámos em prática planos de aula que providenciaram a realização de atividades no âmbito de *Total Physical Response, Arts & Crafts, role-play*, jogos e dramatização, durante as quais as ações de *ouvir* e *visualizar* não foram apresentadas de forma indissociável, contribuindo eficazmente para a compreensão de significado e reprodução e produção, ainda que limitada, da língua estrangeira, tendo procurado promover aspetos como a pronúncia, aquisição e desenvolvimento de vocabulário e estruturas, a imaginação e a criatividade, o espírito crítico e o sentido estético, o espírito de ajuda, a autonomia, a tomada de decisões e responsabilidade no processo de ensino/aprendizagem.

Consideramos ainda ser importante realçar que, após a apresentação de vídeos como *Love Line, an animation by Andrew Deeds Walton* e *My Daily Routine*, os alunos solicitaram a sua visualização novamente, revisitando os vídeos e revivendo, através destes, emoções e afetos que acreditamos estabelecerem-se também com a aprendizagem da língua estrangeira. Ao longo da realização e evolução do presente projeto de investigação constatámos que o vídeo poderá assumir uma vertente pedagógica, interrelacionando em si imagem e som simultaneamente, apelando às emoções e aos sentidos, cuja exploração poderá ir ao encontro de diferentes estilos de aprendizagem e múltiplas inteligências e, assim, dos interesses da maior parte dos nossos alunos, tal como especificado anteriormente.

Estas considerações não estariam completas se omitíssemos o trabalho colaborativo realizado entre as docentes envolvidas no processo de ensino/aprendizagem e trabalho de investigação. Reconhecemos, deste modo, a sua relevância no cumprimento de todos os objetivos propostos, de um modo geral, uma vez que este contribuiu para a significância do contexto ou dos contextos criados em sala de aula, tendo-se caracterizado por uma constante troca de ideias, partilha de materiais e práticas educativas, das quais fazem parte receios e vontade de estruturar e reestruturar um caminho conducente ao sucesso no plano educativo.

Apesar de se encontrarem a trabalhar no mesmo Agrupamento, as docentes exerciam funções em estabelecimentos de ensino diferentes, trabalhando com ciclos de escolaridade distintos, partilhando apenas, inicialmente, a língua estrangeira como instrumento de trabalho. Contudo, os contactos estabelecidos ao longo do período de investigação entre ambas foram permanentes, provando que as barreiras entre diferentes níveis de escolaridade poderão ser esbatidas, facilitando a comunicação e cruzamento mútuo de conhecimentos, em prol da aprendizagem significativa dos alunos.

## 5. Conclusão

O *YouTube* revelou ser, ao longo do presente projeto de investigação, uma ferramenta valiosa que, ao assumir-se como um *website* de partilha generalizada de vídeos, foi exclusivamente utilizado, no contexto educativo apresentado, como banco de recursos audiovisuais, promovendo a utilização de vídeos ou excertos de vídeos autênticos e não autênticos, mas, essencialmente, veiculadores de conteúdo linguístico autêntico.

Enquanto recurso pedagógico, o professor poderá recorrer a esta ferramenta procurando selecionar materiais diversificados e proceder à sua didatização em função dos objetivos por si propostos, da faixa etária e do nível de aprendizagem dos alunos. Apresentando-se como um repositório audiovisual dinâmico, em atualização permanente, o *YouTube* providencia-nos vídeos de curta duração que poderão favorecer as aprendizagens a realizar, rentabilizando o tempo disponibilizado para a aprendizagem da língua estrangeira e permitindo a abordagem e exploração de temas diversos.

Procurámos, deste modo, demonstrar que a Tecnologia é suscetível de ser incorporada no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa, junto de alunos a frequentar o 1.º ciclo do ensino básico, numa faixa etária compreendida entre os nove e os dez anos de idade e, ser, assim, adaptada às características destes aprendentes, sob a forma de um conjunto de atividades, promotoras do desenvolvimento da audição e da oralidade, baseadas em métodos e abordagens utilizados no ensino de Inglês a crianças como *Total Physical Response*, *Communicative Language Teaching* e *Task-Based Learning*.

Pelas suas características inerentes, o vídeo engloba em si as dimensões visual e auditiva, assumindo-se como facilitador de mensagens, potenciando a reprodução /ou produções de enunciados orais e estimulando o processo de comunicação em contexto de aprendizagem. Da mesma forma, considerámos a exploração dos vídeos selecionados na sua dimensão sinestética, tendo procurado despertar sensações e sentimentos através de estímulos visuais e auditivos e desenvolver, simultaneamente, o sentido estético e o espírito crítico relativamente aos materiais audiovisuais apresentados.

No processo de conceção de diferentes propostas de atividades, procurámos igualmente criar um contexto de aprendizagem durante o qual a Língua Inglesa constituiu o meio de comunicação por excelência. Embora alguns alunos tenham,



frequentemente, recorrido à língua materna, foi possível constatar, da sua parte, um esforço constante e crescente em utilizar a língua estrangeira, consciencializando-se da sua relevância na realização das atividades propostas, e ao qual se juntaram ingredientes fundamentais como a diversão, o espírito de entreajuda, a partilha de ideias e o desejo de aprender, de um modo geral.

O trabalho realizado permitiu, ainda, na nossa perspetiva abrir caminho a um processo de aprendizagem com um carácter muito mais lato, envolvendo não só os alunos da turma T21 do 4.º ano de escolaridade, mas também ambas as professoras que, apresentando experiências educativas e profissionais distintas, percorreram um percurso comum delineado pelo reconhecimento da diversidade e da criatividade, respeito mútuo e compromisso pela aprendizagem da língua estrangeira, conscientes de que um trabalho de carácter colaborativo, logo, reflexivo, promove o sucesso numa área tão complexa quanto a Educação. Sendo, muitas vezes, relegado para um plano secundário, nas escolas, o trabalho colaborativo revelou-se potenciador da aprendizagem efetiva dos alunos, tendo ambas as professoras contribuído para a melhoria das suas práticas educativas, através do diálogo e da reflexão permanentes relativamente aos materiais selecionados e sua didatização.

Apesar dos constrangimentos atuais impostos nomeadamente pela situação económica atual do nosso país e mais recente legislação relativamente às atividades de enriquecimento curricular e, mais concretamente, no que diz respeito ao ensino do Inglês nas escolas portuguesas do 1.º ciclo do ensino básico, acreditamos que, embora este não possa ser apenas um trabalho conjunto exclusivo entre alunos, professores e escolas, estes ocupam o papel de protagonistas, contribuindo definitivamente para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

A direção a tomar deverá ser aquela caracterizada pelo trabalho de pesquisa contínuo e partilha de práticas educativas, no desenvolvimento do que consideramos ser um processo de comunicação sem preconceitos em busca do saber e do saber fazer, num espaço em constante mutação, e que exige aos professores capacidades de observação, de questionamento e de adaptação relativamente às diferentes realidades experienciadas. E, nesta medida, nós, professores, não poderemos também negligenciar a relevância da interligação entre diferentes níveis de ensino e de escolaridade, não devendo contribuir para a imposição de barreiras fechadas e intransponíveis.

Será importante realçar, do mesmo modo, que um sistema de ensino que promulga o uso das novas tecnologias a favor da concretização de uma aprendizagem efetiva, não poderá negligenciar a formação contínua dos seus professores e continuar a protelar a renovação e a atualização dos espaços de aprendizagem, tendo como responsabilidade máxima evitar a criação, dentro dos limites do mesmo país, do que se designa comumente de *digital divide*, e perpetuar desigualdades entre os seus cidadãos também ao nível da Educação.

## 6. Bibliografia

- Altenhoff, S. (2009). *YouTube in the language classroom*. Germany: GRIN Verlag.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in education settings*. Buckingham: Open University Press.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). *Programa de generalização do ensino de inglês no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Berger, G. (1992). A investigação em educação: Modelos socioepistemológicos e inserção institucional. *Educação, Sociedade & Culturas*, 28, 2009, pp. 175-192.
- Berk, R. A. (2009). Multimedia teaching with videoclips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5, pp. 1-21.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Bortolin, D. (n.d.). The New Principled Eclecticism Method [em linha]. Acedido junho 16, 2012, em <http://www.tjtaylor.net/english/teaching-method-new-principled-eclecticism>.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2002). *The primary English teacher's guide* (3<sup>rd</sup> ed.). England: Pearson Education Limited.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Addison Wesley Longman, Inc.
- Burgess, J., & Green, J. (2009). *YouTube: Online video and participatory culture*. Cambridge: Polity Press.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.

Comissão Europeia (1995). *Livro branco sobre a educação e a formação: Ensinar e aprender, rumo à sociedade cognitiva*. Bruxelas: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.

Conceição, M. C. (2011). Prefácio. In C. Muñoz, L. Araújo, & C. Ceia (Eds.), *Aprender uma segunda língua* (pp. 5-8). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Conselho da Europa (2008). *Livro branco sobre o diálogo intercultural – Viver juntos em igual dignidade*. Estrasburgo: Conselho da Europa.

Conselho da Europa (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Portugal: Edições Asa.

Conselho da Europa (2012). *O meu primeiro Portefólio Europeu de Línguas*. Lisboa: Direção-Geral da Educação, Ministério da Educação.

Crystal, D. (2003). *English as a global language* (2<sup>nd</sup> ed.). New York: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2005). *The scope of Internet linguistics*. Acedido novembro 18, 2012, em [http://www.davidcrystal.com/DC\\_articles/Internet2.pdf](http://www.davidcrystal.com/DC_articles/Internet2.pdf).

Crystal, D. (2010). *Multilingualism and the Internet*. Acedido maio 4, 2012, em [http://www.letpp.eu/images/stories/docs/conference/david\\_crystal\\_multilingualism\\_and\\_the\\_internet.pdf](http://www.letpp.eu/images/stories/docs/conference/david_crystal_multilingualism_and_the_internet.pdf).

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.). USA: SAGE Publications, Inc.

Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo: Práticas partilhadas*. Porto: Edições Asa.

Goulet, L., Krentz, C., & Christiansen, H. (2003). Collaboration in education: The phenomenon and process of working together. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIX, pp. 325-340.

Grusin, R. (2009). YouTube at the end of new media. In P. Snickars, & P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader* (pp. 60-67). Lithuania: Logotipas.

- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the primary classroom*. England: Longman Group UK Limited.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. New York: Longman Publishing.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching* (3<sup>rd</sup> ed.). England: Pearson Education Limited.
- Hartley, J. (2009). Uses of YouTube: Digital literacy and the growth of knowledge. In J. Burgess, & J. Green (Eds.), *YouTube: Online video and participatory culture* (pp. 126-143). Cambridge: Polity Press.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., & Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21<sup>st</sup> century*. Massachusetts: The MIT Press.
- Johnstone, R. (2002). *Addressing 'the age factor': Some implications for languages policy*. Strasbourg: Council of Europe.
- Kavoori, A. (2011). *Reading YouTube: The critical viewers guide*. New York: Peter Lang Publishing.
- Keddie, J. (2009). *Images*. Oxford: Oxford University Press.
- Kessler, F., & Schäfer, M. T. (2009). Navigating YouTube: Constituting a hybrid information management system. In P. Snickars, & P. Vonderau (Eds.), *The YouTube Reader* (pp. 275-291). Lithuania: Logotipas.
- Lewis, G. (2004). *The Internet and young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: Working with, not working on. *Educational Leadership*, 43, pp. 28-32.

- Lieberman, A. (2000). Networks as learning communities: Shaping the future of teacher development. *Journal of Teacher Education*, 51, pp. 221-227.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (March 2002). Animation as an aid to multimedia learning. *Educational Psychology Review*, 14, pp. 87-99.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38, pp. 43-52.
- Moon, J. (2000). *Children learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Morán, J. M. (1995). O vídeo na sala de aula. *Comunicação & Educação*, 2, pp. 27-35.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Pinter, A. (2006). *Teaching young language learners: An accessible guide to the theory and practice of teaching English to children in primary education*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2008). *Teaching listening and speaking: From theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2<sup>nd</sup> ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1991). *Teaching English to children*. London: Longman.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching: A guidebook for English language teachers* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Macmillan Publishers Limited.
- Seidlhofer, B. (2005). Key concepts in ELT: English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59, pp. 339-341.
- Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for primary teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford: Oxford University Press.
- Stake, R. E. (1978). The case study method in social inquiry. *Educational Researcher*, 7, pp. 5-8.

- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. USA: SAGE Publications, Inc.
- Superfine, W. (2002). Why use activity based learning in the young learner classroom? *Educação & Comunicação*, 7, pp. 27-36.
- Ur, P. (1999). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Watkins, J., & Wilkins, M. (2011). Using Youtube in the EFL classroom. *Language Education in Asia*, 2, pp. 113-119.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. England: Addison Wesley Longman Limited.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: Planejamento e métodos* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Bookman.
- York, J. (2011). Reasons for using YouTube in the language classroom including practical usage examples. *The JALT CALL Journal*, 7, pp. 207-215.

### **Documentos Oficiais**

- Agrupamento de Escolas de Pinheiro (2011a). *Projeto Educativo de Escola 2011-14*. Penafiel: Agrupamento de Escolas de Pinheiro.
- Agrupamento de Escolas de Pinheiro (2011b). *Plano de melhoria: inSucesso, inclusão e inovação para todos 2011/2012*. Penafiel: Agrupamento de Escolas de Pinheiro.

### **Legislação**

- Despacho n.º 14 753/2005 de 5 de julho de 2005. *Diário da República n.º 127 – 2.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 12 591/2006 de 16 de junho de 2006. *Diário da República n.º 115 – 2.ª Série*. Ministério da Educação. Lisboa.
- Despacho n.º 8683/2011 de 28 de junho de 2011. *Diário da República n.º 122 – 2.ª Série*. Gabinete do Secretário de Estado Adjunto e da Educação. Lisboa.

Despacho n.º 9265-B/2013 de 15 de julho de 2013. *Diário da República n.º 134 – 2.ª Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

Lei n.º 46/86 de 14 de outubro de 1986. *Diário da República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa.

### **Vídeos**

YouTube. (2006, November 19). *YouTube – Let's go shopping! (English lesson)*. Acedido fevereiro 17, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=Q-1tfWzHgOA>.

YouTube. (2007, February 7). *YouTube – Corpse bride piano duet*. Acedido fevereiro 10, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=qaMcImrNnOQ>.

YouTube. (2007, October 16). *YouTube – Lion king – Can you feel the love tonight*. Acedido fevereiro 10, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=aF4CWCXirZ8>.

YouTube. (2007, December 4). *YouTube – Tell the time in English*. Acedido março 29, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=3icBxO6Wjz0>.

YouTube. (2009, May 1). *YouTube – Love line, an animation by Andrew Deeds Walton*. Acedido fevereiro 10, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=OV7u4GwDM20>.

YouTube. (2009, May 11). *YouTube – Daily routines vocabulary – English vocabulary lessons*. Acedido março 29, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=sIe8lwgDcVY>.

YouTube. (2010, September 17). *YouTube – The princess and the frog, a pre-school puppet show*. Acedido abril 17, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=5GiLAIO0EiY>.



YouTube. (2010, September 30). *YouTube – Clothes vocabulary 1 – Sentences by ELF learning*. Acedido fevereiro 17, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=taoCF1cKZSY>.

YouTube. (2010, October 9). *YouTube – Clothes vocabulary 2 – Sentences by ELF learning*. Acedido fevereiro 17, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=jNg3KuUFkxU>.

YouTube. (2011, May 19). *YouTube – My daily routine*. Acedido março 29, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=fnPVQF-htfo>.

YouTube. (2011, June 7). *YouTube – Body parts chant – by ELF learning*. Acedido janeiro 27, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: [http://www.youtube.com/watch?annotation\\_id=annotation\\_233515&feature=iv&src\\_vid=HkMjejpKTWM&v=qYL5e1B7aKU](http://www.youtube.com/watch?annotation_id=annotation_233515&feature=iv&src_vid=HkMjejpKTWM&v=qYL5e1B7aKU).

YouTube. (2011, June 23). *YouTube – Story for learning clothes words. English for kids with teachkidsenglish.com*. Acedido fevereiro 17, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=ckpauweYuGI>.

YouTube. (2011, December 26). *YouTube – Body parts*. Acedido janeiro 27, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: [http://www.youtube.com/watch?v=7y\\_TUJy2TY8](http://www.youtube.com/watch?v=7y_TUJy2TY8).

YouTube. (2012, March 17). *YouTube – How to make mother's day flowers – Pop'n'Olly*. Acedido abril 13, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=BbxvHEv-4cg>.

YouTube. (2012, December 6). *YouTube – What does eating healthy mean?* Acedido abril 17, 2013, em YouTube – Broadcast Yourself.: <http://www.youtube.com/watch?v=YzoAdndhI2E>.

## **ANEXOS**

ANEXO I – Atividades de *listen and colour*, *listen and repeat*, *listen, look and do* e *listen and number*.







Name: \_\_\_\_\_ Number: \_\_\_\_\_ Class: \_\_\_\_\_

ENGLISH - Year 4

A. Listen and colour.



B. Listen and number.

	
<input type="checkbox"/> Put your book on your desk.	<input type="checkbox"/> Put your pen on your book.
	
<input type="checkbox"/> Put your pen in your bag.	<input checked="" type="checkbox"/> Put your book in your bag.
	
<input type="checkbox"/> Put your bag on your desk.	<input type="checkbox"/> And sit on your chair.

Source: Treetops (Class Book 2); O.U.P.

## ANEXO II – Vídeos selecionados a partir do Youtube

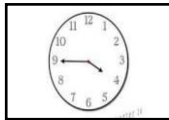
	<p><b>Título:</b> <i>Body Parts Chant – by ELF Learning</i></p> <p><b>Data:</b> 5 de fevereiro de 2013</p> <p><b>Duração:</b> 2'17</p> <p><b>Categoria:</b> <i>Education</i></p>
	<p><b>Título:</b> <i>Body Parts</i></p> <p><b>Data:</b> 5 de fevereiro de 2013</p> <p><b>Duração:</b> 3'21</p> <p><b>Categoria:</b> <i>Music</i></p>
	<p><b>Título:</b> <i>Love Line, an animation by Andrew Deeds Walton</i></p> <p><b>Data:</b> 14 de fevereiro de 2013</p> <p><b>Duração:</b> 2'16</p> <p><b>Categoria:</b> <i>Film &amp; Animation</i></p>
	<p><b>Título:</b> <i>Corpse Bride Piano Duet</i></p> <p><b>Data:</b> 14 de fevereiro de 2013</p> <p><b>Duração:</b> 1'54</p> <p><b>Categoria:</b> <i>Music</i></p>
	<p><b>Título:</b> <i>Lion King – Can you feel the love tonight</i></p> <p><b>Data:</b> 14 de fevereiro de 2013</p> <p><b>Duração:</b> 3'27</p> <p><b>Categoria:</b> <i>Film &amp; Animation</i></p>
	<p><b>Título:</b> <i>Story for learning clothes words. English for kids with teachkidsenglish.com</i></p> <p><b>Data:</b> 19 de fevereiro de 2013</p> <p><b>Duração:</b> 1'08</p> <p><b>Categoria:</b> <i>Education</i></p>
	<p><b>Título:</b> <i>Clothes Vocabulary 1-Sentences by ELF Learning</i></p> <p><b>Data:</b> 19 de fevereiro de 2013</p> <p><b>Duração:</b> 2'14</p> <p><b>Categoria:</b> <i>Education</i></p>



**Título:** *Clothes Vocabulary 2-Sentences by ELF Learning*  
**Data:** 26 de fevereiro de 2013  
**Duração:** 2'31  
**Categoria:** *Education*



**Título:** *Let's go shopping! (English Lessons)*  
**Data:** 5 de março de 2013  
**Duração:** 3'53  
**Categoria:** *Entertainment*



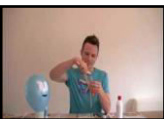
**Título:** *Tell the time in English*  
**Data:** 2 de abril de 2013  
**Duração:** 3'01  
**Categoria:** *Film & Animation*



**Título:** *Daily Routines Vocabulary*  
**Data:** 9 de abril de 2013  
**Duração:** 2'12  
**Categoria:** *Education*



**Título:** *My Daily Routine*  
**Data:** 16 de abril de 2013  
**Duração:** 2'39  
**Categoria:** *Education*



**Título:** *How to make Mother's Day flowers-Pop'n'Olly*  
**Data:** 29 de abril de 2013  
**Duração:** 3'27  
**Categoria:** *Entertainment*



**Título:** *What does eating healthy mean?*  
**Data:** 14 de maio de 2013  
**Duração:** 1'33  
**Categoria:** *Nonprofits & Activism*



**Título:** *The princess and the frog, a pre-school puppet show*  
**Data:** 4 de junho de 2013 & 6 de junho de 2013  
**Duração:** 3'34  
**Categoria:** *Comedy*

**ANEXO III – Dialogue cards**

**Let's go shopping!**

*Dialogue 1:*

**Shop assistant:** Good afternoon.

**Customer:** Good afternoon.

**Shop assistant:** Can I help you?

**Customer:** May I see that jacket, please?

**Shop assistant:** Yes, of course.

**Customer:** Thank you.

\*\*\*\*\*

*Dialogue 2:*

**Customer:** Excuse me. Do you have this in red?

**Shop assistant:** No, I'm sorry. We only have it in black.

**Customer:** That's OK. May I try it on?

**Shop assistant:** Of course. What size do you take?

**Customer:** I usually take a medium.

**Shop assistant:** This is a medium. Go try it on.

**Customer:** Thank you.

**Shop assistant:** You're welcome.

\*\*\*\*\*

*Dialogue 3:*

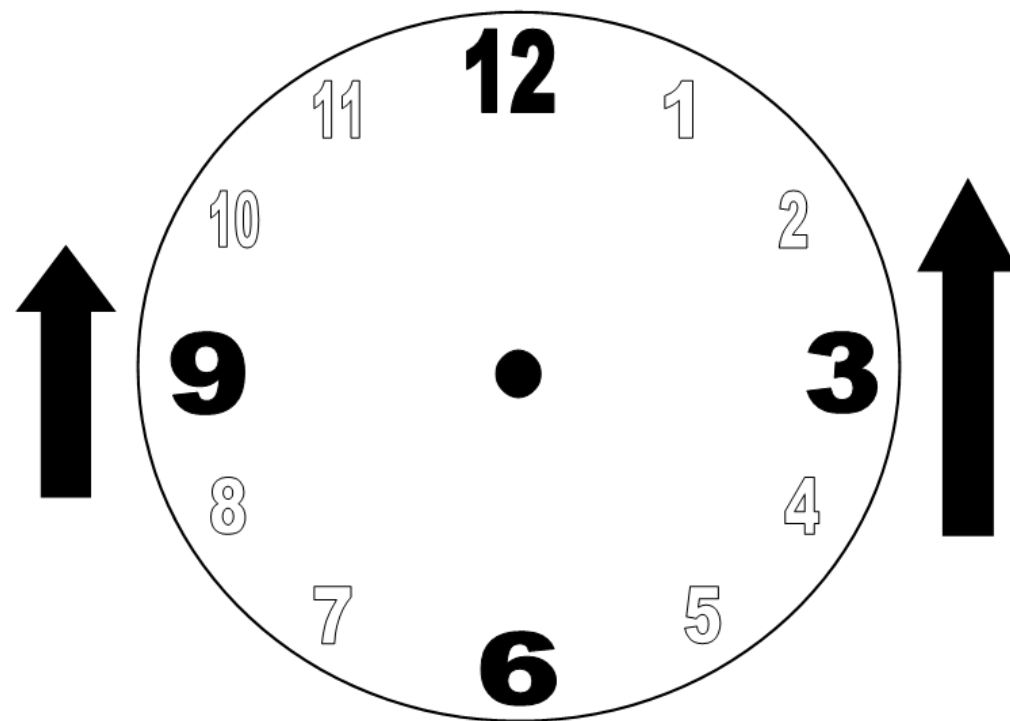
**Shop assistant:** How is it?

**Customer:** It's beautiful. How much is it?

**Shop assistant:** It's on sale. It's 30 €.

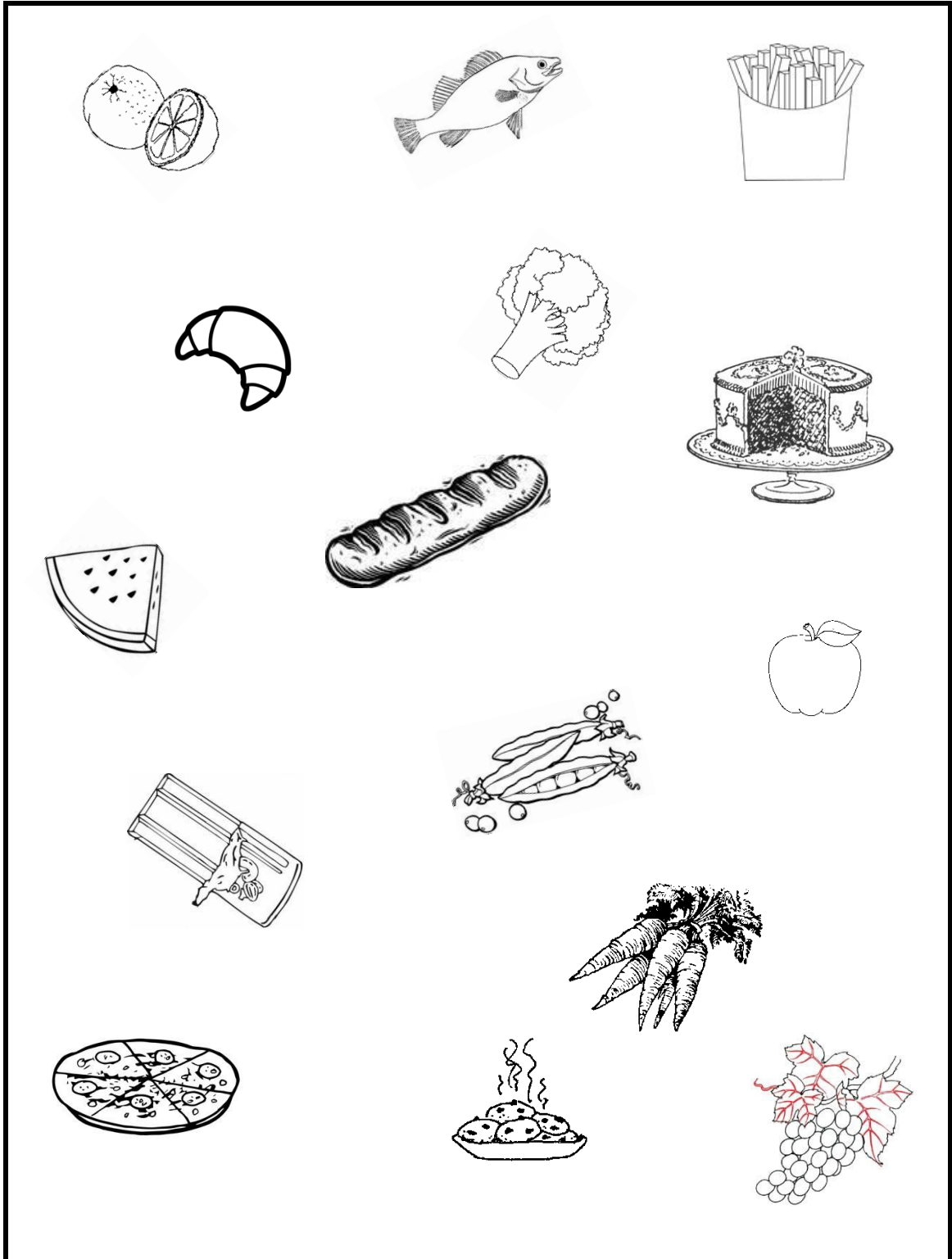
**Customer:** Really? I'll take it.

**ANEXO IV – Clock template**



# HEALTHY EATING

Tick (✓) the foods referred to in the video.



*Pictures from Google Images*



## THE PRINCESS AND THE FROG

👂 Listen and number (1-12).

Anything, anything...

Alright... Can I eat at your table?

Oh, Mr. Frog. I dropped my ball down the well.  
Could you get it?

La, la, la... I love my ball!  
Oh, no... I dropped my ball.

Hey... What's all this noise up here?

Send him away!

You have to keep your promises, daughter!

Excuse me, princess.  
There's a young frog here.

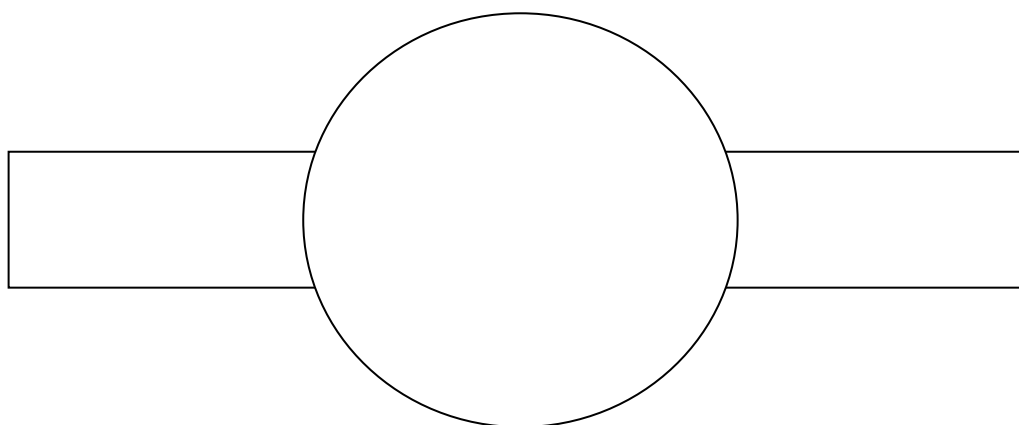
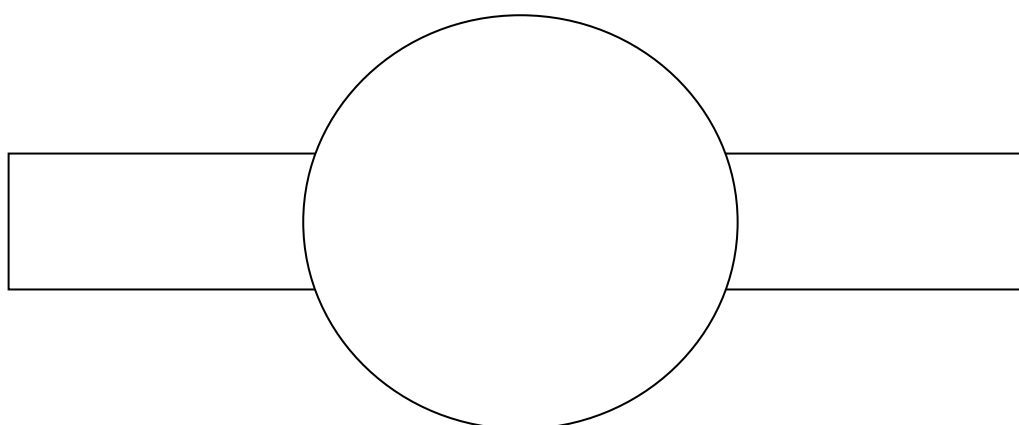
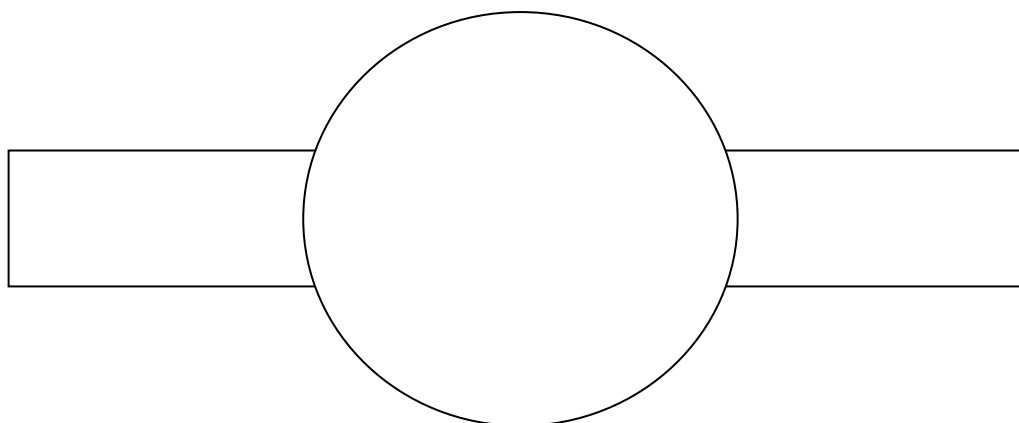
I'm a prince.  
Will you be mine?

Princess, you promised!

Ok. Have some corn, frog.

Of course I will.

**ANEXO VII – *Finger puppets template***



## ANEXO VIII – Grelha de observação

<b>Data:</b>	
<b>Designação do vídeo:</b>	
<b>Grau de interesse e entusiasmo:</b>	
<b>Grau de participação nas atividades propostas:</b>	
<b>Grau de compreensão da mensagem transmitida:</b>	
<b>Grau de utilização da Língua Inglesa:</b>	
<b>Outros aspetos relevantes:</b>	

*Nota: Em grau, poderá considerar utilizar a seguinte nomenclatura: insatisfatório, satisfatório, bom, muito bom.*

**ANEXO IX – Questionário inicial aplicado à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico**



**QUESTIONÁRIO**

*O presente questionário surge no âmbito do projeto de investigação de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês intitulado “O YouTube como banco de recursos audiovisuais, promotor do desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de oralidade no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico”, a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este questionário tem como principal objetivo caracterizar a prática letiva desenvolvida pela professora de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico na turma T21, do 4.º Ano de Escolaridade da Escola Básica da Torre do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, no concelho de Penafiel.*

**Parte A**

1. Há quantos anos leciona Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

---

2. Que formação possui para lecionar Inglês neste ciclo de ensino?

---

3. Segue as Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Sim

Não

4. Que materiais utiliza para apoiar a sua prática letiva?

*Flashcards*

Fichas de trabalho

Manual escolar

Livros de histórias

Jogos

Canções

*Realia*

Novas Tecnologias. Quais? \_\_\_\_\_

Outros. Quais? \_\_\_\_\_

5. A escola onde exerce funções disponibiliza materiais de apoio à sua prática letiva?

Sim

Não

6. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, indique quais.

---

### **Parte B**

1. Coloque por ordem crescente as seguintes macrocapacidades, sendo 1 aquela a que dedica menos tempo de aula por semana e 4 a que dedica mais tempo de aula por semana.

Ouvir

Falar

Ler

Escrever

2. Coloque por ordem crescente as seguintes macrocapacidades, sendo 1 aquela em que os seus alunos demonstram menos dificuldades e 4 aquela em que revelam mais dificuldades.

Ouvir

Falar

Ler

Escrever

3. Quanto tempo dedica por semana à audição?

Menos de 30 minutos

30 minutos

Uma hora

Mais de uma hora

4. Qual é o grau de motivação dos seus alunos durante a realização de atividades relacionadas com a audição?

- Pouco motivados
- Motivados
- Muito motivados

5. Como classifica o desempenho dos seus alunos relativamente a esta macrocapacidade?

- Insatisfatório
- Satisfatório
- Bom
- Muito bom

6. No que diz respeito à audição, assinale as atividades que habitualmente realiza com os seus alunos:

- Ouvir e repetir
- Ouvir e discriminar
- Ouvir e realizar ações / seguir instruções
- Ouvir e desenhar / colorir
- Ouvir e prever
- Ouvir e adivinhar
- Ouvir e legendar
- Ouvir e fazer corresponder
- Ouvir e ordenar
- Ouvir e classificar
- Ouvir e transmitir informação

7. O que utiliza para promover a realização de atividades de audição em contexto de sala de aula:

- Instruções (orais)
- Canções e rimas
- Histórias
- Planos e mapas

- Imagens
- Questionários
- Legendas
- Jogos (Bingo)
- Fichas de trabalho
- CDs
- Vídeos
- Manual escolar
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

8. Costuma utilizar o YouTube nas suas aulas?

- Sim
- Não

9. Se respondeu afirmativamente à questão anterior, que tipos de vídeos utiliza?

- Canções e rimas
- Histórias
- Filmes
- Documentários
- Arts & Crafts*
- Outros. Quais? \_\_\_\_\_

10. No que diz respeito à macrocapacidade Falar, assinale as atividades que habitualmente realiza com os seus alunos:

- Ver, ouvir e repetir
- Leitura em voz alta
- Jogos de memória
- Dramatizações
- Rimas, canções, trava-línguas
- Contar histórias
- Guessing games*
- Information gap*
- Questionários

Diálogos e *role play*

Outras. Quais? \_\_\_\_\_

11. A que aspetos do discurso oral confere maior importância quando realiza atividades de oralidade com os seus alunos?

Acentuação

Entoação

Ritmo

Pronúncia

12. Que formas de interação promove habitualmente em sala de aula para desenvolver a oralidade?

Trabalho individual

Trabalho de pares

Trabalho de grupo

13. Quanto tempo dedica por semana à oralidade?

Menos de 30 minutos

30 minutos

Uma hora

Mais de uma hora

14. Qual é o grau de motivação dos seus alunos durante a realização de atividades relacionadas com a macrocapacidade Falar?

Pouco motivados

Motivados

Muito motivados

15. Como classifica o desempenho dos seus alunos relativamente a esta macrocapacidade?

Insatisfatório

Satisfatório

Bom

Muito bom



## ANEXO X – Questionário aplicado aos alunos



### QUESTIONÁRIO

*O presente questionário tem como principal objetivo saber a tua opinião sobre as atividades realizadas em Inglês. Lê-o com atenção e responde a todas as questões colocadas.*

1. Que idade tens?

---

2. És rapaz ou rapariga?

---

3. Há quantos anos aprendes Inglês?

---

4. Quais são as tuas atividades favoritas nas aulas de Inglês?

- Canções e Rimas
- Histórias
- Filmes
- Teatro
- Dança
- Jogos
- Internet
- Fichas de Trabalho

5. Achas que aprendeste Inglês com os vídeos que viste nas aulas?

- Sim
- Não

6. Se sim, assinala as frases que melhor demonstram o que aprendeste com os vídeos que viste na aula de Inglês.

- Compreendo melhor palavras em Inglês.
- Compreendo melhor instruções simples em Inglês.
- Compreendo melhor frases simples em Inglês.
- Consigo dizer palavras novas em Inglês.
- Consigo dizer frases mais longas em Inglês.
- Consigo dizer as palavras corretamente.

7. Classifica (✓) os vídeos que viste nas aulas de Inglês de acordo com o teu grau de preferência.

Designação do vídeo:	😊 gostei muito	😐 gostei	😞 não gostei
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			
11.			
12.			
13.			
14.			
15.			

## **ANEXO XI - Questionário final aplicado à professora de Inglês do 1.º ciclo do ensino básico**

### **QUESTIONÁRIO**



*O presente questionário surge no âmbito do projeto de investigação de Mestrado em Ensino Precoce de Inglês intitulado “O YouTube como banco de recursos audiovisuais promotor do desenvolvimento das macrocapacidades de audição e de oralidade no processo de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico” a decorrer na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. Este questionário tem como principal objetivo caracterizar o trabalho realizado em conjunto com a professora de Inglês do 1.º Ciclo do Ensino Básico na turma T21, do 4º Ano de Escolaridade da Escola Básica da Torre do Agrupamento de Escolas de Pinheiro, no concelho de Penafiel, após a apresentação de vídeos selecionados a partir do YouTube em contexto de sala de aula.*

**Assinale (✓) a sua opinião sobre cada uma das afirmações seguintes:**

1. O *YouTube* contribuiu eficazmente para o desenvolvimento da audição nos meus alunos.

- Não concordo
- Concordo um pouco
- Concordo
- Concordo plenamente

2. O *YouTube* contribuiu eficazmente para o desenvolvimento da oralidade nos meus alunos.

- Não concordo
- Concordo um pouco
- Concordo
- Concordo plenamente

3. Os vídeos aplicados nas aulas de Inglês aumentaram o grau de motivação da turma para a aprendizagem da Língua Inglesa.

- Não concordo
- Concordo um pouco
- Concordo
- Concordo plenamente

4. Considero o *YouTube* uma ferramenta essencial nas minhas aulas.

- Não concordo
- Concordo um pouco
- Concordo
- Concordo plenamente

5. Considero o *YouTube* uma ferramenta de fácil acesso nas minhas aulas.

- Não concordo
- Concordo um pouco
- Concordo
- Concordo plenamente

6. As atividades realizadas promoveram diferentes formas de interação na sala de aula.

- Não concordo
- Concordo um pouco
- Concordo
- Concordo plenamente

7. Considero o *YouTube* uma fonte promotora da aprendizagem da Língua Inglesa em situações reais.

- Não concordo
- Concordo um pouco
- Concordo
- Concordo plenamente