

2º CICLO DE ESTUDOS
ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO

Vídeos musicais: um aliado para os estudantes de inglês de 1º Ciclo lembrarem conteúdo

Daniela Bento Martins

M

2021



Daniela Bento Martins

Vídeos musicais: um aliado para os estudantes de inglês de 1º Ciclo lembrarem novos conteúdos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientada pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2021

Daniela Bento Martins

Vídeos musicais: um aliado para os estudantes de inglês de 1º Ciclo lembrarem novos conteúdos

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientada pela Professora Doutora Maria Ellison de Matos.

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Dedicado a todos aqueles com amor pelo ensino

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo.....	6
Abstract	7
Índice de Figuras	8
Índice de Gráficos.....	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
Introdução.....	11
Capítulo I – Contexto de investigação.....	14
1.1. Contexto escolar	14
1.1.1. Escola Básica Bom Pastor	14
1.1.2. Instalações	15
1.1.3. Perfil dos alunos/ perfil da turma	16
1.2. Ciclo zero de investigação.....	18
1.2.1. Observação e identificação da área de intervenção.....	18
1.2.2. Ciclo zero de investigação.....	21
1.3. Questão de investigação	25
Capítulo II – Fundamentação teórica	26
2.1. Aprendizagem na Era Digital.....	26
2.2. O ensino e a música	29
2.2.1. A música na vida do ser humano	29
2.2.2. A ciência da música na aprendizagem.....	31
2.2.3. A aprendizagem de uma língua estrangeira através da música	34
2.2.3.1. As músicas infantis na aprendizagem.....	38
2.2.4. Os critérios para a escolha de uma música	40
2.3. O ensino e os vídeos.....	46
Capítulo III – Desenho do estudo	50
3.1. Metodologia de investigação utilizada	50
3.2. Instrumentos de recolha de dados	52
3.2.1. Diário de observação	52
3.2.2. Análise dos exercícios escritos dos alunos	54

3.2.3. Grelhas de observação.....	55
3.2.4. Ficha de autorreflexão pelos alunos	56
3.3. Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação	57
3.3.1. 1º Ciclo de Investigação.	58
3.3.1.1. Intervenção na turma do 4º ano.....	58
3.3.1.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos	59
3.3.2. 2º Ciclo de Investigação.	62
3.3.2.1. Intervenção na turma do 4º ano.....	62
3.3.2.2. Análise e interpretação dos dados recolhidos	63
3.4. Discussão global dos resultados	67
3.5. Limitações ao estudo	69
3.6. Áreas de investigação futura	71
Conclusão	72
Referências Bibliográficas	73
Anexos.....	81

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, janeiro de 2021]

[Daniela Bento Martins]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer à Professora Doutora Maria Ellison de Matos, por todas as palavras amigas e motivacionais, assim como pelas constantes orientações e apoio durante este longo processo.

Gostaria de agradecer às minhas orientadoras de estágio, as professoras Eva Rothes, Teresa Padrão e Conceição Bastos, por todos os conselhos e ensinamentos oferecidos ao longo do prática de ensino, que me ajudaram a crescer como docente. Agradeço também a todos os professores e funcionários da Escola Básica Bom Pastor por toda a ajuda oferecida durante o estágio.

Gostaria de agradecer aos meus alunos que se mostraram sempre entusiasmados e participativos, e me recebiam sempre com um sorriso enorme que nunca esquecerei.

Gostaria de agradecer a todos os meus professores que, ao longo do meu percurso escolar, me inspiraram e ajudaram a definir todas as qualidades de um bom professor.

Gostaria de agradecer à minha colega, Joana Vidal, com quem partilhei toda a prática de ensino e sempre me ajudou através de conselhos e palavras amigas.

Gostaria de agradecer a todos os meus colegas neste mestrado por toda a sua cooperação e apoio, sempre que alguém nesta pequena família necessitava de ajuda. Gostaria de agradecer em especial à minha colega Graça por todo o auxílio que me prestou ao longo deste mestrado, assim como pela sua amizade.

Gostaria de agradecer também a todos os meus amigos, por me oferecerem sempre palavras de ânimo e encorajamento. Em especial, à Marta por toda a ajuda que me prestou durante este projeto.

Finalmente, agradeço às pessoas mais importantes na minha vida, a minha família que sempre me apoiou durante todo o meu percurso académico. À minha mãe por sempre acreditar em mim e ver o potencial em mim, que por vezes eu não sabia que tinha. Ao meu pai, por me ensinar a ser resiliente e a aproveitar todas as oportunidades ao máximo. Ao meu irmão Rodrigo e à minha irmã Margarida, por me animarem nos momentos mais árduos deste projeto. Gostaria de agradecer também aos meus avós, por todo o carinho incondicional.

Resumo

Devido à crescente revolução digital que modernizou várias áreas das nossas vidas, as técnicas de ensino também estão também em evolução. A internet oferece a todos os professores primários recursos digitais ilimitados desde livros a jogos, o manual do aluno oferece também vários recursos digitais que modernizam as aulas. De todos os recursos disponíveis, os vídeos musicais estão a ganhar popularidade no ensino de línguas estrangeiras no ensino básico. Ao juntar todos os benefícios dos vídeos e das músicas num único recurso, os alunos são expostos a um meio divertido, mas educacional, que os ajuda a compreender a língua-alvo. Estes vídeos musicais são caracterizados pelas suas letras repetitivas, contextos divertidos, melodia e imagens cativantes. Estes fatores constituem uma ótima técnica de ensino para introduzir ou consolidar conteúdos e, para ajudar os alunos a praticarem diferentes domínios linguísticos. Na minha prática de ensino, testemunhei, duas vezes, como os vídeos musicais ajudaram os alunos a lembrar o conteúdo. Ao perceber que tinham algumas dificuldades recorrentes em relembrar o conteúdo que acabara de ser lecionado, decidi usar este projeto de pesquisa-ação para avaliar como os vídeos musicais poderiam ajudar os alunos a superar este problema. Desta forma, foram implementados dois ciclos de investigação nos quais o conteúdo foi apresentado através de um vídeo musical. Os dados foram coletados através de diferentes atividades que abrangeram vários domínios cognitivos enquanto se analisava como este recurso ajudava a memória dos alunos. Os resultados mostraram que esta melhorou consideravelmente com o auxílio dos vídeos musicais nos domínios da leitura e da compreensão escrita, assim como no domínio da interação oral. Os dados mostraram também que, no segundo ciclo, os alunos obtiveram melhores resultados, uma vez que o vídeo musical focava em estruturas linguísticas, enquanto que o vídeo musical utilizado no primeiro ciclo focava apenas no vocabulário.

Palavras-chave: Ensino de inglês a crianças, vídeos musicais, memória, recursos digitais, jovens estudantes.

Abstract

Due to the ever-growing digital revolution that has modernised every single area of our lives, teaching techniques have been evolving as well. The internet provides primary teachers everywhere with unlimited digital resources that range from books to games, and the student's book also offer several digital resources that modernises the lessons. Out of all the resources available, video songs are gaining popularity in foreign language lessons of young learners. By joining all the benefits of videos and songs in just one single resource, students are presented with a fun yet educational tool that helps them understand the target-language. These song videos are characterized by their repetitive lyrics, fun contexts and captivating melody and images. These contribute to a great teaching technique to introduce or consolidate content and, at the same time, help students practise different linguistic domains. Two different instances were witnessed of how song videos helped students to remember content because of their repetitive and melodious characteristics. After noticing that the students had some reoccurring difficulties in remembering content, I decided to use this action-research project to evaluate how song videos could help students overcome this problem. This way, two investigation cycles were implemented where the content was introduced through a song video. Data was collected through different activities that comprised various cognitive domains whilst analysing how this resource helped students' memory. The results showed that the students' memory improved considerably with the aid of the song videos regarding the domains of listening and reading comprehension, as well as the domain of spoken interaction. Data also showed that, in the second cycle, students attained better results since the song video focused on chunks of language unlike the song video used in the first cycle that only focused on vocabulary.

Key-words: Primary English teaching, song videos, memory, digital resources, young learners.

Índice de Figuras

FIGURA 1-GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO CICLO ZERO	24
---	----

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1- RESULTADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO PRIMEIRO CICLO	61
GRÁFICO 2 - RESULTADOS DA GRELHA DE OBSERVAÇÃO DO SEGUNDO CICLO	65

Lista de abreviaturas e siglas

FLUPFACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

PALOP.....PAÍSES AFRICANOS DE LÍNGUA OFICIAL PORTUGUESA

EFL.....ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

TPR.....TOTAL PHYSICAL RESPONSE

EBBP.....ESCOLA BÁSICA BOM PASTOR

Introdução

Such sort of entertainment as music may be appropriate for students' learning process, subconscious, and fun. Not only do they make a lesson more interesting because of authentic language and breaking the routine, but they also develop learners' language skills in many fields. (...) Although there is no one ideal method in foreign language teaching, songs can surely strengthen students' motivation towards language adventures. (Kuśnierek, 2016, p.31)

A partir do momento em que o Inglês foi introduzido no currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico em Portugal, tem existido uma grande preocupação em encontrar os melhores métodos de forma a garantir que as necessidades particulares dos alunos possuem uma resposta adequada. Visto que os alunos do primeiro ciclo aprendem de forma distinta em relação aos do ensino secundário, algumas das técnicas implementadas costumam envolver movimentos corporais, conteúdos infantis, trabalho em grupo ou atividades na área das artes manuais. Nestas encontramos os jogos lúdicos, os contos infantis ou até as músicas didáticas. Os manuais escolares dos alunos de inglês do primeiro ciclo preocupam-se em incluir estas técnicas nos seus livros para ajudarem os alunos a adquirir uma melhor aprendizagem e, concomitantemente, ajudarem os professores a administrar um ensino de qualidade nas suas aulas. Um dos recursos mais prominentes no ensino de línguas estrangeiras é a música devido aos inúmeros benefícios que traz para o estudante. Existe uma forte ligação entre música e a linguagem, algo que não acontece com outras técnicas, pelo menos a um nível tão elevado. Ao analisar o impacto da música na aprendizagem, Fonseca-Mora (2000) constatou que:

Music and language share several features. On the one hand, both stem from the processing of sounds; on the other, both are used by their authors/speakers to convey a message, although language is much more precise than music, whose effect is mainly emotional. On another level, music and language have intrinsic features in common, such as pitch, volume, prominence, stress, tone, rhythm, and pauses. (p.147)

Assim, podemos entender uma das razões pela qual esta técnica funciona perfeitamente com os alunos. Nos últimos anos, assistimos a uma modernização da música, pois evoluiu para a forma de vídeo musical. Este novo recurso soma todas a

vantagens que a música acarreta a um outro componente, também ele benéfico: o vídeo. Ultimamente, os vídeos musicais têm vindo a triunfar no ensino de línguas estrangeiras devido à crescente modernização das salas de aula que agora incluem computadores com acesso à internet e projetores audiovisuais. Os professores têm assim um acesso facilitado a recursos digitais disponíveis na internet, quer em plataformas públicas de vídeos, quer nas respetivas plataformas das editoras dos manuais escolares dos alunos.

Uma vez que os vídeos musicais nasceram da junção de músicas e vídeos, o seu benefício provém também destes dois recursos. Por um lado, as músicas produzem um forte impacto emocional no aluno e aumentam a sua motivação (Coyle & Gracia, 2014) para além de beneficiarem os alunos a nível de compreensão de conteúdo. Por outro lado, os vídeos ajudam os alunos a compreenderem conceitos abstratos através de imagens e a reterem a sua atenção durante a visualização. Assim, a junção destes dois recursos num só traz possibilidades infinitas para ensinar línguas estrangeiras aos alunos do primeiro ciclo. Existe ainda a grande vantagem de encontrarmos uma grande diversidade de vídeos musicais que abrangem a grande maioria de conteúdos nos manuais escolares dos alunos.

É importante realçar que os alunos estão cada vez mais habituados a recursos digitais, pois estes fazem parte da sua vida desde muito cedo. São muitas as crianças que, na sua infância, são expostas a este género de vídeos, e estes ficam integrados na sua memória até muito tarde nas suas vidas. Estes vídeos musicais cativam as crianças e, dependendo do seu conteúdo, ajudam-nas no seu processo de desenvolvimento. As músicas populares infantis, que podem ser encontradas nestes tipos de vídeos têm, muitas vezes, homólogas em várias línguas diferentes. Assim, se as últimas forem utilizadas na aprendizagem de uma língua estrangeira, a familiaridade da melodia ajudará os estudantes a entenderem melhor o seu significado e, ao mesmo tempo, a desenvolver a proficiência na língua.

Para este estudo de investigação-ação decidi analisar como os vídeos musicais são capazes de auxiliar os estudantes de 4º ano a reter conteúdo. Após perceber que estes estudantes apresentavam alguns problemas em relembrar o conteúdo que tinham aprendido na aula, decidi que vídeos musicais poderiam o melhor aliado para combater este problema. Esta decisão baseou-se em duas experiências onde os alunos demonstraram que, através dos vídeos musicais, conseguiram imediatamente relembrar o que necessitavam para a atividade.

Desta forma, este estudo irá responder à pergunta “Podem os vídeos musicais ajudar os estudantes de inglês de 1º ciclo a relembrar novo conteúdo?” ao longo de três capítulos. No primeiro capítulo, descreverei o contexto escolar da Escola Básica Bom Pastor, que me acolheu durante a minha prática de ensino; a turma e o perfil dos alunos que fizeram parte do meu estudo; o ciclo zero de investigação que apliquei para demonstrar que existia, realmente, um problema a nível de retenção de memória dos alunos. Foi após a discussão dos resultados deste ciclo de investigação que defini a questão de investigação mencionada anteriormente.

No segundo capítulo, recorri a diversas formas de literatura para retratar o fundamento teórico. Visto que a quantidade de estudos sobre a utilização de vídeos musicais na aprendizagem é quase inexistente, decidi estudar as músicas e os vídeos separadamente, pois, como havia referido, os vídeos musicais nasceram da junção dos dois. Assim, os benefícios atribuídos tanto à música como aos vídeos, podem ser aplicados aos vídeos musicais. Neste capítulo, irei mencionar o modo como o ensino se transformou após o começo da revolução digital, que trouxe novas técnicas de aprendizagem. A seguir, abordarei a relação que o ser humano tem com a música em vários momentos da sua vida. Após descrever esta importante ligação, tentarei demonstrar a capacidade da música a nível científico, uma vez que tem sido objeto de estudo em várias áreas da ciência. Seguidamente, mencionarei as diversas potencialidades da música para aprendizagem, assim como os critérios a seguir para garantir que os alunos usufruem da melhor escolha. Por fim, irei enumerar os benefícios trazidos pelos vídeos para a sala de aula. É importante lembrar que os vídeos são um recurso recente no ensino, causando assim uma carência de literatura sobre os mesmos. Não obstante, como havia referido, podemos associar todos estes benefícios aos vídeos musicais.

No terceiro capítulo, irei descrever a metodologia utilizada ao longo deste estudo, assim como os instrumentos de recolha de dados empregues durante os ciclos de investigação. Relatarei, igualmente, os dois ciclos usados durante a minha prática de ensino para responder à questão de investigação. No final, analisarei os resultados provenientes destes ciclos e discutirei o significado dos mesmos. Seguidamente mencionarei algumas das limitações que surgiram ao longo da prática de ensino, assim como as possíveis áreas de investigação futuras.

Capítulo I – Contexto de investigação

1.1.Contexto escolar

1.1.1. Escola Básica Bom Pastor

No âmbito do Mestrado de Ensino de Inglês no 1º Ciclo da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, realizei, durante oito meses, a minha Prática Profissional na Escola Básica de 1.º CEB / JI do Bom Pastor. Esta escola faz parte do Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis com a sua sede na Escola Secundária Carolina Michaëlis. Este agrupamento engloba também a Escola Básica Irene Lisboa e a Escola Básica Constituição, para além das duas escolas mencionadas anteriormente.

A Escola Básica de 1.º CEB / JI do Bom Pastor situa-se no coração da cidade do Porto na Rua de Arzila 149, caracterizada principalmente pelas atividades económicas do setor terciário (pequenos comércios e serviços), pertencentes à população que ali reside. Junto à escola, podemos encontrar diversos bairros sociais, onde habitam muitas das crianças que frequentam esta instituição, fazendo com que esta sirva, maioritariamente, alunos de classe-média e classe-baixa. Devido à crescente vaga de imigração, existe uma imensa diversidade cultural neste ambiente escolar, pondo os seus estudantes em contacto com diferentes valores e ideias e preparando-os para viver numa sociedade cada vez mais heterogénea. Na maioria das turmas, podemos encontrar estudantes originários de vários países, tais como o Brasil, os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (*PALOP*), a Índia, a China, a Roménia, a Rússia, e a Espanha.

A Escola Básica Bom Pastor ministra tanto o ensino pré-escolar como o primeiro ciclo do ensino básico e, em 2012, concluiu as obras de requalificação que deram um novo ar ao segundo lar de muitos estudantes. Em geral, muitos dos estudantes do quarto ano já frequentam esta escola desde o pré-escolar, o que fortalece ainda mais o espírito de comunidade e de amizade.

O Agrupamento de Escolas Carolina Michaëlis tem como missão o desenvolvimento cognitivo e total de todos os seus estudantes através de um sistema de ensino e aprendizagem de qualidade e primor. Durante a minha prática de ensino, foi possível ver esta missão em ação, assim como a resposta positiva dos alunos à mesma.

1.1.2. Instalações

Após as obras de requalificação em 2012, a Escola Básica Bom Pastor conseguiu modernizar as suas instalações e presentear os seus alunos com um ensino de maior qualidade e com melhores espaços, pensados até ao mínimo detalhe.

Apesar da escola parecer pequena à primeira vista, esta tem capacidade para mais de 250 alunos e oferece aos seus estudantes todas as áreas necessárias para o seu desenvolvimento cognitivo. Para além de diversos espaços e equipamentos lúdicos no exterior da escola, no interior, podemos encontrar seis salas de aula para o 1º ciclo, quatro salas de aula para o pré-escolar e, uma sala de aula para o ensino especial. Os alunos podem também contar com uma biblioteca totalmente equipada com todo o tipo de materiais dos quais possam necessitar, uma espaçosa cantina e ainda diversos espaços verdes, sendo um deles a horta pedagógica. A sala dos professores foi remodelada e conta agora com um espaço aconchegante onde os docentes podem descansar e tratar das suas refeições. Pela escola, pode-se encontrar diversas salas específicas para os auxiliares de educação e as suas necessidades de trabalho.

Todas as salas de aula partilham as mesmas comodidades e os alunos apreciam o ambiente que os rodeia. No geral, cada turma tem uma sala designada, permanecendo na mesma desde o primeiro ano até ao quarto ano de escolaridade, o último ano nesta escola. Deste modo, os alunos sentem-se mais satisfeitos e confortáveis, pois não necessitam de mudar de sala constantemente (assim perturbando o sentido de rotinas que as crianças precisam) e podem personalizar o ambiente envolvente com os seus trabalhos e decorações.

Em termos de personalização, no fundo da sala podemos encontrar também um placar estendido ao longo da parede onde os alunos são encorajados a expor os seus trabalhos sobre um tema que o professor titular considere relevante naquele momento. Normalmente, podemos encontrar trabalhos e posters sobre diversas áreas da Língua Portuguesa, de Estudo do Meio e de Matemática, mas, há também uma secção dedicada à Língua Inglesa, o *English Corner*. Este espaço é, maioritariamente, usado para exibir posters com vocabulário ou estruturas importantes para as aulas de inglês, assim como trabalhos de alunos sobre um determinado tema. Esta área é, evidentemente, muito importante para os alunos, pois, muitas vezes, os posters ajudam-nos a verbalizar a

mensagem que querem transmitir na língua inglesa, sem o auxílio da professora e sem utilizar a língua portuguesa.

Todas as salas de aula se caracterizam pela sua enorme área e subsequente aproveitamento. Em todas elas é possível encontrar um quadro (branco ou de giz), um projetor de teto, colunas de som, um computador com ligação à internet e vários armários para arrumação. Infelizmente, apenas uma das salas de aulas que visitei tem um quadro interativo. As salas dispõem também de pequenos sofás para as crianças e um lavatório com água potável para que os estudantes não necessitem de se ausentar quando precisam de lavar as mãos ou encher as suas garrafas de água. Durante a atual pandemia, esta revelou-se imprescindível, pois é necessário existir uma higienização constante e, assim, os estudantes conseguem fazê-la na sua própria sala de aula.

A única diferença entre as salas encontra-se na disposição das secretárias de cada estudante, pois esta é alterada de acordo com a preferência do professor titular. Geralmente estas estão dispostas em filas horizontais paralelas onde duas mesas estão juntas e são partilhadas por dois estudantes. No entanto, devido à pandemia, houve uma necessidade de separar os alunos e, assim, essas secretárias foram separadas para que se pudesse cumprir o distanciamento social. Em alguns casos, foi impossível aplicar este método, não sendo possível fazer a separação dado que alguns estudantes partilham mesas duplas.

Na eventualidade de faltar material escolar a um aluno, é possível encontrar exemplares extras nos armários para que os estudantes não fiquem sem realizar trabalho de aula. Ao fim do dia de aulas, os estudantes deixam todo os seus pertences em mesas ou armários no fundo da sala para que seja possível fazer uma limpeza rigorosa das suas mesas e para que os estudantes não tenham de levar materiais desnecessários para casa.

1.1.3. Perfil dos alunos/ perfil da turma

No início da segunda parte da minha prática de ensino em setembro de 2020, tive a oportunidade de escolher duas turmas (uma de terceiro ano e uma de quarto ano) para acompanhar e lecionar durante o resto do semestre. Após a primeira observação de uma aula do 3ºB, fiquei cativada por estes estudantes e decidi optar por esta turma para acompanhar até ao fim do semestre. Para o quarto ano, a escolha seria entre o 4ºA e o 4ºB. Na primeira parte da minha prática de ensino, foram-nos apresentadas estas duas

turmas (ambas ainda de terceiro ano) e, então, tanto eu como a minha colega, ficamos a conhecer os alunos, as suas necessidades e o ambiente nas suas aulas. Optei, sem hesitação, pela turma do 4ºB para, não só seguir até ao fim do semestre, mas também para usar neste estudo. Foi com esta turma que, durante a Iniciação à Prática Profissional I, identifiquei o problema que desenvolvi para este projeto de investigação-ação na segunda parte da Iniciação à Prática Profissional.

A turma do 4ºB da Escola Básica Bom Pastor é composta por vinte alunos, sendo que nove deles são do sexo masculino e onze do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade. Este conjunto de alunos é bastante diversificado a nível cultural, dado que cerca de metade dos alunos são oriundos de países dispersos pelo mundo.

Esta turma é também diversificada a nível cognitivo, pois três dos seus alunos encontram-se ao abrigo da lei “Medidas Seletivas”, aprovada pelo Decreto-Lei 54/2018, de 6 de julho. Estas medidas visam auxiliar os alunos quando as suas necessidades de aprendizagem não são abrangidas pelas medidas universais. Um destes alunos necessita de constante apoio (sendo que frequenta o ensino especial) e de atividades diferentes, pois não consegue acompanhar os seus colegas nas aulas de inglês. A situação das outras duas alunas difere no sentido em que apenas em alguns casos precisam de atividades e fichas de avaliação adaptadas ao seu nível.

Não obstante, o resto da turma não demonstra dificuldades aquando da aprendizagem da língua inglesa. A maioria dos alunos demonstra um grande à vontade com a língua e todos se mostram recetivos a cada desafio proposto pelas professoras. Em alguns casos, pode-se encontrar um pouco mais de receio ou vergonha quando necessitam de falar em inglês, mas, com algum apoio por parte das professoras ou até dos colegas, conseguem verbalizar o que têm em mente. Por vezes, talvez pelo facto de as aulas de inglês terem lugar depois do almoço, esta turma tinha a tendência de ficar mais agitada em certos momentos da aula. No entanto, assim que os alunos eram chamados à atenção, este comportamento disruptivo cessava de imediato.

O à vontade desta turma perante a língua estrangeira reflete-se nos seus testes de avaliação, que apresentam, na grande maioria, resultados positivos. Muitos alunos chegam mesmo a obter a nota máxima. Porém, apesar do bom aproveitamento que esta

turma tem, ainda há alguns aspetos em que os estudantes precisam de melhorar para obter uma maior proficiência da língua inglesa.

1.2.Ciclo zero de investigação

1.2.1. Observação e identificação da área de intervenção

O meu processo de observação teve lugar durante dois semestres, o primeiro no passado ano letivo (2019/2020) e o segundo no corrente ano letivo de 2020/2021. Durante este período tive a oportunidade de observar as aulas de quatro turmas (duas de terceiro ano e duas de quarto ano) da Escola Básica Bom Pastor e, assim, consegui examinar as técnicas de aprendizagem aplicadas pelas minhas mentoras aos alunos destas turmas. É importante denotar que, ao longo deste processo, observei três mentoras diferentes (uma no primeiro semestre de observação e duas no segundo semestre) o que me proporcionou uma oportunidade para assistir a três tipos de ensino.

De maneira a registar todos os momentos, recorri (principalmente) ao uso de Fichas de Observação disponibilizadas pela FLUP e ao meu diário de bordo, no qual apontei diversas ocorrências na sala de aula tanto protagonizadas pelos alunos, como pelas minhas mentoras. Este último recurso permitiu-me estudar a evolução dos alunos tanto de aula para aula, como de ano para ano. Serviu também como guia aquando das minhas reflexões pós-aula para garantir que todos os momentos importantes eram devidamente mencionados e analisados.

Apesar do primeiro semestre de observação ter sido encurtado, devido à presente pandemia, foi-me possível obter uma noção completamente diferente da que eu tinha imaginado no que diz respeito a um contexto de sala de aula. Durante este curto período compreendi o método de ensino aplicado pela minha mentora, o porquê de este ter sido escolhido e ainda o efeito que este tinha nos alunos.

Primeiramente, há que ter em atenção que os aprendentes são crianças numa faixa etária compreendida entre os oito e os dez anos de idade, portanto, o ensino tem de ser especializado e adaptado para que as crianças consigam aprender verdadeiramente. Notei, que a professora aparentava tratar os alunos segundo o Método Montessori que, segundo Rangel (2005, p. 41) “baseia-se no princípio do entendimento da criança como ser particular, diferente do adulto, e como ser dotado de capacidade e condição de

autodesenvolvimento.” Já o Ministério da Educação refere no documento *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico* “que ao ensinar-se Inglês aos mais novos se está a contribuir para o desenvolvimento global da criança, não apenas para o seu sucesso na aprendizagem de línguas.” (Bento, Coelho, Joseph & Mourão, 2005, p.10)

Assim, na maioria das aulas, tanto no terceiro como no quarto ano, podíamos encontrar um momento lúdico (em forma de jogo educacional) onde os alunos testavam o seu conhecimento da matéria de uma maneira mais divertida e relaxante. Estas atividades eram sempre recebidas entusiasticamente pelos alunos e mostravam ser um sucesso a nível educacional. Acredita-se que os jogos educacionais podem ser muito mais vantajosos, ao contrário dos exercícios tradicionais, no sentido em que os alunos obtêm melhores resultados (Ashok, Revathi, & Saminathan, 2013), pois acabam por ser mais agradáveis, divertidos e motivantes.

Embora, em alguns momentos, se verificasse uma abordagem mais moderna ao ensino-aprendizagem de uma língua, os elementos do ensino tradicional dominavam as aulas e a forma como os alunos aprendiam, destacando-se o uso do manual e seus exercícios, tal como os testes de avaliação. Ao longo das aulas, tornou-se claro que o manual escolar (*Let's Rock! 3 e Let's Rock! 4*), ambos de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves) ditava o curso das regências e, conseqüentemente, a maioria dos exercícios derivavam tanto do manual escolar como do material extra (tais como o livro de fichas, *flashcards*, recursos online) proveniente do pack “*Let's Rock!*”. Apesar da existência de um quadro interativo na sala, este era usado maioritariamente para exibir o manual, na eventualidade de algum aluno se ter esquecido dele em casa. Em algumas situações, era também utilizado para mostrar vídeos musicais ou para jogos interativos. Evidentemente, a professora empregava também outras atividades, como artes plásticas referentes ao tema abordado naquele momento ou pequenas apresentações orais entre os alunos. Desta forma, foi possível observar que, algumas vezes, o manual escolar era deixado de parte e outros recursos eram utilizados, para que existisse uma aprendizagem mais personalizada de acordo com as necessidades dos alunos, pois “cabe ao professor não se deixar influenciar pelas tendências do mercado editorial, tomando suas próprias decisões com critérios e reflexão crítica.” (Xavier & Urio, 2006, p.32).

Juntamente com a técnica tradicional de utilização persistente do manual escolar, vem também a constante preocupação com as avaliações dos alunos. Atualmente, os alunos da Escola Básica Bom Pastor são avaliados continuamente, ou seja, todos os momentos de avaliação (normalmente dois testes escritos) contam para uma nota geral a ser atribuída no final de cada período. Este método de avaliação é visto por Finocchiaro (1974) como uma maneira de, não só avaliar o progresso do aluno como estudante de inglês durante um certo período de tempo, mas também, de avaliar a eficácia dos métodos e materiais utilizados pelo professor para ensinar a língua inglesa aos seus alunos. Ao mesmo tempo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* aponta para a preocupação deste tipo de avaliação poder “transformar a vida do aprendente num nunca acabar de testes” (2001, p. 254), o que reflete o cenário que presenciei durante a minha prática de ensino. Os alunos estão já acostumados ao habitual teste escrito de inglês, que apresenta também uma secção dedicada à compreensão oral. Este tipo de meio para a avaliação testa os alunos em apenas três dos seis domínios presentes no documento *Aprendizagens Essenciais* (2018) com base nos programas *Metas Curriculares de Inglês para o 1º Ciclo* (Bravo, Cravo & Duarte, 2015) e *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001). Assim, os alunos são apenas avaliados na leitura, na compreensão oral e na escrita, deixando de parte os outros três domínios de interação oral, produção oral e domínio intercultural. Com a imensa importância dada aos testes de avaliação, estes últimos domínios parecem ser também negligenciados no resto das aulas.

Apenas presenciei uma aula na qual os domínios de produção e compreensão oral foram testados através da utilização de um vídeo musical. Este serviu para consolidar a estrutura linguística que tinha sido apresentada naquela aula e, através do vídeo musical, os alunos conseguiram ouvi-la pronunciada por nativos da língua-alvo. Ao mesmo tempo, eram encorajados a cantar ao ritmo da música, criando assim uma oportunidade para utilizarem a língua inglesa sem quaisquer inibições. Durante esta atividade, os alunos estavam completamente motivados e interessados pois, tal como acontecia com os jogos, estavam a aprender de uma maneira divertida. O momento mais importante desta ocorrência, aconteceu minutos depois da aula ter acabado. Dois alunos, enquanto arrumavam o seu material escolar, conversavam entre si usando as estruturas com muita facilidade. Ao início, usavam-nas cantando, mas depressa deixaram esse elemento de parte para terem uma conversa normal. A utilização do vídeo musical acabou por dar mais

frutos do que era esperado, uma vez que os alunos conseguiram relembrar o que estava no vídeo musical para conseguirem comunicar entre eles. Isto pode-se explicar pelo facto de as músicas tornarem a aprendizagem do aluno um processo inconsciente (Aguirre, Bustinza, & Garvich, 2016). O contrário acontecia quando o conteúdo era apresentado através de métodos tradicionais, pois os alunos demonstravam alguma dificuldade em lembrar o que tinham aprendido.

Houve também outra pequena ocorrência onde um aluno conseguiu chegar à resposta correta através de uma música. Durante a realização de um teste escrito, este aluno deparou-se com a pergunta “*How are you?*” e foi claro na expressão dele que não sabia a resposta. Quando a professora reparou, ela simplesmente aconselhou-o a lembrar-se da “*Hello Song*”, uma cantiga usada todos os dias para iniciar as aulas de inglês. O aluno lembrou-se imediatamente da música e num instante escreveu uma resposta para a pergunta. Ora, esta música, “*Hello Song*”, descreve diversas emoções que os alunos possam sentir (como “*I’m great! I’m fine! I’m hungry!*”) depois da pergunta “*How are you?*”. Portanto, é fácil explicar o porquê de o aluno conseguir responder imediatamente à pergunta do teste quando é incitado a pensar na música que dá início a cada aula.

Uma vez que notei a existência desta pequena falha de memória por parte dos alunos para relembrar a matéria dada e que certos domínios não estavam a ser analisados suficientemente, achei que seria uma boa área de intervenção para eu dissecar. Considerei que a melhor maneira de ultrapassar este problema seria com música, mais especificamente, vídeos musicais, pois tinha experienciado os dois momentos mencionados anteriormente e sabia que havia um enorme potencial neste recurso para a aprendizagem de inglês no 1º Ciclo. É universalmente defendida a noção de que a utilização de músicas melhora a compreensão oral e ajuda a praticar a pronúncia (Mobbs & Cuyul, 2018). Então, é interessante explorar a capacidade deste recurso num outro domínio. Por sua vez, os alunos mostravam-se sempre entusiasmados e interessados neste género de atividade que os retirava do ensino tradicional e passava para um ensino um pouco mais divertido.

1.2.2. Ciclo zero de investigação

Primeiramente, achei importante implementar um ciclo zero de investigação para demonstrar que existia uma falha em termos de memorização de conteúdo por parte dos

estudantes. Idealmente, neste ciclo lecionar-se-ia matéria nova para realmente testar o poder que os vídeos musicais tinham para relembrar conteúdo. No entanto, devido a alguns imprevistos que foram aparecendo no decorrer desta prática de ensino, este ciclo teve de ser implementado com matéria de revisões.

Assim, criei um plano de aula (ver anexo 1) baseado no método *Plan, Do, Review!* (Ellis & Ibrahim, 2015) com o intuito de rever a matéria dos países juntamente com a estrutura “*Where are you from?*” e “*I’m from x.*” na aula do 4ºB. Comecei, então, a aula com a pergunta “*Where are you from?*” e, como esperado, muitos alunos responderam apenas com o nome do país de origem, enquanto outros conseguiam responder com a frase completa. Depois desta pequena introdução, procedi à leitura conjunta de uma história do manual escolar sobre o tema de países. A seguir, revi os países mencionados na história, assim como os que tinham já sido apresentados no ano letivo anterior. Esta atividade provou ser fácil para os alunos, visto que a grande maioria conseguia reconhecer os países assim que viam a respetiva bandeira. No entanto, muitos mostraram algumas dificuldades em pronunciar os países de maneira correta. Este pequeno obstáculo pode explicar-se pelo facto de os alunos terem aprendido esta matéria em regime de telescola no ano letivo anterior e não terem tido oportunidade de ouvir corretamente a pronúncia correta das palavras.

Através de uma pequena revisão e exercício de repetição, os alunos deixaram de mostrar dificuldades com a pronúncia dos países e assim, passei para a fase seguinte: pôr em prática a estrutura linguística usada na introdução da aula. A partir do momento em que expliquei como esta estrutura funcionava, voltei a perguntar “*Where are you from?*” e, desta vez, obtive respostas completas de todos os alunos questionados. Os estudantes tiveram também oportunidade de se questionar mutuamente para que houvesse um momento de aula onde eles conseguissem comunicar entre eles, sem a minha ajuda.

Depois desta atividade, entreguei uma ficha de exercícios sobre o tema para consolidar o que foi aprendido na aula. Este momento na aula teve também outro propósito: manter os alunos ocupados enquanto eu implementava o ciclo zero no grupo de estudo.

Como havia referido, este ciclo zero serviu para demonstrar que os alunos possuíam alguma dificuldade em relembrar conteúdo, portanto, decidi executar este momento nos últimos instantes da aula.

Para este projeto, escolhi seis alunos da turma do 4ºB da Escola Básica Bom Pastor que eram diferentes em diversos aspetos. Este grupo era constituído por um número igual de alunas e de alunos que são oriundos não só de Portugal, como também de outros países do mundo. Para além destes fatores, este pequeno grupo demonstrava também uma maior heterogeneidade a nível intelectual, o que simplificou a minha escolha. Dois dos alunos mostravam um total à vontade com a língua inglesa (muitas vezes de conteúdos que ainda não tinham sido lecionados), um deles mostrando-se quase impaciente para participar na aula, enquanto o outro estudante participava apenas quando solicitado. Outros dois alunos deste grupo demonstravam algumas dificuldades a todos os níveis, mas estas agravavam-se quando havia necessidade de utilizar o inglês oralmente. Este obstáculo devia-se, principalmente à ansiedade e ao receio de falar inglês na aula e não à falta de conhecimento da matéria. Já os últimos dois alunos exibiam um nível adequado no que diz respeito à língua inglesa, sendo que um deles se mostrava um pouco intimidado pelo grau de inglês do seu colega de mesa (mencionado no início), o que resultava num nível de participação e motivação baixo.

Os seis alunos que escolhi para o grupo de estudo estavam separados em grupos de dois, pelo que optei por utilizar um exercício de conversação a pares. Expliquei a cada par que cada elemento teria de perguntar “*Where are you from?*” e depois responder ao colega usando a resposta completa. Os alunos foram também encorajados a escolher outros países para além do seu para que pudessem praticar a pronúncia do restante vocabulário revisto na aula.

Durante esta interação oral, utilizei uma grelha de observação (ver abaixo) para que pudesse tomar nota dos momentos importantes deste exercício. Para esta grelha, escolhi cinco domínios de análise diferentes. Dois destes referem a facilidade que os alunos revelam em lembrarem da estrutura aprendida, sendo eles “Consegue fazer a pergunta facilmente” e “Consegue responder facilmente à pergunta”. Estes podem ser considerados como os elementos mais importantes, visto que o objetivo é testar a memória dos estudantes. Os dois domínios seguintes “Consegue pronunciar bem a pergunta” e “Consegue pronunciar bem a resposta” aludem à pronúncia dos alunos aquando da interação oral. A última vez que esta estrutura foi praticada oralmente ocorreu nos primeiros momentos da aula, portanto, achei importante verificar se os alunos conseguem ainda pronunciar as frases sem ajudas. No entanto ao realizar a grelha,

imaginava os resultados favoráveis, uma vez que a matéria em questão não é algo novo para os alunos. Os domínios referentes à memória e à pronúncia poderiam ser afetados por inúmeros fatores exteriores à aula. Mesmo assim, achei que seria importante analisar o efeito que esta situação teria neste ciclo. O último domínio, “Mostra entusiasmo durante o exercício”, apesar de não aparentar muita relevância, acaba por ser um fator essencial na interação oral. Muitos estudantes, especialmente nesta jovem idade, sofrem de algum receio ou vergonha quando precisam de usar a língua-alvo e, por vezes, esta ansiedade faz com que alguns erros sejam cometidos acidentalmente. Este medo pode justificar-se pela falta de confiança, pouco conhecimento das regras gramaticais (Alwis, 2020) ou até pela pressão da avaliação. Por estes motivos, julguei que seria um domínio importante para acrescentar nesta grelha.

Grelha de Observação

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Consegue fazer a pergunta facilmente						
Consegue responder facilmente à pergunta						
Consegue pronunciar bem a pergunta						
Consegue pronunciar bem a resposta						
Mostra entusiasmo durante o exercício						

Chave: Evidente ++ | Pouco Evidente + | Não evidente - |

Figura 1-Grelha de observação do ciclo zero

Os resultados deste ciclo demonstraram que os seis alunos não tinham dificuldades em responder à pergunta, tanto que metade deles usou facilmente outros países que não tinham sido revistos na aula. Este exemplo provou que os alunos conseguiam lembrar-se do que tinham aprendido no ano letivo anterior, não só pelo à vontade que aparentavam ao responder à pergunta, mas também pela utilização de vocabulários diferentes daqueles que foram lecionados. Nos domínios referentes à pergunta, os estudantes demonstraram

uma maior dificuldade em lembrarem-se da estrutura, sendo que muitos confundiam a palavra “*Where*” com “*How*” ou “*What*”. A maioria dos alunos, com exceção de dois, precisou de ajuda dos colegas para lembrar e pronunciar a pergunta, o que indicou que este aspecto precisava de ser introduzido de uma outra maneira para o tornar mais memorável. Relativamente ao último domínio, apenas um aluno se mostrou mais apreensivo e com receio de falhar, fazendo com que tivesse alguma dificuldade em comunicar com o colega. Já os outros alunos mostraram entusiasmo e vontade de participar, notando-se que achavam divertido alterar o seu país de origem.

Com estes resultados, cheguei à conclusão de que, apesar de se tratar de matéria de revisões, os alunos demonstraram algumas dificuldades em relembrar a estrutura linguística, mesmo tenha sido revista na durante a minha aula.

1.3. Questão de investigação

Após reconhecer que os alunos desta turma necessitavam de uma técnica mais motivante e menos tradicional e estando consciente do valor que as músicas tinham no seu processo de aprendizagem, decidi que os vídeos musicais seriam uma mais-valia no que diz respeito a relembrar matéria. Há também que aceitar que estes estudantes nasceram na era digital e estão acostumados a um conteúdo visual, portanto, o simples uso de músicas não conseguiria captar os estudantes da mesma forma que os vídeos o fazem.

Tendo estas noções em mente, concluí que a questão de investigação que me guiaria durante este projeto seria a seguinte:

Podem os vídeos musicais ajudar os estudantes de inglês de 1º ciclo a relembrar novo conteúdo?

Capítulo II – Fundamentação teórica

Este estudo tem como objetivo descobrir como os vídeos musicais beneficiam os alunos de primeiro ciclo de inglês, uma nova área do ensino de línguas estrangeiras. Devido ao facto de os vídeos musicais serem uma técnica recente, não existem ainda muitos estudos que analisem a sua potencialidade para a aprendizagem. Não obstante, existem inúmeros estudos sobre os recursos que originaram esta nova técnica: as músicas e os vídeos. Uma vez que esta junção não alterou nenhum dos dois elementos, é possível estudar os benefícios de cada uma e aplicá-los aos vídeos musicais. Este recurso deve ser explorado pois as crianças da sociedade atual nascem num mundo tecnológico e a sua maneira de pensar e de se desenvolver é diferente dos estudantes que os precederam.

Estas também cresceram a ver e a ouvir vídeos musicais infantis em casa ou durante o ensino pré-escolar que ficaram para sempre nas suas memórias. Os vídeos musicais possuem esta característica de ficarem gravados na nossa mente durante anos, portanto é um ótimo meio para explorar se queremos que os nossos alunos memorizem e entendam a matéria que lhes é ensinada. Este recurso ajuda os alunos mais ansiosos, aquando da utilização oral da língua-alvo, a comunicarem sem medo e a ganharem um maior à vontade com a língua estrangeira. Os vídeos musicais são também uma excelente forma de promover a autonomia do estudante pois, com a orientação do professor, os alunos podem encontrar facilmente este conteúdo online e praticarem sozinhos ou até descobrir outros vídeos musicais que poderão ser relevantes para a sua aprendizagem.

2.1. Aprendizagem na Era Digital

A última metade do século XX pode ser classificada como o início da Revolução Digital, uma nova era em que a utilização da tecnologia, como computadores e derivados, passou a ser um elemento cada vez mais comum na vida das pessoas. Ao longo dos anos, o acesso à tecnologia e à internet vieram a facilitar todos os setores à nossa volta, especialmente o setor da educação. Podemos, certamente, enumerar os diversos recursos digitais existentes numa sala de aula atual, desde o projetor ao quadro interativo. No entanto, existe um componente muito importante que não é tecnológico, mas, ao mesmo tempo, está intrinsecamente ligado ao mundo digital: os estudantes.

Foi em 2001 que Prensky cunhou o termo “Nativos Digitais” para se referir a todas as pessoas nascidas depois das últimas décadas do século XX que ficaram imediatamente submersas no mundo digital. Todas estas pessoas, especialmente nos dias de hoje, cresceram rodeadas de inúmeros aparelhos digitais como telemóveis, videojogos, computadores, *tablets*, câmaras fotográficas, ou *smartwatches*, e muitas já não conseguem viver sem estes elementos nas suas vidas. Devido a esta revolução digital, muitos objetos comuns (como o relógio, a bússola, a calculadora, ou até o bloco de notas) são já considerados obsoletos, pois num simples telemóvel conseguimos encontrar homólogos destes, mais úteis e simplificados. Prensky (2001) nota ainda que devido a toda esta constante interação com a tecnologia, os estudantes de hoje pensam e processam informação de uma maneira diferente, ao contrário dos seus predecessores.

Estes predecessores são os chamados “Imigrantes Digitais” e são caracterizados por se terem adaptado ao mundo digital apesar de não terem crescido com os mesmos equipamentos tecnológicos que o grupo anteriormente descrito. Atualmente, a grande maioria dos professores de inglês em Portugal pertencem a este grupo de imigrantes digitais enquanto que todos os seus alunos são considerados nativos digitais.

Assim, foi necessário fazer uma mudança no modo de ensino para que fosse possível atender a esta nova maneira de pensar dos alunos. Para isso, é essencial que estes imigrantes digitais tentem adaptar-se ao máximo a esta nova era, usufruindo daquilo que ela poderá oferecer à área do ensino (Guan, Song, & Li, 2018). Para alguns professores, esta adaptação pode parecer muito difícil ou até impossível. No entanto, Gaston (2006) garante que aprender a ensinar nativos digitais não requiere estudos avançados em tecnologia, mas sim o desejo para envolver os alunos no processo de aprendizagem.

Observamos, então, uma mudança de um ensino monomodal para um ensino multimodal devido, principalmente, ao crescimento rápido da tecnologia (Ganapathy & Seetharam, 2016). É possível utilizar diversos meios tais como vídeos, músicas, jogos interativos ou imagens, para facilitar a aprendizagem de cada aluno na sala de aula. Os estudantes estão cada vez mais acostumados a estes meios e, apesar da jovem idade, alguns conseguem facilmente manuseá-los. Na verdade, muitos aparelhos tecnológicos (como *tablets* e telemóveis) são já feitos a pensar em crianças e, também é possível encontrar brinquedos semelhantes a estes aparelhos para as crianças ainda mais novas.

Hoje em dia, esta é feita a partir do momento em que a criança nasce sendo imediatamente exposta a imensas câmaras e telemóveis de familiares que querem guardar o momento especial. Assim, é fácil acreditar que este grupo é verdadeiramente nativo digital, uma vez que começam desde cedo a perceber como funciona o mundo eletrónico. Por esta razão, é comum encontrar, nas aulas de hoje, alunos a ajudarem os seus professores quando estes precisam de apoio tecnológico. Isto não pode ser visto pelos professores como um momento de fraqueza, mas sim uma oportunidade de aprenderem com os seus discentes, uma vez que eles se mostram interessados e felizes com o uso de novas tecnologias nas suas aulas. O relatório de NetDay (2004) explica ainda:

Today's students in grades K-3 are amazingly more technology savvy than many adults believe, including their parents and teachers. And these students are showing an early acclimation to technology that far exceeds where their older siblings were at the same developmental point. Today's younger elementary students are gamers, communicators and explorers in terms of their technology use and highly value the importance of technology in their education. (p.7)

Desta maneira, conseguimos entender como estes nativos digitais dominam o mundo tecnológico com uma facilidade imensa, ao contrário dos seus antecessores. É também explicado que, se este elemento tecnológico for incorporado nas aulas, muitos benefícios aparecerão, tanto para os alunos, como para os professores. Segundo Gilakjani (2011) os alunos de inglês sofrem de falta de motivação e exposição da língua. No entanto, estes obstáculos podem ser ultrapassados através da utilização de meios tecnológicos na aprendizagem, uma vez que os alunos conseguem ouvir a língua-alvo diretamente (com vídeos ou áudios) e sentem-se mais motivados por aprenderem através de recursos que lhes são familiares. Em 2000, Silverstein, Frechtling, e Miyoaka publicaram um estudo de dois anos e meio sobre o uso e impacto das tecnologias de aprendizagem geral em alunos do pré-escolar até ao ensino secundário, nas escolas públicas de Illinois e concluíram:

Similarly, principals and teachers are overwhelmingly positive about how technology has enhanced students' interest and motivation, increased creative and critical thinking, facilitated collaborative work efforts, promoted the role of teacher as facilitator, engaged students in multi- and interdisciplinary activities,

and incorporated skills relevant to the workplace. This suggests that even though technology's potential has not been fully realized, it is taking on an increasingly important role in most schools. (p. xx-xxi)

Mais uma vez, é comprovado o efeito positivo que a era digital tem na aprendizagem dos dias de hoje, não só a nível motivacional, mas também a nível cognitivo, sendo que um dos aspetos melhorados foi o pensamento crítico dos estudantes. Para este método tecnológico funcionar, é necessário que os professores se adaptem aos novos recursos digitais como havia referido anteriormente. No entanto, é crucial que esta não domine o curriculum, mas sim que o apoie (Ranasinghe & Leisher 2009). Contudo, é natural que alguns professores tenham alguma dificuldade em dominar este novo mundo digital, mas é imperativo que continuem a tentar. Quando estes docentes não conseguem aceitar estas pequenas falhas, sentem-se desmotivados e, por vezes, deixam de usar meios tecnológicos, provocando, assim, nos alunos um sentimento de irrelevância em relação a estes recursos (Mathew & Alidmat, 2013).

É também importante mencionar que, em alguns casos, é impossível obter estes recursos devido aos seus custos monetários. Neste sentido, muitos professores vêm-se pressionados a improvisar outras formas de apresentar a tecnologia nas suas aulas, como, por exemplo, a utilização do telemóvel pessoal para os alunos ouvirem uma canção. A revolução digital oferece inúmeros recursos digitais que podem ser usados na aprendizagem de novas línguas e estes recursos estão sempre a atualizar-se e a adaptar-se às novas necessidades dos seus utilizadores. Assim, a comunidade escolar consegue facilmente usufruir destes meios, de forma a oferecer um ensino de qualidade.

2.2. O ensino e a música

2.2.1. A música na vida do ser humano

A música é um elemento que está profundamente enraizado na essência do ser humano. Isto não é algo que tenha sido trazido pela revolução digital, mas sim um aspeto considerado intrínseco da condição humana. Para nós, a música é tão universal como a linguagem ou a comunicação e todos estes elementos estão interconectados (Salcedo, 2010). Similarmente, o dicionário Merriam-Webster (s.d.) define a música como “the science or art of ordering tones or sounds in succession, in combination, and in temporal relationships to produce a composition having unity and continuity”. Assim, podemos

então assumir que a linguagem é como uma música, pois caracteriza-se por ter uma sucessão de sons que origina algo.

São vários os estudos que indicam que, durante a pré-história, o ser humano concebeu diversas maneiras de comunicação entre a sua comunidade, pois esta era uma enorme necessidade partilhada por todo o tipo de espécies. A primeira encontra-se nas pinturas rupestres, uma das formas mais conhecidas de comunicação, pois podemos encontrar, ainda hoje, vários exemplos preservados pelo mundo inteiro. A segunda ficou marcada pelos sons emitidos pelos nossos antepassados, sons estes que são muitas vezes parodiados e subestimados na nossa sociedade quando, na verdade, foram eles que originaram a linguagem usada atualmente. Assim, Engh (2013) defende que o desenvolvimento antropológico das línguas humanas está, de certo modo, ligado à música. Esta afirmação pode ser atestada por Larrick (1991) quando explica que, mesmo antes da escrita, as histórias de guerra e as odes de louvor eram passadas de tribo em tribo por meio de canções e os menestréis usavam a música para levar a literatura às multidões.

As músicas acarretam muito significado e, apesar de hoje em dia não servirem para passarem histórias de guerra, continuam a servir diversos propósitos na nossa sociedade. Podemos encontrar diversas músicas para festejar aniversários e feriados, assim como para circunstâncias mais pesadas, em forma de cantos fúnebres. As músicas podem também ganhar significado pessoal para celebrar nascimentos, relações familiares, amigáveis e amorosas, ou momentos importantes na vida de alguém. Contudo, a maioria das músicas de hoje servem principalmente para nos relaxar e entreter, uma vez que estamos rodeados de músicas em todo o lado desde centros comerciais, a cafés, ou até em elevadores e parques de estacionamento.

O primeiro contacto de um ser humano com a música acontece não na infância, mas sim quando este está ainda em fase de gestação. Bayless e Ramsey (1978) afirmam que as crianças têm uma sensibilidade cinestésica inata para se mover com os batimentos e ritmos, e isto começa quando o bebé ouve os batimentos cardíacos no útero da mãe. Depois do nascimento, a criança está constantemente rodeada de música apropriada à sua idade, tanto nos seus brinquedos, como nos programas infantis. No entanto, a maior exposição à sonoridade provém dos pais da criança quando estes falam *motherese* para as suas crianças. Esta nova “língua” é usada de uma maneira quase exagerada e um tanto

musical. No entanto, tem um papel essencial na aprendizagem de línguas, pois envolve as emoções dos bebês e destaca a estrutura da linguagem para os ajudar a descodificar o quebra-cabeças de sílabas e frases (Fuller-Wright, 2017). Esta forma um pouco musical de comunicação é também caracterizada pelo uso de palavras coloquiais como *pópó* para carro, *piupiu* para pássaro ou *mémés* para ovelhas.

Este maneirismo acaba por influenciar a linguagem da jovem criança e, apesar de a comunicação se normalizar à medida que a criança cresce, há sempre uma certa melodia e ritmo na maneira como ela comunica. Portanto, conseguimos entender a forte ligação entre a música e a criança, assim como o porquê de receberem a música tão entusiasmadamente. Şevik (2012) justifica este fenómeno referindo que a expressão musical é uma parte essencial da experiência humana.

Desta forma, é fácil entender o porquê da utilização de músicas para a aprendizagem, uma vez que os alunos estão já habituados a lidar com a música desde o começo da sua gestão. Sharpe (2001) declara que cantar é algo vital na vida de uma criança, tanto dentro como fora da escola, e incorporar a língua estrangeira a essa atividade fundamental é outra forma de normalizá-la. O ensino de uma língua estrangeira pode ser mais relaxante e estimulante para os estudantes com a utilização da música pois estes irão deixar as inibições de lado e participar livremente nas aulas.

2.2.2. *A ciência da música na aprendizagem*

A música tem sido alvo de estudo em várias áreas, especialmente no setor da ciência, pois há uma grande necessidade de descobrir a razão por detrás dos enormes benefícios da música no ser humano. Apesar de existirem diversas áreas onde a música exerce um papel auxiliar importante, para este estudo, é mais pertinente focar como esta auxilia os estudantes a reter o conteúdo aprendido nas aulas. Os alunos passam grande parte das suas vidas nas escolas, portanto, o seu desenvolvimento é influenciado pela aprendizagem. Çevikbaş (2018) defende que as músicas são muito úteis durante os estágios de desenvolvimento de uma criança, pois ajudam o corpo e a mente a trabalharem juntos, assim, a criança desenvolve-se intelectual, social e emocionalmente. Deste modo, a utilização da música na sala de aula tem um propósito maior e não serve apenas para introduzir um novo método de ensino mais moderno.

Numa sala de aula, podemos encontrar todo o tipo de alunos com diversas necessidades cognitivas e, muitas vezes, pode ser difícil para um professor arranjar uma abordagem de ensino que favoreça todos os seus alunos. Devido a esta grande diversidade de habilidades cognitivas humanas, o psicólogo Howard Gardner concluiu, num dos seus estudos, que a inteligência humana se divide em múltiplas inteligências. Assim, prova que há diversos métodos de aprendizagem e processamento de informação. Atualmente, as inteligências múltiplas dividem-se em: inteligência espacial, naturalista, musical, lógico-matemática, interpessoal, corporal-cinestésica, linguística e intrapessoal. Em relação à inteligência musical, Gardner (2011) explica que é a primeira a emergir na criança, devido à sua conexão com a música, sugerindo ainda que esta partilha uma estrutura paralela com a inteligência linguística. Gardner (2011) menciona que esta inteligência pode também ser encontrada na comunidade surda, quando escreve:

These central elements—these “cores” of music—raise the question of the role of audition in the definition of music. There is no question that the auditory sense is crucial to all musical participation: any argument to the contrary would be fatuous. Yet it is equally clear that at least one central aspect of music—rhythmic organization—can exist apart from any auditory realization. It is, in fact, the rhythmic aspects of music that are cited by deaf individuals as their entry point to musical experiences. (p.111)

Ao longo dos anos tem-se vindo a comprovar o efeito que a música tem no cérebro, Maess, Koelsch, Gunter e Friederici (2001) explicam que vários investigadores descobriram, através da magnetoencefalografia, que a sintaxe da música é processada no hemisfério frontal esquerdo do cérebro tal como a sintaxe da linguagem. Assim, é sugerida uma relação próxima entre a atividade de “criação de padrões”, encontrada tanto na música quanto na linguagem. Entendemos, assim, que a linguagem, para o seu bom funcionamento deve obedecer a várias normas, seguindo também uma ordem sequencial aquando da comunicação que a torna eficaz. Aditivamente, Dammann (2009) refere que a música pode então ajudar as crianças a decodificar a sintaxe de uma linguagem comum graças às suas semelhanças de padrões.

A constante exposição a músicas no nosso dia-a-dia leva a alguns acontecimentos peculiares que todos os seres humanos já experienciaram. É muito comum ouvir uma

canção e imediatamente recordarmos um momento específico das nossas vidas. Da mesma forma, ouvir um pequeno excerto de uma canção causa que esta fique retida na nossa mente durante algum tempo. Adicionalmente, é surpreendente a capacidade que o nosso cérebro tem de lembrar a letra completa de músicas que não ouvimos há muitos anos, ou até a facilidade e a rapidez com que decoramos a letra de uma nova música. Estas pequenas circunstâncias mostram, de uma maneira casual, o poder que a memória tem para reter a música na nossa mente. Assim, é interessante examinar como os estudantes de inglês como língua estrangeira (ou *English as a Foreign Language- EFL*) conseguem memorizar conteúdo através de músicas educativas uma vez que um dos desafios que os alunos de EFL enfrentam no processo de aprendizagem é relembrar as palavras aprendidas (Bahrami, Izadpanah, & Bijani, 2019). É também muito comum ouvir os estudantes manifestarem que conseguem aprender as músicas todas num álbum mais facilmente do que a matéria que têm de estudar para um teste de avaliação. Este género de dilema, universalmente partilhado por todos os estudantes independentemente da sua idade, demonstra a capacidade que a música poderá revelar como aliada da memorização de conteúdo numa língua estrangeira

Thornbury (2002) explica que existem três tipos de sistemas de memorização: a memória a curto prazo, a memória de trabalho, e a memória de longa duração. A memória a curto prazo diz respeito à capacidade do cérebro de armazenar um número limitado de itens de informação por apenas alguns segundos (por exemplo, quando um aluno repete uma palavra que o professor acabou de dizer). A memória de trabalho foca-se nas palavras por tempo suficiente para realizar operações com elas. O linguista acrescenta ainda que as tarefas cognitivas como o raciocínio, a aprendizagem e a compreensão dependem deste tipo de memória. Por fim, refere que a memória de longa duração tem mais capacidade de armazenamento para conservar conteúdo que poderá ser relembrado mais tarde. Thornbury acrescenta ainda que existe a possibilidade de transformar a memória de curto prazo em memória de longo prazo, se esta for praticada. Thornbury (2002) menciona alguns métodos para facilitar a retenção de conteúdo e é importante destacar a imagiologia:

Imaging: Best of all were subjects who were given the task of silently visualising a mental picture to go with a new word. Other tests have shown that easily visualised words are more memorable than words that don't immediately

evoke a picture. This suggests that – even for abstract words- it might help if learners associate them with some mental image. (p.25)

As crianças aprendentes de uma língua estrangeira, para quem este estudo está apontado, têm algumas dificuldades em imaginar certos conceitos mais abstratos, especialmente se forem apresentados na língua-alvo. É nesta situação que os vídeos musicais podem ser um recurso muito favorável, dado que as palavras novas são apresentadas pelo meio de uma música e, ao mesmo tempo, acompanhadas por efeitos visuais cativantes que ajudam a criança a imaginar estes conceitos abstratos. Este recurso pode aplicar-se a vários outros métodos sugeridos por Thornbury, como a repetição e a motivação, mostrando assim a vantagem de serem usados para os alunos relembrarem conteúdo novo.

Atualmente, não existe uma grande variedade de estudos e investigações científicas sobre o poder da música como um auxiliar da aprendizagem de novas línguas, talvez por considerarem este meio um fenómeno recente. Existe uma grande necessidade de explorar ainda mais a capacidade do cérebro humano para reter as imensas canções que ouvimos durante a nossa vida. Existem várias vantagens da música para a aprendizagem, como veremos no ponto seguinte, e é fulcral que se entenda a razão científica por detrás destes benefícios.

2.2.3. *A aprendizagem de uma língua estrangeira através da música*

A aprendizagem de uma nova língua estrangeira requer uma componente de interação oral e esta, muitas vezes, mostra-se a mais difícil de dominar, tanto por crianças no terceiro ano escolar, como por adultos no ensino superior. No entanto, quando estes estudantes aprendem canções populares na sua língua-alvo, a dificuldade desta componente desaparece quase por completo. À primeira vista, estas duas situações podem parecer uma comparação injusta de dois opostos. Contudo, existe a possibilidade de interligar estes dois elementos e criar um ambiente de aprendizagem diferente e mais efetivo.

A utilização de um recurso rítmico na aprendizagem não começou aquando da revolução digital, mas sim durante a Segunda Guerra Mundial, onde teve o seu apogeu. Nesta época, foi introduzido o método Audiolingual, um método que priorizava uma

comunicação oral perfeita através de repetições constantes. Richards e Rodgers (1986) explicam este método de aprendizagem ao declarar que:

In practice this means that the focus in the early stages is on oral skills, with gradual links to other skills as learning develops. Oral proficiency is equated with accurate pronunciation and grammar and the ability to respond quickly and accurately in speech situations. The teaching of listening comprehension, pronunciation, grammar, and vocabulary are all related to development of oral fluency. Reading and writing skills may be taught, but they are dependent upon prior oral skills. (p.52)

Estes exercícios de repetição eram inspirados nas práticas que os soldados experienciavam no exército, explicando-se assim a vertente mais autoritária deste método. Era neste grupo que o método Audiolingual se concentrava, pois havia enorme necessidade de treinar os soldados, o mais depressa possível, para comunicarem com os soldados de outros países. Desta forma, eles estavam preparados para comunicar e trocar informações, mesmo que de uma maneira mais simples, com os seus homólogos.

Porém, este método de aprendizagem não prevaleceu durante muito tempo devido a algumas fraquezas encontradas nas competências linguísticas, uma vez que, havia um enorme foco em criar frases que não tinham lugar num contexto da vida real (Harmer,1983). Apesar da vertente rítmica do método Audiolingual, caracterizada pelos constantes exercícios de repetição, apenas podemos usá-lo como um marco do início do uso de ritmo e musicalidade na aprendizagem. A música engloba mais do que simples repetições rítmicas. Esta é constituída por melodias e batidas que, juntamente com a ligação às emoções, desenvolvem a memória (Hirsh, 2004). A aprendizagem de uma língua nova precisa, igualmente, de um contexto e uma cultura associados, para que seja possível utilizá-la em diversas circunstâncias, evitando assim que o ensino tenha sido em vão e o conteúdo fique armazenado apenas na memória de trabalho. Paquette e Rieg (2008) defendem a utilização de músicas no ensino, referindo que estas têm um tema específico e fornecem um contexto de aprendizagem significativo. Consideram, ao mesmo tempo, que estas põem de parte a aprendizagem no nível da palavra ou frase, pois, ao fornecer aos alunos o contexto em que uma palavra é usada, a recuperação de significados que aprenderam é facilitada. Shin (2017) acrescenta também que a utilização

de músicas traz uma linguagem autêntica e tipos de texto que refletem as capacidades de comunicação e de compreensão oral da vida real. São estes aspetos que fracassaram no método Audiolingual. Contudo, o uso de músicas na aprendizagem consegue triunfar nestes pontos, explicando assim os constantes benefícios que estas trazem para a sala de aula.

Atualmente, as crianças aprendem a língua inglesa desde muito cedo (algumas começam até no ensino pré-escolar) e, enquanto este fenómeno traz imensas vantagens para os estudantes, muitos deles podem sentir-se desmotivados por diversas razões. Como havia referido anteriormente, a comunicação oral aparenta ser o elemento mais difícil da aprendizagem para as crianças e Bahrami, Izadpanah, e Bijani (2019) sugerem que isto se deve ao pouco conhecimento de vocabulário, ao seu esquecimento e à utilização constante das mesmas palavras e expressões, pois os alunos ficam desesperados e interrompem a comunicação. Estes estudantes estão também numa fase de crescimento onde o medo e a vergonha começam a aparecer, especialmente quando precisam de comunicar usando a língua-alvo. A utilização de um recurso tão familiar como as músicas, poderá fazer com que estes sentimentos desapareçam levando os alunos a pensar que se encontram numa espécie de pausa de aprendizagem.

Roslim (2011) defende o uso de canções em inglês nas aulas de EFL pois proporcionam uma atmosfera harmoniosa de sala de aula, reduzindo a ansiedade dos alunos, promovendo os seus interesses e motivando-os a aprender a língua-alvo. Desta forma, os alunos sentem-se mais à vontade para aprender e deixam as suas inibições de parte, visto que a música pode influenciar o ritmo da respiração, relaxando o corpo e aumentando a consciência e a receptividade mental (Fitzgerald, 1994). Muitos alunos nesta faixa etária (oito a dez anos) começam a viver o estereótipo de detestarem as aulas, considerando-as inúteis e aborrecidas. Contudo, este recurso pode torná-los mais participativos e motivados para aprender (Krashen, 1985). A motivação é a chave para o sucesso da aprendizagem dos alunos e cabe ao professor encontrar o que motiva os seus discentes e trazer esse elemento para as salas de aula. Şevik (2011) defende que aprender inglês por meio de músicas oferece uma atmosfera não ameaçadora para os alunos, que geralmente ficam ansiosos quando precisam de comunicar em inglês. Assim, os estudantes irão ser mais participativos e mostrarão um maior à vontade com o que está a

ser ensinado. Esta idade é vital para a educação, pois os alunos estão em fase de desenvolvimento e, para alguns, esta experiência pode definir a sua motivação de aprender a língua inglesa no futuro. A utilização de canções traz também um momento de união na sala de aula sendo que todos os alunos, independentemente do seu nível cognitivo, se juntam para cantar. Este sentimento de comunidade é importante para criar um ambiente de apoio mútuo e de segurança na aprendizagem, para além de fortalecer os laços de amizade dos estudantes.

A utilização das músicas na aprendizagem tem sido um método extremamente utilizado a nível mundial. Este pode ser empregue desde o ensino pré-escolar até ao ensino superior, e é especialmente favorável para aprender uma língua estrangeira. Abdullah (2013) explica que, quando os alunos ouvem uma música, conseguem analisá-la através do pensamento crítico, conseguindo compreender o seu significado. Uma das pioneiras no uso de cantos no ensino é Carolyn Graham, uma professora que viu o potencial do ritmo e da musicalidade para o ensino de línguas estrangeiras. Graham produziu então diversos cantos de jazz usados ainda hoje por todo o mundo. Ao longo da sua biografia, Graham ensina aos seus leitores as melhores maneiras de criar cantos de jazz e oferece ainda inúmeros exemplos de cantos de jazz como “*Hi! How are you?*”, “*What’s Your First Name? How Do You Spell It?*” ou “*We’re Having a Party*”. Todos estes apresentam graus de dificuldades distintos, pois cada um trata de um elemento linguístico diferente. Juntamente com estes exemplos, no seu livro *Small talk: More jazz chants* (1986), podemos encontrar exercícios que os complementam. Graham (1986) explica este novo método de aprendizagem quando escreve:

Just as the selection of a particular tempo and beat in jazz may convey powerful and varied emotions, the rhythm, stress and intonation patterns of the spoken language are essential elements for the expression of feelings and the intent of the speaker. Linking these two dynamic forms has produced an innovative and exciting new approach to language learning. (p. vi)

Estes cantos podem ser adaptados de acordo com o que os estudantes estão a aprender no momento em que este recurso é utilizado. Graham é uma inspiração neste campo de ensino, uma vez que ela demonstra uma enorme flexibilidade na utilização de cantos de

jazz ou canções para ensinar todo o tipo de conteúdos, tanto em níveis escolares mais simples, como em níveis mais avançados. Algumas das músicas indicadas para o ensino básico de inglês abrangem vocábulos e estruturas simples para ajudar os estudantes a memorizar este tipo de conteúdo. Já as músicas usadas no ensino secundário focam-se em vocabulário e estruturas mais complexas, mas servem também para levar os alunos a pensar criticamente sobre o significado por detrás de expressões usadas na letra da música.

2.2.3.1. As músicas infantis na aprendizagem

Para este estudo, o foco está sobre as músicas educacionais infantis destinadas aos alunos de inglês de terceiro e quarto ano de escolaridade. Estas músicas, apesar de parecerem mais simples, contêm o vocabulário e as estruturas adequadas para introduzir ou consolidar matéria. À primeira vista, as músicas parecem servir apenas para ensinar vocabulário. Porém, Lin (2020) defende que servem também para melhorar a compreensão, audição, fala e escrita, aumentando a aprendizagem e as variações gramaticais com aptidões auditivas e padrões rítmicos que estimulam o cérebro. Desta forma, podemos comprovar que as músicas apresentam benefícios para todas as áreas da aprendizagem de uma língua estrangeira. Um estudo realizado por Weinberger (2000) apurou que a utilização da música tem todos estes benefícios que referi anteriormente, mas Weinberger destaca um dos aspetos mais importantes. O autor descobriu que, ao usar a música na aprendizagem, os seus alunos que tinham mais dificuldades no campo da leitura, obtiveram melhores resultados. Esta conclusão desmistifica a perceção de que as músicas servem apenas para desenvolver a audição e a comunicação na língua-alvo. Jalongo e Bromley (1984) corroboram esta declaração afirmando que a música melhora as aptidões académicas e desenvolve ao mesmo tempo as capacidades linguísticas.

Ao longo da sua infância, a criança está rodeada de músicas infantis, quer seja na televisão ou na internet, e estas canções costumam abordar todo o género de tópicos possíveis para deleite das crianças. Um aspeto comum nestas canções costuma ser os gestos e as danças associadas a cada uma, tais como “A Roda do Autocarro”, “Doidas Andam as Galinhas” ou “Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés”. Ao ouvirem estas músicas, as crianças fazem estes gestos imediata e mecanicamente, associando as palavras aos gestos

que as acompanham. Grande parte destas canções infantis têm uma versão igual noutras línguas (como a música “Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés” que conta com versões em inglês, francês e espanhol), permitindo, assim, que sejam usadas nas aulas para treinar este vocabulário e estruturas através de gestos e danças. Shin (2015) demonstra a sua preferência em utilizar músicas infantis com gestos nas salas de aula quando escreve:

Children’s songs are short and repetitive with simple melodies and often rhyme. They have a distinctive rhythm. These songs work with children because they are catchy and easy to remember. In addition, they often have corresponding body movements and gestures that help develop children’s motor skills as well as retention. (p.70)

Este fenómeno de associar gestos e movimentos corporais às músicas tem demonstrado a sua eficiência no ensino de novas línguas a crianças. Usando o exemplo da canção infantil “Cabeça, Ombros, Joelhos e Pés”, destinada a praticar o vocabulário das partes do corpo humano, as crianças sabem que, ao longo da música, existem determinados momentos onde têm de tocar em partes específicas do corpo. Se as crianças portuguesas ouvirem esta música em inglês, vão imediatamente reconhecê-la e, apesar de não ser cantada na sua língua materna, saberão exatamente quando devem tocar na cabeça, nos ombros e nos pés. Assim, o vocabulário inglês das partes do corpo fica interiorizada na cabeça das crianças e da próxima vez que ouvirem a palavra “*knees*” saberão que se refere aos joelhos.

Este tipo de metodologia de ensino denomina-se de Total Physical Response (TPR) e foi introduzida por James Asher quando, em 1969, publicou o artigo *The Total Physical Response Approach to Second Language Learning*. Asher (1969) descreve este método como uma estratégia onde os alunos ouvem uma instrução na sua língua-alvo e respondem imediatamente com uma ação física. O professor baseou-se na experiência que os bebés têm durante os seus primeiros anos de vida, quando a sua família dá instruções e a criança reage imediatamente. Podemos exemplificar estas instruções com “Olha para o pai”, “Corre para o avô” ou “Dá-me a bola”; ao ouvir estas frases constantemente, a criança começa a descodificar o seu significado e, eventualmente cumpre o que lhe é pedido. Asher trouxe esta metodologia para as suas aulas de língua estrangeira, deduzindo que a

mesma técnica poderia ser usada neste contexto. Desde então, o TPR tem sido usado com frequência nas aulas e os alunos reagem da mesma maneira que Asher previu. Frases simples como “*Stand up*”, “*Sing*” ou “*Open/Close your book*” são rapidamente apreendidas, dado que os estudantes, após verem o exemplo do professor, entendem imediatamente o que lhes é pedido e, futuramente, não precisarão de apoio do professor. Existem imensas músicas infantis inglesas que podem ser usadas seguindo este método e, conseqüentemente, ajudam os estudantes a aprender ainda mais e a melhorar as suas competências. Para além da mencionada “*Head, Shoulders, Knees and Toes*”, há ainda “*One Little Finger*”, “*If You’re Happy And You Know It*”, “*Baby Shark*”, “*Hello Song*” ou, apesar de não ser uma música infantil, a conhecida “*Hello, Goodbye*” da famosa banda *The Beatles*. Todas estas músicas podem ser usadas e até alteradas para utilizar nas salas de aulas. Além disso, algumas músicas podem até introduzir os alunos à cultura da língua-alvo.

Podemos, assim, concluir que a introdução da música na aprendizagem traz muitas vantagens para os estudantes, principalmente para os mais novos. Por ser algo que eles já conhecem e adoram, o nível de participação e felicidade muda drasticamente e, quando as crianças memorizam o vocabulário e as estruturas devido ao poder das canções, a taxa de sucesso aumenta significativamente. Burhayani (2013) defende, ainda, que a utilização de músicas poderá levar a que os alunos criem uma melhor ligação com a língua inglesa, aprendendo-a com mais vontade e paixão.

2.2.4. *Os critérios para a escolha de uma música*

Atualmente há uma maior facilidade em encontrar recursos musicais para utilizar nas salas de aulas devido, principalmente, à internet e aos vários websites de partilha de canções. Assim, a escolha da canção correta para uma aula pode demorar algum tempo, mesmo que particularizemos a pesquisa para músicas de inglês para o primeiro ciclo de estudos, pois existem milhares e milhares de músicas disponíveis com potencial para serem usadas para a aprendizagem de inglês. Brewster, Ellis e Girard (2015) conferem este potencial ao escreverem:

Finally, they offer a flexible resource to the teacher. There are plenty to choose from, can be used with a variety of age groups at different stages in their language

learning, can act as a starting point for devising a programme of work, can integrate with cross-curricular work, topics and stories and can complement and supplement other resources. (p.163)

Como referido, as canções podem adotar vários papéis na aprendizagem. Algumas podem ser usadas para iniciar a aula, como a típica “*Hello Song*”. Esta tem vindo a ganhar cada vez mais popularidade nas aulas de inglês de primeiro ciclo, pois deixa os alunos com vontade de começar a aprender e introduz alguns pedaços de linguagem do dia-a-dia. Similarmente, temos também a “*Goodbye Song*” cujo intuito é sinalizar o fim da aula e relaxar os estudantes, enquanto estão também expostos a pedaços de linguagem. Existem ainda canções para sinalizar a hora do almoço ou do lanche, ou para alegrar um momento mais banal, como as canções para lavar as mãos.

Por norma, a maioria das canções utilizadas em aula têm como objetivo introduzir ou consolidar conteúdo. Geralmente, os alunos estão habituados a uma introdução ou revisão de conteúdo através dos manuais escolares ou de *flashcards*. A aplicação de uma música traz um maior interesse, o que os leva a tornarem-se mais motivados e participativos na aula. De maneira a combater a monotonia do constante uso de exercícios escritos ou de repetições, muitos manuais escolares contêm algumas músicas adequadas ao tema de cada unidade. Habitualmente, estas músicas apresentam alguns exercícios para que os alunos possam testar o que acabaram de ouvir. Os alunos costumam aceitar muito bem este tipo de exercícios, ao contrário de outros que não possuem uma vertente musical para os acompanhar. Existe uma clara preferência pelos recursos musicais e Huertas e Parra (2014) explicam que esta se deve ao facto de a aprendizagem ser mais eficaz se for acompanhada de atividades divertidas e significativas que envolvam movimentos, repetições e expressões.

Assim, devido à grande diversidade de escolha em termos de canções que podem ser usadas, é necessário que existam critérios para que seja selecionada a melhor música. Após uma rigorosa leitura de critérios utilizados por Brewster, Ellis e Girard (2015), Lems (1996), Shin (2017), Simpson (2015) e Ramadan (2019), compreendi que existem critérios tanto para a escolha de uma canção, como para a maneira como esta é aplicada durante a aula. Assim, decidi compilar e explicar os critérios mencionados por cada um,

sendo que muitos dos pontos estão presentes em vários documentos, para conseguir obter um mapa de critérios de escolha mais aprofundado.

Primeiramente, é importante que o professor seja metuculoso aquando da escolha a música que vai utilizar. Este processo pode demorar algum tempo, contudo, é necessário passar por ele para que a escolha não seja desastrosa. Assim, passarei a listar alguns dos elementos que se deve ter em conta aquando da escolha de uma música.

- Relevância

O uso das músicas na aprendizagem tem de ser feito no momento e na quantidade certa. Uma exposição constante a este recurso irá cansar e desmotivar as crianças. Então, é preciso refletir se a música terá um papel importante na aula. É necessário estudar se a canção é pertinente para a unidade temática do momento em que será usada, caso contrário poderá confundir os alunos. Se a canção escolhida mencionar um elemento linguístico que ainda não foi estudado, o professor deve preparar-se para o ensinar previamente.

- Nível de proficiência

Como estamos a lidar com alunos de primeiro ciclo, é impossível utilizar uma canção de um artista popular com uma letra e significado complexo. Para este tipo de alunos, sugere-se músicas infantis, pois são mais simples e têm uma maior transparência de linguagem. Apesar deste género de música ser considerado mais fácil, os estudantes ainda precisam de ser desafiados cognitivamente, pelo que as canções não podem ser excessivamente simples.

- Elementos linguísticos

Como referia o ponto anterior, as músicas não podem ser simples e, se vão ser usadas para introduzir ou consolidar conteúdo, estas têm de incluir elementos linguísticos. Estes podem ser mais relacionados com o vocabulário, como a canção “*Old MacDonald Had A Farm*” que foca no vocabulário de animais da quinta, ou com estruturas linguísticas, como a canção “*Who Took The Cookie?*” que expõe os alunos ao modo interrogativo de frases. Este é um dos critérios mais importantes para a escolha de uma música, pois é o ponto focal da aprendizagem e o que os alunos devem reter e interiorizar.

- Repetição

Como temos visto, a repetição é importante para que os alunos consigam memorizar e praticar o que lhes é ensinado, e este processo é mais benéfico se for feito através de uma canção. Em geral, as músicas infantis contêm muitas repetições, como as canções “*Ten in the Bed*” ou “*Five Little Monkeys*”, e ajuda os estudantes a reparar em sequências e padrões e também a adivinharem o que vem a seguir na música. Os alunos sentem-se também mais seguros das suas capacidades devido à repetição e, assim, mesmo os mais ansiosos, tornam-se mais participativos.

- Melodia

A melodia é o fator que torna a repetição de conteúdo mais cativante para os alunos e é esta sequência de sons que vai ajudar os estudantes a memorizar o conteúdo apresentado. As melodias das canções infantis costumam ser simplificadas e repetitivas, pois são feitas para serem memorizadas. Assim, muitas músicas utilizam melodias de outras canções populares, alterando apenas a letra, para que a criança consiga imediatamente conhecer o ritmo da canção. Algumas das melodias mais conhecidas pertencem a músicas como “*If You're Happy and You Know It*”, “*Twinkle Twinkle Little Star*” e “*Brother John*”. Uma vez que estas músicas são adaptadas consoante o país, os alunos têm uma maior facilidade em reconhecê-las quando as escutam cantadas na língua-alvo.

- Adaptabilidade a TPR

Como já tinha referido, a junção de TPR com canções traz ainda mais vantagens para a aprendizagem. Existem muitas músicas infantis que já incluem momentos específicos para gestos ou danças como “*Walking, Walking*”, “*Make a Circle*” ou “*Stand Up, Sit Down*”. No entanto, se uma música não tiver este elemento já integrado, o professor pode tentar adaptá-la a TPR, inventando gestos que acompanhem certas palavras. A música “*Row, Row, Row Your Boat*” pode ser ajustada a este método ao utilizar gestos para descrever o ato de remar, os animais e as emoções.

- Motivação e Interesse

Para uma música ser utilizada num contexto de aprendizagem, é necessário que esta seja interessante e cativante para os alunos. Não podemos usar músicas infantis com

estudantes do ensino secundário, assim como não podemos usar músicas complexas com os alunos de primeiro ciclo. Os estudantes de terceiro e quarto ano requerem músicas apropriadas ao seu nível e aos seus interesses, caso contrário, não irão aproveitar a música e a técnica será considerada um insucesso. Contudo, alguns alunos podem ficar ofendidos se a música for muito infantilizada, podendo achar que o seu professor não acredita no seu potencial.

- Aspetos Culturais

As músicas infantis podem servir como um meio de transmissão de cultura, pois muitas delas são típicas de um certo país, ou grupo de países. A canção “*Alouette*” é típica dos países francófonos, as canções “*Here We Go Round the Mulberry Bush*” e “*Humpty Dumpty*” provêm de países anglófonos e, em Portugal, podemos encontrar músicas como “Doidas Andam as Galinhas” ou “Atirei o Pau ao Gato”. Músicas deste género podem abrir portas ao conhecimento de novos países e novas culturas. Porém, Simpson (2015) escreve que é necessário existir sensibilidade cultural uma vez que as turmas são cada vez mais diversas.

- Acessibilidade

Hoje em dia, a grande maioria das escolas têm acesso à internet e a computadores com colunas, o que facilita a utilização das músicas. No entanto, é importante que o professor tenha um plano extra na eventualidade de algum destes recursos deixar de funcionar ou que não exista. Se a internet não estiver disponível, o professor pode transferir a música para uma *pen usb* ou para um *CD*; se não existir um computador na sala, o professor pode sempre optar por utilizar um leitor de *cds* ou até o seu telemóvel, *tablet* ou computador portátil pessoal. Estes passos extras são vitais para que os alunos consigam aproveitar ao máximo deste elemento de aprendizagem.

Depois de avaliar uma música infantil através de todos estes critérios, é necessário delinear a sua utilização na aula, pois também esta precisa de ser meticulosamente planeada para ter sucesso. Mais uma vez, recorri aos peritos Brewster, Ellis e Girard (2015), Lems (1996), Shin (2017), Simpson (2015) e Ramadan (2019) para mapear os pontos focais da utilização de uma música em sala de aula.

- Contexto:

Como referi anteriormente, é importante que os alunos saibam o contexto em que surge a música que vão ouvir. Na eventualidade de a música incluir algum elemento gramatical ou de vocabulário que os estudantes ainda não tenham aprendido, o professor deve explicá-los antes de introduzir a música. Assim, os alunos não irão ficar confusos e, conseqüentemente, perder o foco no verdadeiro significado da música.

- Audição da música

A primeira audição da música deve servir para os alunos a ouvirem atentamente, entender as suas sequências e o conteúdo apresentado. Esta primeira audição vai servir também para pôr os alunos de bom humor para a atividade decorrente. Se a música for apresentada através de um vídeo musical, os alunos irão compreender ainda melhor o significado e o contexto da música.

- Pontos-chave

O professor deve, depois das audições, destacar os pontos-chave da música. Estes podem ser em forma de vocabulário ou de estruturas gramaticais. Os alunos precisam de entender o seu lugar na música. Depois deste realce, os estudantes devem ouvir a música mais uma vez para agora se focarem nesse ponto-chave. Assim, os alunos conseguem entender como esse é utilizado num contexto da vida real e como o poderão usar futuramente.

- Prática

Assim que os alunos já conhecerem a música e já saberem os elementos que merecem mais atenção, é necessário que eles pratiquem as formas introduzidas. É neste momento que o professor deve convidar os alunos a cantarem a música, juntamente com o áudio. Os alunos pensarão que estão apenas a cantar uma música, como fazem nos seus tempos de lazer, em casa ou com amigos, mas, na verdade, estão a praticar a comunicação oral na sua língua-alvo.

- Criatividade

Depois de todos estes passos, é importante pensar nos exercícios que podem surgir a partir da atividade musical. De maneira a que a música não seja utilizada num só momento

e perca o seu potencial, o professor deve tentar elaborar outras atividades baseadas na canção. Estas podem ser atividades escritas (como preencher os espaços ou sequenciar os diferentes momentos da canção), ou atividades que estimulem o estudante criativamente. Assim, o professor pode dividir a sua turma em grupos pequenos e pedir que inventem novas letras (ou até gestos) para a música que ouviram, atendendo ao conteúdo que está a ser ensinado no momento. A música, juntamente com atividades, ajuda o aluno a pensar criticamente e a explorar as suas capacidades, acabando por as desenvolver.

Os critérios aqui apresentados mostram que a utilização de músicas na aprendizagem da língua estrangeira precisam de ser planeadas e pensadas ao detalhe para que esta possa ter sucesso com os alunos. A música é uma técnica de ensino com o mesmo valor que os jogos ou os contos infantis têm. Assim, os professores devem começar a incluir este recurso nos seus planos de aula. Contudo, é importante que exista alguma moderação, pois a constante utilização de canções pode cansar os estudantes e deixá-los desinteressados, tornando esta técnica um fracasso. Desta forma, não é aconselhado o desuso desta, sendo que Lems (2018) defende que a utilização de músicas faz com que os alunos prestem mais atenção nas aulas, o que acaba por criar um ambiente mais propício à aprendizagem.

2.3. O ensino e os vídeos

A revolução digital não originou apenas a utilização de músicas na aprendizagem, esta trouxe também vídeos para a sala de aula. Este recurso visual aliou-se às músicas para criar materiais audiovisuais, que apenas começaram a ganhar popularidade recentemente. Dos exemplos mais clássicos de materiais audiovisuais temos filmes, apresentações multimédia (via *powerpoint* ou *prezi*), contos ou vídeos musicais infantis. Rivers (1981) defende que a utilização destes materiais contribui positivamente para a aprendizagem de línguas, desde que sejam usados no momento certo. Rivers acrescenta ainda que no processo de aprendizagem e ensino de línguas, a visão, juntamente com a audição, são os dois sentidos mais importantes.

É necessário realçar que este recurso poderá ser impossível de utilizar se as escolas não estiverem propriamente equipadas (neste caso, com um projetor e um computador). Allen, Kate e Marquez (2011) defendem que a utilização de projetores ajuda os alunos a aplicarem mais lógica de uma só vez, pois as imagens tornam os estudantes mais

interessados no conteúdo e incentiva palavra atrás de palavra. Contudo, na eventualidade de que estes aparelhos digitais não existam na sala, o professor terá de, mais uma vez, recorrer à sua imaginação e aos seus materiais pessoais (como um computador portátil) para empregar esta técnica com os seus alunos. Este pequeno esforço compensa, uma vez que este recurso torna as aulas mais interativas e dinâmicas, substituindo assim o estilo monótono das aulas tradicionais a que os alunos estavam habituados (Mamun & Abdullah, 2014).

Este recurso digital não é algo que as crianças estranhem, pois, estes nativos digitais, estão já acostumados ao uso de plataformas online para a visualização constante de vídeos. Na verdade, as crianças sabem já dominar esta tecnologia com muita facilidade e quando esta é aplicada nas suas aulas, os estudantes não sentem tanta ansiedade em aprender, pois é através de um elemento familiar que lhes é introduzido novo conteúdo. Fachraini (2017) comprova esta declaração através da sua experiência pessoal com alunos do ensino pré-escolar ao referir:

Learning English by using video songs is one of effective ways in introducing foreign language to pre-school students because they experience the learning process directly. In addition, audio visual media help students to understand the materials or messages convey in lesson. (p.311)

As músicas infantis previamente mencionadas podem ser apresentadas através de vídeos, uma vez que a grande maioria delas está disponível juntamente com um vídeo apropriado. Os alunos estão também habituados a este meio, dado que, durante a sua infância (ainda antes de ingressarem na escola), estão expostos aos vídeos musicais provenientes de grandes nomes como: As Músicas da Carochinha; Jardim de Infância; Panda e os Caricas; e Avô Cantigas. Este género de vídeos pode ser encontrado em todos os países e em todas as línguas, unindo assim as crianças através destas canções.

Como já foi referido, estas músicas trazem imensas vantagens para a aprendizagem de uma nova língua e, ao adicionar um elemento visual, estes benefícios aumentam ainda mais. Uma vez que estamos a lidar com crianças, algumas têm dificuldade em imaginar conceitos mais abstratos e, com a ajuda dos vídeos, os alunos podem facilmente entender o significado do conteúdo que estão a aprender. Na verdade, durante a minha prática de ensino, observei como os vídeos musicais cativavam os estudantes com necessidades

especiais e como aumentavam ainda a sua participação na aula. Através dos vídeos, os alunos podem colocar-se no ambiente representado e entender a pragmática da linguagem usada pelas personagens (Bajrami & Ismaili, 2016).

Este género de vídeos musicais infantis são pensados meticulosamente, visto que os seus criadores conhecem o seu efeito nas crianças. Assim, caracterizam-se pelas suas animações coloridas e cativantes, pela sua transparência a nível de significados e pelos gestos ou danças que incentivam o uso de TPR. Estes vídeos são, habitualmente, criados por nativos da língua, o que beneficia os estudantes dessa língua, que são, assim, expostos à sua língua-alvo. Suprijono (2003) refere que aprender usando vídeos musicais pode estimular os alunos a entender a situação real da vida real do falante nativo, sendo capaz de estimular os alunos a praticar as suas habilidades, como a leitura, a escrita e a análise. Os alunos conseguem obter uma pequena amostra da pronúncia e do ritmo da sua língua-alvo (Amin, Azim & Kalam, 2018). Esta técnica de ensino é defendida por Çakir (2006) devido ao imenso potencial que acarreta, e este acrescenta ainda:

Besides, the learner can concentrate on the language in detail and interpret what has been said, repeat it, predict the reply and so on. The learner can also concentrate in detail on visual clues to meaning such as facial expression, dress, gesture, posture and on details of the environment. Even without hearing the language spoken clues to meaning can be picked up from the vision alone. Using visual clues to meaning in order to enhance learning is an important part of video methodology. (p.68)

A utilização de vídeos musicais infantis para a aprendizagem de uma língua estrangeira é uma técnica relativamente nova no mundo do ensino, que necessita de ser implementada com mais frequência. Consequentemente, não existem ainda muitos estudos ou critérios que facilitem a escolha de um vídeo musical para utilizar num contexto de sala de aula. Felizmente, como os vídeos são exibidos juntamente com músicas, é seguro aplicar a mesma fundação de critérios para a apresentação de vídeos musicais.

Hoje em dia, os manuais escolares começam a incluir alguns vídeos musicais nos materiais oferecidos aos professores para que eles possam usá-los com os seus alunos. No entanto, muitos preferem rejeitar este recurso e continuar com outros métodos, pois podem achar que esta tarefa é um pouco complexa ou que não é gratificante. Os alunos

de hoje não aprendem da mesma maneira que os alunos de há décadas atrás aprendiam, assim. É necessário que os professores se adaptem a estas novas necessidades para que o ensino seja bem-sucedido. Encontrar recursos *online* é cada vez mais fácil, assim como a disponibilidade de diversos materiais para todo o tipo de alunos. Podemos ver isto como um ajudante para a aprendizagem e não como algo que irá substituir os docentes de línguas.

Capítulo III – Desenho do estudo

3.1. Metodologia de investigação utilizada

Para a realização deste projeto, optei por utilizar a abordagem de investigação-ação que “consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais” (Bogdan & Biklen, 1991, p.292). Os autores acrescentam ainda que esta é “um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve activamente na causa da investigação” (1991, p.293). Dado que a minha prática de ensino se estendeu ao longo de dois semestres, identifiquei, na primeira parte, uma problemática na área de retenção de conteúdo. Como explicado no ponto 1.2.1, esta era muitas vezes solucionada quando os alunos se lembravam da música associada ao conteúdo que tentavam recordar. Assim, a segunda parte da minha prática de ensino incidiu sobre a utilização de vídeos musicais para auxiliar os alunos a relembrar conteúdos. Cohen e Manion (1994, citado por Bell, 1997, p.20-21) explicam que a problemática encontrada deve ser investigada “através de diversos mecanismos (questionários, diários, entrevistas e estudos de casos, por exemplo), de modo a que os resultados subsequentes possam ser traduzidos em modificações, ajustamentos, mudanças de direcção, redefinições de acordo com as necessidades”.

Para a realização da minha investigação-ação, escolhi a turma do 4ºB da Escola Básica Bom Pastor. Esta turma era constituída por vinte alunos e, para este projeto, optei por seleccionar seis como grupo de estudo. Este pequeno grupo incluía os alunos que melhor representavam toda a diversidade cognitiva existente nesta turma, como demonstrado no ponto 1.2. 2.. Aquando da primeira prática de ensino, foi com esta turma (que na altura frequentava o terceiro ano na mesma instituição) que identifiquei a problemática que vim a investigar neste estudo.

Para realizar um projeto de investigação-ação é necessário escolher um método para nos guiar ao longo do processo. Após pesquisar sobre as vantagens e desvantagens de cada um, optei pela utilização de duas metodologias: quantitativa e qualitativa. Bell (2010, p.20), no estudo já referido, exemplifica a utilização de várias metodologias ao mencionar que “há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa”. Bell (2010, p.20) defende ainda que a “abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo

e do tipo de informação que pretenda obter.” Neste projeto, a metodologia quantitativa está representada pelo uso de grelhas de observação e de pequenos exercícios. Concomitantemente, empreguei recursos da metodologia qualitativa em forma de diários de observação e de uma ficha de autorreflexão para os alunos preencherem. Os diários de observação mostraram-se essenciais na medida em que serviram para anotar os comportamentos do grupo de estudo enquanto assistiam ao vídeo musical, utilizado para introduzir o conteúdo. Desta maneira, foi possível anotar a reação dos alunos em tempo-real e identificar as diferentes emoções ao longo da apresentação do vídeo musical. Estes conceitos abstratos seriam difíceis de avaliar de outra forma senão através de um diário de observação. Elliott (1991) defende esta técnica, declarando que as:

Accounts should not merely report the 'bald facts' of the situation, but convey a feeling of what it was like to be there participating in it. Anecdotes; near-verbatim accounts of conversations and verbal exchanges; introspective accounts of one's feelings, attitudes, motives, understandings in reacting to things, events, circumstances, these all help one to reconstruct what it was like at the time.
(p.77)

Após escolher a problemática do meu projeto de investigação-ação, as metodologias a implementar e os consequentes instrumentos de recolha de dados, dividi o meu estudo em três ciclos de investigação. Primeiramente, o ciclo zero de investigação (referido no ponto 1.2.2.) foi aplicado de maneira a confirmar que existia verdadeiramente uma pequena imperfeição na maneira como os estudantes lembravam o conteúdo. Após a revisão do conteúdo através de *flashcards*, um método bastante familiar para os estudantes, procedi a um exercício oral de perguntas e respostas, onde registei detalhadamente o seu comportamento numa grelha de observação. Aqui, notei que os alunos tinham alguma dificuldade em lembrar as estruturas linguísticas lecionadas na aula, assim como a pronúncia do vocabulário aprendido. Após algumas semanas, implementei o primeiro ciclo de investigação, no qual introduzi o novo vocabulário através de um vídeo musical. Este foi reproduzido três vezes e, ao longo destes momentos, observei e anotei as reações dos alunos do grupo de estudo perante esta técnica. De seguida, criei um pequeno exercício escrito no qual os alunos teriam de aplicar a matéria que tinham acabado de aprender através do vídeo. A última atividade deste ciclo teve lugar no fim da aula onde,

similarmente ao ciclo zero, realizei um exercício de perguntas e respostas em pares e recorri ao uso de uma grelha de observação para registar as interações.

O segundo ciclo de investigação foi aplicado através da utilização das mesmas atividades utilizadas no primeiro ciclo. No entanto, de forma a desafiar os alunos, o vídeo musical apresentado salientava principalmente estruturas linguísticas. Achei necessária a aplicação de duas atividades práticas distintas numa aula de sessenta minutos para testar a capacidade de retenção de conteúdo através do vídeo musical. O primeiro exercício, imediatamente após a visualização, serviu para testar a memória a curto-prazo dos alunos. O segundo exercício foi estrategicamente colocado nos últimos momentos de aula para distanciar os alunos do momento em que o vídeo musical tinha sido reproduzido, averiguando se o decorrer da aula servia como distração para a memória dos mesmos. Após terminar a implementação dos três ciclos de investigação, os alunos preencheram uma pequena ficha de autorreflexão sobre o uso de vídeos musicais na sua aprendizagem. Neste momento, foi também possível anotar os seus comentários sobre a temática abordada, permitindo um melhor discernimento para este estudo.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Como referido no ponto anterior, foram utilizados diversos instrumentos para a recolha de dados. O uso de um diário de observação permitiu um maior rigor aquando da análise das reações dos alunos aos vídeos musicais apresentados. Serviu também para anotar outras instâncias relevantes para o estudo. Recorri, igualmente, a um exercício escrito que foi aplicado após a visualização do vídeo musical, incidindo sobre o conteúdo representado no vídeo. Por fim, a utilização de grelhas de observação durante as atividades a pares possibilitou uma análise mais concreta dos resultados da investigação. Finalmente, uma pequena ficha de autorreflexão para produzir um momento de pensamento crítico pelos alunos, presenteando-me, assim, com o seu parecer sobre a técnica utilizada ao longo dos ciclos de investigação.

3.2.1. Diário de observação

Visto que decidi analisar como a utilização de vídeos musicais afeta positivamente a capacidade de retenção de memória dos alunos, optei por recorrer a um diário de observação ao longo dos ciclos de investigação. Este foi fulcral para o estudo, uma vez que os outros instrumentos se apresentaram inaptos no que diz respeito a examinar o

comportamento das crianças. Sendo impossível ler os seus pensamentos e verificar se elas realmente utilizaram os vídeos musicais como um meio para relembrar conteúdo, podemos analisar a sua linguagem corporal, tentando decifrar o que representa.

O diário foi utilizado durante as três atividades de cada ciclo de investigação: a reprodução do vídeo musical; o exercício escrito; e o exercício oral em pares. Este teve uma maior importância durante a primeira atividade, pois havia uma enorme necessidade de analisar os comportamentos dos alunos durante a visualização. Neste momento, anotei a posição de cada aluno do grupo de estudo durante as três reproduções do vídeo musical. Lendo as suas expressões faciais e corporais, fui capaz de compreender as emoções pelas quais passavam. Estas serviram para, mais tarde, entender o seu efeito nos exercícios que se seguiam. Nas outras atividades, este instrumento de recolha de dados limitou-se apenas a tomar conta de pequenas observações importantes para o estudo, uma vez que existiam outros dois instrumentos mais equipados para avaliar as restantes atividades.

Este diário de observação foi utilizado de acordo com os ideias de Bogdan e Biklen (1991 p.152) que, aquando da explicação deste género de instrumento de recolha de dados, explicam que este se divide em duas componentes. A primeira considera-se descritiva “em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas.” No meu diário de observação, este elemento esteve presente nas anotações que caracterizavam os alunos e o ambiente escolar das aulas em questão. Engloba, igualmente, as notas referentes ao comportamento dos alunos durante as atividades apresentadas, particularmente nos momentos em que os alunos utilizavam gestos enquanto comunicavam em inglês.

Bogdan e Biklen (1991 p.152) explicam que o segundo componente dos diários de observação considera-se do tipo reflexivo. Os autores definem-na como “a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações.”. Esta encontra-se no meu diário de observação sob a forma de apontamentos que refletem o sentimento dos alunos durante as atividades propostas. Ao longo da primeira atividade, foi possível documentar a progressão de emoções pelas quais os alunos passavam, desde a intriga até à felicidade e excitação. Nas atividades seguintes, consegui entender melhor o processo de reflexão dos estudantes, baseando-me nas suas expressões, tendo em conta que estas atividades constituíam um nível mais desafiante do que a primeira. Ao examinar

e anotar estes comportamentos, consegui encontrar uma ligação entre a forma como os alunos pensam e os resultados que apresentam. Ao longo da análise dos dados, foi fácil entender como, por exemplo, os alunos que se mostravam mais motivados no decorrer das atividades (principalmente da primeira) obtinham ótimas prestações. Estes dados de observação ajudaram-me a compreender, de uma maneira mais clara, os resultados da minha investigação.

3.2.2. *Análise dos exercícios escritos dos alunos*

Os dois ciclos de investigação utilizados incluíam um exercício escrito (que contemplava apenas uma questão) sobre a temática lecionada naquela aula. Este exercício tinha como foco principal testar a memória de curto-prazo dos alunos, uma vez que foi administrado imediatamente após a visualização do vídeo musical. Comecei por criar um pequeno exercício escrito, em vez de utilizar os existentes nos manuais escolares e livros de atividades. Esta decisão foi baseada na minha intenção de evitar com que os alunos consultassem outros exercícios do manual para obter a resposta correta, algo que já tinha experienciado durante a minha prática de ensino.

Considerarei, igualmente, importante que todas as competências linguísticas fossem trabalhadas durante os ciclos de investigação, assim cada atividade apresentada foca algumas destas competências. Para este exercício escrito, consultei os documentos *Metas Curriculares de Inglês* (2015) e *Aprendizagens Essenciais* (2018). Apesar de o primeiro se encontrar em desuso, achei que se poderia revelar um importante aliado, auxiliando-me na elaboração do exercício escrito para cada ciclo diferente. Assim, esta atividade trabalha a competência da leitura, destacando a capacidade de “Identificar vocabulário acompanhado por imagens”, que podemos encontrar nas *Metas Curriculares de Inglês* (2015 p.6) e, similarmente, as capacidades de “compreender instruções muito simples com apoio visual” e “desenvolver a literacia”, descritas nas *Aprendizagens Essenciais* (2018, p.5). Dentro dos componentes de compreensão escrita *das Metas Curriculares de Inglês* (2015 p.11), os alunos trabalharam a capacidade de “Preencher balões de fala em sequências de imagens”, na atividade do primeiro ciclo de investigação (ver anexo 2), e “Legendar sequências de imagens”, na atividade do segundo ciclo de investigação (ver anexo 3).

Deste modo, para além de proporcionar aos alunos a prática destas competências neste momento específico do ciclo de investigação, foi também possível entender como os vídeos musicais afetam estes domínios. Depois da reprodução do vídeo musical, os alunos realizaram o exercício a caneta, visto que a minha intenção era recolher os exercícios para, mais tarde, analisar as suas respostas. Após a realização do exercício, procedi à correção do mesmo, para que este não tivesse sido realizado em vão. Neste momento, pedi aos alunos que corrigissem as suas respostas utilizando um lápis, de maneira a não alterar nenhum dado para a minha análise, conseguindo, assim, obter resultados objetivos e eficazes para o meu estudo.

3.2.3. *Grelhas de observação*

Outro método quantitativo que utilizei, para além do método mencionado no ponto anterior, foi a grelha de observação. Esta serviu como um instrumento de recolha de dados precisos e explícitos, para que fosse possível entender de forma objetiva os resultados do meu projeto de investigação-ação. Estas grelhas serviram para avaliar as competências dos alunos durante uma atividade de produção oral a pares e, concomitantemente, praticar a capacidade de “participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares”, mencionada nas *Aprendizagens Essenciais* (2018, p.6).

A grelha de observação foi utilizada nos últimos momentos de cada aula durante os três ciclos de investigação, juntamente com a atividade de produção oral a pares. No ciclo zero de investigação (ver ponto 1.2.2.), a grelha serviu para analisar cinco competências diferentes: consegue fazer a pergunta facilmente; consegue responder facilmente à pergunta; consegue pronunciar bem a pergunta; consegue pronunciar bem a resposta; e mostra entusiasmo durante o exercício. As grelhas de observação utilizavam a seguinte chave para analisar os comportamentos dos alunos: ++ =muito evidente; + =evidente; - = não evidente. Todos estes domínios sublinham uma questão importante para o meu projeto de investigação-ação e encontram-se explicados no ponto 1.2. 2. Para os dois ciclos seguintes, acrescentei um novo domínio relativo ao conteúdo tratado nas aulas em questão.

No primeiro ciclo de investigação, o novo domínio “Consegue lembrar-se do número ordinal” estava diretamente ligado ao tema introduzido nessa aula: os números ordinais. No segundo ciclo de investigação, o novo domínio “Consegue lembrar-se dos verbos de

ação” refletia um dos pontos principais introduzidos na aula: seis verbos de ação. Este representa a essência deste projeto de investigação-ação: a capacidade de retenção de novo conteúdo através dos vídeos musicais. Esta atividade de perguntas e respostas entre o par de alunos tinha como objetivo demonstrar se os alunos conseguiam relembrar o que tinham aprendido no início da aula através do vídeo musical e aplicá-lo na vida real.

De maneira a que os resultados não sofressem alterações, decidi recorrer a uma atividade de pares, uma vez que os alunos se sentem mais confortáveis a comunicar na língua-alvo com alguém do seu nível ao invés do seu professor. Assim, os alunos puderam comunicar sem receio entre si, enquanto eu observava a interação sem interferir.

3.2.4. Ficha de autorreflexão pelos alunos

Ao longo da minha segunda prática de ensino, recorri a pequenas fichas de autorreflexão, preenchidas pelos alunos com duas ou três afirmações do género “Sou capaz de...”. Estas permitiam que o aluno pensasse criticamente no que aprendeu durante a aula para que se pudesse avaliar num nível que retratasse o seu à vontade com o tema em questão. Sendo que os alunos já se sentiam confortáveis com esta técnica, decidi usar a mesma para entender a sua posição na utilização de vídeos musicais para relembrar conteúdo. Bell (2010) explica que:

Qualquer que seja o método seleccionado para a recolha de informações, o objectivo é obter respostas de um grande número de indivíduos às mesmas perguntas, de modo que o investigador possa descrevê-las, compará-las e relacioná-las e demonstrar que certos grupos possuem determinadas características. (p.27)

Assim, no fim dos dois ciclos de investigação, entreguei aos alunos uma pequena ficha de autorreflexão (ver anexo 4) com as afirmações “Os vídeos musicais ajudam-me a lembrar a matéria” e “Gosto quando a matéria é apresentada com vídeos musicais”. Após lerem estas frases, os alunos precisavam de pintar a imagem da cara que se aplicava à sua situação. Este instrumento de recolha de dados permitiu-me entender como a utilização de vídeos musicais afetava os alunos a nível pessoal, pois o desinteresse pelo ensino pode aumentar se os alunos não apreciarem as técnicas utilizadas. Este instrumento de recolha de dados forneceu-me conhecimentos concretos sobre a opinião dos alunos, uma vez que eles respondem a estes formulários com honestidade. Verificava a sua honestidade

aquando do recolher das fichas de autorreflexão, no fim de cada aula, pois notava que os alunos não tinham medo de admitir que não se sentiam confortáveis com a matéria. Enquanto os alunos o preenchiam, apontei alguns dos comentários que expunham aos seus colegas referentes à técnica usada, reforçando assim os dados recolhidos.

3.3.Plano de intervenção e descrição dos ciclos de investigação

Os projetos de investigação-ação têm como característica o facto de serem cíclicos, predominando as fases de observação, reflexão, planificação e atuação. Burns (2005) explica que estas são as quatro fases essenciais que evoluem através de uma espiral ou *loop* reiterativo e autorreflexivo, e se repetem de acordo com o escopo, objetivos e resultados da pesquisa. Assim, através deste processo faseado, tracei um plano de ação para desenvolver a questão de como os vídeos musicais auxiliam os estudantes a relembrar conteúdo novo.

Esta jornada iniciou com a implementação do ciclo zero de investigação e, uma vez que estamos perante um sistema cíclico, este começou com a fase de observação. Esta aconteceu no decorrer da primeira parte da minha prática de ensino (entre fevereiro e maio de 2020), ao longo da qual observei as quatro turmas na Escola Básica Bom Pastor. Foi durante este momento que notei a dificuldade em memorizar conteúdo novo nos alunos quando lhes era pedido para utilizar o conteúdo novo num exercício. Seguidamente, prossegui para a fase de reflexão, onde pensei criticamente sobre as melhores formas de resolver esta problemática. Ao ponderar sobre todos os momentos que tiveram lugar na prática de ensino, concluí que a melhor técnica para reavivar memória seria através da utilização de vídeos musicais após observar duas ocorrências explicadas no ponto 1.2.1. Procedi, então, ao planeamento dos ciclos de investigação e de todas as atividades que fariam parte dos mesmos, assim como de todos os instrumentos de recolha de dados de que iria precisar. Finalmente, durante a segunda parte da minha prática profissional (entre setembro e dezembro de 2020) apliquei os ciclos de investigação nas minhas aulas, finalizando a fase de atuação.

Tanto o primeiro como o segundo ciclo de investigação seguiram o mesmo processo que o ciclo zero. Contudo, devido à ciclicidade do método, estes começaram pela fase de planeamento. Durante esta fase, consultei os manuais escolares, juntamente com os documentos de *Aprendizagens Essenciais* (2018) e *Metas Curriculares de Inglês* (2015),

para conhecer as competências que os alunos teriam de praticar durante estas aulas. De seguida, procedi à procura de vídeos musicais que melhor respeitassem os critérios previamente mencionados no ponto 2.2.4., para que os alunos conseguissem aprender o conteúdo novo enquanto se sentiam cativados pelo recurso digital. Após a escolha deste componente principal, produzi exercícios escritos que retratassem o tema dos vídeos musicais, respeitando as competências linguísticas necessárias. Finalmente, preparei a última atividade com o intuito de praticar a comunicação através de estruturas linguísticas, fornecendo um exercício de perguntas e respostas que refletem conversas do dia-a-dia

Cada ciclo de investigação foi aplicado numa aula de uma hora, iniciando assim a fase de atuação. Estes ciclos encontraram-se separados por uma semana e ambos tiveram lugar numa aula introdutória de conteúdo. Durante a fase de observação, utilizei minuciosamente os instrumentos de recolha de dados mencionados no ponto 3.2 para recolher toda a informação relevante para o meu projeto de investigação-ação. Após a recolha destes dados, analisei todo o material disponível de modo a refletir na qualidade dos vídeos musicais para ajudar os estudantes a relembrar os conteúdos novos. Irei, seguidamente, partilhar detalhadamente estas conclusões.

3.3.1. 1º Ciclo de Investigação.

3.3.1.1. .Intervenção na turma do 4º ano.

O primeiro ciclo de investigação teve lugar na segunda aula, em que os alunos iniciaram a nova matéria do 4º ano, e recaiu sobre o tema: números cardinais (ver anexo 5). No manual escolar “*Let’s Rock! 4*”, de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves, este tema é introduzido juntamente com as estruturas linguísticas “*When’s your birthday?*” e “*My birthday is on x of y.*”. Contudo, o foco principal deste ciclo de investigação incidiu nos números ordinais.

O conteúdo foi introduzido através do vídeo musical “*Learn Ordinal Numbers in English*” (ver anexo 6), disponível no *Youtube*. Este vídeo apresenta os números ordinais ligados aos dias dos meses, pois, na língua inglesa, estes são utilizados para falar de datas. Assim, foram introduzidos os números do primeiro ao trigésimo-primeiro para englobar todos os dias do mês. Devido às características desta plataforma digital, consegui alterar a velocidade a que o vídeo musical era reproduzido de modo a desafiar os alunos ao longo

da sua visualização. Após a introdução do novo conteúdo, entreguei aos alunos o exercício escrito (ver anexo 2), informando-os de que não poderiam utilizar o manual escolar como auxiliar, uma vez que este contém um exercício semelhante. No entanto, o exercício presente no manual escolar dos alunos está rodeado de outros com novo vocabulário e, uma vez que a memória dos alunos estava a ser avaliada, era de alta importância que esta não fosse influenciada. O pequeno exercício, retratava uma criança a perguntar a três colegas “*When’s your birthday?*”, sendo cada um deles acompanhado por um balão de diálogo com espaços a serem preenchidos. Os balões apresentavam já as datas de nascimento, escritas em números cardinais. Os alunos tinham de relembrar como passar os números cardinais para ordinais e escrevê-los nos espaços em branco, juntamente com o mês de aniversário correspondente. Para elevar o nível de desafio, escolhi apenas um número que acabasse em *-th*; os outros acabavam em *-rd* (na forma de exemplo); *-nd*; e *-st*. Assim que os alunos terminaram o exercício, procedeu-se à sua correção (a lápis) e recolhi todos os documentos para analisar mais tarde.

Depois desta atividade, os alunos utilizaram o seu manual escolar e caderno de atividades para praticarem o conteúdo introduzido nesta aula. Finalmente, nos últimos momentos da aula, pedi aos alunos do grupo de estudo que fechassem os seus livros para dar início à última atividade deste ciclo: a interação oral. Cada par foi instruído a utilizar as estruturas linguísticas “*When’s your birthday?*” e “*My birthday is on x of y.*”, tal como demonstrado no exercício escrito. Neste exercício, valorizei a pronúncia do número ordinal, não só porque previ que os alunos caíssem na tentação de dizer o número cardinal, na esperança de que não fosse ouvido, mas também porque este foi o aspeto central do vídeo musical. Para este efeito, acrescentei o domínio “Consegue lembrar-se do número ordinal” à grelha de observação.

3.3.1.2. *Análise e interpretação dos dados recolhidos*

A primeira atividade que analisei foi a visualização do vídeo musical, pois queria analisar a reação dos estudantes perante este recurso. Para efeitos de confidencialidade, numerei os alunos do grupo de estudo de um a seis e irei, agora, detalhar as suas reações durante as três vezes que o vídeo musical foi reproduzido.

Primeira vez: Todos os alunos estão muito atentos ao vídeo musical e, ao início, mostram alguma confusão pelo facto de os números estarem apresentados de maneira

diferente daquela a que estão habituados. No entanto, é evidente que logo começam a entender a sequência e começam a cantar os números em conjunto com o vídeo musical. Durante o exercício, os alunos 1 e 2, mostram-se muito atentos, mas apreensivos em relação à aprendizagem da nova matéria. São os primeiros a pedir para repetir o vídeo musical. Já os alunos 3,5 e 6, mostram que entendem o padrão rapidamente e começam a cantar após os primeiros números. O aluno 4 mostra que está a perceber o vídeo ao cantar alguns dos números, mas pede para repetir a visualização de maneira a compreender melhor.

Segunda vez: Os alunos 1 e 2 continuam a parecer um pouco hesitantes, mas nota-se que estão a começar a reparar nos padrões dos números e começam a cantar discretamente. Os alunos 3, 5 e 6 começam a cantar logo do princípio e mostram que se estão a divertir com o vídeo musical. O aluno 4 começa a entender a estrutura deste conteúdo e rapidamente se junta aos seus colegas (3, 5, 6), cantando a música corretamente.

Terceira vez: Depois de mencionar que a velocidade do vídeo musical podia ser alterada, os alunos pedem imediatamente para ouvir a música mais rápido. Sendo a decisão unânime, acelerei um pouco a velocidade e notei que parecia ajudar ainda mais os alunos. Os alunos 1 e 2 parecem estar mais à vontade com o conteúdo e é visível que já entendem a estrutura. Sentem-se, agora, mais confortáveis e rapidamente ficam ao mesmo nível em que os alunos 3, 4, 5, e 6 se encontravam no passo anterior. Durante esta última reprodução, os alunos 3, 4, 5 e 6 mostram-se perfeitamente à vontade com a nova matéria e cantam a música sem erros. No fim, pedem ainda para ouvir mais uma vez e na máxima velocidade.

Através destas observações, verifiquei que os alunos gostam realmente de vídeos musicais, pois a grande maioria foi capaz de entender o conteúdo imediatamente. Aqueles que se mostravam mais hesitantes, não tinham vergonha ou medo de pedir a repetição. Isto não acontecia quando a matéria era apresentada através de outros métodos: os alunos têm mais receio em pedir para se repetir o que foi dito e acabam por continuar a aula não sabendo o conteúdo tão bem como desejavam. No fim das reproduções, os alunos pediram para ouvir ainda mais uma vez, mas, visto que a aula tinha de continuar com outros exercícios, não foi possível conceder este desejo aos alunos. Sendo que o vídeo mostrava

os números até ao 31º, um dos alunos tomou a iniciativa de afirmar, corretamente, que o resto dos números seguia o mesmo padrão visto no vídeo musical. Foi interessante reparar que, enquanto preparava a atividade seguinte, alguns alunos estavam ainda a cantarolar os números para eles mesmos.

A atividade seguinte constituiu um pequeno exercício escrito de uma pergunta (ver anexo 2), explicado detalhadamente no ponto anterior. Uma vez que os alunos iriam ter de utilizar conteúdo conhecido (os meses do ano) achei que deveria fazer uma pequena revisão rápida desta matéria logo no início da aula. No entanto, para este estudo, não contabilizei os erros na escrita dos meses do ano, dado que este não era o ponto fulcral da atividade; o foco estava na capacidade de formar números ordinais. Dos 6 alunos deste grupo, 4 deles acertaram em todas as respostas, distinguindo bem os números que acabavam em *-th*; *-st*; e *-nd*. Os restantes dois alunos apenas erraram uma das três respostas, confundindo a terminação *-nd* com *-th* ou *-st*. Assim, consegui concluir que o vídeo musical ajudou os alunos a entenderem como os números ordinais funcionam.

Na última atividade da aula, os alunos necessitavam de utilizar as estruturas linguísticas, apresentadas no ponto anterior, numa conversação. O gráfico (ver em baixo) mostra os dados resultantes da grelha de observação (ver anexo 7) utilizada durante esta atividade de interação oral.

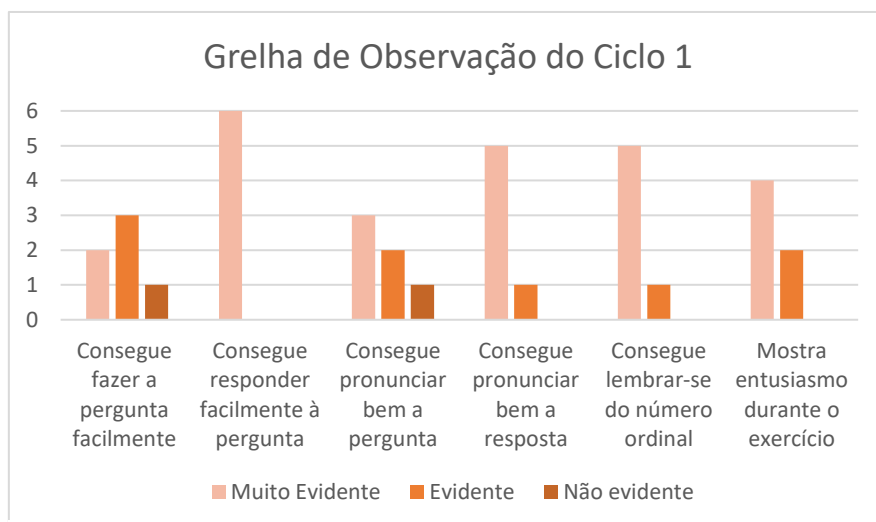


Gráfico 1- Resultados da grelha de observação do primeiro ciclo

Como podemos constatar, esta atividade foi executada com sucesso. Os alunos tiveram alguma dificuldade nos domínios relacionados com a pergunta “*When’s your birthday?*”, o que se pode justificar pelo facto de esta componente não ter sido praticada com

frequência. Já nos domínios relacionados com a resposta, os alunos mostram um enorme à vontade, sendo que nenhum aluno evidenciou dificuldades nos dois domínios. No domínio “Consegue responder facilmente à pergunta” todos os alunos do grupo de estudo exibiram imediatamente que sabiam a resposta “*My birthday is on x of y.*” Como havia referido, considere o domínio “Consegue lembrar-se do número ordinal” o mais importante por estar diretamente ligado ao vídeo musical. Aqui, todos os alunos utilizaram o número correspondente ao seu aniversário sem problemas. Apenas um dos alunos mostrou alguma hesitação ao início, mas acabou por dizer o número acertadamente. Finalmente, o último domínio “Mostra entusiasmo durante o exercício” indicou que a maioria dos alunos estavam participativos e contentes por participar nesta interação oral. Esta motivação resultou nos bons resultados gerados pela atividade.

3.3.2. 2º Ciclo de Investigação.

3.3.2.1. Intervenção na turma do 4º ano.

O segundo ciclo de investigação teve lugar uma semana depois do primeiro. Esta aula tinha como objetivo ensinar a utilização das preposições *on* e *in* com datas, nomeadamente com semanas e meses (ver anexo 8). O manual escolar dos alunos sugeriu ainda que se adicionasse seis verbos de ação para complementar a utilização das datas. Assim, a estrutura linguística selecionada para ensinar aos alunos foi “*What do you do on x?*” e “*On x I y.*” sendo que *x* correspondia aos dias da semana e *y* aos seis novos verbos: *say, dance, swim, read, scream, play*. Ao contrário do primeiro ciclo onde utilizei um vídeo musical para introduzir vocabulário, neste segundo ciclo, escolhi um que serviu para introduzir uma estrutura: *On x I y.*

Desta vez, optei por utilizar o vídeo musical disponível na plataforma da Escola Virtual, uma vez que o manual escolar dos alunos oferece diversos recursos digitais como este que acompanham a matéria incluída nos livros. O vídeo musical “*Back to School Song*” (ver anexo 9) focava no uso da preposição *on* juntamente com os dias da semana e os novos verbos de ação. Cada dia da semana aparecia associado a um dos verbos mencionados, estas palavras apareciam escritas no vídeo e eram acompanhadas de visuais cativantes, demonstrando a ação dos verbos.

Após a visualização do vídeo musical, os estudantes realizaram um pequeno exercício escrito (ver anexo 3). Neste, era-lhes pedido que legendassem as imagens fornecidas com

o verbo de ação correspondente. Para não tornar o exercício tão complicado, facultei uma coluna com todos os verbos apresentados. Mais uma vez, pedi aos alunos para usarem a caneta para executar o exercício e o lápis para o corrigir. Depois da correção, recolhi todos os exercícios para os analisar posteriormente.

Similarmente ao primeiro ciclo de investigação, os alunos praticaram a matéria introduzida através de exercícios no manual escolar e livro de fichas. Nos últimos momentos da aula, dei início à atividade final do ciclo de investigação: a interação oral. Pedi a cada par que utilizasse as estruturas “*What do you do on x?*” e “*On x I y.*” onde x correspondia a um dia da semana à sua escolha e o y a um dos verbos de ação apresentados na aula. Para esta atividade, decidi valorizar os verbos presentes no domínio “Consegue lembrar-se dos verbos de ação”, e também a estrutura “*On x I y.*”, nos domínios relacionados às respostas, sendo que foi usada constantemente no vídeo musical.

No fim, de forma a finalizar e avaliar os dois ciclos de investigação, utilizei uma ficha de autorreflexão (ver anexo 4) para os alunos preencherem sobre o que eles sentiam relativamente ao uso de vídeos musicais na aprendizagem. Esta continha as frases “Os vídeos musicais ajudam-me a lembrar a matéria” e “Gosto quando a matéria é apresentada com vídeos musicais”. Aqui, era pedido aos alunos para pintarem a cara que se aplicava à sua situação, com explicado no ponto 3.2.4..

3.3.2.2. *Análise e interpretação dos dados recolhidos*

Tal como no primeiro ciclo de investigação, analisei primeiramente as três vezes que o vídeo musical foi reproduzido para entender o seu efeito nos alunos. Este vídeo musical difere do utilizado no primeiro ciclo de investigação, na medida em que apresenta mais elementos musicais, sendo a música é acompanhada por uma letra estruturada, que segue um determinado padrão linguístico mais complexo. De seguida, passo a detalhar o grupo de estudo que, desta vez, parece ter-se unido nas reações e comportamentos durante a atividade.

Primeira vez: Todos os alunos pareciam felizes ao saberem que iriam, mais uma vez, visualizar um vídeo musical, aquietando-se de imediato para prestarem atenção ao recurso tecnológico. Apesar de ter aconselhado que acompanhassem a letra da música no seu manual escolar, a maioria dos alunos decidiu apenas prestar atenção ao vídeo musical para não perder nenhum detalhe importante. Todos pareceram mais motivados com este

vídeo musical, especialmente os alunos 1 e 2, que no ciclo anterior se mostraram um pouco apreensivos. Quando a música estava a terminar, os alunos 3, 4, 5 e 6 sentiam-se à vontade para ir cantando juntamente com a música, enquanto os alunos 1 e 2 dividiam a sua atenção entre a letra da música presente no livro e o vídeo musical.

Segunda vez: Mais uma vez, os alunos mostraram comportamentos muito semelhantes. Durante esta fase, começaram a cantar assim que o vídeo musical começou e faziam-no muito entusiasticamente. Por vezes, os alunos 1, 2 e 4 necessitavam de parar de cantar para conseguirem entender a ligação entre a pronúncia do verbo e a sua escrita. Logo a seguir, os alunos repetiam a palavra para si mesmos para a praticar.

Terceira vez: Nesta última fase, todos os alunos participaram ativamente na música. Para cada verbo de ação representado, os alunos 3, 4 e 6 executavam um gesto que os caracterizava e os outros três alunos imediatamente seguiram o exemplo dos seus colegas.

Como havia referido, e de acordo com os dados apresentados, os alunos mostraram comportamentos e reações muito semelhantes. Este fenómeno poderá justificar-se pelo facto de este vídeo musical ser mais simples e mais cativante quando comparado àquele utilizado no primeiro ciclo de investigação. Assim, tanto a segunda como a terceira visualização, apresentam alguns comportamentos idênticos na maioria dos alunos. Este vídeo musical apresentava os verbos de forma escrita para que os alunos pudessem treinar a leitura e a compreensão oral. Este fator auxiliou-os nas seguintes atividades, onde necessitavam de reutilizar estas competências. Achei também interessante como alguns alunos começaram a criar gestos para cada verbo, justificando assim a teoria de TPR e os seus benefícios para a aprendizagem.

A segunda atividade, representada pelo exercício escrito, mostrou que os alunos não tiveram qualquer dificuldade durante a sua execução. Nenhum dos alunos do grupo de estudo errou a legendar as imagens com o respetivo verbo. Na verdade, dos dezoito estudantes que fizeram o exercício, apenas três confundiram alguns dos verbos. Ao início, pensei que a elevada taxa de sucesso se devia ao facto de ter facultado os verbos escritos no exercício. No entanto, se estes não estivessem lá, os alunos iriam apenas tentar escrevê-los sem saber ao certo como o fazer. Assim, poderemos atribuir este sucesso ao vídeo musical que apresentou aos alunos os verbos de ação, juntamente com a sua escrita e imagens para os caracterizar.

Procedendo à análise dos dados da grelha de observação (ver anexo 10) aquando da atividade de interação oral, podemos observar que também esta foi bem-sucedida. O gráfico (ver em baixo) representa a informação recolhida nesta atividade:

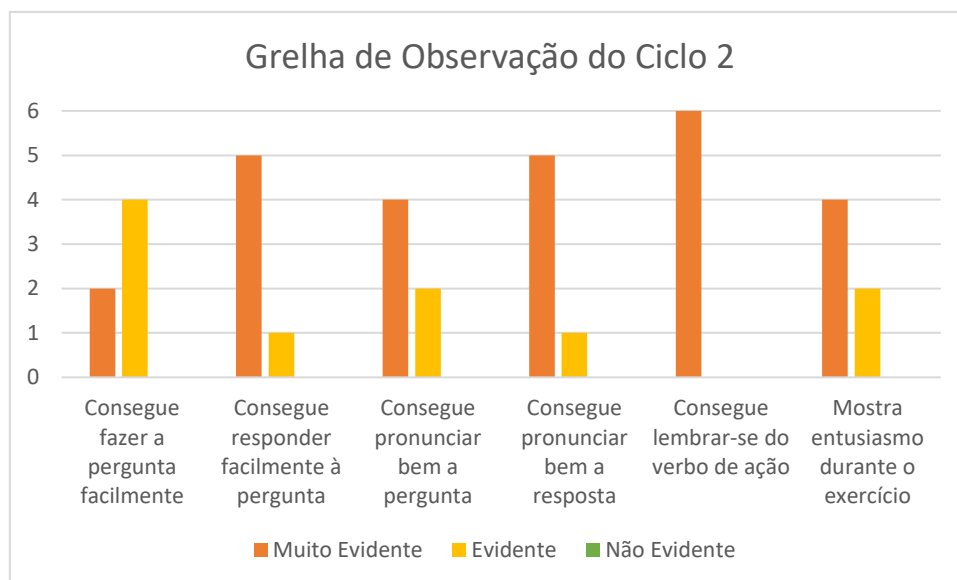


Gráfico 2 - Resultados da grelha de observação do segundo ciclo

Como podemos verificar, nenhum dos domínios apresentou resultados na coluna “Não Evidente” explicando assim que os alunos se sentiram muito confortáveis durante a atividade. Mais uma vez, os alunos mostraram alguma dificuldade em fazer e pronunciar bem a pergunta, sendo que muitos confundiam a palavra “*What*” com “*How*” ou “*When*”. Os domínios relacionados à resposta expõem que o uso do vídeo musical ajudou bastante os alunos, pois preparou-os para responder corretamente, graças à constante repetição. Este recurso ajudou também todos os alunos a memorizarem os verbos de ação, como demonstra o gráfico. É importante salientar que um dos alunos utilizou, enquanto respondia, um gesto para caracterizar o verbo escolhido, tal como tinha feito durante a visualização do vídeo musical. Em termos de motivação, um dos alunos mostrou-se mais receoso, algo que já é natural nele. Outro aluno não se mostrou muito interessado na atividade, pois estava a sentir-se um pouco doente, o que afetou a sua produção oral.

Sendo esta a atividade principal do estudo, achei importante comparar os dados dos alunos no primeiro e no segundo ciclo de investigação. É importante salientar que os dois ciclos trabalharam conteúdos diferentes: vocabulário e estrutura linguística,

respetivamente. Assim, podemos explicar a razão pela qual os resultados relativos aos domínios das respostas são melhores no segundo ciclo de investigação, pois esta foi apresentada no vídeo musical. Na generalidade, os estudantes evoluíram consideravelmente e passarei, então, a falar brevemente de cada aluno:

Aluno 1: No primeiro ciclo de investigação, este aluno demonstrou alguma dificuldade nos domínios relativos às perguntas e à pronúncia da resposta, assim como alguma hesitação aquando da participação. Contudo, o segundo ciclo mostrou melhorias nestas áreas, à exceção do domínio “Consegue fazer a pergunta facilmente” onde o aluno mostrou dificuldades em lembrar-se da pergunta correta. Nos restantes domínios, o aluno não mostrou dificuldades em nenhum dos dois ciclos.

Aluno 2: Este aluno mostrou resultados exatamente iguais em todos os domínios nos dois ciclos. A única exceção encontra-se no domínio relativo ao conteúdo introduzido através do vídeo musical, onde o aluno mostrou mais facilidade em relembrar o conteúdo no segundo ciclo do que no primeiro ciclo. Nos dois domínios referentes à pergunta, o aluno mostrou alguma dificuldade nos dois ciclos. O mesmo aconteceu relativamente ao entusiasmo durante o exercício, sendo que o aluno não mostrou muita vontade em participar, mas também não recusou a participação.

Aluno 3: Este aluno não demonstra dificuldades em relação à aprendizagem da língua inglesa em qualquer atividade apresentada. Desta maneira, os dois ciclos mostram resultados semelhantes, pois o aluno, por natureza muito participativo, conseguiu facilmente comunicar com o seu colega.

Aluno 4: No primeiro ciclo de investigação, este aluno não se mostrou capaz de formular a pergunta e, conseqüentemente, de a pronunciar. O mesmo não se verificou no segundo ciclo, onde o aluno foi capaz de fazer e pronunciar a pergunta, mesmo que demonstrasse algumas dificuldades. Já nos restantes domínios, o aluno mostrou-se muito confortável durante a atividade.

Aluno 5: Similarmente ao aluno 3, este demonstra uma grande aptidão na língua inglesa e não mostra dificuldades nas atividades propostas. Nos dois ciclos, apresentou resultados exatamente iguais, à exceção dos domínios “Consegue responder facilmente à pergunta” e “Consegue pronunciar bem a resposta”. Nestes dois domínios, o aluno

mostrou algumas dificuldades no segundo ciclo, ao contrário do que aconteceu no primeiro ciclo.

Aluno 6: Este aluno junta-se também aos alunos 3 e 5, no sentido em que, usualmente, não demonstra dificuldades na língua inglesa. Durante esta atividade, mostrou um grande conforto na maioria dos domínios dos dois ciclos. O único obstáculo encontrou-se no domínio “Consegue fazer a pergunta facilmente”, pois o aluno teve dificuldades em lembrar-se da pergunta correta nos dois ciclos.

Nos últimos momentos da aula, entreguei aos alunos a ficha de autorreflexão para que eles pudessem pensar criticamente sobre o uso de vídeos musicais na sua aprendizagem. Todos os alunos coloriram a imagem da cara feliz, sabendo que esta representava um ótimo nível cognitivo em relação ao que é referido, neste caso: Os vídeos musicais ajudam-me a lembrar a matéria; Gosto quando a matéria é apresentada com vídeos musicais. Enquanto os alunos preenchiam esta pequena ficha, tomei nota no meu diário de bordo de alguns dos comentários emitidos pelos alunos. Um dos alunos expôs que não lhe interessava a técnica usada para introduzir matéria nova porque ele aprendia de qualquer maneira. No entanto, este aluno destacou ainda que preferia os vídeos musicais porque são mais divertidos. Já outro aluno, que, por norma, não é muito participativo, mencionou que preferia esta técnica em vez de outras utilizadas porque as músicas ficavam presas na sua cabeça e, assim, estava sempre a lembrar-se da matéria aprendida.

3.4. Discussão global dos resultados

Após a análise de todos estes dados referentes a cada atividade dos dois ciclos de investigação, foi possível responder à questão “Podem os vídeos musicais ajudar os estudantes de inglês de 1º ciclo a relembrar novo conteúdo?” Como tinha previsto, os alunos mostraram-se muito recetivos a esta técnica pois é algo que eles estão acostumados a utilizar em casa. Para além disso, os alunos conheciam muito bem a plataforma do *Youtube*, tanto que davam sempre dicas sobre como a utilizar cada vez que eu tencionava mostrar um vídeo musical. Ainda a nível pessoal, os alunos exibiram um enorme apreço por esta técnica, tanto que pediam sempre para repetir os vídeos musicais utilizados nos dois ciclos de investigação ou até durante as aulas normais. Alefshat & Baniabdelrahman, 2020) atestam esta ocorrência ao explicarem que as músicas (neste

caso, o vídeo musical) são consideradas uma fonte de motivação e benéficas para a aprendizagem da língua inglesa.

Neste curto espaço de tempo de investigação, tentei englobar todas as competências linguísticas de maneira a entender se os vídeos musicais apresentavam mais vantagens numa área do que noutra. Refletindo nas informações obtidas em cada atividade de ambos os ciclos, é fácil de entender que as competências de comunicação oral são as mais beneficiadas a nível cognitivo. Brewster, Ellis e Girard (2015,p.163) justificam este fenómeno ao dizer que “Songs, rhymes and chants are particularly useful for practising pronunciation. This includes individual sounds and sounds in connected speech but, more importantly, features relating to stress, rhythm and intonation”. Nesta atividade, os alunos apenas mostraram dificuldades em realizar as perguntas, pois estas não apareciam nos vídeos musicais. Podemos considerar que, se estas fizessem parte dos vídeos musicais, os alunos iriam conseguir estruturar a pergunta de maneira tão eficaz como estruturam a resposta.

É também importante mencionar que as competências de leitura e de escrita foram igualmente favorecidas, como demonstra o exercício escrito do segundo ciclo de investigação. A grande maioria dos alunos da turma (não só o grupo de estudo) conseguiu legendar todas as imagens com o verbo correto e, aqueles que não o conseguiram, apenas trocaram dois verbos. Este resultado é muito importante para o estudo da utilização de vídeos musicais na aprendizagem, mais propriamente, para desenvolver as competências de leitura e de escrita.

Em geral, presenciou-se uma melhoria muito evidente entre o primeiro e o segundo ciclo de investigação. Isto pode dever-se ao facto de o vídeo musical empregue no segundo ciclo ser mais educativo do que o que foi usado no primeiro. Este segundo vídeo musical atendia mais aos critérios apresentados anteriormente e acredito que essa diferença foi o que levou a que as atividades fossem mais bem-sucedidas. Contudo, o primeiro ciclo de investigação criou ótimos resultados em comparação ao que tinha presenciado durante o período de observação do ciclo zero. Ainda na fase de reflexão deste projeto de investigação-ação, posso concluir que, apesar do curto tempo em que os ciclos foram aplicados, o uso de vídeos musicais tem imensas potencialidades para a educação de alunos de inglês do primeiro ciclo. Shen (2009, p.91) explica que, ao utilizar

músicas, os alunos “are encouraged to probe how every sound is pronounced and how all the sounds are chained together, thereby attaining growing insights into the way the English language functions to convey meaning”. Desta forma, constatamos, mais uma vez, que os vídeos musicais podem ajudar os alunos a aprender mais facilmente uma língua estrangeira.

3.5.Limitações ao estudo

Esta prática de ensino foi caracterizada pelas várias limitações que foram aparecendo no decorrer das duas práticas de ensino. A mais pertinente foi a corrente pandemia da COVID-19 que, direta ou indiretamente, causou vários obstáculos durante esta prática de ensino. A primeira limitação aconteceu poucas semanas após o início do processo de observação de aulas na Escola Básica Bom Pastor em fevereiro de 2020. A pandemia forçou o fecho das escolas e a implementação do ensino *online*. No entanto, a EBBP não conseguiu entrar no regime online, o que significou o término da observação, tanto para mim como para a minha colega. Contudo, foi possível continuar o processo de orientação através de seminários *online* com a nossa orientadora. Quando a primeira parte da prática de ensino chegou ao fim, despedimo-nos dela visto que estava no término da sua gravidez e não poderia continuar connosco até ao fim.

Apenas em setembro soubemos que poderíamos retomar a prática de ensino na mesma escola com uma nova mentora, terminando assim momentos de incerteza em relação ao nosso futuro. No entanto, as mudanças não acabaram por aqui. Por motivo de doença, a nova orientadora necessitou de se ausentar várias vezes. Como os alunos precisavam de continuar com as suas aulas e eu e a minha colega com a prática de ensino, a EBBP contratou uma professora para fazer a substituição durante um mês.

A calendarização das aulas e dos ciclos de investigação sofreram várias alterações ao longo desta prática. Inicialmente, em setembro, declarou-se que as primeiras cinco semanas de aulas deveriam servir como revisões do ano letivo anterior, atrasando assim a introdução da matéria de 4º ano para os estudantes. Para além disso, as constantes mudanças de orientadora adiaram ainda mais a implementação dos ciclos de investigação, sujeitando os planos de aulas a várias modificações ao longo da prática de ensino.

Consequentemente, devido à falta de tempo, o conteúdo escolhido para a aplicação dos vídeos musicais não foi o desejado. Apesar da grande variedade de recursos disponíveis,

foi muito difícil encontrar um vídeo musical para os números ordinais até ao trigésimo-primeiro. Infelizmente, devido à especificidade do tema, muitos dos vídeos musicais disponíveis que respondiam aos critérios previamente mencionados apenas apresentavam os números até ao décimo. O vídeo musical escolhido não apresentou conteúdos tão melódicos como os desejados, mas, devido à possibilidade de alteração de velocidade do vídeo, consegui torná-lo mais cativante.

Em retrospectiva, se o tempo não fosse limitado, talvez conseguisse optar por outro conteúdo, como a reciclagem ou os animais da quinta, para trabalhar através desta técnica e, assim, obter melhores resultados. Gostaria, igualmente, de ter aplicado TPR aos vídeos musicais utilizados, pois, enquanto no primeiro vídeo musical a sua utilização era impossível, o segundo apresentava várias oportunidades para o fazer. Na verdade, os alunos entenderam imediatamente esta potencialidade, uma vez que durante a terceira reprodução do vídeo musical, começaram a representar os verbos através de gestos.

Idealmente, cada ciclo de investigação englobaria duas aulas para realmente testar a memória a longo prazo dos estudantes e seria na segunda aula que a atividade a pares seria implementada. Uma vez que isto não foi possível por falta de tempo, a atividade acabou por ter lugar nos últimos momentos de aula, causando com que outras atividades (não relacionadas com a investigação) fossem encurtadas.

Reconheço que, ao ter-me focado em vários domínios linguísticos ao mesmo tempo neste projeto, perdi uma oportunidade para analisar minuciosamente um só domínio. Contudo, consegui ter uma ideia superficial da potencialidade de vídeos musicais em várias áreas linguísticas.

Como em todas as técnicas de aprendizagem, deve-se reconhecer não só as suas vantagens, como também as suas desvantagens, que poderão limitar o ensino. No fim, todas estas limitações ajudaram a preparar-me para situações que terei de enfrentar no meu futuro profissional. Serão várias as vezes que serei obrigada a alterar planos de aulas ou modificar algo no ensino das minhas turmas. Estas circunstâncias devem ser vistas como oportunidades que nos ajudam a melhorar o nosso desempenho como professores, preparando-nos para enfrentar diversas adversidades.

3.6. Áreas de investigação futura

Através deste projeto de investigação-ação, fui capaz de entender as potencialidades da utilização de vídeos musicais na aprendizagem, especialmente, em relação à memorização de conteúdo. Apesar de todos os contratempos que cruzaram o meu caminho, consegui alcançar objetivos traçados. No entanto, a minha investigação nesta área não está terminada. Tal como refere Bell (2015, p. 21) “os participantes continuam a rever, a avaliar e a melhorar a sua prática.”. Desta maneira, irei partilhar algumas das áreas de investigação futura que gostaria de tratar.

Primeiramente, gostaria de continuar a explorar as potencialidades dos vídeos musicais na aprendizagem de conteúdo, especialmente, em termos de retenção de matéria nova. Os vídeos musicais são muito versáteis e podem ser usados para introduzir ou consolidar matéria, mas também podem estabelecer conexões com outras áreas de ensino, promovendo um ensino integrado. Da mesma forma que os contos infantis podem englobar várias temáticas, também os vídeos musicais possuem esta capacidade e, assim, seria interessante basear um conjunto de aulas num vídeo musical.

Seria também estimulante explorar a ligação de TPR com os vídeos musicais para ajudar ainda mais os alunos a memorizar conteúdo. Estes gestos que acompanham os vídeos musicais precisam de ter significado de modo a consolidar o que está a ser apresentado a nível audiovisual. Shin (2017, p.19) adverte que “Just dancing to the music can add excitement to singing, but it can also be a missed opportunity for language learning.” Assim, gostaria também de envolver os alunos neste momento de aprendizagem ao convidá-los a criarem gestos para os vídeos musicais e até a imaginarem uma letra nova para a música. Uma vez que as melodias são fáceis de interiorizar, os alunos (a pares ou em grupo) poderiam adaptar uma matéria diferente à letra e adicionar até gestos, de maneira a que conseguissem apresentar a nova versão para o resto da turma.

Estou segura de que os professores começarão a recorrer a esta técnica, tal como recorrem a jogos, a histórias, ou até a músicas. É preciso compreender que os alunos de hoje não aprendem da mesma maneira que outras gerações aprenderam e, como tal, é necessário que o ensino evolua, assegurando-lhes a melhor aprendizagem possível.

Conclusão

Ao longo deste projeto de investigação-ação, foi possível responder à pergunta “Podem os vídeos musicais ajudar os estudantes de inglês de 1º ciclo a relembrar novo conteúdo?” através de três ciclos de investigação. Uma vez que estamos perante uma revolução digital, que se encontra constantemente em mutação, é importante trazer este elemento para as aulas dos dias de hoje. Esta técnica tem ainda mais relevância quando os nossos alunos são crianças, que nascem e crescem num mundo tecnológico. Este deve ser levado para as suas segundas casas: as escolas. Estes jovens estudantes estão ainda a desenvolver-se em todas as áreas e os vídeos musicais podem ajudá-los neste processo a nível cognitivo.

Os resultados do meu estudo provam que o uso de vídeos musicais traz imensas regalias para a sala de aula. A primeira a ser encontrada é a motivação, uma vez que os alunos estão entediados com o uso constante de técnicas tradicionais. Quando os alunos se sentem motivados para aprender, aceitam qualquer desafio trazido pelo professor. Ao longo do estudo, pude comprovar que os benefícios dos vídeos musicais abrangem a grande maioria das competências presentes no documento das Aprendizagens Essenciais (2018). Contudo, para que o ensino seja eficaz, é fulcral que os critérios sejam atendidos para a escolha do vídeo musical e que os professores não deixem que seja este recurso a ensinar por eles. Os vídeos musicais não funcionam por si só: estes são aliados do professor e de outros materiais, podendo as crianças a reter melhor o conteúdo para que este seja utilizado mais tarde.

Apesar de ainda não existirem muitos estudos que comprovem o efeito benéfico que os vídeos musicais têm nos estudantes, os professores devem ser encorajados a testar esta técnica nas suas aulas, pois só eles conhecem verdadeiramente os seus alunos. No fundo, os vídeos musicais são simplesmente músicas com visuais cativantes, mas é esta pequena diferença que pode modificar a forma como os alunos aprendem a língua inglesa. Através da grande variedade de vídeos musicais disponíveis, os professores podem usá-los em várias circunstâncias nas suas aulas; estes podem servir para introduzir ou consolidar conteúdo, começar ou finalizar cada aula, para criar as rotinas de que as crianças tanto necessitam. Esta constante exposição à língua-alvo fará com que os alunos desenvolvam as capacidades linguísticas de forma mais natural.

Referências Bibliográficas

- Abdullah, A. Q. (2013). Not just wanna have fun: teaching listening skills with songs. *Advances in Language and Literary Studies*, 4(2), 96-98.
<https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.4n.2p.96>
- Aguirre, D., Bustinza, D., & Garvich, M. (2016). Influence of songs in primary school students' motivation for learning english in Lima, Peru. *English Language Teaching*, 9(2), 178. <https://doi.org/10.5539/elt.v9n2p178>
- Alefshat, H., & Baniabdelrahman, A. (2020). The EFL teachers' and students' attitudes towards the use of songs in learning English. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 844-858. (EJ1258439). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258439.pdf>
- Allen, Kate, & Marquez, A. (2011). Teaching vocabulary with visual aids. *Journal of Kao Ying Industrial & Commercial Vocational High School*, 1(9), 1-5.
<http://210.60.110.11/reading/wp-content/uploads/2012/10/10022007.pdf>
- Alwis, O. (2020). *Anxiety in Speaking English among Tertiary Level Learners of English as a Second Language* (pp. 1-7, Rep.). Sri Lanka. (ED603429). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED603429.pdf>
- Amin, R., Md., Azim, M., Md., & Kalam, A., Md. (2018). The benefit of using multimedia projector in English language teaching classroom. *The Benefit of Using Multimedia Projector in English Language Teaching Classroom*, 3(1), 62-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1403261>
- Aprendizagens Essenciais. (2018). Lisboa: Direção Geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf

- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17. <https://doi.org/10.2307/322091>
- Ashok, M. L., Revathi, P. S., & Saminathan, P. B. (2013). Effectiveness of language games in learning English grammar. *Shanlax International Journal of Education*, 1(3), 16-23. http://www.shanlaxjournals.in/pdf/EDN/V1N3/EDN_V1_N3_002.pdf
- Bahrami, Z. N., Izadpanah, S., & Bijani, H. (2019). The impact of musical mnemonic on vocabulary recalling of Iranian young learners. *International Journal of Instruction*, 12(1), 977-994. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12163a>
- Bajrami, L., & Ismaili, M. (2016). The role of video materials in efl classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 232, 502-506. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.068>
- Bayless, K. M., & M. E. Ramsey. (1978). *Music: A way of life for the young child*. C.B. Masby
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N. & Mourão, S. (2005). *Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico*, Ministério da Educação.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1991). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Bravo, C., Cravo, A. & Duarte, E. (2015). *Metas Curriculares de Inglês – Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos*, Ministério da Educação.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2015). *The primary English teacher's guide*. Penguin English.
- Burhayani. (2013). The effectiveness of teaching vocabulary through songs to the second years students of Ikatan Keluarga KesejahteraanTentara (IKKT) elementary school

West Jakarta. *2nd International Seminar on Quality and Affordable Education*, (ISQAE 2013). 70-73

Burns, A. (2005). Action research: an evolving paradigm? *Language Teaching*. 38/2: 57-74.

Çakir, İ. (2006). The use of video as an audio-visual material in foreign language teaching classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(4), 67-72.

Çevikbaş, G., Yumurtacı, N., & Mede, E. (2018). Effects of songs on the development of vocabulary among first grade EFL learners. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 1(2), 101-120. (ED591135). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED591135.pdf>

Conselho da Europa (coord.). (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas, aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Asa Edições.

Coyle, Y., & Gracia, R. G. (2014). Using songs to enhance L2 vocabulary acquisition in preschool children. *ELT Journal*, 68(3), 276-285.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccu015>

Dammann, G. (2009). Hearts and minds. *New Statesman*, 138(4964), 32–33

Decreto-Lei nº 54/2018. (2018). Medidas seletivas. *Diário da República*, 1º Série, 129, 2918 – 2928.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Ellis, G., & Ibrahim, N. (2015). *Teaching Children How to Learn: Plan, Do, Review!* Delta Publishing.

Engh, D. (2013). Why use music in English language learning? A survey of the literature. *English Language Teaching*, 6(2), 113-127.
<https://doi.org/10.5539/elt.v6n2p113>

- Fachraini S. (2017). Teaching English song to young learners. *Proceedings of the 1st International Conference on Innovative Pedagogy* (310-316).
https://repository.bbg.ac.id/bitstream/488/1/ICIP2017_033_paper.pdf
- Finocchiaro, M. (1974). *English as a second language: From theory to practice*. Regents Publishing Company.
- Fitzgerald, L.A. (1994). *A Musical Approach For Teaching English Reading To Limited English Speakers* (ED371571). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED371571.pdf>
- Fonseca-Mora, C. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146-152. <https://doi.org/10.1093/elt/54.2.146>
- Fuller-Wright, L. (2017, October 12). Uncovering the sound of 'motherese,' baby talk across languages. Retrieved January 06, 2021, from
<https://www.princeton.edu/news/2017/10/12/uncovering-sound-motherese-baby-talk-across-languages>
- Fun Kids English. (2019, June 19). *Learn Ordinal Numbers in English / Fun Kids English* [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=w7eErDTUwF4>
- Ganapathy, M., & Seetharam, S. (2016). The effects of using multimodal approaches in meaning-making of 21st century literacy texts among ESL students in a private school in Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(2), 143-155.
<https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.2p.143>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gaston, J. (2006). Reaching and teaching the digital natives. *Library Hi Tech News*, 23(3), 12-13. <https://doi.org/10.1108/07419050610668124>

- Gilakjani, A. B. (2011). A study on the situation of pronunciation instruction in ESL/EFL classrooms. *Journal of Studies in Education*, 1, (1), 1-15.
<https://doi.org/10.5296/jse.v1i1.924>
- Graham, C. (1986). *Small talk: More jazz chants*. Oxford University Press.
- Guan, N., Song, J., & Li, D. (2018). On the advantages of computer multimedia-aided english teaching. *Procedia Computer Science*, 131, 727-732.
<https://doi.org/10.1016/j.procs.2018.04.317>
- Harmer, J. (1983). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hirsh, R. A. 2004. Early childhood curriculum: Incorporating multiple intelligences, developmentally appropriate practice, and play. Boston: Allyn and Bacon.
- Huertas, I. A.C., & Parra, L. J. N. (2014). The role of songs in first-graders' oral communication development in English. *PROFILE Issues in Teachers' Professional Development*, 16(1), 11-28.
<http://dx.doi.org/10.15446/profile.v16n1.37178>.
- Jalongo, M., & Bromley, K. (1984). Developing linguistic competence through song. *The Reading Teacher*, 37(9), 840-845.
<https://www.jstor.org/stable/20198634?seq=1>
- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis*. Longman
- Kuśnierek, A. (2016). The role of music and songs in teaching English vocabulary to students. *World Scientific News*, 43(1), 1-55.
<http://www.worldscientificnews.com/wp-content/uploads/2015/10/WSN-431-2016-1-55.pdf>
- Larrick, N. (1991). *Let's do a poem: Introducing children and poetry through listening, singing, chanting, impromptu choral reading, body movement, dance, and dramatization*. Delacorte Press.

- Lems, K. (1996). For a song: music across the ESL curriculum (ED396524). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED396524.pdf>
- Lems, K. (2018). New ideas for teaching English using songs and music. *English Teaching Forum*, 56(1), 14-21. (E J1181080). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181080.pdf>
- Lin, G. H. (2020). *English teaching and learning pedagogies by songs, movies, games and cell phones*. LAP LAMBERT Academic Publishing.
- Maess, B., S. Koelsch, T. Gunter, & A. Friederici. 2001. Musical syntax is processed in Broca's area: An MEG study. *Nature Neuroscience* 4 (5): 540–545.
- Mamun, A., & Abdullah, M. (2014). Effectiveness of audio-visual aids in language teaching in tertiary level. BRAC University
- Mathew, N. G., & Alidmat, A. O. (2013). A study on the usefulness of audio-visual aids in EFL classroom: implications for effective instruction. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 86-92. <http://dx.doi.org/10.5430/ijhe.v2n2p86>
- Merriam-Webster. (n.d.). Music. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Retrieved January 6, 2021, from <https://www.merriam-webster.com/dictionary/music>
- Mobbs, A., Cuyul, M. (2018). New ideas for teaching English using songs and music. *English Teaching Forum*, 56(1), 22-29. (EJ1181080). ERIC.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1181080.pdf>
- NetDay (2004), *Voices and views of today's tech-savvy students: National report on NetDay Speak Up Day for students 2003*, NetDay, Irvine, CA, available at: www.netday.org/downloads/VOICES%20AND%20VIEWS%20final.pdf>
- Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners. *Early Childhood Education Journal*, 36(3), 227-232. <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-008-0277-9>

- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. <http://dx.doi.org/10.1108/10748120110424816>
- Ramadan, M. (2019, March 06). Why and how to use songs in English language classes. Retrieved January 06, 2021, from <https://elttguide.com/why-and-how-to-use-songs-in-english-language-classes/>
- Ranasinghe, A. I. & Leisher, D. (2009). The benefit of integrating technology into the classroom. *International Mathematical Forum*, 4, (40), 1955-1961. <http://www.m-hikari.com/imf-password2009/37-40-2009/ranasingheIMF37-40-2009.pdf>
- Rangel, M. (2005). *Métodos de ensino para aprendizagem e a dinamização das aulas*. Papirus Editora.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). Teaching foreign-language skills. *University of Chicago Press*. <https://doi.org/10.3138/cmlr.38.2.369>
- Roslim, N., Azizul, A. F., & Zain, M. M. (2011). Using songs in enhancing the teaching of grammar. *Advances in Language and Literary Studies*, 2(2), 118-120. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.2n.2p.118>
- Salcedo, C. S. (2010). The effects of songs in the foreign language classroom on text recall, delayed text recall and involuntary mental rehearsal. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 7(6), 19-30. <https://doi.org/10.19030/tlc.v7i6.126>
- Şevik, M. (2011). Teacher views about using songs in teaching English to young learners. *Educational Research Review*, 6, 1027-1035.
- Şevik, M. (2012). Teaching listening skills to young learners through "listen and do" songs. *English Teaching Forum*, 50(3), 10-17. (EJ997523). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ997523.pdf>

- Sharpe, K. 2001. *Modern foreign languages in the primary school: The what, why and how of early MFL teaching*. Routledge.
- Shen, C. (2009). Using English songs: An enjoyable and effective approach to ELT. *English Language Teaching*, 2(1), 88-94. <https://doi.org/10.5539/elt.v2n1p88>
- Shin, J. K. (2015) Building a global perspective through songs in English. *Children and Teenagers: IATEFL Young Learners and Teenagers Special Interest Group 3*: 66–77.
- Shin, K. J. (2017). Get up and sing! get up and move! Using songs and movement with young learners of English. *English Teaching Forum*, 55(2), 14-25. (EJ1147117). ERIC. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1147117.pdf>
- Silverstein, G., Frechtling, J., & Miyoaka, A. (2000). Evaluation of the use of technology in Illinois public schools: Final report (prepared for Research Division, Illinois State Board of Education).
- Simpson, A. (2015). How to use songs in the English language classroom. Retrieved January 06, 2021, from <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>
- Suprijono, A. , (2003). *Cooperative learning teori dan aplikasi paikem*. Pustaka Pelajar.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Pearson/Logman.
- Weinberger, N. M. (2000). Music and the brain: A broad perspective. *Music Educators Journal*, 87(2)
- Xavier, R. P., & Urio, E. D. W. (2006). O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 45(1), 29-54. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132006000100003>

Anexos

Anexo 1- Plano de aula – Ciclo zero de investigação

Anexo 2- Exercício escrito – Primeiro ciclo de investigação

Anexo 3- Exercício escrito- Segundo ciclo de investigação

Anexo 4- Ficha de autorreflexão

Anexo 5- Plano de aula – Primeiro ciclo de investigação

Anexo 6- Vídeo musical “Learn Ordinal Numbers in English” – Primeiro ciclo de investigação

Anexo7- Grelha de observação – Primeiro ciclo de investigação

Anexo 8- Plano de aula – Segundo ciclo de investigação

Anexo 9- Vídeo musical “Back to School Song” – Segundo ciclo de investigação

Anexo 10- Grelha de observação – Segundo ciclo de investigação

Anexo 1 - Plano de aula – Ciclo zero de investigação

COUNTRIES

NOVEMBER 2ND – 4TH B

DANIELA BENTO MARTINS



SCHOOL: E.B.1/J.I. Bom Pastor		STUDENT TEACHER: Daniela Martins	
DATE: 02/11/2020	LENGTH OF LESSONS: 60m	TIME: 15:00-16:00	
CLASS LEVEL: 4 th year		CLASS SIZE: 20	
<p>SUMMARY: Revision of Countries vocabulary: Country, Portugal, Spain, Italy, England, United States of America, France, Germany</p> <p>And structures: "Where are you from?" and "I'm from x."</p>			
<p>AIMS (4Cs)</p> <p>Content: Countries.</p> <p>Communication: Country, Portugal, Spain, Italy, England, United States of America, France, Germany Structures: "Where are you from?" and "I'm from x."</p> <p>Cognition: For learners to revise content learned in the previous year; learn how to say the name of some countries and learn how to say where they are from.</p> <p>Culture: For learners to be aware of different countries in the world and to know where their peers are from.</p>			
<p>TIMETABLE FIT: This lesson plan comes after students learn about transportation and before they learn about nationalities.</p>			
<p>ASSESSMENT: Through observation and monitoring of learners' performance. The teacher will provide different activities that will test students' skills.</p>			
<p>ASSUMPTIONS: Ss are revising content learned in the previous year so they may already know the vocabulary very well. However, since this was learned during lockdown, Ss may trouble with pronunciation.</p>			
<p>ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Ss may have trouble with pronunciation, T will help them. -Ss may forget the structure, T helps Ss remember them. -Ss may look at the English flag and be confused because they are used to associate it with the Union Jack; T can show the difference between the flags; -When practicing the "Where are you from?" structure, Ss who aren't from any of the countries presented will want to know how to say their country, T will explain how to say it right away. 			
<p>TEACHING AIDS: board, marker, flashcards, worksheets, Rocky puppet; review sheet</p>			

Stage Time Interaction	Procedure	Learning Aim	Scaffolding Strategies
PLAN Beginning the lesson – warm up T-Ss 10 min	a) T greets Ss by saying “Hello good afternoon! How are you?! and waits for them to answer and settle down. b) T starts writing the summary on the whiteboard and induces Ss to help her by asking them the day’s date and the lesson’s number. T lets Ss copy the summary on their notebooks. T also asks “What’s the weather like today?” as part of the routine. c) T picks a S and asks “Where are you from?” and expects S to respond with one word (ex.: Portugal) then T helps S say the full sentence. “I’m from Portugal.” T then says “Today we are going to revise countries.”	a) Reinforce routines and notice everyday language chunks b) Reinforcing routines and notice everyday language chunks while keeping an organized notebook. c) To introduce the lesson’s aim;	a) Gestures. b) whiteboard. c) Gestures
DO T-Ss 10 min	d) T says So, first, let’s open the book on page 122 ¹ .” and waits for Ss to open the book. “I’ll read first with my friend Rocky!” and shows Ss the Rocky puppet. After T reads, T asks “Now, who wants to read? I need six students.” and attributes a character to each student. Story can be read at least twice to get more students involved. e) After reading, T asks “Does anyone know what the story is about?” and waits for a S to try to explain it. If a S can’t, T will ask another S to help their colleague. Afterwards, T explains the story properly and points out the three different prepositions introduced.	d) To work on Ss’ reading skills. e) To work on Ss’ speaking and storytelling skills; to encourage Ss to mutually help each other out.	d) coursebook page 122; Rocky puppet e) coursebook page 122.
T-Ss 10 min	e) T says “You saw some countries in the story. Can you remember them?” and waits for Ss to say one of the three countries mentioned. Afterwards T says “Okay let’s revise some more countries.” and grabs one of the Countries flashcards ² before asking Ss to say the name of the country. T revises and drills the vocabulary with the students. T sticks each flashcard on the whiteboard and points to different flashcards to test Ss’ memory. e) Once Ss are comfortable with the words, T asks one S again “Where are you from?” and waits for the answer. Then T tells that S to ask another S where they’re from. T drills this structure with the students.	d) To revise vocabulary and practice its pronunciation. e) To practice the structures; To have students work with each other.	d) flashcards e) whiteboard (if needed); T helps Ss with the structure.
T-Ss 15 min	f) After drilling, T says “Now let’s see check your understanding.” and picks one Ss to hand everyone a worksheet ³ . Once Ss have their worksheet, T explains each exercise then walks around in case they need help. Special Needs Students will have their own activities ⁴ . g) T says “Okay let’s check your answers.” And starts correcting the exercise on the whiteboard. T asks Ss to say an answer and if one S says the wrong answer, T asks another S to help the first.	f) To test Ss understanding of the revised content. g) To check what students understood.	f) worksheet, special needs worksheet; T walks around to help students. g) whiteboard, worksheet, special needs worksheet.

<p>Ending of the lesson T-Ss 10 min</p>	<p>h) T says "T says "Alright, before we go. Let's do our review! Glue it on your notebook." and asks one S to hand a review sheet⁵ to the rest of the class.</p> <p>i) T says "Okay it's time to go. Bye bye, I will see you soon." T packs her things and waits for Ss to leave before leaving the room.</p>	<p>h) To engage students in reflection. i) Reinforce routines and notice everyday language chunks</p>	<p>h) review sheet</p> <p>i) T waves and points to the door.</p>
---	---	---	--

Coursebook page 122¹

1. Listen and read.

Summer holidays are coming

1 Ah... I love summer, and you? Me too! Time to relax! Time to have fun! We can plan our summer holidays together!

2 We can go to Italy... by boat! What? Are you dreaming?

3 We can go to Brazil... by plane! Are you dreaming again?

4 I know! We can go to the Algarve by car!

5 Good idea! We can swim in the sea!

6 Swim! What? Are you dreaming? No, thanks!

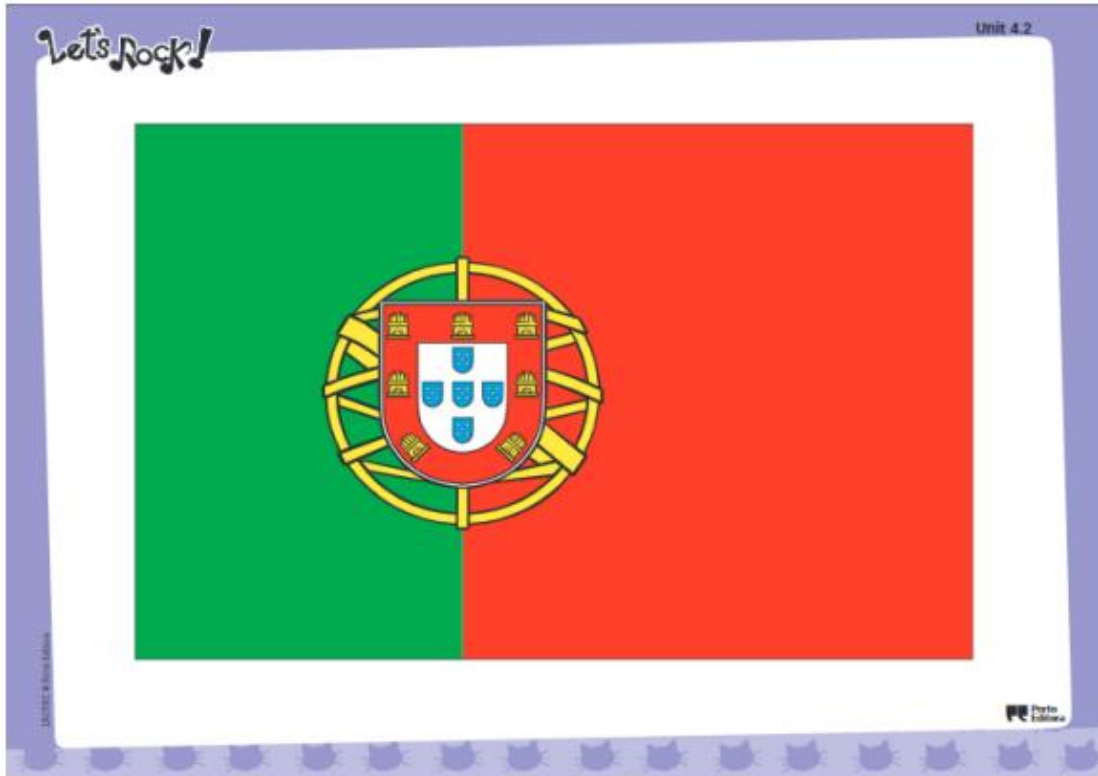
7 We can eat ice cream! Oh Rocky!!!

Did you like the story?

☹️ 😊 😄

Countries Flashcard²

(example of one)



Worksheet³

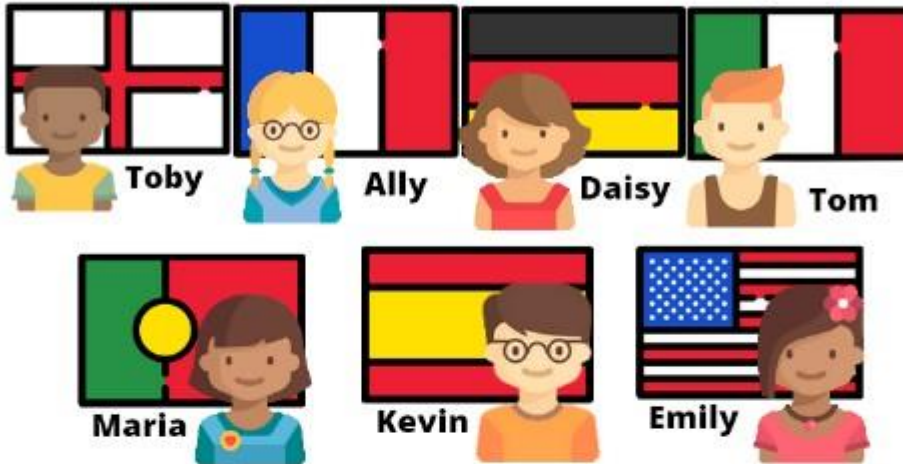


Teacher: Daniela Martins

Name: _____ Date: _____

Where are you from?

1. Write the name of the country.



- a. Toby is from _____.
- b. Ally is from _____.
- c. Daisy is from _____.
- d. Tom is from _____.
- e. Maria is from _____.
- f. Kevin is from _____.
- g. Emily is from _____.

2. Find the word!

- a. ytlal _____
- b. ugaoprll _____
- c. lgdenan _____
- d. nspia _____
- e. rafecn _____



3. Answer the question.

Where are you from? _____.

Special Needs Worksheet⁴



Teacher: Daniela Martins

Name: _____ Date: _____

Find the countries.

d	p	o	r	t	u	g	a	l	t
e	g	f	s	o	a	q	c	w	b
s	e	g	p	x	d	g	m	m	m
t	f	r	a	n	c	e	p	b	z
a	r	n	i	s	g	r	k	k	u
t	y	k	n	c	t	m	a	l	n
e	p	e	n	g	l	a	n	d	i
s	b	l	o	k	s	n	z	t	t
u	g	i	t	a	l	y	s	u	e
i	n	o	w	b	y	c	t	a	d



England



France



Germany



Italy



Portugal



France









United States



Review⁵

Nome: _____
Data: __/__/2020
Pinta a cara que se aplica a ti.


Sei dizer os países.   


Sei dizer de onde sou.   


Anexo 2- Exercício escrito – Primeiro ciclo de investigação


Name: _____


1. Write their birthday.

When's your birthday? 

 My birthday is on the 3rd of October.
03/10

My birthday is on the _____.
01/08 

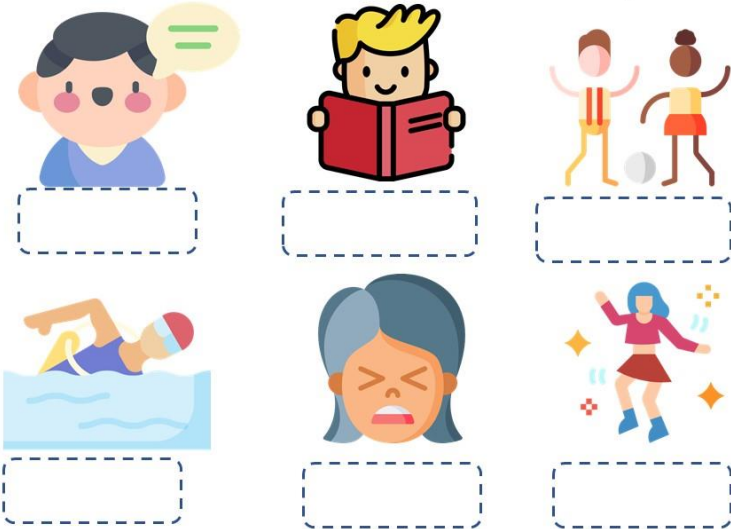
 My birthday is on the _____.
17/03

My birthday is on the _____.
22/11 

Anexo 3- Exercício escrito- Segundo ciclo de investigação

Name: _____

1. Write the correct verb under the picture.






SWIM
PLAY
DANCE
SAY
SCREAM
READ




Anexo 4- Ficha de autorreflexão

Nome: _____

Pinta a cara que se aplica a ti.

Vídeos musicais

Os vídeos musicais ajudam-me a lembrar a matéria.   

Gosto quando a matéria é apresentada com vídeos musicais.   

Ordinal Numbers

NOVEMBER 13TH – 4TH B

DANIELA BENTO MARTINS



SCHOOL: E.B.1/J.I. Bom Pastor Daniela Martins		STUDENT TEACHER:
DATE: 13/11/2020 15:00	LENGTH OF LESSONS: 60m	TIME: From 14:00 to 15:00
CLASS LEVEL: 4 th year		CLASS SIZE: 20
SUMMARY: Introduction of new vocabulary: ordinal numbers from 1-31. Introduction of structure: When's your birthday? My birthday is on the x of y.		
AIMS (4Cs) Content: Ordinal Numbers. Communication: Vocabulary: ordinal numbers from 1-30. Ss will also test their speaking, listening, and writing skills throughout the lesson. Cognition: For learners to understand the ordinal numbers by applying them to the days of the month. Culture: For learners to be able to say their birthdate and for learners to find out about their peers' birthdate.		
TIMETABLE FIT: This topic introduces Ss to cardinal numbers by associating them with the days of the month. This comes before students start learning about prepositions used with dates.		
ASSESSMENT: Through observation and monitoring of learners' performance. The teacher will note down observations. The teacher will use exercises to test Ss' understanding of the content.		
ASSUMPTIONS: Ss may have picked up that when writing the date, some numbers use a 'th' on top from writing the summary every English lesson. They may also know "first, second, third" from games and other sources of pop-culture.		
ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS: - Ss may struggle pronouncing the last part of the numbers, T will help them by telling them to play close attention to the video and sounding the words herself - Ss may struggle writing the numbers, for this, T will provide a handout with all the numbers written.		
TEACHING AIDS: board, pen, workbook, activity sheet, handout sheet, review sheet, goodbye song, ordinal number songs, projector, computer, speakers.		

Stage Time Interaction	Procedure	Learning Aim	Scaffolding Strategies
PLAN Beginning the lesson – warm up T-Ss 15 min	<p>a) T greets Ss by saying "Hello good afternoon! How are you?!" and waits for them to answer and settle down.</p> <p>b) T starts writing the summary on the whiteboard and induces Ss to help her by asking them the day's date and the lesson's number. T lets Ss copy the summary on their notebooks. T also asks "What's the weather like today?" as part of the routine.</p> <p>c) T says "Okay first we need to check your homework." while pointing to the workbook. T corrects the exercise with the Ss.</p> <p>d) After correcting the homework, T writes the number 13 on the board and asks "What's the difference between this number and this number?" while pointing to the number 13th on the summary and the number 13 that was just written. After Ss point out the difference, T says "Good job! We say 'thirteenth. We use this to write the date.'" While pointing at the 13th.</p>	<p>a) Reinforce routines and notice everyday language chunks</p> <p>b) Reinforcing routines and notice everyday language chunks while keeping an organized notebook.</p> <p>c) To check if Ss did their homework.</p> <p>d) To introduce the aim of the lesson.</p>	<p>a) Gestures</p> <p>b) whiteboard, use of L1 if needed to remember numbers.</p> <p>c) workbook</p> <p>d) numbers on the board.</p>
DO T-Ss 15 min	<p>e) T says "Every number can be written like this, let's look." and points to the projector. T shows students a music video "Learn Ordinal Numbers in English." And uses that to introduce and drill the content with the Ss. (The video repeats itself after saying the numbers from 1-30 so T only needs to show the video once but if needed, T plays half the video again. T can also play with the speed of the video to help Ss memorise.)</p> <p>f) After the video, T says "Fantastic! Let's do a quick exercise. Use a pen." And hands each student a small activity¹. T explains the exercise and after Ss finish, T corrects the exercise on the board. T asks Ss to correct it using a pencil and then collects the exercises for her A.R. project.</p> <p>g) T hands out a vocabulary sheet with the ordinal numbers² and tells Ss to glue it at home.</p>	<p>e) To introduce the ordinal numbers in a fun and interesting way.</p> <p>f) To check if Ss remembered what they have just learned.</p> <p>g) To let Ss look at the numbers in a written way and maintain an organised notebook.</p>	<p>e) Song: Learn Ordinal Numbers in English (https://tinyurl.com/y3rdpx3h)</p> <p>f) activity sheet.</p> <p>g) Ordinal numbers handout.</p>
T – Ss 20 min	<p>h) T says "Alright, open your workbook on page 3. Let's do the first and the second exercise." And waits for Ss to get on that page. "While you are doing that, I will be walking around and do a separate activity in pairs okay?" If you have any questions, Teacher Joana will help you." While Ss do the exercises, T walks around and explains to a pair that she is going to practice the "When's your birthday?" "My birthday is on the x of y." structure. T tells them to use their own birthdays and takes notes of the interaction for her A.R. project.</p> <p>i) After a while, T corrects the exercise with the Ss. If there's no time, T tells Ss to do it at home.</p>	<p>h) To allow Ss to practice the content they have just learned with different exercises.</p> <p>i) To ensure Ss check their answers.</p>	<p>h) Workbook page 3;</p> <p>i) Whiteboard</p>
Ending of the lesson T-Ss 10min	<p>j) T says "Okay now it's time for our review³. You know what to do now." and hands each Ss a review sheet.</p> <p>k) Once Ss finish, T plays the "Goodbye song" to signal the end of the lesson. T sings it with the Ss and once it ends, T says "It's time to go now! I will see you next time! Bye bye!" T packs her things and waits for Ss to leave before leaving the room.</p>	<p>j) To allow Ss to reflect on what they learned..</p> <p>k) Reinforce routines and notice everyday language chunks</p>	<p>j) review sheet.</p> <p>k) Song: See you later, alligator. (https://tinyurl.com/jmyogj2) T waves and points to the door.</p>

Activity¹

Name: _____

1. Write their birthday.

When's your birthday?



My birthday is on the 3rd of October.

03/10

My birthday is on the _____.

01/08



My birthday is on the _____.

17/03

My birthday is on the _____.

22/11



Ordinal Numbers Handout²

Ordinal Numbers




1 st - first	17 th - seventeenth
2 nd - second	18 th - eighteenth
3 rd - third	19 th - nineteenth
4 th - fourth	20 th - twentieth
5 th - fifth	21 st - twenty-first
6 th - sixth	22 nd - twenty-second
7 th - seventh	23 rd - twenty-third
8 th - eighth	24 th - twenty-fourth
9 th - ninth	25 th - twenty-fifth
10 th - tenth	26 th - twenty-sixth
11 th - eleventh	27 th - twenty-seventh
12 th - twelfth	28 th - twenty-eighth
13 th - thirteenth	29 th - twenty-ninth
14 th - fourteenth	30 th - thirtieth
15 th - fifteenth	31 st - thirty-first
16 th - sixteenth	




Review³

Nome: _____

Pinta a cara que se aplica a ti.


Números Ordinais

Sei dizer os números ordinais.   

Sei dizer o meu aniversário.   



Workbook page 3

UNIT 0 Worksheet 2 Ordinal numbers

1. Write  the words next to the ordinal numbers.

second • eleventh • fifth • twelfth • fourth • eighth • sixth
ninth • first • third • seventh • thirteenth • twentieth • tenth

1st _____ 8th _____
2nd _____ 9th _____
3rd _____ 10th _____
4th _____ 11th _____
5th _____ 12th _____
6th _____ 13th _____
7th _____ 20th _____

2. Read  and write  a name and the birthday date.

Anne: 3rd May • Paul: 1st June • Peter: 14th November • Kate: 16th August • Sue: 31st March

1. My name is Anne.
My birthday is on the 3rd of May.

2. My name is _____.
My birthday is on the _____ of _____.

3. I'm _____.
My birthday is on the _____ of _____.

4. My name's _____.
My birthday is on the _____ of _____.

5. I'm _____.
My birthday is on the _____ of _____.

14/11
16/08
31/03
01/06

three 3

Anexo 6- Vídeo musical “Learn Ordinal Numbers in English” – Primeiro ciclo de investigação

Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=w7eErDTUwF4>



Anexo 7- Grelha de observação – Primeiro ciclo de investigação

Grelha de Observação do Primeiro Ciclo de Investigação

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Consegue fazer a pergunta facilmente						
Consegue responder facilmente á pergunta						
Consegue pronunciar bem a pergunta						
Consegue pronunciar bem a resposta						
Consegue lembrar-se do número ordinal						
Mostra entusiasmo durante o exercício						

Chave: Evidente ++ | Pouco Evidente + | Não evidente - |

Deadlines

NOVEMBER 27TH - 4TH B

DANIELA BENTO MARTINS



SCHOOL: E.B. 1/J.I. Bom Pastor Daniela Martins		STUDENT TEACHER:
DATE: 27/11/2020 15:00	LENGTH OF LESSONS: 60m	TIME: From 14:00 to 15:00
CLASS LEVEL: 4 th year		CLASS SIZE: 20
<p>SUMMARY: Introduction of prepositions in/on to talk about dates. Introduction of action verbs: say, play, swim, dance, scream, read.</p>		
<p>AIMS (4Cs)</p> <p>Content: Prepositions in/on and action verbs: Introduction of action verbs: say, play, swim, dance, scream, read.</p> <p>Communication: Prepositions and action verbs. Ss will also test their speaking, listening, and writing skills throughout the lesson.</p> <p>Cognition: For learners to be aware the prepositions of time by using them with real-life situations like important dates and hobbies (dance, swim, play,.)</p> <p>Culture: For learners to be aware of their peers' hobbies and important dates around the world.</p>		
<p>TIMETABLE FIT: Students have already learned how to use ordinal numbers when writing/saying a date in a previous lesson. In this lesson, they will learn about the prepositions that are used to talk about dates.</p>		
<p>ASSESSMENT: Through observation and monitoring of learners' performance. The teacher will note down observations. The teacher will use coursebook exercises and other activities to test Ss' understanding of the content.</p>		
<p>ASSUMPTIONS: Ss already know ordinal numbers, how to say their birth date and a normal date since the latter is written in every lesson. Ss already know some of the verbs presented in the lesson.</p>		
<p>ANTICIPATED PROBLEMS AND SOLUTIONS:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ss may struggle at first differentiating <i>in</i> and <i>on</i>, for this, T will provide an explanation and some exercises so that Ss understand the use of each preposition. - Ss may struggle to remember the days of the week or the months, Ss will drill them quickly if needed. 		
<p>TEACHING AIDS: board, pen, coursebook, goodbye song, back to school song, workbook, worksheet.</p>		

Stage Time Interaction	Procedure	Learning Aim	Scaffolding Strategies
PLAN Beginning the lesson – warm up T-Ss 10 min	<p>a) T greets Ss by saying "Hello good afternoon! How are you?!" and waits for them to answer and settle down.</p> <p>b) T starts writing the summary on the whiteboard and induces Ss to help her by asking them the day's date and the lesson's number. T lets Ss copy the summary on their notebooks. T also asks "What's the weather like today?" as part of the routine.</p> <p>c) T asks one S "When's your birthday?" and expects S to say "My birthday is on x." then T writes that answer on the board. T says "Which month is Christmas in?" and waits for Ss to say December so T writes on the board "Christmas is in December." T circles the word <i>on</i> and <i>in</i> in both sentences and says "There are different ways to talk about dates."</p>	<p>a) To reinforce routines and notice everyday language chunks</p> <p>b) To reinforce routines and notice everyday language chunks while keeping an organized notebook.</p> <p>c) To introduce the lesson's content.</p>	<p>a) Gestures</p> <p>b) whiteboard.</p> <p>c) whiteboard</p>
DO T-Ss 15 min	<p>d) T says "We use the word ON with days of the week or numbers." and says "Open your book on page 14. We are going to listen to a song to help you understand. You can read the lyrics while I prepare the video." Once the video is ready, T says "Let's pay attention." and plays the video for the Ss. T plays the video around three times. On the second time, T says "Pay attention to the verbs in the song."</p> <p>e) After the video, T says "Good job! Close your books now!" and waits for Ss to do so. T hands Ss a quick worksheet¹ for them to do and says "Write the correct verb under the picture. Use a pen!" Some minutes later, T checks the answers on the whiteboard and collects the worksheets.</p>	<p>d) To introduce the lesson's content in an interesting way and to practice Ss' listening skills.</p> <p>e) To check if Ss remembered what they have just learned.</p>	<p>d) "Back to School" song (escola virtual); coursebook page 14.</p> <p>e) worksheet; whiteboard.</p>
T – Ss 15 min	<p>f) T says "Okay so we saw the word <i>on</i> used with the days of the week but we can also use it with numbers." and writes an example of both on the whiteboard. T also reminds Ss that when writing the date, Ss need to omit the words <i>the</i> and <i>of</i> since they are only used orally. T adds "We use the word <i>IN</i> with months." And writes that on the board, providing some examples as well. T tells Ss to write the examples on their notebooks.</p> <p>g) T says "Did you understand? Open your book on page 13. Read number 4 and do exercise number 5 please. If you have any doubts, raise your hands." and lets Ss work on that exercise for some minutes. Once they finish, T corrects the exercise on the board.</p>	<p>f) To introduce the right way to use the prepositions of time <i>in/on</i> when talking about dates. To allow Ss to write on their notebooks and keep them organized.</p> <p>g) To test Ss' knowledge on what they have just learned.</p>	<p>f) whiteboard</p> <p>g) coursebook page 13; whiteboard</p>
T-Ss 15 min	<p>h) T says "Alright, open your workbook on page 4. Let's do the first and the second exercise." And waits for Ss to get on that page. "While you are doing that, I will be walking around and do a separate activity in pairs okay?" If you have any questions, Teacher Joana will help you."</p> <p>While Ss do the exercises, T walks around and explains to a pair that she is going to practice the "On <i>Sunday</i> I <i>dance</i>." Sentence (Day of the week and verb will vary). T takes notes of the interaction for her A.R. project.</p>	<p>h) To allow Ss to practice the content they have just learned with different exercises.</p>	<p>h) workbook page 4.</p>

Ending of
the lesson T-
Ss
5min

i) Once Ss finish, T plays the "Goodbye song" to signal the end of the lesson. T sings it with the Ss and once it ends, T says "It's time to go now! I will see you next time! Bye bye!" T packs her things and waits for Ss to leave before leaving the room

i) Reinforce routines and notice everyday language chunks

i) T waves and points to the door;

<https://tinyurl.com/jmyogj2>.

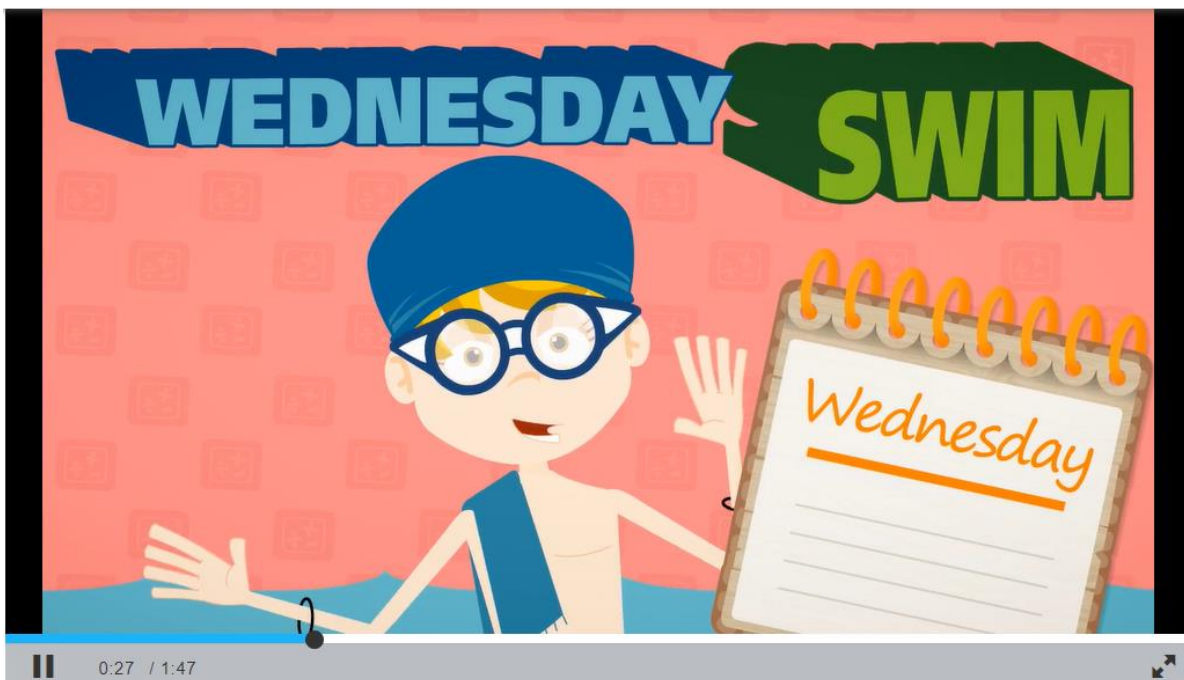
Worksheet¹

Name: _____

1. Write the correct verb under the picture.

SWIM
PLAY
DANCE
SAY
SCREAM
READ

Anexo 9- Vídeo musical "Back to School Song" – Segundo ciclo de investigação
Disponível na plataforma da Escola Virtual.



Anexo 10- Grelha de observação – Segundo ciclo de investigação

Grelha de Observação do Segundo Ciclo de Observação

	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	Aluno 5	Aluno 6
Consegue fazer a pergunta facilmente						
Consegue responder facilmente á pergunta						
Consegue pronunciar bem a pergunta						
Consegue pronunciar bem a resposta						
Consegue lembrar-se dos verbos de ação.						
Mostra entusiasmo durante o exercício						

Chave: Evidente ++ | Pouco Evidente + | Não evidente - |