



Instituto Politécnico
de Castelo Branco
Escola Superior
de Educação

A canção na aula de inglês: uma abordagem de investigação-ação

Luísa Maria Ferreira Fernandes Henriques

Orientadora

Professora Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes

Trabalho de Projeto apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Professora Adjunta Doutora Maria Manuela Cravo Branco Prata Abrantes, do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Junho de 2013

Composição do júri

Presidente do júri

Grau académico, nome do presidente do júri

Vogais

Grau académico, nome do presidente do júri

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri

Categoria profissional e o nome da Instituição

Grau académico, nome do presidente do júri

Categoria profissional e o nome da Instituição

Dedicatória

Aos meus filhos Daniel e Dinis.

A todas as crianças.

A todos os que trabalham no ensino com alegria e amor.

Agradecimentos

A elaboração deste estudo só foi possível devido ao contributo prestado por inúmeras pessoas com as quais se partilharam ideias, dúvidas, opiniões e se receberam apoios, orientações, incentivos e perspetivas de diversa natureza.

Deste modo, gostaria de expressar os meus mais sinceros agradecimentos nesta conquista de mais uma etapa:

À minha orientadora, Professora Doutora Manuela Abrantes, que imprimiu marcas indeléveis ao fazer incidir a primeira luz nesta caminhada e que nunca me deixou avançar sozinha até realizar o sonho.

À coordenadora e professora do Mestrado Professora Doutora Margarida Morgado, pelo exemplo da profissional que eu desejo ser.

A todos os Professores do Mestrado em Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Básico que mantiveram viva a minha paixão pela aprendizagem e pelo ensino.

Aos meus colegas de mestrado que se tornaram amigos.

À direção do agrupamento da escola onde o estudo se realizou por todas as facilidades concedidas.

A todos os professores que me apoiaram incansavelmente na prática pedagógica, em especial os docentes Céu Bastos, Fátima Tavares e Paulo Salvador.

Aos meus alunos, pelos seus sorrisos e carinho.

Aos meus amigos que me ajudaram para além do que imaginam, em especial à Maria João, à Sónia Nadine e à Zulmira.

À minha família que tanto me deu sem nunca pedir nada.

Simplemente Muito Obrigada!

“ A criança não é uma garrafa que há que encher, mas um fogo que é necessário atear.”

Michel de Montaigne (1533-1592)

Resumo

Este estudo visa apresentar as várias razões e as vantagens que levam um professor a usar a música e as canções dentro da sala de aula. O estudo foi desenvolvido numa turma de 5º ano, no ano letivo 2012/2013, no âmbito da unidade de prática de ensino supervisionada. A música e as canções são recursos por excelência para trabalhar a língua estrangeira e fortalecer o vínculo entre a língua e a cultura de uma forma lúdica.

Em primeiro lugar apresentamos uma fundamentação teórica do uso da música e das canções no ensino da língua estrangeira com crianças. Seguidamente procedemos a uma apresentação teórica da metodologia utilizada, investigação-ação, incluindo as razões da escolha desta metodologia. De modo a obter a informação necessária para o desenvolvimento do estudo, privilegiamos a recolha de dados junto dos alunos através de questionários, da professora cooperante e do encarregado de educação através de uma entrevista e, finalmente, recorreremos às notas de campo obtidas pela observação das aulas pela professora estagiária. Com estes instrumentos, pretendíamos recolher opiniões e informações relativas às atividades com música realizadas em sala de aula. Os materiais pedagógicos relacionados com música que foram apresentados aos alunos durante a prática pedagógica foram descritos, analisados e sujeitos a uma reflexão sobre o modo como se enquadraram na prática pedagógica.

Após a recolha e análise de dados, pretendemos partilhar as conclusões deste estudo sobre os benefícios e vantagens da utilização da música e canções na sala de aula de inglês, como língua estrangeira. As músicas e as canções têm um vasto potencial didático, uma vez que estamos perante um recurso real e autêntico, facilmente acessível aos alunos e professores, sendo uma mais-valia na aprendizagem da língua estrangeira pela sua capacidade de motivar e manter o nível de interesse dos alunos. Este recurso cria um ambiente propício ao relaxamento e desenvolve emoções positivas que, por sua vez, facilitam a aquisição de novos conhecimentos. A música e as canções permitem explorar vários conteúdos como a gramática, o vocabulário e a cultura, entre outros. Também o cantar favorece a destreza oral ao estimular a comunicação em língua estrangeira, aspeto este que, por vezes, é fonte de muita ansiedade por parte dos alunos. Por outro lado, a audição de músicas e canções auxilia os alunos na competência auditiva.

A música é um recurso que muda constantemente, o que leva o professor a estar em permanente atualização para que apresente aos seus alunos atividades simples, motivantes mas reais.

Palavras chave

Música, Canção, investigação-ação, motivação, língua estrangeira

Abstract

The aim of this study is to present several reasons and advantages that take a teacher to use music and songs in the classroom. This study was conducted in a middle-school class (year 5) during the school year 2012/2013, within the supervised teaching practice curricular unit. Music and songs are excellent resources to work the foreign language and to strengthen the bond between language and culture in a fun way.

At first, we present a theoretical reasoning about the use of music and songs in the teaching of a foreign language with children. Afterwards we introduce the theory of the research methodology adopted, action-research, and the reasons for this selection. In order to obtain the necessary information and data for the development of this study, we use several instruments namely questionnaires, interviews to the co-operant teacher and a guardian and finally we use the field notes from the trainee teacher. All the pedagogical materials related to music and used in the classroom are presented, analysed and reflected upon on the way they fit into the teaching practice.

After collecting and analysing the data, we share the conclusions of this study regarding the benefits and advantages of the use of music and songs in the English classroom, as a foreign language. Music and songs have a vast didactic potential, because it is a real and authentic resource, easy to grasp and familiar to both the students and teachers, which makes it valuable for the learning of a foreign language due to its capacity to motivate and to maintain high levels of attention among the students. This resource creates a relaxed environment and develops positive emotions thus facilitating the acquisition of new knowledge. Music and song allow exploring several contents such as grammar, vocabulary, culture and many others. Singing helps the oral expression skills therefore helping the communication in a foreign language which is sometimes a source of anxiety for the students. Furthermore, hearing music and songs helps students in the listening comprehension skills.

Music is a resource that changes constantly which takes the teacher to be in permanent change as to offer simple and motivating yet real activities to students.

Keywords

Music, song, action-research, motivation, foreign language

Índice Geral

Agradecimentos	vii
Resumo	xi
Abstract	xiii
Índice de Figuras	xvi
Índice de Gráficos e Tabelas	xvii
Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos	xix

Introdução

1

Âmbito	1
Interesse do estudo	1
Estrutura do relatório	3

Capítulo I - Enquadramento Teórico

5

1. O potencial didático da música.....	5
2. O lugar da música nos documentos orientadores	8
3. A motivação como dinamizador da aprendizagem.....	8
4. A carga emocional como dinamizador da aprendizagem.....	11
5. A música e a abordagem comunicativa.....	15
6. A música e o mundo.....	17
7. A música e o movimento.....	19
8. Atividades com música.....	21

Capítulo II - Metodologia de Investigação.....

25

1. A metodologia de investigação-ação	25
1.1 Tipos de Investigação-Ação	26
1.2 Os ciclos da investigação-ação e o conceito de reflexão.....	27
1.3 Características da Investigação-ação	28
1.4 Motivos da escolha do método de investigação	29
2. Questões de investigação.....	31
2.1 Os objetivos do estudo	31
3. Contexto de Intervenção.....	31
4. Procedimentos de recolha de dados.....	35
5. Percurso metodológico do estudo.....	36
6. Instrumentos utilizados para a recolha de dados	38
6.1 Descrição do instrumento 1: inquérito de caracterização dos alunos	38
6.2 Descrição do instrumento 2: inquérito sobre os gostos musicais dos alunos	38
6.3 Descrição do instrumento 3: questionário sobre as músicas apresentadas no 2º período	39
6.4 Descrição do instrumento 4: questionário sobre as músicas do verbo <i>have got</i>	40

6.5	Descrição do instrumento 4: questionário sobre a atividade: Justin Bieber	41
6.6	Descrição do instrumento 6: questionário sobre as aulas ao longo do estágio	42
6.7	Descrição do instrumento 6: notas de campo.....	43
6.8	Descrição do instrumento 7: entrevista à professora cooperante	44
6.9	Descrição do instrumento 8: entrevista ao encarregado de educação.....	44
7.	Material pedagógico	45
7.1	1ª Atividade com Música.....	45
7.2	2ª Atividade com Música.....	46
7.3	3ª Atividade com Música.....	47
7.4	4ª Atividade com Música.....	49
7.5	5ª Atividade com Música.....	50
7.6	6ª Atividade com Música.....	57
7.7	7ª Atividade com Música.....	58
7.8	8ª Atividade com Música.....	61
7.9	9ª Atividade com Música.....	62
7.10	10ª Atividade com Música.....	63

Capítulo III - Apresentação e Análise da informação 67

1.	Apresentação dos questionários	67
1.1	Questionário nº 1 - Gostos musicais dos alunos.....	67
1.2	Questionário nº 2 - Relativo às músicas apresentadas durante o 1º período	73
1.3	Questionário nº 3 - Relativo às duas músicas apresentadas do verbo <i>have got</i>	75
1.4	Questionário nº 4 - Relativo à atividade sobre <i>One time</i> de Justin Bibier.....	77
1.5	Questionário nº 5 - Relativo às atividades realizadas na sala de aula de inglês	80
2.	Reflexão global	84

Capítulo IV - Considerações Finais e Recomendações..... 89

1.	Conclusões.....	89
1.1	Porquê trabalhar as canções na sala de aula de inglês?	89
1.2	Que atividades/estratégias podem ser usadas para otimizar o uso da canção na aula de inglês?	91
1.3	Será que os alunos gostam e se sentem motivados com o uso das canções na sala de aula?	94
2.	Limitações	95
3.	Recomendações para estudos futuros.....	96

Referências Bibliográficas..... 97

Lista de Apêndices 103

Índice de Figuras

Figura 1 – A teoria do filtro afetivo	15
Figura 2 - Questionário 1	39
Figura 3 - Questionário 2	40
Figura 4 - Questionário 3	41
Figura 5 - Questionário 4	42
Figura 6 - Questionário 5	43
Figura 7 – Letra da canção - <i>What's the weather</i>	46
Figura 8 - Videoclipe da canção - <i>What's the weather</i>	46
Figura 9 - PPT da canção do verbo <i>to be</i>	47
Figura 10 - Letra da canção - <i>My Nationality</i>	49
Figura 11 – Videoclipe da canção - <i>One Thing</i> de <i>One Direction</i>	50
Figura 12 - Planificação das aulas 35/36.....	57
Figura 13 - Videoclipe da canção <i>Summer Love</i> de <i>One Direction</i>	57
Figura 14 - PPT do <i>chant</i> dos animais.....	58
Figura 15 - Planificação da aula 41	61
Figura 16 - PPT da canção A do verbo <i>have got</i>	62
Figura 17 - PPT da canção B do verbo <i>have got</i>	62
Figura 18 – Letra da canção – <i>Head, shoulders, knees and toes</i>	63
Figura 19 – Videoclipe da canção <i>One Time</i> de Justin Bieber	65

Índice de Gráficos e Tabelas

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma por sexo	32
Tabela 1 – Nível de Escolaridade dos Pais dos Alunos da Turma	32
Gráfico 2 – Alunos com retenções	33
Gráfico 3 – Alunos com Computador em Casa.....	33
Gráfico 4 – Alunos com Internet em Casa	33
Tabela 2 – Motivos das dificuldades	34
Tabela 3 – Profissões desejadas.....	35
Tabela 4 – Procedimentos de recolha de dados	35
Tabela 5 – Esquema de Investigação-Ação.....	37
Gráfico 5 – Número de alunos que gostam de música.....	67
Gráfico 6 – Como costumam ouvir música.	68
Gráfico 7 – Número de alunos que costumam/não costumam ouvir música estrangeira.....	68
Gráfico 8 – Em que línguas os alunos costumam ouvir música.....	69
Gráfico 9 – Locais onde os alunos costumam ouvir música.....	70
Gráfico 10 – O tempo em minutos que costumam ouvir música.....	70
Gráfico 11 – Tipo de música que os alunos ouvem.	71
Tabela 6 – Cantores/grupos favoritos dos alunos que cantam em inglês.	71
Gráfico 12 – Número de alunos que gostariam/não gostariam de ouvir música nas aulas de inglês.	72
Gráfico 13 – Número de alunos que gostaram/não gostaram de ouvir música no 1º período.	73
Gráfico 14 – Canções que os alunos mais gostaram durante o 1º período.	74
Gráfico 15 – Número de alunos que gostaram da canção A ou da canção B.....	75
Gráfico 16 – Razões dos alunos porque gostaram da canção B.	76
Gráfico 17 – Razões dos alunos porque não gostaram da canção A.	76
Gráfico 18 – Número de alunos que gostaram ou não da atividade.	78
Gráfico 19 – Qual das seguintes partes foi mais fácil para aprender os <i>possessives</i>	78
Gráfico 20 – Qual das partes gostaste mais.	79
Gráfico 21 – O que gostaste mais nas aulas de inglês.	80
Gráfico 22 – O que gostaste menos nas aulas de inglês.	81
Gráfico 23 – Como aprendes melhor inglês.....	82
Tabela 7 – Atividade que ajudou a aprender inglês melhor.	83
Tabela 8 – Emoções quando se ouve música na sala de aula.	83

Lista de abreviaturas, siglas e acrónimos

CD - compact disc

IA - investigação-ação

LE - língua estrangeira

LM - língua materna

MP - Media Player

PPT - PowerPoint

QECRL - Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas

s/d - sem data

s/p - sem página

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

TIE - Tecnologias de Informação em Educação

TPR - Total Physical Response

UC - Unidade Curricular

Introdução

“The aim of argument, or of discussion, should not be victory, but progress.”

Joseph Joubert (1754-1824)

Âmbito

O presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Este relatório diz respeito à Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada (Prática Pedagógica) realizada durante o ano letivo 2012/2013.

Este projeto de investigação-ação resulta de conhecimentos alcançados e construídos em unidades curriculares do 1º ano do Mestrado em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico, da experiência de mais de 20 anos a trabalhar com crianças e também da experiência de ensinar inglês no 1º ciclo nos últimos 5 anos.

Interesse do estudo

A aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) é essencial nos nossos dias enquanto parte de um plano curricular. Os pais e professores reconhecem a importância da LE nomeadamente o Inglês, para o desenvolvimento e futuro das crianças e adolescentes. Por outro lado, concordamos que a aprendizagem em geral resulta de atividades e estratégias que motivem os alunos e façam desenvolver o gosto por aprender. E “aprender é viajar” segundo Tavares (2001, p. 220). Para esta autora “aprender uma língua estrangeira é fazer uma viagem ao estrangeiro. Viajamos para um destino que escolhemos, encontramos alguns obstáculos, avançamos, perdemo-nos, encontramos locais que não estavam no itinerário traçado, outros motivos de interesse...”

No entanto, quando falamos com adolescentes apreendemos alguma relutância em aprender uma LE que consideram, por vezes, uma disciplina aborrecida. Questionamo-nos se isso não seria o resultado do uso excessivo do manual e do livro de atividades, de aulas mais centradas no professor e, do “medo” que alguns alunos parecem ter em falar uma língua estrangeira. As palavras de Díez Santos (2000, pp. 3/4) traduzem a nossa preocupação “en las caras de muchos estudiantes puede verse reflejada una sensación de miedo, de preocupación; se nota que no están cómodos en la clase. Este sentimiento de inseguridad aumenta cuando el alumno se encuentra en un nivel que no es el suyo. Observa que sus compañeros tienen un mayor dominio de la lengua que él y se siente inferior. De ahí que muchas veces, aunque sepa la respuesta, no participe en la clase, duda de sí mismo, tiene miedo al fracaso.”

Sentimos muita apreensão e muita tristeza quando um aluno revela não gostar da disciplina de inglês nem de falar nessa língua, chegando a afirmar “eu não tenho jeito para aprender inglês”. Concordamos com Alarcão (2006, p. 378) quando afirma “entristece-me ouvir os alunos dizer que a escola não os estimula.” A primeira e mais importante tarefa do professor, para que os pilares da aprendizagem sejam sólidos e duradouros é tornar a experiência dentro da sala de aula em algo bom e divertido, para eliminar sentimentos negativos do aluno em relação à LE. Por conseguinte, o professor ao levar alegria para a sala

de aula, transforma um espaço que por vezes é frio e formal num local alegre que privilegia a aprendizagem. Pelo contrário, se o professor se afastar dessa dinâmica corre o risco, como explica Cassany (2011, p.150) de encontrar frequentemente meninas e meninos que associam a língua a um livro de gramática e a regras pesadas que têm pouca relação com a sua vida.

Outro dos nossos interesses consiste numa pequena alteração à liberdade de movimentos que surgem naturalmente quando se ouve música. Aliados à música estão o ritmo e o movimento, que permitem alcançar um estado de relaxamento benéfico para a aquisição dos conteúdos. Como Asher (2009, p. 1-31) refere na sua obra *Learning Another Language Through Actions* “language and body movements seem to be a beneficial combination for the internalizing information”. O movimento corporal das crianças nas salas de aula é algo que raramente é permitido. É-lhes pedido que permaneçam sentadas durante 90 minutos várias vezes ao longo de um dia de aulas, o que cria por vezes situações de desconforto, irritabilidade, falta de concentração e *stress*. A música juntamente com a liberdade de alguns movimentos pode atenuar essas situações negativas.

Quando o meu filho mais novo iniciou o 5º ano, ao fim de todas as apresentações das disciplinas, indicou-me um professor e a sua disciplina como os seus favoritos. Questionei-o sobre as razões dessa eleição e ele respondeu “o professor fez um jogo connosco”. Um simples jogo fica retido na memória do aluno como algo bom e positivo. Temos que construir estes momentos lúdicos na vida dos nossos alunos para que eles transportem esses sentimentos de alegria, satisfação e contentamento para fora da sala de aula. Um simples jogo ou uma música no início ou durante o ano letivo pode fazer a diferença entre “é a minha disciplina favorita” ou “aquilo é uma seca”. E quando um aluno interioriza que determinada disciplina “é uma seca” o trabalho do professor é dificultado e, às vezes, quase impossibilitado de ser realizado. Temos que trabalhar no sentido de transmitir dedicação, entusiasmo e muita paixão pelo nosso trabalho.

Neste sentido, procuramos humildemente aprofundar o conhecimento em relação ao uso da música na aula de inglês com os alunos do 5º ano do 2º ciclo do ensino básico. Sempre na esperança que estas crianças do 5º ano nunca sintam medo de aprender, de falar a língua estrangeira (LE) ou de simplesmente estar na aula. É muito importante que os nossos jovens interiorizem que aprender uma LE é algo belo e único e que os pode levar a visitar novos mundos, novas culturas e a torná-los melhores seres humanos.

O gosto pela música aliado a uma forte vontade de sermos melhores profissionais levou-nos a pensar num tema que não sabíamos como explorar na sala de aula e que pode ser muito útil para ensinar e colocar os alunos a falarem na LE, sem receios e sem medos. A música pode ser uma ferramenta valiosíssima para o professor e uma peça importante na motivação dos alunos. A pergunta foi desde sempre: como explorar a música na sala de aula? Existem muito bons recursos para o ensino da LE, mas é essencial saber trabalhar esses recursos para tirar o maior partido deles. E assim começou a busca por querer saber mais sobre este assunto.

Inicialmente pensava-se que seria simples trazer a música para a sala de aula de inglês do 5º ano. Rapidamente se verificou que a tarefa não era facilmente acessível. Depois de encontrar os gostos musicais dos alunos iniciamos a procura desses gostos para os levar para a sala de aula. Verificou-se que às vezes as letras das canções e/ou os vídeos possuem conteúdos menos próprios para a aula, outras vezes que a letra não tem o vocabulário ou o

tema gramatical que pretendemos explorar. O fator tempo é algo que impede por vezes a realização de algumas atividades lúdicas. É essencial cumprir o programa curricular e como tal é necessário avançar a um ritmo que nem sempre se compadece com as atividades no âmbito deste estudo.

Independentemente de alguns obstáculos próprios de uma investigação, a música, o ritmo e a alegria entraram nas aulas dos alunos do 5º ano, porque acreditamos que “a aprendizagem de uma língua tem de se revestir de interesse, de prazer, de encontros inesperados, de exotismo” Tavares (2001, p. 220) e que a profissão de professor “é sobre as crianças e sobre fazer a diferença” (Haigh, 2010, p.195).

Para auxiliar esta caminhada utilizaram-se dois livros: *Music and Song* de Tim Murphey (2010) e *Creating Jazz Chants* de Carolyn Graham (2011). Estas obras, por conciliarem a música e o ensino de Inglês como LE, serviram-nos como guia e forneceram exemplos de atividades que foram posteriormente apresentadas aos nossos alunos. Com base nestes autores, esperamos ter transformado as aulas de inglês em momentos simples, mas divertidos e que fiquem retidos na memória dos alunos do 5º ano.

Estrutura do relatório

O presente relatório está dividido em quatro capítulos.

Para melhor se compreender a música e conhecer algumas das atividades que se podem realizar dentro da sala de aula, no primeiro capítulo será apresentado um breve enquadramento teórico.

O segundo capítulo será dedicado à metodologia do estudo, as questões de investigação, o objetivo do estudo, o contexto de intervenção, os procedimentos e os instrumentos utilizados para a recolha de dados e o material pedagógico apresentado no decurso da Prática Pedagógica.

No terceiro capítulo, será a apresentação e análise da informação e triangulação de dados, relativamente ao uso da música na sala de aula.

Por último, no quarto capítulo, apresentaremos as considerações finais, a limitação do estudo e algumas recomendações.

Gostaríamos de referir que, na redação deste relatório, optámos por não traduzir para português algumas das citações das quais nos apropriámos, uma vez que este trabalho diz respeito a línguas estrangeiras. Importa salientar que foram tidas em conta algumas considerações éticas ao conservar o anonimato da escola e informações pessoais dos alunos e professores da instituição em causa.

Capítulo I - Enquadramento Teórico

“Experience has long been considered the best teacher of knowledge. Since we cannot experience everything, other people’s experiences, and hence other people, become the surrogate for knowledge.”
Stephenson (1998, p. 1)

1. O potencial didático da música

A forma como cada aluno aprende é distinta e por vezes o professor não consegue chegar a todos alunos com a mesma eficácia. Estamos conscientes que não existe uma fórmula para ensinar que se aplique a todos os estudantes sem exceção. Esta variedade de aprendizagens torna o trabalho do professor mais problemático, uma vez que, não é fácil encontrar atividades que sejam do agrado de todos os discentes.

Concordamos inteiramente com Serafini (2001, p. 131/132) quando afirma que:

“nem todos aprendemos do mesmo modo (...). A escola privilegia geralmente os estudantes que gostam de trabalhar na imobilidade e no silêncio, diante de uma mesa, enquanto outros aprendem melhor em ambientes ruidosos, movimentando-se e fazendo qualquer coisa com as mãos. A aprendizagem é condicionada por muitas variáveis individuais - diversas investigações mostram que cada pessoa tem um estilo de aprendizagem próprio e obtém muito melhor rendimento quando o segue. No âmbito da turma, encontram-se muitas tipologias e para o professor é quase sempre impossível pôr em prática uma didática de tal maneira articulada que integre as diferentes modalidades e técnicas de estudo que se adaptam a cada estudante.”

Pensamos que a música pode chegar a todos os alunos e a todas as diferentes formas de aprender na sala de aula.

Na década de 1980 o psicólogo Howard Gardener desenvolveu uma teoria onde apresenta a existência de múltiplas inteligências. Em relação às múltiplas inteligências Salema (2005, p. 14) declara que:

“Gardener elabora a teoria das inteligências múltiplas, em que a inteligência é constituída por sete tipos de inteligências independentes (linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal). Esta teoria descreve a inteligência como uma complexa teia de competências, diferentes das medidas pelos tradicionais testes de inteligência. O indivíduo tem possibilidade de lidar com diferentes domínios e a facilidade que revela num determinado domínio não indica necessariamente competências excecionais noutra domínio. Os indivíduos possuem várias inteligências, relativamente independentes umas das outras. Embora independentes, estas inteligências podem juntar-se, suplementam-se e contrabalançam-se na resolução dos problemas e na realização de tarefas.”

Segundo Shtakser (2001) os professores utilizam a música e as canções nas aulas de LE por variadíssimas razões. Autores como Murphey (2010), Graham (2011), Shtaker (2001) e Griffée, citado por Akhrif (2010), concordam que a razão mais importante é que a música cria uma boa atmosfera dentro da sala de aula e essa atmosfera ajuda na aprendizagem.

Slattery e Williams (2001) aconselham o uso das canções e explicam que o professor deve ajudar os alunos a aprender inglês de forma divertida, uma vez que, os professores são responsáveis pela atitude dos alunos face à aprendizagem da língua.

Também Shtaker (2001) comenta que as canções são muito úteis para ensinar o ritmo e a cultura da LE.

Muitos professores e alunos, segundo Murphey (2010, p. 17), possuem uma atitude de que se algo é divertido então não é possível aprender nada. Este autor explica que é necessário ver a música e as canções como algo sério e cita Louis-Jean Calvet que defende que a ideia de que a aprendizagem da língua de forma divertida não é possível, está ultrapassada.

Akhrif (2010, p. 6) cita Cassany para quem “escuchar, aprender y cantar canciones en clase es una práctica de valor didáctico incalculable. Son textos orales ideales para practicar aspectos como el ritmo, la velocidad y la pronunciación correcta”.

A canção para Fuente (2005, p. 13) é como um poema breve e atrativo e por isso facilmente adaptável às atividades da sala de aula, uma vez que, se apresenta como uma realidade completa e coerente e que se pode analisar em todo o seu contexto. Também Larraz (2002) menciona que Murphey explica que as canções são textos breves que usam uma linguagem simples e informal.

Segundo Pinsonneault (2008, p. 113) as canções são material autêntico e esse material autêntico fornece uma forma exclusiva de *input* para o aluno da LE. Este *input* é único, porque é muito provável que seja o mesmo input recebido pelo aluno da Língua Materna (LM) noutro país.

A música e as canções criam um ambiente alegre e segundo Shtakser (2001) os alunos visualizam as canções como parte do entretenimento e não como trabalho e que veem a aprendizagem do vocabulário como algo divertido em vez de maçador.

Um aspeto muito importante e não deverá ser esquecido é o facto de os alunos sentirem bem-estar e satisfação durante a atividade, uma vez que, essas sensações vão motivá-los para a aprendizagem da LE.

Parece-nos poder afirmar que todos os alunos tal como o docente, beneficiam deste potencial didático que é a música. Graham (2011, p. 6) defende que, acima de tudo, as crianças devem divertir-se com as canções e com os *chants*. Esta autora acredita firmemente que a alegria conduz à aprendizagem e vai mais longe afirmando que “in fact, without enjoyment very little real learning can take place at all”.

Assim acreditamos que a utilização da música na sala de aula pode modificar a visão negativa que alguns alunos possuem da LE.

Segundo Murphey (2010), o uso da música e das canções na sala de aula pode estimular associações muito positivas para o estudo de uma língua, que muitas vezes é visto como uma tarefa árdua, um emaranhado de exames, frustração e correções.

Graham (2011) afirma que descobriu que os *chants* são uma poderosa ajuda na memorização. Esta autora diz que os *chants* falam diretamente para o cérebro e que o uso do ritmo para introduzir novo vocabulário oferece aos estudantes um caminho rápido para a aprendizagem.

Preferencialmente existe um objetivo didático em qualquer atividade numa sala de aula e “nesse contexto, a canção surge como um material de grande potencial” (Moleiro, 2011, p. 12).

Apesar deste reconhecido potencial é importante estar consciente de possíveis dificuldades como refere Díez Santos (2000) a qual explica que todos os professores de LE já se surpreenderam quando uma atividade resulta num êxito numas aulas e num fracasso noutras com uma determinada turma. Também Justino & Barroso (1990, p. 55) partilham desta opinião e explicam que “é frequente um bom texto, filme ou canção (...) não resultarem da melhor maneira.”

Talvez por esta razão, alguns professores optem por não usar a música nas suas aulas. Akhrif (2010, p. 5) afirma que são muitos os professores que descartam a ideia do uso da música na sala de aula porque alegam que se perde tempo ou o controlo da turma ou que não sabem como explorar as canções.

Outro motivo frequente para não trabalhar a música nas salas de aula é o facto dos gostos musicais dos alunos serem variados e frequentemente o professor pensa na dificuldade em encontrar canções que agradam a toda a turma.

Pensamos que não é um motivo válido para excluir a música da sala de aula. Concordamos com Murphey (2010) que elucida que as crianças normalmente aceitam bem qualquer tipo de música ou canção, especialmente se lhes for permitido moverem-se ao som da música ou canções. Também afirma que as crianças são os estudantes mais fáceis para se trabalhar as músicas e canções.

As músicas podem ser exploradas das mais diversas formas, sempre tendo em conta o grupo de alunos.

Para Moleiro (2011, p. 14) “as atividades com canções correspondem às características dos alunos, o professor deve estar atento à sua adequação e autenticidade. A adequação da canção à situação de ensino do aluno é fundamental: nunca se podem esquecer as necessidades, gostos e interesses dos estudantes, nem o ano e nível de ensino, os conteúdos programáticos ou a sua idade”.

Finalmente, Ludke (2009, pp. 11/12) afirma que Nuessel e Cicogna (1991) “sum up the pedagogical techniques that utilize song and music implementation as a medium for pronunciation, morphological or syntactic patterns, vocabulary-building, and cultural aspects, to name but a few possibilities. A song constitutes an ideal text that is admirably suited to a multiplicity of learning/acquisition activities carried out in the language classroom.”

2. O lugar da música nos documentos orientadores

Como se pode constatar, a música parece ser um recurso interessante para usar na sala de aula de inglês, no entanto o professor deve estar atento aos vários documentos existentes para o ensino da LE.

Neste sentido, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) aconselha, no âmbito do ensino da LE, o uso de materiais originais, como a canção: os usos artísticos e criativos da língua são tão importantes por si mesmos como do ponto de vista educativo (QECRL, 2001, p. 88).

Este documento refere a importância das atividades de escrita e oralidade na estratégia a adotar para o ensino da LE. Entre as atividades de produção oral surge o ato de cantar, entre outros, nomeadamente, ler um texto em voz alta ou falar espontaneamente (QECRL, 2001, pp. 90/91).

A música e as canções são recursos reais que podem ser utilizadas na sala de aula para o desenvolvimento da competência comunicativa. O Programa de Inglês para o 2º ciclo - Programa e Organização Curricular (p. 41) refere que “a aprendizagem da língua inglesa para fins comunicativos tem que se processar essencialmente através de formas de interação que se aproximem do real. A música e as canções são atividades que se centram no aluno.

De acordo com o documento (p. 40) “as finalidades e objetivos enunciados para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino básico visam o desenvolvimento dos alunos não apenas no campo cognitivo mas também nos domínios afetivo, social e moral. Daqui decorre naturalmente, a necessidade de adotar metodologias centradas no aluno, que o tornem agente ativo e consciente da sua própria aprendizagem. Esta será tanto mais significativa quanto mais os conteúdos se relacionarem diretamente com as suas vivências e as suas experiências de aprendizagem o mobilizarem, não só como aluno mas também como pessoa.”

As músicas e canções fazem parte das vivências e experiências dos alunos.

“O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas, que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho de tarefas a realizar. O controlo destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências” (QECRL, p. 29).

3. A motivação como dinamizador da aprendizagem

Acreditamos que a ambição de todos os professores é terem alunos motivados, interessados e com vontade de aprender a disciplina e os conteúdos a lecionar. Lemos (2005, p. 193) afirma que “o desejo e a vontade de aprender são talvez os mais importantes alicerces da aprendizagem e do desenvolvimento humano. A motivação produz não só melhor

aprendizagem e desempenho, mas também mais confiança em si próprio e maior satisfação no trabalho.”

Segundo McLean (2009, p. 7), a motivação é um termo relativamente moderno e que foi introduzido na América por volta de 1940. McLean (2009) refere que a “motivation is all the reasons behind why we became as we do and revolves around intentionality. We are all motivated by many different things. It is influenced by our past, present and future”. O autor também aclara que as definições dos manuais sugerem que a motivação é o que nos move para a ação, ou seja, porque é que começamos, porque é que continuamos ou paramos uma atividade; o que nos dá um motivo para fazer algo; processos internos e incentivos externos que nos estimulam a satisfazer uma necessidade; as respostas que damos aos desafios e ameaças em situações onde o sucesso ou o fracasso são possíveis; o entusiasmo, a confiança e a persistência.

O termo motivação é para Lemos (2005, p. 195) “habitualmente associado a movimento, entusiasmo, participação ativa, atenção dirigida. Em contraste, a passividade, desinteresse, aborrecimento e a deambulação errante são vistos como refletindo falta de motivação.”

Para Mosley (2005, p. 22) a motivação é o acreditar que se conseguem alcançar com sucesso os objetivos e a força para persistir e ultrapassar as dificuldades. Mosley (2005, p.23) explica que “the word motivate comes from the root word ‘to move’ and is all about how we chose not to be lazy and decide to get something done. (...) Motivation gives us a special kind of energy that pushes us into a place where we want to be. It makes us purposeful and goal-directed. When we are motivated, we ‘go for it’ and won’t let anything stop us, but, when we are demotivated, we give up easily and find all kinds of reasons to avoid the effort that achieving our goals will involve.”

O papel do professor na motivação do aluno é crucial. O professor não pode ser só um bom professor tem que ser um professor fantástico. É importante que o professor apresente aos alunos atividades interessantes e que os motivem para a aprendizagem da LE. Ao facultar atividades estimulantes, o professor está a criar e a reforçar uma visão positiva da aprendizagem da LE. Esta visão positiva certamente acompanhará os alunos durante o seu percurso escolar, uma vez que, poderá ser uma mais-valia para outras aprendizagens ao longo da vida. Aventuramo-nos até a afirmar que pode ser um facilitador da aprendizagem de outras línguas estrangeiras, dado que, uma experiência positiva e motivadora pode deixar marcas indeléveis.

“The most important management function is to get people excited and inspired – to energise them. You can’t expect you people to be inspired, ambitious, enthusiastic or dedicated if you yourself aren’t” (Pettinger, Nelson & Economy, 2011, p. 21).

Os professores são gestores da sua sala de aula e são os professores os primeiros responsáveis por inspirar os seus alunos para a aprendizagem. “Para poder inspirer a otros tendrás que inspirarte a ti mismo primero” (Thorne, 2008, p.52).

No entanto, é importante referir que o professor só poderá motivar utilizando qualquer recurso que o(a) motive a si mesmo(a) em primeiro lugar.

“Motivar al alumno es una verdadera carrera de fondo, en la que hay que resistir hasta el final, en la que los obstáculos, la soledad, el desánimo no son excusas para abandonar” (Díez Santos, 2000, p. 8).

Se o professor conseguir transmitir a sua própria motivação e entusiasmo em relação ao poder didático da música é mais provável que os alunos reflitam essa mesma motivação.

Gilbert (2002, p. 38), no seu livro *Essential Motivation in the Classroom*, fala da importância da palavra entusiasmo. O professor vai transmitir o seu próprio entusiasmo pela disciplina lecionada, pelo trabalho, pelas crianças, pela vida. Este autor alerta que o professor pode ser a única pessoa na vida da criança que é apaixonada por alguma coisa e compete ao professor ensinar através do exemplo tudo o que se pode alcançar através da paixão.

Para os professores pensarem no entusiasmo como “one of the positive emotions that help us access the limbic system to open up the learning brain. Without it we are never going to tap into what the students have to offer. Help them understand that skill alone is not enough to excel in life. Passion will take them further” (Gilbert, 2002, p. 38).

Segundo Gilbert (2002) os bons professores sabem que o entusiasmo é contagiante. E que não é suficiente mostrar esse entusiasmo, essa paixão só dentro da sala de aula é necessário mostrar também fora da sala de aula. “Research suggests that when we communicate only seven per cent of that experience is conveyed by the words used. Of the remaining ninety-three per cent, fifty-five per cent is body language and thirty-eight per cent is down to the tone of voice used” (Gilbert, 2002, p.37).

Na prática, a utilização de ferramentas de apoio à aprendizagem que façam despertar o entusiasmo do professor pelo ensino dentro da sala de aula, seja através da música, jogos ou outras atividades, contribui para um ambiente de aprendizagem estimulante.

“Existem estratégias periféricas, que podem aumentar o interesse e o agrado tanto para si como para os alunos, como histórias, música, arte, um passeio a pé e até algo das ciências e da história” (Haigh, 2010, p. 66).

O interesse é crucial quando se realizam atividades de aprendizagem, dado que melhora a qualidade do trabalho, a perseverança e o esforço (Not, 1991).

Johnson (1999, p. 47) ensina, de acordo com as suas crenças que é essencial que cada aluno se sinta importante, permitindo e encorajando cada indivíduo a expressar-se, preparando-os para o sucesso, tendo grandes expectativas, ajudando-os a compreender e a trabalhar nos seus mundos e permitindo que eles tenham mais controlo sobre a direção da sua aprendizagem.

Bernardo (2010, p. 6) cita Harmer (2003, p. 54) que defende que “a empatia do professor com os alunos é vital para a criação das condições necessárias para uma aprendizagem motivada.

Também Bernardo (2010, p. 46) refere que Dörnyei (2002, p. 77) sugere que se torne a aprendizagem mais estimulante e agradável, quebrando a monotonia dos acontecimentos da sala de aula através de uma variedade de atividades de aprendizagem. No entanto, refere que nem a maior variedade de atividades vai motivar os alunos se o conteúdo das mesmas não for atrativo para eles. O conteúdo das atividades propostas deve ser atrativo e adaptado aos interesses dos alunos, desafiador e requerendo um envolvimento mental e/ou corporal de cada participante”.

No entanto, a motivação dos alunos não está só dependente do professor, está também, dependente de um conjunto de fatores intrinsecamente e extrinsecamente ligados aos alunos.

“Teachers are not, however, ultimately responsible for their students’ motivation. They can only encourage by word and deed. Real motivation comes from within each individual” (Harmer, 1998, p. 8).

Deseja-se que o trabalho do professor seja sempre no sentido de proporcionar momentos de sucesso aos seus alunos, ou seja, fazer atividades em que os seus alunos possam ter êxito. Com o sucesso, a autoestima dos alunos aumenta, a motivação surge e é neste momento que o professor deve aumentar o grau de dificuldade das atividades, mas de forma gradual e sempre com muita atenção para que os alunos não desmotivem.

“O fundamental é abrir o apetite cognitivo do aluno e não aborrecê-lo nem impressioná-lo” (Savater, 2006, p.126). Uma maneira simples de atingir este objetivo é através do uso das canções, uma vez que, “ song in general (...) use simple, conversational language, with a lot of repetition, which is just what many language teachers look for in sample texts. The fact that they are affective makes them many times more motivating than other texts” (Murphey, 2010, p. 7).

A música pode servir de antídoto para a falta de motivação, uma vez que, a música é um tema de que os alunos gostam e “os temas que interessam aos alunos requerem menos trabalho motivacional” (Lemos, 2005, p. 219).

Finalmente, gostaríamos de salientar que ensinar sempre no sentido de motivar os nossos alunos requer muito esforço físico e emocional. A busca incessante de atividades que motivem e estimulem os alunos é um trabalho árduo, mas compensador, quando os alunos veem e sentem a LE como algo divertido e interessante.

4. A carga emocional como dinamizador da aprendizagem

A alegria, a boa disposição, o divertimento são ingredientes essenciais para que uma aula de LE seja um sucesso. Segundo Haigh (2010, p. 173) “os alunos vão trabalhar mais e estar mais motivados quando se sentirem felizes e confiantes na sala de aula.”

Também para Cury (2007, p. 109) “ensinar a matéria estimulando a emoção dos alunos desacelera o pensamento, melhora a concentração e produz um registo privilegiado.”

“É um facto que muitos dos nossos alunos, que estão abaixo da média, têm uma baixa auto-estima; eles não têm falta de capacidade intelectual para a realização, como pensam aqueles que os depreciam. Não se sentem bem” (Haigh, 2010, p. 90).

O trabalho do professor é fazer com que o aluno se sinta bem com ele próprio e dentro sala de aula. Quando “fazemos com que os nossos alunos se sintam bem através dos nossos sorrisos e incentivos, e eles, por sua vez, fazem com que os professores se sintam bem ao gostarem de nós e nos valorizem” (Haigh, 2010, p. 91).

Outro aspeto importante da música é a nossa resposta perante os sons musicais.

“Our responses to music are emotional” (Davies, 1978, p. 25). Este autor também explica que os sentimentos podem ser afetados através do som da música. Por exemplo, sentimentos de alegria podem surgir ao ouvir sons alegres, sentimentos de tristeza podem aparecer ao escutar uma sinfonia ou sentimentos de compaixão quando na presença de canções de embalar.

Davies (1978, p. 25) defende que “emotional responses apart, people’s actual behavior can be affected by music”. A música na sala de aula pode ajudar os alunos a visualizarem a aprendizagem da LE como algo que dá prazer e satisfação.

Deste modo, Davies (1978, p. 213) explica que independentemente do estilo de música, que esta é capaz de criar nas pessoas experiência estados de consciência que variam entre a exaltação e o desespero.

Stefani (1986, p. 8) diz que “os cantores exprimem-se, contam-se realizam-se nas suas canções. Toda a gente, num momento ou noutra, sente “vontade de cantar”. É a vontade de nos exprimirmos, de libertarmos o que temos dentro de nós: a alegria íntima, a dor na alma, a raiva no corpo, ou um certo não sei quê”.

Todos os alunos podem e devem ser cantores dentro e fora da sala de aula. Neste sentido, na altura de cantar, a música pode ajudar o aluno a soltar-se e a não ter medo de falar na língua estrangeira.

É frequente ver alunos aterrorizados quando têm que falar na LE, este sentimento negativo pode diluir-se ou mesmo desaparecer quando o professor recorre ao uso de canções ou músicas dentro da sala de aula. O facto de cantar uma canção ou um excerto de uma canção estimula os alunos para a participação. Normalmente a canção é cantada em grupo, numa primeira fase da atividade e quando todos cantam em conjunto torna-se mais fácil a participação. O cantar canções é algo que se pode apresentar lentamente para que os medos e os receios dos alunos desapareçam de forma gradual e cresçam também de forma gradual as emoções positivas em relação ao falar na LE.

Muitos professores sentem-se inibidos ao usar esta ferramenta dentro da sala de aula, porque não sabem ou cantam muito mal. Este facto não deve ser um obstáculo, mas sim um impulso.

Para White (1981, p. 26) não é importante o professor ter uma boa voz, pelo contrário possuir uma boa voz pode intimidar os alunos. “An open attitude and a disregard for innate voice qualities can do much to encourage erstwhile nonsinging students to overcome their reluctance to allow their singing voices to be heard by their colleagues. Let them sing more or less as they will”.

De acordo com Curtain & Pesola (1988, p. 265) o professor não necessita ser um artista solo para apresentar uma canção aos seus alunos. Estes autores também afirmam que uma voz menos perfeita pode ser um bom modelo para as crianças, uma vez que, elas facilmente se identificam com o professor e até os cantores mais tímidos poderão sentir segurança ao participar na canção.

O importante não é cantar bem ou cantar mal, o importante é cantar na língua estrangeira sem receios. O importante é sair da sala de aula bem-disposto, com um sentimento alegre e acima de tudo, motivado para aprender mais da LE.

A música para Maconie (1990, p. 12) é concebida para que o ouvinte se sinta bem e que “a sense of mental relaxation and imaginative freedom associated with musical enjoyment may relate to the fact that musical sounds are generally clearer and more regular in their appearance than sounds in a natural environment. Music thus offers a momentary impression of a better-organized world of hearing”.

Para Maconie (1990, p. 16) a música “can provide a richer experience” e “musical enjoyment is firmly based on human perceptual needs which are acquired naturally, and not as a result of education”. A música pode fazer parte de qualquer sala de aula independentemente do meio sociocultural dos alunos. Maconie (1990) explica que “we are born listeners, and remain “switched on” listeners for the whole of our lives unless released prematurely from the clamor of a noisy world by the onset of deafness or by voluntarily retreating to a quieter and more contemplative environment”.

Ouvir música e retirar prazer dessa atividade é algo natural para o ser humano, faz parte de quem somos e como funcionamos. Devemos usar esta atividade natural para extrair os melhores sentimentos dos alunos.

Segundo Willems (1960, p. 2) “a música é muitas vezes tomada como um simples meio de distração, de evasão ou de divertimento superficial, quando pode ser e, é realmente, a expressão daquilo que o ser humano tem em si de mais profundo”.

É necessário reter sempre que a canção não é para passar uns minutos no final da aula ou no meio de duas atividades. A canção serve para ensinar a LE e para criar sensações de boa disposição e alegria em relação à língua que se está a aprender. A canção é um recurso para o ensino da LE tão válido como qualquer outro.

Sousa (2003b, p. 47) explica que “a atenção está particularmente ligada às emoções” e que “os estados afetivo-emocionais da pessoa provocam de imediato situações de grande concentração ou de dificuldades de fixação da atenção.”

A importância das emoções na aprendizagem são referidas por Proença (2012, p. 6) que cita Sousa (2011) o qual “salienta o papel das emoções e o seu impacto nas aprendizagens e na memória e aconselha utilizar metodologias que desenvolvam e integrem as emoções positivas no espaço da sala de aula.”

As atividades lúdicas tendem a criar sentimentos positivos tornando possível a ligação entre o dever de aprender e o aprender com gosto. É nesta ligação que se inscreve a carga emocional a que se refere Pinsonneault (2008, p. 34), quando afirma que as canções, as histórias e os jogos tendem a motivar e a excitar as crianças e conseqüentemente aumentam a aprendizagem.

Shtakser (2001) declara que só o facto de tocar música sem palavras cria uma atmosfera relaxante que favorece a aprendizagem. Um dos exemplos apresentados por esta autora é a Sugestopedia, ou seja, um método de Georgi Lozanov, no qual textos na LE são lidos em voz alta em conjunto com uma cuidadosa seleção de músicas clássicas. Lozanov (2005) comprova que o ambiente criado pela música favorece a capacidade do aluno de recordar/memorizar o vocabulário e dessa forma encurta o período de estudo da LE.

A Sugestopedia, segundo Proença (2012, p. 2) “pretendia tornar a aprendizagem num processo prazeroso e natural, usando estratégias específicas tais como o uso da música barroca e clássica em momentos chave da aula, a arte, os jogos e a representação, proporcionando um ambiente de aprendizagem de grande qualidade e conforto.”

Também em relação à Sugestopedia, Murphey (2010, p. 37) explica que a música diminui as defesas dos alunos e abre as suas mentes para a LE. Este autor comenta que a música ocupa mais o hemisfério direito do cérebro o que torna a aprendizagem uma experiência holística.

Igualmente Asher (2009, p. 3-63) acredita que a “Suggestopedia also plays to the right hemisphere of the brain. Students are encouraged to regress to childhood in which they recite nursery rhymes, sing song, and dance.(...) All those features are designed to relax the critical faculties of the left brain which permits the right brain to assimilate the target language.”

Os *chants* são uma poderosa ajuda para a memorização e o seu uso na apresentação de novo vocabulário oferece aos alunos uma via rápida para a aprendizagem” (Graham, 2011, p. 6).

Cook (2000, p. 21) no seu livro *Language Play, Language Learning*, diz que para a criança

“one function of rhythm may be to provide a path into language. (...) reviewing evidence that verse rhythms stimulate the brain to release pleasurable endorphins, comments that this phenomenon suggests that our liking for verse has other advantages for our species, which continue into adulthood. The brain is able to reward itself for certain activities which are, presumably, preferred for their adaptive utility. Among such advantages, he suggests, are an increased ability for social coordination and an increase in memory power. It may also be, he argues, that as rhythmic language apparently stimulates a greater coordination of the left and right hemispheres of the brain, thus integrating cognitive capacities which are unevenly distributed between the two, it enables richer cerebral activity.”

Krashen (2009) no seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* apresenta cinco hipóteses para a aquisição da segunda língua. Uma dessas hipóteses é o “filtro afetivo”, em inglês: The Affective Filter Hypothesis. Esta hipótese apresentada por Krashen refere-se à atitude do aluno juntamente com os seus sentimentos e com outros fatores emotivos que influenciam de forma positiva ou negativa os processos de aquisição e aprendizagem da segunda língua. O filtro ajuda, impede ou bloqueia estes processos. Para Krashen a motivação, a confiança em si mesmo e a ansiedade são os três tipos de variáveis afetivas (ou ligadas à atitude) que afetam o filtro.

Pinsonneault (2008, p. 34) defende que a música, tal como os jogos, histórias e brincadeiras, são atividades em que as crianças gostam de participar e consequentemente reduzem o nível de *stress*.

Como tal, o Filtro Afetivo é uma hipótese relevante para este estudo, porque a música contribui para a redução do filtro, ou seja, aumenta a motivação e a confiança e reduz os níveis de ansiedade.

A seguinte imagem foi retirada do livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition* e é uma esquematização do modo como funciona esta hipótese de (Krashen, 2009).

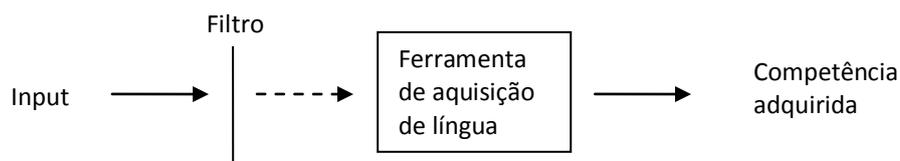


Figura 1 - A teoria do filtro afetivo

A ansiedade, segundo Saville-Troike (2006) tem recebido muita atenção por parte da investigação sobre aquisição da segunda língua e sugere que “lower anxiety levels might very well facilitate language learning” (Saville-Troike, 2006, p. 90).

5. A música e a abordagem comunicativa

O crescente aumento da necessidade de boas destrezas comunicativas em inglês tem criado uma enorme procura do ensino de inglês em todo o mundo.

Richards (2006, p. 1) explica que hoje em dia milhões de pessoas querem melhorar o seu inglês ou querem certificar-se que os seus filhos obtenham um bom domínio da língua inglesa.

Aprende-se uma língua para comunicar.

Sousa (2003b, p. 143) explica que “há uma grande diferenciação entre aprender a falar e aprender a ler e a escrever. A fala pertence ao campo da música e a escrita às artes plásticas; a fala é viva, dinâmica, em constante evolução, enquanto a escrita está presa, às regras gramaticais; a fala representa as ideias de um modo sonoro, a escrita representa os sons da fala em modo gráfico.”

Os alunos têm que saber que existe uma finalidade para a aprendizagem da LE. Essa aprendizagem vai permitir que eles possam interagir, comunicar com outros povos e ter acesso a novas culturas. Por vezes este facto é esquecido na sala de aula. Andrade & Araújo e Sá (1992, p.102) defendem “que as interações de linguagem em que o aluno se envolve são fundamentais para a construção da competência em LE e que, portanto, a quantidade e a qualidade das situações comunicativas criadas na e pela LE são decisivas” para a aprendizagem do aluno.

Para Richards (2006, p. 16) a prática comunicativa refere-se a atividades onde o foco é usar a língua dentro de um contexto comunicativo real, onde existe um intercâmbio da informação real onde a língua usada não é totalmente previsível.

“Confundir aprendizagem da fala com aprendizagem da escrita é um erro crasso. Algumas escolas ensinam línguas (português, inglês, francês, etc.) cingindo-se apenas ao campo da leitura-escrita, com avaliações e exames exclusivamente escritos, passando diplomas de uma língua a pessoas que não a sabem falar” (Sousa, 2003b, p. 145).

A tarefa do docente, segundo Akhrif (2010, p. 16) consiste em saber aproveitar as canções para proporcionar ao estudante situações de comunicação autênticas e de criar contextos de uso da língua significativos para ele. A criação destas situações autênticas vai estimular a competência comunicativa do aluno.

Em relação às atividades com canções Akhrif (2010, p. 16) cita Gil-Toresano, o qual sugere que as canções podem ser um estímulo ideal para situações de comunicação autêntica. Em relação ao tema da expressão oral na LE, Stephen Krashen (2005, p. 2) assegura que “theory and research confirm that our ability to speak is a result of language acquisition, not a cause: We acquire language from input, not from output”

“Music is a versatile resource for various foreign language lessons. Both communication and entertainment are combined as songs provide communication skills intertwined with entertainment.” Pinsonneault (2008, p. 38) menciona Failoni (1993) que explica que a música pode ser adaptada a todas as idades, a todos os níveis e a todos os gostos. E que também pode ser usada duplamente como um método para reforçar as aptidões comunicativas e como uma ferramenta para apresentar a cultura.

No processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa a crianças, Superfine (2002, p.30) defende a utilização de uma metodologia de Activity or Task based. Este autor afirma que “the principles behind the activity based approach is that children are “doers” and learn language primarily because they need it and remember new language better because they have encountered and used it in a realistic situation”. Também Cameron (1997, p. 346) defende esta metodologia e explica que “this key feature of learner participation becomes pivot around which classroom tasks can be examined and redesigned in training workshops through consideration of their language learning potential and the construction of clear language learning goals.”

Mais uma vez, temos presente a noção da necessidade de interagir, manipular, comunicar na língua-alvo e em situações reais de completo significado para o aluno como a única forma de verdadeira aprendizagem, uma vez que “a riqueza linguística da criança cresce pelo mero contacto com o meio” (Zabalza, 1992, p. 54).

“Os jogos, bem como as canções e rimas são atividades propostas por esta metodologia que situa a criança no centro da aprendizagem e que pretende utilizar tarefas realistas, que despertem e desenvolvam a curiosidade, a criatividade e o trabalho colaborativo de grupo” (Gamas, 2012, p. 5).

“Littlewood admite que podemos combinar a visão mais funcional de uma língua com a sua visão mais tradicional e estruturalista, de modo a alcançar uma perspetiva comunicativa mais completa. Com a abordagem comunicativa surgiu a consciencialização de que não é suficiente ensinar a utilizar as estruturas de uma língua estrangeira. Os alunos devem desenvolver estratégias para relacionar estas estruturas com a sua função comunicativa, numa situação real e num tempo real” (Gamas, 2012, p. 4).

As canções ajudam a criança a desenvolver a sua linguagem e segundo Murphey:

“The singing of songs resembles what Piaget (1923) described as egocentric language, in which children talk, with little concern for an addressee. They simply enjoy hearing themselves repeat. It could be that the need for egocentric language never really leaves us and is fulfilled partly through song. Krashen (1983) has suggested that this involuntary repetition may be a manifestation of Chomsky’s *language acquisition device*. It seems our brains have a natural propensity to repeat what we hear in our environment in order to make sense of it. Songs may strongly activate the repetition mechanism of the language acquisition device. It certainly seems to do so with children, who learn songs effortlessly.”

6. A música e o mundo

Murphey (2010, p. 7) declara que nos nossos dias é difícil escapar à música e às canções, uma vez que, estas estão ao nosso redor: nas salas de operação, nos restaurantes, nos cafés, nos centros comerciais, eventos desportivos, nos nossos carros e literalmente em todo lado para aqueles que liguem o Walkman.

Para Larraz (2002, p. 8) “la canción no es sólo texto, es una obra de arte, “menor” que forma parte de nuestro patrimonio cultural, que se difunde por las ondas y que lleva consigo la imagen de nuestro tiempo.”

A música e as canções fazem parte do nosso dia-a-dia e da vida dos nossos alunos. Larraz (2002, p. 3) explica que “la canción se difunde por las ondas y llega a todos los rincones. Es el género textual más popular y de mayor consumo. Como nuestros estudiantes, en general, son jóvenes, les gusta cantar y tienen fácil acceso a las canciones”

“Todos sabemos que hoje, na nossa civilização, a música faz parte, talvez mais do que nunca do quotidiano da criança (como do adulto), chegando-lhe pela rádio, pela TV, ou impondo-se-lhe em lugares públicos, solicitando-a ora como um prazer ora como um simples bem de consumo. Apesar de muito estandardizada e de muitas vezes reduzida de facto, o ruído é inegável que nessa presença constante passa alguma diversidade, resultante até da abertura a diferentes culturas, e que se desenvolve aí uns interesses e um gosto por ouvir, que são em si fatores de enriquecimento e devem, tanto quanto possível, ser aproveitados pela escola” (Amado, 1999, p. 14).

Davies (1978, p. 23) cita Nickson (1967), o qual refere na sua obra *Education Through Music* que “without the presence of music a school lacks a soul. Here is the early training ground of character and personality.”

A música deve ser introduzida na sala de aula porque é uma atividade lúdica, divertida e dinâmica que cativa a atenção e motiva os alunos para a aprendizagem da LE.

Segundo Curtain & Pesola (1988, p. 264) a música é uma maneira muito apelativa e eficiente para introduzir a nova língua e a nova cultura. Estes autores certificam que as canções aprendidas na língua meta ajudam as crianças a interiorizar o vocabulário, os ritmos e as estruturas da nova língua.

Apesar de ter muitas vantagens, a música não aparece com frequência na sala de aula, visto que muitos professores sentem receio em usar música e canções no espaço aula, como sendo um fator impeditivo de uma aprendizagem séria e eficaz. Concordamos inteiramente com Murphey (2010, p. 6) quando afirma que “it would seem that the only place music and song is slow to catch on is in schools!”

A música é uma realidade nas nossas vidas e particularmente importante no período da adolescência.

Assim sendo, Davies (1978, p. 25) explica que a maior parte das pessoas passa uma grande percentagem do seu tempo a ouvir vários tipos de música. Por ser uma atividade rotineira e natural para a criança o professor deve ter a responsabilidade de levar a canção à sala de aula.

Tighe e Dowling (1993, p. 17) defendem “if instead of talking to children, teachers got them singing it would help a lot and would produce active involvement. Also, it is fun. It is more fun to sing than to listen to someone lecture. In terms of the underlying schemes that are important to develop, the particular music that you use is not important. All the music in our culture – pop, rock, classical, nursery rhymes, and so on – is organized with basically the same tonal scale. Singing any of it will continue to program the brain in useful ways”.

É comum ouvir os alunos dizerem que a aula foi aborrecida, “uma seca”, e também é habitual constatar uma certa desmotivação em relação à aprendizagem da LE. Para minimizar estes sentimentos negativos sobre a LE, é importante que o professor leve para a sala de aula atividades como a música e os seus sons.

Titon (2009, p. 1) refere que o mundo à nossa volta está cheio de sons, que de certa forma esses sons têm significados e que alguns desses sons somos nós que os fazemos.

Também Titon (2009, p. 4) afirma que o som é tudo o que podemos ouvir, pergunta o que é a música e responde que música não é algo que se encontra no mundo natural, como o ar ou a areia, a música é mais exatamente algo que as pessoas fazem.

Maconie (1990, p. 11) descreve a música como “the name given to a certain kind of perception of events in the world of sound”.

Concordamos com Davies (1978, p. 25) quando menciona que a “music is something of a mystery.”

Independentemente das várias definições de música, os professores e os alunos podem fazer música na sala de aula. A música é algo contagiante que pode transformar uma simples aula numa aula inesquecível.

Tighe e Dowling (1993, p. 194) declaram que ao nível verbal é impossível imaginar uma criança a ouvir uma música sem a cantar, desta forma a música estimula a capacidade da criança em se expressar, o que facilita o desenvolvimento espontâneo da organização dos sons e desenvolve a sua criatividade.

Murphey (2010, p. 6) explica que “for a variety of reasons, songs stick in our minds and become part of us.” E de realçar que frequentemente ouvimos uma canção no rádio, na televisão ou num CD e essa mesma canção permanece retida na nossa memória e por vezes começamos a cantá-la e temos dificuldade de retirá-la da nossa mente. Nesta nossa IA pretendemos colocar este facto vivenciado por todos nós, ao serviço da aprendizagem da LE.

As canções *pop*, segundo Shtakser (2001) fazem parte da cultura dos mais novos. Este autor também explica que a familiaridade com essas canções melhora o *status* dos alunos dentro do grupo, o que por sua vez, estimula a aprendizagem.

Essas canções geralmente falam de problemas que os estudantes gostam ou acham interessantes, os jovens conseguem identificar-se com os cantores e querem compreender as palavras das canções.

De acordo com Pinsonneault (2008) as canções são um autêntico *input* que proporciona uma janela para a cultura alvo do aluno da LE.

Para Swanwick a “music is not simply a mirror reflecting cultural systems and networks of belief and tradition, but can be a window opening out to possibilities” (Swanwick, 1988, p. 5).

Desta forma defendemos que a aprendizagem de uma LE através da música poderá ser uma ferramenta de interação com outras culturas, pelo que poderá ser um fator de integração noutras sociedades de LE.

7. A música e o movimento

“A criança para se fazer entender, apenas possui gestos, ou seja, movimentos relacionados com as suas necessidades ou o seu humor, assim como com as situações e que sejam susceptíveis de as exprimir” (Wallon, 1975 p. 75).

O movimento faz parte da criança desde os primeiros momentos e não podemos retirar essa “natureza” dentro da sala de aula. É prática habitual nas nossas salas de aula exigir-se aos alunos para se manterem imóveis e impávidos, por pensar-se que essa é a forma mais eficaz de garantir a concentração e por conseguinte uma melhor retenção dos conteúdos lecionados.

Para Murphey (2010) quando as crianças cantam elas ficam desinibidas e de repente e como se fosse magia, elas esquecem-se de serem tímidas. A criança torna-se na palavra que canta, quando o seu corpo se mexe e a sua voz canta para expressar os seus sentimentos.

Titon (2009, p. 28) defende que uma vasta variedade de atividade física acompanha a música. As pessoas mexem-se, dançam, caminham em resposta ao som da música. Este autor também afirma que mesmo que o movimento não seja muito visível, os seus cérebros e os seus corpos respondem aos sons enquanto ouvem e processam a música.

O movimento ao som da música na sala de aula pode ser utilizado para motivar os alunos. Frequentemente é pedido aos alunos que se sentem e permaneçam sentados durante 90 minutos. Este facto pode ser desmotivador em crianças de 10 e de 11 anos. O movimento pode ajudar os alunos a libertarem alguma energia ou mesmo *stress* que os impedem de se concentrar. O movimento pode também ajudar a reter a matéria dada.

Em relação ao movimento, Sousa (2003b, p. 109) explica que “Orff¹ partia do princípio de que muito antes da fala a criança já utiliza o movimento como modo de expressão. Durante toda a infância a criança anda, corre, salta, roda, trota, galopa, etc. Toda a sua atividade é movimento espontâneo. Há um impulso natural que leva a criança a acompanhar um movimento com um som rítmico ou mover-se ritmicamente ao som de um ritmo.”

Murphey (2010, p. 121) refere-se aos *chants* como canções que se podem bater com os pés, com as mãos ou com os lápis.

Segundo Sousa (2003b, p. 108) Orff “verificou que a unidade música-movimento, que na Güntherschule ele tinha de pacientemente ensinar aos adolescentes, existia naturalmente na criança”.

A criança aprende com os movimentos e é importante que os movimentos façam parte da sala de aula, porque os movimentos fazem parte da natureza da criança.

¹ Carl Orff (1895-1982) compositor e fundador da “Güntherschule” (escola de ginástica e de dança) juntamente com Dorothee Günther (1896-1975). Orff explorou a “dimensão pedagógica da sua música-movimento (...) numa perspetiva inteiramente dirigida à criança” Sousa (2003b).

Muitas vezes este movimento dentro da sala de aula pode ser visto de uma forma negativa, como se se tratasse de uma brincadeira.

Para Bennet (1997, p. 1) “play is considered to be such an educationally powerful process that learning will occur spontaneously, even if an adult is not present”. Este autor defende que a brincadeira é necessária na vida das crianças e que existe uma relação direta entre a brincadeira e a aprendizagem.

Na década de 1960 Asher (2009) desenvolveu uma técnica para a aprendizagem da LE, que foi designada por Total Physical Response (TPR).

Murphey (2010) refere que TPR tem-se tornado muito popular, uma vez que tem havido investigação que comprova que TPR é muito eficiente na aprendizagem da LE. Este autor também explica que a ideia por detrás do TPR é que os alunos se possam mover e possam fazer a ligação entre as palavras e as ações e que através desta ligação a aprendizagem é mais profunda. A aprendizagem é feita através da audição, da visão e da cinestesia. Também explica que a música amarra as palavras e o movimento aumentando a memorização.

Outro aspeto importante do TPR apresentado por Murphey (2010) é que este método permite que os alunos tenham um período de silêncio, tal como defende Krashen.

Asher (2009, p. 76) no seu livro *Learning Another Language Through Actions* resume TPR em poucas palavras: “TPR replicates in the classroom the process by which all infants in all places on earth acquire their native language so gracefully.”

As crianças gostam de movimento e de atividades que favoreçam o desenvolvimento da imaginação.

Monteiro e Martingo (2007, p. 88) citam Walton que refere que “as crianças empregam enormes quantidades de tempo e esforço em atividades de faz-de-conta. E esta preocupação parece ser praticamente universal e não peculiar de alguma cultura ou grupo social determinado. O ímpeto de se envolver em jogos de faz-de-conta e as necessidades a que tal atividade dá resposta parecem ser muito fundamentais. Se são de facto, então não seria de esperar que as crianças simplesmente as deixassem para trás quando crescem; seria surpreendente que o faz-de-conta desaparecesse sem deixar vestígio no despertar para a idade adulta.”

Segundo a teoria de Kergomard (s/d), “o jogo é o trabalho da criança, é o seu ofício, é a sua vida.”

Pode-se englobar o cantar e a música nesse jogo, nesse trabalho da criança.

De acordo com Abbott (1994, p. 87) inúmeros investigadores e pedagogos têm apresentado e continuam a apresentar provas que a educação com crianças é baseada nos jogos, nas brincadeiras. E este autor acredita que as únicas pessoas a ignorar este facto são os educadores.

Roeder (1995, p. 13) explica que

“the left hemisphere (in about 97% of all persons) mainly executes short-term temporal operations such as required for verbal intelligibility and other short-term sequencing operations, such as thinking. The right hemisphere cooperates with the performance of spatial integrations and long-term time representations. Examples of these holistic operations of the right hemisphere are pictorial imaging – and musical perception. Indeed, (...), musical perception does involve the analysis of spatial excitation patterns along the auditory receptor organ, caused by musical tones and tone superpositions, as well as the analysis of long-term time patterns of

melodic lines. Why do we respond emotionally to complex musical messages which seem to contain no information of any real survival value? The fact that most of us do – often without any special training – indicates that the human brain is instinctively motivated to entertain itself with sound-processing operations even if such activity is not required by momentaneous environmental circumstances”.

O movimento ajuda a criança a exprimir-se. Parece-nos pois, correto que se o professor deseja que o seu aluno se exprima na LE de forma natural e relaxada é importante que permita e que por vezes incite a uma certa liberdade de movimentos dentro da sala de aula, uma vez que, o movimento ajuda e facilita a aprendizagem da criança.

8. Atividades com música

O número de atividades que um professor pode apresentar aos seus alunos é infinito, dado que, uma simples canção ou um trecho de uma canção pode ser explorada de diversas formas.

Planear atividades sempre diferentes é um trabalho árduo para o professor. Partilhamos as preocupações de Rodrigo (2005, p. 317) quando refere: “nos preocupa la explotación de las canciones porque no queremos caer en la rutina y deseamos hacer algo más original y divertido con un material que nos ofrece infinidad de posibilidades en nuestras clases (...): trabajar el léxico, la gramática, la comprensión auditiva, la pronunciación, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita,... dejando a un lado la vieja idea de premiar al alumno el viernes por la tarde o al final de la clase con una canción. Estamos ante un elemento de nuestra cultura altamente motivador y muy poco explotado.”

Sousa (2003b, p. 121) diz que “a audição de músicas (gravações, CDs), pelo simples prazer de ouvir música não é excluída por Schafer, mas em educação, ele prefere e recomenda vivamente a ação e não a passividade. Criar músicas (...) em vez de ficar passivamente a ouvir músicas criadas por outros”. Os alunos ao criarem as suas próprias canções estão a participar ativamente nas tarefas, ou seja, estão no centro da sua aprendizagem. Sendo assim, o aluno vai ser o ator principal o que torna a interiorização do conhecimento mais divertida e com mais sentido.

Também Cassany (2011, p. 172) no seu livro Enseñar Lengua aconselha o uso de recursos e matérias como as canções, a música e os ruídos para trabalhar e desenvolver a expressão oral.

Murphey (2010, pp. 9/10) apresenta duas preciosas listas: a lista A e a lista B. A lista A contem atividades que as pessoas normalmente fazem com o tema das canções, no seu dia-a-dia:

1. *Listen*
2. *Sing, hum, whistle, tap, and snap fingers while listen*
3. *Sing without listening to any recording*
4. *Talk about music*
5. *Talking about the lyrics*

6. *Talking about the singer/group*
7. *Talk about the video clips*
8. *Use songs and music to set or change an atmosphere or mood, as “background furnishing”*
9. *Use songs and music to make a social environment, from a feeling of community, dance, make friends and lovers*
10. *Read about the production, performance, effect, authors, producers, audiences of music and song*
11. *Use music in dreams*
12. *Use music and song to make internal associations with the people, places, and times in our lives, so they become the personal soundtrack of our lives*

Existem também pessoas que:

13. *Write songs*
14. *Perform songs*
15. *Make video clips*
16. *Do interviews*
17. *Write articles*
18. *Do surveys, make hit lists*

A lista B contém atividades que os professores podem fazer com um texto e também podem fazer com canções ou textos sobre canções.

Murphey (2010) explica que toda a lista A pode ser usada para ensinar, juntamente com a lista B, que passamos a apresentar:

19. *Study grammar*
20. *Practice selective listening comprehension*
21. *Read songs, articles, books for linguistic purposes*
22. *Compose songs, articles about songs, letters to singers, questionnaires*
23. *Discuss a song or some aspect of 1-18 in List A*
24. *Translate songs*
25. *Write dialogues using the words of a song*
26. *Use video clips in many ways*
27. *Do role plays (as people in the song, or the artist/interviewer)*
28. *Dictate a song*
29. *Use a song for gap-fill, cloze, or for correction*
30. *Use music for background to other activities*
31. *Integrate songs into project work*

32. *Energize or relax classes mentally*
33. *Practice pronunciation, intonation, and stress*
34. *Break the routine*
35. *Do choral repetition*
36. *Teach vocabulary*
37. *Teach culture*
38. *Learn about students and from your students, let them choose and explain their music*
39. *Have fun*

Este autor explica que a lista B não é necessariamente melhor para explorar a canção do que a lista A e que as atividades da lista B podem ser exploradas de uma forma natural.

Concordamos inteiramente com Murphey (2010) quando avisa que o professor deve ter cuidado para não “matar” o material (canções) ao fazer demasiado trabalho sério da lista B. Afirmando que o número 39 na lista B “have fun” é talvez a atividade mais importante a ter em conta na hora de usar música e canções dentro da sala de aula.

Frequentemente os professores veem a exploração da canção como um campo limitado para a lecionação dos conteúdos pretendidos. Na lista referida anteriormente comprova-se que é extremamente abrangente o leque das atividades que se podem extrair do uso das canções. Acrescente-se ainda, o receio habitual com que é visto o uso das canções por parte dos docentes, pelo caos que pode criar dentro da sala de aula, bem como a suspeita da ineficácia na aprendizagem.

Podemos concluir que este receio não tem fundamento à luz das duas listas supra citadas, bem pelo contrário o trabalho do professor poderá ser facilitado na hora de trabalhar os diversos conteúdos e as várias competências da música e das canções.

Capítulo II - Metodologia de Investigação

“A primeira chave da aprendizagem das ciências sociais é a seguinte: conhecer é antes de mais conhecermo-nos. Percebemos a sociedade a partir da nossa própria experiência e dos nossos próprios valores. O que pensamos serem análises objectivas está marcado pelos nossos juízos subjetivos. Aquilo que vemos nos outros é, em parte, o reflexo de nós próprios.”
(Campenhoudt, 2003, p. 25)

Na primeira parte deste capítulo expomos o modelo de investigação escolhido para a elaboração do nosso relatório.

Seguidamente, apresentaremos os motivos, as questões de investigação, os objetivos de estudo, o contexto de intervenção, os procedimentos de recolha de dados, o percurso metodológico do estudo, os instrumentos utilizados para a recolha de dados e o material pedagógico utilizado nas aulas.

1. A metodologia de investigação-ação

O conceito de investigação-ação tem a sua origem na década de 40 do século XX nos Estados Unidos da América e o seu impulsionador foi Kurt Lewin que se “envolveu em vários projetos que procuravam contribuir para a solução de problemas sociais tão diversos como os efeitos da guerra, a inserção em bairros habitacionais, a identificação das causas e a procura de saídas para crianças problemáticas, o desenvolvimento do conceito de igualdade de direitos numa sociedade democrática, a socialização de bandos marginais, etc. (...) Foi através da análise da implementação e decurso dos projetos delineados (...) que Kurt Lewin concebeu o que se entende por investigação-ação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 29). A definição de IA foi posteriormente desenvolvida por diferentes autores que se debruçaram sobre o estudo desta metodologia.

Segundo Kemmis e McTaggart (1988, p. 9, citado por Máximo-Esteves, (2008, pp. 19/20) “a investigação-ação é uma forma de indagação introspectiva colectiva empreendida por participantes em situações sociais [incluindo educacionais] com o objetivo de melhorar a racionalidade e a justiça das suas práticas sociais ou educativas, assim como a sua compreensão destas práticas e das situações em que estas têm lugar”.

Elliott (1991) no seu livro *Action research for educational change* explica que podemos definir a investigação-ação como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da ação que nela decorre.

De acordo com Máximo-Esteves (2008, p. 16) “a investigação ação é considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais”, e como tal, também no campo da educação se recorre à investigação ação. Esta autora também cita Kemmis e McTaggart (1988) que informam que no terreno da educação a investigação-ação foi utilizada no desenvolvimento dos planos de estudo escolar, no

desenvolvimento profissional, nos programas de melhoria escolar e nos sistemas de planificação e desenvolvimento político.

Para Whitehead e McNiff (2006, p. 112), IA

“is both action and learning. It is about taking action in the world, and it is also about learning, which enters into the action, so that the action is informed and not indiscriminate. The process of action learning then needs to be theorized and transformed into action research by gathering data and generating evidence to test the practitioner’s claim that they have improved both their action and their learning. Furthermore, the learning of one practitioner action researcher can in turn influence the development of their own and other people’s learning.”

Para Koshy (2005, p. 3), “research is about generating new knowledge. Action research creates new knowledge based on enquiries conducted within specific and often practical contexts.”

Torna-se assim necessário explicar o conceito de investigação-ação e a sua utilização na escola. Cohen & Manion (1994) defendem que esta metodologia devido à sua flexibilidade e adaptabilidade se adequa às salas de aula e às escolas. Estes autores sublinham que “these qualities are revealed in the changes that may take place during its implementation and in the course of on-the-spot experimentation and innovation characterizing the approach” (Cohen & Manion, 1994, p. 192).

Face a uma situação que se procura solucionar ou melhorar, o professor-investigador levanta uma série de questões, como exemplifica Whitehead (1989):

“How do I improve this process of education here?

- I experience problems when my educational values are negated in my practice.
- I imagine ways of overcoming my problems.
- I act on a chosen solution.
- I evaluate the outcomes of my actions.
- I modify my problems, ideas and actions in the light of my evaluations...

(and the cycle continues)”

Este relatório é o produto do estudo realizado, mas concordamos com Heron (2001, pp. 337/338) quando este afirma que o resultado principal não é o relatório escrito em si, mas sim as transformações e competências dos participantes. Segundo Heron (2001), “the purpose of such reports is exhortatory: to point a way, suggest a method, evoke and portray a competence and how to exercise it, and so to inspire and invite readers to inquire into their own transformation and concomitant skills. Thereby, of course, readers who become active co-inquirers will also unveil a revisioned universe within which these outcomes are manifest”.

1.1 Tipos de Investigação-Ação

Existem diferentes categorizações ou tipos de IA, que variam com os pressupostos epistemológicos e ontológicos adoptados pelos autores (Altrichter *et al*, 2008).

Carr e Kemmis (1986) classificam a IA seguindo a lógica de que “different types of ‘facilitator’ roles establish different kinds of action research, which may be distinguished in terms of Habermas’s knowledge-constitutive interests as ‘technical’, ‘practical’ or ‘emancipatory’ action research.”

Também Abrantes (1996) adota esta classificação. Na investigação-ação técnica, o professor está sujeito às sugestões do investigador, colocando-as em prática sem possuir um papel ativo na sua elaboração. Na investigação-ação prática, o professor trabalha em colaboração com o investigador durante todo o processo. Finalmente, numa investigação ação emancipatória, o professor é também investigador e responsável por todo o processo.

É de realçar que o duplo papel de professor investigador está revestido de diversas dificuldades, devido às potenciais tensões deste binómio de papéis: o professor necessita ter certezas e abarca diversos problemas enquanto o investigador se concentra nas dúvidas e se centra na investigação de um problema específico. A própria linguagem utilizada por um professor e um investigador difere, sendo a do investigador muito mais especializada e teórica, cujo público-alvo é a comunidade investigativa; ao passo que a linguagem de um professor é mais descritiva e pragmática.

De acordo com Altrichter *et al* (2008, p. 12), outro tipo de categorização é apresentado por Noffke (1997), que defende a existência de três dimensões da IA: política, pessoal e profissional. Esta categorização “provides a useful tool for characterizing the differences between the kinds of action research carried out by groups within different cultures and contexts.”

1.2 Os ciclos da investigação-ação e o conceito de reflexão

John Dewey (1859-1952) foi um dos filósofos que serviu de inspiração à IA e um impulsionador do movimento progressista. Dewey buscava a “cura das feridas sociais” que proliferaram após a revolução industrial e motivou assim o progresso a diferentes níveis: intelectual, cultural e material. Também trabalhou no domínio da educação, propondo programas para o desenvolvimento da criança e da sua inteligência prática e reflexiva, com o objetivo de caminhar em direção a uma interiorização dos valores democráticos, de pensamento crítico e de trabalho cooperativo. Neste processo, a investigação, incluindo a investigação científica, surgia como o meio de atingir esse progresso.

Tal investigação necessita obrigatoriamente de uma análise reflexiva, onde se questiona a rotina e que requer abertura de espírito, sentido de responsabilidade e sinceridade/honestidade.

Para a investigação-ação, Dewey (1859-1952) contribuiu com a importância do pensamento reflexivo no desenvolvimento da mente e com a consciência que o ambiente é essencial para criar as condições para a aprendizagem. A reflexão é uma das partes mais importantes na aplicação da metodologia de investigação-ação.

Segundo Carr e Kemmis (1986, p. 162), “action research is simply a form of self-reflective enquiry undertaken by participants in social situations in order to improve the rationality and justice of their own practices, their understanding of these practices, and the situations in which the practices are carried out. (...) In terms of method, a self-reflective spiral of cycles of planning, acting, observing and reflecting is central to the action research approach”.

Máximo-Esteves também refere estes ciclos “em concordância com os princípios propostos por Lewin, isto é, um processo em espiral de planificação, ação, observação e reflexão” (Máximo-Esteves, 2008, p. 21).

Estes procedimentos cíclicos gerais pressupõem um constante processo reflexivo, e podem ser aprofundados e subdivididos em nove etapas: (1) identificação do problema, (2) aprofundamento dos conhecimentos na área do problema, (3) formulação de hipóteses de investigação tendo em conta o modo como se irá implementar a ação sendo necessária uma negociação com os agentes envolvidos, (4) implementação da investigação através das técnicas mais adequadas, (5) recolha e tratamento da informação proveniente dos resultados da investigação, (6) revisão das hipóteses (de ação) levantadas anteriormente na investigação identificando a melhor ação para a resolução do problema, (7) implementação da ação, (8) avaliação, verificação e interpretação dos resultados, e (9) levantamento de novos problemas resultantes de todo o processo mas também dos surgidos que eventualmente se encontravam indiretamente ligados (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994).

Para Schön (1983, p. 311), “once practitioners notice that they actively construct the reality of their practice (...) they begin to see the need to reflect-in-action”. Também Tripp (1993, p. 12) refere que “reflecting on what we do is essential to the development of professional judgement, but unless our reflection involves some form of challenge to and critique of ourselves and our professional values, we tend to simply reinforce existing patterns and tendencies”.

O professor-investigador recorre assim ao processo reflexivo, donde “constará a demonstração de ‘conversas com situações problemáticas’ a exigir reflexão e ação simultâneas. Pensar em voz alta quando surge uma dúvida ou problema, ajuda o formando a perceber o rumo dos pensamentos do formador e as ligações que faz entre os dados que se lhe deparam, até atingir uma conclusão satisfatória. Este tipo de reflexão implica um distanciamento momentâneo da ação (time out) só possível porque, inerente à ação de qualquer profissional, existe uma certa rotina que lhe permite manter duas linhas de pensamento em simultâneo.” Abrantes (2005, p. 64). O processo de distanciamento em relação à ação e reflexão sobre essa mesma ação deverá ser ainda seguido de outro processo de reflexão sobre essa mesma reflexão inicial. Este ciclo de questionamento e crítica é um passo essencial para alcançar respostas inovadoras e identificar novos problemas que necessitarão por sua vez de novas reflexões. Ou seja, “the recognition of error, with its resulting uncertainty, can become a source of discovery” Schön (1983, p. 299). O mesmo autor refere que “when a practitioner becomes a researcher into his own practice, he engages in a continuing process of self-education.”

1.3 Características da Investigação-ação

Para Abrantes (1996, p. 54) “a investigação-ação é assim um processo através do qual os professores se organizam para aprenderem com a sua experiência, produzirem teoria a partir da prática, com a finalidade de melhorarem as suas atuações e se desenvolverem profissionalmente, utilizando a reflexão de forma sistemática.” A reflexão do professor sobre o seu trabalho é essencial para que o professor se torne num melhor profissional. Segundo Alarcão (1994, p. 12) “o pensamento reflexivo é uma capacidade. Como tal, não desabrocha

espontaneamente, mas pode desenvolver-se. Para isso ter de ser cultivado e requer condições favoráveis para o seu desabrochar”

Carr e Kemmis (1986, pp. 163/164) referem que um dos impulsionadores do conceito de Investigação-Ação, Lewin, “presaged three important characteristics of modern action research: its participatory character, its demographic impulse, and its simultaneous contribution to social science and social change”.

Moreira (2004, p. 85) afirma que essas características iniciais foram evoluindo, sendo que nos anos 90 do século XX, se orientou o enquadramento da Investigação-Ação para a “reflexão crítica sobre a educação com a finalidade de a transformar em direção a uma maior justiça, participação e igualdade para todos”, o “compromisso com processos de mudança social, autonomia e emancipação, pela crítica de formas repressivas de autoridade” e o “ecletismo metodológico”.

1.4 Motivos da escolha do método de investigação

No nosso relatório escolhemos a metodologia de investigação-ação pelas características que oferece, dado tratar-se de uma prática investigativa que assenta na reflexão e no questionamento. Esta metodologia permite ao investigador, em conjunto com os participantes do projeto, encontrar soluções para as dificuldades sentidas inicialmente e também para as encontradas ao longo do desenvolvimento do projeto. Esta metodologia também permite que o investigador cresça como profissional e como ser humano.

Acreditamos que a IA é uma metodologia que pode ajudar no desenvolvimento do professor como profissional e ser humano, uma vez que pode utilizar as suas pesquisas para melhorar a qualidade do seu ensino. Quando o ensino é melhorado os alunos são naturalmente beneficiados.

O estudo ou investigação de uma ação específica busca criar novas teorias a partir da participação de distintos profissionais e da experiência individual. Com esse estudo científico, cada profissional poderá melhorar as suas ações corrigindo e avaliando cada decisão. “Por diversas vezes Piaget lembra a necessidade de os professores se transformarem em investigadores integrando-se em pesquisas com outros participantes provenientes de outras áreas do saber e caminhando no sentido da organização de trabalhos que, hoje em dia, designaríamos como de Investigação-ação” (Morgado, 2005, p. 31).

Cardoso (2000), na sua tese de doutoramento, refere investigação-ação como uma ferramenta para a “inovação pedagógica”, porque permite o desenvolvimento pessoal e profissional do professor na (e para a) sua prática diária de ensino e, até, um desenvolvimento organizacional como foi referido atrás.

Também Zeichner (2001) compila uma série de vantagens da IA recolhidas de outros autores citados:

- “helps teachers to become more flexible and open to new ideas” (Oja & Smulyan, 1989);

- “makes them [teachers] more proactive in relation to external authority” (Holly, 1990);
- “boosts teachers’ self-esteem and confidence levels” (Dadds, 1995);
- “narrows the gap between teachers’ aspirations and realizations” (Elliott, 1980);
- “helps develop an attitude and skills of self-analysis which are applied to other situations” (Day, 1984);
- “changes patterns of interaction among teachers to more collegial interactions” (Selener, 1997);
- “alters teacher talk about students from a focus on student problems to an emphasis on student resources and accomplishments, and leads to more learner-centred classrooms” (Cochran-Smith & Lytle, 1992).

Na nossa opinião, o professor que quer evoluir e desenvolver as suas capacidades pedagógicas terá que utilizar esta “ferramenta” preciosa e indispensável. De acordo com Bradbury e Reason (2001, p. 449), “action research is a potent orientation to change and transformation.”

Uma das dificuldades encontradas na elaboração deste relatório foi a falta de tempo para poder investigar e refletir devido à curta duração do estágio. No entanto, “aparte os constrangimentos provocados pela falta de tempo, é importante que os professores não esqueçam que o lema “aprender fazendo” também se aplica a si mesmos, no que respeita à consolidação das competências de investigação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 121).

Também Moreira (2004, pp. 97/98) afirma que “do lado do professor, os problemas e tensões evidenciados pelo seu envolvimento na IA são recorrentemente referidos na literatura: dispersão e sobrecarga de trabalho, com dificuldades na gestão do tempo disponível, que podem resultar no abrandamento da participação ou mesmo no abandono; a relutância em assumir o seu projeto como investigação-ação, dando ênfase à ação; receio da crítica dos colegas, ou seja, receio de pôr em causa as práticas de outros.”

Inicialmente uma preocupação que encontramos foi a possibilidade que a professora cooperante não aceitasse as nossas propostas de atividades. No entanto, tal não se verificou na prática, uma vez que a professora se mostrou sempre muito recetiva e mesmo encorajadora face a essas propostas.

Verificamos que nem sempre foi fácil trabalhar todas as partes da nossa investigação (teórica e prática) de forma equitativa e continuada. Por vezes, foi difícil conciliar planificação da investigação e a busca da literatura.

Concordamos com Bradbury e Reason (2001, p. 454) que asseguram que “no action research project can address all issues equally and that choices must be made about what is important in the emergent and messy work of each action research project.

Nos pontos seguintes enumeramos as questões de investigação, os objetivos do estudo e caracterizamos o contexto de intervenção.

2. Questões de investigação

No nosso estudo, as questões de investigação que se colocam são as seguintes:

1. Porquê trabalhar as canções na sala de aula de inglês?
2. Que atividades/estratégias podem ser usadas para otimizar o uso da canção na aula de inglês?
3. Será que os alunos gostam e se sentem motivados com o uso das canções na sala de aula?

2.1 Os objetivos do estudo

Este relatório pretende atingir alguns objetivos de estudo que enumeramos:

1. Identificar razões que levam o professor de LE a usar a música e as canções na sala de aula.
2. Enumerar as atividades que se podem realizar com a música e/ou as canções na aula de inglês.
3. Analisar se o uso da canção em sala de aula contribui para a motivação e o aumento do interesse dos alunos para a aprendizagem da língua inglesa.

3. Contexto de Intervenção

O presente estudo enquadra-se na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino de Inglês e de espanhol no Ensino Básico, ministrado na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Os dados para o estudo em causa foram recolhidos num Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro, numa turma do 5º ano, na disciplina de Inglês. A turma é constituída por vinte e sete alunos, onze raparigas e dezasseis rapazes, apresentando uma média de idades de dez anos.

Para reunirmos os dados suficientes que nos possibilitassem obter um conhecimento satisfatório dos alunos, numa fase inicial, foi pedida a ficha de caracterização dos alunos à diretora de turma. Esta ficha de caracterização (Apêndice A) foi elaborada no início do ano letivo 2012/2013 pelos diretores de turma do 2º ciclo.

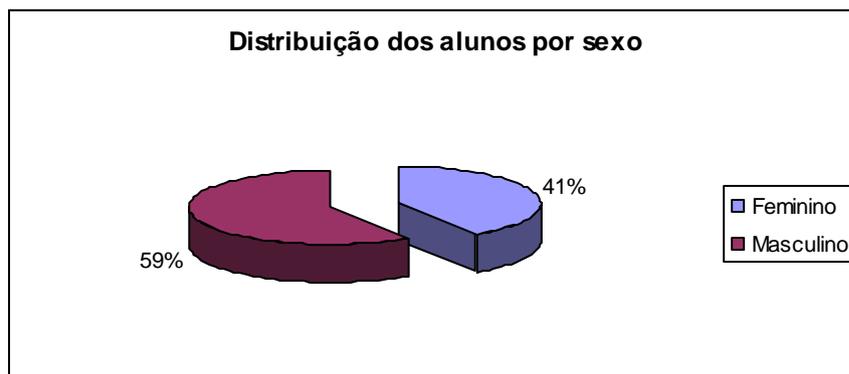


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos da turma por sexo

Como indica o gráfico nº 1, 59% dos alunos são rapazes contra 41% de raparigas.

Para melhor caracterizar estes alunos, procuramos fornecer alguns dados sobre os alunos e sobre as habilitações dos pais.

A seguinte tabela indica o nível de escolaridade dos pais dos alunos.

Tabela 1 – Nível de Escolaridade dos Pais dos Alunos da Turma

Nível Escolaridade dos Pais	Total	%
1º Ciclo do Ensino Básico	7	13%
2º Ciclo do Ensino Básico	12	22%
3º Ciclo do Ensino Básico	12	22%
Ensino Secundário	16	30%
Ensino Superior	1	2%
Não referido	6	11%
	54	100%

Relativamente às habilitações dos pais verificámos que 13% possui o 1º ciclo do Ensino Básico, 22% dos pais estudaram até ao 2º ciclo do Ensino Básico e igualmente 22% possui o 3º Ciclo do Ensino Básico. A Tabela 1 aponta que 30% dos pais concluiu o Ensino Secundário e que só 2% detém um curso superior. Não temos conhecimento das habilitações de 11% dos pais.

O seguinte gráfico demonstra que 11% dos alunos da nossa turma já ficou retido uma vez e que 11% já ficou retido duas vezes. Os restantes alunos (78%) nunca ficaram retidos.

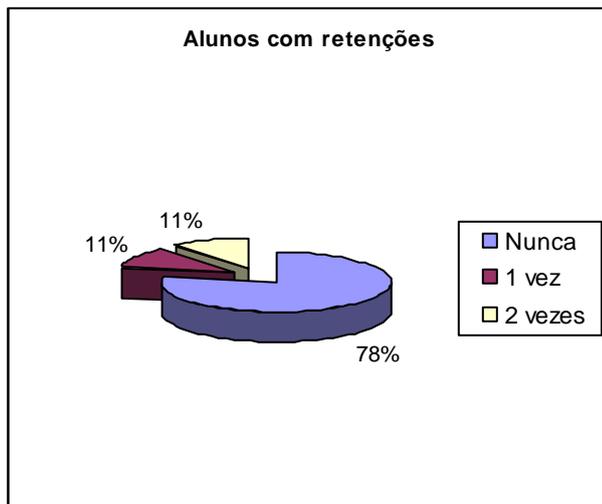


Gráfico 2 – Alunos com retenções

Achamos importante ter conhecimento dos alunos que têm computador e internet em casa, uma vez que, alguns trabalhos de casa envolveriam a pesquisa/visualização de canções na internet.

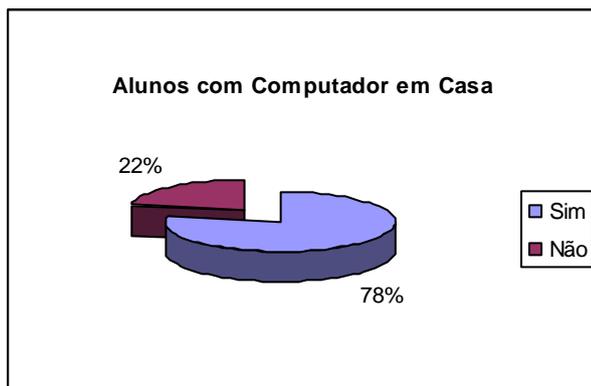


Gráfico 3 – Alunos com Computador em Casa

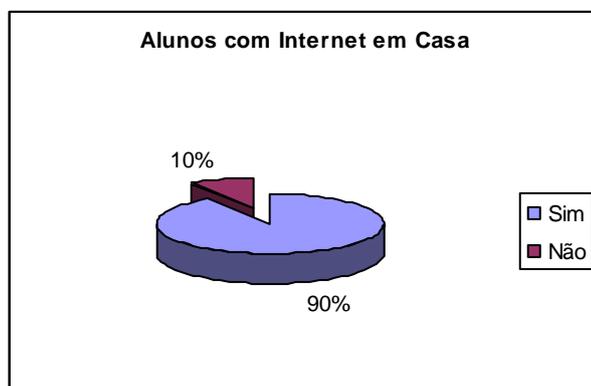


Gráfico 4 – Alunos com Internet em Casa

Constatamos que 22% dos alunos não tem computador em casa e que desses 78% de alunos que tem computador em casa 10% não tem internet. Os alunos que não possuem computador e/ou internet em casa têm à sua disposição uma biblioteca escolar com 14 computadores com acesso à internet, tal como uma sala de informática que podem utilizar para elaborar os seus trabalhos informáticos ou as suas pesquisas.

Quisemos também saber um pouco sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos. Temos na Tabela 2 os motivos apresentados dessas dificuldades.

Tabela 2 – Motivos das dificuldades

Motivos das dificuldades:	
Falta de interesse	1
Falta de bases/anos anteriores	5
Falta de atenção/concentração	9
Dificuldade de compreensão	20
Conteúdos difíceis	5
Mudança de professores	2
Problemas de saúde	2
Falta de hábitos de estudo	1
Problemas pessoais	2
Muita matéria	3

Temos nesta tabela uma clara divergência quanto aos motivos das dificuldades dos nossos alunos. No entanto, devemos salientar que a dificuldade de compreensão é um motivo partilhado por vinte alunos. Nove alunos acham que têm falta de atenção/concentração, cinco acreditam que é falta de bases dos anos anteriores e outros cinco dizem que os conteúdos são difíceis. Muita matéria é uma razão referida por três alunos, dois alunos expõem a mudança de professores, dois apresentam problemas pessoais e dois problemas de saúde como sendo as causas das dificuldades. Um aluno assume que é a falta de interesse e outro a falta de hábitos de estudo que estão por detrás das dificuldades sentidas.

Pensamos ser essencial conhecer as profissões que os alunos ambicionam para o seu futuro. Podemos verificar que alguns alunos escolheram as profissões que nestas idades são muito comuns, ou seja, médico (dois alunos), veterinário (cinco alunos), professor (três alunos), polícia (três alunos), juiz (um aluno) e jogador de futebol (um aluno). Um aluno elegeu a profissão de arquiteto e um outro a profissão de arqueólogo. Três alunos não apresentaram uma opinião definida acerca da profissão desejada. Também foram apresentadas profissões relacionadas com cursos profissionais, tais como cabeleireira (um aluno), massagista (dois alunos) e mecânico (dois alunos). A Tabela 3 sintetiza o que acabamos de verbalizar.

Tabela 3 – Profissões desejadas

Profissões desejadas:	
Médico	2
Cabeleireira	1
Veterinário	5
Massagista	2
Polícia	3
Mecânico	2
Arquiteto	1
Arqueólogo	1
Juíz	1
Jogador de Futebol	1
Professor	3
Engenheiro	1
Não respondeu	3

4. Procedimentos de recolha de dados

A Prática Supervisionada de Inglês teve início no dia 18 de Outubro de 2012, de acordo com o protocolo estabelecido entre o Agrupamento de Escolas do distrito de Aveiro e Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco. Foi concedida uma turma do 5.º ano de escolaridade das seis existentes no agrupamento e o cargo de professora cooperante foi atribuído a uma docente de Inglês do 2.º ciclo do Ensino Básico, que leciona inglês há 35 anos.

A seguinte tabela foi elaborada segundo Proença (2012, p. 24).

Tabela 4 – Procedimentos de recolha de dados

Atividades	Objetivos	Calendarização
Prática Supervisionada de Inglês LEI.	Trabalho de preparação e planificação.	De 18 de outubro de 2012 a 28 de fevereiro de 2013
Análise da ficha de caracterização da turma.	Obtenção de dados quantitativos sobre a caracterização da turma e dos alunos.	Outubro de 2012
Aplicação de um questionário sobre os gostos musicais dos alunos.	Obtenção de dados quantitativos sobre os gostos musicais dos alunos.	Outubro de 2012
Aplicação de questionários sobre as atividades musicais realizadas em sala de aula.	Obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre as atividades realizadas na sala de aula.	Janeiro de 2013 Fevereiro de 2013

Registo das notas de campo.	Obtenção de dados qualitativos sobre a avaliação dos alunos acerca da consecução dos objetivos deste estudo.	Dezembro de 2012 Janeiro de 2013 Fevereiro de 2013
Aplicação de uma entrevista à professora cooperante.	Obtenção de dados qualitativos sobre a apreciação da professora cooperante relativamente à qualidade do processo de ensino e aprendizagem através da música.	Março de 2013
Aplicação de uma entrevista a um encarregado de educação.	Obtenção de dados qualitativos sobre a apreciação do encarregado de educação sobre as atividades realizadas na sala de aula.	Abril de 2013

5. Percurso metodológico do estudo

Iniciámos o nosso percurso durante o ano curricular (setembro de 2011 até junho 2012), através do estudo das UC de Didática do Inglês no Ensino Básico, Introdução à Prática Pedagógica e Inglês para o Ensino. Estas UC foram despertando um interesse sobre qual o tema a ser escolhido para a realização deste relatório. Durante a observação de aulas para UC de IPP verificámos que as aulas eram muito centradas no professor, no manual e que havia falta de motivação e de alegria por parte dos alunos e também por parte dos professores.

Depois de encontrarmos o tema do nosso relatório entrámos numa segunda fase que é a fase de diagnóstico para obter dados sobre os nossos alunos e os seus gostos musicais. Através dos dados recolhidos refletimos e planificámos as aulas sempre de acordo com a matéria que tínhamos de lecionar e encontrar canções ou músicas relevantes para esses temas.

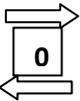
Iniciámos então as nossas aulas e apresentámos os temas sempre que possível com música. Este terceiro momento, terminou na primeira aula do 2º período, onde os alunos foram inquiridos sobre as atividades musicais do 2º período e se se recordavam das canções/músicas apresentadas durante esse período.

O quarto passo teve início no 2º período até ao final da prática pedagógica (28 de fevereiro) e baseou-se na apresentação de atividades musicais e respetivo questionamento junto dos alunos para obtermos informações sobre o seu grau de satisfação e motivação.

Finalmente, o quinto momento aconteceu no final da prática pedagógica com a aplicação de um questionário aos alunos sobre as suas opiniões e sentimentos sobre o uso da música na sala de aula e uma entrevista à professora cooperante (Apêndice B), também no sentido de recolher dados sobre o uso da música dentro da sala de aula.

O seguinte esquema da IA foi elaborado segundo Abrantes (2005) e resume os passos que acabamos de descrever.

Tabela 5 – Esquema de Investigação-Ação

ESQUEMA DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO				
Tempo		Ciclos de IA		Recolha de Dados
outubro 2012	⇒	<p>Diagnóstico</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: 0 auto;"> Planificação ↓ Ação ↓ </div> Reflexão		Ficha de caracterização da turma; questionários aos alunos.
De outubro de 2012 a dezembro de 2012	⇒	Planificação ↓ Ação/Observação		Notas de campo.
janeiro de 2013	⇒	Reflexão/Planificação ↓ Ação/Observação		Questionários aos alunos; notas de campo.
De janeiro a fevereiro de 2013	⇒	Reflexão / Planificação ↓ Ação/Observação		Questionários aos alunos; notas de campo.
28 de fevereiro, março e abril de 2013	⇒	Reflexão / Planificação ↓ Ação ↓ Reflexão		Entrevista à professora cooperante; entrevista a um encarregado de educação; questionários aos alunos.

6. Instrumentos utilizados para a recolha de dados

6.1 Descrição do instrumento 1: inquérito de caracterização dos alunos

O inquérito de caracterização dos alunos da turma (Apêndice A) foi efetuado pela diretora de turma no início do ano letivo (setembro de 2012) e foi-nos disponibilizado, para nos familiarizarmos com os alunos, com os seus interesses, com seu contexto sociofamiliar, bem como obter o máximo de informações possíveis que nos ajudassem no nosso estudo.

6.2 Descrição do instrumento 2: inquérito sobre os gostos musicais dos alunos

Foi essencial conhecer os gostos musicais dos alunos e a importância da música nas suas vidas diárias, antes de iniciar o nosso estudo. Na primeira aula da prática pedagógica foi apresentado aos alunos um questionário. Esse questionário foi elaborado com base em (Moleiro, 2011).

Segue-se um exemplo do questionário:

Questionário nº 1	
Assinala com um Smile  as respostas corretas!	
 <p><u>Gostas de música?</u></p> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>	 <p><u>Quantos minutos ouves de música por dia?</u></p> Menos de 30 <input type="radio"/> 30 <input type="radio"/> 60 <input type="radio"/> Mais de 60 <input type="radio"/>
 <p><u>Como costumavas ouvir música?</u></p> TV <input type="radio"/> Rádio <input type="radio"/> CD <input type="radio"/> MP3/4/5 <input type="radio"/> Internet/Computador <input type="radio"/> Telemóvel <input type="radio"/> iPod <input type="radio"/> Outro: _____	 <p><u>Que tipo de música gostas?</u></p> Clássica <input type="radio"/> Pop/rock <input type="radio"/> Outra: _____

 <p><u>Ouves música estrangeira?</u></p> <p>Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p> <p><u>Em que línguas?</u></p> <p>Inglês <input type="radio"/></p> <p>Espanhol <input type="radio"/></p> <p>Outra: _____</p>	 <p><u>Que cantores/grupos que cantam em inglês costumam ouvir?</u></p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
 <p><u>Onde ouves música?</u></p> <p>Quarto <input type="radio"/></p> <p>Resto da Casa <input type="radio"/></p> <p>Carro <input type="radio"/></p> <p>Escola <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____</p>	 <p><u>Gostavas de ouvir música nas aulas de inglês?</u></p> <p>Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p> <p style="text-align: right;">Muito obrigada!</p>

Figura 2 - Questionário 1

Depois de aplicar este questionário refletimos e foi a partir dele que começámos a nossa busca de materiais/músicas do agrado dos alunos para apresentar nas aulas. Tivemos que ter sempre em conta os gostos musicais e a matéria que se estava a lecionar no momento. O intuito de introduzir a música na sala de aula foi sempre no sentido de aliar a música e o ritmo aos temas que necessitávamos abordar no momento. Planificámos no sentido da música servir para introduzir novo vocabulário de forma lúdica e divertida, para consolidar temas abordados, para trabalhos de casa e para apresentar novos temas num molde mais alegre e mais centrado nos alunos e menos no manual.

6.3 Descrição do instrumento 3: questionário sobre as músicas apresentadas no 2º período

No início do 2º período foi aplicado um questionário sobre as músicas apresentadas ao longo do 1º período. Durante o 1º período apresentámos várias atividades com música. E nunca questionámos os alunos sobre se gostaram ou não das atividades. O nosso intuito era apresentar as músicas ou as canções de uma forma lúdica, divertida e sem questões no final da atividade. Sentimos que era necessário criar uma atmosfera de relaxamento, para que os alunos não sentissem a pressão de no final realizarem um questionário ou responderem a perguntas. O questionário só surge na primeira aula do 2º período para avaliar o impacto das músicas apresentadas na mente dos estudantes. Era necessário tomar conhecimento se as músicas exibidas, tal como a experiência emocional da realização das atividades com músicas, ficaram retidas na memória dos alunos, mesmo depois das férias do Natal.

Segue-se um exemplo do questionário:

Questionário nº 2
Assinala com um Smile  as respostas corretas!
 <u>Gostaste de ouvir música nas aulas de inglês?</u>
Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/>
Se respondeste <i>Não</i> pára aqui.

<u>Qual foi a(o) música/canção/chant/rap que gostaste mais?</u>

 <u>O que aprendeste ao cantar/ouvir essa(e) música/canção/chant/rap?</u>

 Muito obrigada!

Figura 3 - Questionário 2

6.4 Descrição do instrumento 4: questionário sobre as músicas do verbo *have got*

A canção do verbo *have got* surge no seguimento da apresentação dos conteúdos. Primeiro foram apresentados os animais e criados vários *chants* de animais. Depois foi apresentado o verbo *have got* para que os alunos pudessem revelar as suas posses. Durante a realização da primeira canção do verbo *have got* verificámos que os alunos se sentiam um pouco confusos e não cantaram a música com a fluidez esperada. Concluímos que a música

era um pouco extensa e complicada e decidimos apresentar uma outra canção sobre o mesmo verbo, mas mais pequena, mais simples e com uma melodia familiar aos alunos. Então optámos por elaborar um questionário para saber qual das duas canções os alunos gostaram mais e as suas razões para a escolha.

Segue-se um exemplo do questionário:

Questionário nº 3	
	Responde às perguntas:
Aprendeste duas canções sobre o verbo <i>have got!</i>	
Qual canção gostaste mais?	
Canção A <input type="radio"/>	Canção B <input type="radio"/>
	
Não gostei da canção ____, porque _____	

Gostei da canção ____, porque _____	

 Muito obrigada!	

Figura 4 - Questionário 3

6.5 Descrição do instrumento 4: questionário sobre a atividade: Justin Bieber

Justin Bieber é um cantor que todos os alunos do 2º Ciclo conhecem e geralmente simpatizam com as suas músicas. Foi explorada a canção *One Time* deste cantor e no final da atividade foi apresentado aos alunos um questionário sobre a atividade. Esta atividade foi realizada no final de uma aula de 90 minutos e serviu para trabalhar várias destrezas, para

avaliar a atenção e motivação dos alunos, no final de uma aula de 90 minutos e no final de uma manhã de trabalho.

Segue-se um exemplo do questionário:

Questionário nº 4			
 Responde às perguntas:			
1- Gostaste desta atividade?			
Sim <input type="radio"/>	Não <input type="radio"/>		
Se respondeste <i>Não</i> , responde só à pergunta 2.			
			
A atividade é dividida em 4 partes.			
2 - Qual das seguintes partes foi mais fácil para aprender os “possessives”?			
Parte 2 <input type="radio"/>	Parte 3 <input type="radio"/>	Parte 4 <input type="radio"/>	
3 - Qual das seguintes partes gostaste mais?			
Parte 1 <input type="radio"/>	Parte 2 <input type="radio"/>	Parte 3 <input type="radio"/>	Parte 4 <input type="radio"/>
 Muito obrigada!			

Figura 5 - Questionário 4

6.6 Descrição do instrumento 6: questionário sobre as aulas ao longo do estágio

No último dia de estágio, foi apresentado aos alunos um questionário para obter *feedback* sobre o uso da música nas aulas de inglês ao longo da Prática Pedagógica da professora estagiária.

Este último questionário foi essencial para poder verificar as respostas dos alunos e para podermos finalizar o nosso pequeno estudo.

Segue-se um exemplo do questionário:

Questionário nº 5	
	Responde às seguintes questões!
	<u>O que gostaste mais nas aulas de inglês?</u>
<hr/> <hr/>	
	<u>O que gostaste menos nas aulas de inglês?</u>
<hr/> <hr/>	
	<u>Na tua opinião, como é mais fácil aprender inglês?</u> <u>Assinala só uma resposta.</u>
Com canções: <input type="radio"/>	Com jogos: <input type="radio"/>
A ler textos: <input type="radio"/>	A escrever ou copiar: <input type="radio"/>
A falar: <input type="radio"/>	
	<u>Lembras-te de uma atividade que te tenha ajudado a aprender inglês melhor? Qual?</u>
<hr/> <hr/>	
	<u>Como te sentes quando ouves música e/ou cantas na aula de inglês?</u>
<hr/> <hr/>	
 Muito Obrigada!	

Figura 6 - Questionário 5

6.7 Descrição do instrumento 6: notas de campo

As notas de campo são elaboradas no final de cada aula e visam traduzir em palavras as observações efetuadas pela professora estagiária em relação às atividades realizadas, às emoções dos alunos quando as realizam e aos comentários produzidos por eles, bem como

comentários e críticas produzidas pela professora cooperante em relação às atividades e às aulas. Esta ferramenta “situa-se no conjunto dos documentos pessoais que servem de instrumento de acesso ao pensamento e à ação e à relação entre ambos, pelas imagens veiculadas no discurso” (Martins, 2006, p. 90). As notas servem assim para guardar a aula em papel, para não esquecer mais tarde, servem também para refletir, para traçar estratégias e, servem também, para encontrar ideias para novas atividades. Concordamos com Abrantes (1997) quando esta explica “que os instrumentos de registo das observações podem fornecer uma preciosa ajuda, para se poder refletir sobre o que aconteceu e posteriormente descrevê-lo, mas fundamentalmente interpretá-lo”.

Para Máximo-Esteves (2008, p. 88) o objetivo das notas de campo “é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.”

Resumidamente, as notas de campo são, como explica Bodgan e Biklen (1994, p. 150), “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

6.8 Descrição do instrumento 7: entrevista à professora cooperante

No final da prática pedagógica a professora estagiária realizou uma entrevista semiestruturada à professora cooperante (Apêndice B), no sentido de recolher informações relativas às observações feitas sobre o uso da música na sala de aula. O nosso interesse centrou-se em conhecer a opinião da professora cooperante em relação às atividades apresentadas com música e saber se as atividades serviram para ensinar, ajudar a falar e a motivar os alunos para a aprendizagem da LE.

6.9 Descrição do instrumento 8: entrevista ao encarregado de educação

No decurso da elaboração deste relatório sentimos a curiosidade de saber se os alunos falavam sobre as aulas de inglês em casa, achamos que faltava a opinião dos pais e que era importante conhecer os sentimentos dos alunos em relação à aprendizagem da LE através da música, mas do ponto de vista dos encarregados de educação. Desejávamos saber se os alunos mencionavam as aulas de inglês e as suas atividades no seio familiar, e por conseguinte, resolvemos realizar uma entrevista a um encarregado de educação.

A professora estagiária realizou assim uma entrevista semiestruturada ao encarregado de educação no sentido de recolher dados para a elaboração do nosso relatório.

É de realçar que as duas entrevistas realizadas, à professora cooperante e ao encarregado de educação, seguiram as indicações de Máximo-Esteves (2008, pp. 96/97) que explica que a entrevista semiestruturada “ocorre numa só sessão” e “a ordem da colocação das questões é flexível, possibilitando o imprevisto na pergunta decorrente do inesperado da resposta.”

7. Material pedagógico

“A criança será aquilo que os educadores a ajudarem a ser.”
Fernandes (2006, p. 72)

Durante toda a Prática Pedagógica foram apresentadas inúmeras atividades relacionadas com canções e músicas, que passamos a apresentar.

Gostaríamos de salientar que as músicas e as canções são “encaixadas” sempre que possível de forma gradual e sempre de acordo com os conteúdos programáticos.

A exposição do material pedagógico foi elaborada segundo Frango (2012).

7.1 1ª Atividade com Música

Tema: *The Weather Song*.

Objetivos: Promover a descontração e a produção oral. Permitir aos alunos levantarem-se e olhar através da janela para descobrir o tempo. Introduzir o vocabulário do tempo.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclip (imagem + som através da *internet* <http://www.youtube.com/watch?v=DnGKfOX5bVQ>).

Metodologia: Na 1ª parte, a professora começa a cantar a canção e começa a dirigir-se para a janela e aponta para fora da janela.

Na 2ª parte, a professora apresenta o videoclipe com a canção.

Na 3ª parte os alunos cantam a canção, com a melodia de *Frère Jacques*.

No final, é estabelecido que todas as aulas iniciariam com esta canção.

Notas de campo e reflexão: Uma das nossas principais preocupações foi que a aula começasse com alegria, ritmo e boa disposição. Halliwell (1992, p. 24) comenta que por vezes é necessário usar atividades que estimulem os alunos e que é importante “wake the class up a little at the begining of the lesson.” Quisemos anular um pouco o pensamento que quando se entra na sala de aula os alunos não se podem movimentar nem cantar. A professora optou por cantar primeiro para dar a ideia de que todos podem cantar, mesmo os que cantam mal. Tentou-se passar a mensagem, que é valorizado cantar na LE, não sendo relevante o timbre da voz. Acreditámos que o início de cada aula deve servir como um motor de arranque que mantém os alunos motivados até ao final da aula, neste sentido, informamos os alunos que todas as aulas começariam com esta canção. Esta decisão foi baseada em Murphey, Graham, Shtaker e Griffee autores que consideram que a música cria uma boa atmosfera dentro da sala de aula, o que facilita a aprendizagem, como já foi referido.

Gostaríamos de referir que na quarta semana de aulas a professora estagiária planeou começar a aula com a música do tempo, como era habitual, mas esqueceu-se de o fazer e os alunos lembraram-na do seu descuido e começaram a cantar a canção.

Algumas semanas mais tarde, a professora não necessitava de começar a cantar a canção, porque eram os próprios alunos que começavam a cantar, logo quando se sentavam ou assim

que viam a professora entrar na sala de aula. Especialmente às quintas-feiras, uma vez que, os alunos já se encontravam sentados e à espera da professora e assim que esta entrava na sala e depois de cumprimentar os estudantes, havia sempre um menino ou uma menina que começava a cantar a canção do tempo.

Um dos objetivos desta atividade é de tornar familiar e, ao mesmo tempo, mais fácil a dicção, facilitar a pronúncia da pergunta sobre o tempo e familiarizar os alunos de forma gradual a descrição do tempo.

What's the weather? What's the weather? Like today, like today?

Look outside the window. Look outside the window. Can you say? Can you say?

Figura 7 - Letra da canção - *What's the weather*



Figura 8 - Videoclipe da canção - *What's the weather*

7.2 2ª Atividade com Música

Tema: unidade 1 – *Just me*.

Objetivos: apresentar e consolidar o verbo *to be*, na afirmativa.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: ppt (professora estagiária) da canção baseada nos *chants* de Carolyn Graham (2011).

Metodologia: Numa 1ª parte é apresentado o verbo *to be* na afirmativa.

Numa 2ª parte a professora projeta o ppt do *chant* sobre o verbo *to be* e explica que os alunos devem cantar juntos, o verbo apresentado no ppt e bater palmas ou bater com as mãos

nas pernas ou nas mesas ou bater com os pés e a cantar um pouco mais alto a letra sublinhada.

Numa 3ª parte é pedido aos alunos para cantarem o *chant* individualmente.

Notas de campo e reflexão: O uso deste *chant* para ajudar na memorização do novo verbo foi muito bem recebida, por parte dos alunos. Todos os alunos participaram sempre muito motivados, descontraídos e interessados em cantar o verbo. Durante toda a Prática Pedagógica e até ao final, sempre que um aluno não se lembrava do verbo *to be*, a professora estagiária batia palmas ou batia com as mãos ou um lápis na mesa e só o som do ritmo deste *chant* e/ou só a primeira frase era suficiente para que os alunos se lembrassem do verbo de imediato. Esta estratégia também servia para enfraquecer de certa forma o nervosismo próprio de um aluno quando não sabe a resposta. O erro ou a não memorização do verbo era canalizado para um momento divertido e relaxante e, para uma oportunidade de relembrar o verbo *to be*.

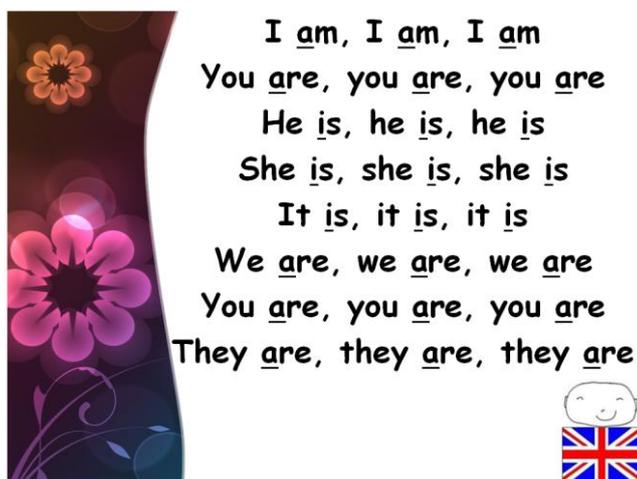


Figura 9 - PPT da canção do verbo *to be*

7.3 3ª Atividade com Música

Tema: unidade 1 – *Just me*.

Objetivos: perguntar/responder sobre as nacionalidades. Rever o verbo *to be* na afirmativa e interrogativa, tal como as nacionalidades.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: canção inserida no manual de inglês *Way to go 5* (2012) na página 17, de título: *My Nationality*.

Metodologia: Numa 1ª parte a professora realiza uma atividade de pré escuta com as bandeiras das nacionalidades que aparecem na canção e prepara os alunos para a audição.

Na 2ª parte, os alunos ouvem a canção duas vezes e pede-se que tentem cantá-la.

Na 3ª parte, a professora procede à 3ª e 4ª audições da canção para preencher os espaços em branco da letra da canção que está presente nos manuais dos alunos.

Finalmente, na 4ª parte os alunos cantam e dançam o som da música.

Notas de campo e reflexão: Esta canção foi retirada do manual dos alunos e foi muito importante, uma vez que, os ajudou imenso a compreenderem e a assimilarem as perguntas e as respostas sobre as nacionalidades. Verificámos que os alunos necessitam de ouvir muitas vezes as construções fráscas para depois as poderem escrever ou produzir oralmente. Esta canção tem muita repetição aliada uma melodia pegadiça, o que favorece a memorização dos conteúdos. Murphey (2010, p. 7) descreve esta facilidade em memorizar as canções como o fenómeno “the song stuck in my head”. Este autor descreve este fenómeno como um eco na nossa mente, da última canção que ouvimos, independentemente do lugar onde a ouvimos, pode ter sido num restaurante ou no carro. Este eco nas nossas mentes pode ser agradável e enervante ao mesmo tempo. Murphey (2010) refere este fenómeno e reforça a ideia que as canções trabalham a memória a curto e longo prazo. Alguns dos alunos deixaram-se levar pelo ritmo e movimento da canção e não preencheram todos os espaços em branco, outros também ouviram a palavra e entenderam-na mas não souberam escrevê-la corretamente. Acima de tudo constatámos que todos sem exceção se divertiram ao ouvirem esta canção.

My Nationality

What's your nationality?

Where are you from?

Please, tell me.

Where are you from?

Are you _____?

No, I'm not.

Are you _____?

No, I'm not.

(X2)

(Chorus)

Are you _____?

No, I'm not.

Are you _____?

No, I'm not.

(X2)

(Chorus)

Are you Irish?

No, I'm not.

Are you _____?

No, I'm not.

(X2)

(Chorus)

Are you German?

Yes, I am.

You are German, from Germany.

Are you German?

Yes, I am. Hello, I'm Caroline.

(Chorus)

Figura 10 - Letra da canção - *My Nationality*

7.4 4ª Atividade com Música

Tema: unidade 1 – *Just me*.

Objetivos: apresentar Londres e os seus principais monumentos.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclipe (imagem + som através da internet <http://www.youtube.com/watch?v=E9RHautxuT4>).

Metodologia: Na 1ª parte a professora realiza uma atividade de pré-visualização, que consiste em apresentar à turma um *London Bus* vermelho, como o do videoclipe e fazer um *brainstorming* sobre o que os alunos conhecem sobre Londres.

Na 2ª parte os alunos visualizam pela 1ª vez o videoclipe. A 2ª visualização do videoclipe surge com paragens, ou seja, a professora para a visualização para os alunos poderem ver e falar sobre os monumentos londrinos.

Na 3ª parte, num exercício de pós-visualização, os alunos leem um texto sobre Londres e os seus monumentos que se encontra no manual (*Way to go 5*, p. 20).

Notas de campo e reflexão: A música *One Thing*, do grupo *One Direction* é uma música muito atual e acreditamos que o videoclipe é perfeito para apresentar de forma lúdica Londres e os seus monumentos. Quando foi anunciado que iriam ouvir uma música do grupo *One Direction*, um aluno disse que não gostava do grupo. No entanto podemos verificar que todos os alunos estiveram sempre muito atentos e interessados. Durante a primeira visualização, a professora colocou-se no fundo da sala e constatou que nenhum aluno falou com um colega ou virou-se para trás. Quando foram feitas as paragens para identificar os monumentos, os alunos mostraram-se muito motivados e empenhados em participar, o que se traduziu em alguma agitação e excitação, que considerámos normal, saudável e até próprios de uma tarefa que agarra a atenção e o interesse dos intervenientes. Nesta aula não cumprimos a planificação e não pudemos realizar na totalidade a atividade de pós-visualização. Este problema surgiu, porque a aula iniciou com a correção dos trabalhos de casa e foi necessário mais tempo do que o previsto, uma vez que, os alunos apresentaram algumas dúvidas que achamos pertinentes aclarar. Como resolvemos o problema: os alunos

elaboram em casa a parte que faltava da atividade de pós-visionamento. Facultar o *link* da canção aos alunos para poderem ver o videoclipe em casa, caso desejassem. Na aula seguinte iniciámos com a correção da 3ª parte da atividade. Quando os alunos chegaram ao texto e às imagens do manual, eles já conheciam os monumentos o que tornou o exercício mais fácil e mais claro. Esta atividade foi baseada na atividade *Freeze-frame* de Tim Murphey no seu livro *Music and Song* (2010, p.103). Este autor defende que os videoclipes podem ser usados com sucesso com qualquer faixa etária ou qualquer nível de escolaridade desde que ajustemos as atividades a eles. Murphey (2010, p. 101) também advoga que os “video song clips can be used at the end of class for a ten minute uplift, or they can be an integral part of one or more lessons. Teachers can start from a text, a sound recording, or an image (or images) and gradually add on the other dimensions.”

Os alunos, atualmente, estão muito habituados às imagens e esta atividade vai ao encontro das suas realidades e torna a aprendizagem mais real e, acima de tudo, mais alegre. As imagens motivam os alunos e segundo Wright (2004, p. 2) “things we see play an enormous part in affecting us and in giving us information. We predict, deduce and infer, not only from what we hear and read but from what we see around us and from what we remember having seen. Pictures are not just an aspect of method but through their representation of places, objects and people they are an essential part of the overall experiences we must help our students to cope with.”

O *input* visual é uma ferramenta muito útil para o professor de LE e concordamos com Bernardo (2010, p. 3) que cita Wright e que considera que “um elemento que pode tornar as atividades estimulantes e agradáveis é o *input* visual. Os materiais visuais podem ser usados para promover a oralidade, para levar o aluno a querer prestar atenção e participar, e podem estimular e fornecer informação a ser referida numa conversação, discussão ou relato de uma história.”

Verificámos que as imagens deste videoclipe ajudaram os alunos a assimilar os conteúdos com facilidade. Concordamos com Read (1943, p.88) quando este afirma que “as imagens existem para ajudar o pensamento” e com Francastel (1983, p. 87) que assegura que “ a captação de qualquer imagem pelos olhos implica o desenvolvimento de uma atividade mental.”



Figura 11 - Videoclipe da canção - *One Thing* de *One Direction*

7.5 5ª Atividade com Música

Tema: unidade - 5 *Time for fun e unidade* - 9 *Sunny days and rainy days*.

Objetivos: introduzir os meses do ano.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: rap dos meses do ano inventado pela professora e vídeoclipe (imagem + som através da *internet* <http://www.youtube.com/watch?v=Jz4Mt37zekg>).

Metodologia: Na 1ª parte a professora comenta que vai apresentar os meses do ano através de um rap. O *rap* é muito simples e só consiste em repetir cada mês do ano duas vezes. A primeira vez é pela professora e a segunda pelos alunos. Depois a turma é dividida em duas partes e uma parte canta o primeiro mês e a outra parte o segundo mês e vice-versa. Finalmente é feita uma divisão por filas, sendo o processo de produção como o descrito anteriormente.

Na 2ª parte os alunos têm a oportunidade de ver os meses do ano escritos e posteriormente colocam-os na ordem correta, juntamente com os ordinais, num placar fornecido pela professora. Para melhor compreensão da dinâmica da aula resolvemos apresentar a respetiva planificação.

Depois dos alunos saberem dizer os meses e reconhecerem as palavras dos meses do ano em inglês, passamos à 3ª parte que consiste em trabalhar a destreza escrita através de exercícios do manual.

Na 4ª parte, que se refere aos trabalhos de casa, é pedido aos alunos para visualizarem um vídeoclipe do grupo *One Direction* de título *Summer Love* e que identifiquem o mês do ano presente na canção.

Notas de campo e reflexão: Este rap aparece na aula depois da apresentação dos números ordinais (como podemos verificar na planificação abaixo apresentada). O rap consiste em repetir duas vezes o mesmo mês do ano até todos os meses serem apresentados. Numa primeira fase o primeiro mês é apresentado pela professora e a professora escolhe o tom de voz para o mês e os alunos imitam o tom de voz da professora. Os alunos acharam particularmente engraçado o facto de a professora usar vários timbres para cada mês do ano.

Depois da professora sentir segurança por parte dos alunos para participar, ela conduziu-os para o centro da aprendizagem, ou seja, para serem eles a cantar. Quando foi feita a divisão da turma em duas partes para cantarem, uma parte da sala de aula cantou baixo e aqui a professora incitou à competição para ver quem cantava mais alto. Esta estratégia, podemos dizer que funcionou com primor, uma vez que, os alunos fizeram-se ouvir demasiado alto, muito descontraídos e muito confiantes. Esta confiança surge também porque o vocabulário dos meses do ano é um vocabulário muito fácil para os alunos, uma vez que, já estão familiarizados com alguns meses (abertura das lições em inglês ao longo do 1º período) e alguns meses do ano são similares aos meses da LM.

O *rap* permite que os alunos possam movimentar o seu corpo ao som do ritmo, de gesticular, ou seja, de sentir livremente as vibrações da música. A própria professora movimentava o seu corpo ao som do ritmo e gesticulava para que os alunos não se sentissem inibidos de mostrar e/ou sentir as emoções que surgem quando se canta e/ou se ouve música. Neste aspeto observámos que há alunos que preferem ficar mais parados, mas a grande maioria não consegue permanecer sentada e imóvel quando canta ou ouve música.

Acreditamos que estes momentos onde os alunos possam exteriorizar um pouco a sua energia, são momentos de grande descontração e de grande aprendizagem. cremos que estes momentos são necessários para manter os níveis de motivação elevados, não só da própria aula, mas também do interesse pela disciplina da LE.

Este *rap* é usado já há alguns anos pela professora estagiária nas suas aulas de inglês nas escolas primárias.

Para trabalho de casa, como podemos verificar na planificação apresentada, a professora pediu aos alunos para ouvirem no *youtube* a canção: *Summer Love* do grupo *One Direction* para descobrirem qual o mês presente na canção. Pretendeu-se apresentar as músicas como um instrumento de aprendizagem, como trabalho de casa, para verificar posteriormente a adesão dos alunos. Explicamos aos alunos que não possuíam internet em casa que podiam utilizar as instalações da biblioteca e assim realizar os trabalhos de casa. Lembramos que numa turma de 27 alunos, como a nossa, existe sempre algum aluno que não faz os trabalhos de casa. Pudemos verificar na aula seguinte que todos os alunos visualizaram a canção no *youtube*. Alguns alunos mencionaram no decorrer da aula que foi o trabalho de casa “mais fixe”, “mais fácil”, “o que eu gostei mais”.

A escolha do grupo *One Direction* deve-se ao facto de ser um grupo muito conhecido pelos nossos alunos e admirado por alguns, mas também porque as músicas cantadas por eles são frequentemente simples e de clara leitura e de fácil compreensão. Trata-se de *input* auditivo real, facilmente acessível aos nossos jovens e que os pode ajudar imenso na preparação dos *listening tests* e *listening activities*. O papel do professor é de divulgar aos seus alunos que eles podem utilizar o *youtube* e as canções para aprenderem e melhorarem o seu domínio da língua inglesa.

Para Sousa (2003b, p. 146) “alguns teóricos referem que a criança aprende a língua dos adultos através da imitação. A imitação é um mecanismo de aprendizagem hereditário, que parece já estar a funcionar quando a criança nasce, mantendo-se como uma forte tendência durante toda a vida. Ouvindo a linguagem que é falada à sua volta e procurando copiá-la, a criança está a proceder de facto a uma autoaprendizagem por imitação. (...) Temos que aceitar que a criança possui capacidades de autoaprendizagem linguística e que aprende uma língua ouvindo-a e praticando-a, tal como aprende a andar.”

A seguir apresenta-se a planificação referente à atividade que acabamos de descrever:

Lesson Plan

School: Escola Básica e Secundária de XXXXXXXXXX	Year: 2012/2013	Class: 5º E
Teacher: Luísa Henriques		
Level: 1	Book: Way to Go 5	Unit: 5 Time for fun / 9 Sunny days and rainy days
Pages: 55 and 95		
Number of lessons: 35/36 (thirty-five and thirty-six)		
Date: Tuesday 11 th December, 2012		
Summary: -Homework correction -Ordinal numbers -Months of the year -Reading of the story “ The Fat King”		
Language study/ Grammar: Preposition: on		

Vocabulary: Months and Ordinal numbers

Skills: Reading, writing, speaking, listening

Socio-cultural component: Chocolate Advent Calendar

Assessment: Direct observation, oral participation, reading, listening, writing

Anticipated Problems: Some students may find it hard to pronounce or write the ordinal numbers and/or the months.
 Some children may find it difficult to say the sentence: “On the 1st of December I eat a chocolate”.
 The sentence can be changed by: “On the 1st of December”.

Teacher's Intentions	Assumptions	Moments/Strategies	Time	Material	Student's Performance
<p>Lead students:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Greet teacher -Write the lesson, date, weather 	<p>Greetings;</p> <p>Good morning</p> <p>Hello</p> <p>Hi</p> <p>How are you?</p> <p>Fine, Thanks</p> <p>May I come in?</p>	<p>1. Greetings</p> <p>SS ask permission to enter the classroom.</p> <p>T greets SS and shows the ppt with the lessons numbers and date.</p> <p>T: <i>Good morning students.</i></p> <p><i>Today are lessons numbers 35/36. Let's write the date, Tuesday, 11th December, 2012.</i></p> <p>T: <i>What is the weather like today? Shall we sing the weather song?</i></p> <p>SS: sing “What's de weather, what's the weather...”</p> <p>T: <i>Is it sunny?</i> T shows the card with the sun</p> <p>SS: No.</p> <p>T: <i>No, it is not.</i></p> <p>SS: No, it is not</p> <p>T: <i>Is it rainy?</i> T shows the card with the rain.</p> <p>SS: Yes.</p> <p>T: Yes, it is</p> <p>SS: yes, it is.</p> <p>All SS copy register to notebooks.</p> <p>2.HOMEWORK CORRECTION</p> <p>T notes down who did the homework and who signed the formative tests and who did not. T gives a smile to any student who delivers extra homework.</p> <p>T corrects the crosswords about the days of the week orally and then shows it on ppt.</p> <p>T asks a student to come to the board to put the cards in order.</p> <p>BRIDGE: <i>Well, last week we learned about the days of the week. Today we are going to learn about the months. We are in the month of?</i></p> <p>SS: December</p> <p>T: <i>That's right. What do we celebrate in December?</i></p> <p>SS: Christmas</p>	<p>10</p> <p>10</p>	<p>Computer</p> <p>White Board</p> <p>Video projetor</p> <p>ppt</p> <p>Notebook</p> <p>Weather cards</p> <p>Crosswords sheet</p> <p>Video projetor</p> <p>ppt</p> <p>Worksheet: put the days in order</p> <p>Notebook</p> <p>Board</p> <p>Cards: Days of the week</p> <p>Smiles</p>	<p>SS greet T, note down the register and sing the weather song.</p> <p>SS correct homework</p>
<p>Check homework</p> <p>Check oral performance</p>					

<p>Check oral production</p>	<p>Leads SS to speak SS use the preposition on SS say the ordinal numbers</p>	<p>3.WARMING UP/ PRESENTATION: T shows a chocolate Advent Calendar. <i>T: Well, please pay attention to this calendar. This is an Advent Calendar. It is tradition in England that all children should have a small chocolate every day before Christmas, during the month of December.</i> T gives the Advent calendar to the student number one <i>T: Well, Axxx What's your class number?</i> S: I am number one. <i>T: Yes, you are. You are the first in the class list.</i> T shows the class list. <i>T: Let's imagine we are on the 1ST day of December!</i> <i>T: XXXX find the number one in the calendar.</i> S: It is here. <i>T: Well, can you say: "on the 1st of December I eat a chocolate".</i> S: On the 1st of December I eat a chocolate. <i>T: Can you all say: "on the 1st of December he eats a chocolate".</i> SS: On the 1st of December he eats a chocolate. <i>T: Very good, XXXX! Know you can eat your chocolate.</i> <i>T: Who is number two?</i> S: I am <i>T: XXX imagine it is the 2nd day of December, look for the 2nd day and take the chocolate out.</i> <i>T: Well, can you say: "on the 2nd of December I eat a chocolate".</i> S: On 2nd of December I eat a chocolate. <i>T: Can you all say: on the 2nd of December she eats a chocolate.</i> SS: On the 2nd of December she eats a chocolate. <i>T: Well done, XXX! Know you can eat your chocolate.</i> T will pass the calendar so that all SS take a chocolate and they repeat the ordinal numbers up to the 27th of December.</p> <p>4. ACTIVITY: SINGING A RAP</p>	<p>15</p>	<p>Chocolate Advent Calendar</p>	<p>SS answer T orally SS eat a chocolate</p>
<p>Check oral production</p>	<p>SS know the months of September, October, November and December</p>	<p><i>T: Now, let's learn the other months of the year. Which months have we learned?</i> SS: September, October, November and December. <i>T: Very good! Now, we are going to learn the other months. I know a rap song for the months! Shall we sing it all together?</i> <i>Well, I say the month and you repeat it with</i></p>	<p>10</p>	<p>Months' rap</p>	<p>SS listen and sing the rap</p>

Check oral performance	SS have used the ordinal numbers on the dates in previous lessons	<p><i>the same rhythm.</i></p> <p>T say (sings) January and puts her hand on her hear to shows the SS that she wants to listen to them singing. T says (sings) all the months.</p> <p>T and SS sing the rap two times.</p> <p>T divides the class in four (orally). T asks to one part of SS to start singing (T is next to the SS that start singing to help them) the other part repeats the rap. This exercise is repeated with the other half of the class.</p> <p>5. ACTIVITY: PRESENTATION (Poster about months and ordinal numbers)</p> <p><i>T: Now we are going to rest our voice. And we are going to exercise our legs and arms, ok?</i></p> <p><i>T: Now I am going to ask for 1st, the 2nd and the 3rd of the class list to come to the board.</i></p> <p><i>T: The 1st is XXXXX. XXXXX you hold on the months' cards, Axx you hold on the ordinal numbers and finally Axxx holds the ordinal numbers written in full.</i></p> <p>T shows the cards to the SS.</p> <p><i>T: You need to shuffle the cards.</i></p> <p>T demonstrates what is to shuffle the cards.</p> <p>T tries to fix the poster* on the board. (The poster is a bit heavy, if it doesn't work, T has to hold it in her hands.</p> <p>T calls 2 SS (from the class list: the 4th and the 5th) to come to the board.</p> <p><i>T: Bxxxxx you have to choose an ordinal number card. Take it from Axx! Which ordinal number is it?</i></p> <p>S: It's the 4th.</p> <p><i>T: It is the 4th, well done! This is the column for the ordinal numbers.</i></p> <p>T shows the 1st column to SS.</p> <p><i>T: Where can you put the number?</i></p> <p>S: Here.</p> <p><i>T: Perfect! Let's count: 1st, 2nd, 3rd, 4th. Now Bxxxx can you find out where is the 4th written in full? Look in XXX's hands.</i></p> <p>S: it is here!</p> <p><i>T: Please put it on the board. Thank you. Now XXXX can you find out which is the 4th month of the year?</i></p> <p>S: It is April.</p> <p><i>T: That's it. Let's repeat April.</i></p> <p>SS: April.</p> <p><i>T: Look for the month of April in Axxx's hands. Please put it on the board. Thank you! You may sit down.</i></p> <p>T calls the 6th and 7th students from the class list to put another ordinal number and month on the board</p> <p>T will call all students always from the class list to complete the poster.</p>	15	Poster Months' cards Ordinal numbers up to 12 (cards) Ordinal numbers up to 12 written in full (cards)	SS come to the board SS hold the cards SS listen SS repeat SS complete the poster SS practice oral production
------------------------	---	--	----	---	--

<p>Check writing practice</p>		<p><i>T: Thank you for your help, now I have my poster completed. You can all sit down.</i></p> <p>6. ACTIVITY: WRITING PRACTICE <i>Let's use ours pens and our notebooks for a little bit?</i> T shows ppt with the months and the ordinal numbers up to twelve and asks the SS to copy it to their notebook SS copy to their notebooks.</p>	<p>5</p>	<p>Ppt Video projetor Notebook</p>	<p>SS copy the months and the ordinal numbers</p>
<p>Leads SS to complete exercises</p>		<p>7. ACTIVITY: WRITING PRACTICE <i>T: Let's practice a bit more the months. Open your Text book on page 55. On ex.1 all the months are mix up and you have to put them in order.</i> T uses the poster to correct the exercise orally. <i>T: Let's turn to page 95. Let's do ex.1. Write the correct number in full.</i> SS complete the exercise on their student's book T corrects the exercise orally and after in ppt</p>	<p>10</p>	<p>Student's book p. 55 and 95 ppt Poster</p>	<p>SS complete the exercise SS correct the exercise</p>
<p>Check listening skills</p>		<p>8. ACTIVITY: LISTENING PRACTICE <i>T: Today I am going to read a story. It is my favourite. The story is called: The Fat King. Do you know the meaning of fat?</i> T shows with gestures the meaning of fat. SS: Gordo! T: Well done, that's it! What does it mean king? T draws on the board a crown. SS: Rainha, Princesa, Rei! <i>T: That's it: king.</i> (T answers to the student that says correctly the meaning of king. T reads the story. T draws the meaning of some vocabulary of the story (to help the SS understand the story). T makes the sounds of some animals of the story (to help the SS understand the story)</p>	<p>10</p>	<p>Ppt of the story / the Picture book Board</p>	<p>SS listen to the story</p>
<p>Leads SS to organise their work</p>	<p>SS ask to leave the classroom Goodbye</p>	<p>Homework: <i>T: Look in the youtube for the song: Summer Love from One Direction. The song talks about a month. Next Thursday you have to tell me which month the song talks about.</i> T: shows ppt about homework.</p> <p>SS and T summarize the activities done, suggesting the summary, T writes the summary on the ppt. SS ask to leave the classroom. T says goodbye to SS</p>	<p>5</p>	<p>Computer Ppt Video projetor</p>	<p>SS write the homework and the summary</p>

* The poster has 3 columns and 12 lines. The 1st column belongs to the ordinal numbers up to 12. The 2nd column belongs to the ordinal numbers written in full up to 12. The 3rd column belongs to the months. The poster has 3 cards fix in. On the 1st column there is the card – 1st. On the 2nd column there is the ordinal number written in full – Third. On the 23rd column there is the card – December.

Figura 12 - Planificação das aulas 35/36



Figura 13 - Videoclipe da canção *Summer Love* de *One Direction*

7.6 6ª Atividade com Música

Tema: unidade 2 - *Me and my pet*.

Objetivos: introduzir os animais.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: ppt (professora estagiária) da canção baseada nos *chants* de Carolyn Graham (2006).

Metodologia: na 1ª parte são apresentados os animais através de *flashcards*. Faz-se a associação da imagem com a oralidade.

Na 2ª parte e já quando os alunos sabem os animais em inglês a professora coloca no quadro, por ordem, os *flashcards* da tartaruga, do elefante e do gato. A professora indica qual o animal que os alunos devem dizer em voz alta e os alunos seguem as indicações da professora.

Na 3ª parte, a professora apresenta o PPT (Figura 14) com o *chant* dos animais e os alunos podem associar o som à palavra do animal e cantar o *chant*. Aqui a professora frisa que é importante cantar mais alto a letra sublinhada e quem desejar pode bater palmas ou bater com a mão ou lápis na mesa ou na perna.

Na última parte, é pedido aos alunos para criarem a seu próprio animal *chant* para trabalho de casa.

Notas de campo e reflexão: Foi uma aula onde se pode verificar claramente o entusiasmo, a participação e o brilho nos olhos dos alunos sempre com muita atenção aos *flashcards* e ao PPT do *chant*. A aula fluiu muito bem e não houve necessidade de chamar à atenção dos alunos por motivos de distração ou mau comportamento.

Estes *chants* são realmente muito simples e fáceis de escrever, por esse motivo foi-lhes pedido que desenvolvessem os seus próprios *chants* em casa. O nosso desejo era que os alunos “brincassem” com as novas palavras e com os novos sons que aprenderam na sala de aula. Tentámos sempre que possível que os alunos trabalhassem as canções como trabalho de casa, aumentando assim o tempo de exposição à LE de uma forma natural e divertida.



Figura 14 - PPT do *chant* dos animais

7.7 7ª Atividade com Música

Tema: unidade 2 - *Me and my pet*.

Objetivos: consolidação do vocabulário dos animais e trabalhar a oralidade.

Metodologia: É pedido aos alunos que apresentem os seus animal *chants*.

Notas de campo e reflexão: Nesta aula os alunos foram muito autónomos. Ao planificar esta aula foi contemplada a ideia que alguns alunos poderiam não fazer o animal *chant* (como podemos verificar na planificação da aula 41 - Figura 15). Foi uma agradável surpresa verificar pela segunda vez que quando os trabalhos de casa envolvem músicas ou canções, a adesão é total e plena. A professora cooperante, na sua entrevista, mencionou que “curiosamente ao contrário de outros trabalhos que muitas vezes há alunos que não fazem, com as canções todos fizeram (...) uma canção”. Estávamos preparados também para que alguns alunos não quisessem participar por timidez ou vergonha, mas isso não se verificou, muito pelo contrário, todos os alunos participaram sempre entusiasmados e motivados. Para além da nítida satisfação e alegria nos rostos dos alunos que podemos verificar, podemos também constatar que os alunos sentiram que foi fácil e que conseguiram cantar em inglês. Esperamos que estes sentimentos desenvolvam uma autoestima saudável em relação à aprendizagem da língua inglesa.

Em relação aos *chants* seguimos as sugestões de Murphey Murphey (2010, p. 121) que considera que os *jazz chants* “are much easier and often more fun for children than actual songs. They consist of time-stressed phrases of certain lengths that can be tapped out, with foot, hand, or pencil, they are amazingly simple to write, and you can target the vocabulary

and expressions to your particular students. Even students can write them with relative ease.”

A verdade é que realmente os nossos alunos escreveram os seus animais *chants* com bastante naturalidade o que maravilhou as professoras. Acreditamos que temos que incentivar os alunos para criarem as suas canções e para trabalharem a sua imaginação como diz Holt (2001, p. 225) “nós os adultos, destruimos a maior capacidade intelectual e criativa das crianças através de coisas que lhes fazemos, ou as obrigamos a fazer. Acima de tudo, destruimos essa capacidade fazendo com que elas tenham medo de não fazer o que as outras pessoas querem, de não agradar, de cometer erros, de fracassar e de estarem erradas. Por conseguinte, também fazemos com que elas tenham medo de jogar, medo de experimentar, medo de passar pelas dificuldades e pelo desconhecido.” Esta atividade de criação de uma música não tem certo ou errado, todas as canções são válidas o que se traduz num aumento de satisfação por parte do aluno, porque criou e apresentou algo que é só seu e ninguém criticou ou avaliou, uma vez que, o objetivo da atividade era criar e apresentar e todos os alunos o fizeram. Acreditamos que agimos como Cole & Chan (1994) sugerem que é importante desenvolver uma atitude positiva em todos os alunos e demonstrar que confiamos nas suas ações e intenções para que ganhem confiança em comunicar eficazmente em situações de aprendizagem.

Nesta atividade os alunos brincaram com as palavras e com a LE. Scott & Ytreberg (s/d, p.5) defendem a importância de brincar com a língua e de incentivar os alunos a fazerem rimas e canções, tal como, experimentar com as palavras e com os sons. Estas autoras explicam que “playing with language in this way is very common in the first language development and is a very natural stage in the first stages of foreign language learning too” (Scott & Ytreberg, s/d, p.5).

Lesson Plan

School: Escola Básica e Secundária de XXXXXXXXXX		Year: 2012/2013
Class: 5º E	Teacher: Luísa Henriques	
Level: 1	Book: Way to Go 5	Unit: 2 Me and my pet
Pages: 22 and 23		
Number of lesson: 41 (forty-one)		
Date: Thursday 10 th January, 2013		
Summary: - Homework correction – presentation of the chants. - Bingo		
Language study/ Grammar: indefinite article a/an		
Vocabulary: Animals		
Skills: Reading, writing, speaking, listening		

Assessment: Direct observation, oral participation, reading, listening, writing

Anticipated Problems: Some students may find it hard to sing the chant; other may have not done the chant at home.

Some students may find the game (bingo) difficult or confusing.

Teacher's Intentions	Assumptions	Moments/Strategies	Time	Material	Student's Performance
<p>Lead students: -Greet teacher -Write the lesson, date, sing weather song</p>	<p>Greetings; Good morning Hello Hi How are you? Fine, Thanks May I come in?</p>	<p>1. GREETINGS</p> <p>SS ask permission to enter the classroom. T greets SS T: <i>Good morning students. Today is lesson number 41. Let's write the date, Thursday, 10th January, 2013.</i> T: <i>What is the weather like today? Shall we sing the weather song?</i> SS: sing "What's de weather, what's the weather..." T: <i>Is it sunny?</i> T shows the card with the sun SS: No. T: <i>No, it is not.</i> SS: No, it is not T: <i>Is it rainy?</i> T shows the card with the rain. SS: Yes. T: Yes, it is SS: yes, it is. All SS copy register to notebooks.</p> <p>2. HOMEWORK CORRECTION/PRESENTATION</p> <p>T notes down who did the homework and who did not. T gives a sweet to the students who wrote down pp. 118. T: <i>Are you ready to sing your animal chants?</i> SS: Yes, we are! SS: I didn't do the chant! T: <i>Well, let's listen to the ones who did the chant, and I am sure that later you will create your own animal chant.</i> SS present their animal chant one by one.</p> <p>BRIDGE: <i>Congratulations! You are great singers. You deserve a prize for your hard work. Let's play Bingo!</i></p>	<p>10</p>	<p>White Board Notebook Weather cards</p>	<p>SS greet T, note down the register and sing the weather song.</p>
<p>Check homework Check oral performance</p>		<p>T notes down who did the homework and who did not. T gives a sweet to the students who wrote down pp. 118. T: <i>Are you ready to sing your animal chants?</i> SS: Yes, we are! SS: I didn't do the chant! T: <i>Well, let's listen to the ones who did the chant, and I am sure that later you will create your own animal chant.</i> SS present their animal chant one by one.</p> <p>BRIDGE: <i>Congratulations! You are great singers. You deserve a prize for your hard work. Let's play Bingo!</i></p>	<p>15</p>		<p>SS present the chants</p>

Check listening skills Check writing practice	Leads SS to write	<p>3. ACTIVITY: GAME</p> <p>T gives the bingo sheet and invites the SS to present the rules of the game. T: <i>Does anyone know how to play Bingo?</i> S: I know! T: <i>Can you explain to us the rules?</i></p> <p>(If no SS knows the rules of the game, T will present the rules and will demonstrate it on the board if some SS do not understand it)</p>	15	Bingo sheets Flashcards (animals, colours and months)	SS write the name of the chosen flashcard on the bingo sheet
Leads SS to organise their work	SS ask to leave the classroom Goodbye	<p>4. HOMEWORK</p> <p>T: <i>Let's practice a bit more at home, shall we?</i> T: writes on the board homework (workbook page 12 ex.1/2 - 15/01/2013).</p> <p>SS and T summarize the activities done, suggesting the summary, T writes the summary on the board. SS ask to leave the classroom. T says goodbye to SS</p>	5	Board Homework sheet	SS write the homework and the summary

Figura 15 - Planificação da aula 41

7.8 8ª Atividade com Música

Tema: unidade 2 - *Me and my pet*.

Objetivos: consolidar o verbo *have got* na afirmativa e os animais.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: ppt (professora estagiária) da canção baseada nos *chants* de Carolyn Graham (2011).

Metodologia: Na 1ª parte é lembrado e cantado o *animal chant* da aula anterior, exibindo só a 1ª parte da primeira canção do verbo *have got* (Figura 16).

Na 2ª parte é apresentado o último trecho do PPT com o fragmento da canção do verbo *have got*.

Notas de campo e reflexão: Esta canção não funcionou como o esperado, talvez devido a vários fatores, como por exemplo, o facto de a canção ser um pouco extensa, apresentar três pronomes pessoais e três animais. Sentimos que os alunos estavam um pouco confusos e não aderiram à canção e não estavam entusiasmados como nas aulas anteriores. Ficámos perante um problema que queríamos resolver para não criar de certa forma a ideia de confusão ou a ideia de que os alunos não conseguem participar plenamente na atividade.

Como solucionámos o problema: resolvemos criar uma nova canção sobre os animais e o verbo *have got* e apresentá-la na aula seguinte. Desta vez elaboramos uma canção onde apresentámos um só animal e um só pronome pessoal e, com uma melodia familiar, a música de *Frère Jacques*. (Figura 17 - PPT da segunda canção do verbo *have got*). Na segunda canção apresentada os alunos estiveram muito motivados e participativos. Depois, a professora

incentivou os alunos, através de uma demonstração, a elaborarem em casa canções similares com um outro pronome pessoal e outro animal. Os alunos expressaram claramente que preferiram a segunda canção à primeira, pela sua simplicidade e ritmo mais “pegadiço”. Concluímos que a primeira canção foi um insucesso que foi analisado e transformado numa atividade extraordinária. Schafer (1975) que escreveu dez princípios para ele próprio e para os educadores terem sempre em mente e como ele afirma “to keep me in line”, no segundo princípio este autor explica que “in education, failures are more importante than successes.” Os fracassos fazem-nos refletir, ensinam-nos e criam o desejo de querer avançar para sermos melhores profissionais. Com esta atividade aprendemos que os fracassos são uma realidade em sala de aula e não é desejável que sejam entendidos como algo negativo, mas sim uma ferramenta que nos faz refletir e essa reflexão é que nos dá um impulso para o sucesso.

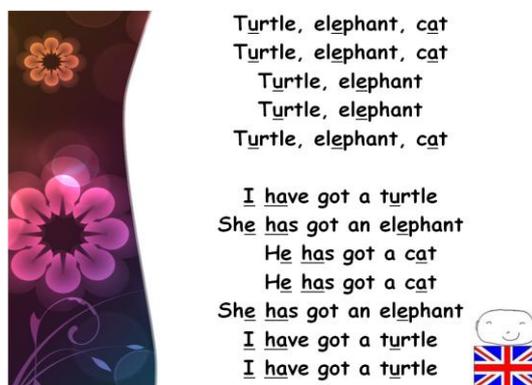


Figura 16 - PPT da canção A do verbo *have got*



Figura 17 - PPT da canção B do verbo *have got*

7.9 9ª Atividade com Música

Tema: unidade 3 – *Me and my family*.

Objetivos: apresentar e consolidar o vocabulário do corpo humano.

Metodologia: Na 1ª parte a professora apresenta as várias partes do corpo humano e usa as partes do corpo para exemplificar.

Notas de campo e reflexão: Esta atividade foi facilitada porque os alunos tiveram a oportunidade de apontar para as partes do seu corpo ao mesmo tempo que cantavam a canção. Depois das várias demonstrações e repetições das várias partes do corpo humano os alunos cantaram a célebre canção: *Head, shoulders, knees and toes*.

Murphey (2010) aclara que as repetições das músicas e das canções nunca aborrecem as crianças, embora às vezes consigam levar os professores à “loucura”.

Foi pedido aos alunos que se levantassem das suas cadeiras, cantassem e tocassem nas partes do corpo, como indica a canção. A adesão dos alunos foi plena e o entusiasmo contagiante. Concordamos com Vernon (s/d) quando defende que “movement is a vital component to motivating children” e com Scott & Ytreberg (s/d, p.5) que aconselham que “most activities for the young learners should include movement and involve the senses.”

Nesta atividade tivemos em mente os princípios do TPR apresentados por Asher (2009) que defende que a junção da linguagem com os movimentos do corpo facilita a interiorização do novo vocabulário.

Head and shoulders knees and toes
Knees and toes
Head and shoulders knees and toes
Knees and toes
And eyes and ears
And mouth and nose
Head and shoulders knees and toes
Knees and toes

Figura 18 - Letra da canção - *Head, shoulders, knees and toes*

7.10 10ª Atividade com Música

Tema: unidade 3 – *Me and my family*.

Objetivos: consolidar os *possessive adjectives*.

Ferramenta TIC utilizada e fontes: videoclipe (imagem + som através da *internet* <http://www.youtube.com/watch?v=KVHWz0Sd0xQ>) e ficha de trabalho nº 5 (Apêndice F).

Metodologia: Na 1ª parte foi distribuída a ficha de trabalho nº 5 em suporte papel aos alunos, elaborado um brainstorming acerca das imagens apresentadas na 1ª parte da ficha de trabalho, para descobrir as palavras que correspondem às imagens.

Na 2ª parte, a professora procedeu à audição da canção para preencher os espaços em branco da letra da canção que foi distribuída em suporte papel aos alunos (Figura 19).

Na 3ª parte foi pedido aos alunos para cantarem o refrão da música.

Por último, foi-lhes solicitado que elaborassem a suas próprias versões do refrão da canção apresentada.

Notas de campo e reflexão: Esta atividade pretendia englobar várias destrezas. Como afirma Schafer (1975) no seu livro *The Rhinoceros in the Classroom* “a class should be an hour of thousand discoveries.” Acreditamos importante e fundamental para o sucesso das aulas a variedade das atividades. O *brainstorming* foi um momento de muita participação e muito enriquecedor a nível linguístico, porque os alunos lançavam várias palavras para as imagens o que concedeu a oportunidade aos alunos de conhecerem diversas palavras novas.

A segunda parte da ficha de trabalho foi direcionada para trabalhar a competência auditiva e preparar os estudantes para os *listening tests* e *listening activities*. A professora cooperante no final da aula constatou que esta atividade era uma mais-valia para treinar os alunos a ouvir a língua inglesa. A audição na LE é fonte de muito nervosismo e *stress* por parte de muitos alunos e a música e a canção podem ajudar e muito a diluir essa inquietação. No final, os alunos puderam corrigir os seus refrãos através do videoclipe da canção.

A terceira parte da atividade foi recebida com muito entusiasmo. A maior parte dos alunos adoraram cantar o refrão da música. A professora sugeriu aos alunos que cantassem e ao mesmo tempo gesticulassem as palavras: *my* e *your*. Foi um momento de muita descontração, alegria e movimento.

No final os alunos puderam elaborar as suas próprias versões do refrão da canção apresentada. Para a elaboração do refrão os alunos utilizaram conteúdos aprendidos nas aulas anteriores, como os animais, as partes do corpo e as cores. “Será cada vez mais importante (...) dar espaço para os comportamentos de exploração por parte dos alunos, ou seja, processos de criatividade e de indução. A aprendizagem ganha, então, um sentido mais pessoal e institui-se mais facilmente como oportunidade para a construção de conhecimento” (Rosário & Almeida, 2005, p. 156/7).

Esta ficha de trabalho foi entregue aos alunos cerca de 35 minutos antes da aula de 90 minutos terminar. Escolhemos trabalhar esta atividade no final de uma aula de 90 minutos e no final de uma manhã de trabalho para perceber se a música e as canções motivam e prendem o interesse dos alunos. Verificámos que durante toda a atividade nenhum aluno perguntou as horas, qual era o sumário ou se ainda faltava muito para terminar a aula, citações estas comuns quando os alunos estão completamente desinteressados e desapegados da atividade que estão a executar.



Figura 19 - Videoclipe da canção *One Time* de Justin Bieber

Capítulo III - Apresentação e Análise da informação

“A experiência, que é madre das cousas, nos desengana e de toda a dúvida nos tira.”

(Duarte Pacheco Pereira, em Esmeraldo de Situ Orbis, 1505)

1. Apresentação dos questionários

Ao longo da Prática Pedagógica, como referido anteriormente, apresentamos vários questionários aos alunos, os quais passamos a analisar.

1.1 Questionário nº 1 - Gostos musicais dos alunos

Neste primeiro questionário o nosso objetivo era descobrir os gostos musicais dos nossos alunos e se a música faz parte das suas vidas. Passamos a apresentar os dados relativos ao gosto pela música dos nossos alunos.

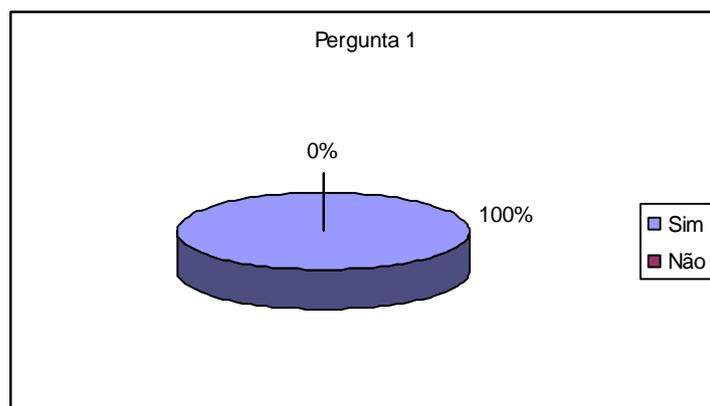


Gráfico 5 – Número de alunos que gostam de música.

Este primeiro gráfico mostra que todos os alunos da nossa sala de aula gostam e se interessam por música. As canções são atividades que interessam às crianças e o aluno “quer fazer coisas que o interessem” (Not, 1991, p. 159). Nestas idades (10 e 11 anos) a música tem um papel muito importante na vida destes jovens. Nesta questão de resposta fechada os alunos só podiam escolher uma opção.

Os alunos ouvem música através de várias fontes e quisemos conhecer um pouco essas fontes e verificámos que as mais populares são o CD e o computador com quinze alunos cada, seguindo-se o telemóvel com catorze alunos. O MP3/4/5 foi eleito por onze alunos e nove afirmam que ouvem música através da rádio. As fontes menos utilizadas são o iPod que foi utilizado por quatro alunos e cinco usam a televisão. Trata-se de uma pergunta aberta, ou seja, os alunos podiam eleger várias respostas, uma vez que, é perfeitamente normal escutar música através de diferentes fontes.

A música está presente ao nosso redor e como já foi referido, no ponto 6: A música e o mundo, do Capítulo I, e como afirma Murphey (2010, p. 7) “in our time, it is hard to escape music and song as it occupies ever more of the world around us”, este facto pode ser visualizado como algo muito positivo, uma vez que, se trata de um autêntico *input* que pode ser usado de forma privilegiada para o ensino da LE.

O seguinte gráfico apresenta os diversos meios que os alunos utilizam para ouvir as suas músicas.

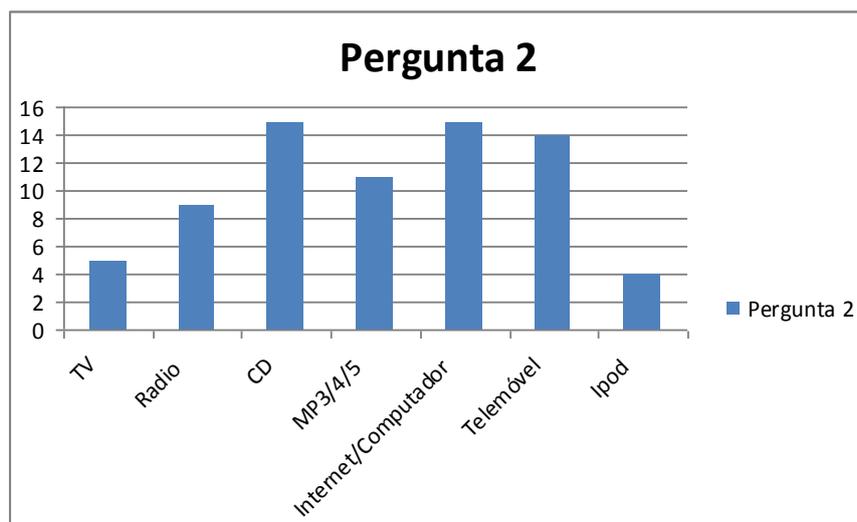


Gráfico 6 – Como costumam ouvir música.

Seguidamente questionámos os alunos se era habitual ouvirem música numa LE. Constatamos que cinco dos nossos alunos não estão habituados a ouvir música estrangeira, os restantes vinte e dois alunos estão familiarizados com a música estrangeira.

O seguinte gráfico traduz as respostas dos nossos estudantes que acabamos de declarar.

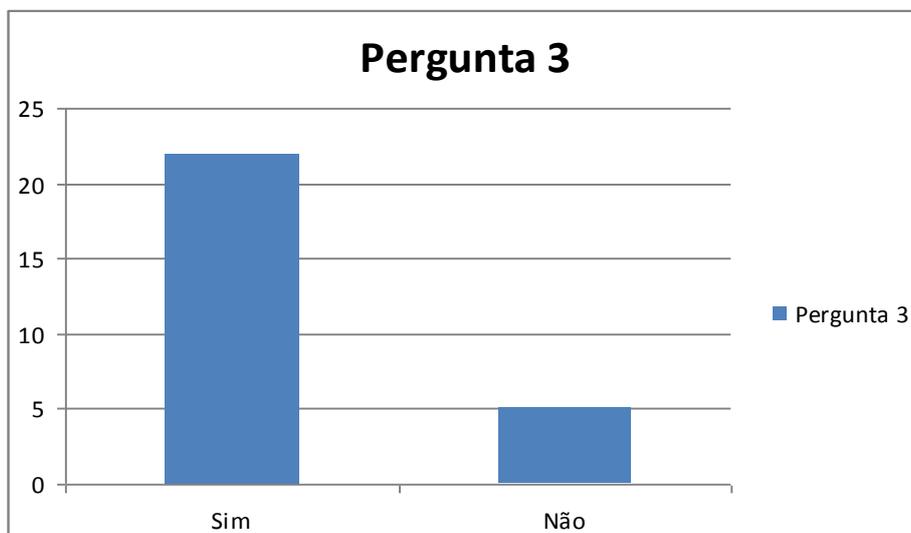


Gráfico 7 – Número de alunos que costumam/não costumam ouvir música estrangeira.

Para a nossa investigação é muito importante saber se os alunos ouvem música em inglês e/ou outra língua. Neste sentido, elaboramos a quarta pergunta do questionário nº 1, a qual revelou que a esmagadora maioria dos alunos ouvem música em inglês, mais concretamente vinte alunos, mas também existem dois alunos que ouvem músicas em francês, cinco escutam músicas em espanhol e quatro estudantes auscultam música em português. Nesta pergunta os alunos podiam apresentar as várias escolhas, pois tratava-se de uma questão aberta.

O facto de muitos dos nossos estudantes estarem familiarizados com a audição da música numa língua estrangeira e principalmente em inglês é um motivo de grande satisfação, visto que vai facilitar a implementação das atividades musicais na sala de aula. Os vinte alunos que já se encontram habituadas à audição de músicas em inglês, vão associar as tarefas a uma realidade vivida diariamente, o que pode criar um certo à vontade que seguramente vai facilitar a realização das atividades.

O gráfico 8 evidencia o que acabamos de expor.

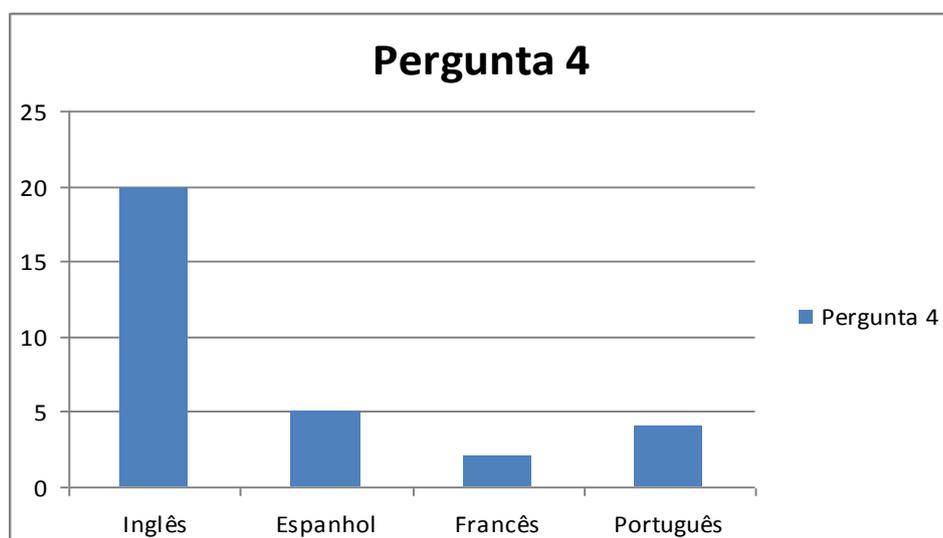


Gráfico 8 – Em que línguas os alunos costumam ouvir música.

Acreditamos que é relevante ter conhecimento dos locais onde os alunos ouvem música. Descobrimos que uma grande parte ouve música no seu quarto, mais precisamente vinte e um alunos e que dezassete alunos ouvem música no carro. Onze alunos disseram que ouvem música no resto da casa e sete afirmaram que ouviam na escola. Estamos perante uma questão aberta, visto que, é perfeitamente normal que os alunos ouçam música em vários locais.

No seguinte gráfico mostramos os locais onde os nossos estudantes ouvem música.

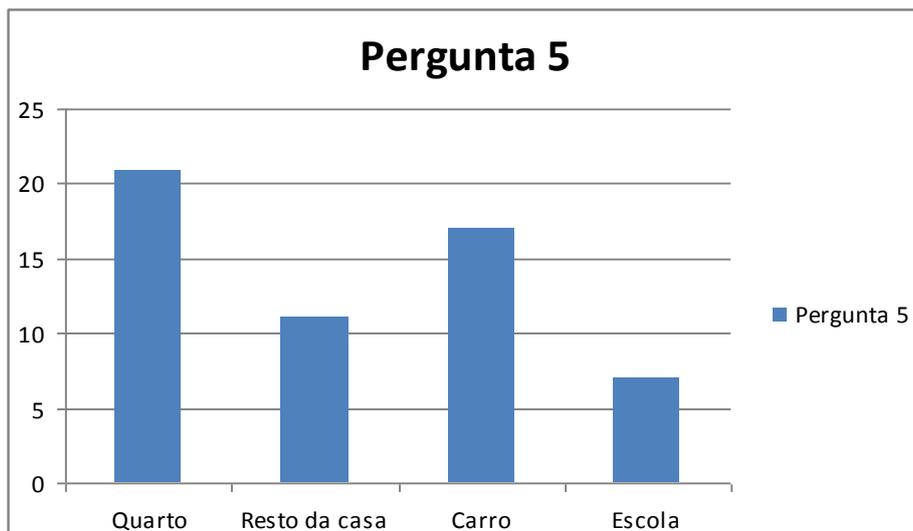


Gráfico 9 – Locais onde os alunos costumam ouvir música.

Para o nosso estudo, achámos indispensável saber o tempo que cada aluno dedica à música, mais precisamente à audição de canções ou músicas.

Constatámos que dez dos nossos alunos ouvem menos de trinta minutos de música por dia e que cinco ouvem cerca de trinta minutos por dia. Seguidamente, quatro alunos ouvem música cerca de uma hora por dia e finalmente oito alunos ouvem mais do que uma hora por dia. Esta pergunta é fechada, os alunos só podem eleger uma única resposta.

Apresentamos o seguinte gráfico com os dados que acabamos de enunciar.

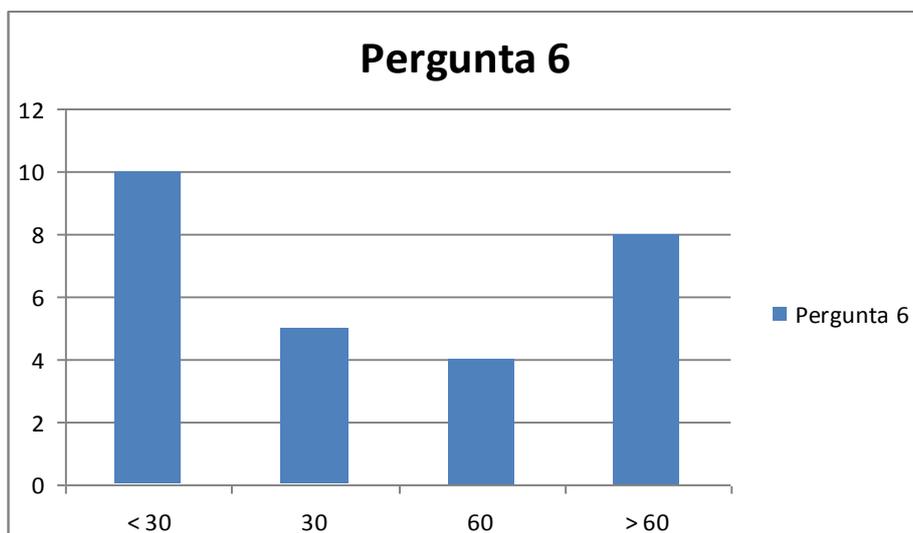


Gráfico 10 – O tempo em minutos que costumam ouvir música.

Todos temos os mais diversos gostos musicais e os nossos alunos não são a exceção, os seus gostos musicais são distintos. Murphey (2010, p. 11) revela que “everybody has their own preferred music and songs”. Estas preferências musicais podem ser influenciadas pela família, pela sociedade ou simplesmente pelo mundo que os rodeia. Na nossa turma, a grande

parte dos alunos, ou seja, vinte e seis alunos ouvem música Pop/Rock e/ou oito alunos ouvem música clássica. Um único aluno ouve música Tecno. Nesta questão os alunos podiam seleccionar mais do que uma resposta.

O gráfico 11 demonstra o que acabamos de desenvolver.

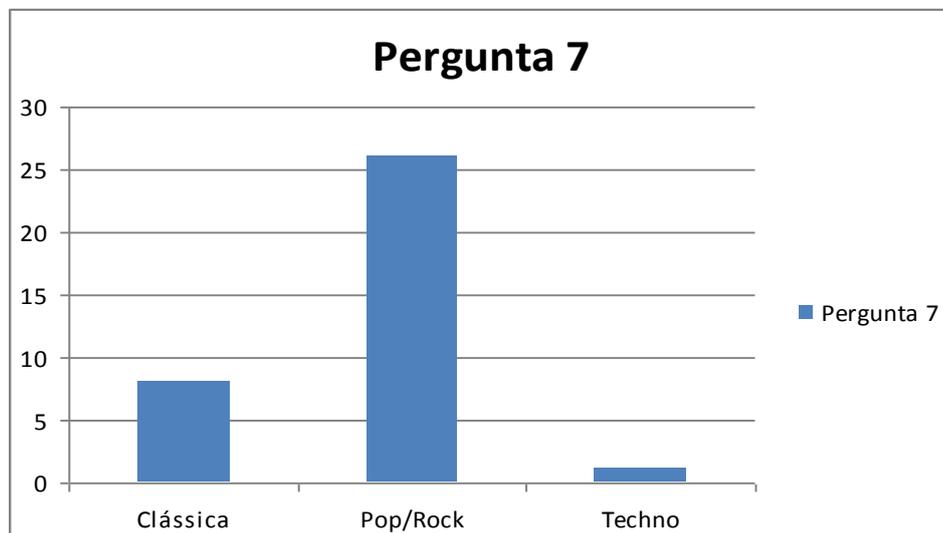


Gráfico 11 – Tipo de música que os alunos ouvem.

É muito importante conhecer os cantores e/ou grupos que cantam em inglês da preferência dos alunos. Eles foram inquiridos acerca dos seus cantores favoritos para depois podermos elaborar atividades tanto quanto possível de acordo com os seus gostos musicais. Concordamos com Murphey (2010, p. 11) quando menciona que os professores “can only pick and choose what [music materials] is in our environment and what is available to us.”

De seguida expomos a lista desses cantores e/ou grupos preferidos dos alunos.

Tabela 6 – Cantores/grupos favoritos dos alunos que cantam em inglês.

Cantor/grupo	Nº alunos	Cantor/grupo	Nº alunos	Cantor/grupo	Nº alunos
Afrojack	1	Justin Bieber	4	One Direction	2
Austin Moon	1	Linkin Park	2	Pitbul	2
Bon Jovi	1	LMFAO	2	PSY	1
Bruno Mars	1	Michael Jackson	1	Rihanna	5
David Carreira	4	Michel Musso	1	Selena Gomez	5
Hannah Montana	2	Muse	1	Shakira	6

Elaboramos uma questão aberta e verificamos que seis alunos escolheram a Shakira como a sua cantora favorita e cinco elegeram Selena Gomez e Rihanna. Quatro alunos preferiram o David Carreira e Justin Bieber, enquanto dois optaram por Hannah Montana, Pitbul, Linkin Park e LMFAO. Austin Moon, Bom Jovi, Bruno Mars, Michael Jackson, Michel Musso, Muse e PSY foram todos mencionados por um aluno.

Pretendíamos saber se os nossos alunos queriam ouvir música na aula de inglês. Era essencial ter conhecimento deste facto, porque uma resposta positiva iria facilitar a nossa investigação. É mais fácil introduzir um novo recurso na sala de aulas se os nossos alunos a partida estiverem recetivos e se visualizarem o recurso como algo positivo.

O gráfico 12 responde de forma clara à última pergunta fechada do questionário nº 1:

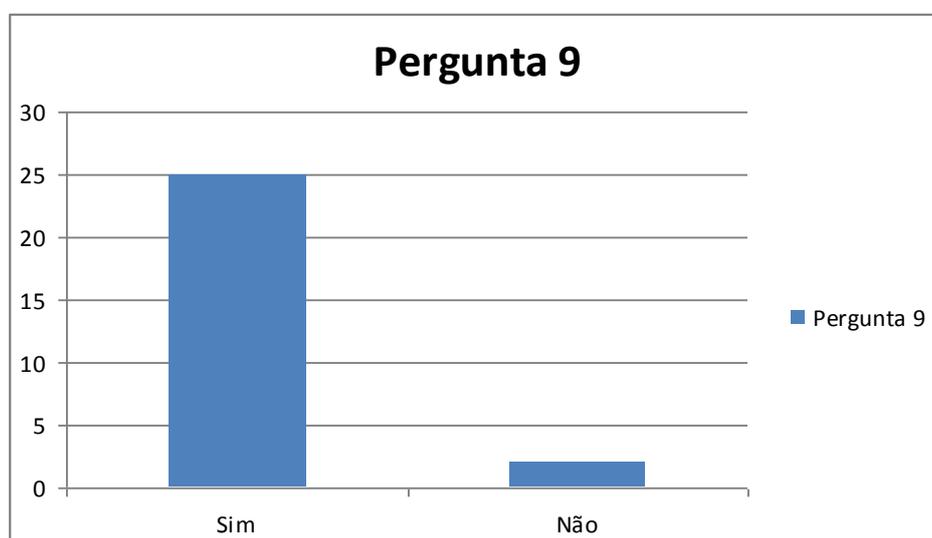


Gráfico 12 – Número de alunos que gostariam/não gostariam de ouvir música nas aulas de inglês.

Dois dos nossos alunos disseram que não gostariam de ouvir música nas aulas de inglês e os restantes vinte e cinco alunos afirmaram o contrário, que gostariam de ouvir música nas aulas de inglês.

As respostas deste nosso primeiro questionário juntamente com a caracterização da nossa turma foram os dois elementos iniciais que usamos para dar início ao nosso estudo. Foi a partir das informações recolhidas destes dois instrumentos que começamos a nossa pesquisa de músicas e canções que se adaptassem o mais possível aos gostos dos nossos alunos e dos conteúdos que tínhamos que apresentar em sala de aula.

Fizemos essa pesquisa, introduzimo-la na sala de aula e seguidamente passamos a apresentar as opiniões dos nossos alunos em relação às várias atividades realizadas.

1.2 Questionário nº 2 - Relativo às músicas apresentadas durante o 1º período

Durante o 1º período apresentamos diferentes atividades relacionadas com músicas aos alunos.

No início do 2º período foram inquiridos sobre se gostaram de ouvir música durante o 1º Período, numa questão fechada. A resposta foi clara e unânime, todos os alunos responderam que gostaram de ouvir música no 1º período.

Este próximo gráfico exibe a resposta dos nossos alunos.

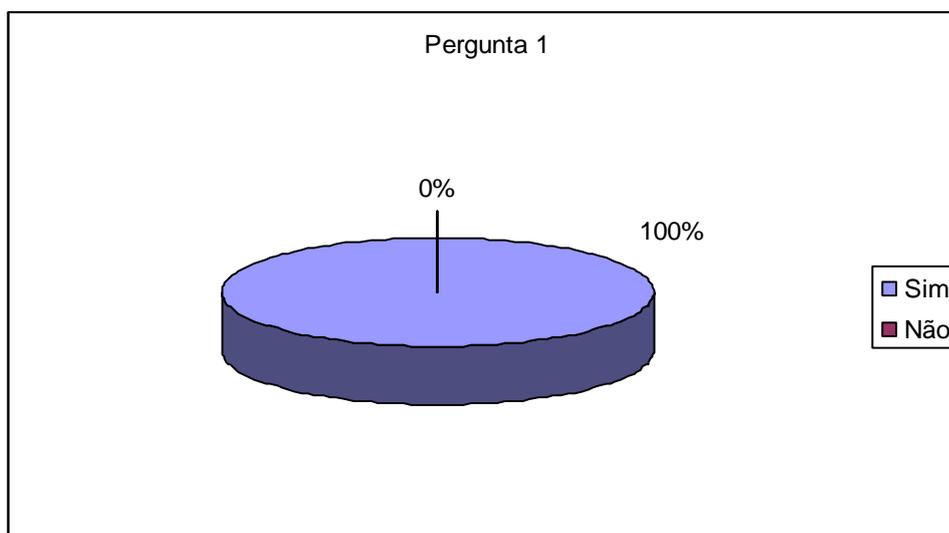


Gráfico 13 – Número de alunos que gostaram/não gostaram de ouvir música no 1º período.

Como já foi descrito e defendido por vários autores, no Capítulo I, a música cria uma atmosfera agradável dentro da sala de aula, acreditamos que este simples facto leva os alunos a afirmarem que gostaram de ouvir música no 1º período.

Na segunda pergunta queríamos saber se os alunos se lembravam das músicas apresentadas durante o 1º período e qual delas foi a que mais marcou ou aquela que ficou retida na memória.

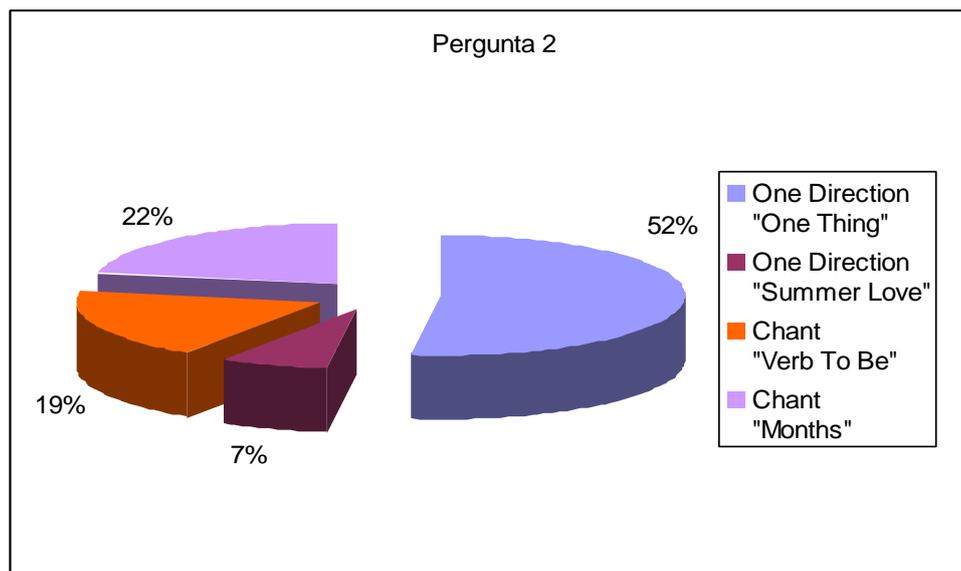


Gráfico 14 – Canções que os alunos mais gostaram durante o 1º período.

A maioria dos alunos (52%) lembrava-se e elegeu a canção *One Thing* do grupo *One Direction* como sendo a canção de que mais gostaram. O *chant* dos meses foi a canção nomeada por 22% dos nossos alunos e 19% escolheram o *chant* do verbo to be. *Summer Love* dos *One Direction* foi mais uma canção que 7% dos alunos selecionaram como favorita.

Verificámos com muita satisfação que os alunos recordavam-se muito bem das atividades musicais apresentadas no 1º período. Acreditamos que estas músicas ficaram retidas na memória dos alunos, porque lhes transmitiram emoções positivas. Segundo Murphey (2010) as canções são relaxantes e oferecem divertimento, uma variedade de atividades e criam harmonia em cada aluno bem como no grupo onde estão inseridos.

Há que referir que no 1º período também foi apresentada uma canção do livro com o título *My Nationality* que não foi mencionada por nenhum aluno.

Durante o 1º período não só tentamos apresentar o maior número de músicas possível dentro da sala de aula, mas também, tentamos criar o gosto pela procura de músicas na *internet*, como trabalho de casa porque acreditamos que ouvir músicas em inglês ajuda a aumentar o tempo de exposição da LE e “ouvindo a linguagem que é falada à sua volta e procurando copiá-la, a criança está a proceder de facto a uma autoaprendizagem por imitação” (Sousa, 2003b, p. 146). Ao ouvir músicas, ao tentar cantá-las, ao tentar encontrar o significado da letra, a criança está exposta a um *input* real e autêntico que a vai ajudar na aquisição da LE de forma natural e agradável. O objetivo desta aquisição é a comunicação e neste sentido “songs can be immensely valuable for developing certain capacities, but they can be many times more valuable if we exploit them creatively to bridge the gap between the pleasurable experience of listening/singing and the communicative use of language” (Murphey, 2010, p. 6).

1.3 Questionário nº 3 - Relativo às duas músicas apresentadas do verbo *have got*

Foram cantadas dentro da sala de aula duas canções para consolidar o verbo *have got*. No final das duas apresentações, inquirimos os alunos sobre qual foi a canção mais interessante para eles.

O gráfico 15 mostra as preferências dos alunos em relação a estas duas canções.

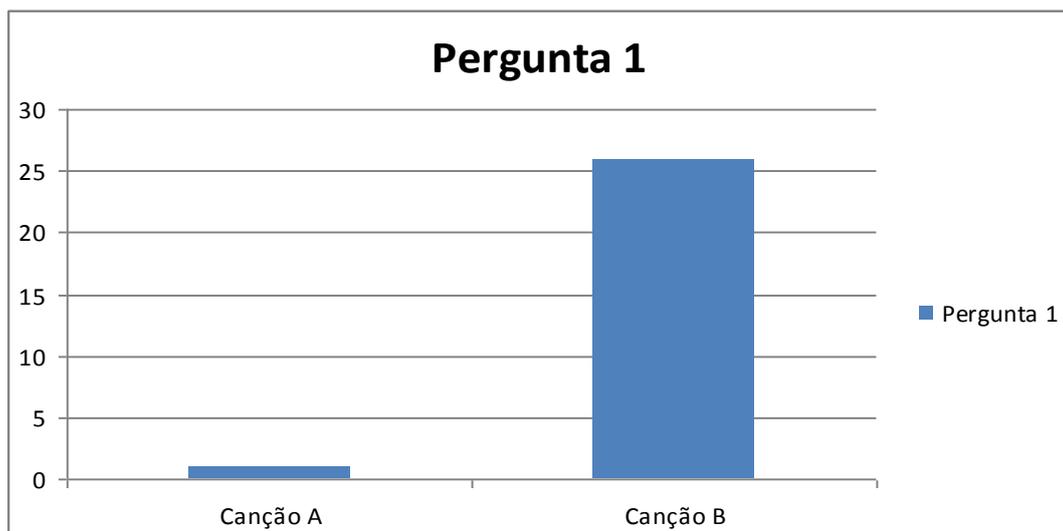


Gráfico 15 – Número de alunos que gostaram da canção A ou da canção B.

Como podemos constatar a esmagadora maioria dos alunos elegeram a canção B como a canção que mais gostaram. Só um único aluno escolheu a canção A como sendo a sua preferida.

A primeira canção do verbo *have got* ou a canção A que foi apresentada aos alunos foi um pouco ambiciosa. Como foi apresentado anteriormente, na apresentação do material pedagógico, no Capítulo II, a primeira canção trabalhava três animais juntamente com três pessoas gramaticais e o respetivo verbo *have got*. A segunda era mais pequena, mais simples e era acompanhada de uma melodia familiar para os alunos. A professora estagiária apercebeu-se que a primeira canção não foi um sucesso, que correu menos bem e planificou outra canção para os alunos poderem explorar e trabalhar o verbo *have got*.

Questionámos os alunos sobre quais as razões que os levaram a escolher a segunda canção, seja a canção B.

No gráfico seguinte podemos observar essas mesmas razões dos alunos:

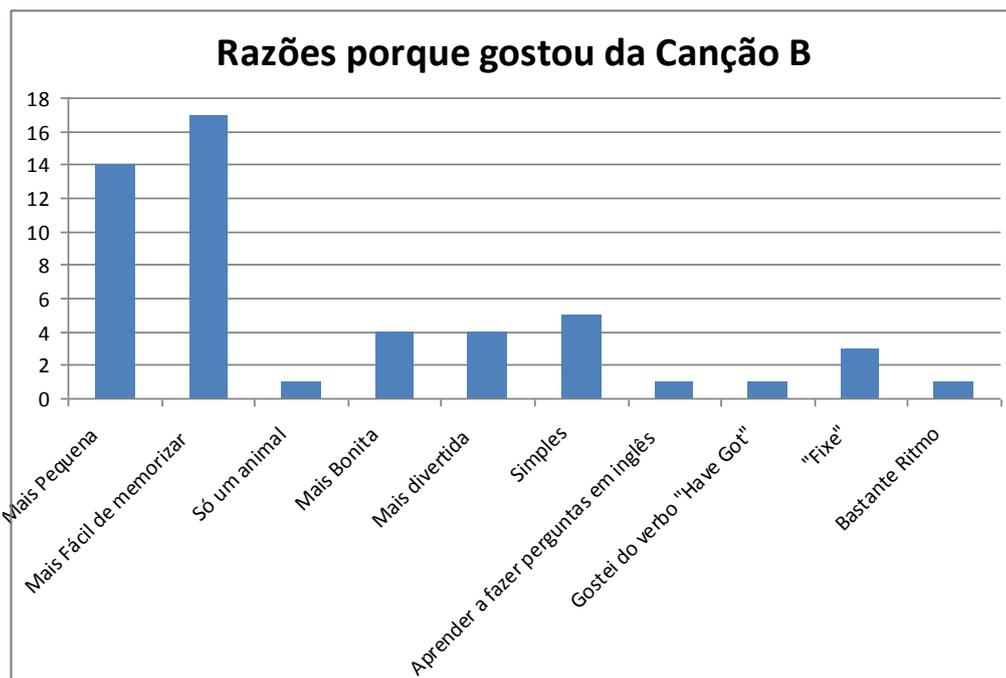


Gráfico 16 – Razões dos alunos porque gostaram da canção B.

Podemos verificar resumidamente, através das opiniões exposta no gráfico 16, que os alunos declararam que a canção B era mais simples, mais pequena, mais fácil de memorizar e com mais ritmo.

Em relação ao único aluno que não gostou desta canção passamos a transcrever a sua opinião “ era mais simples e não tinha tanto ritmo e tinha menos animais.” O gráfico desta resposta é apresentado no Apêndice D.

No gráfico 17 são apresentadas as razões porque os alunos não gostam da canção A.

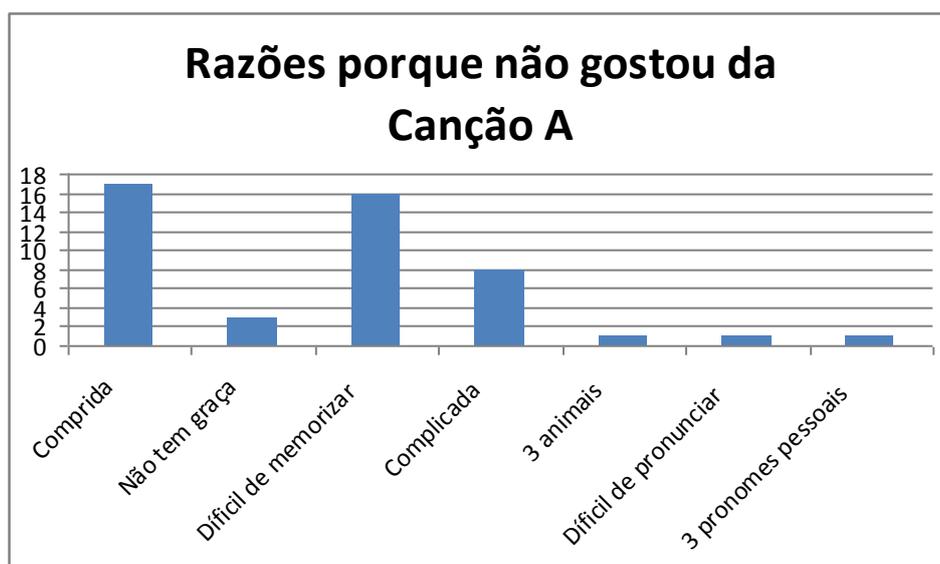


Gráfico 17 – Razões dos alunos porque não gostaram da canção A.

Elaboramos uma pergunta aberta, porque desejávamos que os nossos alunos tivessem total liberdade de expressão. Verificámos que dezassete alunos acharam que a canção era comprida e dezasseis indicaram que era uma canção difícil de memorizar. Oito alunos declararam que se tratava de uma canção complicada e três revelaram que não tinha graça. Um aluno disse que não gostou da canção porque tinha três animais, um outro aluno porque tinha três pronomes pessoais e finalmente um outro aluno considerou a canção difícil de pronunciar.

De salientar que um aluno aprovou esta canção contra os vinte e seis alunos que não gostaram dela. Este único aluno achou que a canção A “era mais complicada e tinha mais ritmo.” O gráfico desta resposta é exposto no Apêndice E.

As opiniões da maioria dos alunos acabam por concordar com a opinião da professora cooperante e com os nossos pareceres. A professora cooperante, na sua entrevista (Apêndice B) mencionou o facto da primeira canção sobre o verbo *have got* ter sido inserida prematuramente, uma vez que, os alunos ainda não dominavam o verbo *have got* na sua totalidade. Concordamos com a professora cooperante quando esta afirma que esta canção deveria ter sido introduzida um pouco mais tarde. Consideramos a primeira canção do verbo *have got* como uma excelente canção, mas só para ser apresentada numa fase mais avançada do ano letivo.

1.4 Questionário nº 4 - Relativo à atividade sobre *One time* de Justin Bieber

Depois de realizarmos a atividade sobre a música de *Justin Bieber*, uma atividade bastante diferente de todas as outras apresentadas na sala de aula, resolvemos questionar os alunos se a atividade foi do seu agrado. Os resultados do questionário foram muito esclarecedores, uma vez que, todos os alunos afirmaram que gostaram de executar a tarefa. A professora cooperante quando questionada sobre a melhor atividade relacionada com música realizada em sala de aula elegeu esta como “aquela que eles [alunos] mostraram mais interesse” (Apêndice F). Nas nossas notas de campo registámos que no início da atividade quando comunicámos que se tratava de uma atividade relacionada com o cantor *Justin Bieber* houve algumas vozes masculinas que afirmaram que não simpatizavam com o cantor. No final da aula a professora estagiária perguntou em português, para que não houvesse margem para dúvidas, se os alunos gostaram da atividade. Registámos a opinião das vozes masculinas que se mostraram inicialmente incomodados: “Foi fixe!”, “Adorei!” e “ “ Claro que gostei!”

Verificamos assim que no início alguns alunos não estavam muito entusiasmados na música, mas o resultado foi muito encorajador. Muitas vezes temos receios em exhibir determinadas músicas porque os cantores ou grupos não são do agrado dos alunos, mas a

música é uma atividade contagiante e divertida que consegue conquistar até os alunos mais céticos.

O gráfico 18 atesta o que acabamos de expressar.

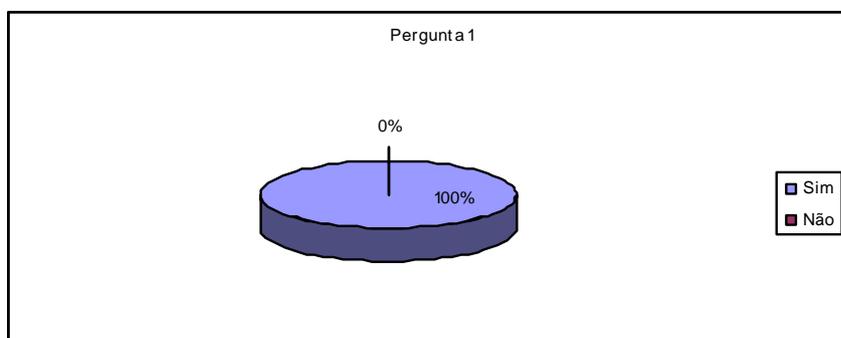


Gráfico 18 – Número de alunos que gostaram ou não da atividade.

Um dos objetivos desta atividade consistia na consolidação dos *possessives*. Na segunda pergunta do questionário nº 4 perguntámos aos alunos qual das partes da atividade os ajudou a aprender os *possessives*. Verificamos que 63% dos alunos optou pela parte 3 da atividade (Apêndice F), 26% escolheu a parte 4 e finalmente 11% dos alunos acredita que a parte 2 foi a parte que mais os ajudou a consolidar os *possessives*.

O seguinte gráfico apresenta o que acabamos de redigir.

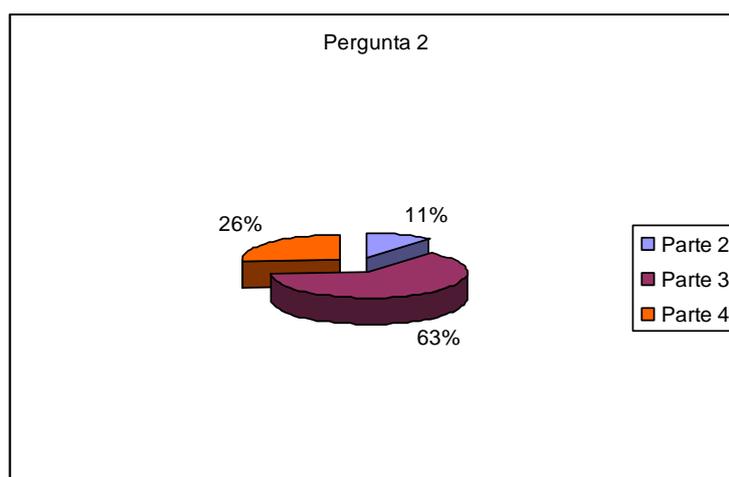


Gráfico 19 – Qual das seguintes partes foi mais fácil para aprender os *possessives*

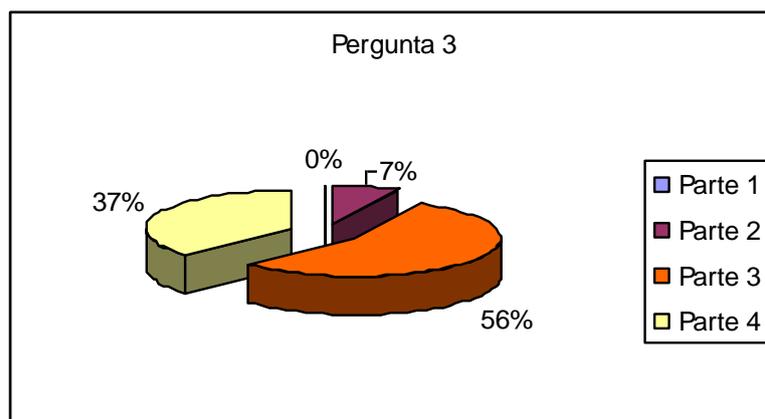


Gráfico 20 – Qual das partes gostaste mais.

Para além do objetivo de trabalhar e consolidar os *possessives*, também queríamos saber qual das partes da atividade os nossos alunos gostaram mais, uma vez que, o bem-estar dentro da sala de aula sempre foi uma prioridade para nós. Como podemos verificar no gráfico 20, acima apresentado, 56% dos alunos gostaram mais de cantar o refrão, ou seja, a parte 3.

Sousa (2003a, p. 109) refere que Wuytack dá muita importância ao canto, referindo que “nem todas as crianças gostam de se exprimir vocalmente e nem todas são capazes, mas todas gostam de cantar.” Nas nossas notas de campo registámos que todos os alunos participaram sempre muito motivados durante a parte 3 da atividade. A parte 4, onde os alunos criaram o seu próprio refrão, foi a preferida de 37% dos alunos. Na parte 4 as crianças surpreenderam pela positiva a professora estagiária e a professora cooperante. Os alunos utilizaram quase todos os conteúdos aprendidos até à data, tais como, os animais, as partes do corpo, as cores e inclusive um aluno elaborou um refrão com os membros da família, que passamos a apresentar:

My mother is your mother – And your brother is my brother – My uncle is your uncle – And my friend.

Gostaríamos também de mostrar um refrão sobre os animais de um outro aluno:

My cat is your cat – And your dog is my dog – My fish is your fish – And my eagle.

Para Sousa (2003a, p. 121) “a audição de músicas (gravações, CDs), pelo simples prazer de ouvir música não é excluída por Schafer², mas em educação, ele prefere e recomenda

² Raymond Schafer (1933-) é um professor canadiano “que se dedicou ao ensino da música a pessoas de diferentes escalões etários e de diferentes profissões, conseguindo uma pluridisciplinariedade relacionando a música com outras áreas culturais. O seu método de ensino gerou um movimento pedagógico internacional que se objetiva para a criação e exploração de novas sonoridades, procurando estabelecer a harmonia do homem com o contexto sonoro em que vive” (Sousa, 2003a, p.119).

vivamente a ação e não a passividade. Criar músicas (...) em vez de ficar passivamente a ouvir músicas criadas por outros”. Concordamos com estas palavras e acreditamos que os alunos aprendem muito ao criarem suas próprias canções e ao usarem a sua imaginação, como dizia Albert Einstein (1879-1955) “a lógica vai levá-lo de A a B. A imaginação vai levá-lo a qualquer lado”.

1.5 Questionário nº 5 - Relativo às atividades realizadas na sala de aula de inglês

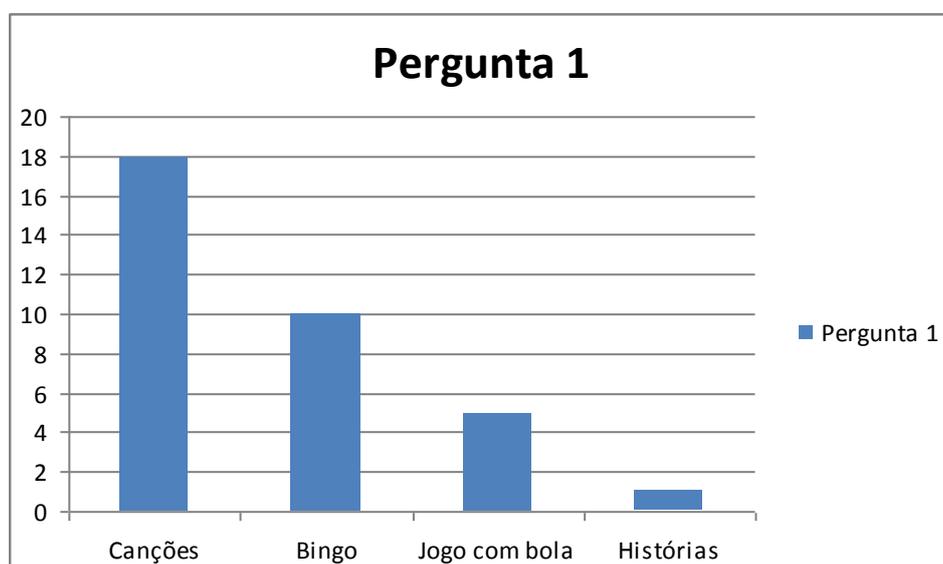


Gráfico 21 – O que gostaste mais nas aulas de inglês.

No final da prática pedagógica questionámos os alunos sobre o que gostaram mais nas aulas de inglês, esta resposta foi uma resposta aberta, os alunos tiveram oportunidade de escrever o que mais lhes despertou interesse nas aulas de inglês. Como o gráfico 21 indica dezoito alunos afirmaram que o que gostaram mais foram as canções, dez alunos preferiram o jogo do *Bingo* e um aluno referiu as histórias. O jogo com a bola foi uma atividade do agrado de cinco alunos. Esta atividade também foi referida na entrevista (Apêndice C) ao encarregado de educação como sendo uma das atividades favoritas e mencionadas em casa, pelo educando, tal como as canções. O encarregado de educação referiu que o seu educando, em casa falou “muito de canções e até inclusive de um joguinho de uma bola em que passavam e tinham que dizer agora não me recordo o quê, mas sei que eram essas coisas que ele mais gostava de, de falar. Até inclusive agora eles estão a dar o tempo, como está o tempo e ele falou-me que há uma cançãozinha ou há rima em que qual é o tempo ... *what’s the*

weather like, é assim uma coisa, e portanto diz que aquilo os faz lembrar e depois que se consegue dizer melhor como está o tempo.”

Através do gráfico 21 podemos ver claramente que as atividades preferidas são as atividades lúdicas. Estas atividades lúdicas são indispensáveis dentro da sala de aula, mas é igualmente importante a variedade das atividades apresentadas aos alunos. Segundo Westrup & Baker (2005, p. 1) “using a variety of resources makes learning more effective and more motivating.” A grande parte das nossas atividades centraram-se na apresentação de atividades relacionadas com música, mas também foram apresentados jogos e histórias. Esta diversidade de atividades pretendia motivar os alunos para a aprendizagem da LE, uma vez que “greater motivation means that learners are more likely to understand, to work hard, and to become effective users of the language” (Westrup & Baker, 2005, p. 10).

Também é importante conhecer as tarefas que os alunos menos gostam, neste sentido, realizámos a segunda pergunta do nosso questionário nº 5: o que gostaste menos nas aulas de inglês.

Os textos foram a atividade que 77% dos alunos menos gostou nas aulas de inglês, 4% não simpatizou com a elaboração de testes, ouvir histórias no computador não foi do agrado 4% dos alunos e também 4% não aprovou dos exercícios do livro. Alguns alunos, mais precisamente 7% declaram que não houve nada que os desagradasse. Esta questão trata-se de uma questão aberta, os alunos puderam escrever o que menos gostaram na aula de inglês.

O seguinte gráfico atesta o que acabamos de referir.

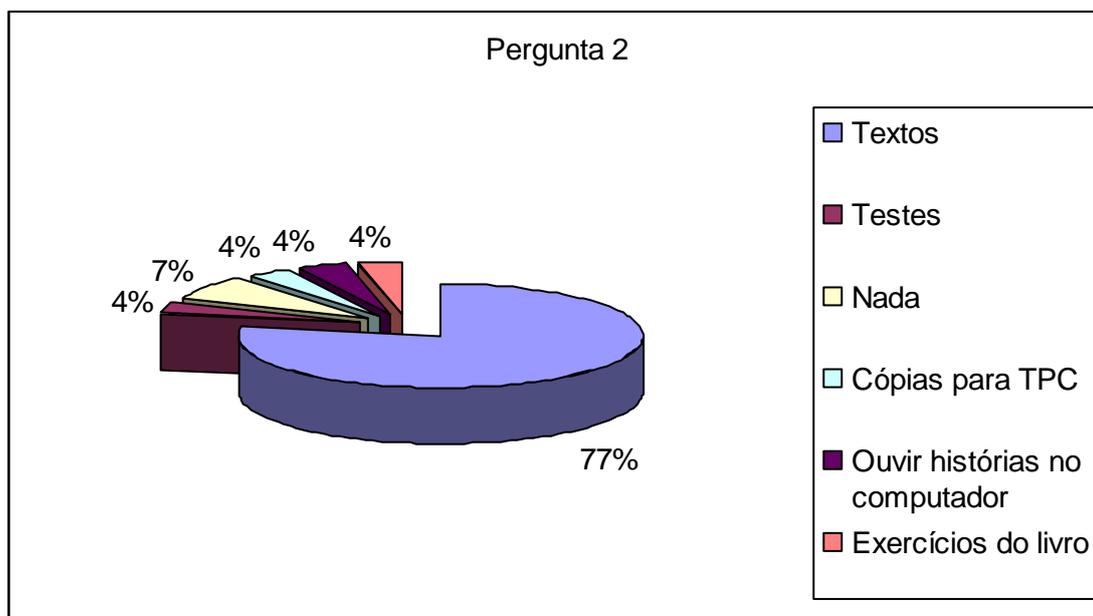


Gráfico 22 – O que gostaste menos nas aulas de inglês.

A terceira pergunta do nosso questionário visava saber como é que os alunos acham que aprendem melhor o inglês. Nesta questão pedimos aos alunos que assinalassem uma só resposta.

É mais fácil aprender inglês com canções foi a resposta de 74% dos nossos inquiridos, 15% afirmou que é através de jogos, 7% afirmou que é a escrever e a copiar e 4% garantiu que é a falar. Temos que ressaltar que nenhum aluno crê que ler textos é a maneira mais fácil de aprender inglês. Muitos autores, como já mencionámos, acreditam que a aprendizagem através da música é mais divertida e é um recurso muito útil para o ensino da LE. Aqui, neste gráfico que passamos a apresentar, as respostas dos nossos alunos comprovam as palavras de muitos autores que são apologistas do uso da música na sala de aula.

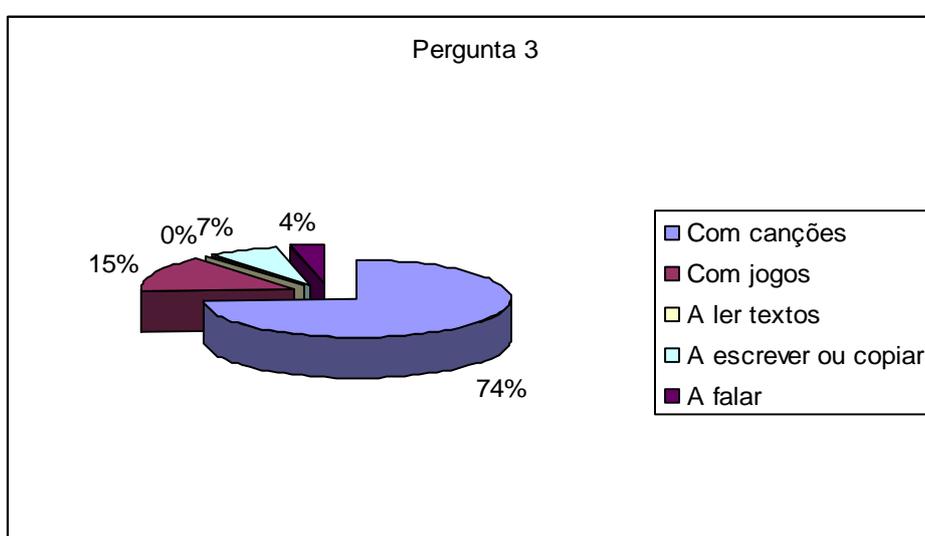


Gráfico 23 – Como aprendes melhor inglês.

É curioso verificar que 74% dos alunos acredita que é mais fácil aprender inglês com as canções, mas na hora de escolher uma única atividade que tenha ajudado a aprender inglês, só três alunos escolhem uma atividade que não é relacionada com música: dois alunos escolhem o *Bingo* e um prefere a história *The Three Little Pigs*. A canção dos animais foi a atividade que ajudou dez alunos, a canção do verbo *have got* auxiliou seis alunos, a canção do verbo *to be* apoiou três alunos e a canção do tempo dois alunos. A canção dos meses, *Summer Love* do grupo *One Direction* e a canção da casa ajudou um aluno a aprender inglês.

Em relação à canção da casa gostaríamos de referir que se trata de um *chant* e que foram os próprios alunos que o construíram. Apresentámos o vocabulário novo da casa através dos *flashcards* e os alunos pediram para fazer canções com as divisões da casa. A professora cooperante menciona este facto na sua entrevista, quando disse: “que houve até a determinada altura já eram os próprios alunos que pediram para se fazerem as canções e eles próprios já sozinhos já elaboravam as canções.” Sempre explicamos e incentivamos os alunos

para o uso e a criação dos *chants*, uma vez que, se trata de uma ferramenta poderosa para ajudar na memorização do novo vocabulário, como acima indica Graham (2011) e Murphey (2010).

Tabela 7 – Atividade que ajudou a aprender inglês melhor.

Atividade	Nº alunos	Atividade	Nº alunos	Atividade	Nº alunos
<i>Bingo</i>	2	Canção do verbo <i>Have Got</i>	6	Canção dos Meses do Ano	1
Canção da Casa	1	Canção do verbo <i>To Be</i>	3	Canção: <i>Summer Love</i> de <i>One Direction</i>	1
Canção do Tempo	2	Canção dos animais	10	História: <i>The Three Little Pigs</i>	1

Ao longo da nossa prática pedagógica uma constante inquietação foi saber como é que os nossos alunos se sentiam nas aulas de inglês. Para aprender uma LE é indispensável que o aluno se sinta relaxado, feliz e bem-disposto, este é o primeiro passo para a aprendizagem, acreditamos que sem este ingrediente básico os nossos alunos não vão aprender ao máximo a LE. Nesta pergunta aberta os alunos traduziram para palavras os seus sentimentos quando ouvem música e/ou cantam nas aulas de inglês.

Quinze alunos disseram que se sentiam felizes, treze expressaram que tiveram sentimentos de alegria e nove verbalizaram que se sentiam bem ou muito bem. Um aluno indicou que se sentia a aprender, outro que se sentia contente e outro ainda que se sentia mais vivo. Também houve um aluno que revelou que se sentia envergonhado ao cantar e outro que se sentia “às vezes triste e às vezes feliz”. Finalmente, um aluno disse “sinto que aquele momento era para nos esquecermos do *stress*”.

Tabela 8 – Emoções quando se ouve música na sala de aula.

Emoções	Nº alunos	Emoções	Nº alunos	Emoções	Nº alunos
Sinto-me (muito) bem	9	Sinto-me envergonhada ao cantar	1	Às vezes triste e às vezes feliz	1
Sinto-me feliz	13	Sinto-me a aprender	1	Sinto-me mais vivo	1
Sinto-me alegre	15	Sinto-me contente	1	Sinto que aquele momento era para nos esquecermos do <i>stress</i>	1

Concordamos inteiramente com Fernandes (2006, p. 144) quando este descreve que:

“o educador conduz o educando, mas ambos se dirigem ou caminham para o objetivo que creem ser a perfeição. Nesta ordem de ideias, o objeto da aspiração do homem e o que ele considera como aquilo que há-de encher os vazios do seu ser, que há-de colmatar as suas carências, só pode ser a felicidade. Daqui resulta que a felicidade é o fim último da educação. A felicidade as condições de causa final, visto que ela é a perfeição a sua vivência, numa satisfação total ou o estado em que nada mais se deseja, dado que possui tudo. Porém esta meta exige esforço e trabalho contínuo para se poder alcançar definitivamente.”

2. Reflexão global

“The aim of triangulation is to gather multiple perspectives on the situation being studied... using a single method gives us only a partial view of a complex social situation, such as a classroom, where people interact.”

(Burns, 1999, p. 163)

De acordo com Abrantes (2005, p. 146), “uma abordagem multifacetada permite ao investigador uma maior segurança na apresentação dos resultados”. Esta abordagem multifacetada, denominada triangulação, implica o recurso a métodos variados de investigação, que no nosso estudo consistem em meios de observação registados nas notas de campo, questionários apresentados aos alunos e entrevistas à professora cooperante e ao encarregado de educação.

A reflexão sobre a informação recolhida e analisada na primeira parte deste capítulo tem como base a triangulação desses dados recolhidos ao longo da prática pedagógica. Para realizar esta reflexão, crucial na aplicação da metodologia da IA, é essencial proceder a um distanciamento em relação à ação, e pôr em prática esse ciclo de questionamento. O pensamento crítico é valorizado pela abertura a outras perspetivas e opiniões. No caso deste estudo, essa perspetiva externa e distanciada é-nos transmitida entre outras, pela professora cooperante através dos seus comentários no final de cada aula e também da sua entrevista no final da prática pedagógica.

A professora cooperante na sua entrevista sublinha a sua opinião positiva em relação ao uso da música na sala de aula, descrevendo como sendo “interessante”. As suas observações sugerem que os alunos sempre estiveram motivados, ativos e interessados nas atividades relacionadas com a música, o que contribuiu para a consolidação dos temas abordados e também para a aquisição de novos conhecimentos. Na sua entrevista faz alusão ao facto de

que os próprios alunos, a determinada altura, e por iniciativa própria, elaboraram os seus *chants* com o novo vocabulário apresentado.

Ainda na sua entrevista, mencionou uma vantagem adicional da utilização da música na sala de aula, nomeadamente nas aulas de 90 minutos, nas quais se verifica uma tendência para o cansaço e desinteresse, que foi combatida com a introdução das atividades lúdicas, as quais contribuíram para que as crianças conseguissem manter ritmos de motivação mais estáveis.

A música também teve efeitos positivos a nível da realização dos trabalhos de casa. A professora cooperante referiu que na turma em questão, existe uma dificuldade no que concerne à realização dos trabalhos de casa, dado que nem todos os alunos participam nessa tarefa. Ora, nas duas atividades com canções para trabalhos de casa, todas as crianças, sem exceção, concluíram as tarefas.

Quando questionámos a professora cooperante sobre qual o maior problema em relação à oralidade que tem encontrado ao longo da sua carreira de aproximadamente três décadas, a sua resposta centra-se na personalidade dos alunos. Estes por vezes sentem vergonha e receio de falar uma língua estrangeira, para evitar potenciais críticas dos seus colegas. Com a introdução da música na sala de aula, a professora refere “que eles [os alunos] se desinibiram muito”, o que constitui uma vantagem para a oralidade da LE.

Na entrevista realizada a um encarregado de educação, mencionada no Capítulo II, pudemos também ter acesso à perspetiva do encarregado de educação, que naturalmente, transmite a opinião do aluno fora da sala de aula. O encarregado de educação entrevistado mencionou que o seu educando fazia alusão a atividades tais como música e um jogo, destacando o divertimento que sentia enquanto aprendia. Segundo este encarregado de educação, “a música aliada à explicação da professora fazia-o [o aluno] entender melhor os conteúdos e portanto era uma motivação, portanto ele sentia-se motivado.” A entrevista também aborda o facto de os alunos terem uma certa liberdade de movimentos ao som da música, facto esse que é do agrado do encarregado de educação entrevistado. A motivação referida anteriormente na sala de aula, também se estendia à realização dos trabalhos de casa. A entrevista termina com uma nota do encarregado de educação muito encorajadora para a continuação da exploração da música na sala de aula: “ele [o aluno] sente saudades das canções”.

Em relação às opiniões dos alunos, toda a informação foi recolhida através de questionários realizados na sala de aula, bem como das notas de campo da professora estagiária. Com a recolha dessa informação, procurávamos conhecer se as atividades realizadas eram do seu agrado. Verificámos que todas as atividades foram recebidas de forma

positiva com exceção da primeira canção do verbo *have got*, onde os alunos referiram que se tratou de uma canção complexa e longa.

Os questionários foram apresentados no Capítulo II, e a sua análise foi exposta no Capítulo III. De um modo global, podemos referir que os alunos apresentaram altos níveis de motivação e interesse. O cuidado em criar um ambiente alegre na sala de aula provou ser bem-sucedido. Os alunos expressaram quase na sua totalidade sentimentos de alegria e felicidade, o que reforça a ideia de que a música contribui para o bem-estar. Este conceito de bem-estar como fator para a criação de um bom ambiente na sala de aula, e por conseguinte facilitador da aprendizagem foi explorado por diversos autores, como tivemos oportunidade de mencionar no Potencial Didático da Música, no Capítulo I deste estudo.

Somos da opinião que a música na sala de aula é uma ferramenta e um recurso que mantém vivo o interesse dos alunos pela LE. Verificámos isso em quase todas as aulas que lecionámos, que os rostos se iluminavam e os níveis de energia aumentavam todas as vezes que começavam a cantar, a ouvir música, a visionar um vídeo, chegando mesmo a pedir para repetir a atividade, o que nem sempre era possível devido a limitações do tempo. Face a esta limitação, era sugerido aos alunos que realizassem essa atividade em casa como forma das crianças terem mais *input* e aumentar o tempo de contacto com a LE.

Nunca teríamos conseguido iniciar este estudo e elaborar este relatório sem os ensinamentos da UC Didáticas de Inglês e a elaboração do Portfólio que nos deu uma nova visão sobre a estruturação da investigação e como a pôr em prática. Assumindo o nosso papel de professor em conjunto com o de investigador, tornamo-nos conscientes das fases que necessitamos realizar para conseguir melhorar o nosso trabalho. A introdução de um novo recurso na sala de aula, neste caso, a música, passa obrigatoriamente por aplicar os conceitos de IA, realizando ciclos onde se faz a planificação, observação, ação e reflexão.

A reflexão, enquanto parte da investigação, levou-nos a assumir uma atitude de constante questionamento, análise crítica com o intuito de melhorar a qualidade de ensino, ou seja, evoluir enquanto profissional e ser humano.

À luz dos conceitos de IA, pudemos analisar não apenas o nosso percurso durante o estágio, mas igualmente, distanciar-nos em relação à experiência prévia adquirida no ensino de Inglês como LE no 1º Ciclo. Com a reflexão, pudemos identificar as diversas lacunas existentes nessa experiência anterior, tais como a falta de planificação das aulas, utilização de recursos pouco variados e falta de conhecimento na área da pedagogia. Seguramente, existirão mais lacunas, que apenas serão colmatadas com a aplicação futura da IA ao longo da nossa vida profissional.

Durante a prática pedagógica pudemos assistir a uma evolução da qualidade de ensino que se deve essencialmente a conclusões retiradas após um processo de reflexão. Importa

salientar que partilhamos a opinião de Araújo e Sá (2000, p. 132) que acredita que “o saber didático se constrói em movimentos de vaivém entre teoria e prática.” Existem diversos exemplos práticos dessa evolução pela positiva tais como o aumento da atenção dirigida ao nosso discurso verbal e não-verbal. Ao estar consciente da importância do discurso estávamos mais disponíveis para a autocrítica e conseqüente melhoria do postura na sala de aula, utilização de frases mais curtas e com pausas, dando tempo aos alunos para responder. Também se verificou um aumento da capacidade de resolução de problemas, quer sejam comportamentais ou outro tipo de imprevistos que possam surgir em sala de aula, sendo necessário estar munido de recursos para fazer face a possíveis surpresas.

Seguidamente apresentamos um exemplo concreto de um desses imprevistos que surgiu na nossa sala de aula. Um dia, verificámos um problema no computador que impediu a progressão da aula como planificada. Durante a resolução do problema informático por um técnico, a professora estagiária decidiu introduzir um simples jogo para que a aula pudesse avançar. O jogo consistia em utilizar o vocabulário lecionado sobre a casa enquanto se lançava uma bola entre os alunos. Cada aluno dizia uma palavra relacionada com a casa quando estava em posse da bola. Como verificamos no Gráfico 21 anteriormente referido, cinco alunos elegeram esta simples atividade como a que mais gostaram ao longo da nossa prática pedagógica.

Outro aspeto que saiu reforçado da aplicação da metodologia da IA foi a planificação das aulas que passou a contemplar atividades diversificadas, tendo em conta a variação dos níveis de motivação ao longo da aula. Temos como exemplo o recurso a instrumentos como os *icebreakers*, recursos multimédia e o uso mais frequente da música. Apesar do estudo não ter sido orientado para a utilização de jogos como instrumento pedagógico, apercebemo-nos da importância da utilização deste recurso para a motivação e interiorização de conhecimentos.

No fundo, apercebemo-nos que a compreensão dos alunos e a aprendizagem beneficia da variedade de ferramentas utilizadas e de uma planificação cuidada. Concordamos com Zabalza (1992, p. 96) quando refere que “uma das virtualidades de planificar o próprio trabalho é a de que o professor pode assumir um autêntico protagonismo no fazer educativo que lhe é atribuído.”

Acreditamos que iniciamos a descoberta anunciada por Alarcão (1994, p. 20): “Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a descobrirem a língua que aprendem e a descobrirem-se a si próprios como alunos.”

Claro que esta IA nos ajudou imenso a crescer como profissionais, como foi referido anteriormente. Antes de iniciar esta IA não conhecíamos os benefícios das atividades relacionadas com música, nem o impacto que estas teriam nos alunos. Neste momento,

sentimos mais firmeza na hora de escolher os recursos musicais para utilizar na sala de aula e mais segurança para selecionar novos materiais ou atividades para colocar ao dispor dos discentes. Estamos mais convictos na utilização de atividades lúdicas, porque pudemos comprovar os resultados positivos, através desta IA, uma vez que as mesmas se revelaram muito importantes para motivar os alunos para a aprendizagem da LE.

Verificámos que quando um professor oferece aos seus alunos atividades interessantes e relacionadas com as suas realidades os alunos participam mais ativamente, com gosto, não se verificando os problemas comportamentais habitualmente registados com a mesma turma noutras disciplinas.

A procura incessante das músicas nos meios de comunicação para descobrir a canção mais apropriada para explorar um determinado conteúdo com os alunos foi um desafio estimulante que nos manteve sempre atentos e em permanente alerta. Experiência esta que desenvolveu gradualmente em nós a necessidade de mais exigência, qualidade e rigor na leção.

Esta IA foi a realização de um sonho antigo. Sempre acreditamos que a aprendizagem da LE poderia ser feita de uma forma lúdica, divertida e alegre. Por outro lado, foi nossa ambição comprovar na prática que esta forma de ensinar a LE traz benefícios pela intrínseca motivação dos alunos. Finalmente, pudemos colocar em prática os ensinamentos adquiridos nas U. C. do ano anterior.

Se fossemos inquiridos sobre qual o ponto mais enriquecedor desta caminhada profissional, elegeríamos certamente a reflexão efetuada após cada aula. Com efeito, a reflexão permitiu constantes progressos e um avançar mais consolidado no que toca à prática letiva, pois desta forma corrigiam-se erros e também se refletia sobre os sucessos, melhorando assim a nossa autoestima a qual se vai repercutir no trabalho de uma forma mais profissional.

A dimensão humana também saiu reforçada desta experiência porque nos levou frequentemente a refletir sobre a necessidade de transportar para a sala de aula sentimentos de empatia, de tolerância e de alegria, uma vez que, estamos perante um conjunto de indivíduos/crianças que tem as suas diferenças, reagem de modos igualmente distintos e tem o direito de serem compreendidos e aceites na sua individualidade.

Capítulo IV - Considerações Finais e Recomendações

"A música é a alma do universo.

Dá voo à imaginação, alegre o espírito, afugenta a tristeza.

Dá vida a tudo que é bom e justo."

(Platão 427-347 a.C.)

“O objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence” estas são palavras de Read (1943, p. 21) na sua tese de doutoramento Educação pela Arte publicada pela primeira vez em 1943 e considerada como uma das obras mais importantes no campo da educação e das artes. Esta linha de pensamento continua válida nos nossos dias e nas nossas escolas. “Read (1943) concebe as artes como o método mais eficaz para efetuar a educação, propondo o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação como objetivos imediatos de uma intervenção lúdica-expressivo-criativa que envolve o drama, a dança, a música, a plástica, a verbalização e a escrita” (Sousa, 2003a, p. 27).

1. Conclusões

Encontramos muitos alunos desmotivados com a escola, desinteressados dos temas das disciplinas e sem garra para quererem aprender coisas novas. O professor não pode, nem terá certamente todas as respostas para este problema que se alastra rapidamente. Mas acreditamos que o professor possa ser uma das chaves para abrir a mente e o coração dos alunos para a aprendizagem e para o conhecimento. Foi com a intenção de contribuir para a construção de aprendizagens mais eficazes e consequentes que procurámos responder às questões inicialmente colocadas.

1.1 Porquê trabalhar as canções na sala de aula de inglês?

É importante o uso de recursos apelativos, com ligação às realidades dos nossos alunos e que estimulem as suas emoções. A música é um espelho da cultura onde está inserida, desta forma é um recurso perfeito para ensinar línguas estrangeiras.

Por vezes, assistimos a um pessimismo ao nosso redor e que é patente nas conversas com professores, nas aulas a que assistimos, nos corredores, nas salas dos professores, nos meios

de comunicação e nas redes sociais. Os professores acabam por levar essa energia negativa para dentro da sala de aula transmitem-na aos alunos. Também Alarcão (2006, p. 378) exprime a sua inquietação ao “verificar o cansaço e o desânimo manifestados por tantos professores.”

A música é alegria e ajuda-nos a combater a tristeza que possa ser sentida tanto pelos professores como pelos alunos ao trazer à superfície o que de melhor o ser humano encerra em si próprio.

A música não é um ingrediente mágico para motivar os alunos, mas acreditamos que poderá ser um elemento fundamental nesse despertar para a aprendizagem. Os professores podem tornar-se melhores profissionais se as suas aulas forem mais alegres, divertidas, mais lúdicas. Todos podem ganhar com este recurso. Sublinhamos que a música cria bem-estar e uma atmosfera relaxante na sala de aula para todos, inclusive para o professor.

O pilar do sucesso na aprendizagem é a motivação e o interesse do próprio professor. O professor ao transmitir uma profunda paixão pela disciplina que leciona e pelo seu trabalho, vai avivar a motivação dos seus alunos, que se deixam contagiar por esse entusiasmo. A música surge assim como um elo possível entre a paixão do professor e o entusiasmo do aluno.

A canção é um recurso didático que combina maravilhosamente o lúdico e a aprendizagem, uma vez que a música é uma fonte inesgotável de temas gramaticais, lexicais e culturais. Através do canto, o aluno pode praticar a parte da fonética e da pronúncia, bem como a fluidez e o ritmo.

Como mostram os dados do nosso estudo, a música permite que os alunos estejam no centro da aprendizagem da LE e que tenham uma participação ativa na mesma. Essa participação ativa desencadeia emoções positivas que se verificaram através do entusiasmo demonstrado aquando da realização das atividades relacionadas com música.

Parece-nos poder afirmar que quando os alunos não gostam ou não estão entusiasmados com uma determinada atividade questionam sobre as horas e o tempo que falta para a aula terminar, perguntam qual é o sumário, uma vez que, o sumário é normalmente a última tarefa da aula e/ou adquirem comportamentos agressivos ou denotadores de aborrecimento.

Recordamos que durante o nosso estudo e sempre que apresentámos atividades relacionadas com música o comportamento dos nossos alunos foi sempre bom e o interesse elevado. Confirma-se também que houve alguns alunos que manifestaram o seu desagrado no início da atividade da canção de Justin Bieber, por não simpatizarem com o cantor e no final da atividade afirmaram que gostaram e se divertiram.

Baseados nos dados adquiridos podemos afirmar que o uso frequente de atividades relacionadas com música ajudam a manter elevados, os níveis de interesse e de motivação dos alunos, o que facilita o trabalho do professor dentro da sala de aula.

Comprovámos que a motivação e o entusiasmo não se realizaram só dentro sala de aula, mas que esse interesse foi transportado também para o seio familiar. Constatámos este facto através da entrevista ao encarregado de educação e das nossas notas de campo em relação à realização dos trabalhos de casa relacionados com música.

Também a evidência recolhida através dos questionários, das entrevistas e as nossas notas de campo permite afirmar que se pode aprender vocabulário, gramática e a cultura de um país através da música e que essa forma de aprender é mais próxima dos alunos, mais real e mais divertida. Verificámos igualmente que se pode trabalhar através da música e das canções a expressão oral e escrita, bem como a compreensão auditiva sempre com um cariz lúdico.

1.2 Que atividades/estratégias podem ser usadas para otimizar o uso da canção na aula de inglês?

Existem variadas estratégias para utilizar a canção como instrumento pedagógico na sala de aula para transmitir vocabulário e conceitos gramaticais, mas também como um modo de introduzir atividades lúdicas com diversas finalidades. No processo de definir o modo como se pode utilizar a canção na sala de aula, diversas questões podem surgir ao professor: “como explorar uma canção e os seus conteúdos na sala de aula?”, “posso utilizar qualquer canção em qualquer estágio de aprendizagem?”, “que músicas é que os alunos gostam?”, “como trabalhar as várias competências?”

A primeira atividade que realizamos na nossa prática pedagógica, como supra citado, foi uma canção sobre o tempo. Era nossa intenção que todas as aulas se iniciassem desta forma para promover o dinamismo e alegria da aula, e na prática para que quando os alunos chegassem à unidade do tempo já estivessem familiarizados com a pergunta: *what's the weather* e com a descrição dos tempos. Podemos afirmar que a canção pode ser utilizada como um *icebreaker*, inclusive no início de cada aula.

Outra estratégia que utilizamos com a música e que se adapta muito bem à sala de aula, foi a introdução de novo vocabulário através dos *chants*. O *chant* mais simples consiste, como já foi mencionado, em apresentar três palavras que formam a nossa canção, a qual o aluno canta várias vezes até memorizar o novo vocabulário. Quando os alunos têm dificuldade e/ou se sentem um pouco nervosos em memorizar o novo vocabulário esta estratégia pode suavizar o processo de memorização e torná-lo mais eficaz.

A música também poder ser utilizada para aprender os tempos verbais, que durante o nosso estudo, se fez com o verbo *to be* e *have got*. O objetivo final era a memorização, uma vez mais, destes tempos verbais.

Ao cantar, os alunos trabalham a oralidade na LE. O medo de errar, próprio da aprendizagem, pode ser atenuado pelo canto em grupo. As crianças ganham segurança para mais tarde falar na língua sem receios. No nosso entender é uma boa estratégia nos níveis iniciais de aprendizagem da LE.

A audição das músicas torna os alunos mais sensíveis e mais aptos a identificar o vocabulário e as construções gramaticais nas canções, aptidão esta que podem pôr em prática nos *listening tests* e *listening activities*. Os alunos podem assim educar o ouvido para identificar as partes da letra das canções, e reduzir a ansiedade na compreensão do discurso oral. Com o aumento da confiança na identificação dos textos cantados, os alunos poderão criar uma curiosidade natural para saber o significado da letra. Na prática, o aluno pode também desenvolver a capacidade de estar mais atento ao discurso da língua estrangeira ao ouvir música e ao ver um filme, não estando apenas focado na melodia da música ou nas legendas do filme.

“Alguns teóricos referem que a criança aprende a língua dos adultos através da imitação. A imitação é um mecanismo de aprendizagem hereditário, que parece já estar a funcionar quando a criança nasce, mantendo-se como uma forte tendência durante toda a vida. Ouvindo a linguagem que é falada à sua volta e procurando copiá-la, a criança está a proceder de facto a uma autoaprendizagem por imitação. (...) Temos que aceitar que a criança possui capacidades de autoaprendizagem linguística e que aprende uma língua ouvindo-a e praticando-a, tal como aprende a andar” (Sousa, 2003b, p. 146).

Uma maneira de praticar a LE consiste na produção própria de partes de canções ou *chants*, dado que o aluno torna-se mais autónomo no processo de aprendizagem ou seja, adquire um papel mais ativo, à medida que o foco dessa mesma aprendizagem é transferido do professor para o aluno. Ao criar estas partes das canções, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos que adquiriu, como pudemos observar aquando do pedido para a elaboração do seu próprio refrão da canção do músico Justin Bieber, no qual quase todos os alunos recorreram aos conteúdos anteriormente aprendidos e aplicaram-nos no seu refrão. Por conseguinte, acreditamos que esta atividade de produção escrita associada à música é uma forma eficaz de rever e consolidar os conteúdos.

A exploração da canção pode ser feita na sua vertente verbal, como referido nas estratégias apresentadas anteriormente, mas também na vertente visual. Esse suporte visual pode consistir da letra da canção, da apresentação da letra da canção em conjunto com imagens descritivas do vocabulário ou videoclipes. Este conceito é também apresentado por

Murphey (2010) na sua obra *Music and Song*, onde refere que os professores podem usar os vídeos nas aulas, partindo duma simples imagem de um vídeo para explorar os mais diversos conteúdos.

Além desse aspeto dual da música, nos seus estímulos verbais e visuais, também é importante que a criança siga o ritmo da música com o corpo. A criança “presa” a uma cadeira não vai aprender nada, o seu cérebro não se vai abrir para a aprendizagem. Música na sala de aula? Sim, mas com liberdade de movimentos, com liberdade de expressão corporal e vocal. A criança tem que sentir que é livre de se poder expressar.

Um dos objetivos do professor passa por apresentar ferramentas que os alunos possam explorar fora da sala de aula para que o tempo de *input* da LE seja amplificado, pois quanto maior for essa exposição à LE maior será a capacidade de aquisição da mesma. Nesse sentido, é preciso otimizar o contacto com a LE, sendo necessário torná-lo mais frequente fora da sala de aula, uma vez que o tempo dentro da sala é limitado. Pudemos verificar no nosso estudo que os alunos fizeram todos os trabalhos de casa relacionados com as músicas, o que denota o interesse por este tipo de atividade. A exploração da música em casa ou como trabalho de casa é assim uma mais-valia, no sentido em que a música em casa é um *input* real e autêntico, transformando a música num recurso muito valioso fora da sala de aula. Estudos demonstram que a “language acquisition is a result of input, grammar plays a peripheral role in second language performance, and first language influence is simply the result of a lack of acquisition of the second language. The Standards also are uninformed about basic writing theory and research” (Krashen, 2005, p. 3).

O contacto com as canções na internet ou nos meios de comunicação social pode começar como um simples trabalho de casa e rapidamente, esperamos nós, se transforma num trampolim que vai lançar os alunos numa viagem de descoberta da LE e das culturas que lhes estão associadas. Os alunos começam pelo simples cantarolar das canções, depois passam a querer saber um pouco sobre os cantores recorrendo a *sites* e reportagens, a querer conhecer os significados das letras das músicas e por aí adiante, o que se pode transformar numa descoberta da língua de forma natural e normal. Esta busca de conhecimento partindo da curiosidade natural elimina o lado penoso e difícil que alguns alunos podem associar à aprendizagem. No fundo, o papel do professor seria apresentar a música aos alunos e o que se pode fazer com ela, ou seja, despertar a curiosidade e o interesse dos alunos para facilitar a aprendizagem da LE. Por vezes não encontramos nos alunos essa curiosidade, que não é mais que uma pequena semente, a qual pode ser semeada pelo professor no íntimo dos alunos para que mais tarde ela possa dar frutos, ou seja, dar resultados.

1.3 Será que os alunos gostam e se sentem motivados com o uso das canções na sala de aula?

As necessidades lúdicas da criança fazem parte das suas necessidades básicas, tais como comer e respirar. A criança não pode viver sem brincar. Brincar é a atividade mais séria e mais importante da vida da criança (Sousa, 2003a, p. 34).

Também Lourenço (1999, p. 66) refere que “muita razão devia ter o filósofo francês do século XVI, Michel Montaigne, de seu nome, quando clamava que as brincadeiras das crianças deviam ser tomadas com a sua atividade mais séria”.

Neste sentido, a aprendizagem mais divertida e mais lúdica facilita a aquisição de conhecimentos.

No nosso estudo, pudemos verificar através da observação na sala de aula que os alunos gostaram das atividades. Também os questionários e as entrevistas à professora cooperante e ao encarregado de educação reforçaram esta conclusão. Os alunos expressaram sempre a sua motivação e interesse pelas atividades realizadas, com a exceção da primeira música do verbo *have got*, que como foi mencionado anteriormente, tratou-se de uma canção longa e complexa para os alunos.

Quisemos ensinar mas também quisemos que fossem felizes durante o tempo das nossas aulas de inglês e que os alunos associassem as aulas de LE a sentimentos de felicidade e contentamento. Levar alegria e boa disposição para a sala de aula pode ajudar o professor a motivar os alunos e a travar maus comportamentos. A música não será a cura milagrosa para o mau comportamento, mas pode anular momentos pesados, atenuando problemas de desmotivação e de mau comportamento dentro da sala de aula. Durante as aulas, nunca verificamos faltas de indisciplina ou maus comportamentos que levem os alunos a serem expulsos da sala de aula. É de realçar que estas situações foram vivenciadas noutras aulas com a mesma turma, o que denota que este problema é real, mas nunca se concretizou nas nossas aulas.

Para Shtakser (2001) “the current research recommends using the students’ every day experience of foreign languages to enhance their learning. Pop music is an important component of that experience and makes learning a foreign language more fun. It encourages the students to take an active part in the learning process by contributing from their musical knowledge. Therefore, they become more confident in their learning ability and more motivated to continue learning the language.”

Tentamos motivar os alunos para a aprendizagem da LE em cada aula que apresentamos. Concordamos com Lemos (2005, p. 220) quando afirma que “a motivação inicial é importante, mas não desencadeia automaticamente motivação contínua. O ideal será utilizar,

de forma contínua, estratégias integradas no processo de ensino e aprendizagem que fomentem o desenvolvimento da própria motivação dos alunos.”

Pensamos poder afirmar que os alunos gostam imenso do uso da música e das canções na sala de aula e mostram claramente uma motivação e um profundo interesse pelas tarefas relacionadas com música. Verificámos o contentamento nos seus rostos durante as atividades e posteriormente pudemos constatar esta motivação e entusiasmo nas respostas expostas nos seus questionários. Também a professora cooperante e o encarregado de educação, nas suas entrevistas corroboraram que esta experiência com a música e as canções motivaram as crianças.

Encontrámos evidências que nos permitem concluir que a música é um recurso indispensável para motivar os alunos e para os manter interessados nos conteúdos lecionados dentro e fora da sala de aula.

Gostaríamos de finalizar esta questão com as próprias palavras dos alunos quando questionados sobre: “Como te sentes quando ouves música e/ou cantas na aula de inglês?” e algumas das respostas foram as seguintes: “Senti-me bem, porque estava a divertir-me enquanto aprendia”, “Sentia-me alegre e pronta para perceber a matéria” e “ Eu quando cantava na aula sentia-me bem e feliz”

2. Limitações

Certamente gostaríamos que existisse um manual que explicasse exhaustivamente ao professor como trabalhar a música na sala de aula de inglês. A simples verdade é que em educação e em especial o trabalhar com crianças exige uma constante adaptação e alteração das atividades. Os grupos são diferentes, as necessidades distintas, as idades diversas, ou seja, cada grupo é único, é especial e nem sempre uma boa atividade funciona bem com todos os grupos que temos. Neste sentido, a utilização da música na sala de aula surge como um recurso real e naturalmente valioso para motivar os alunos para a aprendizagem da LE.

No entanto, a música suscita muitas dúvidas, dificuldades e incertezas. A produção musical, nomeadamente em inglês, está em constante expansão, o que faz com que o professor nunca possa parar de procurar novas músicas e conseqüentemente novas formas de as explorar. Sentimos estas dúvidas durante o nosso estudo, uma vez que a professora estagiária tinha pouca experiência na utilização das músicas como um recurso na sala de aula de inglês. Antes do estágio não sabíamos que músicas iríamos trabalhar porque desconhecíamos os conteúdos que a professora cooperante queria trabalhar no primeiro e segundo períodos. Relativamente aos gostos musicais dos alunos, também havia um desconhecimento parcial antes de iniciar o estágio, se bem que tivéssemos ideias gerais sobre

os tipos de música e autores que seriam os mais populares entre a faixa etária em causa. Tratou-se de um processo onde aprendemos e crescemos ao longo da prática pedagógica.

A falta de tempo também foi um dos fatores que limita a dimensão do estudo, o que se faz sentir a diversos níveis. Por um lado, existe um tempo limitado para a preparação das aulas, na qual se tornaria necessário procurar e analisar mais canções para apresentar aos alunos. A nível da sala de aula, a falta de tempo faz-se sentir no facto de as atividades lúdicas terem de ser limitadas para não colidirem com as necessidades programáticas. E finalmente, em termos gerais, um estágio mais longo teria permitido um trabalho com mais atividades e também a recompilação de mais informação e opiniões dos alunos.

3. Recomendações para estudos futuros

Durante o estudo, tivemos a oportunidade de contactar com alguns encarregados de educação que afirmavam que os seus educandos mencionavam as canções e jogos realizados nas salas de aula. No âmbito deste estudo, realizamos uma entrevista a apenas um dos encarregados de educação. Recomendamos o contacto mais estreito e frequente, se possível, com mais encarregados de educação com o intuito de obter mais informação sobre a reação dos alunos e consequentemente melhorar a prática pedagógica.

Além dessa reação *a posteriori* idealmente poderíamos obter informação na reação imediata à realização das diversas atividades com música na sala de aula. Enquanto professores, a atenção total dada a cada um dos alunos e análise das suas reações é-nos impossível durante a própria atividade letiva. Idealmente, a realização de gravações na sala de aula permitir-nos-ia uma análise mais detalhada e pormenorizada dos rostos, emoções e expressões verbais e não-verbais dos nossos alunos.

Referências Bibliográficas

Abbott, L. (1994). 'Play is Ace!' Developing Play in Schools and Classroom In The Excellence of Play. Edited by Moyles, J. R. Open University Press.

Abrantes, M.M. (1996). A clareza das instruções no discurso do professor de Inglês – uma perspectiva de reflexão sobre a praxis. Tese de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Não publicada).

Abrantes, M.M. (2005). O desenvolvimento da reflexividade no contexto do discurso supervisivo. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Abreu, C.R., Cardoso, M.S. & Mason, N. (2012). Way to go 5. Porto Editora.

Akhrif, T.B. (2010). Explotación de las canciones para la enseñanza de E/LE. Memoria de la maestría - Formación de profesores de Español lengua extranjera. Jaén: Universidad de Jaén. Acedido a 15 março 2013, de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_03Badih.pdf?documentId=0901e72b81008b41

Alarcão, I. (1994). Ser Professor Reflexivo. Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. (2006). A Escola Reflexiva in: I. Sá-Chaves, M. H. Araújo e Sá & A. Moreira (org). Isabel Alarcão – Percursos e Pensamento, Aveiro: Universidade de Aveiro.

Altrichter, H., Feldman, A., Posch, P. & Somekh, B. (2008). Teachers Investigate their Work – An Introduction to Action Research across the Professions. Routledge.

Amado, M.L. (1999). O prazer de ouvir música. Editorial Caminho.

Andrade, I. e Araújo e Sá, M.H. (1992). Ditáctica da Língua Estrangeira. O Ensino das Línguas Estrangeiras: Orientações para uma Abordagem Comunicativa. Porto: Asa Editores.

Araújo e Sá, M. H. (2000). Percursos em Didáticas das Línguas – Da Observação da Interação Pedagógica às Propostas de Formação Profissional, in: M. H. Araújo e Sá (org.), Investigação em Didática e Formação de Professores. Porto: Porto Editora.

Asher, J. (2009). Learning Another Language Through Actions. California USA: Sky Oaks Productions, Inc.

Bennett, N., Wood, L. & Rogers, S. (1997). Teaching through Play – Teachers' Thinking and Classroom Practice. Open University Press.

Bernardo, T. (2010). Motivar os alunos para a participação oral. Poderá o uso de *input* visual na sala de aula motivar os alunos para a participação oral?. Tese de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Bradbury, H. & Reason, P. (2001). Conclusion: Broadening the Bandwidth of Validity: Issues and Choice-points for Improving the Quality of Action Research In Handbook of Action Research – Participative Inquiry & Practice, Edited by Reason, P. & Bradbury, H.: Sage Publications.

Burns, A. (1999). Collaborative Action Research for English language Teachers. Cambridge University Press.

Cameron, L. (1997). The task as a unit for teacher development In ELT Journal Volume 51/4 October 1997. Oxford University Press.

Campenhoudt, L. (2003). Introdução à Análise dos Fenómenos Sociais. Lisboa: Gradiva.

- Cardoso, A.A. (2000). Recetividade à Inovação Pedagógica - o professor e o contexto escolar. Dissertação de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra. Policop.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical – Education, Knowledge and Action Research*. The Falmer Press.
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2011). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Cole, P. G. & Chan, L. K. S. (1994). *Teaching Principles and Practice*. Prentice Hall.
- Cook, G. (2000). *Language Play, Language Learning* Oxford University Press.
- Curtain, H.A. & Pesola, C.A. (1988). *Languages and Children – Making the Match*. USA Addison. Wesley Publication Comp.
- Cury, A. (2007). *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. Cascais: Pergaminho.
- Davies, J.B. (1978). *The Psychology of Music*. Stanford University Press.
- Díez Santos, C. (2000). La motivación en la clase de ELE en Freqüência. Acedido a 27 março 2013, de <http://www.uni-salzburg.at/pls/portal/docs/1/562804.PDF>
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Fernandes, A.G. (2006). *Educar – A Arte por Excelência. Conceitos e estratégias fundamentais*. O Autor (Editor).
- Francastel, P. (1983). *A imagem, a visão e a imaginação – Objeto fílmico e o objeto plástico*. Edições 70.
- Frango, F. (2012). *Desenvolvimento da competência comunicativa: a oralidade no francês com as TIC*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Fuente, E.B. (2005). *La canción en los manuales de E/LE, Una propuesta didáctica Memoria Master en Español como Lengua extranjera*. Universidad de Antonio de Nebrija. Acedido a 6 abril 2013, de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_02Blanco.pdf?documentId=0901e72b80e3cd0f
- Gamas, C. (2012). *A clareza das instruções dos jogos na aula de língua inglesa*. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Gilbert, I. (2002). *Essential Motivation in the Classroom*. Routledge Falmer.
- Graham, C. (2011). *Creating Chants and Songs*. Oxford: Oxford University Press.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar*. Academia do Livro.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. England: Longman.
- Harmer, J. (1998). *How to teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow Longman.
- Heron, J. (2001). *Transpersonal Co-operative Inquiry in: P. Reason & H. Bradbury (org.) Handbook of Action Research – Participative Inquiry & Practice*. Sage Publications.
- Holt, J. (2001). *Dificuldades em Aprender*. Editorial Presença.

- Johnson, K. E. (1999). *Understanding Language Teaching – Reasoning in Action*. Heinle & Heinle Publishers.
- Justino, L. J., Barroso, M. R. (1990). *Didáctica do Inglês*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Como planificar la investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice – A Practical Guide*. Sage Publications.
- Krashen, S. (2005). Second Language "Standards For Success": Out Of Touch With Language Acquisition Research *International Journal of Foreign Language Teaching* 1(2): 12-16. Acedido a 7 abril 2013, de <http://www.sdkrashen.com/articles/standards/index.html>
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. Acedido a 8 março 2013, de <http://www.sdkrashen.com/Principles and Practice/Principles and Practice.pdf>
- Larraz, M.J. (2002). La canción: Un excelente texto y pretexto para su explotación didáctica - XI Encuentro práctico de profesores de ELE. Barcelona: Difusión. Acedido a 4 março 2013, de <http://www.encuentro-practico.com/pdf/larraz.pdf>
- Lemos, M.S. (2005). *Motivação e Aprendizagem* in: Miranda, G. L. & Bahia, S. (org.). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lozanov, G. (2005). *Suggestopaedia – Desuggestive Teaching Communicative Method on the Level of the Hidden Reserves of the Human Mind* Published by Dr. Georgi Lozanov International Centre for Desuggestology. Austria. Acedido a 9 abril 2013, de <http://www2.vobs.at/ludescher/pdf%20files/SUGGESTOPAEDIA%20-%20book.pdf>
- Lourenço, O. M. (1999). *Crianças para o Amanhã*. Porto: Porto Editora.
- Ludke, K. (2009). *Teaching Foreign Languages through songs (workbook)*. University of Edinburg. Acedido a 9 abril 2013, de <http://lac-repo-live7.is.ed.ac.uk/bitstream/1842/5500/1/Ludke%2c%20K.M.%20-%20Teaching%20foreign%20languages%20through%20songs%20%28workbook%29.pdf>
- Maconie, R. (1990). *The Concept of Music*. Oxford University Press.
- Martins, F. (2006). *Integrar a Diversidade, Valorizar as Línguas: um Percorso de Formação Inicial de Professores do 1º Ciclo* in: A. I. Andrade & M. H. Araújo e Sá (coord.) *Imagens das Línguas em Contextos de Educação e Formação Linguística, Cadernos do LALE Série Reflexões, nº 2*. Universidade de Aveiro.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- McLean, A. (2009). *Motivating every Learner*. SAGE Publications Ltd.
- Monteiro, F. & Martingo, A. (2007). *Interpretação Musical - Teoria e Prática*. Edições Colibri.
- Moleiro, M.S. (2011). *A Exploração da Canção na Aula de Espanhol como Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Moreira, M.A. (2004). *A Investigação-Ação na Formação em Supervisão no Ensino de Inglês – Processos de (co-) Construção de Conhecimento Profissional*. Universidade do Minho – Instituto de Educação e Psicologia.

Morgado, L. (2005). Jean Piaget: Um Pedagogo? in: Miranda, G. L. & Bahia, S. (org.) Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino. Relógio D'Água Editores.

Mosley, J. (2005). Circle Time for Young Children. Routledge.

Murphey, T. (2010). Music and Song. Oxford: Oxford University Press.

Not, L. (1991). Ensinar e fazer aprender. Edições ASA.

Pettinger, R., Nelson, B., & Economy, P. (2011). Management for Dummies. England: Wiley West Sussex.

Pinsonneault, B. (2008). Authentic input in early second language learning. Master Thesis. Graduate School of the University of Massachusetts Amherst. Acedido a 10 abril 2013, de

http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1236&context=theses&seiredir=1&referer=http%3A%2F%2Fwww.google.pt%2Furl%3Fsa%3Dt%26rct%3Dj%26q%3DAUTHENTIC%2BINPUT%2BIN%2BEARLY%2BSECOND%2BLANGUAGE%2BLEARNING%2BBRIDGET%2BCONNORS%2BINSONNEAULT%26source%3Dweb%26cd%3D1%26ved%3D0CC0QFjAA%26url%3Dhttp%253A%252F%252Fscholarworks.umass.edu%252Fcgi%252Fviewcontent.cgi%253Farticle%253D1236%2526context%253Dtheses%26ei%3DUARWUeeuF6eP7AbYgYGoDQ%26usg%3DAFQjCNEJWv_Dsp0DGTiQ8qkKEo35Djtw%26bvm%3Dbv.44442042%2Cd.d2k#search=%22AUTHENTIC%20INPUT%20EARLY%20SECOND%20LANGUAGE%20LEARNING%20BRIDGET%20CONNORS%20PINSONNEAULT%22

Proença, E. (2012). As brain-compatible-strategies na aprendizagem de inglês: Um estudo de caso. Tese de Mestrado. Castelo Branco: Instituto Politécnico de Castelo Branco.

Rosário, P.S. & Almeida, L. S (20005). Leituras Construtivistas da Aprendizagem in: Miranda, G. L. & Bahia, S. (org.) Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino. Relógio D'Água Editores.

Read, H. (1943). Educação pela Arte. Lisboa: Edições 70.

Richards, J.C. (2006). Communicative Language Teaching Today. Cambridge University Press. Acedido a 10 abril 2013, de <http://pt.scribd.com/doc/24906420/Jack-C-Richards-Communicative-Language-Teaching-Today>

Rodrigo, C. (1995). Canciones: Huecos - No, Gracias. ASELE. Actas IV. Acedido a 11 março 2013, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0316.pdf

Roederer, J.G. (1995). The Physics and Psychophysics of Music. Springer-Verlag.

Salema, M.H. (2005). Ensinar e aprender a pensar. Texto Editores.

Savater, F. (2006). O valor de educar. Publicações Dom Quixote.

Saville-Troike, M. (2006). Introducing Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.

Schafer, R.M. (1975). The Rhinoceros in the Classroom. London: Universal.

Schön, D. (1983). The Reflective Practitioner – How Professionals Think in Action. Basic Books.

Scott, W. A. & Ytreberg, L. H (s/d). Teaching English to Children. London: Longman.

Serafini, M.T. (2001). Saber estudar e aprender. Editorial Presença.

Shtakser, I. (2001). Using Music and Songs in the Foreign Language Classroom. Acedido a 11 abril 2013, de <http://www.laits.utexas.edu/hebrew/music/music.html>

Slattery, M. & Willis, J. (2001). English for Primary Teachers. A handbook of activities & classroom language. Oxford University Press.

Sousa, A.B. (2003a). Educação pela Arte e Artes na Educação - 2º Volume – Dança e Drama. Instituto Piaget.

Sousa, A.B. (2003b). Educação pela Arte e Artes na Educação - 3º Volume - Música e Artes Plásticas. Instituto Piaget.

Stefani, G. (1986). Compreender a Música. Editorial Presença.

Stephenson, K. (1998). What knowledge Tears Apart, Networks Make Whole. Acedido a 20 de maio de 2013, de <http://www.drkaren.us/pdfs/icf.pdf>

Swanwick, K. (1988). Music, Mind, and Education. Routledge.

Tavares, C. F. (2001). Aprender é viajar. Educação & Comunicação, 7, 220-229. Acedido a 14 de maio de 2013, de <http://www.esecs.ipleiria.pt/files/f1430.1.pdf>

Thorne, K. (2008). Motivación y Creatividad en la Clase. Editorial Graó.

Tighe, T.J. & Dowling, W.J. (1993). Psychology and Music – The Understanding of Melody and Rhythm. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Titon, J.T. (2009). Worlds of Music – An Introduction to the Music of the World's People. Schirmer Cengage Learning.

Tripp, D. (1993). Critical Incidents in Teaching – Developing Professional Judgement. Routledge.

Vernon, S. (s/d). Motivating Children to Learn English. Acedido a 3 de janeiro de 2013, de <http://www.eslbase.com/articles/motivating-children>

Wallon, H. (1975). Psicologia e educação da infância. Editorial Estampa.

Westrup, H. & Baker, J. (2005). Activities Using Resources. Oxford: Oxford University Press.

White, J.D. (1981). Guidelines for College Teaching of Music Theory. The Scarecrow Press Inc.

Whitehead, J. (1989). Creating a Living Educational Theory from Questions of the Kind? How do I improve my practice?. Cambridge Journal of Education, pp. 41-52.

Whitehead, J. & McNiff, J. (2006). Action Research Living Theory. Sage Publications.

Willems, E. (1960). Iniciação Musical das Crianças – Princípios e Planos de Trabalho. Lisboa.

Wright, A. (2004). Pictures for language learning. New York: Cambridge University Press.

Zabalza, M.A. (1992). Ditáctica da Educação Infantil. Edições ASA.

Zeichner, K. (2001). Educational Action Research in: P. Reason & H. Bradbury (org.) Handbook of Action Research – Participative Inquiry & Practice. Sage Publications

Lista de Apêndices

Apêndice A: Caracterização da turma

Apêndice B: Instrumento 7 - Transcrição da entrevista à Professora Cooperante

Apêndice C: Instrumento 8 - Transcrição da entrevista ao Encarregado de Educação

Apêndice D: Gráfico da resposta nº 2 do Questionário 3

Apêndice E: Gráfico da resposta nº 3 do Questionário 3

Apêndice F: Ficha de trabalho nº 5 - *One Time* de Justin Bieber

Apêndice A: Caracterização da Turma

Caracterização da Turma

CURSO _____

TURMA ____ DO 5º ANO

DADOS		Nº	%
I - DADOS DOS ALUNOS	a) Total de alunos	27	-----
	b) Sexo	Feminino: 11	Feminino: 40,75
		Masculino: 16	Masculino: 59,25
	c) Média de idades	10 anos	-----
	d) Naturalidade:		
	e) Nacionalidade:		
	• Portuguesa		
f) Morada:	• XXXXXXX	12	
	• XXXXXXXXXXX	8	
	• XXXXXXXXXXX	2	
	• XXXXXX	3	
	• XXXXX	1	
	• XXXXXXX	1	

DADOS		Nº	%	
II - DADOS DOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	a) Parentesco em relação ao aluno:			
	• Mãe	25		
	• Pai	1		
	• Outros	1		
	b) Média de idades		-----	
	c) Naturalidade:			
	•			
	DADOS		Nº	%
	d) Morada:			-----
	•			
e) Profissão:		Pais	Mães	
	• Sector primário	-	-	
	• Sector secundário	11	8	
	• Sector terciário	16	19	
f) Situação profissional:	• Empregado efectivo	21	19	
	• Empregado contratado	-	-	
	• Trabalhador por conta própria	2	-	
	• Reformado	1	2	
	• Desempregado	-	2	

	• Outra/Não referem	3	4
--	---------------------	---	---

DADOS		Nº			-----		
III - DADOS DO AGREGADO FAMILIAR	a) Nº de pessoas (inclui o aluno):						
	• 2	3					
	• 3	2					
	• 4	17					
	• 5	3					
• 6 ou mais	2						
b) Média de idades				-----			
c) Nível de escolaridade:	Pais	Mães	E. E.	Pais	Mães	E.E.	
• 1º Ciclo do Ensino Básico	4	3					
• 2º Ciclo do Ensino Básico	5	7					
• 3º Ciclo do Ensino Básico	5	7					
• Ensino Secundário	9	7					
• Ensino Superior		1					
• Não referem	4	2					
d) Situação familiar dos pais:							
• Ausentes	-						
• Separados	4						
• Pai falecido	1						
• Mãe falecida	-						
• Doentes	-						
IV – DADOS ESCOLARES E OPINIÕES DOS ALUNOS	a) Retenções:						
	• Nunca	21					
		E. Básico	E. Sec.	E. Básico	E. Sec.		
	• 1 vez	3					
	• 2 vezes	3					
	• 3 vezes ou mais	-					
	b) Mudança de curso este ano:						
c) Motivos da mudança de curso:							
d) Apoio pedagógico no ano anterior:							
• Sim	7						
• Não	-						
e) Disciplinas com apoio:							
•	Português						
•	Matemática						
f) Negativas no ano anterior:							
• 0							
• 1							
• 2							
DADOS		Nº			-----		

IV – DADOS ESCOLARES E OPINIÕES DOS ALUNOS (CONT.)	g) Disciplinas c/ negativa no ano anterior: • •				
	h) Disciplinas em atraso: • Sim • Não				
	i) Disciplinas que estão em atraso: • •				
	j) Faltas disciplinares: • Nunca • 1 vez • 2 vezes • 3 vezes ou mais	27			
		E. Básico	E. Sec.	E. Básico	E. Sec.
	k) Frequência da escola pela 1ª vez: • Sim • Não				
	l) Gostam da escola: • Sim • Não				
	m) Motivos porque gostam da escola: • • • •				
	n) Gosto pelo estudo: • Sim • Não				
	o) Regularidade no estudo: • Sim • Não	Diariamente – 25 Véspera de testes - 2			
	p) Têm computador: • Sim • Não	21			
6					
q) Têm Internet: • Sim • Não	19				
	2				

DADOS		Nº	%
DADOS ESCOLARES E OPINIÕES DOS ALUNOS	r) Têm ajuda nos estudos: • Sim • Não	- pais - Irmãos	

	s) Têm apoio do SASE: <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não 	Escalão A – 7 Escalão B – 4									
	t) Têm disciplinas preferidas: <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não 	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.				
	u) Motivos das preferências: <ul style="list-style-type: none"> • 										
	v) Têm dificuldades em algumas disciplinas: <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não 	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.				
		Mat 14	Port 10	Ing 5	E. M. 1	CN 1	HGP 2				
		3									
	w) Motivos das dificuldades: <ul style="list-style-type: none"> • Falta de interesse • Falta de bases /anos anteriores • Falta de atenção/ concentração • Dificuldade de compreensão • Conteúdos difíceis • Mudança de professores • Problemas de saúde • Falta de hábitos de estudo • Problemas pessoais • Muita matéria 	1	5	9	20	5	2	2	1	2	3
	x) Estão a fazer melhoria de nota: <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não 	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.	Disc.				
	y) Têm preferência no modo de trabalho na aula: <ul style="list-style-type: none"> • Sim • Não 										
	z) Modos de trabalho preferidos: <ul style="list-style-type: none"> • • • • • 										
DADOS		Nº			%						
SE OPINIÕES	aa) Pensam prosseguir os estudos:	Fim Sec.	Ens. Sup.	Outro	Fim Sec.	Ens. Sup.	Outro				

	<ul style="list-style-type: none"> • Sim 	10	17				
	<ul style="list-style-type: none"> • Não 						
	bb) Áreas de conhecimento preferidas: <ul style="list-style-type: none"> • Médico • Cabeleireira • Veterinário • Massagista • Maquinista • Polícia • Mecânico • Arquiteto • Arqueólogo • Juiz • Jogador de futebol • Professor • Engenheiro • Não respondeu • • • 	2 1 5 2 3 2 1 1 1 1 3 1 3					
	cc) Características fundamentais num bom professor: <ul style="list-style-type: none"> • 						
V – OCUP. TEMPOS LIVRES	a) Atividades: <ul style="list-style-type: none"> • Praticar desporto • Ouvir música • Ver televisão • Ver filmes • Ler • Trabalhar no computador • Jogar no computador • Sair com amigos • Outras 	8 2					
VI – SAÚDE / ALIMENTAÇÃO / TRANSPORTES	a) Saúde: <ul style="list-style-type: none"> • Dificuldades visuais • Dificuldades auditivas • Dificuldades motoras • Dificuldades na fala • Dificuldades na ling. escrita • Outras dificuldades • Asma • Alergias • Doença crónica • Outros problemas de saúde 	2 1 1 3 1 1					

IX – OUTROS ASPECTOS REFERIDOS	• • • • • • • • •		
--------------------------------------	---	--	--

SÍNTESE CARACTERIZADORA DA TURMA

XXXXXX XX XXXXXX ____ / ____ / 2012

O(A) Diretor(a) de Turma: _____

Apêndice B : Transcrição da Entrevista à Professora Cooperante

Professora Estagiária: Esta entrevista é relativa ao estágio de inglês, que decorreu entre o dia 18 de Outubro até ao dia 28 de Fevereiro de 2013 ... com uma turma do 5º ano. Como eu lhe expliquei professora eu tinha...eu iria usar a música dentro da sala de aula de inglês... no decorrer do estágio.

O que achou da utilização da música nas aulas de inglês?

Professora cooperante: Achei que foi muito interessante, que foi uma maneira de ter os alunos interessados, ativos, que ajudou a consolidar...o a adquirir conhecimentos e o que ...conseguiu com as canções foi... conseguiu-se com as canções que os alunos estivessem sempre interessados.

Professora Estagiária: Então acha que a música os motivou?

Professora cooperante: Eu penso que sim. E achei muito interessante, que houve até a determinada altura já eram os próprios alunos que pediram para se fazerem as canções e eles próprios já sozinhos já elaboravam as canções.

Professora Estagiária: Pois foi, foi na parte da casa, já agora mais no final do estágio. Acha que a utilização das músicas desenvolve nos alunos o gosto de trabalhar na sala de aula?

Professora cooperante: Eu penso sim, principalmente quando são as aulas de 90 minutos, que são aulas mais longas, e eles a determinada altura começam a desmotivar e a cansar-se e a saturar-se e as canções acho que lhes mantém o interesse e a atividade sempre mais ou menos no mesmo, no mesmo ritmo, e com...e com vontade de estar e de fazer e de trabalhar.

Professora Estagiária: E o gosto para trabalhar em casa, por exemplo, eu mandei algumas vezes trabalhos para eles fazerem em casa relacionados com canções?

Professora cooperante: Também foi interessante porque curiosamente ao contrário de outros trabalhos que muitas vezes há alunos que não fazem, com as canções todos fizeram melhor ou pior, mas todos fizeram uma, uma canção.

Professora Estagiária: Das canções, eu apresentei canções/raps/chants e também 2 videos que apresentei na sala de aula, qual é que crê que foi a melhor atividade, a atividade que melhor que mais motivou e que mais despertou o interesse dos alunos na da sala de aula?

Professora cooperante: Não sei, eu acho que eles que eles gostaram de todas... pronto umas mais do que outras, mas se calhar então aquela que eles mostraram mais interesse, foi aquela com o Justin Bieber...que... porque essa, essa tinha várias atividades, várias destrezas que eles tinham que trabalhar e foi dada quase no final da aula e mesmo assim eles mostraram-se interessados e motivados.

Professora Estagiária: Pois, a escolha de ser no final da aula, foi para ver se os conseguia...

Professora cooperante: ...pois...

Professora Estagiária: ... acha então que funcionou mesmo no final da aula, no final de uma manhã de trabalho...?

Professora cooperante: ...de trabalho...

Professora Estagiária: ...eles estavam...

Professora cooperante: ...com vontade de participar e aderiram bem e colaboraram bem.

Professora Estagiária: Pronto, nestas coisas nem todas as coisas correm bem, não é? Qual das canções ou chants ou raps apresentados, qual crê que foi a pior atividade?

Professora cooperante: Não sei, se calhar aquela, uma que era com o verbo Have got porque, talvez também porque tenha sido dada demasiado cedo, se calhar se tivesse sido dado mais tarde, talvez os alunos já dominasses melhor o verbo e tivesse sido mais fácil, na altura em que foi dada houve... ou por outro motivo qualquer não sei mas essa se calhar foi a muito...menos conseguida porque...

Professora Estagiária: Foi a primeira ou foi a segunda?

Professora cooperante: ... a primeira, a primeira...

Professora Estagiária: ...achava que era?...

Professora cooperante: porque...foi... eu penso que os alunos a acharam muito longa e muito complexa, perderam-se um bocado no meio da canção.

Professora Estagiária: E qual acha que é o maior problema em relação à oralidade? Qual é o maior obstáculo para que miúdos falem?

Professora cooperante: Eu acho que muitas vezes é o medo e a vergonha que têm e até o facto de acharem que os outros colegas que podem criticar e portanto...é muito... passa muito pelo medo de, de falar e há alunos que têm mesmo muita dificuldade em participar oralmente, mesmo quando se pede para eles repetirem eles muitas vezes inibem-se de ter de o fazer por vergonha ou por receio da reação dos colegas. E é curioso que eu acho que com as canções que eles que se desinibiram muito nesse aspeto, que isso que os ajudou a repetir e a falar inglês... que foi uma mais-valia.

Apêndice C: Transcrição da Entrevista ao Encarregado de Educação

Professora Estagiária: (...) O seu educando falava em casa das aulas de inglês?

Encarregado de Educação: Sim, muitas vezes.

Professora Estagiária: Muitas vezes?

Encarregado de Educação: Muitas vezes.

Professora Estagiária: O que é que ele expressava acerca das aulas de inglês?

Encarregado de Educação: Ele aliava, achava que as aulas de inglês eram divertidas mas que aprendia muito com elas. Era aquilo que ele...que eu sentia nele era isso que aprendeu mas que também se divertiu.

Professora Estagiária: Quais foram as atividades que ele mais mencionou?

Encarregado de Educação: Olhe foram... havia rimas, rimas não é? Ele falou muito de certas rimas, falou muito de canções e até inclusive de um joguinho de uma bola em que passavam e tinham que dizer agora não me recordo o quê, mas sei que eram essas coisas que ele mais gostava de, de falar. Até inclusive agora eles estão a dar o tempo, como está o tempo e ele falou-me que há uma cançãozinha ou há rima em que qual é o tempo ... *what's the weather like*, é assim uma coisa, e portanto diz que aquilo os faz lembrar e depois que se consegue dizer melhor como está o tempo.

Professora Estagiária: (...) Então ele falou nas canções, (...) falou então nos jogos, no jogo da bola, falou também das canções, o que é que ele falava das canções?

Encarregado de Educação: A parte da música, da sonoridade e falava que lá está a música aliada à sua explicação (...) que a música aliada à explicação da professora fazia-o o entender melhor os conteúdos e portanto e era uma motivação, portanto ele sentia-se motivado.

Professora Estagiária: Nós quando cantávamos nas aulas de inglês (...) era permitido aos alunos dançarem ou fazerem movimentos com o corpo ao som da música, o seu educando alguma mencionou esse facto?

Encarregado de Educação: Sim mencionou, faziam gestos, que cantavam, mencionou sim.

Professora Estagiária: Qual era a opinião do seu educando em relação a essa certa liberdade de movimentos com a canção?

Encarregado de Educação: Gostava, ele gostava, gostava é o termo gostava, gostava, eram aulas para ele instrutivas e lúdicas ao mesmo tempo.

Professora Estagiária: Como mãe, qual é a opinião que têm por exemplo em relação ao seu filho poder ter uma certa liberdade de movimentos dentro da sala de aulas?

Encarregado de Educação: Concordo, deste que haja disciplina, concordo perfeitamente.

Professora Estagiária: Acha que, uma vez que ele falava da música, acha que a música o motivou para aprender a língua inglesa?

Encarregado de Educação: Sem dúvida. Sem dúvida.

Professora Estagiária: Sentia que ele estava motivado para aprender a língua inglesa?

Encarregado de Educação: Sem dúvida. Sem dúvida. Sem dúvida. E com, e com toda a certeza porque ele falava com muita frequência daquilo que ele fazia na aula.

Professora Estagiária: Alguns trabalhos de casa implicavam a visualização de canções na internet. O seu educando realizou esse trabalho de casa com motivação ou não?

Encarregado de Educação: Com motivação.

Professora Estagiária: Sim?! Não foi necessário relembrá-lo para fazer os trabalhos de casa?

Encarregado de Educação: Não.

Professora Estagiária: Consegue descrever as emoções do seu educando quando realizou essas, esses trabalhos de casa ou como é que ele se sentiu?

Encarregado de Educação: Interessado, motivado, curioso.

Professora Estagiária: Lembra-se qual foi a atividade de inglês mais importante para o seu filho ou que o marcou pela positiva?

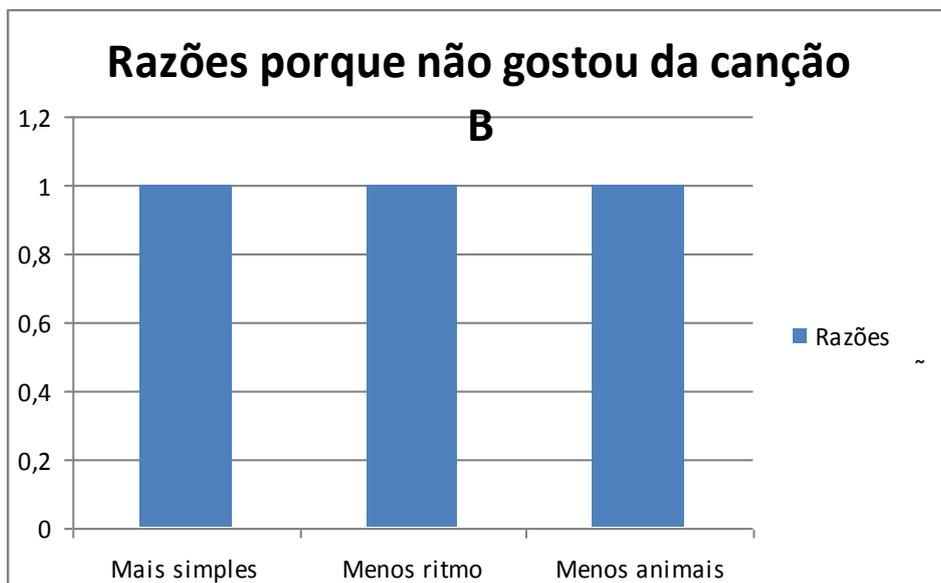
Encarregado de Educação: Todas as atividades que ele mencionou foram todas positivas portanto ele não falou nenhuma em particular porque achou todas diferentes, achou-as todas

diferentes e interessantes. Portanto não há nenhuma que ele fale, que achou-as todas interessantes.

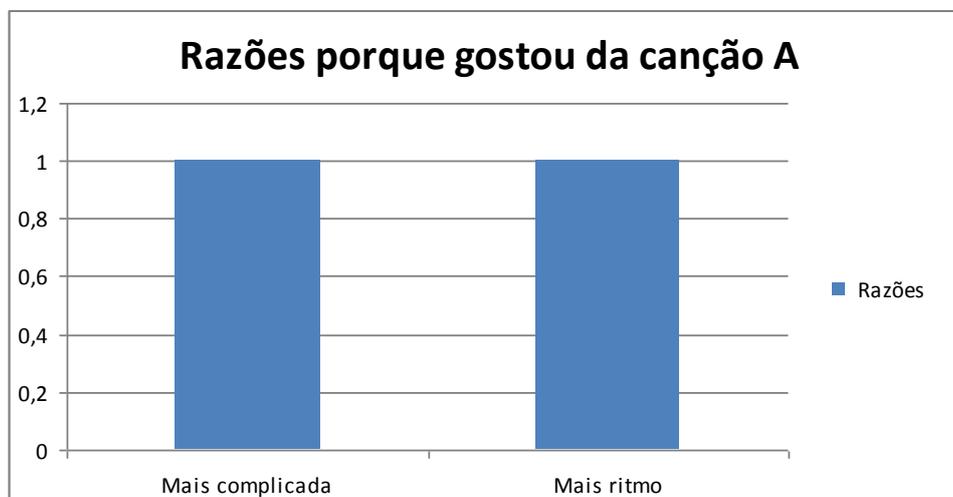
Professora Estagiária: E pela negativa?

Encarregado de Educação: Ele nunca me referiu... ele sente saudades das canções.

Apêndice D: Gráfico da resposta nº 2 do questionário 3



Apêndice E: Gráfico da resposta nº 3 do questionário 3



Apêndice F: Ficha de trabalho - One Time de Justin Bieber

ESCOLA BÁSICA E SECUNDÁRIA DE XXXXXXXXXXXXXXXXX
Inglês
5º ano de escolaridade
Ficha de trabalho nº 5

One time - Justin Bieber

1. Do you know the names of these images? Write the names under the images.



2. Listen to the song and complete the spaces with the possessive pronouns: **my** and **your**.

_____ world is _____ world
And _____ fight is _____ fight
_____ breath is _____ breath
And _____ heart

And girl you're _____ one love, _____ one heart
_____ one life for sure
Let me tell you one time
(Girl, I love, girl I love you)
I'ma tell you one time
(Girl, I love, girl I love you)

And I'ma be _____ one guy
You'll be my #1 girl
Always making time for you

I'ma tell you one time
(Girl, I love, girl I love you)
I'ma tell you one time
(Girl, I love, girl I love you)



3. Sing the chorus.

4. Now write your own version of Justin Bieber's chorus - One Time. You can use other possessive pronouns (____) and different vocabulary (_____).



_____ is _____

And _____ is _____

_____ is _____

And _____

