

# Os exercícios de audição na melhoria do empenho em turmas activas e passivas

---

**Relatório para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Cristiana Sofia da Costa Soares Afonso**

**Setembro 2011**



# Os exercícios de audição na melhoria do empenho em turmas activas e passivas

---

**Relatório para a obtenção do grau de Mestre no ensino do Inglês e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário**

**Cristiana Sofia da Costa Soares Afonso**

Professora Orientadora: Professora Doutora Isabel Galhano Rodrigues

Professores Co-Orientadores: Dr. Nicolas Hurst e Dr.ª Simone Tomé

**Setembro 2011**

## **Resumo**

Perante turmas heterogéneas e desmotivadas, são requeridas estratégias de melhoria do empenho e da eficácia na aprendizagem. Este projecto de investigação-acção propõe uma estratégia para que, tanto alunos hiperactivos, agitados, conversadores e com dificuldades de concentração, como alunos passivos, introvertidos e desinteressados mudem a sua atitude, participando na aula e assimilando os conteúdos.

Sendo assim, o projecto de investigação-acção apresentado neste relatório analisa o contributo de uma só estratégia - exercícios de audição - na melhoria do empenho de turmas activas e passivas. Por outras palavras: uma só estratégia aplicada a dois casos extremos, com o objectivo de melhorar o ambiente de trabalho na sala de aula. No sentido de dar corpo a essa análise foram aplicados exercícios de audição numa turma com alunos hiperactivos - uma turma activa - e numa turma com alunos introvertidos e desinteressados – uma turma passiva - durante dois ciclos de investigação-acção. Observou-se o empenho dos alunos dessas turmas durante as aulas do projecto através do preenchimento de grelhas de observação e de inquéritos aos alunos, que lhes foram aplicados no final de cada ciclo. Verificou-se que, além dos exercícios de audição, muitos outros factores tiveram um papel relevante na melhoria do empenho dos alunos, tendo sido essenciais para a melhoria do comportamento e assimilação dos conteúdos nas aulas.

**Palavras-chave:** audição, empenho, hiperactividade, passividade, motivação e concentração.

## **Abstract**

Strategies to improve the engagement and efficiency of the learning environment are required when you have heterogeneous and demotivated classes. This action-research project gives a proposal of how to make hyperactive, agitated and talkative students with lack of concentration, or passive, introverted and uninterested students, change their attitude, by participating during the lesson and acquiring contents.

Therefore, the action-research project presented in this report, analyses the contribution of a single strategy – listening exercises – to the improvement of the engagement of active and passive classes. In other words: a single strategy applied to two opposite situations with the aim of improving classroom environment. To take this analysis forward listening exercises were used in a class with hyperactive students – an active class – and in a class with introverted and uninterested students – a passive class – along two cycles of investigation. The engagement of the students of those classes was observed during the lessons in which the project was applied through the filling of observation grids and the analysis of the answers given by the students in the inquiries given at the end of each cycle. It was observed that, besides listening exercises, many other things were relevant to the improvement of students' engagement and were essential to improving behaviour and helping students assimilate lessons contents.

**Key-words:** listening, engagement, hyperactivity, passivity, motivation and concentration.

Aos meus pais, meu exemplo de vida e a quem devo muito do que sou!

## **Agradecimentos**

As minhas primeiras palavras de agradecimento vão para aqueles que presenciaram mais de perto todo o trabalho e esforço desenvolvido ao longo do ano lectivo transacto, estando sempre disponíveis para me ouvir, dar o alento e a força necessários para nunca desistir: os meus pais, o meu namorado, a minha irmã e os meus amigos mais próximos.

Deixo um agradecimento especial ao meu colega de estágio Bruno Fernandes, pelo apoio dado na preparação das aulas em que foram usadas novas tecnologias, tornando possível a aplicação de todas as minhas ideias, e pela amizade e profissionalismo demonstrados ao longo de todo o estágio e durante a preparação deste relatório.

Às minhas colegas de estágio, Bernardina Andrade e Maria João Maia, com quem sempre pude contar para partilhar ideias e preencher as grelhas de observação das aulas de aplicação deste projecto.

Um agradecimento especial às minhas orientadoras de estágio, Dra. Fátima Van Zeller e Dra. Rosa Lúcia Sousa, pela total disponibilidade demonstrada e preciosas sugestões dadas ao longo de todo o estágio.

A minha gratidão à orientadora e aos co-orientadores deste relatório, Professora Doutora Isabel Galhano, Dr. Nicholas Hurst e Dra. Simone Tomé, cujas sugestões tornaram possível este projecto.

Aos alunos das turmas com que trabalhei durante o estágio, 8°C, 11°G, 11°J e 12°I, pela colaboração dada durante as aulas, com um especial agradecimento aos alunos das turmas envolvidas no projecto pela disponibilidade e envolvimento demonstrados no mesmo.

À minha colega Sónia Sanches pela participação na videoconferência e prontidão demonstrada durante a preparação da mesma.

# Índice

<b>Introdução.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I - Contextualização da Investigação-Acção .....</b>	<b>7</b>
1.1.A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa .....	8
1.2.Cronograma do projecto de investigação-acção.....	9
1.3.1.As turmas de Inglês.....	10
1.3.2.As turmas de Alemão .....	10
1.4.A escolha do tema de investigação-acção com base na pré-observação das turmas.....	11
1.5.O primeiro questionário de pré-observação realizado.....	12
1.5.1.Análise dos questionários de pré-observação na turma de Inglês .....	13
1.5.2.Análise dos questionários na turma de Alemão .....	17
1.5.3.Conclusões tiradas a partir da análise dos questionários .....	20
1.5.4.A questão do projecto de investigação-acção.....	21
<b>Capítulo II - Fundamentação Teórica.....</b>	<b>23</b>
2.1. Turmas activas e passivas .....	24
2.2. A hiperactividade .....	24
2.3. A audição .....	27
2.4. O empenho, a motivação e a concentração .....	28
<b>Capítulo III - Metodologia.....</b>	<b>32</b>
3.1. As grelhas de observação .....	33
3.2. O primeiro ciclo de investigação.....	35
3.2.1. Desenvolvimento do primeiro ciclo de investigação na turma de Inglês .....	35
3.2.1.1. Descrição da 1.ª aula do primeiro ciclo de investigação .....	36
3.2.1.2. Descrição da 2.ª aula do primeiro ciclo de investigação.....	39
3.2.1.3. Descrição da 3.ª aula do primeiro ciclo de investigação.....	41
3.2.1.4. Descrição da 4.ª aula do primeiro ciclo de investigação.....	43
3.2.1.5. Resumo da aplicação do projecto na turma do 8º ano e observações.....	45

3.2.1.6. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do primeiro ciclo realizado na turma de Inglês do 8º ano.....	48
3.2.2. Desenvolvimento do primeiro ciclo de investigação na turma de Alemão.....	52
3.2.2.1. Descrição da 1.ª aula do primeiro ciclo de investigação.....	52
3.2.2.2. Descrição da 2.ª aula do primeiro ciclo de investigação.....	57
3.2.2.3. Descrição da 3.ª aula do primeiro ciclo de investigação.....	59
3.2.2.4. Resumo da aplicação do projecto na turma do 12º ano e observações.....	61
3.2.2.5. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do primeiro ciclo realizado na turma de Alemão do 12º ano .....	65
3.2.3. Conclusões do primeiro ciclo de investigação .....	68
3.3. O segundo ciclo de investigação .....	69
3.3.1. Desenvolvimento do segundo ciclo de investigação na turma de Inglês.....	69
3.3.1.1. Descrição da 1.ª aula do segundo ciclo de investigação .....	70
3.3.1.2. Descrição da 2.ª aula do segundo ciclo de investigação .....	73
3.3.1.3. Descrição da 3.ª aula do segundo ciclo de investigação .....	74
3.3.1.4. Resumo da aplicação do projecto na turma do 8º ano e observações.....	77
3.3.1.5. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do segundo ciclo realizado na turma de Inglês do 8º ano .....	80
3.3.2. Desenvolvimento do segundo ciclo de investigação na turma de Alemão .....	86
3.3.2.1. Descrição da 1.ª aula do segundo ciclo de investigação .....	88
3.3.2.2. Descrição da 2.ª aula do segundo ciclo de investigação .....	91
3.3.2.3. Descrição da 3.ª aula do segundo ciclo de investigação .....	92
3.3.2.4. Descrição da 4.ª aula do segundo ciclo de investigação .....	94
3.3.2.5. Resumo da aplicação do projecto na turma do 12º ano e observações.....	95
3.3.2.6. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do segundo ciclo realizado na turma de Alemão do 12º ano .....	98
3.3.3. Conclusões do segundo ciclo de investigação.....	102
<b>Capítulo IV - Conclusões do projecto de investigação-acção .....</b>	<b>103</b>
<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>108</b>

## Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 .....	14
GRÁFICO 2 .....	14
GRÁFICO 3 .....	14
GRÁFICO 4 .....	15
GRÁFICO 5 .....	15
GRÁFICO 6 .....	16
GRÁFICO 7 .....	16
GRÁFICO 8 .....	17
GRÁFICO 9 .....	18
GRÁFICO 10 .....	18
GRÁFICO 11 .....	18
GRÁFICO 12 .....	19
GRÁFICO 13 .....	19
GRÁFICO 14 .....	20
GRÁFICO 15 .....	20
GRÁFICO 16 - EMPENHO DA TURMA DO 8º ANO NA AULA DE 16 DE FEVEREIRO .....	45
GRÁFICO 17 - EMPENHO DA TURMA DO 8º ANO NA AULA DE 18 DE FEVEREIRO .....	46
GRÁFICO 18 - EMPENHO DA TURMA DO 8º ANO NA AULA DE 23 DE FEVEREIRO .....	46
GRÁFICO 19 - EMPENHO DA TURMA DO 8º ANO NA AULA DE 25 DE FEVEREIRO .....	47
GRÁFICO 20 .....	49
GRÁFICO 21 .....	49
GRÁFICO 22 .....	50
GRÁFICO 23 - EMPENHO DA TURMA DO 12º ANO NA AULA DE 2 DE MARÇO .....	62
GRÁFICO 24 - EMPENHO DA TURMA DO 12º ANO NA AULA DE 4 DE MARÇO .....	62
GRÁFICO 25 - EMPENHO DA TURMA DO 12º ANO NA AULA DE 16 DE MARÇO .....	63

GRÁFICO 26.....	66
GRÁFICO 27.....	67
GRÁFICO 28 - EMPENHO DA TURMA DO 8º ANO NA AULA DE 4 DE MAIO.....	78
GRÁFICO 29 - EMPENHO DA TURMA DO 8º ANO NA AULA DE 13 DE MAIO.....	79
GRÁFICO 30.....	81
GRÁFICO 31.....	81
GRÁFICO 32.....	82
GRÁFICO 33.....	84
GRÁFICO 34.....	85
GRÁFICO 35 - EMPENHO DA TURMA DO 12º ANO NA AULA DE 6 DE ABRIL.....	96
GRÁFICO 36 - EMPENHO DA TURMA DO 12º ANO NA AULA DE 8 DE ABRIL.....	96
GRÁFICO 37 - EMPENHO DA TURMA DO 12º ANO NA AULA DE 27 DE ABRIL.....	97
GRÁFICO 38 - EMPENHO DA TURMA DO 12º ANO NA AULA DE 29 DE ABRIL.....	97
GRÁFICO 39.....	99
GRÁFICO 40.....	100

## Introdução

O projecto de investigação-acção descrito neste relatório insere-se no âmbito da Iniciação à Prática Profissional que desenvolvi durante o ano lectivo 2010/2011 na escola Secundária/3 Aurélia de Sousa. O tema desenvolvido neste projecto procura dar resposta à seguinte questão: *Em que medida os exercícios de audição contribuem para um maior empenho em turmas activas e passivas?*

Um aspecto problemático das escolas reside na heterogeneidade dos alunos, no que diz respeito ao empenho e participação nas aulas, capacidade de trabalho, disciplina, contexto sociocultural e personalidade. Isso exige que o professor recorra a estratégias que, da melhor forma, o ajudem a superar os obstáculos principais nas turmas que lecciona. Precisa assim de reconhecer determinadas características da turma, identificar os aspectos mais problemáticos do grupo e de cada aluno em si, e reflectir sobre o melhor modo de atingir os objectivos didácticos. Ou seja, criar as condições necessárias para leccionar os conteúdos do programa e fazer com que os alunos sejam capazes de os assimilar.

Nas turmas em que leccionei durante o estágio reconheci características diametralmente opostas: numa, os alunos eram predominantemente hiperactivos, com grande incapacidade de concentração; na outra, os alunos eram predominantemente introvertidos e não-participativos. Tanto numa como na outra turma era necessário desenvolver estratégias que os ajudassem a ser capazes de participar nas aulas. Em vez de desenvolver diferentes tipos de actividades para cada uma das turmas, resolvi procurar uma só que pudesse ser eficaz em ambos os casos.

Recorri assim a exercícios de audição, uma actividade considerada interessante pelos alunos, pressupondo que tais exercícios pudessem ser potenciadores da melhoria das capacidades pretendidas. No caso da turma activa, procurando criar momentos de serenidade; no caso da turma passiva, fazendo com que os alunos mostrassem alguma vontade de participar nas aulas.

Neste relatório será descrito todo o processo da realização do projecto, desde a primeira fase, de observação da turma, até à última, passando pela reflexão teórica sobre a problemática em que devia actuar, pela realização dos vários tipos de exercícios na aula e pela avaliação dos alunos. Este processo será descrito nos próximos parágrafos.

No primeiro capítulo deste relatório proponho-me contextualizar o projecto de investigação-acção desenvolvido, por isso, inclui a descrição da escola e do processo de pré-observação de várias turmas, a detecção do problema a solucionar e a escolha das turmas onde se implementou o projecto. Foi igualmente analisado o primeiro questionário feito às turmas

eleitas para conseguir chegar a uma possível solução que assentasse nas preferências manifestadas pelos alunos.

O segundo capítulo explora os fundamentos teóricos de alguns dos conceitos usados e relata o percurso da aplicação do projecto.

No terceiro capítulo apresenta-se a metodologia usada ao longo do projecto e inclui as grelhas de observação usadas, a descrição de todas as aulas de aplicação do projecto, a análise das respectivas grelhas de observação e os inquéritos realizados aos alunos no fim de cada ciclo. As conclusões tiradas em cada ciclo de trabalho, para cada uma das turmas, são também apresentadas individualmente.

Para terminar, no quarto capítulo faz-se uma síntese das conclusões tiradas ao longo do projecto.

Todos os exercícios, dados, grelhas, ou outro documento mencionado como apêndice encontram-se em suporte digital.

# **Capítulo I -**

## **Contextualização da Investigação-Accção**

Na escola Secundária/3 Aurélia de Sousa onde desenvolvi o projecto, estive inserida no núcleo de estágio de Inglês e de Alemão e fui orientada pelas Dr.<sup>a</sup> Fátima Van Zeller (no núcleo de estágio de Inglês) e Dr.<sup>a</sup> Rosa Lídia Sousa (no núcleo de estágio de Alemão) onde tive como colegas, no núcleo de Inglês, Bernardina Andrade e, no núcleo de estágio de Alemão, Bruno Fernandes e Maria João Maia.

## **1.1. A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa**

A Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa está situada no centro da cidade do Porto numa rua com o mesmo nome e pertence à Junta de Freguesia do Bonfim. Devido à sua privilegiada situação geográfica e prestígio, esta escola recebe alunos não só da junta de freguesia a que pertence mas também de outras freguesias. A sua população estudantil alcançou, no ano lectivo 2010/2011, os mil e sessenta e dois alunos.

Esta escola foi fundada em 1948, na primitiva Escola Industrial Faria Guimarães, ao Campo 24 de Agosto, e destinava-se apenas à frequência feminina. Mais tarde instala-se na Rua D. João IV e só em 1958 ocupa o edifício onde se encontra hoje, o qual terá sido sujeito a uma intensa remodelação no ano lectivo 2008/2009. Esta remodelação equipou a escola com os mais modernos recursos tecnológicos, computadores, quadros interactivos e acesso à internet com e sem fios, e deixou as salas de aula e os edifícios da escola completamente renovados.

Durante o ano lectivo 2010/2011 e com vista a dar resposta a todas as necessidades educativas dos seus alunos, a Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa teve quarenta e cinco turmas, quinze do ensino básico, vinte e sete do ensino secundário e três cursos profissionais. No ensino secundário a escola oferece quatro cursos Científico-Humanísticos: o curso de Ciências e Tecnologias, de Ciências Socio-Económicas, de Línguas e Humanidades e de Artes Visuais. Os cursos profissionais são apenas dois: Curso Profissional de Técnico de Turismo e o Curso Profissional de Técnico de Secretariado.

É uma escola se apresenta como “promotora de Educação Para a Cidadania, exigente no que toca à qualidade e rigor das aprendizagens dos alunos que a frequentam, disciplinadora e segura, integradora, promotora de cultura (também) nos planos extra e não curricular, promotora de Educação para a Saúde, promotora de formação e aberta à comunidade envolvente” (cf. Projecto Educativo ESAS, 2009-2013: 11; apêndice 1) e com um Plano Anual de Actividades rico e diversificado envolvendo a participação de todos os departamentos da escola (cf. Plano Anual de Actividades ESAS no apêndice 2). Além disso,

várias actividades de enriquecimento curricular estão ao dispor dos alunos da escola, nomeadamente desporto escolar (tiro com arco, badmington, xadrez, etc.), clubes (Europeu, de Fotografia e Lugar da Ciência), um jornal escolar (JornalEsas), jogos de cidadania e actividades de ocupação de tempos lectivos.

Com uma população estudantil maioritariamente proveniente de agregados familiares tradicionais e em que a maioria dos pais/encarregados de educação possui habilitações pelo menos ao nível do ensino secundário, a maior parte dos alunos da escola tem expectativas altas em relação ao seu futuro e pretende prosseguir estudos, o que em parte explica o sucesso educativo da generalidade destes alunos nos exames nacionais e o posicionamento anual da escola no ranking nacional de escolas. Na Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, a maioria dos alunos tem claramente método e hábitos de estudo e uma educação e um acompanhamento extra-escolar por parte dos encarregados de educação muito superior ao habitual noutras escolas, daí os seus bons resultados.

## 1.2. Cronograma do projecto de investigação-acção

Antes de iniciar o projecto de investigação-acção foi necessário observar todas as turmas pertencentes aos núcleos de estágio em que estive inserida e com que tive de trabalhar ao longo do ano lectivo. Como esquematizado no cronograma em baixo, a fase de observação decorreu durante os meses de Outubro e Novembro. Os dados foram recolhidos não só por mim, mas também pelos meus colegas de núcleo e depois discutidos entre estagiárias e orientadoras de estágio. As impressões e resultados desta primeira fase de observação tornaram possível começar a definir o projecto e aplicar, em Dezembro, o primeiro inquérito às turmas envolvidas. Das observações feitas durante as aulas, da análise dos dados dos primeiros inquéritos aplicados aos alunos das turmas envolvidas e de alguma informação recebida durante as avaliações finais do primeiro período, foi delineado o projecto a ser desenvolvido ao longo do ano lectivo 2010/2011 como a seguir se apresenta.

	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Maiο
Observação								
Recolha de dados			15/16 de Dezembro					
1.º Ciclo					Regências 8.º C	Regências 12.º Questionários de Avaliação 1.º ciclo		
2.º ciclo							Regências 12.º	Regências 8.º C Questionários de Avaliação 2.º ciclo

### **1.3. Pré-observação e caracterização das turmas de Iniciação à Prática Profissional**

#### **1.3.1. As turmas de Inglês**

No núcleo de estágio de Inglês foi necessário leccionar em duas turmas de níveis diferentes, uma turma do 8º ano e uma do 11º.

A turma do 8º ano era composta por vinte e quatro alunos, treze raparigas e onze rapazes, com uma média de idades de treze anos. Esta turma tinha três alunos hiperactivos que manifestavam uma necessidade constante de chamar a atenção do professor e dos colegas; os restantes alunos eram extremamente conversadores e depressa se dispersavam com conversas paralelas. A maioria dos alunos era inteligente e perspicaz. Todos os alunos, mesmo os hiperactivos, apesar da sua constante falta de atenção, conseguiram ter bons resultados à disciplina e desenvolver um bom nível de língua inglesa falada e escrita no final do primeiro período. Em relação à participação, por via da regra os alunos eram participativos, quer oralmente quer nas actividades escritas, mas tinham uma participação descontrolada, em que todos queriam responder ao mesmo tempo e fora da sua vez, o que criava grandes dificuldades ao desenvolvimento de um ambiente de trabalho propício.

A turma do 11º ano era do curso de Línguas e Humanidades, composta por vinte alunos, doze raparigas e oito rapazes. Como os alunos eram mais maduros, as questões de comportamento nunca se assemelharam às da turma do 8º ano e o trabalho desenvolvido durante o período de pré-observação foi muito interessante pelo espírito crítico demonstrado pelos discentes. Apesar de esta turma não ter alunos brilhantes, eram alunos participativos e que se envolviam nas actividades propostas de forma organizada e produtiva, o que permitia desenvolver aulas muito agradáveis.

#### **1.3.2. As turmas de Alemão**

Durante este ano lectivo, trabalhei com as duas turmas de Alemão dos Cursos Profissionais de Técnico de Turismo de 11º e 12º ano da Escola Secundária Aurélia de Sousa. Os alunos destas turmas encontravam-se no segundo e no terceiro ano de aprendizagem da língua alemã respectivamente e tinham idades compreendidas entre os quinze e os vinte anos de idade. A turma do 11º ano era constituída por dezoito alunos, treze do sexo masculino e cinco do sexo feminino; a turma do 12º ano era constituída por quinze alunos, oito do sexo masculino e sete do sexo feminino.

No fim do primeiro período lectivo, estas turmas tinham um aproveitamento razoável mas era notória a diferença dos níveis de participação da turma do 11º ano relativamente à turma do 12º ano. A turma do 11º ano era muito mais activa e motivada em todas as situações de sala de aula, o que permitia que o trabalho aí desenvolvido fosse também mais motivador para quem estava a leccionar, uma vez que os objectivos traçados para uma aula com esta turma eram mais facilmente atingidos do que com a turma do 12º ano.

Relativamente ao comportamento das turmas, ambas tinham um bom comportamento em sala de aula e, por isso, o ambiente de trabalho era bom. No entanto, notou-se diferentes graus de motivação: enquanto na turma do 11º ano os alunos eram mais faladores e se distraíam com outros temas, na turma do 12º, os alunos eram mais passivos e menos participativos. Convinha motivá-los a serem mais activos.

Esta diferença entre as turmas era também evidente nas outras disciplinas. Segundo a apreciação global feita pelo Conselho de Turma do 11ºJ no final do primeiro período de avaliação, esta turma tinha um aproveitamento globalmente bom, a maioria dos alunos da turma cumpria os seus deveres escolares e realizava as tarefas de aula e extra-aula. Globalmente os alunos evidenciavam curiosidade e estavam motivados para a aprendizagem mas só mudando o seu comportamento na sala de aula, poderiam obter ainda melhores resultados.

Os resultados da apreciação do Conselho de Turma para a turma 12ºI foram completamente opostos. A maioria dos alunos da turma não estava muito motivada para a realização de aprendizagens e preferia trabalhos de natureza prática. Contudo, frequentemente se esqueciam que era necessário fundamentar as suas opções práticas e, para tal estudar, fazer consultas e pesquisa. O aproveitamento global da turma era considerado algo irregular e verificava-se a existência de alunos com muitos módulos de aprendizagem em atraso. Esses mesmos alunos tinham também um grau de assiduidade irregular, raramente faziam tarefas extra-aula e nem sempre compareciam nas aulas com o material necessário.

Foi curioso verificar esta dualidade de interesses e de comportamento entre duas turmas do mesmo curso profissional, embora ambas evidenciassem interesse relativamente à aprendizagem da língua alemã.

#### **1.4. A escolha do tema de investigação-acção com base na pré-observação das turmas**

Apesar de algumas características das turmas acima referidas já serem evidentes apenas pela observação das aulas das minhas orientadoras, foi depois de leccionar as

primeiras aulas a cada uma das turmas, ainda durante o primeiro período lectivo, que consegui definir com mais clareza o tema do meu projecto de investigação-acção com base nas problemáticas identificadas nas turmas.

A turma do 8º ano de Inglês, com três alunos hiperactivos, tinha de ser constantemente controlada para os alunos não se dispersarem e terem participações em aula produtivas. Esta turma requeria uma atenção permanente do professor para que, depois de um exercício em que os alunos fossem mais estimulados a participar oralmente, eles conseguissem voltar a um ambiente de trabalho calmo. Com esta turma teria de desenvolver estratégias de regulação da motivação geral, para poder criar um ambiente de trabalho propício durante toda a aula. Designei-a por turma activa (cf. ponto 2.1.).

Uma das minhas turmas de trabalho do núcleo de estágio de Alemão tinha o problema oposto. No fim da minha primeira regência com a turma do 12º ano do núcleo de estágio de Alemão, percebi que, sendo uma turma pouco motivada e que facilmente se deixava levar pela pouca vontade de trabalhar, impor ritmo de trabalho e desenvolver técnicas de dinamização da turma eram imperativos. Os alunos eram demasiado pacíficos, fruto de alguma desmotivação para as tarefas escolares, o que exigia do professor um esforço extra para os motivar a trabalhar e a participar em todas as actividades. Designei esta turma por turma passiva (cf. ponto 2.1.).

Assim, apesar da diferença de idades entre alunos das duas turmas, pensei que seria interessante trabalhar a dinâmica e o ambiente de sala de aula destas duas turmas, tentando encontrar um equilíbrio propício a um ambiente de trabalho em sala de aula mais eficiente. Para tal, seria necessário desenvolver actividades que, por um lado, controlassem e acalmassem os alunos da turma do 8º ano, de modo a conduzir melhor as suas participações e todo o trabalho desenvolvido em aula, e que, por outro lado, promovessem a participação e o empenho e motivassem os alunos da turma do 12º ano, tornando-os mais activos no trabalho de sala de aula.

## **1.5. O primeiro questionário de pré-observação realizado**

Perante a identificação dos problemas acima descritos e para começar a traçar uma linha de acção no meu projecto de investigação-acção com objectivos específicos, era importante conhecer a opinião dos alunos envolvidos no mesmo. É sabido que “a actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, compreensão e capacidades, mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças,

estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal” (QECR, 2001: 152). Neste sentido, ao procurar desenvolver o empenho e conseqüentemente a motivação em sala de aula, não podia deixar de ter em conta uma série de factores externos que envolvem os aprendentes e influenciam, positiva ou negativamente, o processo ensino-aprendizagem. Assim sendo, era imperativo questionar os alunos sobre os mesmos.

O primeiro questionário realizado às turmas envolvidas no projecto (ver apêndice 3) respeitava os princípios do anonimato, da confidencialidade e da clareza e foi aplicado presencialmente no dia 16 de Dezembro na turma do 12º ano e no dia 17 de Dezembro na turma do 8º ano. Este questionário teve como base o livro de Richards e Lockhart (1995) e procurava sobretudo perceber quais os factores que mais motivavam os alunos destas turmas para a aprendizagem de línguas estrangeiras e que mais os desmotivavam e levavam à desconcentração na sala de aula, para delinear uma estratégia de acção que fosse ao encontro dos interesses dos alunos das duas turmas. As perguntas do questionário eram sobretudo de escolha múltipla ou para classificar por ordem de preferência, não havendo nenhuma pergunta de resposta aberta entre as nove perguntas colocadas. Os resultados obtidos são os que a seguir se descrevem.

### **1.5.1. Análise dos questionários de pré-observação na turma de Inglês**

Na turma do 8º ano de Inglês a maioria dos alunos inquiridos (vinte e um dos vinte e quatro alunos da turma) afirmou gostar da escola (gráfico 1) e de aprender línguas estrangeiras (vinte e três alunos) (gráfico 2).

Os alunos que dessem resposta negativa à pergunta n.º 2 deveriam responder à pergunta n.º 3 enquanto os outros deveriam avançar directamente para a pergunta n.º 4. Assim sendo, o aluno que respondeu não gostar de aprender línguas estrangeiras na pergunta n.º 2, justificou a sua resposta dizendo, na pergunta n.º 3, que as línguas estrangeiras exigem muito estudo. Isto evidencia que o facto de este aluno não gostar de aprender línguas estrangeiras se devia à sua falta de vontade de estudar, por isso se a aprendizagem desta língua se tornasse mais interessante para este aluno, também ele poderia vir a gostar de aprender outras línguas.



Gráfico 1



Gráfico 2

A pergunta seguinte, n.º 4 (gráfico 3), destinava-se aos restantes vinte e três alunos que tinham respondido afirmativamente à pergunta n.º 2 e estes deveriam escolher a opção que melhor justificava gostarem dessa aprendizagem. Onze alunos da turma (48%) disseram que gostavam de aprender outras línguas para falar com pessoas de outras nacionalidades, dez alunos (43%) que consideravam que a aprendizagem de línguas estrangeiras lhes poderia vir a ser uma mais-valia no futuro e apenas dois alunos (9%) referiram ter facilidade na aprendizagem de línguas estrangeiras.

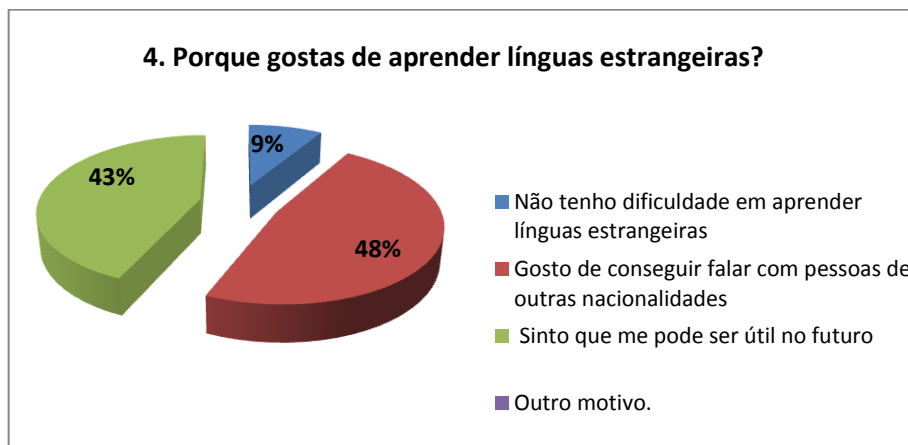


Gráfico 3

Outra pergunta muito semelhante à n.º 4 era a n.º 6 (gráfico 4), onde porém se pretendia saber se, mesmo que os alunos não gostassem de aprender outras línguas, lhes conseguiam atribuir alguma importância. Nesta questão, treze alunos (54%) responderam que era importante para poderem prosseguir estudos noutra país, sete alunos (29%), que essa aprendizagem era relevante para terem uma boa profissão no futuro, três alunos (13%) referiram que lhes possibilitava alargar os seus conhecimentos em relação ao mundo e apenas um aluno (4%) justificou a importância das línguas para viajar e falar com estrangeiros.

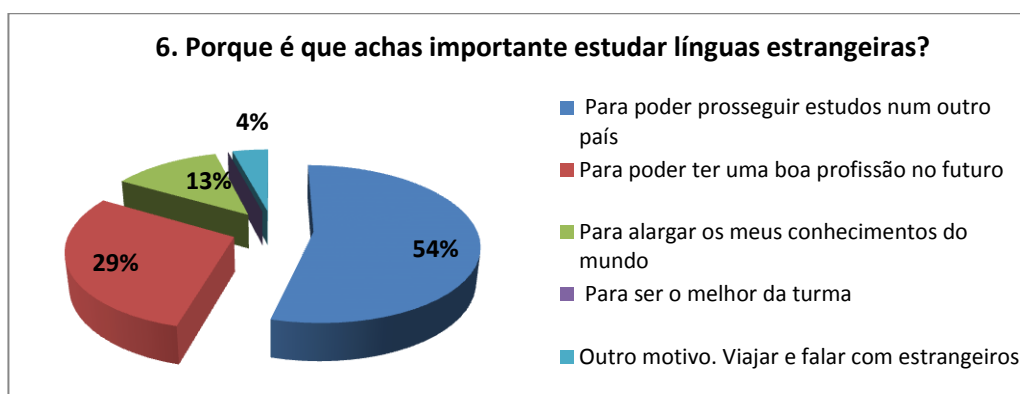


Gráfico 4

A análise das respostas a estas questões permitiu-me verificar que a maior parte dos alunos da turma, para além de gostar de línguas estrangeiras, atribui bastante importância à sua aprendizagem e, apesar da sua jovem idade, reconhece a relevância desta aprendizagem para o seu futuro, tanto pessoal como profissional, e para possíveis contactos com o exterior e com pessoas de outras nacionalidades.

Quando questionados em relação às situações em que usavam línguas estrangeiras (gráfico 5), a maioria dos alunos (59%) revelou que o fazia quando viajava ou contactava com pessoas de outros países, seis alunos (25%) disseram que o faziam quando usavam a internet, dois alunos (8%) que nunca usavam línguas estrangeiras e outros dois que usavam línguas estrangeiras noutras situações e especificaram a sua resposta dizendo que o faziam “no instituto”.

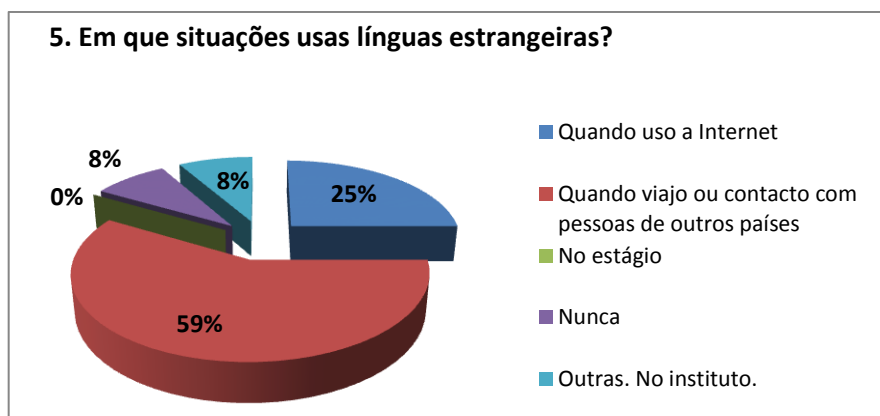


Gráfico 5

Depois de inquirir os alunos relativamente à percepção que tinham da aprendizagem de línguas estrangeiras e à sua importância, procurei descobrir o que mais os motivava para essa aprendizagem. Por isso, na pergunta n.º 7 (gráfico 6), pedi-lhes que ordenassem por ordem crescente de 1 a 4 as actividades de sala de aula (leitura, audição de textos, escrita e oralidade) que mais os motivavam. A grande maioria da turma, catorze alunos (59%), escolheu a audição de textos, oito alunos (33%) deram prioridade à oralidade e apenas dois

alunos (8%) referiram a leitura de textos como sua primeira prioridade, não tendo nenhum aluno escolhido a escrita como primeira opção.

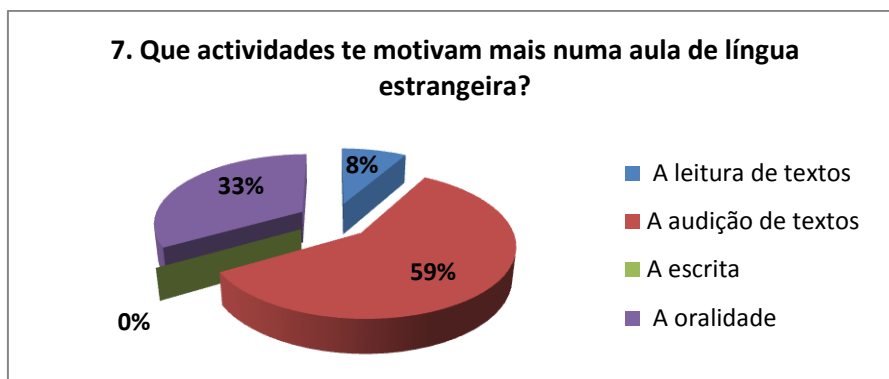


Gráfico 6

A pergunta n.º 8 (gráfico 7) também implicava a ordenação por ordem crescente de 1 a 5 do que os alunos mudariam nas aulas de língua estrangeira. Oito alunos (33%) escolheram como primeira opção o número de horas semanais atribuídos a estas disciplinas e outros oito alunos referiram como primeira opção os seus programas e conteúdos, quatro alunos (17%) disseram que não mudariam nada na disciplina e três alunos (13%) referiram que mudariam os métodos de ensino. Apenas um aluno (4%) escolheu como primeira opção a mudança dos manuais escolares destas disciplinas. É curioso verificar que apenas três alunos desta turma referiram a mudança de métodos de ensino destas disciplinas como primeira opção e a maioria não concorde com a carga semanal e os programas e conteúdos das aulas de línguas estrangeiras, demonstrando que a adaptação a fazer, segundo estes alunos, passa sobretudo por factores externos ao professor e aos seus métodos de ensino.

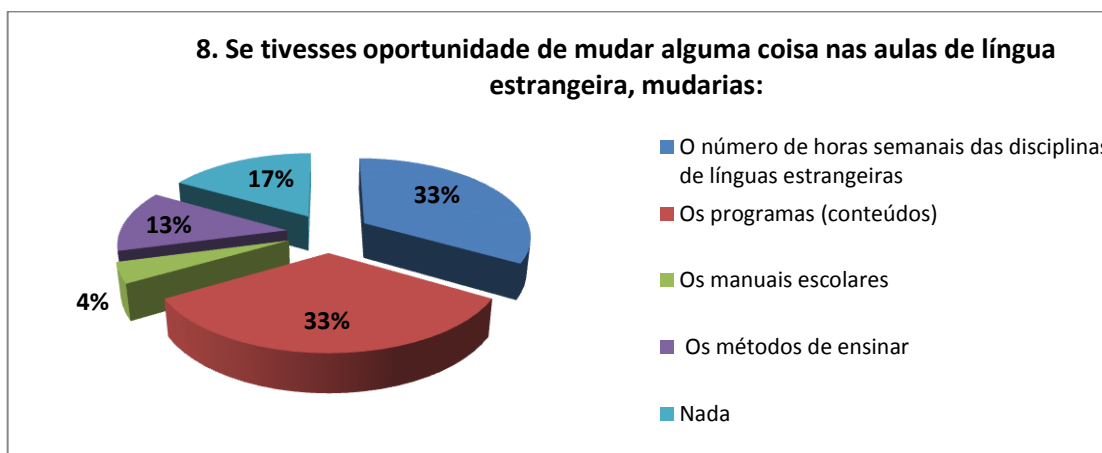


Gráfico 7

Para terminar os alunos foram questionados em relação aos factores de desconcentração nas aulas. Dez alunos da turma (42%) contaram que esta se devia a cansaço, sete alunos (29%) admitiram que se desconcentravam devido a conversas paralelas com os colegas, quatro alunos (17%) disseram ter pouco interesse pelos conteúdos que estavam a ser leccionados, dois alunos (8%) referiram outros factores, dizendo que são muito distraídos e têm uma necessidade constante de se mexer ou que a sua desconcentração se deve ao conjunto de todos os factores antes enumerados. Apenas um aluno (4%) disse estar desconcentrado nas aulas devido a problemas pessoais ou familiares. Curiosamente as respostas dadas nesta questão apoiam as respostas da questão anterior, quando uma grande parte dos alunos diz desconcentrar-se devido a conversas paralelas com os colegas e desinteresse pelos conteúdos a ser leccionados.

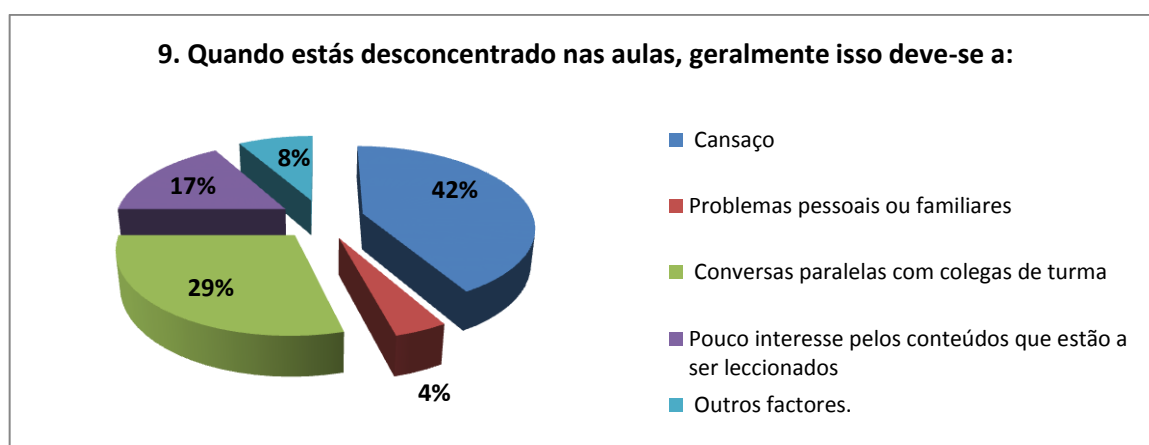


Gráfico 8

### 1.5.2. Análise dos questionários na turma de Alemão

Na turma do 12º ano de Alemão, apesar de esta ser constituída por quinze alunos, no dia da aplicação do inquérito estavam presentes apenas dez alunos e as respostas às perguntas iniciais foram semelhantes às da turma do 8º ano. A maioria dos alunos (nove) disse gostar de andar na escola (gráfico 9) e de aprender línguas estrangeiras (gráfico 10) e apenas um aluno afirmou o contrário em ambas as questões. Este aluno justificou, na pergunta n.º 3, o facto de não gostar de aprender línguas estrangeiras por sentir que não tinha vocação para essa aprendizagem.



Gráfico 9



Gráfico 10

Relativamente à pergunta n.º 4 (gráfico 11), quatro alunos (45%) afirmaram gostar de aprender outras línguas para poderem falar com pessoas de outras nacionalidades e outros quatro (44%) consideraram que esta aprendizagem lhes poderia vir a ser útil no futuro. Apenas um aluno (11%) disse que o que o levava a gostar de aprender outras línguas era o facto de ter facilidade nessa aprendizagem.

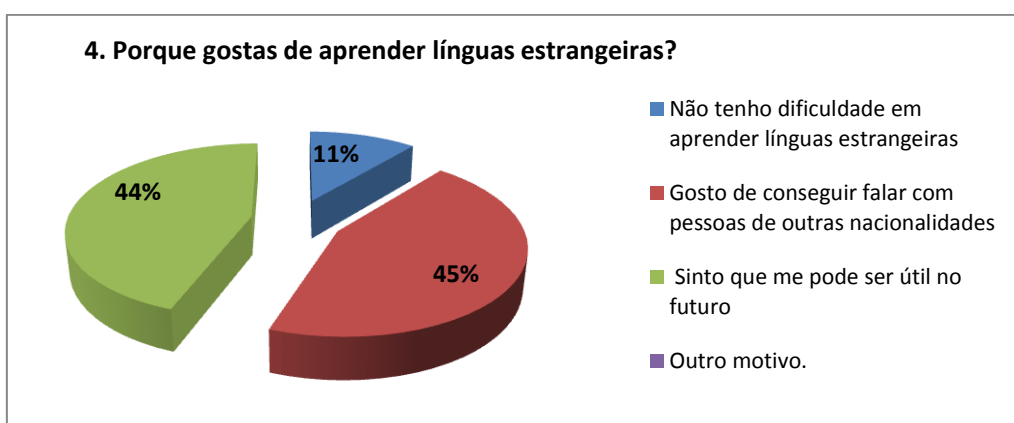


Gráfico 11

A resposta da turma à pergunta n.º 6 colocada, sobre a importância da aprendizagem de uma língua estrangeira, vai ao encontro das respostas dadas pela turma em relação ao facto de gostarem de aprender outras línguas. Nesta questão a turma dividiu-se e 50% dos alunos disseram ser importante para prosseguir estudos noutra país e outros 50% afirmaram ser importante para terem uma boa profissão no futuro.

Nesta turma, ao contrário da turma do 8º ano, a maioria dos alunos (60%) respondeu à pergunta n.º 5 (gráfico 12), relativa às situações em que faziam uso de línguas estrangeiras, afirmando que o faziam quando usavam a internet, 30% dos alunos disseram que o faziam quando viajavam ou contactavam com pessoas de outras nacionalidades e apenas 10% da turma afirmou fazê-lo no estágio, o que não deixa de ser curioso uma vez que esta turma é do

Curso Profissional de Técnico de Turismo e durante o seu estágio os alunos devem ter bastante contacto com turistas de várias nacionalidades.

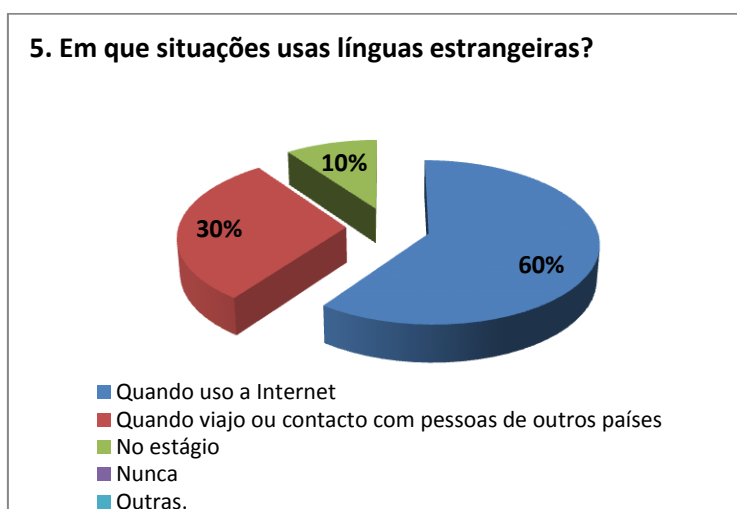


Gráfico 12

Em relação à pergunta n.º 7 (gráfico 13) sobre as actividades que consideravam mais motivadoras numa aula de língua estrangeira e que os alunos deveriam ordenar por ordem crescente, as opiniões da turma dividiram-se: quatro alunos escolheram como primeira opção a audição de textos e outros quatro alunos os exercícios de oralidade, um aluno destacou a leitura de textos e outro, os exercícios de produção escrita.

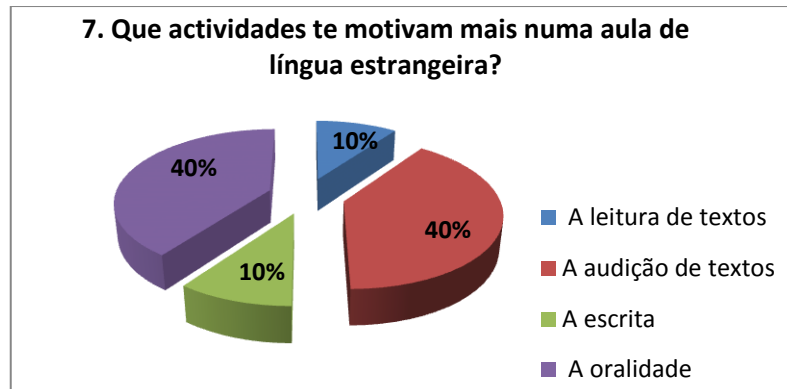


Gráfico 13

Relativamente ao que mudariam nas aulas de língua estrangeira (gráfico 14), metade dos alunos da turma escolheu como primeira opção a carga horária semanal da disciplina, dois alunos alteravam os programas e conteúdos da disciplina e outros dois não mudavam nada, um aluno mudava os manuais escolares e nenhum aluno referiu como primeira opção a alteração dos métodos de ensino usados, indo de encontro à perspectiva dos colegas do 8º ano.

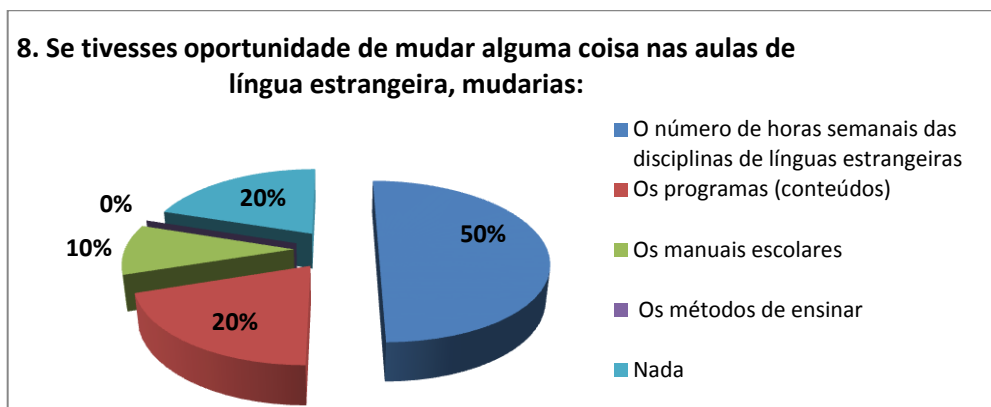


Gráfico 14

Para terminar, questionados sobre os motivos porque os alunos desta turma se desconcentravam nas aulas (gráfico 15), cinco alunos desta turma referiram o cansaço como principal motivo, quatro os problemas pessoais e familiares e um aluno as conversas paralelas com os colegas. Também nesta questão os alunos não referiram o desinteresse pelos conteúdos leccionados, o que evidencia serem efectivamente os factores exteriores que mais perturbam o bom aproveitamento desta turma.

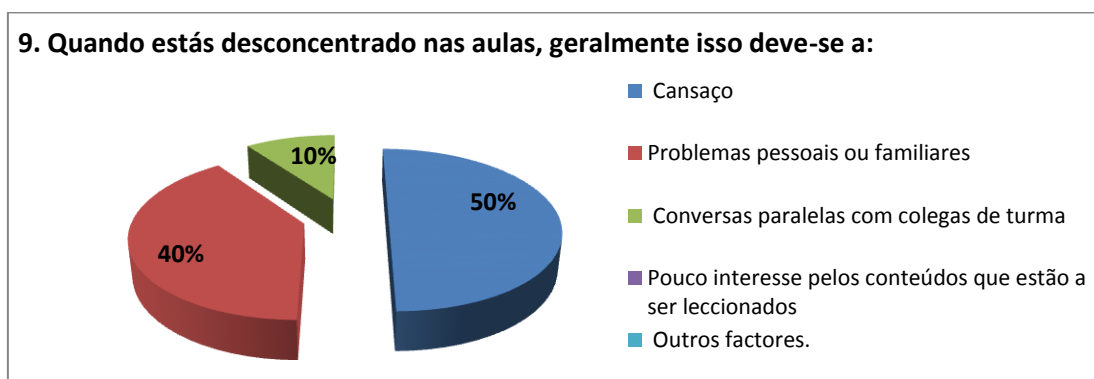


Gráfico 15

### 1.5.3. Conclusões tiradas a partir da análise dos questionários

Quando elaborei o primeiro questionário a colocar às turmas optei por fazer algumas questões relativamente à escola, ao seu gosto pela aprendizagem de línguas estrangeiras e à importância dada a essa aprendizagem, porque, de acordo com a minha experiência pessoal enquanto professora durante dois anos lectivos consecutivos de uma escola TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) e de vários anos a leccionar cursos profissionais e CEF (Cursos de Educação e Formação), considero que os principais factores de desmotivação dos alunos são a falta de interesse pela escola, pelos conteúdos curriculares e sobretudo por não atribuírem importância à aprendizagem dos conteúdos leccionados, nomeadamente à

aprendizagem de línguas estrangeiras. Contudo, depois de uma análise cuidada às respostas dadas no questionário, conclui que o contexto da Escola Secundária/3 Aurélia de Sousa, onde desenvolvi a Iniciação à Prática Profissional, era efectivamente diferente daquele a que estava habituada. Nesta escola, a maioria dos alunos gosta da escola e de aprender línguas estrangeiras e percebe a importância da aprendizagem de outras línguas no seu futuro e até para o seu dia-a-dia, pela necessidade de falar com pessoas de outras nacionalidades, sobretudo quando viajam, ou de usar a internet (no caso dos alunos do 12º ano). Para mim foi também surpreendente o facto de muitos alunos referirem como principal fonte da sua desconcentração nas aulas o cansaço (quinze alunos de um total de trinta e quatro das duas turmas inquiridas) e os problemas pessoais e familiares serem apontados por um total de apenas cinco alunos entre as duas turmas. Assim sendo, este primeiro questionário foi particularmente relevante para que eu percebesse o contexto diferente em que estava a trabalhar e adaptasse o meu trabalho e o projecto a essa realidade. Como refere Vaccari (2011: 31), “hoje em dia, para além de ser um bom comunicador e um bom investigador, um professor deve desenvolver um sentido prático e ligar-se aos alunos num nível mais pessoal, para poder extrair deles todo o seu potencial. Para isso tem de estar constantemente a actualizar-se, e não há melhor forma de o fazer do que produzir investigação. Para além disto o professor tem de saber bem quem está à sua frente”.

Igualmente importante para o meu projecto de investigação-acção e para a definição dos caminhos a seguir durante o primeiro e o segundo ciclo do projecto, foram as respostas à pergunta n.º 7 do questionário, onde os alunos deveriam optar em relação às actividades que consideravam mais motivadoras em sala de aula. A maioria dos elementos de ambas as turmas (53%, dezoito alunos) escolheu como primeira opção os exercícios de audição de texto e um total de doze alunos (35%) escolheu a oralidade, por isso considerei que o caminho a seguir para dar início ao projecto deveria ter como base estes valores.

#### **1.5.4. A questão do projecto de investigação-acção.**

Perante a pré-observação das turmas e a identificação da problemática já antes referida ao nível da motivação, do empenho e da concentração em duas turmas de faixas etárias tão diferentes e que exteriorizavam o problema de uma forma tão antagónica, era necessário traçar objectivos de acção concretos para poder definir uma metodologia de acção igualmente concreta e eficaz. Em ambas as turmas, o principal objectivo era criar um ambiente de trabalho motivador, em que os alunos se mostrassem empenhados e concentrados durante as aulas de forma a melhorar o seu aproveitamento.

Assim, enquanto na turma do 8º ano, que já descrevi como extremamente activa e de participações descontroladas que facilmente prejudicavam o empenho e o aproveitamento da turma, o meu objectivo primordial era conseguir criar um ambiente calmo ao longo das aulas tornando a turma mais passiva; na turma do 12º ano, a minha intenção era precisamente a oposta, desenvolver o entusiasmo dos alunos para a aprendizagem do alemão, estimulando a sua concentração e empenho e tornando os alunos mais activos, quer porque mais espontaneamente participativos mas também porque mais empenhados e concentrados.

Antes de iniciar qualquer trabalho tentei perceber através da observação das aulas desta turmas e da análise dos questionários, as razões que levavam os alunos de ambas as turmas a ter o comportamento e a atitude em sala de aula demonstrados. Numa primeira análise conclui que, no caso da turma do 8º ano, este se devia sobretudo à imaturidade natural da idade dos alunos, mas também ainda ao facto de a turma ter três alunos hiperactivos, que estavam constantemente a tentar chamar a atenção da professora e dos colegas, dispersando a concentração e o empenho da turma. Em relação à turma do 12º ano, conforme as respostas dadas pelos alunos ao questionário inicial, conclui que tal se devia sobretudo a problemas pessoais externos e também, por parte de alguns alunos que já trabalhavam fora do horário lectivo, a algum cansaço.

A solução para os problemas acima descritos passava então pela compreensão do que era a hiperactividade e pelo conhecimento de estratégias para ultrapassar esse problema numa sala de aula. Assim sendo, conclui que seria necessário encontrar actividades verdadeiramente motivadoras, que envolvessem os alunos nas aulas mesmo os menos participativos e empenhados. Uma vez que a maioria dos elementos de ambas as turmas (53%) referiram os exercícios de audição de textos como sendo aqueles que consideravam mais motivadores, optei por concentrar o meu projecto nos exercícios de audição e cheguei à questão base do meu projecto de investigação-acção: *Em que medida os exercícios de audição contribuem para um maior empenho em turmas activas e passivas?*

# **Capítulo II -**

## **Fundamentação Teórica**

Tendo em conta que o meu projecto de investigação-acção envolve conceitos como turmas activas e passivas, a hiperactividade, a audição, o empenho, a motivação e a concentração, torna-se importante defini-los de modo a justificar as estratégias usadas no projecto.

## **2.1. Turmas activas e passivas**

Depois de procurar uma definição mais científica dos termos que usei para definir as turmas em que apliquei a investigação do meu projecto, turmas activas e passivas, conclui que embora o fenómeno seja estudado quando aplicado a casos de alunos individuais, como os hiperactivos, o uso destes termos enquanto turma não é habitual. Assim, parece-me importante realçar que quando me refiro a turmas activas estou a indicar turmas com as características da turma do 8º ano, que descrevi no ponto 1.3., e quando menciono turmas passivas refiro turmas com as características da turma do 12º ano, supramencionadas no mesmo ponto. Ou seja:

Turma activa – alunos motivados mas com participações pouco controladas, cuja atenção se dispersa com facilidade e com constantes conversas paralelas, perturbadoras do ambiente de trabalho em sala de aula.

Turma passiva – alunos pouco motivados, com pouco ritmo de trabalho e cuja atenção se dispersa com facilidade. Não são conversadores nem perturbadores mas parecem estar a maior parte das vezes alheios e pouco envolvidos no trabalho desenvolvido na aula.

## **2.2. A hiperactividade**

Convém agora explorar o que se entende por hiperactividade. A hiperactividade é um problema pouco estudado em Portugal, tanto por médicos como por professores. Pode ser designada como hiperactividade ou “Distúrbio Hiperactivo e de Défice de Atenção” (DHDA). Este problema “... radica com grande probabilidade numa alteração dos mecanismos de regulação da dopamina e/ou da noradrenalina, o que tem como consequência que o sujeito, em muitas e variadas circunstâncias, apresente dificuldades sérias de auto-regular os seus comportamentos e cognições. Equivale isto a dizer que a criança e/ou adolescente tem um controlo inadequado sobre os seus próprios actos, não porque tenha “má vontade” ou por não ter sido ensinada, mas porque carece de instrumentos internos que lhe permitam fazê-lo” (Lopes, 2004: 261).

Embora já leccione há algum tempo, tenha tido alunos hiperactivos e saiba que este problema é um distúrbio, sempre caí na tentação de considerar que muitas das más atitudes destes alunos eram reflexo de falta de educação. Este estudo permitiu-me perceber que é precisamente o contrário, respeitar mais o problema e controlá-lo melhor em sala de aula, pois percebi que os pais destes alunos são muitas vezes muito mais orientadores e fornecem muito mais regras aos seus filhos do que os pais de uma criança sem este tipo de problema. Tanto as crianças como os pais sofrem, por sentirem que não são capazes de fazer face ao problema.

Como refere Lopes (2004: 10), “as crianças hiperactivas, tal como os seus pais, convivem mal com as dificuldades de auto-regulação cognitiva e comportamental, com a incapacidade de inibir comportamentos inapropriados, com a impossibilidade de se manterem sistematicamente atentas a tarefas e estímulos, com a incessante busca de estímulos novos, com imparáveis movimentos de pés, mãos, braços e cabeça, com a incapacidade de gerir adequadamente os seus espaços e, sobretudo, de organizar o seu tempo”.

Ao observar a turma do 8º ano senti que, enquanto um dos alunos hiperactivos estava a tomar medicação e conseguia acompanhar com facilidade as aulas, os outros dois alunos mostravam uma maior dificuldade em auto-regular os seus comportamentos e que tal se tornava ainda mais evidente em aulas assistidas pelo orientador da faculdade. Segundo Lopes (2004), esta variação de comportamentos é explicada pelo facto de estas crianças sentirem dificuldade em gerir os novos estímulos, de tal modo que uma variação de professor e a presença de outros elementos estranhos à turma podem ser entendidos por estas crianças como um novo estímulo, provocando uma alteração significativa do seu comportamento em sala de aula.

No capítulo referente às estratégias de intervenção na sala de aula Lopes (2004: 202-213) apresenta algumas pistas para o trabalho com estas crianças que me foram úteis durante a aplicação do projecto na turma do 8º ano; no entanto também realça que deverá ser feito um plano de acção consistente e a longo prazo, o que, no caso de uma situação de aulas de regência, acaba por ser impraticável, uma vez que estas são esporádicas e espaçadas no tempo. Esse plano de acção foi delineado e colocado em prática, embora provavelmente os seus efeitos não tenham sido tão eficazes como se fossem postos em acção durante todo o ano lectivo.

Lopes faz ainda referência a DuPaul e Stoner (DuPaul e Stoner, 1994, cit. in Lopes, 2004: 203-205) para delinear uma série de aspectos essenciais a uma bem sucedida gestão de comportamentos de alunos hiperactivos, que fiz questão de aplicar não só a estes alunos, mas também a outros alunos da turma durante o projecto. Essas estratégias são: dar feedback, reforços e recompensas pelo bom desempenho, de forma imediata e continuada; não dar

reforços positivos exaustivos; fazer reprimendas breves, directas, privadas e sem juízos de valor; pedir aos alunos para repetir as instruções dadas; evitar tarefas repetitivas; orientar os alunos para o bom aproveitamento; e instruir e prevenir, sendo um professor mais proactivo do que reactivo.

Nas minhas aulas dei feedback, reforços e recompensas pelo bom desempenho dos alunos de modo a não perderem o “sinal” da aula e, apesar de os reforços positivos estarem presentes, procurei que não fossem exaustivos, pois por vezes as reprimendas eram necessárias para reorientar os alunos para a tarefa e responsabilizá-los pelas suas acções. As reprimendas eram específicas, consistentes e imediatas ao comportamento desviante, evitavam juízos de valor e eram feitas de forma breve, calma, directa e, se possível, privada. Também pedi aos alunos da turma para repetir as instruções que recebiam, como garantia de que entendiam a tarefa proposta; evitei as tarefas repetitivas, porque este tipo de crianças desiste facilmente perante situações rotineiras; orientei os alunos para o bom aproveitamento académico, pois mais do que controlar comportamentos o professor deve procurar orientar os alunos para o bom aproveitamento; e procurei instruir e prevenir, ou seja, criar um ambiente de aprendizagem em que os comportamentos disruptivos fossem prevenidos mais do que corrigidos, sendo o professor mais proactivo do que reactivo.

É também importante que estes alunos conheçam bem as regras de sala de aula pois o seu desconhecimento por parte dos alunos, sejam eles hiperactivos ou não, é normalmente um dos principais motivos de conflito entre professores e alunos. Utilizei algumas das regras apontadas no livro de Lopes (2004: 206 e 207) durante as aulas do projecto, como: usar o contacto visual para controlar comportamentos; manter o ritmo das lições; sinalizar transições e conduzir a comportamentos específicos; antes de iniciar uma actividade, deixar bem claro aos alunos quais os comportamentos fundamentais à sua realização; circular pelas carteiras e fornecer feedback adequado do trabalho realizado pelos alunos; utilizar um sistema de sinais para marcar as mudanças de actividades e impedir comportamentos inadequados; e comunicar de forma clara as expectativas relativamente à utilização do tempo na aula.

Ter em atenção estes comportamentos é eficaz com todos os alunos, mas com as crianças hiperactivas uma monitorização suplementar do seu trabalho é muito importante e que estes compreendam o que é esperado nas diversas situações e momentos de aula. Estes alunos estavam, por isso, mais próximos da secretária do professor para que o seu ritmo de trabalho e comportamento fosse mais facilmente controlado. Contudo, enfatizando o que foi dito antes, mais importante do que controlar comportamentos é conseguir envolver este tipo de alunos nas actividades académicas.

## 2.3. A audição

*“Temos dois ouvidos e uma língua para ouvirmos o dobro do que falamos.” (Epíteto)*

No trabalho diário que realizamos com os alunos descuramos a maior parte das vezes o papel dos exercícios de audição quando estes podem na realidade ser um elemento importante de contacto com a cultura e com os diferentes sotaques da língua estrangeira que estamos a ensinar e serem elementos fundamentais de motivação e estímulo ao empenho dos alunos. “Os alunos que têm alguma experiência em ouvir e compreender uma variedade de sotaques diferentes têm mais probabilidades de ser bem sucedidos na compreensão de outros sotaques do que aqueles que ouviram apenas um ou dois”<sup>1</sup> (Ur, 2004: 20).

Para além disso, a audição é, na maior parte das vezes, vista como uma actividade passiva quando na realidade não o é, daí que possa ter um papel fundamental na melhoria do empenho de turmas com as características das por mim seleccionadas para o desenvolvimento do projecto. Wilson explica-o desta forma “a audição não é passiva. Na verdade, é extremamente activa, mas toda a actividade acontece na mente. Os ouvintes conjecturam, prevêm, inferem, criticam e sobretudo interpretam.”<sup>2</sup> (Wilson, 2009: 21).

O trabalho realizado durante o projecto envolveu sobretudo exercícios de audição como canções, a audição de textos durante a sua leitura, a audição de conversas telefónicas e o uso da videoconferência enquanto simulação de contextos reais.

Hoje em dia, o contacto que os alunos têm com línguas estrangeiras acontece sobretudo através da música pop e da internet. Como refere Wilson (2009: 16), “para muitos alunos a música é o primeiro contacto com o inglês e ela pode ser um óptimo elemento de motivação”<sup>3</sup> e, quanto mais jovens forem os alunos, mais importante é que as actividades desenvolvidas nas aulas sejam aliciantes e tenham algum significado. Por isso, a minha primeira escolha de trabalho com a turma do 8º ano foi o recurso à música e a canções. Além disso, como afirma Wilson (2009: 16) “para os alunos mais jovens, com uma menor capacidade de concentração do que os mais velhos e menos experiência do mundo para aplicar, a diversão é um dos principais critérios para qualquer actividade”<sup>4</sup>. Embora menos

---

<sup>1</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Learners who have some experience in listening to and understanding a number of different accents are more likely to be able to cope successfully with further ones than those who have only heard one or two.”]

<sup>2</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Listening is not passive. Indeed, it is extremely active, but all the activity happens in the mind. Listeners guess, predict, infer, criticize and, above all, interpret.”]

<sup>3</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “For many students, music is the first contact point with English and it can be a great motivator...”]

<sup>4</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “For young learners, who have a shorter concentration span than older students and little experience of the world to apply, enjoyment is one of the main criteria for any activity.”]

aliciante, a audição foi também usada nesta turma com o intuito de melhorar a capacidade de leitura dos alunos.

Na turma passiva do 12º ano a audição foi o elemento de ligação a contextos reais, através da audição de situações de conversas telefónicas passíveis de acontecer em situações de trabalho e do dia-a-dia e de uma videoconferência com um falante nativo da língua. Cada vez mais o uso da internet e das novas tecnologias é uma realidade e este tipo de trabalho de audição, para além de simular uma situação real, permite aos alunos ultrapassar muitos dos medos que normalmente os alunos desenvolvem em falar com falantes de língua estrangeira, como sugere Wilson (2009).

“Praticar a audição numa aula pode ajudar a ultrapassar estes medos. Há um elemento de segurança nas aulas de línguas – a maioria dos erros que os alunos fazem e os problemas que têm em compreender Inglês não lhes criam quaisquer dividendos na privacidade da sala de aula. Também tem de ser dito que um dos papéis do professor é o de preparar os alunos para serem bem sucedidos em qualquer tarefa de audição, construindo-lhes confiança.”<sup>5</sup> (Wilson, 2009: 21).

## **2.4. O empenho, a motivação e a concentração**

Como já referido, a intenção deste projecto de investigação-acção consiste em melhorar o empenho de turmas activas e passivas. A escolha da palavra empenho foi feita com o intuito de usar um termo que incorporasse outros conceitos como o comportamento, a motivação e a concentração. Enquanto na turma activa do 8º ano o principal objectivo era melhorar o comportamento da turma e automaticamente aumentar a sua concentração durante as aulas, na turma passiva do 12º ano a intenção era aumentar a motivação da turma para que esta se envolvesse mais plenamente nas actividades propostas. O termo empenho incorpora todos estes factores pois, para haver empenho, é necessário que, conforme Dev (1997), o aluno esteja motivado e concentrado, o que naturalmente influencia o seu comportamento em sala de aula. “Há muito que os especialistas sugerem que a falta de empenho dos alunos se deve possivelmente a falta de motivação ou são o resultado de práticas escolares que falham em envolver ou em elevar o interesse dos alunos.”<sup>6</sup> (Dev, 1997, cit. in Levy & Campbell, 2008).

---

<sup>5</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Listening practice in class can help to overcome these fears. There is an element of safety in language classes – most of the mistakes our students make and the problems they have in comprehending English won’t cost them anything in the privacy of the classroom. It must be said, too, that one of the teacher’s roles is to prepare students to succeed in any given listening task, thereby building their confidence.”]

<sup>6</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Researchers have long suggested a lack of student engagement is possibly due to amotivation or the result of school practices that fail to engage or arouse interest among students.”]

Deste modo, quando os alunos estão empenhados “fazem um investimento psicológico na aprendizagem. Esforçam-se por aprender o que a escola oferece. Orgulham-se não só por evidenciar os indicadores formais de sucesso (as classificações finais), mas também por perceber o material e incorporá-lo e interiorizá-lo nas suas vidas.”<sup>7</sup> (Newmann, 1992: 3). Contudo, é importante não esquecer que os alunos são diferentes, a sua atitude de aula para aula não é sempre igual e que vários factores podem influenciar as mudanças dos níveis de empenho dos alunos. Segundo Schlechty (2010), existem cinco níveis de empenho dos alunos: o empenho autêntico, o empenho ritualizado, a aceitação passiva, a reclusão e a insubordinação. No empenho autêntico a tarefa proposta ao aluno tem um valor real e imediato para o aluno; no empenho ritualizado, o aluno não dá um valor imediato ao objectivo da tarefa proposta, mas percebe que esta lhe pode ser útil, existem factores extrínsecos a que o aluno dá valor; na aceitação passiva, o aluno vê pouco propósito na execução das tarefas e nas suas contrapartidas mas está disposto a cumpri-las para evitar os aspectos negativos da não concretização da actividade; na reclusão, o aluno está completamente desligado das tarefas propostas, não faz qualquer esforço para as completar mas também não procura perturbar os colegas nem encontrar outras tarefas para substituir as propostas pelo professor; na insubordinação, o aluno recusa as tarefas propostas, tenta substituí-las por outras e encontrar formas de perturbar o trabalho dos colegas. Em qualquer turma podemos encontrar alunos com estes níveis de empenho, ou mesmo notar mudanças dos níveis de empenho de um aluno de uma aula para a outra, o que torna o processo de observação do empenho de uma turma ainda mais difícil. “Qualquer aluno se empenhará de diferentes maneiras, em diferentes tarefas, e às vezes esse empenho será diferente em relação à mesma tarefa.”<sup>8</sup> (Schlechty, 2010).

No que diz respeito ao conceito motivação, convém também explorar o seu significado, sobretudo pelo facto de não ser linear. Como referem Galloway, Rogers, Armstrong e Leo (1998),

“Se a motivação fosse um conceito linear seria pouco interessante. O desafio está em encontrar formas de o conceptualizar, o que ajudará os professores a entender o progresso dos

---

<sup>7</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “engaged students make a psychological investment in learning. They try hard to learn what school offers. They take pride not simply in earning the formal indicators of success (grades), but in understanding the material and incorporating or internalizing it in their lives.”]

<sup>8</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Any given student will be engaged in different ways in different tasks, and sometimes this engagement will differ with regard to the same task.”]

alunos e o seu comportamento, ajudando-os dessa forma também a avaliar a sua prática em contexto de sala de aula e os seus métodos.”<sup>9</sup> (Galloway, Rogers, Armstrong, Leo, 1998: 42).

Segundo Williams e Burden (1997: 120) a motivação “é um estado de reacção cognitiva e emocional que leva à vontade consciente de agir e que dá lugar a um período de esforço intelectual e/ou físico para alcançar um objectivo(s) anteriormente estabelecido(s)”<sup>10</sup> e “não é apenas criar interesse. Também envolve manter esse interesse e investir tempo e energia fazendo os esforços necessários para alcançar determinados objectivos”<sup>11</sup> (Williams and Burden, 1997: 121). Os autores referem que o modelo de motivação engloba três fases: as razões para fazer algo, decidir fazer algo e manter o esforço ou a persistência em fazê-lo. Além disso, Williams e Burden (1997) acreditam que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca. Por esta razão, é importante perceber a motivação dos alunos que estamos a ensinar para irmos ao encontro das suas expectativas e aumentarmos a sua motivação.

Também o valor que cada indivíduo dá à actividade que está a desenvolver, é fundamental para que a sua motivação seja maior quer inicialmente quer no esforço em atingir o objectivo final. Balancho e Coelho (2004) definem a motivação da seguinte forma: “motivação, como processo, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustém uma actividade progressiva, que canaliza essa actividade para um dado sentido. Assim, pode designar-se por motivação tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta. Pela motivação, consegue-se que o aluno encontre motivos para aprender, para se aperfeiçoar e para descobrir e rentabilizar as suas capacidades. A importância da motivação manifesta-se em todos os campos de actividade.”

Segundo Dörnyei um professor pode guiar-se por “dez mandamentos para motivar alunos de línguas estrangeiras” (Dörnyei, 2001: 138). Estes são importantes para o desenvolvimento da motivação de alunos de uma língua estrangeira e foram tidos em linha de conta ao longo da aplicação de todo o projecto, são eles: o professor dar um exemplo pessoal com o seu próprio comportamento, criar uma atmosfera agradável e relaxada na sala de aula, dar as instruções de forma adequada, desenvolver um bom relacionamento com os alunos, aumentar a auto-confiança linguística dos alunos, tornar as aulas de língua estrangeira mais interessantes, promover a autonomia do aluno, personalizar o processo de aprendizagem,

---

<sup>9</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “If motivation were a straightforward concept it would be uninteresting. The challenge is to find ways of conceptualising it which help teachers to understand children’s progress and behavior, thereby helping them to evaluate their classroom practice and teaching methods.”]

<sup>10</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “a state of cognitive and emotional arousal, which leads to conscious decision to act, and which gives rise to a period of sustained intellectual and/or physical effort in order to attain a previously set goal (or goals).”]

<sup>11</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “is more than simply arousing interest. It also involves sustaining that interest and investing time and energy into putting in the necessary effort to achieve certain goals.”]

umentar a vontade do aluno alcançar um objectivo e familiarizar os alunos com a cultura da língua de aprendizagem.

Quanto ao termo concentração, o dicionário da língua portuguesa define este conceito como o “acto ou efeito de concentrar ou concentrar-se” ou a “capacidade de dirigir a atenção e o pensamento para uma ideia, assunto ou tarefa em particular” e na página electrónica da Universidade de Cambridge (University of Cambridge, 2011) o conceito surge definido como “a capacidade de direccionar o pensamento de alguém numa direcção qualquer.”<sup>12</sup> A página realça ainda o facto de todos termos a capacidade de nos concentrarmos durante algum tempo e de por vezes o nosso pensamento se dispersar e a nossa mente parecer correr de um ponto para o outro. Para evitar esses momentos há que treinar a concentração, mas esta também está dependente de certos factores na execução de uma tarefa, como: a obrigação e o entusiasmo pela tarefa, a capacidade de a cumprir, o nosso estado emocional, físico e psicológico e o nosso ambiente.

Pelos motivos acima referidos, o empenho, a motivação e a concentração são factores que durante o meu projecto de investigação-acção se encontraram sempre associados. Contudo, para que estes fossem uma constante em todas as aulas, foi importante seguir as seguintes pistas dadas por Harmer (2007: 156-157):

- iniciar a aula apenas quando o ambiente de trabalho estava calmo, para que os alunos percebessem que era aquele o ambiente pretendido até ao fim da aula. O mesmo aconteceu em relação a deixar bem claro quem tomava as decisões na sala de aula;
- ter uma ideia bem clara do trabalho a realizar na aula em vez de ir delineando o mesmo durante a mesma;
- planificar a aula de forma a que esta se tornasse envolvente para os alunos e que a própria energia e entusiasmo do professor envolvesse os alunos;
- ter o sucesso como prioridade, não desenvolvendo actividades demasiado simples nem demasiado difíceis, procurando o nível certo de desafio para os alunos para que as aulas fossem bem sucedidas. Foi também importante motivar os alunos, elogiando-os quando eram bem sucedidos;
- tratar todos os elementos da turma por igual;
- evitar a crítica e procurar elogiar sempre que possível, pois está provado que a motivação positiva tem um efeito muito mais imediato do que a negativa.

---

<sup>12</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “the ability to direct one's thinking in whatever direction one would intend.”]

# **Capítulo III -**

**Metodologia**

Para dar resposta à questão do meu projecto de investigação-acção desenvolvi uma metodologia de acção com as turmas do 8º e 12º ano seleccionadas, durante dois ciclos de investigação-acção. Estes dois ciclos foram implementados depois do processo de observação inicial e da recolha de dados realizada através dos inquéritos de 16 e 17 de Dezembro de 2010, descritos no primeiro capítulo, e decorreram entre Janeiro e Maio de 2011.

Durante a implementação destes dois ciclos de investigação-acção tive a colaboração das minhas orientadoras de estágio e dos meus colegas dos núcleos de estágio no preenchimento das grelhas de observação de aulas por mim elaboradas.

### **3.1. As grelhas de observação**

As grelhas de observação do meu projecto foram elaboradas com base na análise das grelhas de observação de Ruth Wajnryb (2003) e do preenchimento de algumas delas em aulas das minhas orientadoras de estágio antes do início do primeiro ciclo de investigação para testar a sua eficácia. Perante a observação e análise destas grelhas, cheguei à conclusão que as grelhas de observação por mim criadas seriam tanto mais eficazes quanto mais simples e direccionadas fossem, uma opinião partilhada por Richards e Lockhart: “dar ao observador uma tarefa, como reunir informação sobre os padrões de participação de um aluno durante uma aula, dá ao observador um foco de atenção e fornece ao professor informação útil” (Richards e Lockhart, 1995: Appendix 6).<sup>13</sup> Durante o preenchimento das grelhas de observação nas aulas das minhas orientadoras, apercebi-me de que quanto mais complexa era a grelha, mais difícil e menos eficaz se tornava a minha observação, uma vez que a minha atenção se encontrava dispersa por muitos focos de atenção. Assim, apesar de no final da aula a quantidade de informação reunida ser considerável, a qualidade da mesma ficava aquém do desejável, uma vez que a minha concentração havia estado dispersa e atenta a vários factores.

Optei, por isso, por criar duas grelhas de observação para cada aula, uma em que eram anotados os dados resultantes da observação dos alunos hiperactivos, no caso da turma do 8º ano, e dos “hiperpassivos”, no caso da turma do 12º ano, e outra, para a observação de toda a turma. Embora existissem duas grelhas por aula, os elementos de observação eram praticamente os mesmos. No caso dos alunos hiperactivos e “hiperpassivos”, observou-se a sua motivação e concentração ao longo das diferentes fases de aula; no caso da grelha de

---

<sup>13</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “giving the observer a task, such as collecting information on student participation patterns during a lesson, provides a focus for the observer and collects useful information for the teacher.” (Richards e Lockhart, 1995: Appendix 6)]

observação de toda a turma, era observado o seu empenho ao longo das mesmas fases de aula (ver apêndices 4 a 7).

A escolha da observação da motivação e concentração dos hiperactivos e “hiperpassivos” esteve relacionada sobretudo com o facto de, como já referi anteriormente, na minha opinião, a falta de concentração e empenho da turma do 8º ano estar muito relacionada com as constantes chamadas de atenção de alguns alunos hiperactivos. Considerei importante analisar a motivação e concentração destes alunos individualmente, por estes serem, normalmente, os factores que os alunos hiperactivos mais dificuldades têm em manter e controlar na sala de aula, devido à sua enorme dificuldade em se manterem atentos nas diferentes tarefas e de responder com um comportamento adequado aos estímulos que os rodeiam. Por sua vez, na turma do 12º ano de Alemão, de modo a seguir a mesma metodologia foram identificados os alunos mais passivos da turma, a quem chamei “hiperpassivos”, e procedeu-se a uma observação nos mesmos moldes da que foi acima descrita. A selecção dos alunos “hiperpassivos” não foi uma escolha fácil, uma vez que, ao contrário da turma do 8º ano, este não era um problema diagnosticado clinicamente e uma grande quantidade de elementos da turma apresentava uma passividade fora do normal. Por isso, a escolha dos três alunos da turma a observar individualmente foi feita com a ajuda da minha orientadora de estágio de Alemão, a qual me alertou para algumas características pessoais dos alunos daquela turma, permitindo-me fazer uma escolha mais consciente dos alunos a considerar mais passivos, por estarem menos motivados e concentrados ao longo da maioria das aulas.

As fases de aula apresentadas estavam de acordo com as delineadas nas planificações entregues às minhas orientadoras e colegas de estágio. Contudo nas grelhas de observação das aulas da turma de Alemão, decidi especificar o trabalho realizado em cada fase de aula, para que fosse mais fácil para os observadores perceberem exactamente o que estaria a ser observado já que as fases de aula das planificações em alemão não eram tão descritivas como as de Inglês. Além disso, era importante que estivesse bem estipulada a fase em que o exercício de audição iria ser trabalhado para poder fazer uma observação mais real do desenvolvimento e do impacto do meu projecto nas turmas envolvidas, e tal só seria possível estando bem delineadas as fases anteriores e posteriores à fase de implementação do exercício de audição.

Para que a observação das aulas do projecto e o preenchimento das grelhas de observação fossem ao encontro do pretendido no meu projecto de investigação-acção, antes de iniciar o processo de observação de aulas, apresentei em sessão de seminário as minhas grelhas de observação aos colegas dos núcleos de estágio e às minhas orientadoras e trocamos

impressões sobre o que pretendia em cada uma delas. O mesmo aconteceu depois de cada uma das aulas observadas, para que fossem tiradas todas as dúvidas em relação às anotações feitas durante as mesmas.

### **3.2. O primeiro ciclo de investigação**

Tendo em conta a questão do meu projecto de investigação-acção (*Em que medida os exercícios de audição contribuem para um maior empenho em turmas activas e passivas?*), o facto de o trabalho desenvolvido com as turmas das duas línguas partir de direcções opostas (o excesso de actividade por um lado e a passividade por outro), das turmas terem características e idades tão díspares, mas sobretudo devido aos conteúdos que tinha de leccionar em cada turma, vi-me obrigada a não usar o mesmo tipo de exercícios de audição em ambas as turmas. Assim, enquanto na turma de Inglês do 8º ano os exercícios de audição usados no primeiro ciclo de investigação foram canções, na turma de Alemão do 12º ano, os exercícios de audição centraram-se em situações contextualizadas para que os alunos percebessem a importância da língua no seu contexto.

As aulas do primeiro ciclo de investigação-acção foram particularmente importantes. Uma vez que já estava delineado o tema do meu projecto, a minha atenção para certos pormenores em relação às turmas agudizou-se e isso permitiu-me nas aulas posteriores definir estratégias mais eficazes para superar os problemas que eu havia identificado nas turmas.

#### **3.2.1. Desenvolvimento do primeiro ciclo de investigação na turma de Inglês**

*“A música é um poderoso estímulo à participação dos alunos, precisamente porque fala directamente às nossas emoções, enquanto nos permite usar o cérebro para a analisar e aos seus efeitos se assim o desejarmos.”<sup>14</sup> (Harmer, 2007: 319).*

A música, através do uso de canções, foi o mote usado para o arranque do projecto na turma activa de inglês e foi aplicado como a seguir se descreve. As diferentes fases de aula nomeadas nas planificações estão identificadas a negrito para tornar mais fácil a visualização da aplicação do projecto.

---

<sup>14</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Music is a powerful stimulus for student engagement precisely because it speaks directly to our emotions while still allowing us to use our brains to analyze it and its effects if we so wish.”]

### **3.2.1.1. Descrição da 1.<sup>a</sup> aula do primeiro ciclo de investigação**

A primeira aula do primeiro ciclo de investigação com a turma de Inglês do 8º ano ocorreu no dia 16 de Fevereiro, durou 90 minutos e tinha como principais objectivos aumentar o vocabulário dos alunos relativamente aos diferentes tipos de jornais, a sua percepção do uso do tempo verbal *Present Perfect* e iniciar a aplicação do projecto de investigação-acção nesta turma (ver apêndice 8). Nesta primeira aula foi interessante perceber a capacidade de aquisição de conhecimentos dos alunos desta turma e a facilidade com que reconheciam vocabulário trabalhado em aulas anteriores.

#### ***Lead-in*** (“motivação”)

O primeiro trabalho realizado com a turma fazia referência aos conhecimentos prévios dos alunos relativamente ao tema da aula, os diferentes tipos de jornais, e, apenas pela simples apresentação do logótipo de um dos tablóides britânicos, os alunos perceberam de imediato do que se tratava (ver apêndice 9 e 10). Penso que o facto de a primeira tarefa os ter reportado para conteúdos trabalhados na aula anterior lhes terá dado segurança e motivação e, por isso, nesta fase inicial da aula, mostraram-se participativos e com vontade de expor os conhecimentos adquiridos. Contra o meu receio inicial, de que não gostassem da primeira actividade e não a concretizassem bem, os alunos surpreenderam-me. Mostraram-se interessados e concretizaram a actividade com sucesso tendo sido fácil atingir o primeiro objectivo traçado, a saber, o de desenvolver vocabulário relativo aos conteúdos dos diferentes tipos de jornais.

#### ***While Reading*** (durante a leitura) e ***Post-reading*** (após a leitura)

A actividade de leitura seguinte já não funcionou tão bem (ver apêndice 11). Era óbvio que os alunos desta turma não gostavam de ler nem de fazer exercícios de simples leitura, por isso, perante um exercício que consistia numa fase de leitura com vista a ordenar os parágrafos, os alunos limitaram-se a ler as primeiras palavras. Isso resultou numa má execução do exercício, que, sob o ponto de vista didáctico, não resultou. Durante todo o trabalho realizado com o texto, o ambiente de aula não foi o ideal porque a maioria da turma estava completamente dispersa e com pouca vontade de completar os exercícios propostos. Na reflexão que escrevi após esta aula na altura, referia que considerava que este tipo de exercícios devia ser evitado no caso desta turma, a não ser que fosse acompanhado por um exercício de audição. No caso contrário, a atenção da turma dispersava-se de tal modo que depois era difícil recuperar um bom ambiente de trabalho.

### ***Pre-listening* (antes da audição)**

Curiosamente, a turma começou a colaborar a partir do momento em que lhes pedi para sublinhar as *leading forms* (tempos primitivos dos verbos) do primeiro parágrafo do texto trabalhado anteriormente. Considero que a explicação para isto reside mais uma vez no facto de os alunos se sentirem seguros das respostas e também por gostarem de trabalhar conteúdos gramaticais, contrariamente ao que é usual.

### ***While Listening* (durante a audição)**

Foi nesta fase da aula que desenvolvi o exercício de audição e dei verdadeiramente início ao meu projecto. O primeiro exercício de audição realizado com a turma estava ligado ao trabalho efectuado na fase de aula anterior e neste, os alunos deveriam ouvir uma canção, *I still haven't found what I'm looking for* dos U2 (cf. apêndice M1), e escrever pelo menos três *leading forms* (tempos primitivos dos verbos) que conseguissem identificar. Para a concretização deste exercício a canção foi tocada apenas uma vez pois, como refere Penny Ur (1996), na vida real o discurso raramente é repetido e, por isso, uma das tarefas do professor é precisamente encorajar os alunos a obter o máximo de informação possível de uma primeira audição (Ur, 1996: 108). Depois da correcção do exercício, os alunos deveriam preencher a segunda ficha de trabalho distribuída (ver apêndice 12). Nesta, a ordem das estrofes da canção estava trocada. Os alunos deveriam ouvir de novo a canção e tentar ordená-la. Estes exercícios de audição resultaram muito bem, os alunos realizaram cada um dos exercícios propostos apenas com uma audição e gostaram da canção, esforçando-se para completar as tarefas pretendidas. Pude assim registar uma melhoria significativa do seu comportamento e empenho nesta fase da aula.

### ***Post-listening* (depois da audição)**

Depois dos exercícios de audição, os alunos responderam a algumas questões colocadas sobre a canção e o cantor e, no seguimento do tema da canção trabalhada, deveriam escrever três situações que ainda não tivessem feito e, oralmente, transmitir a informação aos colegas de carteira para, dessa forma, começarem a fazer o uso intuitivo do tempo verbal *Present Perfect*.

### ***Speaking* (oralidade)**

A aula terminou com um jogo que, por falta de tempo, não pôde ser muito explorado mas que acabou por ser aperfeiçoado e trabalhado na aula seguinte. No entanto, as poucas

frases apresentadas pelos alunos foram bem construídas e os alunos mostraram-se motivados e entusiasmados enquanto estavam a realizar o jogo, o que foi muito positivo. Esta actividade forneceu-me algumas pistas para o tipo de trabalho que a partir daí deveria realizar com a turma, uma vez que cheguei à conclusão que os alunos gostavam muito de ser estimulados visual e auditivamente.

Como já referi noutras ocasiões, o principal problema desta turma era a falta de concentração e as conversas constantes que desenvolviam durante as aulas. No geral, esta aula correu melhor do que as anteriores mas o comportamento dos alunos, que conversaram e estiveram desatentos durante algumas fases da aula, ainda não era o ideal para trabalhar.

Por esta razão, esta aula não me permitiu tirar muitas conclusões relativamente à verdadeira eficácia do exercício de audição, já que o comportamento e empenho da turma não foram notoriamente melhores durante o trabalho de audição comparativamente ao ambiente de trabalho desenvolvido durante outras fases da aula. Contudo, é visível na folha de observação 1 (ver apêndice 13), onde foi registado o empenho da turma, a quebra no ambiente de trabalho durante o exercício de leitura, *Post-reading*, o que é um dado importante e que vai de encontro à observação anteriormente registada relativamente à postura destes alunos perante um exercício de leitura, e o retomar do empenho da turma a partir do momento em que os exercícios de audição são trabalhados. Relativamente à observação dos alunos hiperactivos (ver apêndice 14), concluí que os alunos AM e F têm um comportamento muito semelhante entre si e não muito diferente do resto da turma. Analisando a folha de observação 2, podemos inclusivamente verificar que estes alunos chegam a ser avaliados pelo observador em algumas fases, como tendo uma motivação e concentração superior à da avaliação feita em relação ao empenho da restante turma. No entanto, considero que tal se deve à própria subjectividade da avaliação do observador e ao facto de estes alunos, conhecendo as dificuldades que têm, tentarem concentrar-se mais nas actividades que exigem uma maior concentração e empenho da sua parte. O aluno N teve sempre um comportamento pior do que a restante turma ao longo de toda a aula, tentando evidenciar-se a todo o custo com observações infelizes. Esta diferença comportamental não é particularmente visível na folha de observação 2, excepto no início e no fim da aula, contudo, na minha opinião o comportamento, empenho e concentração deste aluno esteve muito aquém do trabalho da restante turma durante toda a aula.

### 3.2.1.2. Descrição da 2.<sup>a</sup> aula do primeiro ciclo de investigação

A segunda aula do primeiro ciclo de investigação ocorreu no dia 18 de Fevereiro e teve a duração de 45 minutos. Um dos objectivos principais desta aula era trabalhar comunicativamente o tempo verbal *Present Perfect* e esse objectivo foi atingido. Para a sua concretização, procurei que os alunos percebessem o uso do tempo verbal e praticassem, utilizando conteúdos o mais realísticos possível, a sua forma afirmativa e negativa (ver apêndice 15).

#### **Lead-in (“motivação”) - visualização e audição da canção**

A aula começou com a visualização do vídeo da canção (cf. apêndice M2) que os alunos haviam trabalhado na aula anterior e tinham evidenciado gostar particularmente. Este exercício permitiu que a primeira tarefa proposta aos alunos, de sublinhar e construir frases dizendo o que o vocalista da banda já havia feito, fosse rapidamente concretizada pelos alunos e bem. Perante uma actividade particularmente motivadora, que ia totalmente ao encontro do gosto dos alunos, estes evidenciaram de imediato vontade de a concretizar. Além disso, como refere Jane Sherman quando usamos o vídeo “despertamos o olhar e isso suscita interesse no significado das palavras”<sup>15</sup> (Sherman, 2003: 2) por isso toda a actividade realizada em torno do vídeo acabou por fazer mais sentido para os alunos que, desta forma, conseguiram entender melhor o significado da canção que tinham estado a trabalhar na última aula.

O aumento do interesse dos alunos desde o início da aula, depois da visualização do videoclip evidenciou-se também na melhoria do seu comportamento e atenção, o que se traduziu numa boa produtividade final da aula.

#### **Pre-Grammar Focus (antes do trabalho gramatical) e Grammar Focus (trabalho gramatical)**

Também na apresentação da diferença entre o uso dos tempos verbais *Present Perfect* e *Simple Past* e dos advérbios *already* e *yet* (ver apêndice 16) os alunos estiveram atentos e participativos, tentando responder às questões que lhes foram colocadas e perceber o que lhes estava a ser explicado, o que mais uma vez demonstra que a turma gosta de gramática e fica particularmente atenta quando a trabalha.

Para terminar, os alunos voltaram a jogar o jogo iniciado na aula anterior, *Tell your secrets*, escrevendo uma frase negativa e outra afirmativa com os advérbios trabalhados e

---

<sup>15</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “the eye is caught, and this excites interest in the meaning of the words.”]

guiando-se apenas pelo exemplo dado na introdução ao jogo (ver diapositivo 3 do apêndice 16) para que fizessem uma descoberta indutiva do uso do tempo verbal trabalhado nas últimas aulas. Os alunos mostraram-se mais uma vez bastante motivados e entusiasmados em participar no jogo e em fazê-lo de forma correcta. Penso que o facto de saberem que no fim teriam um prémio ajudou a procurarem estar mais atentos, mas considero que a turma evidenciou uma melhoria de comportamento ao longo de toda a aula.

Quanto ao projecto investigação-acção, embora a folha de observação 1 desta aula (apêndice 17) não demonstre uma grande mudança em relação à folha de observação 1 da aula de dia 16 de Fevereiro (apêndice 13) e seja feita referência, nas observações da mesma, ao facto de os alunos não terem um empenho constante ao longo de cada fase de aula, posso dizer que no geral o empenho da turma melhorou significativamente desde o início da aula. Isto pode ser justificado por vários factores mas queria salientar os que me parecem mais evidentes: a menor duração da aula, o que facilita a capacidade de concentração dos alunos embora esta aula fosse ao fim da manhã, mas sobretudo, o uso da canção e do videoclip logo no início da aula. Na minha opinião, o facto de os alunos terem gostado bastante da actividade inicial proporcionou um ambiente de trabalho favorável desde o início, por isso considero que o exercício de audição associado à visualização do videoclip terá sido essencial para a melhoria e continuidade do empenho dos alunos desta turma durante esta aula.

Em relação aos alunos hiperactivos, a folha de observação 2 (apêndice 18) também denota uma melhoria geral na concentração e motivação destes alunos, indo ao encontro do que já disse antes, que o comportamento destes alunos não é muito diferente do da restante turma. O aluno N continua a ser aquele que apresenta motivação e concentração mais fracas em relação aos outros dois alunos, no entanto, nesta aula acabou por acompanhar o empenho da restante turma. Curiosamente, o aluno F registou um decréscimo acentuado da sua motivação e concentração da primeira fase da aula, em que foi usado o exercício de audição, para a segunda fase da aula (*Pre-Grammar Focus*), fase em que foram trabalhados com mais profundidade os aspectos gramaticais. Esta mudança de atitude ter-se-á devido ao facto de o aluno querer continuar a trabalhar directamente com a canção, o que não era possível e, por isso, durante a segunda fase da aula, tentou mostrar o seu desagrado estando menos atento e concentrado e tentando perturbar a aula com constantes chamadas de atenção. A sua atitude acabou por mudar no final da aula quando se sentiu mais motivado ao saber que ia jogar um jogo e que poderia receber um prémio no final. O aluno AM teve níveis de concentração e motivação constantes ao longo de toda a aula, acompanhando o trabalho e empenho da restante turma. Este aluno, começou a tomar medicação para controlar a sua hiperactividade e

o seu empenho, motivação e concentração melhoraram significativamente a partir desse momento, estando mais próximo do comportamento dos restantes colegas da turma. Penso, no entanto, que terei conseguido que este aluno criasse alguma empatia comigo durante as aulas e que isso também terá sido um factor importante para a sua melhoria.

### **3.2.1.3. Descrição da 3.<sup>a</sup> aula do primeiro ciclo de investigação**

Na terceira aula do primeiro ciclo de investigação de 90 minutos com a turma do 8º ano, no dia 23 de Fevereiro, a turma registou uma melhoria muito significativa de comportamento e empenho o que chegou mesmo a causar-me algum estranhamento. Os principais objectivos desta aula consistiam em praticar o tempo verbal *Present Perfect*, que até àquela data apenas havia sido trabalhado de forma comunicativa, e introduzir algum vocabulário sobre o tema *Internet Friendship* (ver apêndice 19). Nesta aula considero que o primeiro objectivo foi totalmente conseguido, embora o último já não tenha sido tão bem trabalhado devido à escassez de tempo no final, tendo sido aprofundado na aula seguinte.

#### ***Lead-in* (“motivação”), *Pre-Grammar Focus* (antes do trabalho gramatical) e *Grammar Focus* (trabalho gramatical)**

Desde o início da aula, ainda na fase do *recalling* (revisão) da aula anterior, os alunos mostraram recordar-se de todo o trabalho feito nas outras aulas e estarem interessados, o que teve uma influência positiva no trabalho posterior. A forma do tempo verbal pareceu-me ter ficado clara para os alunos, que foram capazes de explicar antes de o esquema ter sido apresentado no quadro e rapidamente construíram a frase tanto na negativa como na interrogativa (ver apêndice 20), dando seguimento à abordagem indutiva iniciada na aula anterior. Também o trabalho feito com a ficha de trabalho 1 (ver apêndice 21) desta aula correu bastante bem e os alunos evidenciaram ser capazes de completar os exercícios apresentados sem grandes dificuldades.

#### ***Post-Grammar Focus* (depois do trabalho gramatical)**

A explicação da diferença entre os advérbios *already*, *yet* e *just* também foi feita rapidamente, porque os alunos olharam para os exemplos dados e facilmente perceberam quais as diferenças no significado e no uso de cada um. Assim, tiveram de realizar a ficha de trabalho 2 (ver apêndice 22), cujos exercícios iam aumentando o grau de dificuldade, culminando na experiência individual dos alunos, o que terá elevado o seu interesse. No

último exercício pareceu-me bastante curioso que alguns alunos ao construir a forma negativa de uma das frases afirmativas que continha *something*, tendo sido alertados para a palavra, depressa tivessem percebido que a palavra a usar na negativa deveria ser *anything*. Isso revela a capacidade de relacionar os conteúdos leccionados noutros momentos. Da mesma forma, a rapidez com que os alunos fizeram os exercícios e os corrigiram foi muito positiva e um testemunho do interesse dos alunos ao longo de toda a aula.

### **Vocabulary (vocabulário) - audição**

O momento de quebra de ritmo desta aula aconteceu quando deixei de trabalhar gramática e procurei trabalhar algum vocabulário sobre *Internet Friendship*, reforçando mais uma vez a ideia de que estes alunos gostavam de trabalhar gramática e se empenhavam quando o tema da aula era esse.

Os alunos gostaram da imagem que lhes foi apresentada como introdução ao tema (ver diapositivo 7 do apêndice 20). O exercício de audição resultou muito bem (cf. apêndices 23, M3 e M4), porque no final da aula os alunos já estavam bastante agitados e a necessidade de ouvir obrigou-os a estar em silêncio e a acalmar. **Esta reacção reforça a ideia do meu projecto de investigação-acção de que os exercícios de audição podem funcionar como exercícios de acalmia numa turma que é geralmente muito agitada.** Contrariamente ao exercício de audição das aulas anteriores, este exercício não envolveu a audição de uma canção, não só porque a canção existente sobre o tema iria ser trabalhada na aula seguinte, mas também porque me pareceu relevante verificar a atitude dos alunos perante a audição de um texto, uma vez que já estava a começar a pensar no segundo ciclo de investigação com esta turma e os alunos haviam demonstrado bastante relutância em efectuar trabalhos de leitura de textos na primeira aula deste ciclo.

Quanto à observação do projecto de investigação-acção, pode-se constatar nas folhas de observação que houve uma melhoria do empenho da turma ao longo das várias fases da aula. É curioso verificar na folha de observação 1 (ver apêndice 24) que, tendo havido um momento de quebra no ritmo de trabalho realizado ao longo da aula durante a fase de *Grammar* e *Post-Grammar Focus*, a turma recuperou o seu ritmo com o exercício de audição usado para trabalho de vocabulário no fim da aula.

Observando os alunos hiperactivos desta turma (ver apêndice 25), é notória a falta de empenho do aluno N, o qual apenas melhorou o seu nível de concentração e motivação no fim da aula, quando lhe pedi para se juntar à minha orientadora. Esta decisão havia sido pensada anteriormente como forma de testar o comportamento deste aluno quando acompanhado

individualmente por um professor. Uma vez que já tinha posto em prática as diversas estratégias de intervenção na sala de aula indicadas por João Lopes (Lopes, 2004: 203 a 207) referidas no ponto 2.2. deste relatório e a atitude do aluno se mantinha a mesma, pensei que o apoio individual, simulando o processo de assessoria desenvolvido em algumas escolas, poderia ter algum efeito neste aluno, o que se veio efectivamente a verificar. Os outros dois alunos apresentaram uma motivação e concentração constantes ao longo de toda a aula embora o aluno AM tenha melhorado significativamente nesta aula. Um dos factores, que identifiquei como elemento de motivação/concentração do aluno AM, foi o facto de logo no início da aula eu lhe ter dito que estava à espera que ele acabasse de passar porque precisava da ajuda dele. Queria desta forma, não só apressar o ritmo de trabalho do aluno, que normalmente era lento a passar o conteúdo do quadro, mas também colocar em prática algumas das técnicas que havia lido sobre como trabalhar com alunos hiperactivos, reforçando a atenção que lhe dava. A verdade é que a partir desse momento o aluno não voltou a baixar o seu empenho e concentração ao longo de toda a aula, sendo até bastante participativo. Penso que, perante a minha afirmação, o aluno sentiu que a sua intervenção era importante e que isso acabou por ser motivador para ele estando a partir desse momento sempre atento e concentrado. Isto é perfeitamente reconhecível na folha de observação 2 onde o aluno tem na primeira fase da aula um nível de motivação/concentração Suficiente e nas restantes fases da aula este nível subiu para Bom e se manteve constante até ao fim da aula.

#### **3.2.1.4. Descrição da 4.<sup>a</sup> aula do primeiro ciclo de investigação**

A quarta aula do primeiro ciclo de investigação, no dia 25 de Fevereiro e de 45 minutos, decorreu de forma muito satisfatória. Os principais objectivos desta aula consistiam em apresentar e praticar o uso dos advérbios *since* e *for* com o tempo verbal *Present Perfect* e continuar o alargamento de vocabulário dos alunos em relação ao tema *Internet Friendship* (ver apêndice 26). Durante esta aula os alunos mostraram-se novamente muito trabalhadores e empenhados.

##### ***Lead-in* (“motivação”)**

A actividade inicial, que procurava explicar o uso de *since* e *for* com o uso da internet, não foi tão bem conseguida como eu esperava. Como dei um exemplo pessoal (ver apêndice 27), com vista a cativar a atenção dos alunos, e os alunos não interpretaram de imediato uma das frases dadas, começaram a fazer conjecturas completamente disparatadas e próprias da

sua idade e acabaram por perder algum tempo no início da aula. Contudo, esse tempo foi rapidamente repostado enquanto os alunos faziam os exercícios de consolidação dos advérbios (ver apêndices 28 e 29), porque coloquei um relógio com a contagem decrescente do tempo (cf. apêndices M5 e M6), que os alunos acharam particularmente motivador e respeitaram, o que acabou não só por facilitar o controlo do tempo de trabalho dos alunos mas também a, durante o tempo estipulado, estarem concentrados na realização das tarefas propostas.

### ***Listening (audição) e Post-Listening (depois da audição)***

O tempo que se ganhou na fase de consolidação dos advérbios *since* e *for* permitiu que, para além do trabalho de reconhecimento de vocabulário realizado com o exercício de audição da canção (cf. apêndice 30 e M7), fosse trabalhado vocabulário específico de mensagens de texto e de chats presentes na canção trabalhada, tendo a aula terminado com uma última audição da canção.

Esta aula foi uma daquelas em que melhor consegui gerir o tempo, o que quanto a mim se deveu sobretudo à ajuda dos relógios de contagem decrescente usados e que obrigaram os alunos a estarem concentrados durante aquele tempo de trabalho, rentabilizando-o.

Relativamente ao projecto de investigação-acção, mais uma vez foi notória na folha de observação 1 (ver apêndice 31) a melhoria do empenho da turma ao longo de toda a aula, mas esta é sobretudo mais evidente a partir do momento em que se começa a trabalhar a canção. Esta folha de observação foi preenchida pela minha orientadora de estágio que referiu, nas observações, que a melhoria do empenho dos alunos se devera a um maior controlo da minha parte das actividades realizadas. A folha de observação 2 (ver apêndice 32) mostra exactamente o mesmo que a folha de observação 1 que fez a análise geral da turma, sendo que desta vez também o aluno N esteve mais concentrado e motivado, estando ao nível de todos os outros elementos da turma. Uma vez que, na aula anterior, se verificou uma melhoria significativa do empenho, concentração e motivação deste aluno a partir do momento em que esteve a trabalhar junto à sua professora, optei por mantê-lo no mesmo local de trabalho, o que resultou bastante bem, pois o aluno mostrou-se inclusivamente mais participativo. É de salientar que este aluno, apesar do seu problema de hiperactividade, é um aluno com bons resultados no final dos períodos lectivos a todas as disciplinas. É um aluno com muitas capacidades cognitivas e que as demonstra sobretudo nos testes escritos, enquanto o seu comportamento em aula é normalmente muito mau, daí que os seus resultados finais não

sejam melhores. Realço ainda a melhoria significativa da concentração e motivação do aluno F, agora também ele ao nível do empenho da restante turma.

Estas duas últimas aulas foram muito encorajadoras para mim, porque senti que consegui cativar a turma e que estas aulas foram elementos importantes de observação para o meu projecto de investigação-acção.

### 3.2.1.5. Resumo da aplicação do projecto na turma do 8º ano e observações

Durante o primeiro ciclo de aplicação do projecto nesta turma, usei exercícios de audição em todas as aulas, sobretudo canções, e observei o seu impacto na melhoria do empenho da turma e da concentração e motivação dos alunos hiperactivos em todas as aulas. No fim da aplicação do primeiro ciclo e analisando os dados registados nas folhas de observação usadas em cada uma das aulas, apercebi-me que os exercícios de audição tinham algum impacto na melhoria do empenho da turma e do trabalho dos alunos hiperactivos. Contudo, uma vez que os níveis de concentração e motivação dos alunos hiperactivos não foram muito diferentes dos níveis de empenho de toda a turma e ao ser feita a observação do empenho da turma foi também observado e registado o empenho dos alunos hiperactivos, as observações que a seguir se descrevem e apresentadas em gráfico tiveram como base apenas as folhas de observação 1 usadas em cada aula para observação da evolução do empenho da turma.

Assim, na primeira aula de dia 16 de Fevereiro, o exercício de exploração da canção *I still haven't found what I'm looking for* para trabalho do tempo verbal *Present Perfect* foi realizado a meio da aula e, analisando a folha de observação 1 (cf. apêndice 13 e gráfico 16<sup>16</sup>), verifiquei que houve uma quebra do empenho da turma no exercício de exploração da leitura da fase de *Post-reading* e que, na fase de preparação dos exercícios de audição (*Pre-listening*), o empenho da turma se elevou novamente e se manteve constante até ao final da aula.

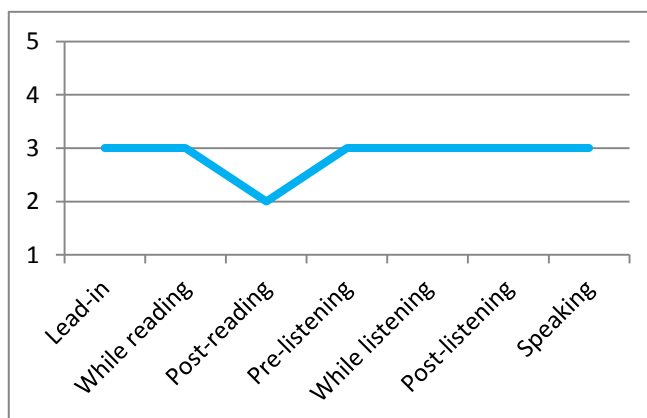


Gráfico 16 - Empenho da turma do 8º ano na aula de 16 de Fevereiro

<sup>16</sup> Para que a representação em gráfico do empenho da turma fosse possível, este teve de ser apresentado de 1 a 5, representando 1 um empenho Pobre, 2 um Insuficiente, 3 um Suficiente, 4 um Bom e 5 um Muito Bom.

Na segunda aula, de dia 18 de Fevereiro, a visualização e audição do videoclip da canção aconteceram no início da aula e o empenho da turma melhorou e manteve-se constante ao longo de toda a aula (cf. apêndice 17 e gráfico 17).

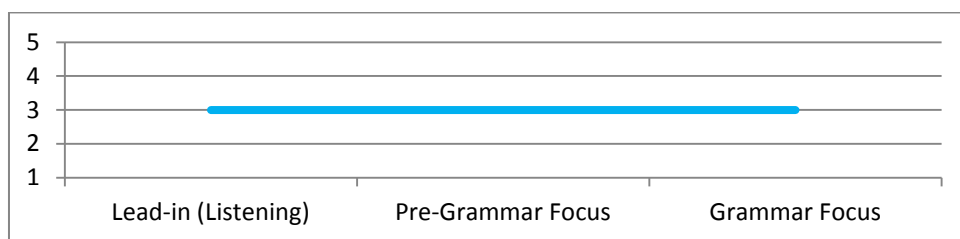


Gráfico 17 - Empenho da turma do 8º ano na aula de 18 de Fevereiro

Na terceira aula, dia 23 de Fevereiro, foi usado um exercício de audição para correcção de um exercício de vocabulário no fim da aula, na fase *Vocabulary* (cf. apêndices M3 e M4). Verifiquei que houve uma melhoria do empenho da turma desde o início da aula que diminuiu durante as fases de *Grammar Focus* e *Post-Grammar Focus*, apesar de esta turma claramente gostar de trabalhar conteúdos gramaticais (cf. apêndice 24 e gráfico 18). A diminuição do empenho da turma nestas fases pode ser justificada pelo facto de estarem a ser leccionados conteúdos novos, criando alguma insegurança nos alunos, e pelo tipo de trabalho desenvolvido, em que os alunos respondiam a exercícios para aplicação dos conteúdos gramaticais e deveriam, no final, comparar as respostas dadas com o seu colega de carteira, o que terá suscitado alguma agitação e dispersão no empenho e trabalho da turma que facilmente foi reposto na fase final, *Vocabulary*, em que os alunos tiveram de completar um texto através da sua audição.

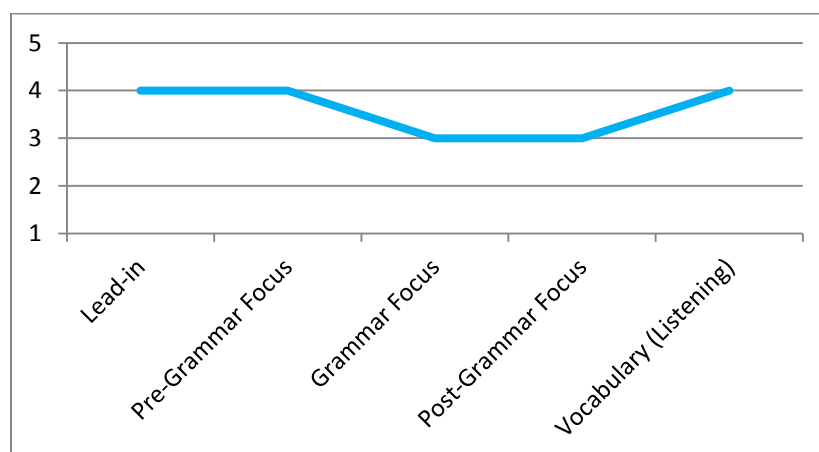


Gráfico 18 - Empenho da turma do 8º ano na aula de 23 de Fevereiro

Na última aula do primeiro ciclo, dia 25 de Fevereiro, a audição da canção *My Computer* (cf. apêndice M7) foi feita a meio da aula e se, no início, a turma se mostrou

agitada e menos empenhada do que na aula anterior, a meio da aula, precisamente depois do início do trabalho da canção *My Computer* (fase *Listening*) o empenho da turma melhorou e voltou a ser avaliado como Bom (cf. apêndice 31 e gráfico 19).

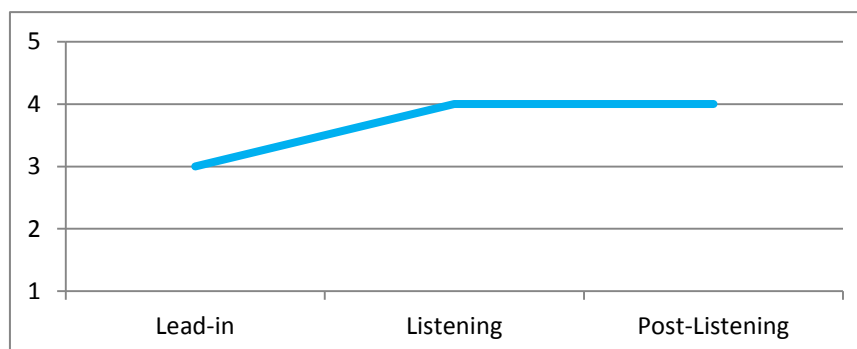


Gráfico 19 - Empenho da turma do 8º ano na aula de 25 de Fevereiro

Perante a observação e análise dos dados em cima descritos relativamente ao empenho da turma face aos exercícios de audição, conclui que estes têm alguma influência na melhoria do seu empenho, contudo, durante as aulas que leccionei, apercebi-me que outros elementos eram também factores importantes na melhoria do empenho da turma, nomeadamente o uso de materiais coloridos, do PowerPoint e de jogos com um forte contributo visual e auditivo, o rigor no controlo das actividades e o contacto mais regular com a professora.

Como já referi anteriormente, esta turma era extremamente visual e auditiva o que estará também relacionado com a sua jovem idade, por isso, tive sempre a preocupação de, em todas as aulas, dar à turma fichas de trabalho a cores e com bastantes desenhos para cativar a atenção dos alunos. Esta estratégia funcionou bem com esta turma, porque fizeram sempre referência a esse pormenor quando recebiam uma ficha de trabalho e pareciam ficar mais interessados em explorar as fichas de trabalho assim apresentadas. Além disso, uma vez que na sala em que trabalhava com esta turma não tinha quadro interactivo, usei bastante o PowerPoint e tentei usar o máximo de efeitos que consegui nos diapositivos apresentados para captar a atenção da turma, nomeadamente quando jogavam jogos.

Para além dos factores atrás descritos, considero que o rigoroso controlo das actividades e do tempo dispensado para cada uma delas foi fundamental para esta turma. Uma vez que esta turma era extremamente activa e conversadora, era frequente os alunos perderem-se com conversas paralelas antes ou depois de terminarem os exercícios propostos, mas, depois de os ter sujeitado ao controlo rigoroso dos relógios de contagem decrescente, a turma percebeu que aquele tempo era para ser cumprido e esforçou-se por realizar as tarefas dentro do tempo estipulado. No fundo, perante a sua desordem, esta turma gostava de ter

regras, o que ficou claro perante a sua atitude face aos relógios de contagem decrescente e face à apresentação das formas gramaticais relacionadas com o *Present Perfect*, pois durante essa apresentação em PowerPoint, na aula de 23 de Fevereiro, a turma esteve sempre atenta e a tirar apontamentos.

Outro factor que me pareceu muito importante na melhoria do empenho da turma foi o contacto mais regular com a professora, neste caso comigo, pois apercebi-me que à medida que ia dando mais aulas à turma o seu comportamento ia mudando para melhor e se tornava mais fácil controlar a turma, por isso, percebi que a continuidade do trabalho com a turma era efectivamente importante. Desde o início do estágio que referi que uma das maiores dificuldades no trabalho de estágio seria não trabalhar com turmas minhas e não desenvolver um trabalho contínuo com as mesmas, no entanto, nunca pensei que esse factor viesse a ser tão evidente e importante no empenho da turma como veio a demonstrar ser.

### **3.2.1.6. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do primeiro ciclo realizado na turma de Inglês do 8º ano**

No final do primeiro ciclo de trabalho com a turma do 8º ano de Inglês foi realizado um inquérito de avaliação desse trabalho (ver apêndice 33) para que os alunos dessem a sua opinião em relação às aulas, eu pudesse verificar até que ponto as minhas observações, feitas até àquele momento e apresentadas anteriormente, eram partilhadas pelos alunos e o segundo ciclo pudesse ser melhor delineado.

Assim, no dia 11 de Março foi aplicado o inquérito aos vinte alunos que estavam presentes na aula desse dia e em relação à pergunta n.º 1, em que foram questionados relativamente ao facto de se terem sentido motivados para trabalhar durante as aulas leccionadas por mim, todos os alunos (100%) responderam afirmativamente, por isso todos passaram directamente para a pergunta n.º 3, uma vez que a pergunta n.º 2 era para ser respondida apenas por aqueles que tivessem dado resposta negativa à pergunta n.º 1.

Na pergunta n.º 3 (gráfico 20), os alunos foram inquiridos relativamente à sua percepção do empenho da turma. A maioria dos alunos (65%, treze alunos) respondeu que considerou que o empenho da turma melhorou enquanto sete alunos (35%) responderam que não. Contudo, das sete respostas negativas apenas quatro alunos (20%) justificaram a sua opção negativa na pergunta n.º 4 dizendo que a turma por vezes não tinha um empenho adequado porque os alunos eram “muito faladores”, os outros três alunos não deram qualquer justificação à sua opção negativa.

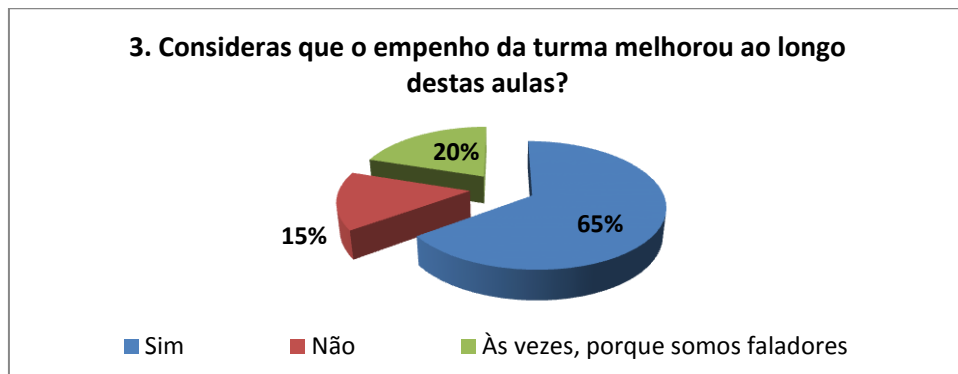


Gráfico 20

As perguntas n.º 5 e 6 pediam aos alunos para ordenar as opções por ordem de preferência, por isso, para simplificar a análise dos dados, apresentarei os dados destas questões relativamente às três primeiras opções mais escolhidas pela turma.

Na pergunta n.º 5 (gráfico 21), em que os alunos eram inquiridos relativamente ao que consideravam ter contribuído para a melhoria do empenho da turma e eram dadas as opções “os conteúdos serem mais interessantes”, “audição de músicas”, “os jogos”, “os materiais usados”, “o uso do PowerPoint”, “o maior contacto com a professora”, “outro. Qual?”. A maioria dos alunos da turma (dezassete alunos, 85%) escolheu como primeira opção a “audição de músicas”, 10% (dois alunos) escolheu a opção “o uso do PowerPoint” e 5% (um aluno) “os conteúdos serem mais interessantes”. Como segunda opção, a maioria dos alunos da turma (doze alunos, 60%) escolheu “os jogos”, 15% (três alunos) escolheram “o uso do PowerPoint”, 10% (dois alunos) a “audição de músicas”, outros 10% “os materiais usados” e 5% (um aluno) referiu “os conteúdos serem mais interessantes”. Como terceira opção as opiniões da turma ficaram mais divididas. 29% dos alunos da turma (seis alunos) escolheram a opção “o uso do PowerPoint”, 24% (cinco alunos) “os materiais usados”, 19% (quatro alunos) optaram por “os jogos”, outros 19% por “o maior contacto com a professora” e 9% (dois alunos) escolheram “os conteúdos serem mais interessantes”.

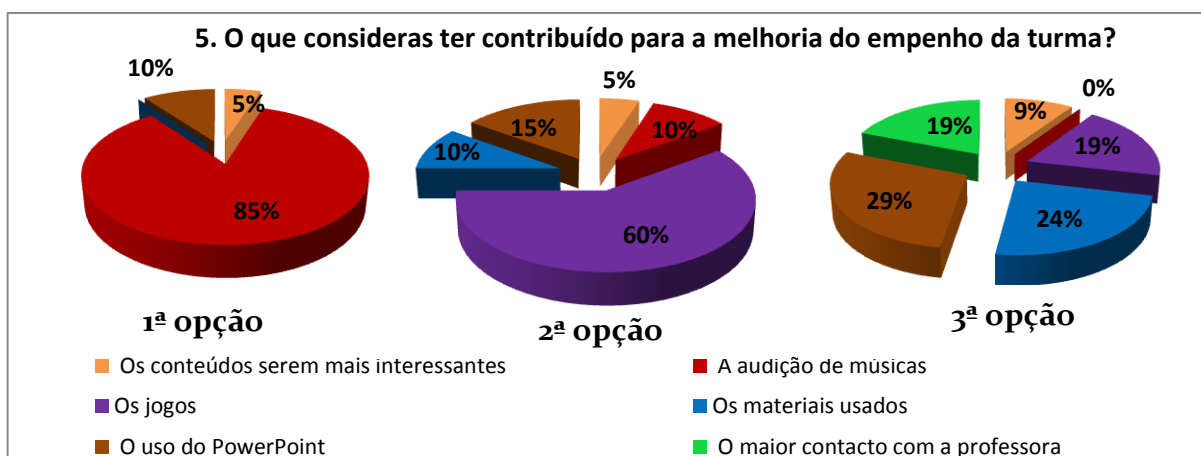


Gráfico 21

Na pergunta n.º 6, última questão (gráfico 22), os alunos foram questionados relativamente ao trabalho de aula que mais gostaram de realizar durante o primeiro ciclo de investigação e foram-lhes dadas as opções “leitura e trabalho do texto *Football got me out of house*”, “trabalho com a música *I still haven’t found what I’m looking for*”, “jogo *Tell your secrets*”, “trabalho gramatical com o tempo verbal *Present Perfect*”, “trabalho com a música *My Computer*”, “exercício de vocabulário sobre o tema *Internet Friendship*”, “correção do exercício de vocabulário sobre o tema *Internet Friendship* com um exercício de audição”, “outro. Qual?”. A maioria da turma (dezoito alunos, 80%) escolheu como primeira opção “trabalho com a música *I still haven’t found what I’m looking for*”, 5% (um aluno) distinguiu o “jogo *Tell your secrets*” e outro aluno (5%) o “exercício de vocabulário sobre o tema *Internet Friendship*”. Como segunda opção, 39% dos alunos da turma (sete alunos) seleccionaram o “jogo *Tell your secrets*”, 28% (cinco alunos) distinguiram a “leitura e trabalho do texto *Football got me out of house*”, 22% (quatro alunos) escolheram o “trabalho com a música *My Computer*”, 6% (um aluno) optou pelo “trabalho gramatical com o tempo verbal *Present Perfect*” e 5% (um aluno) pelo “trabalho com a música *I still haven’t found what I’m looking for*”. Como terceira opção, 30% dos alunos da turma (seis alunos) seleccionaram o “jogo *Tell your secrets*”, outros 30% o “trabalho com a música *My Computer*”, 15% (três alunos) distinguiram o “trabalho gramatical com o tempo verbal *Present Perfect*”, 10% (dois alunos) escolheram a “correção do exercício de vocabulário sobre o tema *Internet Friendship* com um exercício de audição”, outros 10% o “exercício de vocabulário sobre o tema *Internet Friendship*” e 5% (um aluno) seleccionou a opção “leitura e trabalho do texto *Football got me out of house*”.

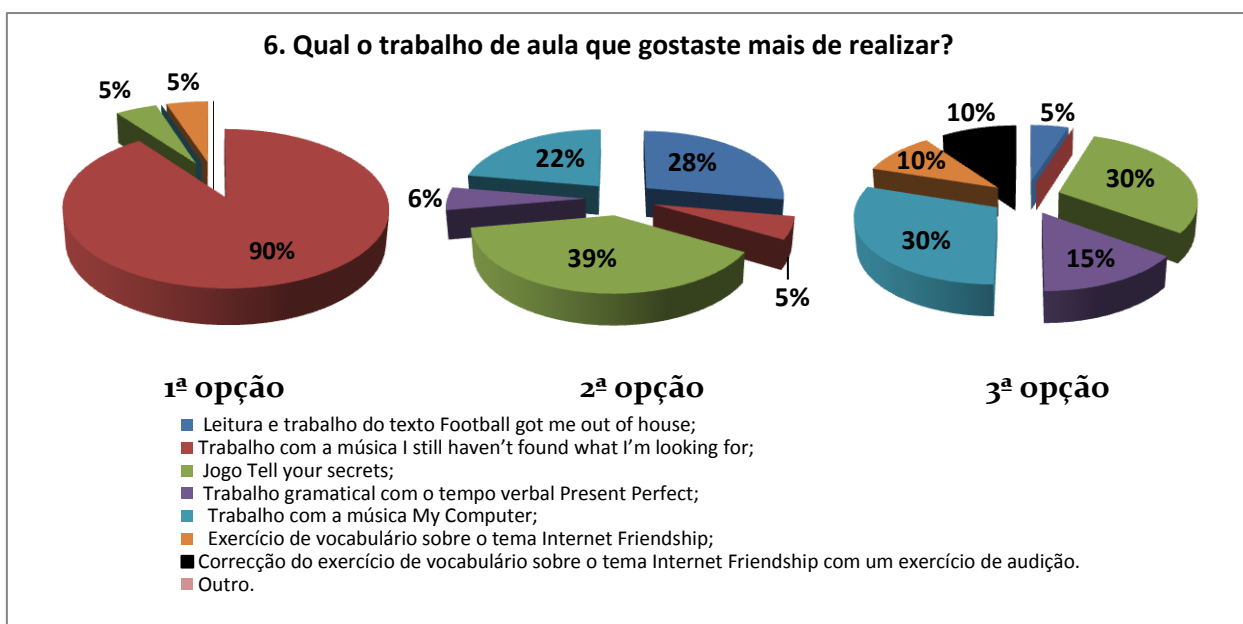


Gráfico 22

Perante o inquérito realizado e a análise dos resultados em cima descrita, é fácil perceber que os alunos se sentiram motivados e empenhados para trabalhar nas aulas do primeiro ciclo por mim leccionadas e que tal se deveu, na sua opinião, sobretudo à audição de músicas, ao uso do PowerPoint e aos conteúdos leccionados. Também os jogos, os materiais usados e o maior contacto com a professora foram referidos pelos alunos nas suas primeiras 3 opções o que corrobora as observações apresentadas no ponto 3.2.1.5 deste relatório, de que estes terão sido factores importantes na melhoria do empenho destes alunos para além dos exercícios de audição.

Os trabalhos de aula apontados pelos alunos na pergunta n.º 6 do inquérito e representados no gráfico 22, mostram que os exercícios de audição, sobretudo o trabalho com a canção *I still haven't found what I'm looking for*, foram importantes para os alunos, sendo sempre mencionados nas três primeiras opções, seguidos do jogo *Tell your secrets* que surge também sempre em grande destaque entre as primeiras três opções. Em relação aos restantes trabalhos de aula as opiniões da turma dividem-se destacando ainda mais os trabalhos de aula atrás referidos como factores de melhoria do empenho da turma.

Este inquérito foi confidencial mas não foi anónimo, porque considerei que seria importante analisar as respostas dos alunos observados individualmente e verificar se estas seriam muito diferentes das respostas dadas pela turma.

Os três alunos hiperactivos da turma sentiram-se motivados para trabalhar ao longo das aulas mas, relativamente ao empenho da turma, enquanto os alunos F e AM consideraram que este melhorou, o aluno N disse que este só melhorava de vez em quando, fazendo parte dos alunos que seleccionaram a resposta negativa na pergunta n.º 3. Na pergunta n.º 5, sobre o que teria contribuído para a melhoria do empenho da turma, o aluno F considerou que foi “o uso do PowerPoint” enquanto os outros dois alunos seguiram a tendência da turma e consideraram que foi a “audição de músicas”. Contudo, o aluno F também referiu “a audição de músicas” como segunda opção enquanto os outros dois alunos referiram “os jogos”. Como terceira opção, a opinião deste alunos variou, o aluno F considerou que foi “o maior contacto com a professora”, o aluno N “os conteúdos serem mais interessantes” e o aluno AM “o uso do PowerPoint”. Na pergunta n.º 6, sobre o trabalho de aula que mais gostaram, as respostas destes alunos só coincidiram na primeira opção em que todos escolheram o “trabalho com a música *I still haven't found what I'm looking for*”. Entre as três primeiras opções os alunos AM e N também seleccionaram o “jogo *Tell your secrets*”, mas todas as outras escolhas dos alunos foram díspares. Saliento que o aluno F distinguiu como primeiras opções, todos os exercícios que continham exercícios de audição, pois como segunda opção escolheu o “trabalho com a música *My Computer*” e para terceira opção a “correção do exercício de

vocabulário sobre o tema *Internet Friendship* com um exercício de audição”. Resumindo, as respostas destes alunos vão ao encontro das respostas dadas pelos restantes alunos da turma e a audição de músicas também teve um papel importante no desempenho destes alunos durante as aulas do primeiro ciclo.

### **3.2.2. Desenvolvimento do primeiro ciclo de investigação na turma de Alemão**

*“Por vezes ensinamos Inglês – e os nossos alunos entendem o Inglês – como se fosse um sistema abstracto, inserido no seu próprio mundo livre de contexto. Os exercícios de audição reforçam a importância de existir um contexto.” (Wilson, 2009: 20)<sup>17</sup>*

Apesar de a língua trabalhada na turma do 12º ano ser o alemão, a citação de JJ Wilson acima apresentada adapta-se perfeitamente ao trabalho realizado com a turma do 12º ano, a qual trabalhou exercícios de audição mas de uma forma diferente dos exercícios de audição trabalhados na turma do 8º ano. Devido às actividades em que a turma se encontrava envolvida e ao facto de sermos três estagiários a trabalhar com ela, apenas foram dadas três aulas no primeiro ciclo de investigação-acção com esta turma. Na turma passiva de Alemão, considereei que seria mais relevante o trabalho de audição mostrar aos alunos o contexto em que a língua é usado, não só porque eram alunos mais velhos e os conteúdos programáticos da disciplina assim o exigiam, mas também porque o curso destes alunos era um curso profissional de Técnico de Turismo. Assim sendo, era importante que percebessem a utilidade da língua alemã no seu dia-a-dia, enquanto trabalhadores, e o seu uso real.

#### **3.2.2.1. Descrição da 1.ª aula do primeiro ciclo de investigação**

A primeira aula do primeiro ciclo de investigação-acção com a turma do 12º ano de Alemão teve lugar no dia 2 de Março, a duração de 90 minutos e o tema a abordar nessa aula foi a *Kommunikation im Tourismusbereich* (Comunicação no âmbito do Turismo) correspondente ao módulo oito do programa da disciplina Comunicar em Alemão (ver apêndice 34).

---

<sup>17</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Sometimes we teach English – and our students perceive English – as if it is an abstract system in a context-free world of its own. Listening reinforces the importance of context.”]

Como já referi antes, esta turma evidenciava um grau médio/baixo de desempenho, pautado por alguma apatia, notória falta de motivação e irregularidade no estudo. Por isso, e uma vez que o tema do meu projecto de investigação-acção se foca no empenho da turma durante fases da aula em que esta está exposta a exercícios de audição, como forma de tentar melhorar o seu empenho e motivação e com vista ao desenvolvimento de um ambiente de trabalho mais propício, optei por leccionar durante as aulas do primeiro ciclo desta turma as *Telefongespräche* (Conversas telefónicas). No entanto, depressa percebi que não seria fácil tornar o tema suficientemente motivador para envolver esta turma, por isso decidi criar vários focos de atenção durante a primeira aula para conseguir detectar o que mais estimularia o empenho e a participação da turma.

### ***Einstieg* (introdução) – observação do vídeo**

A aula teve início com a visualização de um filme sobre a Alemanha (cf. apêndice M8), filme esse que ilustrava a música *Deutschland* da banda *Die Prinzen*. Para que os alunos vissem o filme com um objectivo bem definido pedi-lhes para tentarem responder a duas perguntas que escrevi no quadro. A intenção deste início de aula era acima de tudo despertar a atenção e o interesse dos alunos para a aula pois é evidente “o poder do vídeo numa sala de aula, um poder que se torna ainda maior se houver uma concentração em sequências curtas” (Sherman, 2003:2)<sup>18</sup>, como era o caso do filme projectado. Contudo, tanto o filme como a canção, eram muito ricos em pormenores relativamente à cultura alemã por isso me pareceu que seria importante, para um grupo que estuda turismo e que iria ter contacto com turistas alemães, explorar o lado cultural dos mesmos. Assim, as questões colocadas no início remetiam os alunos a activar os seus conhecimentos de cultura geral, ao reconhecer figuras como a ministra alemã Angela Merkle e o corredor de fórmula 1 Schumacher, marcas de origem alemã como a Mercedes e a Volkswagen, a bandeira e monumentos sobre os quais já tinham trabalhado noutras aulas como o *Reichstagsgebäude* (edifício do Parlamento), o *Brandenburger Tor* (Portão de Brandemburgo) ou a *Fernsehturm* (Torre de televisão). Considero que o trabalho realizado com o vídeo sobre a Alemanha e com a música foi positivo, pois nesta fase da aula os alunos estavam ainda bastante motivados e foram, por isso, respondendo bem às questões que lhes coloquei sobre o vídeo, tendo identificado vários elementos da cultura alemã que já haviam trabalhado noutras aulas, mas também referindo elementos que identificaram no vídeo como a Chanceler alemã Angela Merkle, Hitler, as diversas marcas de automóveis e a bandeira alemã. Estas referências permitiram desenvolver

---

<sup>18</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “the compelling power of video in the classroom, a power that is even enhanced by concentration on short sequences.”]

algum vocabulário que lhes poderá vir a ser útil mais tarde, mas que sobretudo enriquece a sua cultura geral relativamente à língua que estão a estudar e à Alemanha.

### ***Einstieg* (introdução) – audição da música**

Foi apresentada à turma (ver apêndice 35) a banda que interpreta o tema que ouviram e o tipo de música que normalmente tocam como mais um foco cultural da aula, mas também para que os alunos melhor entendessem a letra da música que iriam trabalhar em seguida. Uma vez que a canção na íntegra era um pouco longa e continha algum vocabulário pouco próprio, considerei que seria mais relevante trabalhar apenas os primeiros versos da mesma (ver apêndice 36), os quais já conseguiam corresponder aos meus objectivos, ou seja, desenvolver a capacidade de audição dos alunos relativamente à língua alemã e trabalhar algum vocabulário importante presente na canção sobre a Alemanha e o povo alemão. Este trabalho foi feito com a exploração do vocabulário relativo à canção antes da sua audição onde procurei retirar palavras que poderiam vir a ser importantes para os alunos tendo em vista o curso que estavam a frequentar, como *Kunden* (cliente), *Besucher* (visitante), *Volk* (povo), *fahren* (ir), *Geld* (dinheiro) e *Steuer* (impostos); e foi um trabalho pensado como elemento de motivação para uma turma normalmente apática, pois é usual as canções e a música serem um forte estímulo para os alunos, como já havia sido verificado nas aulas leccionadas anteriormente com a turma do 8º ano de Inglês.

### ***Erarbeitung* (desenvolvimento) - audição da conversa telefónica com situação errada**

Depois da exploração da canção dei início ao trabalho com o tema que efectivamente queria aprofundar durante as aulas do primeiro ciclo, as *Telefongesprache* (Conversas telefónicas), contudo, e com vista a manter a atenção dos alunos, dei início ao tema projectando a fotografia de um colega de estágio (cf. diapositivo 2 apêndice 35) com o qual os alunos já tinham trabalhado. Uma vez que esta situação era pouco habitual e inesperada para os alunos, acreditei que o efeito surpresa os levaria a estar atentos e a tentar perceber o que iria acontecer na fase seguinte da aula, como se veio a verificar. Além disso, o facto de o colega ser conhecido dos alunos e o enredo criado em torno da fotografia realista, dizendo que o colega queria ir à Alemanha ver um concerto do grupo que tinham ouvido anteriormente, levaria a que a situação apresentada lhes parecesse mais real e até passível de lhes vir a acontecer enquanto falantes da língua alemã, o que me parecia ser um factor de motivação importante, pois a maior parte das vezes os alunos não estão tão motivados para aprender porque não conseguem encontrar utilidade prática para os assuntos que lhes são leccionados. Wilson (2009) refere que o uso de *realia* (objectos reais) e de situações pessoais “são

excelentes maneiras de introduzir vocabulário, uma vez que são personificadas, facilmente apresentadas de forma relativamente natural e podem ser um modelo a seguir pelos alunos.”<sup>19</sup> (Wilson, 2009: 43).

Uma vez activada a curiosidade dos alunos, foi-lhes distribuída a segunda ficha de trabalho (ver apêndice 37) a qual foi lida pelos alunos antes da audição da conversa telefónica. Assim, estes já sabiam *a priori* a que detalhes deveriam estar atentos durante a audição. Depois da audição (cf. apêndice M9), os alunos responderam à ficha de trabalho usando frases completas e evitando a negação das mesmas. Desta forma, os alunos desenvolveram um pouco mais o seu vocabulário ao tentar encontrar palavras antónimas dos adjectivos presentes nas frases. Para além do trabalho de vocabulário e de desenvolvimento da capacidade auditiva feito com os alunos através da segunda ficha de trabalho, este exercício, sendo uma situação de mau atendimento ao cliente, procurava mais uma vez despertar a atenção dos alunos face a uma situação de conversa telefónica pouco usual e, simultaneamente, trabalhar com eles conteúdos relacionados com o seu Curso Profissional de Técnicos de Turismo, possivelmente até já trabalhados noutros domínios, e o módulo que estavam naquele momento a trabalhar no domínio de Alemão, a *Kommunikation im Tourismusbereich* (Comunicação no âmbito do Turismo).

### **Transfer (transferência) - Audição da conversa telefónica com situação correcta**

Uma vez que era relevante os alunos terem a referência de uma conversa telefónica correcta, depois do trabalho com a segunda ficha de trabalho, os alunos ouviram e trabalharam uma conversa telefónica em que uma falante alemã ligava para um hotel a reservar um quarto<sup>20</sup>. Para manter a veracidade da situação, esta personagem era uma amiga do colega estagiário a quem este pedia para ligar para um hotel alemão a fazer a reserva de um quarto para si. Esta variação das personagens permitiu aos alunos terem um contacto mais alargado com diferentes sotaques e pronúncias e irem trabalhando a sua capacidade auditiva para diferentes situações. Contudo, antes do exercício de audição, os alunos anteciparam a conversa telefónica da terceira ficha de trabalho (ver apêndice 38), tentaram perceber a lógica das frases e ordenaram o texto de forma coerente. Este exercício foi feito a pares, para que os alunos se entretidassem e tentassem superar as suas dificuldades em conjunto. Mais tarde os alunos ouviram a conversa telefónica apenas como meio de correcção.

---

<sup>19</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “... represent excellent ways of providing input, as they are personalised, probably relatively natural in delivery and can be a model for students to follow.”]

<sup>20</sup> Cf. <http://www.bbc.co.uk/languages/german/lj/hotel/slideshow/summary.shtml>

### ***Transfer* (transferência) – Actividade de leitura**

O último exercício desta primeira aula foi o começo da preparação do trabalho efectuado na aula de 45 minutos seguinte pois, para que os alunos fossem capazes de fazer a correcção da conversa telefónica na aula de 45 minutos, eles já teriam de conhecer algumas *Redemittel* (frases feitas). Por isso, e porque me pareceu que mais importante do que fornecer aos alunos uma lista de *Redemittel* (frases feitas) usadas em conversas telefónicas seria colocá-los a trabalhá-las e tentar perceber o seu sentido através de uma ou outra palavra ou expressão que já conhecessem, optei por fazer uma ficha de trabalho (ver apêndice 39) em que a mesma expressão aparecia dita de forma diferente e os alunos deveriam, a pares, tentar colmatar as suas dificuldades e tentar perceber quais as frases que tinham o mesmo sentido. Desta forma, os alunos rapidamente tomaram contacto com algumas expressões importantes a usar em conversas telefónicas o que facilitou e enriqueceu o trabalho feito na aula seguinte.

Relativamente às actividades realizadas durante esta aula e ao projecto de investigação-acção (ver apêndice 40), penso que foi notório que o trabalho com o vídeo e com música motivou os alunos, que os vários elementos criados para centrar a sua atenção resultaram de forma positiva enquanto factores de motivação e de estímulo ao empenho. No entanto, para preocupação minha, constatei que, quando procurava aprofundar o trabalho da língua alemã (actividade de leitura realizada no final da aula), o empenho da turma descia drasticamente, os alunos deixavam de corresponder e a sua atenção começava a dispersar. Tal aconteceu a partir do momento em que começaram a trabalhar as conversas telefónicas correctas e as suas *Redemittel* (frases feitas). Por isso, apesar de esta aula ter vários exercícios de audição (a canção, a conversa telefónica errada e a conversa telefónica correcta), verifiquei que o empenho dos alunos piorou a partir do momento em que as actividades desenvolvidas em sala de aula se tornaram mais rotineiras e que o seu empenho melhorou quando a aula teve mais elementos-surpresa, que desenvolviam a curiosidade dos alunos.

Em relação aos alunos “hiperpassivos” (ver apêndice 41) a sua concentração e motivação acabou por acompanhar o empenho da turma, tendo também decrescido no final da aula. No entanto, é curioso verificar que os seus níveis de motivação e concentração desceram de forma mais evidente do que o empenho de toda a turma logo na fase em que ouviram a conversa com a situação telefónica correcta. É também interessante notar que os três alunos classificados como “hiperpassivos” sejam avaliados sempre da mesma forma pelo observador.

O objectivo desta aula acabou por não se cumprir porque foi precisamente na altura em que as *Redemittel* (frases feitas) foram trabalhadas que a atenção dos alunos dispersou quando a intenção era que, depois de tantos estímulos, se mantivesse. No entanto, não atribuo

a falta de sucesso desta última fase da aula apenas aos alunos, pois eu própria, conhecendo as características desta turma, deveria ter procurado criar exercícios mais motivadores e inovadores, para conseguir centrar a atenção dos alunos nesta última fase da aula, embora considere que esta não era uma tarefa fácil com este tipo de alunos.

### **3.2.2.2. Descrição da 2.<sup>a</sup> aula do primeiro ciclo de investigação**

A segunda aula do primeiro ciclo de investigação-acção com a turma de Alemão aconteceu no dia 4 de Março e teve a duração de 45 minutos (ver apêndice 42). A aula tinha o mesmo tema da aula anterior, a *Kommunikation im Tourismusbereich* (Comunicação no âmbito do Turismo), nomeadamente as *Telefongespräche* (Conversas telefónicas).

#### ***Einstieg* (introdução) – leitura; e *Erarbeitung* (desenvolvimento) – construção de um diálogo correcto**

Esta aula teve início com a leitura do diálogo que os alunos ouviram na aula anterior entre o colega estagiário e a agente de viagens (ver apêndice 43). Essa leitura foi feita com expressividade e como preparação ao trabalho de produção realizado em seguida, por isso, no final da leitura, os alunos sublinharam as expressões que consideraram estar incorrectas e que deveriam ser alteradas, para que o diálogo se tornasse um exemplo de uma boa situação de atendimento telefónico. Uma vez feito esse trabalho, os alunos reconstruíram, a pares, a conversa telefónica que tinham acabado de ler para a tornar uma conversa telefónica com um atendimento correcto. Para isso, melhoraram as frases que sublinharam anteriormente e introduziram algumas frases novas usando as expressões da quarta ficha de trabalho com que terminaram o trabalho na aula anterior (cf. apêndice 39) e frases da lista de frases feitas para usar ao telefone (ver apêndice 44) distribuída também na aula anterior, dando alguma originalidade ao seu texto. Uma vez corrigido o texto e pronto a apresentar, os alunos leram-no e tentaram memorizar as expressões para mais tarde representarem a sua conversa telefónica à turma, sendo essa a fase de aplicação do projecto nesta aula, uma vez que foi nessa altura que os alunos ouviram as representações criadas pelos colegas para mais tarde as avaliarem.

Contudo, houve um atraso em relação ao tempo que eu havia previsto para a finalização e apresentação desta actividade final, devido ao ritmo de trabalho lento da turma, às suas muitas dificuldades e falta de autonomia, que obrigavam a um acompanhamento constante do professor durante o trabalho de produção escrita, e a actividade foi apresentada à

turma na aula seguinte. No entanto, este trabalho foi importante, porque conheci melhor a atitude e ritmo de trabalho da turma, o que me levou a traçar metas menos elevadas para ela. Isto, por um lado, terá sido bom para os alunos, pois evitou que se desmotivassem com facilidade, mas, por outro lado, não permitiu um desenvolvimento tão grande da sua autonomia, pois os alunos deveriam ser capazes de enfrentar as dificuldades sem ajuda para também serem capazes de o fazer um dia que estejam a trabalhar. Apesar de considerar que o trabalho de produção que lhes foi pedido não era fácil, se os alunos fossem mais autónomos tentariam criar o seu próprio texto com as frases que lhes foram sendo dadas e no final pediriam que as mesmas fossem corrigidas, mostrando dessa forma que não tinham medo de errar e aprendendo com os seus próprios erros. Contudo, a maior parte dos alunos desta turma, escrevia duas frases e pedia ao professor para corrigir, o que mostrou a insegurança e a falta de autonomia destes alunos.

O facto de os alunos poderem trabalhar o texto livremente para melhorá-lo e poderem representá-lo sem estarem sujeitos a outro guião senão aquele que fora criado por si foi um elemento importante desta aula. Como diz Hans-Jürgen Krumm “Uma aula, que permite aos alunos proceder à sua planificação e resolução dos exercícios (trabalho de projecto, novos meios de comunicação, autonomia de aprendizagem), permite o uso de elementos do discurso variados e a mobilização das capacidades linguísticas do aprendente que uma aula centrada no professor e orientada para o trabalho individual não permite.”<sup>21</sup> (Krumm, 2001: 12).

Em relação ao projecto de investigação-acção, uma vez que não foi feita a apresentação final dos textos que seriam os exercícios de audição desta aula à turma foi apenas observado o empenho da turma e a concentração e motivação dos “hiperpassivos” face aos restantes trabalhos realizados durante a aula. Assim, em relação à observação do empenho da turma durante esta aula (ver apêndice 45) este foi sempre constante e os alunos demonstraram algum empenho ao longo da aula embora não tenha passado do Suficiente e no início da aula a sua passividade fosse tão grande que só uma aluna estivesse a participar espontaneamente na aula. Os “hiperpassivos” tiveram níveis de motivação e concentração exactamente iguais aos do empenho de toda a turma, nível Suficiente e uma grande passividade no início da aula (ver apêndice 46).

---

<sup>21</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Ein Unterricht, der den Lernenden Freiraum lässt zur eigenen Planung und Bewältigung der Aufgaben (Projektarbeit, Neue Medien, Lernautonomie), führt in stärkerem Maße zu vielfältigen Sprachhandlungen und zur Mobilisierung der sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden selbst als ein lehrerzentrierter, auf einzelne Fertigkeiten ausgerichteter Unterricht.“]

### **3.2.2.3. Descrição da 3.<sup>a</sup> aula do primeiro ciclo de investigação**

A terceira e última aula do primeiro ciclo de investigação-acção da turma de Alemão teve a duração de 90 minutos e ocorreu no dia 16 de Março (ver apêndice 47). Nesta aula foi feita a apresentação da conversa telefónica criada na aula anterior e foi introduzido o tema *SMS-Nachrichten* (as mensagens escritas).

#### ***Einstieg* (introdução) – *Rollenspiel* (dramatização) e audição da prestação dos colegas**

A apresentação à turma das conversas telefónicas criadas na aula anterior envolveu a sua gravação e alguma competitividade (cf. apêndice M10), pois no fim da apresentação os alunos escolheram a conversa telefónica que foi melhor representada e melhor construída tendo como base os apontamentos tirados na primeira ficha de trabalho (ver apêndice 48). O factor competitivo e a gravação dos diálogos pretendiam despertar a atenção dos alunos e tentar motivá-los a fazer uma melhor produção e a estar atentos às representações dos colegas, o que resultou bastante bem.

#### ***Erarbeitung* (desenvolvimento) – projecção de vocabulário e trabalho de descodificação do mesmo; audição e leitura do texto**

Depois de os alunos fazerem a *Rollenspiel* (dramatização da conversa telefónica criada), dei início ao tema das mensagens escritas fazendo a ponte entre o que foi leccionado nas últimas aulas, as conversas telefónicas, e as mensagens escritas. Assim sendo, perguntei aos alunos como é que normalmente eles comunicavam com os seus amigos. Embora este seja um tema que normalmente interessa aos jovens, o texto que foi trabalhado não era fácil e, por isso, antes de aprofundar o mesmo, os alunos fizeram uma leitura silenciosa enquanto o ouviam (cf. apêndice 49 e apêndice M11). Na minha opinião, depois da primeira leitura, estes alunos pouco tinham percebido dos textos que tinham acabado de ler, porque o vocabulário usado não era fácil e os jovens que interagem no CD falavam bastante rápido, o que os obrigava a ler o texto de forma demasiado rápida para o nível de conhecimento destes alunos. Por isso, no fim da primeira leitura, fiz a exploração de algum vocabulário que considerei importante para que fossem capazes de perceber os textos (ver diapositivo 1 apêndice 50) para depois, a pares, responderem às questões de compreensão do texto, as quais também foram lidas e traduzidas antes de serem respondidas. Contudo, tentei que este trabalho de exploração do vocabulário do texto e das perguntas não fosse exaustivo, pois citando Wilson relativamente ao trabalho de exploração de um *transcript* (transcrição) “se tentarmos apontar

todas as características importantes, os nossos alunos sentir-se-ão aborrecidos ou desmotivados”<sup>22</sup> (Wilson, 2009: 107), o que não era o objectivo deste trabalho.

### ***Transfer* (transferência) – exercícios de compreensão do texto**

O exercício de compreensão do texto foi realizado a pares, para que os alunos interagissem e se ajudassem mutuamente a colmatar as suas dificuldades, tentando desta forma mais uma vez estimular a sua autonomia ao evitar a constante dependência da ajuda do professor. Como diz Harmer, “o ideal é os alunos responsabilizarem-se pela sua própria aprendizagem – por outras palavras, fazerem-no sem o professor ter de lhes mostrar como”<sup>23</sup> (Harmer 2007: 399), embora a autonomia dos alunos desta turma ainda tivesse de ser muito trabalhada para que estes o conseguissem fazer de forma totalmente independente.

### ***Ergebnissicherung* (confirmação da aprendizagem) - Audição e preenchimento de espaços com o novo vocabulário trabalhado**

Para terminar, depois de o texto e vocabulário mais importante terem sido trabalhados, os alunos guardaram os textos que tinham acabado de analisar e preencheram a terceira ficha de trabalho (ver apêndice 51). Esta ficha continha os dois textos explorados anteriormente com alguns espaços em branco. Os alunos deveriam tentar preencher esses espaços com a ajuda de uma nova audição do texto (cf. apêndice M11). O desejável era que preenchessem os espaços ainda antes da segunda audição, lembrando o vocabulário que tinham acabado de aprender. Não foi, no entanto, possível sem a ajuda do texto o qual ouviram uma segunda vez. A intenção deste exercício, era sobretudo consolidar o vocabulário relativo às mensagens escritas e tornar os alunos capazes de identificar as palavras quando tivessem contacto com elas, tanto ao nível escrito como auditivo, pois como refere JJ Wilson, “reconstruindo um texto os alunos têm de trabalhar muitos aspectos da linguagem: gramática, vocabulário e características do discurso oral”<sup>24</sup> (Wilson, 2009: 108).

Como curiosidade e para que os alunos percebessem a utilidade do trabalho realizado na aula no seu dia-a-dia, no final foi distribuída aos alunos uma listagem das abreviaturas mais usadas em mensagens escritas e e-mails e a sua descodificação para que os alunos

---

<sup>22</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “If we try to point out every interesting feature, our students will become either bored or overwhelmed”].

<sup>23</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “The ideal situation is for the students to take over their own learning – in other words, to do it without having to be shown how by the teacher.”]

<sup>24</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “By putting it back together, students have to deal with many aspects of language: grammar, vocabulary and discourse features of spoken English.”]

pudessem consultar no caso de virem a ter necessidade no futuro (ver apêndice 52). Os alunos consultaram a listagem de imediato, o que demonstra a sua actualidade.

Em relação ao projecto de investigação-acção, nesta aula verificou-se alguma melhoria do empenho dos alunos, sobretudo durante a fase *Erarbeitung*, em que foi feita a projecção e descodificação do vocabulário do texto que os alunos tinham ouvido (ver apêndice 53) e do *Ergebnissicherung* no final da aula, com o trabalho de audição e de preenchimento de espaços do texto da terceira ficha de trabalho. Na minha opinião, tal deveu-se ao facto de os alunos terem percebido a dificuldade dos textos e terem entendido que eu lhes estava a dar ferramentas para conseguirem completar o exercício de compreensão que a seguir deveriam preencher. As restantes fases, inclusivamente as fases em que houve exercícios de audição, como no início da aula perante a apresentação dos diálogos criados pelos colegas e na audição do texto da segunda ficha de trabalho, o empenho dos alunos foi avaliado pela colega que estava a fazer essa observação como Suficiente. Contudo, considero que esta avaliação é bastante subjectiva, pois, os alunos mostraram-se mais empenhados do que o usual durante esta aula e a própria colega refere que se esforçaram e estiveram activos na fase inicial da aula. Além disso, o colega que observou os alunos “hiperpassivos” (ver apêndice 54) registou uma melhoria da concentração e motivação de todos estes alunos o que vai ao encontro da impressão que tive enquanto leccionava a aula. Em todas as fases da aula o colega anotou que os alunos estiveram atentos e classificou o seu nível de concentração e motivação como Bom. A única fase em que dois destes alunos tiveram uma nota mais baixa, foi durante a projecção e descodificação de vocabulário da segunda ficha de trabalho (*Erarbeitung*), o que é justificado na própria folha de observação pela não participação destes alunos na actividade dessa fase da aula, embora estivessem atentos à mesma.

#### **3.2.2.4. Resumo da aplicação do projecto na turma do 12º ano e observações**

O principal objectivo das aulas do primeiro ciclo da turma de Alemão era dar a conhecer as expressões a usar numa conversa telefónica com falantes de língua alemã, mas fazê-lo de forma a criar um ambiente propício à aprendizagem, com o envolvimento de todos os alunos e quebrando a apatia usual desta turma. Por isso, foi importante a observação do seu comportamento ao longo das aulas e a sua maior ou menor adesão a uma ou outra actividade para que as actividades criadas para cada aula pudessem ir cada vez mais ao encontro dos interesses dos alunos, mantendo-os atentos e motivados. “É mais provável que a motivação

dos nossos alunos se mantenha mais saudável se eles fizerem algo que gostam de fazer e para o qual vejam um propósito.”<sup>25</sup> (Harmer, 2007: 102).

Como já referi anteriormente, durante a primeira aula, de dia 2 de Março, criei vários focos de atenção, não só para estimular a concentração, motivação e empenho dos alunos mas também para fazer um primeiro teste ao comportamento da turma perante diferentes exercícios de audição e diferentes actividades. A turma apresentou sempre um empenho constante e razoável ao longo de toda a aula, tendo havido um decréscimo do empenho da turma apenas na última fase da aula em que foi feita uma actividade de leitura. É curioso que o mesmo tenha acontecido com a turma do 8º ano, a qual também apresentou um decréscimo do seu empenho na primeira aula durante a fase de exploração e leitura de um texto (cf. gráfico 16).

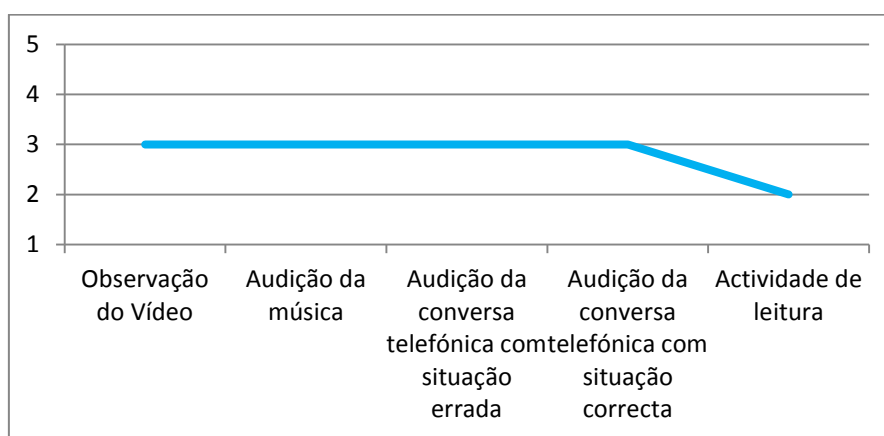


Gráfico 23 - Empenho da turma do 12º ano na aula de 2 de Março

Apesar de a aula de dia 4 de Março não ter qualquer exercício de audição devido ao ritmo de trabalho lento da turma, considerei que seria relevante fazer referência à mesma pois, mesmo perante uma actividade de grupo, de criação de um diálogo e simulação do mesmo, a turma manteve um empenho mediano e continuou a demonstrar a sua passividade.

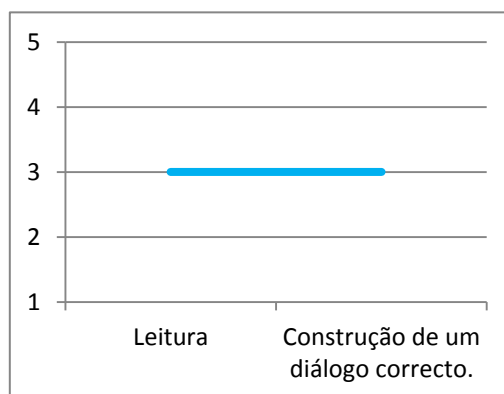


Gráfico 24 - Empenho da turma do 12º ano na aula de 4 de Março

<sup>25</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “our students’ motivation is far more likely to remain healthy if they are doing things they enjoy doing, and which they can see the point of.”]

Apenas na terceira aula leccionada a esta turma se verificou uma melhoria significativa do empenho dos alunos da turma e da concentração e motivação dos alunos “hiperpassivos”, melhoria essa que não esteve directamente relacionada com o uso de exercícios de audição pois, houve duas fases durante essa aula em que foram aplicados exercícios de audição e na primeira fase de aplicação dos exercícios de audição o empenho da turma chegou mesmo a baixar. Além disso, mais uma vez o empenho da turma diminuiu quando foi feito trabalho de leitura de um texto, mesmo este tendo sido acompanhado pela sua audição, e exercícios de compreensão sobre o mesmo, o que denota que esta era uma actividade pouco apreciada por estes alunos. Contudo, apesar do decréscimo verificado, o empenho da turma melhorou bastante durante esta última aula e não desceu abaixo do Suficiente.

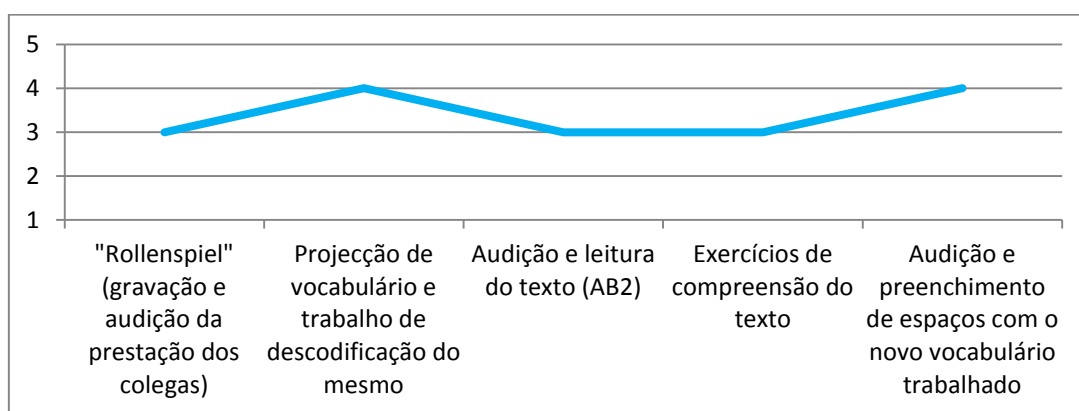


Gráfico 25 - Empenho da turma do 12º ano na aula de 16 de Março

Perante a observação e análise dos dados acima descritos, mais uma vez se torna evidente que os exercícios de audição por si só não são um factor determinante de melhoria do empenho de uma turma e, no caso de uma turma passiva, eles parecem mesmo não ter qualquer impacto uma vez que o empenho da turma perante os exercícios de audição não é sempre o igual e chega mesmo a baixar nessa fase. Assim, nesta turma verifiquei que outros factores pareciam ter um papel relevante para a melhoria do seu empenho, nomeadamente: a realização de trabalho a pares com outros colegas que não os seus parceiros habituais, o uso de tecnologias, o uso da mímica para descodificar vocabulário e o maior contacto com a professora.

Visto que esta turma era extremamente passiva tentei encontrar formas de a activar criando movimento nas aulas que leccionava. Por isso, quando foi feito o trabalho a pares, especificamente a construção do diálogo correcto na aula de dia 4 de Março que depois veio a ser gravado na aula de dia 16, mudei os alunos de lugar e de parceiro habitual. Aferi que essa mudança foi bem aceite pela turma e despertou os seus elementos, designadamente os alunos “hiperpassivos”, pois tentei colocar os alunos com maiores dificuldades e mais passivos junto

de alunos com menos dificuldades e desta forma consegui que toda a turma estivesse a trabalhar durante a actividade de correcção do diálogo, uma vez que todos se sentiram capazes de realizar a tarefa proposta.

Esta turma mostrou-se também bastante adepta do uso de novas tecnologias durante aulas anteriores às leccionadas por mim, por isso, considerei que seria interessante tentar inseri-las nas minhas aulas. Para além do uso do PowerPoint, a que a turma parecia estar bastante habituada e uma vez que a sala onde trabalhava não tinha quadro interactivo, decidi experimentar gravar os diálogos criados pelos alunos e verificar a reacção da turma ao gravador. A turma gostou bastante da experiência, não tanto da gravação descrita na 3.<sup>a</sup> aula do primeiro ciclo de trabalho com esta turma, mas do trabalho de pronúncia realizado depois da audição da gravação, que foi feito numa aula posterior e que não se encontra descrita porque foi leccionada em conjunto com os meus colegas do núcleo de estágio. A atitude da turma perante este trabalho de pronúncia levou-me a aplicar esta actividade mais vezes durante o segundo ciclo de investigação.

Durante as aulas que leccionei à turma do 12º ano, apercebi-me de que frequentemente não obtinha qualquer resposta às questões que colocava aos alunos porque não entendiam o que eu estava a dizer. Apesar de estes alunos estarem no 12º ano e no 3º ano de aprendizagem de alemão, tinham apenas cerca de cento e quarenta horas dessa mesma aprendizagem, o que limitava bastante o seu vocabulário. Por isso, tentei usar a mímica para superar essa limitação, simulando através de gestos e movimentos fisionómicos o significado das palavras difíceis, e resultou bastante bem, pois a participação da turma melhorou e deixou de estar limitada sempre aos mesmos alunos. O facto de usar mímica nas aulas criava alguns momentos de descontração e de proximidade com os alunos. Além disso, nesta turma também foi evidente que o contacto regular com o professor, nomeadamente comigo enquanto professora da turma, era importante na melhoria do empenho da turma. Por um lado, o professor conhece melhor os alunos e os seus pontos fortes e fracos e, por outro lado, os alunos conhecem melhor o professor e sabem o que este espera de si.

### **3.2.2.5. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do primeiro ciclo realizado na turma de Alemão do 12º ano**

A turma de Alemão também respondeu a um inquérito (ver apêndice 55) para eu conhecer a sua posição em relação às aulas do primeiro ciclo com esta turma. O inquérito foi preenchido por apenas dez alunos da turma no dia 25 de Março, uma vez que os restantes elementos estiveram ausentes nesse dia.

Em relação às primeiras perguntas do inquérito (perguntas n.º 1 e 3), relativamente ao facto de os alunos se sentirem motivados para trabalhar durante as aulas e ao empenho da turma ter melhorado, todos os alunos (100%) responderam afirmativamente, por isso todos avançaram directamente para a pergunta n.º 5.

A pergunta n.º 5 interrogava os alunos em relação ao que teria contribuído para a melhoria do empenho da turma e pedia-lhes para ordenar as opções por ordem de preferência. Para simplificar a análise dos dados, apresentarei os dados desta questão e da pergunta n.º 6 que apresenta o mesmo critério de resposta, relativamente às três primeiras opções mais escolhidas pela turma como fiz na análise dos dados da turma do 8º ano, no ponto 3.2.1.6. deste relatório.

As opções de resposta à pergunta n.º 5 dadas aos alunos eram semelhantes às da turma do 8º ano, com ligeiras variantes: “os conteúdos serem mais interessantes”, “os exercícios de audição (música, conversas telefónicas)”, a “representação da conversa telefónica”, a “gravação da conversa telefónica”, “os materiais usados”, “o uso do PowerPoint”, “o contacto mais próximo com a professora” e “outro. Qual?”. Metade dos alunos da turma (50%) escolheram como primeira opção “os exercícios de audição (música, conversas telefónicas)”, 40% escolheram “o contacto mais próximo com a professora” e apenas 10% (um aluno) escolheu como primeira opção a “representação da conversa telefónica”. Como segunda opção, as opiniões da turma dividiram-se por completo: 20% (dois alunos) escolheram “os conteúdos serem mais interessantes”, outros 20% os “exercícios de audição (música, conversas telefónicas)” e outros 20% a “representação da conversa telefónica”, as restantes opções tiveram a escolha de 10% da turma como segunda escolha. Por fim, como terceira opção, 50% da turma preferiu “os materiais usados” e todas as outras opções, excepto “o contacto mais próximo com a professora”, foram assinaladas por 10% dos alunos da turma (gráfico 26).

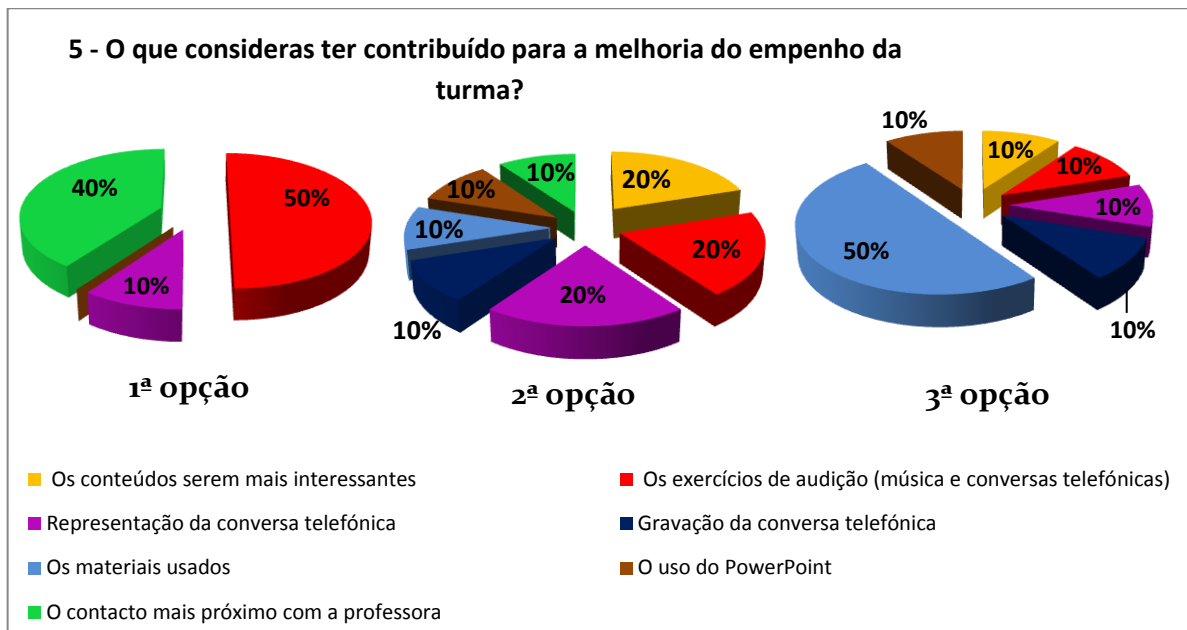


Gráfico 26

Na pergunta n.º 6 (gráfico 27) os alunos foram interrogados em relação aos trabalhos de aula que mais gostaram de realizar de entre as opções “observação do vídeo *Deutschland*”, “trabalho com a música *Deutschland*”, “audição de conversas telefónicas”, “construção de uma conversa telefónica correcta”, “apresentação e gravação da conversa telefónica”, “trabalho de correcção da pronúncia dos textos gravados”, “exploração de palavras-chave sobre o tema *SMS-Nachrichten*”, “audição e leitura do texto *SMS-Nachrichten*”, “trabalho de compreensão do texto *SMS-Nachrichten*”, “trabalho de audição e preenchimento de espaços sobre o tema *SMS-Nachrichten*” e “outro. Qual?”. Como primeira opção, 40% dos alunos da turma (quatro alunos) escolheram o “trabalho com a música *Deutschland*”, 30% preferiram a “construção de uma conversa telefónica correcta”, 20% optaram pela “observação do vídeo *Deutschland*” e 10% (um aluno) preferiu a “audição de conversas telefónicas”. Como segunda opção, 40% assinalaram a “observação do vídeo *Deutschland*”, 30% o “trabalho com a música *Deutschland*”, 20% seleccionou a “audição de conversas telefónicas” e 10% escolheu a “construção de uma conversa telefónica correcta”. A terceira opção já teve a opinião dos alunos mais dividida. Nesta, 40% dos alunos assinalaram a “audição de conversas telefónicas”, 20% dos alunos seleccionaram o “trabalho com a música *Deutschland*” e outros 20% a “construção de uma conversa telefónica correcta”, 10% (um aluno) escolheu a “apresentação e gravação da conversa telefónica” e outro aluno (10%) distinguiu a “exploração de palavras-chave sobre o tema *SMS-Nachrichten*”.

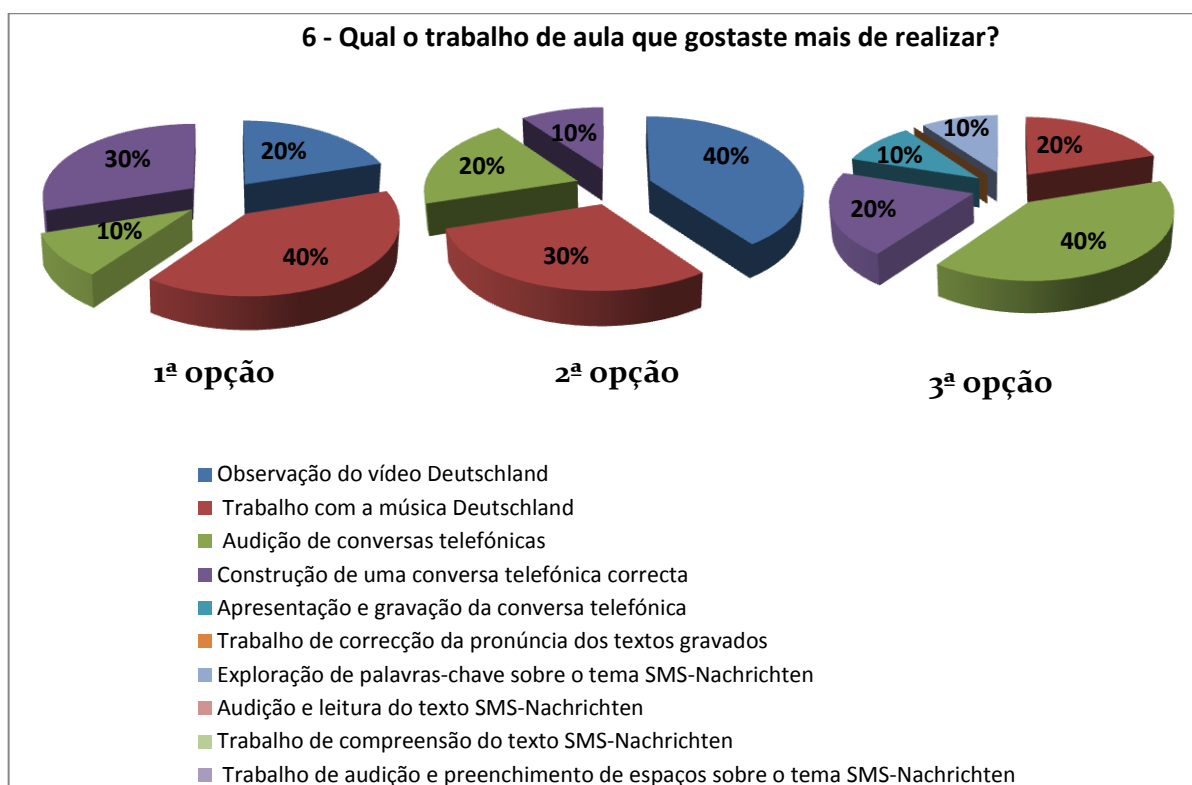


Gráfico 27

Perante o inquérito realizado e a análise dos resultados descrita, é fácil perceber que os alunos se sentiram motivados e empenhados para trabalhar nas aulas do primeiro ciclo por mim leccionadas e que tal se deveu, na sua opinião, sobretudo aos exercícios de audição de músicas e conversas telefónicas seguidos do contacto mais próximo com a professora. Também a representação das conversas telefónicas, os materiais usados e o facto de os alunos considerarem os conteúdos leccionados mais interessantes terão tido um papel relevante na melhoria do empenho dos alunos.

Em relação aos trabalhos de aula que os alunos mais gostaram de realizar, claramente a preferência dos alunos da turma foi para o trabalho com a música *Deutschland* dos *Prinzen*, seguido da audição das conversas telefónicas, da construção de uma conversa telefónica correcta e da observação do vídeo *Deutschland*. É evidente que os alunos gostam dos exercícios de audição, contudo, nem por isso o seu empenho nas folhas de observação melhorou significativamente durante estes exercícios. No entanto, é curioso verificar que os exercícios que implicam trabalho de compreensão de texto e de vocabulário e em que os alunos se mostraram mais empenhados não sejam mencionados por eles entre as suas três primeiras preferências.

Só dois alunos “hiperpassivos” responderam ao inquérito, os alunos F e R, e na pergunta n.º 5 seguiram a tendência da turma, escolhendo nas primeiras opções “os exercícios de audição” e a “representação da conversa telefónica” como os exercícios que mais teriam contribuído para a melhoria do empenho da turma. Na pergunta n.º 6 estes alunos também

evidenciaram preferência pelos exercícios de audição, seleccionando como primeiras opções o “trabalho com a música *Deutschland*”, a “audição de conversas telefónicas” e a “construção de uma conversa telefónica correcta” e deixando para última escolha o “trabalho de compreensão do texto *SMS-Nachrichten*”. As respostas destes alunos não se afastaram das dadas pelo resto da turma e evidenciaram mais uma vez, por um lado, o impacto que os exercícios de audição tiveram na turma, por outro lado a sua falta de vontade de trabalhar exercícios de compreensão de texto.

### **3.2.3. Conclusões do primeiro ciclo de investigação**

Depois de analisar a observação feita ao empenho dos alunos durante as aulas de Inglês e de Alemão e as respostas dadas aos inquéritos pelos alunos de cada uma das turmas, no fim do primeiro ciclo concluí que os exercícios de audição podem ter um papel importante na melhoria do empenho de turmas activas, como a turma do 8º ano, embora nas turmas mais passivas, como a turma do 12º ano, o empenho da turma não melhore muito com este tipo de exercícios.

Claramente, os alunos de ambas as turmas apreciam exercícios de audição e gostam de os trabalhar, contudo, se na turma do 8º ano os exercícios de audição funcionaram como momentos de reposição da ordem e do empenho do grupo, fazendo-a reduzir a agitação em certos momentos, na turma do 12º ano, a sua passividade manteve-se pouco alterada perante este tipo de exercícios apesar de os alunos revelarem a sua preferência por este tipo de trabalho no inquérito final realizado. Isto leva-me a concluir, no fim do primeiro ciclo de trabalho com ambas as turmas, que os exercícios de audição podem melhorar o empenho de turmas activas, mas em turmas passivas o seu papel no empenho da turma não é relevante. No entanto, saliento que esta é apenas uma primeira conclusão, pois reflecte apenas a análise ao primeiro ciclo de investigação e as aulas leccionadas com ambas as turmas foram ainda poucas para poder tirar conclusões finais.

### **3.3. O segundo ciclo de investigação**

Um projecto de investigação-acção é um projecto que, face aos resultados obtidos se adapta e inicia um novo ciclo de trabalho, por isso, terminado o primeiro ciclo de investigação e perante os resultados anteriormente apresentados, no segundo ciclo de investigação decidi mudar o tipo de exercícios de audição a aplicar em ambas as turmas.

Visto que, durante o primeiro ciclo com a turma do 8º ano, os exercícios de audição com canções resultaram bastante bem e a turma demonstrou uma grande resistência ao trabalho de leitura de textos, pensei que seria interessante verificar se a audição de textos ajudava a melhorar o empenho desta turma na leitura e interpretação de textos, por isso o segundo ciclo de investigação com a turma do 8º ano foi dedicado a esse trabalho. Também o trabalho com os alunos hiperactivos foi intensificado, para verificar se a concentração e motivação dos 3 alunos hiperactivos passava a acompanhar o empenho da turma.

Relativamente à turma do 12º ano, no segundo ciclo, resolvi investir mais no uso de novas tecnologias e uma vez que, no questionário de pré-observação desta turma, 40% dos alunos tinham classificado como exercícios mais motivadores os exercícios de audição e outros 40% os exercícios de oralidade (cf. gráfico 13), considerei que seria interessante associar as duas competências e fazê-lo falando com pessoas de outras nacionalidades, pois 45% dos alunos referiram no mesmo questionário que gostavam de aprender línguas estrangeiras para falar com pessoas de outras nacionalidades (cf. gráfico 11). Assim, no segundo ciclo de investigação com esta turma, o trabalho com exercícios de audição continuaria a focar-se em transmitir aos alunos contextos reais, ao mesmo tempo que seria estabelecido contacto com falantes nativos da língua alemã, o que daria mais autenticidade à situação. Em relação aos “hiperpassivos”, uma vez que os seus níveis de concentração e motivação acompanharam sempre o empenho de toda a turma, mantive com eles o mesmo tipo de trabalho que desenvolvi com o resto da turma.

#### **3.3.1. Desenvolvimento do segundo ciclo de investigação na turma de Inglês**

A audição acompanhada da leitura de textos (*listening while-reading*) “é certamente uma técnica válida para a apresentação de material novo e para auxiliar a leitura; e permite

aos alunos habituarem-se ao som da língua e a fazer a correspondência entre a sua ortografia e a pronúncia.”<sup>26</sup> (Ur, 2004: 52).

Como já expus anteriormente, o meu projecto no segundo ciclo de trabalho com a turma de Inglês do 8º ano baseou-se na audição enquanto auxiliar da leitura de textos. Devido ao programa da disciplina, neste ciclo não me foi possível aplicar o projecto com exercícios de audição de texto em todas as aulas, por isso só foi feita observação nas duas primeiras aulas do segundo ciclo em que o projecto foi aplicado em plenitude. No entanto, passo a descrever também a terceira aula dada a esta turma, porque apesar de não terem sido feitos exercícios de audição como auxiliares da leitura, foram realizados exercícios de audição e os alunos fizeram referência aos mesmos nos inquéritos finais de avaliação do segundo ciclo. Por esta razão, parecem ter tido algum impacto no empenho, motivação e concentração da turma e será importante referi-los.

### **3.3.1.1. Descrição da 1.<sup>a</sup> aula do segundo ciclo de investigação**

Na minha primeira aula do segundo ciclo com a turma do 8º ano, no dia 4 de Maio, os principais objectivos foram: introduzir vocabulário novo sobre os desportos radicais, introduzir e consolidar o uso dos conectores (ver apêndice 56). Foi também revisto vocabulário relacionado com os desportos mais tradicionais e todos os objectivos foram cumpridos conforme delineado.

Esta aula teve algumas características peculiares. Os alunos já não tinham aulas comigo há algum tempo e atendendo ao meu estado afónico, resolvi então nomear o aluno hiperactivo F para ser meu secretário e chamar a atenção dos colegas quando estes estivessem a fazer demasiado barulho. Isto, não só seria uma ajuda para mim que estava quase afónica, como também daria ao aluno alguma responsabilidade, uma das estratégias definidas por Lopes (Lopes, 2004: 207) como uma forma de envolver no processo de aprendizagem os alunos hiperactivos. Apesar das circunstâncias, e com excepção de uma ou outra ocasião, os alunos não se mostraram demasiado barulhentos e estiveram interessados e participativos ao longo de toda a aula. Penso que um dos factores que colaborou para este ambiente de aula, para além do facto de eu estar sem voz, foi ter uma planificação de aula em que me senti pouco pressionada pelo tempo. Em aulas anteriores, o meu nervosismo, causado pela incapacidade de cumprir totalmente a planificação, tinha-me sido apontado como um dos

---

<sup>26</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: "This is certainly a valid technique for presenting new material and aiding reading; and it does get students used to how the language sound and to the correspondence between orthography and pronunciation.]

factores desestabilizadores da turma, por passar para os alunos. Considerei então, reduzir as actividades a favor de um maior relaxamento durante a sua execução. Deste modo, contribuiria para um ambiente de aula mais calmo e constante. Podia assim terminar com calma o que tinha sido planificado, respeitando a preocupação de concluir as actividades, concedendo mais tempo à actividade final, como aconselhado pela orientadora.

### ***Lead-in (motivação)***

O tema da aula, desportos radicais, terá sido também um dos factores de motivação da turma, uma vez que é um tema com que normalmente os jovens se identificam bastante, sobretudo os rapazes. Assim, a turma mostrou-se logo bastante atenta na visualização do filme inicial sobre desportos radicais (cf. apêndice M12) e completou com facilidade a primeira ficha de trabalho (ver apêndice 57) em que os alunos tinham de marcar os desportos que identificavam no vídeo. Penso que este exercício terá sido particularmente interessante para os alunos, porque não sabiam o nome de muitos dos desportos radicais e através do filme, quase que intuitivamente, e da conversa desenvolvida durante a correcção do exercício, os alunos tiveram oportunidade de tirar as suas dúvidas.

### ***Pre-Reading (antes da leitura)***

Outro exercício que correu bastante bem e ao qual os alunos aderiram com entusiasmo, foi o de ordenar o texto antes de o ouvirem (ver apêndice 58). Segundo Harmer, “re-ordenar frases ou parágrafos é uma actividade ascendente (*bottom-up*) em que só se consegue perceber o sentido total do texto verificando a coerência da sua base e não apenas dos factos”<sup>27</sup> (Harmer, 2007: 297) por isso, este exercício tinha como finalidade principal obrigar os alunos a ler o texto (uma das grandes dificuldades da turma) para o conseguirem ordenar e mais tarde usarem a sua audição como elemento de verificação (ver página electrónica da Escola Virtual em Barros, 2010). A realização deste exercício foi pensada porque ele já havia sido usado, com sucesso, na primeira aula do segundo ciclo da turma de Alemão (que será descrita mais à frente, no ponto 3.3.2.1.) para estimular a motivação e empenho da turma e tinha tido bons resultados, surgiu, por isso, a questão se o mesmo resultaria numa turma activa como a turma do 8º ano, sendo por essa razão interessante para o meu projecto de investigação-acção implementar a actividade e verificar a reacção da turma.

---

<sup>27</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: "Re-ordering lines or paragraphs like this is a bottom-up activity where general meaning is only achieved by looking at how the whole thing coheres on the basis not only on the facts ..."]

### ***Reading (leitura) – leitura acompanhada pela audição***

Uma vez que o segundo ciclo do meu projecto de investigação-acção nesta turma se baseia na audição enquanto auxiliar da leitura, achei que seria importante fazer um exercício em que a intenção da audição na fosse a verificação, como no exercício anterior, mas sim a leitura propriamente dita (ver apêndice 59). Por isso, para verificar a viabilidade do segundo ciclo do projecto, nesta fase da aula os alunos voltaram a ouvir o texto, onde identificaram expressões ou palavras capazes de definir os desportos radicais. Apesar de os alunos já conhecerem o texto, a sua atenção manteve-se e tentaram realizar a tarefa proposta. Esta actividade foi bem sucedida. Contudo, uma vez que o tempo para a actividade final se estava a tornar escasso, optei por não chamar os alunos ao quadro para escrever os tópicos relativamente aos desportos radicais. Decidi eu mesma escrever no quadro as expressões e palavras sublinhadas que permitissem uma boa definição de desportos radicais. Desta forma agilizou-se a actividade e atingiu-se o seu objectivo principal: o de definir e recolher ideias sobre o que são os desportos radicais, para que a distinção entre estes e os desportos tradicionais ficasse clara.

### ***Grammar Focus (trabalho gramatical)***

Ainda antes da actividade de produção final e como introdução aos conectores, foram apresentadas aos alunos três frases, em que as personagens eram as professoras da turma, para que a curiosidade dos alunos aumentasse pelo facto de serem frases personalizadas e autênticas (ver diapositivo 3 do apêndice 60). Também esse objectivo foi atingido, pois a turma ficou mais atenta ao perceber que aquelas frases teriam sido ditas pelas professoras. Assim, depressa identificaram as palavras sublinhadas como sendo conectores, explicaram a sua função na frase e traduziram-nos com facilidade.

Em seguida, deu-se início ao trabalho de produção final e cada aluno completou a frase que lhe calhou à sorte com alguma facilidade (ver apêndice 61). O conector com que os alunos se sentiram menos à vontade foi o conector *As*. Contudo, visto que a intenção era a de usarem os conectores quase indutivamente e, por eu ter detectado que o conector *As* não tinha ficado bem compreendido, foi necessário explicá-los com mais cuidado na aula seguinte. No entanto, no geral, as frases apresentadas, embora não fossem muito criativas, estavam bem construídas, o que me levou a concluir que também esta actividade foi bem sucedida.

Nos últimos 5 minutos que sobraram da aula, deixei os alunos ver de novo o filme inicial em vez de fazerem o exercício da página 87 do livro, conforme planeado para o caso de sobrar tempo. Optei por esta actividade adicional, porque o comportamento da turma tinha sido satisfatório durante toda a aula e achei que deveria compensá-los deixando-os ver de

novo o filme como me pediram. Em relação ao trabalho realizado nesta aula, posso dizer que, no geral, fiquei satisfeita e que senti que os alunos também gostaram da aula e puderam tirar partido das aprendizagens realizadas.

Quanto ao projecto de investigação-acção, a folha de observação 1 (ver apêndice 62) corrobora a afirmação que fiz no final do parágrafo anterior pois o empenho da turma manteve-se sempre no nível Bom, excepto na fase final *Grammar Focus*. Na minha opinião, o decréscimo na avaliação do empenho da turma na fase final da aula deveu-se ao facto de os alunos estarem a fazer um jogo e, entusiasmados, fazerem algum barulho, o que não significa que não tenham estado empenhados na tarefa de construção de frases nem desatentos às frases criadas pelos colegas.

Para os alunos hiperactivos também se registou uma melhoria significativa da sua concentração e motivação (ver apêndice 63). Os níveis de concentração e motivação dos alunos F e AM foram sempre avaliados com Bom, enquanto o aluno N, embora tenha melhorado a sua atitude durante esta aula, não tenha tido níveis de concentração e motivação constantes, estando sempre a oscilar entre o Bom e o Suficiente. Saliento ainda o facto de uma das fases em que o aluno melhorou a sua concentração e motivação ter sido a fase do *Reading* em que se fez a aplicação do segundo ciclo do projecto, embora na folha de observação a colega tenha registado que o aluno não percebeu bem o texto devido à sua desatenção durante a aula.

### **3.3.1.2. Descrição da 2.<sup>a</sup> aula do segundo ciclo de investigação**

A aula de dia 13 de Maio, de 45 minutos, tinha como principais objectivos rever vocabulário relativo aos desportos radicais e consolidar e praticar o uso dos conectores enquanto seria feita uma nova revisão do vocabulário relativo aos desportos tradicionais e observada a audição enquanto auxiliar da leitura, dando continuidade ao segundo ciclo do projecto de investigação-acção (ver apêndice 64). Contudo, esta aula a meu ver não foi tão bem sucedida como a anterior. Os alunos estavam extremamente faladores e desatentos, por isso não foi possível cumprir o trabalho planificado na íntegra.

#### ***Lead-in* (motivação)**

A primeira actividade (ver apêndices 65 e 66) foi cumprida pelos alunos com alguma facilidade, os quais chegaram mesmo a nomear outros desportos radicais que não haviam sido

trabalhados na aula anterior, o que tornou a actividade ainda mais interessante. Contudo, foi usado muito mais tempo nesta actividade inicial do que o planeado, o que acabou por provocar a situação que se tentou evitar na aula anterior, o meu nervosismo que acabou por passar para os alunos e talvez daí se justifique a agitação deles.

### ***Grammar Focus* (trabalho gramatical) e *Post-Grammar Focus* (depois do trabalho gramatical) – leitura acompanhada pela audição**

O exercício de leitura acompanhada pela audição do texto (ver apêndice 67 e apêndice M13) correu conforme planeado, os alunos revelaram-se calmos durante a leitura e sublinharam os conectores correctos conforme lhes foi pedido, tendo mostrado um bom entendimento do sentido de cada um deles. Contudo, na actividade seguinte (ver apêndice 68), tiveram alguma dificuldade em identificar o cabeçalho que melhor se adaptava a alguns conectores. Esta dificuldade deveu-se ao facto de os alunos não procurarem ler as frases do texto em que os conectores se encontravam para tentar chegar a uma conclusão. Na minha opinião, teria sido importante ter enfatizado que deveriam recorrer ao texto para tirar as suas dúvidas quando estivessem a preencher a tabela relativa aos conectores. No entanto, considero que os alunos terão entendido a explicação dada relativamente a cada conector e que os exercícios seguintes, da página 87 do manual (cf. apêndice 67), foram importantes para consolidar os conhecimentos adquiridos.

Relativamente ao projecto de investigação-acção, apesar de a turma ter estado mais conversadora do que na aula anterior, os seus níveis de empenho foram sempre avaliados com Bom (ver apêndice 69). Na fase *Lead-in* a turma foi avaliada com Bom Menos o que se justificou nas observações por os alunos estarem mais faladores nessa altura. Curiosamente, a avaliação dos alunos hiperactivos acompanhou a que foi feita ao resto da turma (ver apêndice 70). Apenas o aluno N obteve um Suficiente na fase inicial da aula, nível esse que melhorou para Bom na fase *Grammar Focus*, em que foi aplicado o projecto e o exercício de leitura acompanhada pela audição, e se manteve até ao final da aula. Tal revela uma melhoria significativa da concentração e motivação deste aluno nas aulas do segundo ciclo do projecto.

#### **3.3.1.3. Descrição da 3.<sup>a</sup> aula do segundo ciclo de investigação**

Os principais objectivos definidos para esta aula, de 90 minutos, foram: recordar vocabulário sobre desportos através de figuras e do uso do vocabulário nas frases de aula,

conseguir que os alunos percebessem indutivamente as regras e as mudanças a fazer na frase quando formava o Discurso Indirecto e praticar e activar a consciência dos alunos para o uso do Discurso Indirecto quando repetem o que foi dito por eles ou por outra pessoa (ver apêndice 71). Desta forma, procurei também desenvolver as capacidades de audição e de oralidade dos alunos e a sua cultura geral relativamente ao desporto. Penso que os objectivos delineados foram atingidos, embora relativamente ao Discurso Indirecto, considere que, se o item gramatical tivesse sido abordado de outra forma, o seu uso teria ficado claro mais rapidamente.

### ***Lead-in (motivação)***

A actividade inicial, para verificar se os alunos se recordavam do vocabulário leccionado na aula de dia 4 de Maio e assegurar que os alunos conseguiam nomear correctamente cada um dos desportos apresentados, correu bem, pois todos os alunos mostraram identificar com facilidade os desportos que lhes foram apresentados (ver diapositivo 1 do apêndice 72). Além disso, durante esta actividade aproveitei para introduzir vocabulário novo sobre o tema, como os praticantes de cada desporto e, no fim, a maioria dos alunos conseguiu nomear sem ajuda cada praticante das actividades finais apresentadas.

A actividade seguinte, em que fiz uso das frases construídas pelos alunos na aula de dia 4 com os conectores, resultou conforme previsto, pois a intenção era fazer uma primeira abordagem ao Discurso Indirecto e verificar o conhecimento prévio dos alunos despertando-os para o item gramatical. Assim, verifiquei que o Discurso Indirecto ainda não era formado pelos alunos de forma automática, mas que depois de eu corrigir as primeiras frases ditas pelos alunos, alguns alunos perceberam quais as mudanças que eu esperava que eles tivessem feito e começaram a construir as frases correctamente.

### ***Pre-Grammar Focus (antes do trabalho gramatical) – visualização e audição de um filme***

O exercício de audição surgiu nesta fase da aula. Os alunos viram um filme sobre *parkour* (ver apêndice M14) e identificaram as frases ditas pelo atleta na primeira ficha de trabalho (ver apêndice 73). Este exercício era interessante porque o atleta era de Liverpool e tinha sotaque característico dessa zona, por isso, foi um valioso modelo linguístico e permitiu trabalhar as capacidades de compreensão auditiva dos alunos, os quais gostaram do vídeo e identificaram as frases ditas pelo atleta de *parkour* com facilidade, tendo apenas uma frase criado alguma dificuldade. Essa frase, foi propositadamente construída para verificar quais os alunos que estariam mais atentos e mais perspicazes em relação ao uso do conector *although*. No entanto, a maioria dos alunos identificou-a como tendo sido dita pelo atleta quando na

verdade o atleta dizia exactamente o oposto. Penso que tal se deveu apenas ao facto de os alunos não lerem as frases com cuidado antes de verem o filme e durante o mesmo.

### ***Grammar Focus (trabalho gramatical)***

A actividade seguinte, da segunda ficha de trabalho (ver apêndice 74), em que os alunos analisaram duas das frases do vídeo e, a pares, completaram as regras do Discurso Indirecto, foi uma actividade que demorou mais tempo do que o previsto. Contudo, considero que o facto de antes de corrigir o exercício ter pedido aos alunos da turma para explicarem o que estava sublinhado nas frases do PowerPoint (ver diapositivo 5 do apêndice 72), os terá ajudado a perceber como deviam ter completado as frases da segunda ficha de trabalho, por isso essa abordagem foi positiva e terá auxiliado os alunos a consolidar os conhecimentos que até então ainda não estavam bem sabidos.

O exercício seguinte, em que os alunos passaram para o Discurso Indirecto as frases assinaladas na primeira ficha de trabalho também demorou mais tempo do que o planeado. Na minha opinião, talvez não fosse necessário pedir aos alunos para passar tantas frases para o Discurso Indirecto, uma vez que na fase final do jogo todos os alunos teriam de construir uma frase no Discurso Indirecto e ouvir as frases dos colegas. Assim, ter-se-ia poupado tempo importante para a actividade final.

### ***Post-Grammar Focus (depois do trabalho gramatical)***

Em relação ao jogo final (cf. diapositivos 7 a 31 do apêndice 72 e apêndice 75), considero que os alunos gostaram da actividade e se mostraram interessados em ouvir os colegas e em completá-la. Os alunos ficaram curiosos em relação aos desportistas e às frases que os restantes colegas teriam, por isso, apesar da excitação, foram conseguindo realizar a actividade, dizendo as suas frases correctamente construídas no Discurso Indirecto. Considero que talvez tivesse conseguido criar um ambiente de trabalho mais propício nesta fase se tivesse dado as instruções do jogo de maneira diferente, dizendo-as quase em jeito de sussurro para que os alunos percebessem que iríamos criar boatos sobre famosos e o fizessem de forma silenciosa. Contudo, penso que o comportamento da turma foi bom durante toda a aula. O facto de nesta fase os alunos se terem mostrado mais entusiasmados e barulhentos acabou por não ser surpreendente, já que é uma turma extremamente activa. Achei a reacção à minha ameaça à turma de interromper o jogo caso o barulho se mantivesse particularmente positiva. O facto de terem pedido para não o fazer e terem baixado o nível de barulho, são sinais de que estavam a gostar da actividade. Aliás, não nos podemos esquecer que são alunos muito novos e que é natural que se entusiasmem com o jogo, sobretudo depois de estarem mais de uma

hora concentrados e sossegados. Este jogo era particularmente interessante pela quantidade de cultura desportiva que podia ser explorada. Infelizmente não houve tempo para ouvir todos os alunos nessa aula e explorar mais a informação de cada cartão, o que teria tornado a actividade mais interessante e mais rica sob o ponto de vista cultural.

No geral, fiquei satisfeita com este conjunto de aulas, porque senti que os alunos assimilaram os conteúdos leccionados. Nos próprios inquéritos feitos à turma, a maioria dos alunos disse ter gostado das aulas, da forma como os conteúdos foram leccionados e de trabalhar comigo.

Em relação ao projecto investigação-acção, como já referi anteriormente, nesta aula não se fez qualquer observação, uma vez que não foi realizado nenhum exercício de leitura acompanhado pela audição, no entanto, outros factores puderam ser observados, nomeadamente o empenho da turma e dos alunos hiperactivos durante o exercício de audição do *Pre-Grammar Focus*, assim como a reacção dos alunos às fichas de trabalho distribuídas e ao PowerPoint e a empatia criada comigo. Quanto ao empenho da turma e dos alunos hiperactivos durante esta aula, posso afirmar que esta terá sido a aula em que os alunos melhor trabalharam e mais empenhados e participativos estiveram. Acredito que isto se terá devido à presença do Professor Nicolas Hurst, pois os alunos, sabendo que eu estava a ser avaliada, tentaram dar o seu melhor, o que demonstra que terei conseguido criar alguma empatia com eles. Aliás, considero que esse aspecto foi fundamental na melhoria do empenho da turma, sobretudo dos alunos hiperactivos, que percebendo a minha preocupação foram mudando positivamente a sua postura ao longo das aulas. As fichas de trabalho e a apresentação PowerPoint também agradaram os alunos desta turma, que não só teceram comentários sobre os mesmos durante a aula, como também demonstraram o seu agrado por escrito nos inquéritos finais realizados à turma.

#### **3.3.1.4. Resumo da aplicação do projecto na turma do 8º ano e observações**

Durante o segundo ciclo do projecto de investigação-acção na turma do 8º ano deixei de lado o uso de canções e investi na audição como auxiliar da leitura para verificar se a atenção dos alunos da turma activa do 8º ano melhorava durante os exercícios de leitura e interpretação do texto.

Nas duas aulas em que foi feita a observação do empenho da turma, o comportamento não foi muito diferente, pois em ambas a turma claramente evidenciou uma melhoria do seu

empenho. Em relação aos alunos hiperactivos, uma vez que durante o segundo ciclo lhes dei mais atenção, convém explorar no próximo parágrafo a observação feita aos alunos, sobretudo ao aluno N, cuja concentração e motivação foi mais notória.

Na primeira aula, de dia 4 de Maio, o empenho da turma foi sempre avaliado com Bom no princípio da aula e com Suficiente no final da aula. O projecto foi aplicado a meio da aula com o recurso a exercícios de audição acompanhados da leitura que se estenderam durante duas fases da aula (*Pre-Reading* e *Reading*) e com a audição do mesmo texto. A turma manteve-se empenhada, o que me leva a afirmar que a aplicação do projecto foi bem sucedida. No entanto, o seu empenho diminuiu no final da aula, na fase *Grammar Focus* quando os alunos tiveram de jogar um jogo e completar frases para apresentarem. Isso deveu-se ao facto de estarem a jogar um jogo e de este ter sido feito no fim da aula quando, depois de terem estado concentrados durante mais de uma hora, já se notava algum cansaço. Um jogo é sempre um momento de descontração e é natural que alunos desta idade, perante a emoção do jogo, façam nessa altura mais barulho, o que eu considero que não evidencia falta de empenho. No entanto, se os alunos tivessem demonstrado maior criatividade nas frases que conceberam, o seu empenho, nesta fase, seria mais evidente.

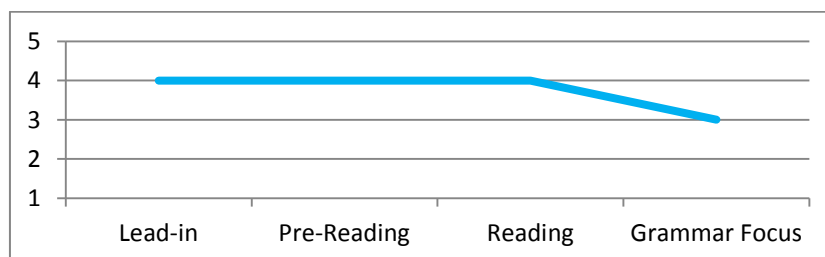


Gráfico 28 - Empenho da turma do 8º ano na aula de 4 de Maio

Quanto aos alunos hiperactivos, tanto o aluno F como o aluno AM tiveram sempre níveis de concentração e motivação avaliados com Bom. No caso do aluno AM, a medicação que o aluno estava a tomar para controlar a hiperactividade e a empatia que criou comigo desde as primeiras aulas terão sido elementos fundamentais para os níveis de concentração e motivação que agora apresentava. O aluno F teve durante esta aula um papel fundamental como meu mediador junto dos colegas uma vez que eu me encontrava quase afónica. Lopes refere que com os alunos hiperactivos “a ênfase deverá, contudo, ser a de promover o envolvimento nas actividades académicas e não propriamente a de “controlar” os comportamentos” (Lopes, 2004: 207) por isso a responsabilização deste aluno, que por momentos assumia o papel do professor, terá sido ideal para o envolver nas actividades, ganhar auto-confiança e mudar a sua postura durante as minhas aulas, pois a partir desta aula a concentração e motivação deste aluno não tornou a baixar. O aluno N também melhorou a

sua concentração e comportamento mas, como já referi anteriormente, de forma oscilante, tendo a fase de *Reading*, em que foi aplicada a leitura acompanhada pela audição, sido uma das fases em que a sua concentração e motivação melhoraram. Isto demonstra que este tipo de exercícios, para além de estimular a leitura, também podem ser um momento de melhoria da concentração, motivação e empenho de uma turma, pois ao serem actividades calmas, permitem um bom controlo de turmas agitadas.

A aula de dia 13 de Maio comprova a minha afirmação final anterior, pois a turma apresentou-se no início da aula com um empenho de nível Bom Menos e depois da fase *Grammar Focus*, em que era feita a leitura do texto acompanhado pela audição, o seu empenho melhorou para Bom até ao fim da aula. A motivação e concentração dos alunos hiperactivos acompanhou o empenho da turma, tendo apenas o aluno N tido um nível Suficiente no início da aula que também melhorou para Bom até ao fim da aula depois da fase de aplicação do projecto, *Grammar Focus*.

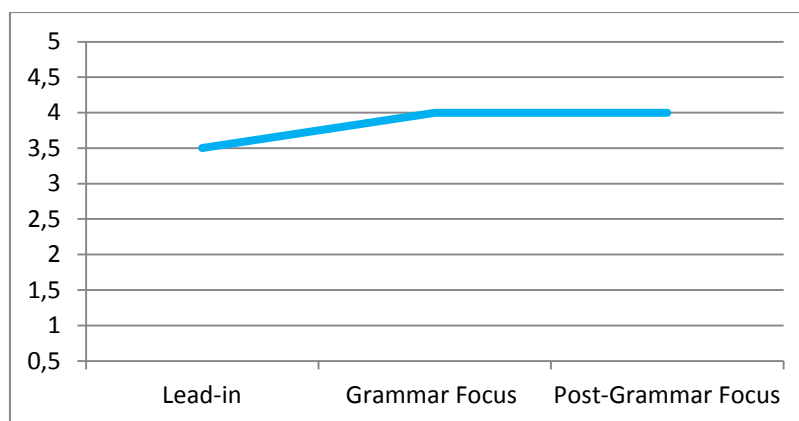


Gráfico 29 - Empenho da turma do 8º ano na aula de 13 de Maio

Na aula de dia 18 de Maio não foi observado o empenho da turma e a concentração e motivação dos alunos hiperactivos mas considero, pela minha observação e observações feitas em núcleo de estágio a esta aula, que os níveis de empenho serão semelhantes aos da aula de dia 4 de Maio, se não mesmo superiores, embora com uma ligeira quebra no final da aula (ver gráfico 28). Nesta, foi aplicado um exercício de audição na fase *Pre-Grammar Focus*, a meio da aula, em que os alunos deveriam ver o vídeo sobre *parkour* (ver apêndice M14) e assinalar na ficha de trabalho as frases ditas pelo atleta do filme. Durante toda a aula, e pelos motivos que já referi no fim do ponto anterior, a turma esteve empenhada, inclusivamente os alunos hiperactivos, sendo mesmo a aula em que os alunos se mostraram mais empenhados, concentrados e motivados para trabalhar. O jogo, na fase *Post-Grammar Focus*, terá sido o elemento desestabilizador desta aula, pois mais uma vez os alunos se mostraram demasiado barulhentos nesta altura. Contudo, volto a realçar que o facto de estarem mais agitados durante a fase do jogo, não significa que não estivessem empenhados e a cumprir o que lhes

foi proposto, aliás, penso que este tipo de jogos são extremamente motivadores para alunos desta faixa etária, contudo numa turma activa como esta do 8º ano, tornam-se arriscados porque os alunos têm alguma dificuldade em conter as suas emoções.

A análise dos dados em cima apresentados permitiu-me concluir que os exercícios de audição podem ter um papel relevante na melhoria do empenho, concentração e motivação de uma turma activa e ser excelentes a cativar a atenção dos alunos para a leitura. No entanto, como já referi no primeiro ciclo, se não existirem outros factores estes são eficazes apenas nas fases em que são aplicados. Por isso volto a salientar a importância do uso de materiais coloridos, do PowerPoint e de jogos com um forte contributo visual e auditivo, assim como do rigor no controlo das actividades e o contacto mais regular com a professora, que continuaram a ser decisivos durante a aplicação do segundo ciclo.

No decorrer deste ciclo, e depois de no primeiro ter verificado a relevância destes factores na melhoria do empenho dos alunos, tentei usar materiais mais apelativos, com mais cor e desenhos. Criei apresentações PowerPoint com mais animações e continuei a investir no uso de jogos com um forte contributo visual e auditivo. Para controlar as actividades, mantive o uso do relógio de contagem decrescente enquanto os alunos respondiam a exercícios de consolidação, continuando a cumprir com rigor o tempo estipulado. Fui mais cuidadosa a dar as instruções à turma, para ter a certeza de que todos sabiam exactamente o que tinham de fazer. Confirmei que o contacto regular com o professor é importante, pois, mais uma vez, com o decorrer das aulas o empenho, concentração e motivação da turma foram melhorando. Essa evolução positiva tornou o meu trabalho mais fácil, aliás também porque fiquei a conhecer melhor os gostos e o comportamento da turma. Como elemento novo deste segundo ciclo verifiquei que, um exercício de ordenação de frases para construção de um texto pode ser um importante factor de concentração e de auxílio à leitura em turmas activas, cujos elementos não gostam de ler.

### **3.3.1.5. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do segundo ciclo realizado na turma de Inglês do 8º ano**

No fim do segundo ciclo de trabalho com a turma do 8º ano foi realizado um inquérito à turma para conhecer a sua opinião relativamente às aulas deste ciclo de investigação-acção. Esse inquérito realizou-se no dia 20 de Maio. Este inquérito, ao qual todos os alunos responderam (ver apêndice 76), era constituído por oito perguntas, algumas de escolha múltipla, outras para ordenar por ordem de preferência e outras de resposta aberta.

Embora muitas questões sejam iguais às colocadas durante o primeiro ciclo, para que pudesse ser feita a comparação entre o trabalho dos dois ciclos, algumas opções de resposta foram alteradas e melhoradas. Foi este o caso da pergunta n.º 1 (“ao longo das aulas com a professora Cristiana Afonso, sentiste-te motivado para trabalhar?”, gráfico 30) a qual passou a ter três opções de resposta entre o “muito motivado”, o “motivado” e o “pouco motivado”. A maioria dos alunos (dezassete alunos, 71%) disse ter-se sentido muito motivado durante as aulas e os restantes (sete, 29%) escolheram a opção “motivado”, confirmando os níveis de motivação do primeiro ciclo em que todos os alunos afirmaram ter estado motivados durante as aulas.

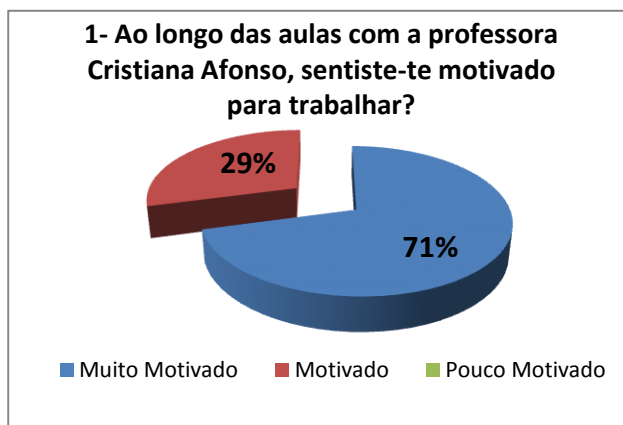


Gráfico 30

A pergunta n.º 2 deveria ser respondida apenas pelos alunos que não tinham seleccionado a opção “muito motivado” (sete alunos) e pedia-lhes para darem dois motivos para a sua falta de vontade de trabalhar durante as aulas. Contudo, apenas quatro alunos justificaram a sua preferência e apresentaram justificações como: “por vezes estou cansada e custa-me trabalhar”, “estive mais motivada por gostar da maneira como as aulas são dadas”, “a matéria era aborrecida” e “tenho dificuldades no Inglês”.

A pergunta n.º 3 (gráfico 31) questionava os alunos relativamente à sua percepção do empenho da turma durante as aulas por mim leccionadas e 63% (quinze alunos) responderam que este melhorou “um pouco”, 29% (sete alunos) disseram que melhorou “muito” e 8% (dois

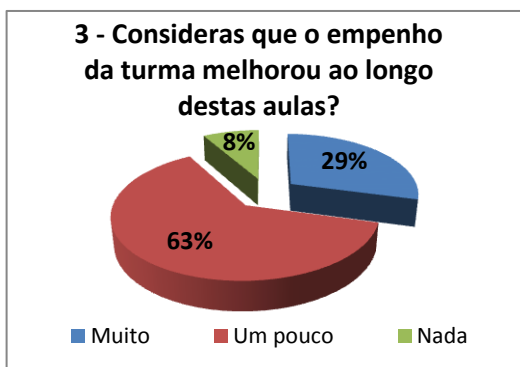


Gráfico 31

alunos) disseram que o empenho da turma não melhorou “nada”. Comparativamente às respostas dadas à mesma pergunta no primeiro ciclo (gráfico 20), verificou-se alguma melhoria porque se apurou uma descida das respostas negativas a esta questão de 15% para 8% (de dois para três alunos) numa maior amostra de alunos.

Os alunos que seleccionaram “um pouco” ou “nada” na pergunta n.º 3 (nove alunos), deveriam justificar a sua resposta na pergunta n.º 4 apresentando dois motivos para o fraco empenho da turma, mas apenas sete responderam da seguinte forma: “não melhorou muito porque como há actividades diferentes para fazer ficamos mais agitados”, “falamos um

bocado”, “querem sempre rever e falamos muito”, “sentimo-nos mais à vontade porque a idade é mais próxima da nossa”, “é sempre igual independentemente da disciplina”, “não sei, está igual” e “a turma por si própria já é barulhenta e com tendência para se distrair”.

A pergunta seguinte, n.º 5 (gráfico 32), inquiria os alunos relativamente ao que poderia ter contribuído para a melhoria do empenho da turma de entre as opções “os conteúdos serem mais interessantes”, “a leitura de textos acompanhada pela audição”, “os jogos”, “os materiais usados”, “o uso do PowerPoint”, “o maior contacto com a professora”, “Outro. Qual?”; e os alunos deveriam ordenar as mesmas por ordem de preferência. Voltarei a fazer apenas a análise das três primeiras opções mais escolhidas pelos alunos para simplificar a análise dos dados. Assim, como primeira preferência, 46% dos alunos (onze alunos) preferiram “os jogos”, 17% (quatro alunos) seleccionaram “o uso do PowerPoint”, 9% (dois alunos) escolheram “os conteúdos serem mais interessantes”, 8% (dois alunos) distinguiram “a leitura de textos acompanhada pela audição”, outros 8% “os materiais usados” e outros 8% “outro. Qual?” especificando a sua resposta com o “filme sobre *parkour*”. Por último, 4% (um aluno) referiu “o maior contacto com a professora” na primeira opção. Como segunda opção, “o uso do PowerPoint” teve a preferência de 33% da turma (oito alunos), seguido dos “jogos” escolhidos por 29% da turma (sete alunos) e dos materiais usados (21%, cinco alunos). 13% (três alunos) seleccionaram “os conteúdos serem mais interessantes” como segunda opção e 4% (um aluno) “o maior contacto com a professora”. Como terceira opção, a resposta que teve maior preferência foi “o uso do PowerPoint” (25%, seis alunos), seguido de “os materiais usados” (21%, cinco alunos), “os jogos” e “o maior contacto com a professora” (ambos escolhidos por 17% dos alunos da turma, quatro alunos), “a leitura de textos acompanhada pela audição” (16%, quatro alunos) e “os conteúdos serem mais interessantes” (4%, um aluno).

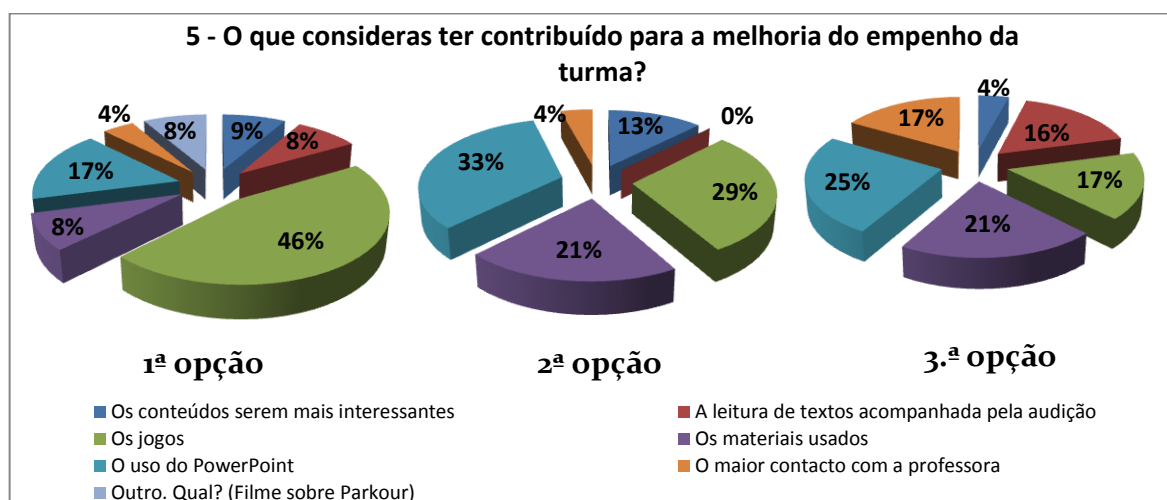


Gráfico 32

Analisando os dados descritos verifica-se que os alunos consideram que a melhoria do empenho da turma neste segundo ciclo assenta em vários factores, no entanto os jogos distinguem-se sempre entre as primeiras opções, seguidos do uso do PowerPoint e dos materiais usados. Os exercícios de audição (ao contrário do que aconteceu no primeiro ciclo) não estão entre a maior preferência dos alunos embora surjam referidos como primeira e terceira opção, o que pode ser justificado pelo facto de estes estarem associados à leitura de textos neste ciclo. Também me parece relevante, que “o maior contacto com a professora” apareça agora nas duas primeiras opções dos alunos quando no primeiro ciclo só aparecia mencionado como terceira opção, o que demonstra que os próprios alunos perceberam a importância da proximidade com o professor na melhoria do seu empenho.

A pergunta n.º 6 inquiria os alunos relativamente ao trabalho de aula que mais tinham gostado de realizar durante as aulas do segundo ciclo entre: “visualização do filme sobre *Extreme Sports*”, “ordenar o texto *Going Extreme*”, “audição e leitura do texto *Going Extreme*”, “identificação dos conectores em frases ditas pelas professoras da turma”, “jogo para terminar frases com os conectores”, “audição e leitura do texto para identificação dos conectores”, “trabalho de identificação dos *Extreme Sports* no PowerPoint”, “visualização do filme sobre *Parkour*”, “jogo *Gossiping* para treinar o *Reported Speech*” e “outro. Qual?”. Mais uma vez os alunos deveriam ordenar as frases por ordem de preferência, por isso serão apenas apresentados os resultados relativamente às três primeiras opções distinguidas.

Como primeira opção (gráfico 33), a maioria dos alunos (58%, catorze alunos) seleccionou a “visualização do filme sobre *Parkour*” (que era também um trabalho de audição uma vez que os alunos tinham de, durante a visualização do filme, identificar as frases ditas pelo atleta), seguido da “visualização do filme sobre *Extreme Sports*”, elegido por 34% dos alunos (oito alunos) e do “jogo *Gossiping* para treinar o *Reported Speech*” escolhido por 8% dos alunos (dois alunos). Como opção número dois, 54% (treze alunos) seleccionou a “visualização do filme sobre *Extreme Sports*”, 34% (oito alunos) optaram pela “visualização do filme sobre *Parkour*”, 8% (dois alunos) seleccionaram o “jogo *Gossiping* para treinar o *Reported Speech*” e um aluno (4%) escolheu o “trabalho de identificação dos *Extreme Sports* no PowerPoint”. Como terceira opção, a opinião dos alunos dividiu-se por todas as hipóteses dadas, tendo apenas a opção “identificação dos conectores em frases ditas pelas professoras da turma” ficado por seleccionar. Assim, como opção número três, 29% (sete alunos) distinguiram o “jogo *Gossiping* para treinar o *Reported Speech*”, 17% (quatro alunos) seleccionaram a “audição e leitura do texto *Going Extreme*”, 13% (três alunos) escolheram o “trabalho de identificação dos *Extreme Sports* no PowerPoint” e outros 13% o “jogo para terminar frases com os conectores”, 12% (três alunos) escolheram a “visualização do filme

sobre *Extreme Sports*”, 8% (dois alunos) “ordenar o texto *Going Extreme*”, 4% (um aluno) seleccionou a “visualização do filme sobre *Parkour*” e outro aluno (4%) a “audição e leitura do texto para identificação dos conectores”.

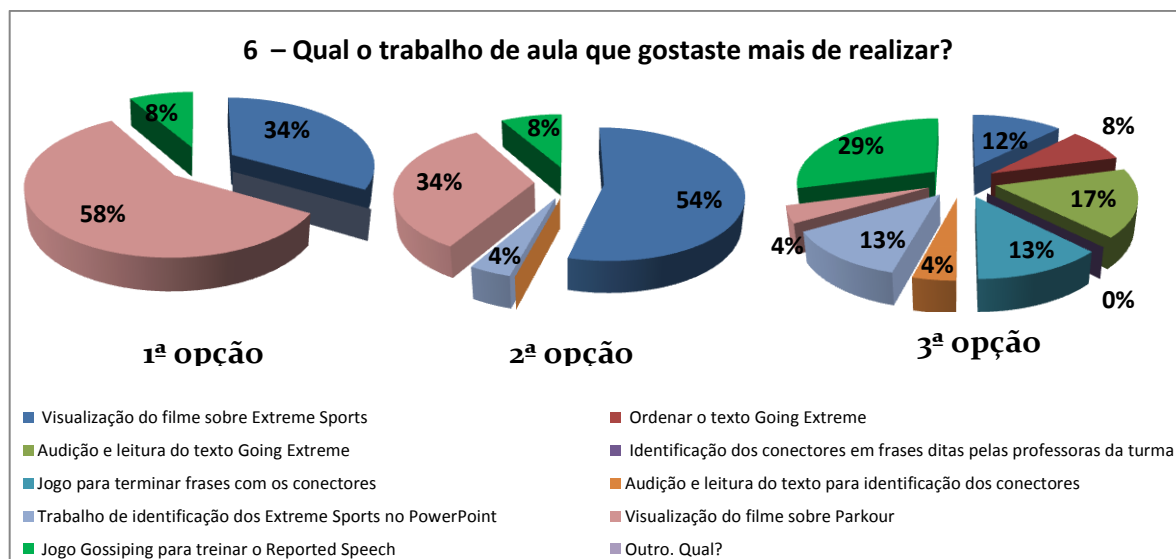


Gráfico 33

A pergunta n.º 7 pedia aos alunos para justificar a sua primeira opção na pergunta n.º 6. Assim, para justificar a escolha da hipótese “visualização do filme sobre *Parkour*” a maioria dos alunos escreveu que tinha gostado do filme e achado muito interessante, que gostava de filmes sobre desporto e que este foi divertido e diferente daquilo a que estavam habituados. Para justificar a selecção da opção “visualização do filme sobre *Extreme Sports*” os alunos escreveram: “foi um vídeo brutal”, “o vídeo trouxe à aula um momento de maior liberdade e permitiu-nos aprender e ver na mesma as imagens de alguns desportos radicais”, “gosto de desportos radicais”, “para além de aprendermos vocabulário também nos divertimos”, “gostei da forma como a professora explicou os *extreme sports* e o vídeo foi muito divertido” e “é bom a visualização de vídeos ou filmes pois é algo bastante interessante”. Um aluno não respondeu à questão e outro não se referiu ao vídeo mas sim às aulas dizendo “gostei das aulas por trabalharmos bastante com o PowerPoint”, indo ao encontro das observações que fiz em relativamente ao impacto do PowerPoint nesta turma. Finalmente, os dois alunos que preferiram a hipótese “jogo *Gossiping* para treinar o *Reported Speech*” justificaram a sua preferência dizendo que gostavam daquele tipo de jogos e que foi um jogo em que obtiveram muito conhecimento.

Em relação aos trabalhos de aula que os alunos mais gostaram, o trabalho de audição e leitura de texto aparece apenas como terceira escolha dos alunos embora com uma percentagem razoável, 21% (17% da “audição e leitura do texto *Going Extreme*” e 4% da “audição e leitura do texto para identificação dos conectores”). A preferência dos alunos esteve na visualização dos filmes sobre *parkour* e *Extreme Sports* e no Jogo *Gossiping*, os

quais aparecem sempre referidos e com elevadas percentagens nas primeiras três escolhas. Esta escolha dos alunos, na minha opinião e face ao registado pelos alunos na pergunta n.º 7, deveu-se ao facto de o trabalho de leitura de um texto não ser o tipo de trabalho que os alunos apreciem muito, havendo outras actividades que os cativam mais. Contudo, considero positivo que eles façam referência ao trabalho de leitura de texto acompanhado pela audição como estando entre as suas principais preferências de entre nove possibilidades de escolha, mostrando que foi um exercício a que atribuíram alguma relevância apesar de não gostarem de ler.

Para terminar, os alunos foram indagados relativamente aos exercícios de leitura acompanhados pela audição e se consideravam que estes os ajudavam a compreender melhor os textos (gráfico 34). A maioria dos alunos (71%, dezassete alunos) disse que os ajudava muito e justificou a sua preferência dizendo: “estamos mais atentos a ouvir e percebemos melhor”, “percebe-se melhor as palavras”, “percebe-se a pronúncia”, “permite-nos melhorar a pronúncia”, “ouvir alguém a ler um texto em Inglês, com boa pronúncia é bom”, “percebemos melhor as palavras e aprendemos a pronunciar-las melhor”, “ajuda a compreender melhor os textos, a concentrar melhor e é mais motivante”; ideias que se repetem entre os colegas que escolheram a mesma hipótese. 25% (seis alunos) afirmaram que este tipo de leitura de textos os ajudava “pouco” a compreender melhor os textos e justificaram da seguinte forma: “percebo melhor os textos se for eu a ler para mim, em silêncio”, “às vezes falam um pouco rápido e eu não entendo, mas também ajuda porque as pessoas lêem com expressividade e percebe-se melhor os textos”, “às vezes não consigo entender todas as palavras, mas ajuda a compreender melhor e motiva mais”; mais uma vez ideias que são repetidas por outros colegas com a mesma percepção. O aluno que considerou que este tipo de exercício não o ajudava “nada” (4%) não justificou a sua selecção.

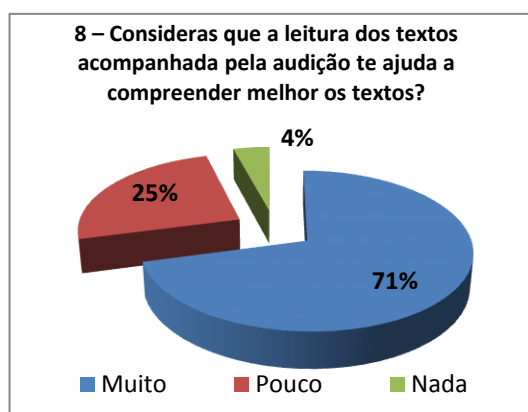


Gráfico 34

As respostas dadas pelos alunos comprovam que estes perceberam a importância deste tipo de exercício, apesar da sua jovem idade. É curioso que refiram que a leitura em silêncio lhes permite compreender melhor os textos e a rapidez com que por vezes as palavras são lidas neste tipo de exercícios, mostrando que cada aluno é um caso e que, apesar de este tipo de exercício ser benéfico, é também muitas vezes um desafio se não estiver adequado ao nível de conhecimentos da turma onde está a ser aplicado.

Os alunos hiperactivos F e AM consideraram que se sentiram “muito motivados” para trabalhar durante as aulas e que o empenho da turma melhorou “muito” enquanto o aluno N sentiu que esteve apenas “motivado” para trabalhar e que o empenho da turma melhorou apenas “um pouco”. Contudo, não justificou a sua escolha em nenhuma das respostas dadas. Relativamente ao que terá contribuído para a melhoria do empenho da turma as escolhas dos alunos vão ao encontro das respostas da maioria da turma e variam entre “o maior contacto com a professora”, “os jogos” e “o uso do PowerPoint”, apenas o aluno N seleccionou também “os conteúdos serem mais interessantes”. Quanto ao trabalho que mais gostaram de realizar durante as aulas, a preferência destes alunos vai ao encontro das respostas dadas pela maioria da turma, tendo seleccionado como primeiras opções a “visualização do filme sobre *Extreme Sports*” e a “visualização do filme sobre *Parkour*”, seguidos do “jogo *Gossiping* para treinar o *Reported Speech*”, do “trabalho de identificação dos *Extreme Sports* no PowerPoint” e da “audição e leitura do texto *Going Extreme*”. Estes alunos justificaram a sua primeira escolha na pergunta n.º 6 dizendo: “gostei da forma como a professora explicou os *extreme sports* e o vídeo foi muito divertido”, “gostei das aulas por trabalharmos bastante com o PowerPoint” e “gostei do vídeo porque o rapaz era bem giro”. Estas afirmações demonstram como o factor visual era importante para estes alunos. Para terminar, os alunos F e N disseram considerar que a leitura dos textos acompanhada pela audição os ajudava “muito” a compreender melhor os textos porque assim percebiam “melhor as palavras difíceis”. O aluno AM considerou que este tipo de exercício o ajudava “pouco” mas não soube justificar a sua escolha.

### **3.3.2. Desenvolvimento do segundo ciclo de investigação na turma de Alemão**

*“A interacção oral-visual num contexto mediado pelo computador refere-se a um nível de interactividade muito mais elevado, semelhante, mas muito mais rico, ao da interacção face a face. Pode ser descrito como um ambiente de aprendizagem muito eficiente e em tempo real em que os aprendentes da língua conseguem não só interagir oralmente uns com os outros na língua-alvo mas também usar sinais paralinguísticos, tais como as expressões faciais e os movimentos corporais.”*<sup>28</sup>  
(Wang, 2004: 378).

---

<sup>28</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Oral-visual interaction in a computer-mediated communication context refers to a much higher level of interactivity, similar to but much richer than that of face-to-face interaction. It can be described as a very effective real-time learning environment in which language learners can not only interact orally with one another in the target language but also use paralinguistic clues such as facial expressions and body movements.”]

Uma vez desenvolvido o primeiro ciclo do meu projecto de investigação-acção e tendo verificado que, mais importante do que os exercícios de audição para a melhoria do empenho da turma e o superar da sua apatia e passividade, seria o tipo de actividades desenvolvidas que melhorariam a prestação dos alunos em sala de aula, optei por desenvolver o meu projecto no segundo ciclo de investigação-acção de forma diferente.

Tendo verificado que o uso de tecnologias e a interacção dos alunos com as mesmas seriam factores importantes para o superar da sua passividade, assim como a demonstração aos alunos de um contexto real de trabalho através do contacto com um falante de língua alemã, decidi no segundo ciclo de investigação seguir essa via. Desta forma iria também ao encontro das expectativas demonstradas pelos alunos no primeiro inquérito realizado à turma, em que a maioria dizia gostar de aprender línguas estrangeiras para falar com pessoas de outras nacionalidades (gráfico 11) e ao encontro do descrito no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), pelo qual se regem os sistemas de ensino europeus “para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa” (QECR, 2001: 7), como sendo uma das abordagens possíveis para aprendizagem de uma língua estrangeira (QECR, 2001: 200).

Assim, decidi no segundo ciclo de aplicação do projecto na turma de Alemão, desenvolver uma entrevista com uma falante de língua alemã que trabalhou num contexto, as caves de vinho do Porto, com o qual estes alunos poderiam facilmente vir a ter contacto ao nível profissional, visto serem alunos de um curso de Técnicos de Turismo. Como refere JJ Wilson, desenvolver uma actividade com um falante nativo da língua tem várias vantagens: “uma cara e voz nova são sempre estimulantes para uma turma normal. Em muitas turmas, os alunos não têm oportunidade de ouvir falantes nativos da língua num ambiente relativamente controlado. Por isso, a audição ao vivo acaba por fazer a ponte entre o mundo real, exterior, e o mundo da sala de aula. Além disso, um convidado nativo dá aos alunos a oportunidade de ouvir falar sobre uma cultura estrangeira.”<sup>29</sup> (Wilson, 2009: 46).

Contudo, e para que a motivação dos alunos aumentasse, considerei que seria também interessante desenvolver a entrevista por videoconferência, pois, para além de estes alunos gostarem de trabalhar e interagir com as tecnologias, desta forma não se sentiriam tão constrangidos pela presença de um elemento estranho à turma e, o facto de todo o ambiente de sala de aula ser diferente, poderia também vir a ser um factor importante de aumento de empenho da turma, tornando-a menos passiva e mais activa no processo de aprendizagem.

---

<sup>29</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “a new face and voice are always stimulating in a regular class. In many classes the students do not have the chance to listen to native speakers in a relatively controlled environment. As such, live listening is a type of bridge between ‘the real, outside world’ and the world of the classroom. Furthermore, with a native speaker guest, there is an opportunity for students to hear about a foreign culture.”]

Colocar em prática o projecto da forma acima delineada, implicou que as últimas quatro aulas com esta turma fossem totalmente direccionadas para esse trabalho, pois era importante que os alunos se sentissem confiantes ao aplicá-lo e, o facto de as primeiras duas aulas serem intercaladas com as férias da Páscoa também obrigava a uma consolidação maior do vocabulário necessário para a sua aplicação. Durante o trabalho de preparação da entrevista foram também realizados diversos exercícios de audição, que se centraram sobretudo na correcção da pronúncia dos alunos, em que foi fundamental a gravação do discurso dos alunos.

O tema a abordar nas aulas do segundo ciclo foi o mesmo do primeiro ciclo, a *Kommunikation im Tourismusbereich* (Comunicação no âmbito do Turismo), correspondente ao módulo oito do programa da disciplina Comunicar em Alemão.

### **3.3.2.1. Descrição da 1.<sup>a</sup> aula do segundo ciclo de investigação**

#### ***Einstieg* (introdução) - introdução ao vocabulário sobre as caves (audição e oralidade)**

Na primeira aula, de dia 6 de Abril e de 90 minutos (ver apêndice 77), comecei por fazer uma pequena introdução a vocabulário relacionado com as caves de vinho do Porto para que o mesmo não fosse totalmente novo quando começasse a ser usado na entrevista. Por isso, apresentei algumas fotografias e fiz algumas questões sobre as mesmas para que os alunos, ao tentarem responder às questões colocadas, chegassem ao vocabulário pretendido, despertando vocabulário que já conhecessem de aulas anteriores e assimilando o vocabulário novo (ver apêndice 78). Depois deste pequeno exercício oral e de audição, foram apresentadas as palavras-chave (*Schlüsselwörter*) anteriormente trabalhadas, para que os alunos pudessem fazer o registo do vocabulário novo de forma mais organizada ao mesmo tempo que era feita mais uma revisão do mesmo. Esta pequena introdução de vocabulário funcionou como criação de um contexto para a entrevista que mais tarde viria a ser realizada. O mesmo aconteceu com o trabalho realizado com a apresentação de uma fotografia de uma guia das caves de vinho do Porto, usada não só para personalizar o trabalho que iria ser realizado mas também para explicar o tipo de entrevista que iriam fazer. Gareth Rees (2010) refere este tipo de tarefas como essenciais para o sucesso de uma actividade de audição, pois segundo este autor “na vida real nós normalmente temos alguma ideia do contexto do que estamos a ouvir”<sup>30</sup> para

---

<sup>30</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “In normal life we normally have some idea of the context of something we are listening to.”]

nos ajudar a compreender o que ouvimos e “tão importante como activar conhecimentos prévios é activar a linguagem que irá ser usada no exercício de audição”<sup>31</sup>.

***Erarbeitung* (desenvolvimento) – Preparação da entrevista (ordenação das perguntas a colocar na entrevista e correcção do exercício).**

Uma vez que só tinha mais uma aula antes da data da entrevista e o ritmo de produção desta turma era muito lento devido às inúmeras dificuldades linguísticas que apresentavam, optei por lhes fornecer as perguntas a colocar na entrevista já construídas. As perguntas tinham algum vocabulário trabalhado anteriormente, tanto na própria aula como em aulas anteriores, e foram entregues, em forma de tiras (ver apêndice 79), aos diferentes grupos entretanto constituídos, para que cada grupo construísse uma sequência lógica de entrevista. No entanto, estas encontravam-se misturadas com frases das conversas telefónicas que já haviam sido trabalhadas, o que obrigava os alunos a manusear as tiras e a distinguir essas frases das outras, pois só assim poderiam completar com êxito a tarefa proposta. Este trabalho com as tiras, ao obrigar os alunos a manusear as frases, foi também ele pensado com vista a despertar a atenção dos alunos e a torná-los mais activos durante esta actividade, visto que já anteriormente havia detectado que todas as actividades que obrigavam a turma a movimentar-se de alguma forma, a estimulavam.

Após a correcção do exercício, foi apresentada a ordem de perguntas mais lógica numa ficha de trabalho (ver apêndice 80) e descodificado o sentido de cada frase.

***Ergebnissicherung* (confirmação da aprendizagem) - Repetição das frases lidas pela professora para correcção da pronúncia (audição) e gravação das frases (oralidade)**

Para que os alunos soubessem pronunciar todas as frases correctamente, li cada uma delas e pedi aos alunos para as repetirem em coro. A intenção deste exercício de audição e oralidade era consciencializar os alunos para a pronúncia correcta de cada frase. Para terminar, cada aluno tirou o número de uma pergunta e aquele que lhe saísse em sorte correspondia ao número da pergunta que este deveria trabalhar para colocar à entrevistada no dia 27. Por isso, cada aluno leu a sua frase, a qual foi gravada para na aula posterior a pronúncia poder ser trabalhada e melhorada. Mais uma vez estas actividades foram pensadas, não só para dar segurança aos alunos relativamente à entrevista, uma vez que cada um sabia

---

<sup>31</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Just as activating topic knowledge is important, so is activating the language that may be used in the listening.”]

bem o que era esperado de si e como fazê-lo, mas também para desta forma os motivar e envolver na actividade trabalhando para que esta corresse bem.

Nesta aula, os exercícios de audição do projecto de investigação-acção foram aplicados em duas, no *Einstieg* e no *Ergebnissicherung*, e foram usados sobretudo para trabalhar vocabulário e a pronúncia das palavras que os alunos iriam usar durante a entrevista da aula de dia 27. Analisando a folha de observação 1 (ver apêndice 81), verificamos que o empenho da turma melhorou sobretudo na fase *Erarbeitung* e na fase final de gravação das frases cuja pronúncia deveriam melhorar para a entrevista, demonstrando que os exercícios de audição não tiveram um impacto particularmente importante na melhoria do empenho da turma nesta aula. Na minha opinião este comportamento deveu-se ao facto de outros exercícios se terem mostrado mais apelativos, pois considero que no geral os alunos se mostraram mais empenhados durante esta aula, sobretudo quando souberam que o objectivo final do trabalho que estavam a realizar era uma videoconferência.

Na fase do *Erarbeitung* foi realizado o trabalho de ordenação das perguntas a colocar durante a entrevista e foi um momento em que a turma esteve a trabalhar com empenho e concentração, demonstrando que este exercício resulta bem e estimula o empenho de turmas passivas, assim como veio a resultar bem, mais tarde em turmas activas como a turma do 8º ano (trabalho anteriormente descrito no ponto 3.3.1.1).

Outro momento em que o empenho da turma foi mais evidente foi a fase final de gravação das perguntas, o que na minha opinião se justifica pelo facto de esta turma gostar de trabalhar com novas tecnologias e se mostrar particularmente motivada e empenhada quando trabalhava com elementos novos que os faziam abandonar o trabalho rotineiro de sala de aula.

Em relação aos alunos “hiperpassivos” (ver apêndice 82), apesar de a sua concentração e motivação terem sido avaliados com um nível Suficiente na maior parte das fases da aula, as notas escritas pelos colegas evidenciam que estes estiveram atentos e a trabalhar nas actividades propostas, o que mostra que estiveram empenhados embora não estivessem espontaneamente participativos. A fase em que estes alunos melhoraram significativamente a sua concentração e motivação foi a fase final da aula, em que foi feita a gravação individual das frases da entrevista. Quanto a mim, pelas mesmas razões que referi no parágrafo anterior para o maior empenho da turma.

### **3.3.2.2. Descrição da 2.<sup>a</sup> aula do segundo ciclo de investigação**

#### ***Einstieg* (introdução) – revisão de vocabulário**

Na aula de dia 8 de Abril, de 45 minutos (ver apêndice 83), procurei sobretudo consolidar o trabalho realizado na aula de dia 6, para que no dia 27, depois das férias da Páscoa, a turma pudesse estar bem preparada para a entrevista, se sentisse responsável pela mesma e fizesse os possíveis para que corresse conforme planeado. Por isso, os alunos foram questionados relativamente às palavras-chave (*Schlüsselwörter*) e ao trabalho realizado anteriormente, com vista a verificar até que ponto esse vocabulário já estaria consolidado ou a consolidá-lo caso o mesmo não estivesse sabido (ver apêndice 84).

#### ***Erarbeitung* (desenvolvimento) – trabalho de pronúncia (audição e repetição)**

Aos alunos foi também lembrada a actividade que seria realizada no dia 27, através da projecção dos pontos-chave da mesma (cf. diapositivo 2 do apêndice 84). Esta projecção foi planeada com vista a assegurar que os alunos sabiam o que iria acontecer no dia 27 e o que era esperado deles tanto nessa aula, como durante as férias da Páscoa. Uma vez que o espaço de tempo entre as aulas era tão longo, senti que seria importante os alunos fazerem algum trabalho com as frases durante as férias e que o blogue do núcleo de estágio poderia ser usado para esse efeito. Por isso, foram apresentadas aos alunos as palavras cuja pronúncia teriam de treinar e que haviam sido gravadas na aula anterior. Posteriormente, foi trabalhada a pronúncia correcta dessas frases com cada aluno. A intenção deste exercício, como já referi, foi dar autonomia e segurança aos alunos para a fase da entrevista, mas também desenvolver a sua fluência na língua alemã. Segundo Harmer, “colocar os alunos a encenar diálogos ou pequenos excertos de uma conversa – se perdermos algum tempo a ensiná-los – dar-lhes-á consciência do que é habitual na oralidade e ajudá-los-á a melhorar a sua fluência em geral.”<sup>32</sup> (Harmer, 2007: 264).

#### ***Ergebnissicherung* (confirmação da aprendizagem) – simulação da videoconferência (gravação para o blogue)**

Por fim, foi feita a simulação do trabalho que seria consumado na aula de dia 27 e cada aluno foi filmado, colocando a sua questão, para que depois esse filme fosse colocado no

---

<sup>32</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Getting students to perform dialogues and play extracts – if we spend some time coaching them – will also make them aware of speaking customs and help them to improve their overall fluency.”]

blogue do núcleo de estágio<sup>33</sup> e trabalhado pelos alunos durante as férias. Dessa forma os alunos teriam a oportunidade de visitar o blogue, lembrar o que era esperado deles na aula de dia 27 e trabalhar autonomamente a sua frase. Todo o trabalho desta aula foi um trabalho de consolidação de vocabulário, com que procurei desenvolver a autonomia e a confiança dos alunos para a aula de dia 27. Tinha previsto que, se os alunos da turma não se sentissem suficientemente envolvidos e protegidos pelo trabalho feito durante as aulas anteriores, podiam sentir-se constrangidos durante a entrevista e a sua participação e motivação durante a mesma ser menor do que a esperada.

Relativamente ao projecto de investigação-acção, nas folhas de observação (ver apêndices 85 e 86) foi registada uma melhoria significativa do empenho, concentração e motivação dos alunos durante esta aula, pois em todas as fases da aula, e mesmo os alunos “hiperpassivos”, tiveram sempre uma avaliação de Bom. Apesar de ter sido feito trabalho de audição na fase *Erarbeitung*, em que os alunos estiveram a corrigir a sua pronúncia ouvindo-me dizer as palavras em que tinham errado na gravação efectuada na aula anterior e repetindo o que eu dizia, considero que o que mais os terá motivado terá sido o objectivo final de todo este trabalho, a videoconferência. Os alunos perceberam que, para poderem ter uma boa prestação durante a videoconferência, teriam de prestar atenção ao trabalho que estava a ser realizado durante as aulas e mudaram a sua postura. Além disso, senti que o facto de ser uma situação diferente os fez sentir o peso da responsabilidade, os deixou curiosos e melhorou a sua motivação e empenho para trabalhar.

### **3.3.2.3. Descrição da 3.<sup>a</sup> aula do segundo ciclo de investigação**

#### ***Einstieg* (introdução) – Revisão de vocabulário sobre as caves (audição e oralidade)**

A aula de dia 27, de 90 minutos, foi a aplicação de todo o trabalho realizado anteriormente (ver apêndice 87). Mais uma vez foram lembradas as palavras mais importantes relativas ao tema assim como as questões a colocar e a sua tradução. Este trabalho foi feito sobretudo para avivar a memória dos alunos depois das férias, com o objectivo de os preparar para a entrevista e para o trabalho a realizar posteriormente. Nesta fase, para facilitar a compreensão das respostas dadas, foi também explorado o logótipo da empresa na qual a entrevistada trabalhou, a Sandeman (ver apêndice 88).

---

<sup>33</sup> Cf. <http://alemaoesas12.blogspot.com/> (vídeos colocados na página a 23 de Abril de 2011)

### ***Erarbeitung* (desenvolvimento) – entrevista e anotação de tópicos sobre a mesma (audição e oralidade)**

Durante a entrevista, os alunos entraram em contacto com uma ex-guia das caves de vinho do Porto por videoconferência e colocaram-lhe as questões preparadas nas aulas anteriores. Enquanto cada aluno interagiu com a ex-guia, os restantes alunos tentavam escrever tópicos relativamente às respostas dadas. Posteriormente, responderam a pares, a uma segunda ficha de trabalho sobre as respostas dadas pela guia. Este trabalho foi planeado para que os alunos estivessem atentos a todas as fases da entrevista, tentando entender a mensagem transmitida pela guia e não tivessem apenas o papel passivo de colocar questões. Toda a entrevista foi gravada em ficheiro áudio para poder ser trabalhada na aula seguinte (cf. apêndice M15).

### ***Ergebnissicherung* (confirmação da aprendizagem) – Trabalho a pares e resposta a ficha de trabalho sobre a entrevista**

Em seguida, os alunos responderam a pares a uma segunda ficha de trabalho (ver apêndice 89) que, para além de os obrigar a reflectir relativamente às respostas dadas pela guia, os obrigava também a recorrer ao vocabulário adquirido nas últimas aulas, ao tempo verbal *Perfekt* e a reescrever as respostas dadas pela guia na terceira pessoa do singular. Uma vez que todos os pares conseguiram concretizar esta tarefa com sucesso, considero que o trabalho realizado com a entrevista foi muito produtivo, pois os alunos desenvolveram a sua autonomia e mostraram aquisição de conhecimentos. Como o próprio Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas refere, “a capacidade do aprendente para compensar as lacunas da sua competência linguística é um factor importante para o resultado de qualquer actividade.” (QEQR, 2001: 223)

### ***Ergebnissicherung* (confirmação da aprendizagem) – correcção da ficha de trabalho**

Uma vez que o trabalho a pares correu conforme planeado e os alunos terminaram a actividade antes do tempo previsto iniciei a correcção das respostas à segunda ficha de trabalho mas, para que a aula ganhasse algum ritmo e fosse novamente realizada alguma revisão de vocabulário, dei a cada aluno uma das palavras-chave (*Schlüsselwörter*) trabalhadas anteriormente e, quando os alunos viam o cartão referente à sua palavra, sabiam que deveriam ser eles a dar resposta à questão que estava a ser corrigida naquele momento (ver apêndice 90). Esta actividade procurava sobretudo dar alguma motivação aos alunos, ao fugir um pouco ao tradicional meio de correcção de um exercício, ao mesmo tempo que era novamente lembrado o vocabulário trabalhado e verificada a sua aquisição.

Relativamente ao projecto de investigação-acção, na primeira fase da aula, em que foi feita a revisão de vocabulário e das frases a colocar na entrevista, o empenho da turma não foi muito elevado e foi avaliado com Suficiente. Na minha opinião, esta inicial falta de empenho da turma deveu-se ao facto de os alunos estarem preocupados com o que iria acontecer de seguida, a aula estar a ser observada por uma professora da faculdade e sentirem o peso da responsabilidade do trabalho que iriam realizar. Senti que a turma tinha alguma expectativa em relação à videoconferência e se sentiu responsabilizada pelo seu sucesso, tendo todos sido pontuais como eu havia pedido e demonstrado ter trabalhado as frases durante as férias. Nesta aula, o trabalho do projecto de investigação-acção estava claramente direccionado para a fase da videoconferência no *Erarbeitung* e esta foi a fase em que os alunos estiveram mais empenhados ao longo da aplicação de todo o projecto (ver apêndice 91), comprovando que este tipo de exercício pode ser efectivamente importante para a melhoria do empenho de uma turma com estas características. A videoconferência, para além de ser um elemento chave de observação do meu segundo ciclo de investigação-acção, permitiu aos alunos contactarem com um falante nativo da língua alemã que desenvolveu uma actividade que lhes poderá vir a ser muito próxima enquanto alunos de um curso de turismo. Além disso, tiveram a possibilidade de assumir responsabilidades. Por isso, considero que esta experiência foi construtiva para os alunos. Curiosamente o empenho da turma voltou a baixar logo na fase seguinte, mas não abaixo do Bom. A turma esteve empenhada nas tarefas propostas embora um pouco conversadora após a fase da entrevista, o que acaba por ser natural depois de um trabalho que era novo para os alunos. Os alunos “hiperpassivos” seguiram o ritmo de trabalho da turma, também eles se mostraram mais concentrados e motivados durante a fase da videoconferência, mas baixaram os seus níveis de concentração e motivação nas fases seguintes (ver apêndice 92).

#### **3.3.2.4. Descrição da 4.<sup>a</sup> aula do segundo ciclo de investigação**

##### ***Einstieg* (introdução) e *Erarbeitung* (desenvolvimento) – correcção da ficha de trabalho**

Na aula de dia 29 de Abril, de 45 minutos (ver apêndice 93), uma vez que a primeira fase da aula já tinha sido começada na aula anterior, terminou-se o trabalho de correcção iniciado (ver apêndice 94) e passou-se para a fase *Ergebnissicherung*.

### ***Ergebnissicherung* (confirmação da aprendizagem) – Ficha de trabalho sobre a entrevista e correcção da mesma através da gravação realizada (audição)**

Nesta fase os alunos mostraram que efectivamente adquiriram o vocabulário trabalhado nas últimas aulas, ao preencher os espaços da terceira ficha de trabalho (ver apêndice 95). Esta ficha de trabalho apresentava o guião da entrevista realizada com alguns espaços e os alunos deveriam ser capazes de a preencher sem qualquer ajuda. A correcção do exercício foi feita através de um exercício de audição, a gravação da entrevista feita no dia 27 (cf. apêndice M15), o que tornou o exercício ainda mais apelativo para os alunos, pois puderam relembrar o trabalho que fizeram com um texto autêntico e do qual foram protagonistas, ao mesmo tempo que fizeram a correcção do exercício.

Quanto ao projecto de investigação-acção, nesta aula verifiquei que os alunos só se mostraram realmente empenhados na fase final de correcção da ficha de trabalho em que tiveram oportunidade de ouvir a videoconferência e de se ouvir (ver apêndice 96). Até essa fase, o empenho da turma foi apenas Suficiente, o que na minha opinião se deveu ao tipo de exercícios que estiveram a realizar, pois esta turma necessitava de novidade para se sentir motivada a trabalhar e sempre que fazia um exercício dentro dos parâmetros a que estavam habituados, baixava o seu empenho. Os alunos “hiperpassivos” (ver apêndice 97) mais uma vez obtiveram níveis de concentração e motivação semelhantes aos registados no empenho da turma.

Este conjunto de aulas, embora tenha envolvido um enorme trabalho de preparação, mostrou ter tido fases muito motivadoras para os alunos, por isso considero que consegui diminuir a apatia e a passividade desta turma e torná-la mais envolvida em todo o processo de ensino aprendizagem de língua alemã em sala de aula.

#### **3.3.2.5. Resumo da aplicação do projecto na turma do 12º ano e observações**

Como referi anteriormente, no ponto 3.3.2., o objectivo principal do segundo ciclo de investigação-acção com a turma do 12º ano era verificar o papel das novas tecnologias na aplicação dos exercícios de audição e o seu contributo para superar a passividade desta turma. Assim, embora o ponto alto deste segundo ciclo fosse a videoconferência com um falante nativo da língua alemã, durante as outras aulas foram realizados outros exercícios de audição igualmente importantes para o projecto, nomeadamente a audição da pronúncia correcta de algumas palavras que haviam sido gravadas para posterior correcção.

Na aula de dia 6 de Abril (gráfico 35), a turma mostrou-se mais empenhada durante as fases do *Erarbeitung*, perante o trabalho de ordenação das questões a colocar na videoconferência, e da gravação das frases no final da aula. Durante os exercícios de audição que foram realizados no início, durante a apresentação do vocabulário novo sobre as caves, e no final, durante o trabalho de repetição de frases para correcção da pronúncia antes da sua gravação, o empenho da turma chegou mesmo a baixar.

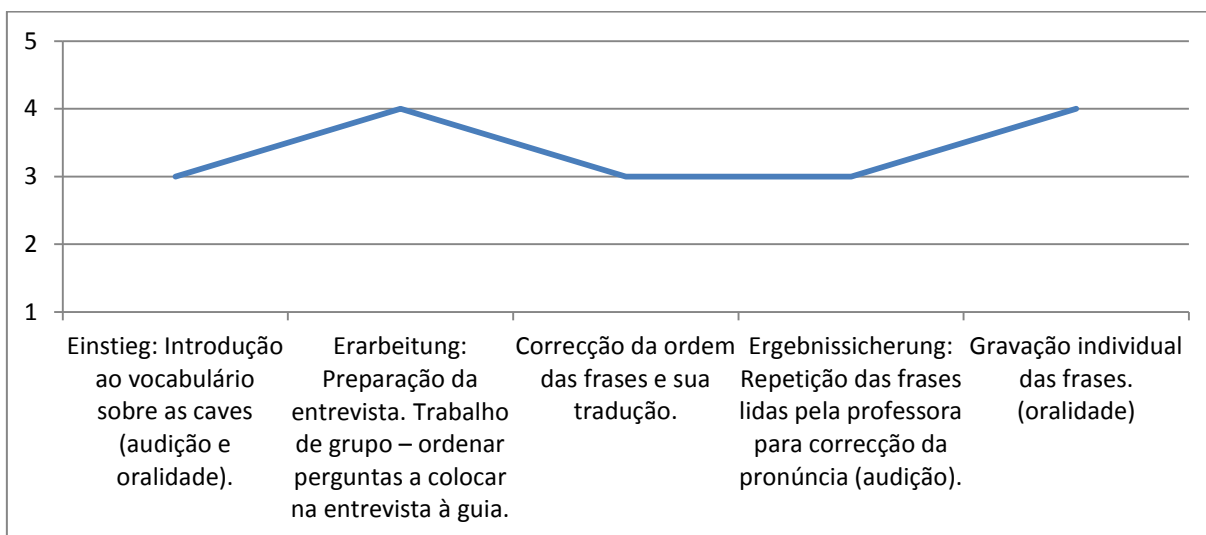


Gráfico 35 - Empenho da turma do 12º ano na aula de 6 de Abril

Na aula de dia 8 de Abril (gráfico 36) o empenho da turma melhorou significativamente para Bom e manteve-se sempre igual durante toda a aula. Nesta, o trabalho de audição foi realizado a meio da aula. Os alunos ouviram a correcção das palavras que tinham errado na gravação que tinham feito na aula anterior e repetiam-nas correctamente depois de me ouvir.

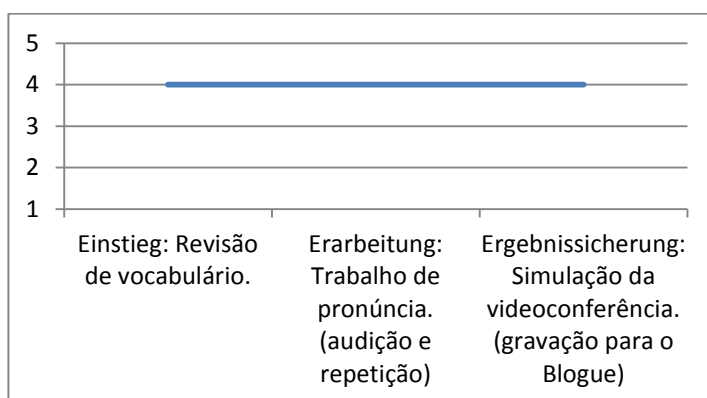


Gráfico 36 - Empenho da turma do 12º ano na aula de 8 de Abril

A aula de dia 27 de Abril (gráfico 37) teve dois momentos de trabalho de audição: no início da aula, na fase do *Einstieg*, em que se considerou que a turma não esteve muito empenhada porque se mostrou pouco participativa, e na fase do *Erarbeitung*, em que foi

realizada a videoconferência e se registou uma melhoria significativa do empenho da turma para Muito Bom. Depois desta fase, apesar de o empenho da turma ter baixado para Bom, esta manteve-se empenhada e concentrada.

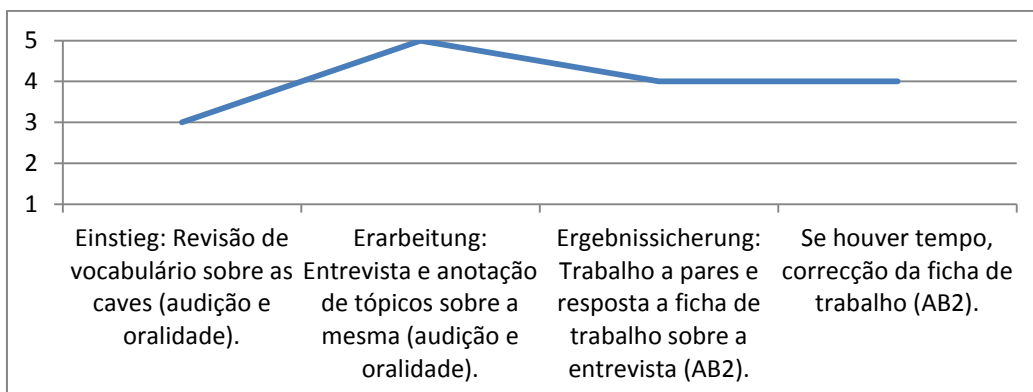


Gráfico 37 - Empenho da turma do 12º ano na aula de 27 de Abril

Na última aula, de dia 29 de Abril (gráfico 38), o empenho da turma voltou a estar baixo durante a maior parte da aula e aumentou de novo para Bom durante o exercício de audição realizado no final, em que a correcção da terceira ficha de trabalho foi feita com a audição da gravação da videoconferência realizada.

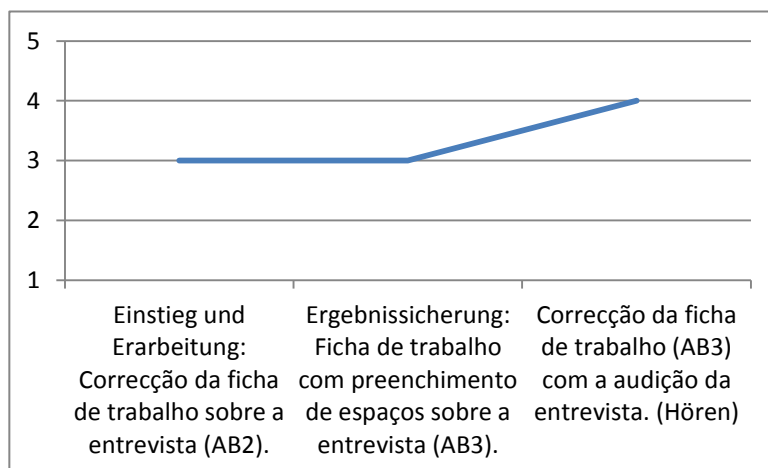


Gráfico 38 - Empenho da turma do 12º ano na aula de 29 de Abril

Os alunos “hiperpassivos” apresentaram sempre valores de concentração e motivação semelhantes aos do empenho da turma, por isso a análise feita às observações destes alunos é igual à análise feita ao empenho de toda a turma.

Perante os dados acima descritos conclui que os exercícios de audição apenas tinham impacto nesta turma quando esta se identificava com eles. A personalização dos exercícios era extremamente importante para esta turma e dava-lhe um propósito para a audição, porque os alunos tinham curiosidade em se ouvir, daí que todos os trabalhos de gravação e posterior trabalho de pronúncia tivessem sido bem sucedidos em todas as aulas e a simples audição de vocabulário não tivesse sido tão bem sucedida.

A videoconferência, sendo um trabalho completamente diferente do tipo de trabalho que os alunos estavam habituados a realizar, usando novas tecnologias e tendo sido preparada

ao longo de várias aulas, envolveu os alunos e acabou por ser o elemento-chave do segundo ciclo de trabalho com esta turma e a fase da aula em que todos os alunos se mostraram realmente activos, porque envolvidos, empenhados e motivados em participar. Wilson refere que, se os alunos “tiverem investido tempo, esforço e pensamento no material, é mais provável que o ouçam bem”<sup>34</sup> (Wilson, 2009: 75) e tanto o trabalho de audição realizado durante a videoconferência como o trabalho de audição da pronúncia são o espelho disso mesmo, pois nessas fases os alunos estiveram sempre mais empenhados e mais activos na aula.

Para terminar, é também relevante realçar a melhoria do empenho da turma durante a fase em que ordenavam as frases a colocar na entrevista, o que mostra que este tipo de exercício pode ser eficaz tanto numa turma activa, como a turma do 8º ano, como numa turma passiva, como a turma do 12º ano. Quanto a mim isto deve-se ao facto de este tipo de exercício funcionar como uma espécie de jogo, em que há algum movimento e em que se desenvolve alguma curiosidade para conhecer o final da tarefa, só possível com a sua total realização, o que acaba por envolver os alunos e os levar a querer concretizá-la.

### **3.3.2.6. Análise dos resultados do inquérito de avaliação do segundo ciclo realizado na turma de Alemão do 12º ano**

No fim do segundo ciclo de investigação-acção com a turma do 12º ano foi novamente aplicado um inquérito aos alunos, para que estes dessem a sua opinião relativamente ao trabalho realizado durante o mesmo. O inquérito foi aplicado no dia 25 de Maio e foi apenas respondido por dez alunos da turma, uma vez que os restantes não estavam presentes. Este inquérito tinha uma estrutura semelhante ao do inquérito realizado na turma de Inglês por isso era constituído por oito perguntas, algumas de escolha múltipla, outras para ordenar as opções por ordem de preferência e outras de resposta aberta (ver apêndice 98).

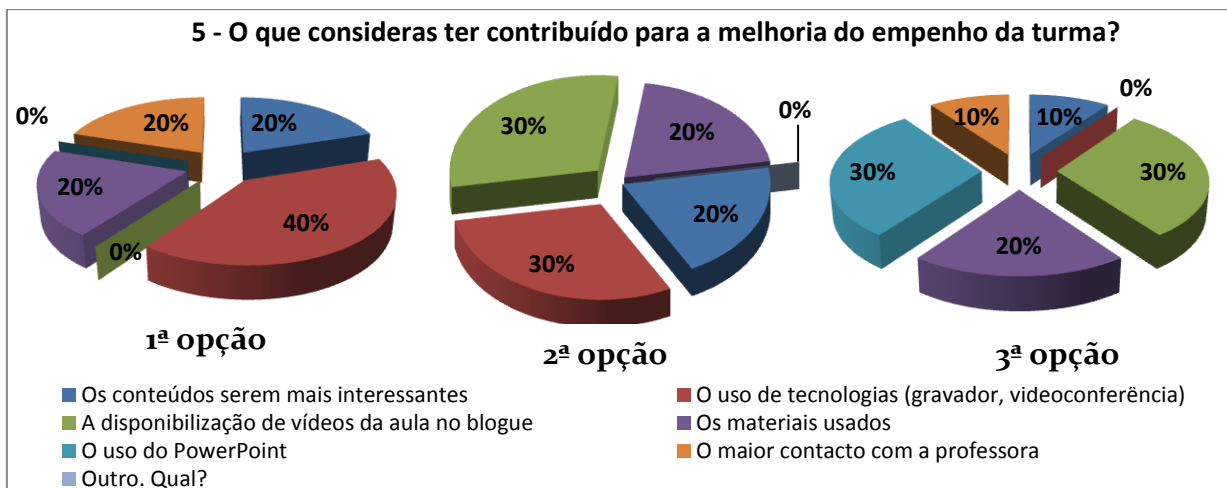
Na pergunta n.º 1, em que os alunos eram inquiridos sobre a sua motivação para trabalhar durante as minhas aulas, 90% dos alunos da turma (nove alunos) responderam que se sentiram “muito motivados” e apenas um aluno respondeu “motivado” embora não tenha justificado a sua resposta na pergunta n.º 2. O mesmo aconteceu na pergunta n.º 3 relativamente à melhoria do empenho da turma ao longo das aulas, em que os mesmos 90%

---

<sup>34</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “If they have invested time, effort and thought in the material, they are more likely to listen successfully.”]

responderam “muito” e apenas um aluno respondeu “um pouco” e não se justificou na pergunta n.º 4.

Na pergunta n.º 5, os alunos foram questionados sobre o que consideravam ter contribuído para a melhoria do empenho da turma e deveriam ordenar por ordem de preferência as seguintes opções: “os conteúdos serem mais interessantes”, “o uso de tecnologias (gravador, videoconferência)”, “a disponibilização de vídeos da aula no blogue”, “os materiais usados”, “o uso do PowerPoint”, “o maior contacto com a professora” e “outro. Qual?”. Como primeira opção, 40% dos alunos (quatro alunos) seleccionou “o uso de tecnologias (gravador, videoconferência)”. “Os conteúdos serem mais interessantes”, “os materiais usados” e “o maior contacto com a professora” foram, cada um, seleccionados por 20% dos alunos da turma. Como segunda escolha 30% dos alunos distinguiram novamente “o uso de tecnologias (gravador, videoconferência)” e a mesma percentagem de alunos distinguiu “a disponibilização de vídeos da aula no blogue”, 20% seleccionaram “os materiais usados” e outros 20%, “os conteúdos serem mais interessantes”. Como terceira preferência 30% dos alunos escolheram “a disponibilização de vídeos da aula no blogue” e a mesma percentagem “o uso do PowerPoint”, 20% distinguiram “os materiais usados” e 10% escolheram “os conteúdos serem mais interessantes” e outros 10% “o maior contacto com a professora”.



*Gráfico 39*

Analisando os dados anteriormente descritos, os alunos desta turma partilham a minha opinião ao considerar que o uso de tecnologias, como o gravador e a videoconferência, tiveram um papel importante na melhoria do empenho da turma neste segundo ciclo. Também os conteúdos serem mais interessantes e os materiais usados foram sempre referidos entre as primeiras opções dos alunos exactamente como aconteceu no primeiro ciclo, assim como o maior contacto com a professora e o uso do PowerPoint, embora com uma menor percentagem.

Na pergunta n.º 6, os alunos foram inquiridos relativamente ao trabalho de aula que mais gostaram de realizar e deveriam novamente ordenar as opções por ordem de preferência entre as seguintes opções: “trabalho de vocabulário sobre as caves”, “gravação, audição e correcção individual de pronúncia”, “ordenar as frases da entrevista para a videoconferência”, “videoconferência”, “trabalho de compreensão da videoconferência (resposta a questões sobre a mesma, preenchimento de espaços do guião da entrevista)”, “audição posterior da videoconferência (correcção do exercício de preenchimento de espaços)” e “outro. Qual?”. Como primeira preferência, a maioria dos alunos (50%, cinco alunos) seleccionou a “videoconferência”, seguida do “trabalho de vocabulário sobre as caves” e da “gravação, audição e correcção individual de pronúncia” a serem seleccionadas, cada uma, por 20% dos alunos. 10% escolheram “ordenar as frases da entrevista para a videoconferência” como primeira opção. A segunda opção mais seleccionada foi “ordenar as frases da entrevista para a videoconferência” escolhida por 60% dos alunos, tendo o “trabalho de vocabulário sobre as caves”, a “gravação, audição e correcção individual de pronúncia”, a “videoconferência” e o “trabalho de compreensão da videoconferência (resposta a questões sobre a mesma, preenchimento de espaços do guião da entrevista)” sido distinguida por 10% dos alunos cada uma. A terceira opção mais assinalada foi “o trabalho de vocabulário sobre as caves” seleccionada por 50% dos alunos, seguida da “gravação, audição e correcção individual de pronúncia” e da “videoconferência” escolhidas por 20% dos alunos cada, 10% seleccionou “ordenar as frases da entrevista para a videoconferência”.

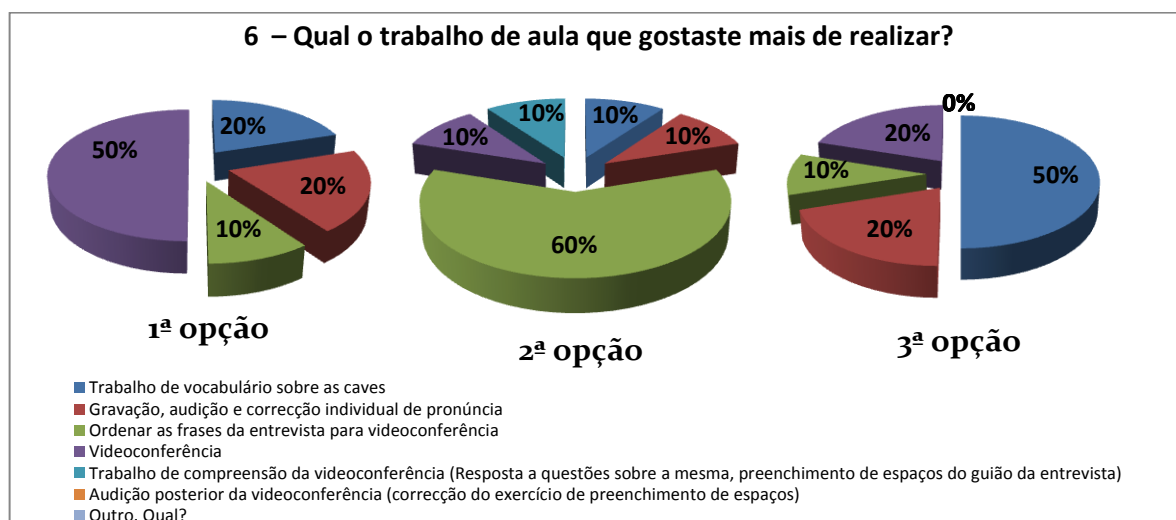


Gráfico 40

Na pergunta n.º 7, os alunos justificaram a sua primeira opção na pergunta n.º 6. Relativamente à escolha da “videoconferência” como primeira opção apresentaram as seguintes razões: “foi fixe”, “foram aulas muito úteis, pois o contacto com a professora era frequente, logo os alunos que tinham dúvidas eram de imediato esclarecidos, como foi o meu

caso”, “nunca tinha feito uma videoconferência em alemão e foi uma boa estratégia para o incentivo da turma”, “foi interessante falar com a senhora das caves” e “gostei de fazer a conferência porque nunca tinha feito nenhuma e achei interessante falar com alguém em alemão”. Os alunos que escolheram a opção “trabalho de vocabulário sobre as caves” justificaram a sua escolha da seguinte forma: “gostei de aprender vocabulário interessante e prático e vocabulário que poderá servir para um emprego futuro ou mesmo para fornecer informações (num posto de turismo, por exemplo)” e “eu escolhi a primeira opção devido ao facto de termos alargado o nosso vocabulário e as caves, serem uma parte importante da nossa cidade”. Um dos alunos que escolheu a “gravação, audição e correcção individual de pronúncia” disse que “ouvir-nos a nós próprios e nos corrigirmos é uma experiência bastante motivadora e também o facto de a experiência nos ajudar a perceber as nossas falhas” enquanto o outro aluno que fez a mesma escolha não se justificou. Por fim, o aluno que seleccionou como primeira opção “ordenar as frases da entrevista para a videoconferência” disse apenas que “foi um trabalho interessante”.

Na última pergunta todos os alunos consideraram que o contacto directo com falantes nativos da língua alemã era um elemento de motivação importante para um estudante da língua e justificaram dizendo: “é diferente”, “é muito importante porque os alunos teriam um melhor desempenho e ainda mais motivação”, “é importante porque se eles nos compreendem então é sinal que sabemos falar. Além disso, falar com um *native speaker* (falante nativo) não é exactamente a mesma coisa que falar com alguém que tenha aprendido a língua. Para quem gosta da língua e tem vontade de a desenvolver também considero uma motivação para aprender”, “porque se tivermos uma conversa directamente com uma pessoa de língua estrangeira é mais fácil praticarmos a nossa forma de falar e termos mais à vontade com a língua”, “ajuda-nos a desenvolver a pronúncia e até algumas palavras”, “é muito bom porque vai reforçar a nossa aprendizagem e a capacidade de entender a outra pessoa”, “ao comunicarmos directamente com estas pessoas elas transmitem-nos várias informações não só da língua como da cultura”, “muito, pois isto fará com que o aluno ouça novos tipos de linguagem e assim progredir”, “porque é diferente ouvir mesmo um alemão e é mais motivador tentar falar com ele” e “sim porque é diferente e exige mais de nós”.

A escolha e a opinião dos alunos relativamente ao que mais os terá empenhado nas aulas do segundo ciclo vão totalmente ao encontro da perspectiva por mim apresentada no ponto anterior. Assim, como a sua opinião relativamente à motivação que o contacto directo com um falante nativo terá.

Os alunos “hiperpassivos” disseram todos sentirem-se “muito motivados” durante as aulas e considerar que o empenho da turma melhorou “muito”. As suas respostas foram

diferentes no que consideravam ter contribuído para a melhoria do empenho da turma. O aluno F considerou que foram “os materiais”, o aluno J “o uso de tecnologias (gravador, videoconferência)” e o aluno R “os conteúdos serem mais interessantes”, mas no trabalho de aula que mais gostaram de realizar todos referiram a videoconferência e justificaram dizendo foi “fixe”, “foi interessante falar com a senhora das caves” e “gostei de fazer a conferência porque nunca tinha feito nenhuma e achei interessante falar com alguém em alemão”. Quanto ao facto de considerarem que o contacto directo com falantes nativos da língua alemã era um elemento de motivação importante para um estudante da língua, estes alunos referiram sobretudo ser uma experiência diferente e motivadora. No geral, a opinião destes alunos não se afastou da dada pela maioria dos alunos da turma e foi ao encontro das observações feitas por mim anteriormente.

### **3.3.3. Conclusões do segundo ciclo de investigação**

No fim do segundo ciclo e observando todo o trabalho e análise de dados realizados, conclui que em turmas activas, como a turma do 8º ano, a audição de textos como auxílio à leitura pode ser efectivamente um factor de melhoria do seu empenho, concentração e motivação durante este tipo de trabalho, embora não seja tão eficaz no controlo do empenho da turma ao longo de toda a aula como os exercícios de audição de canções. Este tipo de trabalho, ajuda os alunos a concentrarem-se durante a leitura, fornece-lhes um modelo correcto de pronúncia e ajuda-os a identificarem a palavra escrita com a palavra dita. Contudo, pode também ser mais exigente para alunos com mais dificuldades, porque os obriga a ter um ritmo de leitura diferente do seu, normalmente mais acelerado.

Em turmas passivas, como a turma de Alemão do 12º ano, o uso de novas tecnologias, como a videoconferência e a gravação, para treinar a audição e a pronúncia, incitam um maior envolvimento dos alunos em todo o processo ensino-aprendizagem. São, por isso, eficazes na melhoria do empenho, concentração e motivação deste tipo de alunos. Além disso, o contacto com um falante nativo da língua e com uma profissão ligada ao curso destes alunos, deu veracidade e contextualizou a situação criada, motivando-os para a melhoria do seu empenho.

Neste ciclo foi, mais uma vez, evidente que, para que o empenho, concentração e motivação da turma se mantenham ao longo de toda a aula, também os outros factores atrás referidos são importantes e não podem ser descurados.

# **Capítulo IV -**

**Conclusões do projecto de  
investigação-acção**

A questão que motivou este projecto (*Em que medida os exercícios de audição contribuem para um maior empenho em turmas activas e passivas?*) deverá ser respondida durante este capítulo. No entanto, é preciso salientar que vários factores condicionaram o rigor científico da investigação descrita neste relatório, a saber: o limitado número de turmas envolvidas, o tempo disponível para trabalhar com cada uma das turmas e o facto de eu não ser a professora titular destas turmas. Contudo, irei apresentar as minhas conclusões sobre o trabalho realizado e anteriormente descrito.

No fim do primeiro ciclo de investigação conclui que os exercícios de audição eram mais eficazes na melhoria do empenho de turmas activas do que passivas. Apesar de estar a trabalhar a partir de sentidos opostos em cada uma das turmas, o objectivo final era o mesmo, a melhoria do empenho de ambas, e no fim do primeiro ciclo foi evidente que o uso de canções influenciou positivamente o empenho da turma activa, a turma do 8º ano. A turma passiva do 12º ano registou alguma melhoria do seu empenho ao longo das aulas do primeiro ciclo mas nada de muito marcante e que estivesse directamente relacionado com os exercícios de audição trabalhados.

No fim do segundo ciclo, a melhoria do empenho de ambas as turmas era visível, no entanto é de realçar que na turma activa, em que já não eram usadas canções mas sim exercícios de audição para acompanhar a leitura, a melhoria do empenho da turma deixou de estar tão directamente relacionada com os exercícios de audição, como se verificava no primeiro ciclo. Na turma do 12º ano, os exercícios de audição, com o uso do gravador para trabalho da pronúncia e a videoconferência, foram muito eficazes na melhoria do empenho da turma, mas claramente essa melhoria também se deveu a um conjunto de outros factores.

Em resposta à questão do projecto considero que os exercícios de audição podem ser muito eficazes na melhoria do empenho tanto de turmas activas como passivas mas não podem ser vistos como uma solução por si só. Outros factores têm de ser observados e trabalhados ao longo das aulas para que uma turma melhore o seu empenho e já foram sendo referidos ao longo deste relatório.

Um dos factores que, na minha opinião, mais influencia o desenvolvimento do empenho de uma turma é o seu relacionamento com o professor. Na perspectiva de Dörnyei (2001: 120) “quase tudo o que o professor faz na sala de aula influencia a motivação dos alunos, o que torna o comportamento do professor uma poderosa ‘ferramenta motivacional’.”<sup>35</sup>, Saul Jesus (2008: 22) defende que “o sucesso do professor junto dos alunos passa muito pelo reconhecimento de certas qualidades pessoais e relacionais no primeiro que

---

<sup>35</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “almost everything a teacher does in the classroom has a motivational influence on students, which makes teacher behavior a powerful ‘motivational tool’.”]

os últimos apreciam. A identificação do aluno com o professor passa muito pela satisfação obtida na relação estabelecida”, daí que seja tão importante estabelecer uma relação de confiança e respeito entre o professor e o aluno e ter oportunidade de conversar com os alunos ao nível pessoal, mostrando que pensamos neles e no seu esforço individual. A própria postura do professor em sala de aula e o seu entusiasmo repercutem-se no aluno e na sua atitude perante a aprendizagem da língua. Durante este projecto o desenvolvimento da minha relação com os alunos acabou por ser influenciada pelo facto de leccionar poucas aulas às turmas, mas foi evidente que à medida que os alunos me iam conhecendo melhor e vice-versa o seu empenho melhorou e o meu trabalho de gestão de aula se tornou mais simples.

Os elementos visuais, como o uso do PowerPoint e de materiais coloridos, foram também essenciais para a melhoria do empenho das turmas, sobretudo da turma de menos idade. Os elementos visuais “atraem a atenção dos alunos e ajudam-nos e encorajam-nos a focar-se no tema que está a ser tratado.”<sup>36</sup>

Também o movimento e o uso de exercícios de ordenação de frases ou palavras se mostraram eficazes na melhoria do empenho deste tipo de turmas. Fazendo a comparação do trabalho realizado nas duas turmas, posso agora dizer que este tipo de exercício funciona bem como elemento de motivação e de incentivo à leitura tanto em turmas passivas como activas, o que é curioso visto serem turmas tão diferentes.

Foi igualmente importante a aplicação das regras de sala de aula que indiquei no ponto 2.2 deste relatório e referidas por Lopes (Lopes, 2004: 206 e 207), no entanto queria dar especial destaque a duas delas: a utilização de um sistema de sinais para marcar as mudanças de actividades e impedir comportamentos inadequados e a comunicação de forma clara das expectativas relativamente à utilização do tempo na aula. Numa turma activa como a turma do 8º ano, foi essencial ter em atenção estas duas regras e foi particularmente eficiente o uso do relógio de contagem decrescente durante cada actividade, tornando bem claro o tempo estabelecido para a realização da tarefa ao mesmo tempo que era feita a marcação de mudança de actividade, pois quando este terminava a contagem, os alunos sabiam que seria iniciada a correcção do exercício. Ao contrário do que seria de esperar, uma turma activa como a turma do 8º ano, trabalha bem se tiver regras de sala de aula, por isso é fundamental que estas fiquem bem claras desde o início do trabalho com uma turma com estas características.

Um elemento muito motivador e de incentivo ao empenho foi claramente o trabalho realizado em torno da videoconferência e o uso das gravações, que envolveu não só ao uso de novas tecnologias, criando um ambiente de sala de aula novo para os alunos, mas também o

---

<sup>36</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “they attract students’ attention and help and encourage them to focus on the subject in hand.”]

trabalho de preparação da actividade. A experiência que tive vai ao encontro de Ur, que comenta:

“A conclusão óbvia é que tanto o discurso ao vivo como gravado devem ter um lugar nos exercícios de sala de aula. Contudo, no meu ponto de vista, o discurso ao vivo parece ser no geral mais útil e ter uma base prática mais acentuada, devendo ser usado mais regularmente...”<sup>37</sup> (Ur, 2004: 25).

No mesmo sentido, Harmer (2007: 306, 307) sublinha que a audição presencial permite aos alunos praticar a audição numa situação de interacção face a face e treinar estratégias de superação de dificuldades de compreensão, como reformular uma questão, repetir a questão até ao ponto em que não perceberam a mensagem subindo a entoação ou parafraseando e verificando se a pessoa com quem estão a comunicar confirma o que foi dito. Este tipo de situação face a face permite também mostrar ao falante, através da expressividade facial, se este está a falar muito depressa ou não e interagir com o falante respondendo, não só ao som da sua voz, como também a todas as pistas de prosódia e paralinguagem transmitidas durante este tipo de situação. A entrevista é referida por este autor como sendo uma das formas de audição presencial mais motivadoras para os aprendentes de uma nova língua e neste projecto revelou sê-lo.

Durante a aplicação do projecto diligenciei para que os objectivos de cada aula ficassem bem claros e fossem um desafio para os alunos. No entanto, embora por vezes difíceis, procurei que fossem sempre ao encontro das capacidades dos alunos. Assim, sobretudo na planificação das aulas do segundo ciclo, tentei tornar bem claro os objectivos de cada aula, dizendo aos alunos qual o vocabulário que esperava que conhecessem no fim de cada aula. Ficou provado que o facto de eu dar à turma esta informação no início da aula, levava os alunos a concentrarem-se nesse vocabulário e a conhecê-lo bem no final pois, quando questionados relativamente ao novo vocabulário que deveriam conhecer da aula anterior, quase todos os alunos tentavam participar, dizendo uma palavra, e eram capazes de as traduzir.

Para terminar cito Dörnyei (2001: 118): “na realidade, é muito improvável que todos (os alunos) possam estar motivados a aprender qualquer coisa. No entanto, acredito, que a motivação da maioria dos alunos pode ser trabalhada e aumentada”.<sup>38</sup> Tentar motivar todos os alunos da mesma forma e mantê-los igualmente empenhados ao longo de toda uma aula é uma

---

<sup>37</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “The obvious conclusion is that both recorded and live speech should have a place in classroom exercises. However, to my mind live speech does on the whole seem to be a more useful and practical basis for practice and should be used more often...”]

<sup>38</sup> Tradução da minha autoria. [Texto original: “Realistically, it is highly unlikely that everybody can be motivated to learn anything. Yet, my belief is that most students’ motivation can be ‘worked on’ and increased.”]

tarefa impossível, por isso, caso algum aluno não tenha estado tão empenhado e motivado numa ou noutra fase de aplicação do projecto, isso não deverá ser motivo para considerar que o mesmo fracassou. O importante é que a motivação e o empenho da maioria dos alunos melhoraram de aula para aula. Esta é uma afirmação que acaba por ser corroborada pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR) no capítulo em que refere o contexto mental do utilizador/aprendente e a sua competência existencial:

“A actividade comunicativa dos utilizadores/aprendentes é afectada não só pelo seu conhecimento, pela sua compreensão e pelas suas capacidades mas também por factores pessoais relacionados com as suas personalidades individuais, que se caracterizam pelas atitudes, motivações, valores, crenças, estilos cognitivos e tipos de personalidade que contribuem para a sua identidade pessoal” (QECR, 2001: 152).

Por isso, ao procurar desenvolver o empenho e conseqüentemente a motivação em sala de aula, não podemos deixar de ter em conta uma série de factores externos que envolvem os aprendentes e que influenciam positiva ou negativamente o processo ensino-aprendizagem, mas podemos sempre ajudar o aluno e tornar o seu caminho mais fácil, usando exercícios de audição e não descurando todo o trabalho que os envolve e que permite que o ambiente de sala de aula seja o mais agradável e favorável à aprendizagem.

## Referências bibliográficas

- Balancho, M.<sup>a</sup> José S. & Coelho, Filomena M. (2004). *Motivar os Alunos*. Texto Editores.
- Barros, V., Correia, P. & Barros, L. (2010). *Porto Editora*. Obtido em 25 Agosto de 2011, de Escola Virtual:  
[http://brip.portoeditora.pt/page.php/resources/view\\_all?id=ing8\\_206\\_04](http://brip.portoeditora.pt/page.php/resources/view_all?id=ing8_206_04)
- Barros, V., Correia, P. & Barros, L. (2010). *Spotlight Nível 4 - 8º ano*. Porto Editora.
- Barros, Virgínia & Correia, Paula (2010). *Spotlight Workbook Nível 4 - 8º ano*. Porto Editora.
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Ministério da Educação, Edições ASA.
- Dörnyei, Zoltán (2001). *Teaching and researching motivation*. Longman.
- Fernandes, Bruno (2010). AlemãoESAS. Obtido de blogger:  
<http://alemaoesas12.blogspot.com/>
- Galloway, D., Rogers, C., Armstrong, D. & Leo, E. (1998). *Motivating the difficult to teach*. London: Longman.
- Harmer, Jeremy (2007). *The practice of English language teaching*. Fourth Edition. Pearson Longman.
- Jesus, Saul N. (Jan./Abr. 2008). Estratégias para motivar alunos. *Educação*. Porto Alegre, v. 31 (n. 1), 21-29.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). *Fremdsprache Deutsch*. Heft 24. Klett-Verlag.
- Levy, Stuart & Campbell H. (Outubro de 2008). *Student Motivation: Premise, Effective Practice and Policy*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de Australian Journal of Teacher Education:

<http://ajte.education.ecu.edu.au/issues/PDF/335/levy-campbell.pdf>

- Lopes, João A. (2004). *A hiperactividade*. Colecção Nova Era: Educação e Sociedade n.º 16. Quarteto.
- Newmann, F. (1992). *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de Teachers College Press: <http://eric.ed.gov/PDFS/ED371047.pdf>
- Porto Editora (2003). *Infopédia: Concentração*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de Porto Editora: <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa-ao/concentra%C3%A7%C3%A3o>
- Rees, Gareth (2010). *Pre-Listening Activities*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de British Council BBC: <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/pre-listening-activities>
- Richards, Jack C. & Lockhart, Charles (1995). *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: University Press.
- Schlechty, Philip (2010). *Making Engagement Central*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de [http://media.wiley.com/product\\_data/excerpt/55/07879616/0787961655.pdf](http://media.wiley.com/product_data/excerpt/55/07879616/0787961655.pdf)
- Sherman, Jane (2003). *Using authentic video in the language classroom*. Cambridge University Press.
- University of Cambridge (2011). *Concentration*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de University of Cambridge: <http://www.counselling.cam.ac.uk/selfhelp/leaflets/concentration>
- Ur, Penny (1996). *A course in language teaching*. Cambridge: University Press.
- Ur, Penny (2004). *Teaching listening comprehension*. 22<sup>nd</sup> Edition. Cambridge University Press.
- Vaccari, Cristian (2011). A crise e o ensino superior. *A página da educação*. Volume 2 (n.º 193), 30-31.

- Wajnryb, Ruth (2003). *Classroom observation tasks: a resource book for language teachers and trainers*. New York: Cambridge University Press.
- Wang, Yuping (2004). *Distance Language Learning: Interactivity and Fourth-generation Internet-based Videoconferencing*. Obtido em 25 de Agosto de 2011, de CALICO: [https://calico.org/html/article\\_277.pdf](https://calico.org/html/article_277.pdf)
- Williams, Marion & Burden, Robert L. (1997). *Psychology for Language Teachers, A social constructivist approach*. Cambridge University Press.
- Wilson, JJ (2009). *How to teach listening*. 2<sup>nd</sup> Edition. Pearson Longman.