

I. INTRODUÇÃO

O presente relatório constitui uma reflexão sobre a minha prática de ensino supervisionada (PES) na Escola Secundária com 3º ciclo de Romeu Correia, durante a qual procurei centrar-me na utilização de canções com um objetivo didático-pedagógico na leção de turmas de 10º ano de Inglês e de 8º ano de Francês. Através da didatização da canção procurei explorar e desenvolver a competência sociocultural em contexto de sala de aula, uma vez que o desenvolvimento da mesma se revela indispensável na preparação dos alunos para interagir com anglófonos e francófonos oriundos de diferentes universos socioculturais.

A partir da recolha e didatização de canções com potencial para a exploração da competência sociocultural, propus a análise e discussão de aspetos socioculturais, permitindo contribuir para o desenvolvimento desta competência nos alunos, sem negligenciar a competência comunicativa.

Tratando-se de um material muito rico para ser trabalhado, por possuir melodia, texto e imagem (no caso de abordar a canção num suporte de vídeo), a canção permitiu aos alunos das minhas turmas, não somente reconhecer aspetos socioculturais, como também interpretar e trabalhar aspetos linguísticos.

Nas seguintes páginas, pretendo demonstrar os três pontos essenciais que associei à didatização da canção, sendo eles o carácter motivacional da canção, o desenvolvimento da competência comunicativa, e por último, o desenvolvimento da competência sociocultural, tomando a canção como um material de partida para discussão de conteúdos.

Seguidamente, dedicar-me-ei à apresentação dos resultados do trabalho desenvolvido ao longo da PES. Principiarei pela reflexão acerca da observação das aulas nas disciplinas de Inglês e de Francês, e pela caracterização das minhas turmas. Apresentarei as tarefas de observação aplicadas às aulas lecionadas pelas professoras orientadoras e refletirei sobre as mesmas, bem como sobre as aulas que lecionei e a respetiva avaliação.

Dada a importância da integração de um professor estagiário na escola que o acolhe em variados projetos, apresentarei também as atividades extracurriculares e os projetos nos quais participei e conduzi ao longo da PES.

Por fim, no capítulo V, apresentarei as minhas reflexões pessoais resultantes do trabalho por mim desenvolvido enquanto docente, culminando numa conclusão e autoavaliação do meu percurso, estratégias, sucessos, insucessos e aperfeiçoamentos.

II. APRESENTAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO DO TEMA

1. De que modo a didatização da canção contribui para o ensino-aprendizagem da LE?

Desde crianças que estamos expostos a várias línguas estrangeiras presentes nos *media* e damos por nós a cantarolar e, conseqüentemente, a memorizar as canções que escutamos, embora possamos não conhecer a língua estrangeira (LE) em questão. Conforme o dicionário *online* Oxford “[a .song is] a short poem or other set of words set to music or meant to be sung.”¹

A canção foi criada com o intuito de divertir, distrair e fazer dançar e também como forma de intervenção política e social. Embora, à partida, a canção não tenha uma componente didático-pedagógica, o professor pode identificar na canção algum potencial possível de ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem (Aytekin, 2011, p. 147). Ao pegar nesse “pequeno poema”, e explorá-lo nesse sentido, a canção pode ser um apoio e incentivo ao ensino da LE. Conforme Boiron (2005, p. 1), a canção quando bem explorada pode facilitar o acesso à LE. A canção possui também o potencial de ser didatizada e servir de apoio ao ensino da língua estrangeira, para explorar a língua e/ou a cultura do país em questão, tal como assevera Pratz (1999, p. 38), acrescentando que a canção é um dos documentos autênticos com mais potencial na perspectiva pedagógica, seja para estudar a LE ou para explorar aspetos culturais.

De todos os motivos possíveis para justificar a utilização da canção no ensino-aprendizagem da LE, destacaria os seguintes:

- A canção é um texto autêntico;
- A canção tem frequentemente um carácter narrativo;
- A canção permite ensinar aspetos da sociedade e cultura de um determinado país;
- A canção é um ótimo auxílio à memória;
- A canção permite ensinar conteúdos linguísticos, tais como vocabulário, gramática e pronúncia;
- A canção motiva e relaxa.

¹ Def. 1. *Oxford dictionaries*. Oxford University Press, n.d. Web. 20 de junho de 2015

Estratégias de exploração da canção em aula de LE

Sendo que nos centraremos, em particular, no contributo do texto da canção no ensino-aprendizagem da LE, é importante salientar as sugestões de análise do texto da canção propostas por Dufays (1994, pp. 70-71). Conforme o autor, o texto da canção pode ser explorado em sala de aula quanto à sua forma, isto é, quanto à sua estrutura prosódica, jogo de estrofes, versos e rimas. Em segundo lugar, o autor sugere que a canção pode ser analisada ao nível da linguagem, isto é, se a linguagem é literária, coloquial ou familiar. Podemos analisar o facto de o texto da canção representar, ou não, um modo de mostrar a realidade, se existe algum jogo de palavras e de significados por detrás do texto da canção, e se as repetições e acentuação são colocadas em evidência com algum propósito. Podemos também, de acordo com o mesmo autor, analisar estereótipos, analisar o tom da canção: sério, triste, alegre, romântico, nostálgico ou cómico; a estrutura relacional interna e externa da canção, que diz respeito às personagens, às relações entre elas e às referências feitas a acontecimentos de ordem histórica, artística ou literária. Podemos igualmente explorar os atos de linguagem, ou seja, identificar o objetivo da canção, que pode ser qualquer um dos seguintes, entre outros: falar a/de si mesmo, dizer ‘amo-te’, contar, descrever, parodiar, denunciar, anunciar, questionar e jogar com as palavras e os ritmos. Podemos ainda concluir se estamos perante qualquer um dos seguintes géneros de canção apresentados por Dufays: canção de expressão; canção de amor; canção narrativa; canção de evocação; canção de paródia ou de sátira; canção de protesto ou de militância; canção humorística ou canção lúdica. Por fim, Dufays sugere a avaliação do texto da canção, isto é, fazer a apreciação pessoal da canção, refletir acerca do interesse humano ou moral do conteúdo, originalidade, realismo das situações, mistério e densidade emocional da canção.

Por sua vez, Scrivener (2011, pp. 176-177) que também valoriza a utilização da canção em sala de aula fornece ideias básicas para a sua didatização, das quais destacamos as seguintes: atividades de leitura e compreensão auditiva; atividades de audição e discussão; atividades de preenchimento de espaços; ditados; atividades de correspondência de imagens com a história da canção e até mesmo atividades de canto, que, segundo o autor, servem para praticar o ritmo e a ênfase colocada nas sílabas das palavras.

1.1. O aspeto motivacional

«Qui dit chanson, dit motivation !»

(Pierre Dumont, *Le Français par la chanson*, 1998, p. 57)

O que entender por motivação ?

Myers (1996) define motivação como uma necessidade ou desejo que dinamiza um comportamento e o direciona para um objetivo. Bzuneck (2000, p. 9) refere que a motivação é aquilo que mobiliza uma pessoa e/ou a torna ativa e a faz mudar o seu rumo. Cuq (2003, pp. 170-171) denomina “aquilo” a que Bzuneck se refere de “princípio de forças” e refere que a motivação é como «un principe de forces qui poussent les organismes à atteindre un but». Podemos concluir que a motivação está associada a um objetivo ou propósito, que só poderá ser atingido através de um «principe de forces». Se o aluno não tiver um objetivo não saberá valorizar uma atividade de aprendizagem que lhe seja apresentada (Williams, 2008, p. 77).

A canção como elemento motivador na aula de LE

A canção por si só motiva e, portanto, permite o desenvolvimento consequente da aprendizagem quando aliada à prática educativa.

Finda a PES, alunos do 10º ano de Inglês opinaram sobre a influência que a utilização de canções teve na sua motivação para a aprendizagem da LE, considerando a utilização de canções uma estratégia mais motivante para aprender a matéria. Veja-se a seguinte opinião:

Opinião 1: “Achei um método interessante para o ensino dos vários temas lecionados, não foi uma maneira chata e *mainstream* de aprender, o que cativou a minha atenção.”
(cf. anexo 1)

Os alunos de Francês do 8º ano, na sua maioria, tiveram a mesma opinião, afirmando que a utilização de canções em aula serviu para que aprendessem, ao mesmo tempo que foi algo divertido e cativante:

Opinião 2: “Eu gostei muito das canções da aula de francês, pois capta a nossa atenção para a matéria e ao mesmo tempo divertimo-nos.” (cf. anexo 2)

Opinião 3: “[...] foi uma maneira engraçada de aprender a matéria. Porque é uma maneira criativa de aprender, ‘e fica no ouvido’ as canções. Eu costumo ficar uma semana com ela[s] na cabeça.” (cf. anexo 2)

Alguns alunos têm dificuldade de concentração, mas se escutarem uma canção sobre a temática em estudo, a atividade a desenvolver poderá tornar-se mais motivante, porque são cativados pelo ritmo e melodia que acompanham o texto autêntico da canção, e sentir-se-ão mais interessados e atentos à aula (Purcell, 1992). Para que exista o estímulo do interesse e da atenção dos alunos é necessário que o professor siga determinados critérios de seleção do material didático, podendo até mesmo permitir que o aluno contribua na seleção do material a ser trabalhado, estimulando para além do interesse, também a sua consciência, capacidade de integração e compromisso: “While selecting a song the teacher should take the age, interests of the learners and the language being used in the song into consideration. To enhance learner commitment, it is also beneficial to allow learners to take part in the selection of the song” (Saricoban & Metin, 2004, para. 5).

A canção e a emoção

É igualmente relevante sublinhar que a canção pode ser um veículo para a aprendizagem a nível cognitivo, mas também desempenha um papel importante a nível afetivo. Conforme afirma Zull (2002, p. 3), nós sentimos as nossas emoções no nosso corpo, e a forma como as sentimos influencia sempre o nosso cérebro, portanto todas as emoções positivas ou negativas, afetam o nosso cérebro. Por conseguinte, a emoção e a motivação encontram-se interligadas, pois uma emoção positiva gera motivação e, por outro lado, uma emoção negativa, resulta naturalmente, em desmotivação. Se com a utilização de uma determinada canção e a realização de tarefas relacionadas com a canção podemos provocar emoção no aluno, imediatamente produzimos motivação e empenho, favorecendo a aprendizagem, como poderemos confirmar pela opinião dos alunos:

Opinião 4: “[A utilização de canções] foram uma forma muito gira de nos cativar e de abordar os temas, fazendo-nos perceber que (em algumas situações) não estávamos sozinhos. É uma excelente forma de nos cativar.” (cf. anexo 3)

O reforço positivo

Para Skinner (1974), um reforço, pode ser qualquer acontecimento que permite aumentar a repetição de um comportamento desejado. Um reforço positivo pode ocorrer em forma de recompensa, podendo ser um elogio, um presente material, ou uma ação. (Exemplo: Se os alunos se portarem corretamente, podem fazer um jogo no final da aula).

Como declara Not (1991, p. 98) “em nome da sociedade, o professor julga e pune, mas se tem o direito de punir é necessário equilibrar esse direito com o de recompensar”, e deste modo, a oferta da recompensa, no processo de ensino-aprendizagem, pode levar ao aumento da frequência do comportamento desejado nos alunos (bom comportamento, empenho e participação pertinente).

Para além do reforço positivo, também a competição pode ser uma fonte de motivação, pelo que podemos criar atividades relacionadas com a exploração de canções que promovam a competição saudável em contexto de sala de aula. Ao serem concretizadas atividades de adivinhação de intérpretes, títulos, temas ou palavras de uma canção, a componente motivacional é reforçada nos alunos. Com o desenvolvimento da motivação também a autoconfiança e autoestima do aluno são, naturalmente, afetadas de forma positiva. Durante a PES, muitas foram as vezes em que foram oferecidos prémios aos alunos do 8º ano, como recompensa pelo seu sucesso. Verificou-se que os alunos ficavam mais envolvidos nas atividades da aula e interessados em serem bem-sucedidos. Comprovei, ainda, que a recompensa pode ser aliada a uma atividade de exploração de uma canção, promovendo a competição saudável entre alunos e funcionando como elemento motivador para a aprendizagem (cf. anexo 27).

Podemos ler no *QECRL* (Conselho da Europa, 2001, p. 222) que, quer a motivação, quer o reforço positivo estão diretamente relacionados ao sucesso dos alunos:

É provável que a execução de uma tarefa tenha mais sucesso se o aprendiz estiver muito empenhado. Um nível elevado de motivação intrínseca para realizar uma tarefa – em virtude do interesse pela mesma, pela sua pertinência, por exemplo, para as necessidades reais ou para a execução de uma outra tarefa aparentada (interdependência das tarefas) –

promoverá um maior envolvimento por parte do aprendente; a motivação extrínseca pode também desempenhar um papel importante, por exemplo, quando existirem pressões externas para completar a tarefa com êxito (por ex.: receber elogios ou não “perder a face”, ou ainda por razões de competição).

A desmotivação e o ensino da gramática na aula de LE

Conforme nota Zull (2002), devemos prestar mais atenção ao que já motiva os alunos ao invés de nos preocuparmos com o que os irá motivar. Lile (2002, para.1) acrescenta que a motivação é a chave para toda a aprendizagem, e não existe aprendizagem sem motivação. Embora atividades demasiado difíceis possam causar frustração, desmotivação e fracasso na aquisição da LE, também atividades demasiado fáceis acabam por ser desprezadas pelos alunos, levando à desmotivação e à perda de atenção na aula. A desmotivação nem sempre está associada ao fraco conhecimento da LE. A motivação para aprender nem sempre é sentida por todos os alunos, e os alunos mais inteligentes podem, por vezes, ser os menos motivados.

Os alunos sentem-se interessados em aprender o que lhes interessa e o que os motiva, mas são resistentes ao que, para eles, pode representar um desconforto. Por exemplo, embora nem todos os alunos rejeitem a aprendizagem da gramática, há alunos que demonstram resistência e dificuldade na aprendizagem de conteúdos linguísticos. No início da PES, os alunos de Inglês do 10º ano confidenciaram que não gostavam de gramática em anos anteriores, porque esta aparecia de modo forçado e descontextualizado. Finda a PES, os alunos afirmaram que gostaram de aprender gramática pois esta foi trabalhada de forma contextualizada, e que o seu ensino através de canções facilitou o processo de aprendizagem:

Opinião 5: “O facto de a professora ter canções e trabalhar a gramática que cada uma tem, também nos ajudou muito.” (cf. anexo 4)

Face a isto, por que não aliar o estudo da língua ao uso de uma canção relacionada com o tema estudado?

Saricoban e Metin (2000) defendem que sempre que uma canção é aprendida, ela permanece na mente dos alunos, com todos os ritmos, estruturas gramaticais e vocabulário. Segundo os mesmos autores, o professor pode aproveitar as potencialidades

das canções em todas as fases do ensino da gramática (para. 5), e através da autenticidade e contexto oferecidos, as canções tornam os aspetos linguísticos mais fáceis e compreensíveis (para. 13). Relacionando com a PES, daria como exemplo a canção “Don’t” (Ed Sheeran), muita rica em *phrasal verbs*, e que permitiu de forma contextualizada abordar este aspeto gramatical com os alunos. Tendo em conta que se trata de uma canção escrita e cantada por um cantor britânico, foi ainda possível explorar as diferenças entre o inglês americano e o inglês britânico, no que diz respeito à oralidade e à escrita (cf. anexo 12).

A canção em substituição das gravações de voz

As canções motivam os alunos para atividades de audição na LE, e podem ser utilizadas da mesma forma que utilizamos uma gravação de voz normal (Scrivener, 2011, p. 176).

Os alunos de Inglês do 10º ano demonstraram preferir a utilização de canções a gravações artificiais de voz, muito próprias de manuais, valorizando a autenticidade da canção:

Opinião 6: “Acho que acaba por ser mais fácil de treinar a interpretação do inglês porque não são as gravações ‘bonitinhas’ de diálogos entre pessoas. As canções exigem mais de nós para perceber, o que é positivo.” (cf. anexo 5)

Opinião 7: “[a utilização de canções e, aula] era uma boa maneira de aprender novo vocabulário, e melhorar a forma de falar na medida em que tentávamos dizer uma palavra da mesma maneira que a ouvíamos.” (cf. anexo 5)

A utilização de canções populares e atuais

Warrington e Jeffery (2005) descobriram que uma das razões por detrás da desmotivação dos alunos pela aprendizagem da língua inglesa era que os alunos não gostavam do modo como a língua inglesa lhes era ensinada. As suas experiências negativas em sala de aula levaram à perda da motivação pela aprendizagem da LE. Por este motivo, é necessário que os professores estejam cientes da desmotivação dos alunos,

e que escolham cuidadosamente os materiais a didatizar. A forma como o professor explora e apresenta os materiais é crucial na criação de interesse e motivação. Neste caso, o facto de o professor escolher canções populares para exploração em sala de aula pode influenciar em larga escala a motivação dos alunos para aprender, o que confirma a teoria de Chen (2009, p. 14) que declara que as canções populares agradam aos alunos mais jovens, sentindo-se motivados em tornarem-se alunos ativos. O autor acrescenta ainda que, ao aprenderem uma nova canção, os alunos sentem-se motivados para perceber o significado da letra da canção e cantá-la repetidamente. Corroborando a afirmação de Chen (2009), podemos confirmar que os alunos valorizaram a escolha de canções e de outros materiais quanto à sua popularidade e atualidade:

Opinião 8: “As canções são boas para nós aprendermos porque algumas também conhecemos e começamos a ter gosto e curiosidade para saber as letras de outras músicas.” (cf. anexo 6)

Opinião 9: “Eu gostei muito desta ideia [utilização de canções em aula], apesar de alguns professores nos outros anos já terem feito, usavam músicas ‘feias’ e que não conhecíamos. Pelo contrário, a profª trouxe sempre músicas conhecidas e adequadas para nós.” (cf. anexo 6)

Opinião 10: “Como as canções são mais atuais, os alunos mostraram-se mais interessados e percebiam melhor a matéria.” (cf. anexo 6)

Em conclusão, considero que a utilização de canções atuais e conhecidas pelos jovens influencia a sua motivação para a aprendizagem da LE em questão. A didatização de canções atuais pode servir de estímulo não somente para aumentar o interesse, motivação e autoconfiança do aluno no processo de aprendizagem da LE mas também para aumentar o seu envolvimento nas tarefas da aula, a interação com os colegas e com o professor, e a produção da LE (Baoan, 2008, para. 25).

2. A canção e o desenvolvimento da competência comunicativa

«C'est en communiquant qu'on apprend à communiquer.»

(a.d.)

O que se entende por competência comunicativa?

De acordo com o *QECRL* (Conselho da Europa, 2001, p. 23), a competência comunicativa ocorre quando “[...] a experiência pessoal de um indivíduo no seu contexto cultural se expande, da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta).”

Hymes (1979) declarou que a competência comunicativa designa a capacidade de um locutor produzir e interpretar enunciados de forma apropriada, de adaptar o seu discurso à situação de comunicação, tendo em conta os fatores externos que o condicionam, que podem ser o aspeto espaço/temporal, a identidade dos participantes, a sua relação e os seus papéis, os atos que os acompanham e a sua adequação às normas sociais.

As subcompetências associadas à competência comunicativa

A canção como recurso didático na aula de LE, não apresenta apenas como vantagem o fator de motivação, recompensa ou distração. A didatização da canção em aula de LE permite desenvolver, como já referido, competências tais como a competência linguística e sociocultural.

A competência linguística é constituída pela competência gramatical, lexical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica, que permitem, conjuntamente com outras capacidades esclarecidas pelo *QECRL*, desenvolver as capacidades de compreensão oral e escrita e de expressão oral e escrita e a consequente aprendizagem da LE.

O *QECRL* (Conselho da Europa, 2001, p. 31) relaciona as capacidades/competências com o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber ser e saber estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender), sendo que, a comunhão destes saberes permite desenvolver a capacidade de utilizar a língua. De acordo com Hymes (1979, p. 39), ao adquirir-se a competência comunicativa adquire-se o conhecimento e a capacidade de utilizar a língua.

Swain (1995) declara que quando os alunos se expressam na LE, podem notar uma falha entre o que eles “pretendem” dizer e o que eles “conseguem” efetivamente dizer. Canale (1996) refere que para que a comunicação possa existir terão que ser desenvolvidas as seguintes competências:

- A competência gramatical, que diz respeito à competência linguística definida por Chomsky. Para Chomsky (1965) a competência linguística diz respeito ao conhecimento da gramática e a sua boa execução em contexto real de comunicação. Mais tarde Hymes (1979) é quem usa a denominação de competência comunicativa, considerando que a boa execução da comunicação não se cinge apenas ao conhecimento da gramática de uma língua. É necessário ter em conta que o domínio linguístico não leva à competência comunicativa, e Brown (2002) corrobora esta afirmação, declarando que a competência comunicativa consiste não só na capacidade de usar as regras gramaticais de uma língua mas também é necessário saber como as usar em contexto de comunicação.

- A competência sociolinguística, que diz respeito ao domínio das regras socioculturais do uso da língua.

- A competência discursiva, isto é a capacidade de utilizar a língua, combinando a gramática e o contexto. A competência discursiva permite fazer comentários, argumentar, discursar e mostrar posição relativamente a algo.

- A competência estratégica, referente à capacidade de serem usadas estratégias comunicativas para ultrapassar falhas que possam ocorrer no momento da interação comunicativa.

Estratégias para o desenvolvimento da competência comunicativa

Podemos ler no *QECRL* (Conselho da Europa, 2001, p. 90) que “a progressão na aprendizagem de línguas é mais evidente na capacidade para se envolver em atividades linguísticas observáveis e para construir estratégias de comunicação”. Deste modo, foram

implementadas estratégias que fomentassem a competência comunicativa nos alunos, fornecendo atividades de compreensão, produção e interação orais e escritas.

Práce (2015, p. 19) remete para as atividades que permitem desenvolver a competência comunicativa, dividindo-as em duas categorias: a primeira categoria diz respeito ao tipo de interação em que os alunos se encontram fisicamente próximos ou em que se pode prever a resposta, por exemplo através das atividades de correspondência e de conversação. Por outro lado, temos as atividades que são praticadas no momento da ausência do locutor ou do destinatário, por exemplo, ouvir rádio ou uma gravação.

Durante a PES, foi dado destaque a atividades de compreensão e produção oral. Nas atividades de produção oral, o aluno produz um texto que é compreendido por um ou mais ouvintes, e a construção de significados por meio de construção de frases, constitui um aspeto central da competência comunicativa. O QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 91) fornece alguns exemplos de atividades de produção oral, que podem ser concretizadas em qualquer nível da LE, como:

- Fazer anúncios públicos, dar informações e fornecer explicações.
- Fazer exposições públicas, isto é, discursos, palestras, espetáculos.
- Fazer comentários e apresentar argumentos que implicam, por exemplo ler um texto em voz alta, falar tendo base notas ou comentar dados visuais, falar espontaneamente e cantar.

O canto como elemento facilitador da aprendizagem da LE

O canto aparece mencionado no QECRL (Conselho da Europa, 2001, p. 81) como uma atividade de reprodução oral que permite progredir na aprendizagem da LE. Embora o ato de cantar uma canção não seja uma verdadeira atividade de produção oral mas sim de interação ou de reprodução oral, está provado que esta atividade quando executada em aula de LE auxilia no aperfeiçoamento da pronúncia e prosódia da língua estrangeira (Longhi & Bulla, 2012), ao mesmo tempo que cimenta uma boa relação entre professores e alunos (Práce, 2015, p. 26). Remetendo para a PES, cantei com os alunos algumas canções, tais como *La Danse D'Hélène*, *Père Noël frappe à la porte* e *Docteur, je suis malade*, o que foi benéfico tanto para o desenvolvimento da pronúncia, da memorização e da relação pedagógica entre professora e alunos, tornando, ainda, a aula num ambiente mais informal e relaxado.

A canção e abordagem acional

O objetivo pedagógico da utilização de canções no ensino-aprendizagem da língua estrangeira é o de fazer os alunos comunicar partindo deste suporte. Conforme a abordagem acional é necessária a ligação entre os aspetos linguísticos e os aspetos socioculturais, para que o aluno se torne um ator e *usager* social.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

(Longhi & Bulla, 2012, p. 15)

Mena e Chapéton (2014, p. 128) declaram que aprender inglês através de canções cria um ambiente diferente para os alunos que têm o receio constante de falar na LE em contexto formal de sala de aula. Sousa (2010) declara que o uso da canção no ensino pode proporcionar um grande apoio ao desenvolvimento da competência comunicativa, ao mesmo tempo que promove a autonomia do aluno. Por sua vez, Bourguignon (2010, p. 19) associa a realização de tarefas ao desenvolvimento do carácter autónomo do aluno como utilizador da língua. Ao ser colocado “em ação” e “na ação”, o aluno torna-se autónomo como utilizador da LE. A tarefa realizada deve permitir ao aluno relacionar as necessidades e os objetivos a atingir, escolhendo de forma pertinente os conhecimentos e as capacidades que lhe são úteis.

A abordagem acional procura corresponder às necessidades linguísticas dos alunos pois permite preparar os alunos para os contextos reais de comunicação através da aprendizagem fundada sobre a tarefa (Conselho da Europa, 2001, p. 15). Puren (2006, p. 37) acrescenta que esta aprendizagem é uma tendência forte e em crescimento no contexto da abordagem comunicativa. A aprendizagem fundada com base na tarefa requer que a canção seja explorada como uma componente intermédia, servindo de ponto de partida para variadas atividades e tarefas, pois de acordo com Bekker (2008, p. 21) a canção não é um documento isolado e sim um documento transversal que pode ser inserido no processo de ensino-aprendizagem de qualquer conteúdo do programa e no estudo de outros documentos.

A canção como documento transversal

Tratando-se de um documento transversal, podemos utilizar a canção na abordagem de qualquer tema, ao combinar a sua didatização com outros materiais, como artigos, vídeos e imagens, promovendo a discussão de um conteúdo, social e/ou cultural e linguístico: « on trouve en effet dans la chanson tout à la fois un travail sur le langage et un discours sur l'homme et le monde qu'il est passionnant d'explorer en tant que tel » (Dufays, Grégoire & Maingain, 1994, p. 4). A canção pode, portanto, ser usada de uma forma favorável combinando tarefas pedagógicas de compreensão e de produção, que promovam a comunicação. Relativamente à PES, partindo da didatização de canções foi possível explorar conteúdos linguísticos, sociais e culturais em ambas as línguas estrangeiras, que encorajaram o desenvolvimento da competência comunicativa nos alunos. Partindo da exploração da canção/*slam*² *L'appartement* (Grand Corps Malade), com os alunos de 8º ano de Francês, para além dos conteúdos linguísticos, foram discutidos os estereótipos entre sexos, os estereótipos culturais, e praticamente todos os alunos quiseram opinar sobre o conhecimento pré-concebido que possuíam sobre os estereótipos sexuais e culturais (cf. anexo 27).

Para Robert & al. (2011, pp. 147-148), as tarefas comunicativas pedagógicas permitem ao aluno adquirir de forma mais eficaz a capacidade de saber-fazer do que conhecimentos teóricos. Cabe ao professor ajudar os alunos a encontrarem estratégias relacionadas com as capacidades escritas e orais adquiridas, para que as coloquem em ação quando ouvem e falam, leem e escrevem, traduzem oralmente ou por escrito. Quando os alunos conseguem executar uma tarefa com êxito, encontram-se confrontados com a dimensão comunicativa e didática uma vez que por detrás de cada atividade comunicativa se encontra um objetivo de aprendizagem (Monnard, 2014).

² Trata-se de um género de poesia oral urbana, declamado num tom cantado.

3. A canção e o desenvolvimento da competência sociocultural

O que se entende por competência sociocultural?

Conforme o *QECRL* (Conselho da Europa, 2001, p. 152), a competência sociocultural diz respeito a cinco elementos: às atitudes, ao conhecimento (de grupos sociais e culturais), às capacidades de interpretar e de relacionar, às capacidades de descoberta e de interação e à avaliação crítica de determinados aspetos sociais e/ou culturais. A competência sociocultural diz respeito à dimensão social da língua, isto é, à capacidade da pessoa de comunicar utilizando um conjunto de saberes relacionados com a cultura da língua alvo. A dimensão sociocultural permite ao aluno desenvolver o seu conhecimento acerca da sociedade em que se encontra inserido e compreender a sua própria identidade. O desenvolvimento da competência sociocultural permite também ao aluno analisar as relações que este encontra entre a sociedade e a comunidade em redor (Conselho da Europa, 2001, p. 21). A exploração do conteúdo sociocultural associado à aprendizagem de uma LE permite a exploração de problemáticas relacionadas com a sociedade e com a necessidade de existência de mudanças na sociedade e na cultura.

Quando é que se verifica que o aluno desenvolveu a competência sociocultural? Conforme o programa de Inglês do 10º ano, se o aluno se mostra receptivo a ideias e experiências relativamente a outros universos; se demonstra interesse em conhecer e aprender mais sobre outras culturas; se consegue fazer comparações entre a sua própria cultura e outras culturas, fornecendo o seu ponto de vista e colocando em causa quaisquer ideias pré-concebidas e estereotipadas relativamente à cultura com a qual contacta, entre outras aptidões, está a desenvolver a competência sociocultural.

A competência sociocultural é apresentada nas competências gerais a desenvolver (saber; saber-fazer; saber-ser/saber-estar; e saber-aprender). Esta competência, para além de permitir desenvolver conhecimentos relativamente à cultura-mãe e às culturas associadas à L2, promove também o carácter intercultural e de relacionamento com os outros, ao mesmo tempo que a competência comunicativa é trabalhada.

O que dizem os programas de Inglês e de Francês sobre a exploração da competência sociocultural?

Os objetivos gerais dos conteúdos programáticos da disciplina de Francês do 3º ciclo, remetem para a exploração da competência sociocultural:

A disciplina de Francês deverá proporcionar ao aluno meios que o levem a (...) aprofundar o conhecimento da sua própria realidade sociocultural, através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa; progredir na construção da sua identidade pessoal e social através do desenvolvimento do espírito crítico, de atitudes de sociabilidade, de tolerância e de cooperação.

(Ministério da Educação, 2000, p. 11)

Embora os alunos de 8º ano se encontrem ainda num nível inicial de conhecimento da língua francesa, foi possível explorar variados aspetos socioculturais, tal como os estereótipos, as relações amorosas e o seu término, o abandono, e a autoestima, aliando sempre os temas à utilização de uma canção.

No entanto, a abordagem do contexto sociocultural encontra-se mais vincada a partir do 10º ano de escolaridade, que obriga à mudança do jovem. É a partir desta fase que se dá a transição do jovem adolescente para a formação do jovem adulto, tal como mencionado no *QECRL* (Conselho da Europa, 2001, p. 22): “Numa fase crucial de desenvolvimento da identidade e autonomia, o jovem confronta-se com esta situação de mudança, o que implica consideráveis reajustes a nível do seu crescimento pessoal e sócio-afectivo”. Tratando-se de uma fase muito importante no desenvolvimento da mentalidade e da identidade do jovem, os domínios integrativos do conteúdo sociocultural encontram-se diretamente relacionados com as necessidades e preocupações dos jovens.

Mena e Chapéton (2014, p. 127) valorizam a necessidade de os estudantes partilharem experiências e opiniões, valorizarem a opinião dos outros e desenvolverem o seu espírito crítico quanto às realidades sociais: “We consider it is important to provide students with spaces and activities in which they have the opportunity to feel free to share their experiences, to find their voices, to be heard, to value each others’ ideas, and to be critical of what is happening in their context and in the world.”

Também, o *QECRL* sublinha a necessidade de o aluno ser levado a tomar consciência das mudanças sociais em seu redor e construir opinião, tomar consciência de modo a fornecer a sua opinião crítica e visão como agente ativo na sociedade. Deste

modo, segundo o programa de Inglês do 10º ano, pretende-se, com os domínios selecionados, “levar o aluno a caracterizar as mudanças sociais, a assumir posições críticas e a consciencializar-se do seu papel de agente ativo na sociedade” (Ministério da Educação, 2003, p. 22). A prática de ensino-aprendizagem pode ser observada como um processo de formação do aluno. O desenvolvimento do aluno como “agente social” permite que este tenha um papel ativo no desenvolvimento de várias capacidades tendo em conta as suas necessidades, e que seja capaz de analisar e interagir com variados contextos socioculturais (Martínez, 2008, p. 67).

Relativamente ao programa de Inglês do 10º ano, é sugerida a exploração das transformações existentes na sociedade, tais como os novos conceitos de família e de educação, de relações interpessoais e das mudanças trazidas pela tecnologia. Torna-se necessário colocar os alunos perante questões de carácter ético e não ético [...]” (Ministério da Educação, 2003, p. 22). Por sua vez, os alunos do 10º ano de Inglês valorizaram o facto de terem sido expostos a temas de carácter sociocultural, como se verifica nas seguintes opiniões:

Opinião 11: “Acho que os temas abordados foram [...] assuntos da vida que nos fazem pensar [...] fazem-nos pensar se estamos a fazer o correto, ajudam-nos a crescer.” (cf. anexo 7)

Opinião 12: “Foram temas que no dia-a-dia, as pessoas não têm por hábito falar, e são bastante importantes para perceber as nossas dificuldades ou até as dos outros, e ter possibilidade de ajudar.” (cf. anexo 7)

A exploração da competência sociocultural nos alunos tem os seguintes objetivos gerais, no caso do Inglês:

- Desenvolver a consciência para o ambiente sociocultural que rodeia os alunos e como esse ambiente se insere e relaciona com diferentes ambientes socioculturais.
- Privilegiar o desenvolvimento da comunicação intercultural nos alunos.
- Aprofundar os conhecimentos relativamente a outros ambientes socioculturais, aos problemas existentes em outras culturas.
- Contribuir para o desenvolvimento da própria identidade do aluno, dos seus valores, atitudes e aspetos de carácter ético e cívico, que permitem conviver em sociedade e respeitar todos os universos culturais (Ministério da Educação, 2003, p. 24).

A canção e a sociedade

Primeiro que tudo, os alunos facilmente mostram abertura relativamente à exploração de canções com conteúdo sociocultural, uma vez que as pessoas gostam de ouvir canções com problemáticas com as quais se identificam, ou que as tocam particularmente, como afirma Calvet (1980, p. 2): «les peuples chantent et écoutent des chansons qui, d’une façon ou d’autre, parlent d’eux, de leurs problèmes, de leur histoire, de leur situation». De acordo com Saricoban e Metin (2000, para. 3), as canções são muitas vezes os meios utilizados para fazer conhecer a cultura. Como a canção é um documento autêntico, ela deve essencialmente refletir sobre a sociedade, funcionando como um meio de representação cultural dos valores, atitudes e problemáticas associadas a uma cultura. Aytekin (2011, p. 153) reforça a opinião de Boiron (2005), afirmando que a canção, sendo um modo de fazer conhecer a cultura, permite uma análise e reflexão sobre a cultura de origem e as outras culturas: « La chanson est un lien avec la culture de la langue cible. Il s’agit donc d’acquérir une compétence interculturelle. Acquérir cette compétence donne l’occasion d’entamer une réflexion de soi-même de mieux comprendre sa propre culture en pénétrant dans la culture de l’autre».

Mena e Chapéton (2014, pp. 127-128) consideram as canções como textos que podem ser lidos por cada indivíduo e tendo em conta as suas experiências pessoais, estes desenvolvem a sua própria visão crítica da canção: “Text in this study refers to the contents of the songs which are social and can be read and interpreted by each individual, bringing to mind their real life and their own experiences, connecting those with the way in which social processes are being displayed in the songs.”

O videoclip e as temáticas socioculturais

Conforme Boiron (2005, p. 4), junto com a canção, também o *videoclip* tem um papel muito importante na exploração de conteúdo sociocultural em sala de aula, pois acrescenta à canção o universo da imagem. O autor acrescenta ainda que, hoje em dia, estas obras artísticas são inseparáveis da canção. A imagem aliada ao texto oral permite abordar aspetos relacionados com as mais variadas problemáticas e aspetos culturais.

Destaco as seguintes vantagens associadas à utilização de *videoclips* em aula de LE:

- Os alunos podem observar, descrever e interpretar cenários, ações e gestos reais;

- Auxiliam a criação de atividades de *pre-viewing*, *while-viewing* e *post-viewing*;
- São ricos em aspetos culturais. Por exemplo, a partir de um *videoclip* podemos explorar aspetos culturais de outros países, como o comportamento das pessoas, as representações culturais de valores e crenças.

As temáticas, tal como já se referiu, podem ser variadas promovendo uma discussão sobre assuntos controversos. Remetendo para a PES, para além da exploração de canções, foram explorados *videoclips* como *Pretty Hurts* (Beyoncé) e *All about that bass* (Meghan Trainor) para abordar os valores da sociedade, dos distúrbios alimentares, e da falta de autoestima (cf. anexo 16 e 21). Dando foco ao desenvolvimento da competência sociocultural e do espírito crítico, consideramos relevante abordar os aspetos da vida quotidiana, das condições de vida, das relações interpessoais, da linguagem corporal, das convenções sociais, dos comportamentos rituais e dos valores, crenças e atitudes (Conselho da Europa, 2001, pp. 148-150).

A pedagogia crítica e as temáticas socioculturais

Mena e Chapéton (2014, p. 127) consideram a pedagogia crítica como uma abordagem que deve encorajar os alunos a compreender a importância de considerar a sala de aula não somente como um lugar académico para aprender conteúdos mas também um espaço para refletir acerca das situações diárias que eles vivem e experienciam, seja direta ou indiretamente. Freire e Giroux, citados por Mena e Chapéton (2014) valorizaram a pedagogia crítica afirmando que esta pedagogia deve fornecer os meios necessários para que os alunos tomem consciência da equidade social, tendo em conta que esta pedagogia representa uma relação entre o passado, o presente e o futuro.

Carlson (2010, p. 65) revela que quando pedimos aos nossos alunos para lerem as letras das canções corremos o risco que os alunos acreditem na “verdade” da canção, uma vez que muitas canções estão repletas de metáforas. Embora, muitas vezes, o significado das canções não seja muito claro, isso nem sempre é uma desvantagem ou um obstáculo, uma vez que os alunos têm a oportunidade de conceber as suas próprias interpretações (Práce, 2015, p. 24).

Durante a PES procurei, com o auxílio de canções com conteúdo sociocultural, e outros materiais autênticos, discutir temas que fizessem os alunos pensar para além do que estava escrito no texto das canções. Foram explorados variados temas como os valores dos jovens de hoje em dia, os valores da sociedade, a influência dos valores nos

EUA e no mundo, os valores da família, a importância dada à beleza hoje em dia, as futilidades da sociedade, o racismo, a transexualidade, o casamento homossexual, o abandono, a amizade, a falta de autoestima, a rejeição, a depressão, as doenças, o suicídio, o *bullying*, o *cyberbullying*, os perigos da Internet, a segurança pessoal, a vida económica e a ética.³

Esta reflexão em sala de aula ajudou os alunos a compreender e até modificar as suas ideias sobre vários temas de carácter sociocultural. Permitiu ainda ponderar formas de contribuir para a transformação das suas realidades sociais e das realidades sociais dos outros, contribuindo para o desenvolvimento da competência sociocultural e do seu espírito reflexivo.

III. ENQUADRAMENTO INSTITUCIONAL:

1. Caracterização da Escola Secundária com 3º ciclo de Romeu Correia

A Escola Secundária com 3º ciclo de Romeu Correia, onde realizei o meu estágio, situa-se num bairro da freguesia de Feijó, pertencente ao concelho de Almada. A escola foi assim nomeada como homenagem a Romeu Henrique Correia (1917-1996), um afamado escritor, dramaturgo e desportista de Almada. Tendo sido criada em 1980 e reestruturada em 2007, a escola conta com vinte salas de aula, duas salas de seminário, uma sala de grandes grupos, uma sala de educação visual, uma sala de educação tecnológica, laboratórios de química, física, ciências naturais e ciências gerais, uma sala de informática, uma oficina de expressão plástica, uma sala de reuniões para pequenos grupos, um pavilhão desportivo, uma sala de ginástica e ainda dois campos desportivos descobertos.

O agrupamento homónimo possui, para além da escola caracterizada, as seguintes escolas: Escola Básica de 2º e 3º ciclo da Alembrança, Escolas Básicas do 1º Ciclo n.º 1 e n.º 2 do Feijó, e Escola Básica do 1º Ciclo com Jardim de Infância de Vale Flores.

A Escola Secundária com 3º ciclo de Romeu Correia é uma das escolas a nível nacional equipadas para receber alunos cegos e de baixa visão entre 32 escolas de referência para a educação de alunos cegos e de baixa visão em Portugal, sendo que na zona de Lisboa e Vale do Tejo, existem 14 escolas de referência, que estão espalhadas pela zona de Lisboa e também pelo Ribatejo.

³ A abordagem didática que relaciona a didatização de canções com os temas socioculturais mencionados encontrar-se-á descrita nos pontos 4 e 5 do capítulo IV.

Este ano letivo, a escola contou com 88 professores pertencentes ao quadro e 9 professores contratados, e com cerca de 950 alunos provenientes de várias freguesias de Almada e de vários estratos sociais.

Segundo o Relatório Final do ano letivo 2013-2014, não se evidencia uma melhoria clara no 3º ciclo, mesmo que não tenham existido grandes subidas ou descidas, comparativamente a anos letivos anteriores. No ensino secundário, existiu uma evolução negativa, no 10º ano, visto que a taxa de sucesso escolar baixou comparativamente aos dois anos letivos anteriores. A taxa de sucesso escolar verificou-se positiva no 11º e 12º ano, embora a subida tenha sido pouca, concluindo-se, no mesmo relatório, que os resultados escolares continuam a ser desfavoráveis em comparação à média nacional.

O número de alunos com apoio social tem aumentado todos os anos, o que revela que existem muitas famílias a passar dificuldades financeiras, e que poderá justificar a taxa de insucesso escolar sentido na escola.

É relevante referir a variedade de projetos de solidariedade promovidos pela escola, que contribuem para o desenvolvimento da consciência social entre os alunos. Devem salientar-se projetos como o *Ecosol* que permite apoiar as famílias carenciadas dos alunos da escola. No presente ano letivo de 2014-2015 foram ofertados no Natal e na Páscoa, cabazes com alimentos, criados e decorados pelos alunos.

Observando de perto, e auxiliando quando possível, na criação dos cabazes da minha turma de Inglês do 10º ano, pude verificar que a criação dos cabazes, para além de ativar a consciência social dos alunos, contribuiu para o desenvolvimento do espírito de equipa e de entreaajuda, de distribuição das tarefas, da autonomia e do sentido de responsabilidade.

IV. PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

1. Introdução à Prática de Ensino Supervisionada

Durante a PES, assumi para além do papel de professora, o papel de investigadora. Posso considerar-me investigadora pois segundo Waters-Adams (2006), o ato de procurar uma solução em relação a algo possibilita uma maior análise e compreensão da prática de ensino, bem como dos fatores por detrás da minha prática e o que a pode afetar.

O termo *action research* (investigação-ação) diz respeito a um processo de investigação conduzido “por” e “para” aqueles que tomam a ação, permitindo ajudar o “ator” na melhoria da sua prática (Sagor, 2000). O objetivo de uma investigação-ação é trazer desenvolvimento e melhoria na prática pessoal, analisando a prática já existente e identificando elementos possíveis de mudança. Convém apontar que o processo de investigação-ação baseia-se na recolha de evidências que permitam fazer julgamentos e decisões com base na informação, e não julgamentos e decisões baseadas na intuição (Waters-Adams, 2006).

Para Waters-Adams, a abordagem pode ser utilizada de duas formas, sendo que a primeira diz respeito à utilização da investigação-ação para nos ajudar a sair de um problema que possa surgir na prática. Por outro lado, a investigação-ação pode ser utilizada como um meio para nos ajudar a compreender a nossa prática de melhor forma. O mais importante, segundo o autor, é que nas duas abordagens, sejamos abertos, honestos e rigorosos.

Meirinhos e Osório (2010, p. 62) apresentam instrumentos de recolha de informação que permitem apoiar o processo de investigação-ação, dos quais destaco o diário, o questionário, e a entrevista. Tendo tirado em algumas situações partido dos três instrumentos, foram os questionários e entrevistas individuais (por escrito) que me consentiram ter uma noção mais precisa dos dados que pretendi apurar quanto à minha prática de ensino. São Fontana e Frey (1994), que citados pelos autores supramencionados declaram que a entrevista é uma das formas mais frequentemente usadas para tentar compreender as pessoas, pois permitem aceder à interpretação que cada pessoa constrói sobre a realidade.

A investigação-ação e a prática da reflexão encontram-se interligadas. Zeichner (1993, p. 20) desenvolve o conceito de professor como prático reflexivo, declarando que a reflexão é um processo que ocorre antes e depois da ação e, em certa medida, durante a

ação. O autor, defende também que devemos basear-nos na nossa própria experiência e não na dos outros:

O conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores. Na perspectiva de cada professor, significa que o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão (Zeichner, 1993, p. 17).

Zeichner (1993, p. 21) acrescenta que a abordagem da investigação-ação permite desenvolver formas de viver e de compreender o mundo, e ainda aprender a ensinar a LE com sucesso, uma vez que, “expondo e examinando as suas teorias práticas [...] o professor tem mais hipóteses de se aperceber das suas falhas.”

A prática da reflexão conforme Dewey necessita de três atitudes básicas, sendo que a primeira deve ser a abertura de espírito:

Os professores que têm um espírito aberto examinam constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural e correto, e não descansam enquanto não descobrem as causas dos conflitos. [...] Perguntam-se constantemente porque estão a fazer o que fazem na sala de aula. (Zeichner, 1993, p. 18).

A responsabilidade, é a segunda atitude que o professor reflexivo deve ter, pois para além de se perguntar porque está a fazer o que faz, o professor deve, questionar-se e refletir acerca de que maneira e para quem, a sua prática está a dar resultado. De acordo com Dewey (citado por Zeichner, p. 19), os professores reflexivos devem avaliar a sua prática de ensino por meio da questão “atingi os meus objetivos?” e não simplesmente se questionarem se gostaram dos resultados. Finalmente, em terceiro lugar, o professor reflexivo deve primar pela sinceridade.⁴

No nível mais simples, o procedimento de investigação-ação encontra-se envolto num ciclo de planificação, ação, monotorização e por fim, reflexão seguindo a ordem do ciclo de investigação-ação apresentado por Waters-Adams, que me propus seguir.

⁴ O termo ‘sinceridade’ diz respeito ao termo inglês *wholeheartedness*, utilizado na versão original do autor. O termo remete para a devoção e entusiasmo sentidos na prática de ensino.

2. Observação de aulas

“Não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis.”

(Estrela, 1989, p. 61)

Dias (2009, p. 176) declara que o primeiro passo na formação de um professor é a observação de aulas. Para o autor, a observação de aulas é uma etapa imprescindível no início da prática de ensino, tendo como sustentáculo a prática diária de outros professores.

A observação é, de acordo com o mesmo autor, “um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas” (p. 175). O autor pretende transmitir que é a partir da prática de observação realizada pelo professor investigador/observador que é possível recolher e acumular dados, para refletir criticamente e usá-los em benefício da sua própria prática de ensino.

Partindo deste passo inicial e fundamental na formação de um professor, tive a possibilidade de iniciar a minha PES, observando a lecionação das aulas de LE a cargo da Mestre Luz Baião e da Dra. Aurora Frederique.

Inicialmente, servi-me de uma folha em branco para apontar todos os momentos da aula, incluindo o tom, gestos e reações das professoras às mais diversificadas situações. De seguida, procedi a uma observação focalizada, criando para o efeito uma grelha de observação de aulas (cf. anexo 8), com o controlo das orientadoras cooperantes, que utilizei para ambas as disciplinas. Na mesma, realizei a descrição e avaliação da preparação espaço-sala, gestão do tempo e do imprevisto, relação pedagógica, respeito pelo ritmo dos alunos, utilização do quadro e de outros recursos, *feedback*, correção do erro, entre outros aspetos, utilizando sinais de avaliação desde “- -” a “++”, sendo que o primeiro corresponde a “muito insuficiente” e o último corresponde a “muito bom”. Numa terceira fase, decidi voltar novamente a utilizar uma folha em branco, mas neste caso para descrever e analisar cada um dos aspetos supramencionados, individualmente. Embora não tenha negligenciado, em momento algum, a utilização da minha grelha de observação de aulas, tornei-me, com o tempo, mais seletiva, e o facto de analisar aspetos individuais de uma forma mais profunda, e menos descritiva como anteriormente, favoreceu a minha

aquisição de dados empíricos relativos aos vários aspetos das aulas de LE (discriminados no anexo 8).

Sendo que, anteriormente, prestava atenção a um aglomerado de aspetos numa só aula, tal não me permitia aprofundar a investigação de cada aspeto individual. Conforme Dias (2009, p. 176), o observador/investigador precisa de criar um critério de observação que lhe possibilite proceder à organização e orientação da sua observação sobre o objeto ou situação desejados. De certa forma, considero que, durante o processo de observação, situei-me constantemente em modo de adaptação às minhas próprias necessidades, tendo o processo de adaptação constituído uma melhoria no meu processo de investigação-ação.

Durante a minha prática de observação, seguindo a tendência mais atual na investigação (Dias, 2009, p. 177), posicionei-me em coterritorialidade, ou seja, observei a situação como alguém pertencente ao meio, participando na atividade do observado, sem perder, contudo, o estatuto de observadora. Desde o início da PES que, por sugestão das orientadoras cooperantes, pude participar no apoio aos alunos aquando da realização de exercícios, apoio em trabalhos de grupo e organização de debates. Não tendo existido distanciação, pude portanto observar e introduzir-me no seio do grupo observado de forma mais próxima e eficaz.

3. Planificação de aulas

“Prepare thoroughly. But in class, teach the learners not the plan.”

(Scrivener, 2011, p. 44)

A planificação é uma etapa muito importante no processo de ensino-aprendizagem, pois permite imaginar a aula antes desta se concretizar. A planificação permite manter os professores organizados e no caminho certo, e possibilita prestar maior atenção aos objetivos de aprendizagem de cada aula. Para além disso, professores preparados e, por conseguinte, confiantes conseguem lidar com situações inesperadas com maior facilidade.

A tarefa de planificar requer passar pelas fases de previsão, antecipação, sequenciamento, organização e, por fim, simplificação. Scrivener (2011, p. 44) aponta os aspetos a considerar na preparação de aulas, considerando a importância de prever o que os alunos irão gostar de fazer e em que é que isso os beneficiará; os objetivos da aula, o que os alunos irão aprender; os tópicos a ensinar, as capacidades e áreas da linguagem que os tópicos ensinados permitem explorar e desenvolver; os procedimentos, ou seja, quais as

atividades a realizar, a sua sequência; os materiais didáticos e, por fim, a gestão da sala de aula, que inclui o que o professor diz, o tempo de cada tarefa e a própria disposição do espaço-sala. Todos estes aspetos contribuem para uma boa concretização da aula planeada, contudo há que ter em consideração que o sucesso da aula também depende do nível de motivação, necessidade e interesse dos alunos, bem como da gestão do tempo e do bom funcionamento dos recursos disponíveis.

Remetendo para a PES, convém salientar que principiei por estruturar desde início do estágio um plano anual (cf. anexos 9 e 10) e plano de unidade (cf. anexos 11) para cada uma das disciplinas, sendo que esta planificação construída desde o mais abrangente até ao mais detalhado, preparou-me para a realização de planos individuais mais rigorosos.

Embora tenha adquirido, durante o ME, alguma preparação quanto à planificação e criação de objetivos, e tenha concebido unidades didáticas, no estágio terminei por aprender uma forma diferente de planificar que não a que tinha exercido durante o ME. Convém apontar que a estrutura das tabelas para concretização dos planos de aula para Inglês e para Francês foi moldada e negociada conforme as opiniões pessoais das orientadoras cooperantes, até adquirir a sua forma final (cf. anexos 12 e 13). Tendo-me adaptado a duas formas tão diferentes de pensar e planificar, considero que, durante a PES, esta situação revelou-se bastante produtiva, pois permitiu-me usufruir de uma prática de planificação mais diversificada.

4. Ensino do Inglês

4.1. Observação das aulas de Inglês

Durante o primeiro período de aulas, observei as aulas da turma 10º A1 lecionada pela Mestre Luz Baião, sendo que também era a sua direção de turma.

No primeiro dia de aulas, a Mestre Luz Baião, decidiu apresentar-me à turma como uma colega e não como uma estagiária, para que os alunos não vissem o facto de ter pouca experiência como uma forma de me testarem e serem cruéis.

A orientadora sugeriu-me de me sentar, não no fundo da sala, como eu pensaria que fosse, mas na mesa da frente, no lugar dos alunos. Pediu-me, ainda, que não me sentasse de costas para os alunos, que me sentasse de lado, de costas encostadas à parede. Desse modo poderia observar a cara dos alunos ao mesmo tempo que tinha uma visão privilegiada da professora e do quadro. Essa posição permitiu-me uma visão abrangente de tudo o que se passava em contexto de sala de aula, e muito facilmente comecei a associar os nomes às caras dos alunos.

Imediatamente, reparei que a orientadora era muito organizada, pedia aos alunos que escrevessem a lição no quadro, sempre com os números e a data por extenso e que de seguida fizessem a chamada, em voz alta, utilizando os números cardinais em inglês.

A professora todos os dias colocava em cima de uma mesa, da primeira fila que estivesse livre, uma grelha de avaliação da participação, comportamento e pontualidade dos alunos. Essa grelha, conforme a professora, era impressa na cor amarela, e colocada em lugar visível para que os alunos pudessem sentir o peso da responsabilidade de participarem e comportarem-se corretamente em aula.

A professora sugeriu-me, também, que criasse a minha própria grelha de avaliação da participação, comportamento e pontualidade dos alunos (cf. anexo 14), que eu utilizasse na minha prática de ensino, e que completava à medida que os alunos participavam na aula.

Tive oportunidade de assistir, às segundas-feiras, às aulas do 10º B1, outra turma que a Mestre Luz Baião lecionava. Estes alunos caracterizavam-se por serem mais ativos e participativos do que os alunos do 10º A1. Foi interessante verificar que no mesmo nível de ensino, e com as mesmas planificações, as metodologias tinham que ser ajustadas, visto que as turmas tinham ritmos, níveis de inglês e de participação diferentes. A orientadora soube, ainda assim, adaptar a sua metodologia, de modo a conseguir passar o mesmo tipo de conhecimento a todas as turmas que lecionava do 10º ano.

Durante o meu processo de observação, alguns dos aspetos que me marcaram e que levarei para a minha prática de ensino futura foram o facto de a professora não necessitar de levantar, em situação alguma, a voz para que os alunos fizessem silêncio e retomassem a atenção à aula. Ao invés de gritar e/ou ameaçar, a professora colocava o braço no ar, aguardando que todos se calassem, e apenas quando todos estivessem calados, continuava a aula. Durante a preparação de debates, solicitava que os grupos se mantivessem em pé, pois acreditava que discutindo e preparando o debate em pé, seriam mais diretos, focados, com menor oportunidade para divagar e, portanto, mais eficazes. A orientadora perguntava sempre aos alunos “porquê?”, nunca deixando que dessem respostas vagas. Este aspeto foi algo que a orientadora me incentivou a corrigir, uma vez que eu era pouco exigente na aceitação de conteúdo das respostas dadas pelos alunos.

A orientadora sobressaía pela estratégia vanguardista que permitia e incitava a utilização de telemóvel em aula, para fins pedagógicos. Tendo enviado aos alunos, por *email*, a ligação que permitia aceder ao dicionário *online* da *Oxford*, os alunos tinham oportunidade de retirar dúvidas e verificar significados de palavras, em contexto de aula.

Ao rejeitar, por crenças didático-pedagógicas, a utilização do manual adotado, a orientadora conseguia articular muito bem os seus próprios materiais didáticos com os conteúdos do programa de Inglês a cumprir no 10º ano.

Algo que me agradou bastante, logo nas primeiras aulas, foi o facto de verificar que a orientadora gostava de aliar o uso de canções ao ensino do Inglês. Rapidamente, pude verificar que iríamos ter uma metodologia muito semelhante e muito fácil de relacionar sem que os alunos notassem uma quebra metodológica.

4.1.1. Caraterização da turma de Inglês do 10º Ano

A turma do 10ºA1 lecionada, pela primeira vez, pela orientadora Luz Baião, era uma turma do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias que começou por ter 26 alunos. Entretanto 3 alunos mudaram/desistiram e com a inscrição de uma nova aluna ficou, na sua totalidade, uma turma de 24 alunos. Dos 24 alunos, 11 eram rapazes e 13 raparigas, com uma média de idades de 15/16 anos, nascidos no ano de 1999.

De acordo com um questionário realizado pela orientadora Luz Baião no início do ano, verificou-se que apenas 4 alunos assumiram ter dificuldades a Inglês. Mais tarde, acabámos por verificar que a maioria da turma tinha dificuldades a Inglês a nível da

escrita e da expressão oral. Apenas um aluno referiu que pretendia terminar de estudar quando concluísse o 12º ano, não prosseguindo estudos, enquanto os restantes pretendiam seguir para o ensino superior, não tendo, no entanto, uma ideia definida do que desejam seguir.

Estivemos perante uma turma com um aproveitamento geral muito baixo na maioria das disciplinas e alunos muito pouco autónomos. Tendo em conta o seu fraco desempenho, alguns alunos sentiam-se perdidos, e ponderavam no ano letivo de 2015/2016, mudar de curso ou enveredar por cursos profissionais.

Remetendo para os dados recolhidos pela orientadora, na autocaraterização dos alunos, pudemos verificar que existiam muitos alunos que se consideravam preguiçosos, desconcentrados e sem hábitos de estudo regulares.

Conforme um questionário (cf. anexo 15), realizado na minha primeira aula (aula diagnóstico que ocorreu em novembro de 2014) cujo tema foi “Young people’s values and goals”, pude comprovar que as maiores preocupações dos alunos estavam de facto, relacionadas com o futuro. Mais tarde, em outra aula que dediquei ao tema do *Bullying*, mediante novo inquérito (cf. anexo 18), constatei que muitos alunos possuíam traumas, por terem sofrido de *Bullying*, e alguns admitiram mesmo já terem pensado em cometer suicídio, dada a gravidade de algumas situações. Pudemos verificar que muitos alunos possuíam mágoas do seu passado, ainda por resolver, pelo que nos preocupámos em encaminhar os alunos com problemas pessoais para o S.P.O. (Serviço de Psicologia e Orientação), de modo a poderem contar com o apoio de uma psicóloga da escola.

4.2. Lecionação das aulas de Inglês

A lecionação de conteúdos socioculturais através da exploração de canções teve início na primeira aula de Inglês do 2º período, mantendo-se até à primeira quinzena do mês de abril. Durante este período, foi meu objetivo planificar uma unidade didática que permitisse explorar vários temas de conteúdo sociocultural de forma articulada, passando pelos quatro domínios de referência propostos para o 10º ano: “Um mundo de muitas línguas”, “O mundo tecnológico”, “Os media e a comunicação global” e “Os jovens na era global”.

Deste modo, principiei por escolher os temas a tratar e só depois procurei canções que permitissem explorar o conteúdo sociocultural de cada canção, complementando e enriquecendo a leção da LE com outros materiais autênticos.

4.2.1. Young People's values and goals

Sendo que, um dos intuitos da minha prática de ensino na disciplina foi o cultivo dos valores pessoais, e como pretendia conhecer os alunos de uma forma mais aprofundada procurei descobrir quais eram os seus objetivos de vida e quais os valores que mais prezavam. A partir da comparação entre os resultados do questionário originalmente publicado no jornal *USA Today*, verificou-se que, embora os objetivos e valores daquela turma em particular fossem completamente opostos aos demonstrados no gráfico, os alunos declararam que, de modo geral, os jovens da sua idade têm objetivos como alcançar riqueza e fama. Os alunos assentiram ainda que, passado 9 anos, os dados do gráfico pareciam ainda bastante atuais tendo em conta as suas opiniões acerca da sociedade em geral.

De modo a prosseguir o estudo do tema, propus a exploração de uma canção, pertinente em conteúdo sociocultural, *Young forever* (Jay Z ft. Mr. Hudson), que evoca e valoriza conceitos como a fama, a vida fácil, a beleza, a riqueza material e a relevância de se manter para sempre jovem (cf. anexo 15). Aquando da audição da canção, organizei um jogo a pares, que intitulei *Word War Game*, ou seja, guerra/batalha de palavras, aproveitando o trocadilho com *World War*. Convém salientar que as palavras/ expressões não surgiam de forma explícita na canção, pelo que exigia a compreensão atenta do conteúdo. Devido a esta situação, alguns alunos revelaram dificuldade em realizar a atividade de audição, pois tratava-se de uma atividade mais exigente, embora tenha sido projetado junto com a melodia, um vídeo com a letra da canção. Algumas razões pelas quais os alunos podem considerar atividades de audição difíceis, prendem-se com o facto de, os alunos tentarem compreender todas as palavras da canção, perdendo-se ao tentar compreender o significado da palavra anteriormente escutada, não conseguirem distinguir palavras homófonas, não reconhecerem as palavras mais importantes, terem dificuldade em entender a pronúncia, e poderem também ter um bloqueio mental e sentirem-se distraídos com o barulho de fundo (Case, 2008).

Torna-se assim, importante praticar e diversificar atividades de audição, de modo a treinar os alunos e levá-los a desenvolver competências que lidem com as dificuldades sentidas nas atividades de audição. Spratt, Pulverness e Williams (2011, p. 45) sugerem algumas atividades que permitem ultrapassar esta dificuldade como atividades de identificação de diferentes fonemas, de *minimal pairs*, de *word stress*, de *sentence stress* e a realização de ditados. Os autores também sugerem atividades de *pre-listening*, que possibilitem uma melhor compreensão do contexto. Partindo de atividades de completamento de quadros, de escolha de resposta certa entre várias opções de uma lista, de *true/false* e de ordenamento de acontecimentos é possível facilitar a compreensão do documento, que será melhor compreendido numa segunda ou terceira atividade de audição. Conforme os autores supramencionados, compreender e mostrar que se compreende são, de facto, coisas distintas, pois mesmo que o aluno tenha compreendido toda a história, pode não conseguir recontá-la, e as atividades sugeridas permitem que os alunos mostrem conhecimento adquirido sem necessitarem de recorrer a muito uso da língua.

Contudo, no caso específico desta turma, considera-se que os alunos não conheciam o significado das palavras e tinham dificuldade em interpretar expressões importantes tais como *my name shall survive*, *slamming Bentley doors* e *without a wrinkle in today*, relacionados com os conceitos da fama, da riqueza material e da juventude eterna, respetivamente. Uma sugestão de melhoria deste obstáculo poderá ser uma atividade de *pre-teaching* do vocabulário, conforme propõe Case (2008, para. 4). A atividade de *pre-teaching* do vocabulário não foi eficazmente implementada, pois tive dificuldade em compreender o que os alunos sabiam e não sabiam, pois possuíam níveis diferentes de domínio da língua inglesa. A atividade de *pre-teaching* do vocabulário foi, porém, muito implementada na prática de ensino do FLE como veremos no ponto 5.2.

De modo a complementar a exploração do conteúdo sociocultural explorámos ainda um artigo denominado *Generation Y's goal? Wealth and fame*, em que solicitei opiniões relacionadas com as experiências pessoais dos alunos, o que permitiu recuperar o tema do valor dado, atualmente, à fama e à beleza, tema este que seria aprofundado na aula seguinte.

4.2.2. People's values VS Society's values

Através da didatização da canção *Pretty Hurts* (Beyoncé), comecei por explorar o *videoclip*, relevante em conteúdo sociocultural. Realizando uma atividade de *pre-viewing*, parti da projeção de 9 capturas de ecrã do *videoclip* que retrata um concurso de beleza, e solicitei aos alunos que escrevessem um título ou legenda para cada imagem. Questionei o que sentiam relativamente a cada imagem, coloquei a canção e pedi que estivessem atentos à mensagem global da canção e às lições comunicadas pelo *videoclip*.

De seguida, forneci a letra da canção com algumas frases sublinhadas, muito relevantes para discussão, uma vez que eram frases provocativas sobre os valores prezados pela sociedade atual. A didatização desta canção permitiu desenvolver a competência comunicativa, através da discussão do conteúdo da canção (cf. anexo 16). A canção permitiu ativar a consciência para alguns problemas da sociedade, nomeadamente o valor dado à beleza e os problemas daí resultantes, o que permitiu auxiliar os alunos na formação de opinião e na tarefa de se tornarem agentes ativos na sociedade, tal como defendido ao longo do ponto 3 do capítulo II.

Citado por Lima (2012, para. 5) Moran declara que este suporte audiovisual é um forte apoio no processo de ensino-aprendizagem, mesmo que os alunos já tenham assistido ao conteúdo em casa, o contexto escolar favorece a concretização de um debate e a reflexão. Toda a aprendizagem adquirida nesta aula foi testada no debate da aula seguinte designado: *Society's values: Are the society's values deteriorating?*, no qual os alunos surpreenderam com argumentos muito pertinentes quanto à sociedade em geral.

4.2.3. Family values

Partindo do pressuposto que cada aula lecionada se deve relacionar com a anterior, procurei descobrir até que ponto os valores da família, passados de geração em geração, afetam a sociedade e a forma como a encaramos. Para tal, os alunos escutaram a canção *Family Values* (Johnossi) e tiveram que preencher um quadro sobre os motivos do declínio dos valores daquela família em particular.

Os alunos precisam ser expostos a diferentes questões familiares e desenvolver uma compreensão dos valores da família da sua própria cultura bem como da cultura alvo (Ho, 2009, p. 68). Deste modo, os meus objetivos na didatização da canção basearam-se na inferência sobre o significado e a importância dos valores familiares e na formação de

teorias em relação ao declínio dos valores da família, partindo da interpretação da canção (cf. anexo 17).

Enriquecendo a didatização da canção com um artigo sobre o mesmo tema, acompanhado de perguntas de interpretação e de opinião, tive como objetivo contribuir no desenvolvimento de opinião pessoal, consciencialização e discernimento dos alunos no que toca o declínio dos valores familiares e a sua influência nos comportamentos disruptivos de alguns jovens.

4.2.4. Discrimination and Bullying

Realizando a ponte com a aula anterior, iniciei a aula por solicitar a opinião dos alunos quanto à influência dos *Media* e dos valores transmitidos pela família na autoestima. As opiniões foram bastante repartidas, o que serviu de arranque para a discussão de um artigo sobre uma jovem transexual que cometeu suicídio devido à falta de aceitação pelos seus colegas e em especial pela sua família. Após realização de um *brainstorming* referente às palavras/sentimentos relacionados com o que as pessoas discriminadas possam sentir, servi-me da canção *Hopeful* (Bars and Melody) para introduzir a temática do *Bullying*. Como atividade de *pre-listening*, solicitei que os alunos preenchessem os espaços em branco com as palavras/sentimentos apontados no quadro, provenientes da atividade de *brainstorming*, que considerassem adequados. Após escutar as várias propostas dos alunos, coloquei a canção e os alunos tiveram a tarefa de retificar os próprios espaços em branco, ao mesmo tempo da atividade de audição da canção (cf. anexo 18).

Decidi não lhes fornecer as respostas corretas, pelo que considero o desenvolvimento do carácter autónomo algo muito importante no processo de ensino-aprendizagem pois “levará o aluno a aprender a fazer (até a partir do seu próprio erro), na busca da construção da verdade, do conhecimento ou sua reinvenção” (Bizarro, 2004, p. 142). A atividade impôs que os alunos lessem atentivamente as frases da canção e entendessem que para que fizessem sentido, seria necessário escolher adjetivos e em outros casos substantivos.

Constatei que a atividade foi relevante, porque permitiu que os alunos tentassem encontrar soluções e compreender o significado da letra, e quando escutaram a canção pela primeira vez atestei que tiveram bastante mais facilidade em compreender o seu

significado, comparativamente a outras situações em que os apresentei de imediato à atividade de audição da canção.

Ainda dentro do mesmo tema, didatizei a canção *I will survive* (Saatchi and Saatchi), uma canção *anti-bullying* muito diferente das canções *anti-bullying* a que provavelmente estaremos habituados. Trata-se de uma canção servida de um *videoclip*, disponibilizada pelo canal *VH1* que incita à vingança contra os agressores. O intuito desta atividade foi questionar, e incitar os alunos a formar opinião acerca do peso dos valores humanos nesta situação, e a busca pela vingança que pode não ser a solução mais correta (cf. anexo 19).

4.2.5. Online behaviour: virtual life and ethics

Após explorar o tema do *Bullying*, recuperei o tema do uso abusivo e descuidado da tecnologia que pode, por sua vez, levar ao *Cyberbullying*. Através de um *Slam* denominado *Can We Auto-Correct Humanity?* (Prince EA), pudemos explorar o lado negativo e antissocial da tecnologia e das redes sociais (cf. anexo 20). Pode considerar-se que a utilização da canção cumpriu o meu objetivo de fomentar a reflexão crítica quanto ao afastamento que estes instrumentos da *internet* provocam nas pessoas, ao invés de as unir, pelas pertinentes intervenções orais dos alunos.

O tornar-se ciente do comportamento ético e antiético *online* e a reflexão sobre a exposição *online* da identidade e a vulnerabilidade ao *cyberbullying*, possibilitou auxiliar no desenvolvimento da capacidade de autoanálise e na discussão de valores relacionados com o comportamento das pessoas.

Sendo que, continuamente, empreguei o método de exposição-interrogação, no qual expunha e interrogava, pude concordar com a Mestre Luz Baião e com Not (1991, p. 122), na medida em que é mais favorável colocar uma questão a toda a turma, ao invés de a um aluno em particular:

Quando se quer interrogar, parece vantajoso pôr, primeiramente, a questão ao conjunto sem designar ninguém: assim cada um sente-se envolvido, reflecte e prepara uma resposta; num segundo momento interpela-se um ou outro aluno. Multiplica-se este tipo de intervenção para fazer participar um número de alunos tão elevado quanto possível. Com esta orientação, o trabalho de cada um beneficia o conjunto (Not, 1991, p. 122).

Pude, portanto, constatar que ao selecionar alguns alunos para responder, estes tinham, num modo geral, sempre algo para opinar ou comentar sobre a sua própria experiência *online*, pois já tinham pensado e/ou preparado, previamente, uma resposta.

Partindo da opinião desse aluno, outro aluno acabava assim por colocar o dedo no ar de modo a acrescentar também a sua opinião. Deste modo, pude comprovar que esta técnica para além de permitir manter o nível de concentração, possibilita que participe um número elevado de alunos, e que o trabalho de cada um beneficie o conjunto, como atesta o autor acima citado. Contudo, convém referir que a mesma técnica não foi aplicada com a turma de 8º ano de Francês, por sugestão da orientadora de Francês, como explicarei no ponto 5.2.6.

4.2.6. Eating disorders

A canção *All about that bass* (Meghan Trainor), acompanhada do seu *videoclip*, permitiu explorar variados aspetos que nos aproximaram do tema dos distúrbios alimentares (cf. anexo 21). O documento audiovisual foi fornecido aos alunos com a atividade de *while-viewing* que consistia que os alunos tomassem notas dos temas que a cantora criticava durante a canção, tais como os *Media*, as revistas de moda e a beleza inalcançável, o uso do *Photoshop* nas fotografias, e a diferenciação entre os tamanhos do corpo (Size 0, Size 2, Size 4, etc.), que influenciam a falta de autoestima e aceitação do “eu”.

Trata-se de uma canção de carácter satírico, recuperando as classificações propostas por Dufays (1994, pp. 70-71), que permitiu abordar através do humor crítico um tema sério que afeta principalmente os mais jovens. Besnard, citado por Paradis e Vercollier (2010, p. 2), refere que a canção tem o potencial de ajudar os alunos a eliminar os seus pré-conceitos negativos e desenvolver a autoestima, pelo que considero que a mensagem da canção incita e motiva para a aceitação do aspeto físico.

Pretendi que os alunos pensassem mais profundamente sobre a problemática dos distúrbios alimentares, e perguntei-lhes se consideravam que estes distúrbios também afetavam as pessoas do sexo masculino, ao que os alunos responderam negativamente. Recuperando a opinião da Mestre Luz Baião, e como evidencia Not (1991, p. 122) importa não se ficar por interrogações superficiais e proceder a controlos sistemáticos e aprofundados, do que se pretende que os alunos assimilem. Trata-se de um preconceito considerar que distúrbios alimentares, como a anorexia e a bulimia, apenas afetam

peessoas do sexo feminino, e pude constatar que os alunos possuíam esse preconceito. Ora, muitos homens são obcecados com a prática de ginásio e com o facto de desenvolverem músculos, e podem muitas vezes recorrer ao vómito, ter uma alimentação que não é benéfica e tomar suplementes prejudiciais à saúde.

5. Ensino do Francês

5.1. Observação das aulas de Francês do 8º Ano.

Durante os 3 períodos do ano letivo 2014/2015, observei as aulas da turma 8ºCR lecionada pela Dra. Aurora Frederique, sendo que repartimos as aulas a observar de uma e de outra por todo o ano letivo, distintamente do que ocorreu na disciplina de Inglês.

No primeiro dia de aulas, a Dra. Aurora decidiu realizar um jogo de apresentação, no qual os alunos tinham que justificar o porquê dos seus pais terem decidido dar-lhes o nome que têm, em que também eu e a orientadora ofertámos a nossa participação. Após a apresentação dos alunos, a orientadora incitou-me a repetir o nome de todos os alunos, pelo que consegui memorizar alguns nomes e caras.

Contudo, ao sentar-me numa cadeira ao fundo da sala para a concretização das observações, como sugeriu a orientadora, não se revelou uma posição tão privilegiada para mim, na assimilação de todos os nomes dos alunos e das suas caras, visto que, dispondo-me no fundo da sala só via as costas dos alunos. Todavia, as salas eram pequenas para uma turma tão extensa pelo que, mesmo que eu quisesse dispor-me na primeira mesa da fila da frente, tal como o fazia na disciplina de Inglês, tal não seria possível, pois assim não haveria espaço para todos os alunos. De qualquer forma, na altura da realização de exercícios, a orientadora solicitava que me levantasse e prestasse auxílio aos alunos, pelo que fui começando a memorizar os nomes e as caras de todos os alunos de forma mais eficaz.

Pude apurar que a orientadora primava pela utilização de materiais que captavam a atenção dos alunos, como vídeos, imagens, e canções bastante recentes, embora também utilizasse o livro. Primava também pela clareza na explicação de conteúdos, pelo bom humor e linguagem muito adequada à idade dos alunos. Aplicava medidas ajustadas ao comportamento dos alunos, quando necessário, e levantava muitas vezes a voz de modo a controlar a turma. Pedia para que colocassem a mão no ar para falarem, insistindo que os alunos fizessem frases completas, e dispunha de uma grelha onde sempre apontava, o nome dos alunos que não faziam os trabalhos de casa. Fornecia bastante *feedback* às interações

dos alunos e também reforço positivo, sendo que sempre oferecia um chocolate aos alunos que obtivessem as três melhores classificações nos testes.

Os aspetos que mais me marcaram e que certamente levarei para a minha prática de ensino futura, foram o facto de a orientadora seguir um método que permitia que os alunos chegassem sozinhos às respostas e às suas conclusões sem ser necessário oferecê-las sem esforço e reflexão. Tal método para além de desenvolver a autonomia dos alunos, desenvolvia também a capacidade de pensar, pelo que considero, após esta observação, importante não oferecer tão facilmente as respostas aos alunos porque isso não os forçará a pensar. Destaco uma outra estratégia que me marcou, que foi o facto de a professora insistir para que os alunos tomassem total atenção às suas explicações, não passando nada do quadro para o caderno. Ocorre que, quando os professores estão a explicar a matéria, os alunos estão apreensivos com a possibilidade de não terem tempo de passar o que os professores escrevem no quadro, pelo que não ouvem e não compreendem as explicações como deveriam. Desse modo, a orientadora, no final da sua explicação fornecia sempre uma ficha contendo tudo o que tinha exposto no quadro, com explicações em português. Quando devolvia os testes corrigidos também entregava a correção completa agraphada aos testes, o que prevenia o facto de os alunos passarem a correção do quadro com erros e, além do mais, economizava tempo de aula.

Pude verificar que a orientadora apreciava a utilização de canção em aula, tendo, inicialmente, explorado a canção e o *videoclip* da canção *Papaoutai* (Stromae) para abordar o tema do abandono de um filho por parte do pai. A didatização da canção serviu não somente para explorar conteúdo sociocultural, associado ao tema da família monoparental, mas também conteúdo gramatical, sendo que a orientadora pediu aos alunos que retirassem do texto da canção verbos do 1º, 2º e 3º grupo, que mais adiante conjugaram no presente do indicativo. A orientadora serviu-se ainda da mesma canção, como ponto de partida para o ensino da frase negativa, utilizando a frase «Je n'aime pas Stromae» para introduzir o conteúdo gramatical.

Embora me tenha sido atribuída a turma do 8ºCR tive oportunidade de observar uma turma do 7º ano e uma turma do 10º ano, sendo que a primeira era também lecionada pela orientadora e a última por outra professora da escola. Essa experiência permitiu que pudesse ter outra perspetiva da prática de ensino, observando duas metodologias diferenciadas entre si.

As aulas do 7º ano da orientadora Aurora Frederique tiveram lugar na Escola Básica de 2º e 3º ciclo da Alembrança, pertencente ao agrupamento. Esta escola tinha condições

muito precárias pelo que valorizei as estratégias da orientadora em melhorar a prática de ensino, das quais destaco a utilização de uma folha de *Word* projetada, na qual a orientadora escrevia o sumário e os conteúdos da aula, visto que o quadro negro antigo de escrita a giz não oferecia condições de visualização do que era escrito.

Quanto à didatização de canções na turma de 7º ano, pude valorizar a sua utilização no ensino de verbos, confirmando que facilitavam a memorização, tornando inclusive o ambiente da aula em algo mais descontraído e informal.

5.1.1. Caracterização da turma de Francês do 8º Ano.

A turma do 8º CR, já não era desconhecida da professora Aurora Frederique, sendo que a lecionava desde o ano letivo 2013/2014, com o auxílio de dois professores estagiários, portanto os alunos já se encontravam recetivos e preparados para a vinda de novos estagiários. A turma era composta por 29 alunos, com um certo equilíbrio de géneros, sendo que, dos 29 alunos, 15 eram rapazes e 14 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 13/14 anos.

Peca por ser uma turma bastante agitada porém com boas classificações gerais a todas as disciplinas, e média de 4 na disciplina de Francês. Pude observar que estava perante uma turma muito participativa nas tarefas da aula e interessada em aprender. Pude certificar o interesse da turma em aprender pelas vezes em que os alunos punham o dedo no ar para colocar dúvidas, sendo que alunos que colocam dúvidas são, por conseguinte, alunos motivados.

Aparte o facto de existirem 3 alunos com desempenho mais fraco na turma, apenas houve uma negativa no final do 3º período. Fiquei encarregue de acompanhar estes alunos com desempenhos mais fracos, nas aulas de apoio que dava às segundas-feiras, e pude verificar que embora tivessem noção da sua fraqueza estavam preocupados em melhorar, especialmente um dos alunos, que conseguiu subir substancialmente.

Cabe acrescentar que, um aspeto que me surpreendeu bastante foi o facto de os alunos aceitarem todas as tarefas propostas, sem reservas, como cantar, dançar ou fazer passagem de modelos (cf. anexo 13).⁵ Na sua maioria, os alunos eram empenhados, e

⁵ Temática da Moda, em que planifiquei uma passagem de modelos a pares, sendo que um dos alunos desfilava e o outro descrevia para toda a turma, as roupas, calçado, padrões, cores e preço dos artigos envergados pelo “modelo”.

embora fossem agitados, quando lhes era solicitado fazer alguma tarefa, o silêncio era geral, o que os caracterizou a meu ver como alunos muito expansivos.

Quanto à utilização de canções em aula, os alunos mostraram total receptividade à sua exploração, e conforme um inquérito (cf. anexo 29) realizado no último dia de aulas, os alunos, na sua quase totalidade, reconheceram que as canções foram um apoio quanto à aquisição de novo vocabulário, à percepção e à consolidação da matéria estudada.

5.2. Lecionação das aulas de Francês

5.2.1. Les soucis de la vie

Iniciei a lecionação das aulas de Francês, inserindo no tema dos Serviços (viagens e meios de transporte)⁶ a canção *Sur Ma Route* (Black M), em que efetuei a ligação entre o tema das viagens e os meios de transporte, remetendo metaforicamente para o tema das dificuldades da viagem/vida pessoal. Tratando-se de uma canção recente, esta permitiu reforçar o caráter atual da língua aprendida, pelo que sempre procurei mostrar aos alunos canções recentes, de modo a contornar possíveis preconceitos relativos à canção francesa.

Do ponto de vista didático, a utilização da canção possibilitou para além da discussão das dificuldades da vida do cantor, a produção e a análise de enunciados orais (Boiron, 2005, p. 55). O conteúdo sociocultural da canção foi explorado também por escrito, através de uma ficha de trabalho (cf. anexo 22), que permitiu analisar aspetos da vida (metaforicamente denominada de “estrada”).

Determinei passar o *videoclip* sem som, para que os alunos pudessem prestar atenção às imagens e compreender a história de modo global, pelo que considero que uma visualização silenciosa os tornou mais atentos e capazes de entender a mensagem, sem serem distraídos pela melodia da canção, constatando que a só utilização da imagem pode ter um papel muito importante na compreensão do conteúdo. Como atividade de *while-viewing* os alunos tiveram a tarefa de ordenar as ações presentes no vídeo, de modo a criar a história da canção. Considero que foi uma metodologia bem-sucedida uma vez que, dada a realidade que os alunos ainda se encontram num nível incipiente da aprendizagem do FLE, revela-se mais vantajoso explorar os elementos sonoros e visuais da canção de forma

⁶ Conforme o Programa de Francês do 3º ciclo (2000, p. 33).

separada, e não como gênero misto. Devemos, portanto, dar prioridade à fase da descoberta da canção, permitindo que o aluno ganhe confiança e que leve o tempo necessário para se adaptar (Rassart, 2009, pp. 2-3). De facto, foi possível verificar que mesmo que os alunos possuísem fracos conhecimentos de FLE, através da atividade de visualização e ordenação dos vários momentos da história, os alunos puderam identificar sem grande dificuldade a mensagem da canção. Segundo Lancien citado por Longhi e Bulla (2012, p. 6), a exploração de *videoclips* possui também a vantagem de contornar possíveis bloqueios de aprendizagem e aliviar o *stress* que os alunos possam sentir no momento de realizar atividades de receção da canção.

5.2.2. La fête de Noël et la pauvreté

Partindo do ponto de vista didático, a canção, *Père Noël Frappe à la Porte* (Versini) permitiu para além da exploração do conteúdo sociocultural associado ao tema do Natal, a atividade de canto. Bablon citado por Jedrzejak (2012, p. 8) evoca a importância de cantar no processo de ensino-aprendizagem da LE, pois esta atividade motiva e permite contextualizar a língua, a melodia auxilia e facilita na memorização dos conteúdos, e integra a maioria dos alunos, até os mais tímidos. Tendo em consideração as afirmações dos autores e as sugestões de Longhi e Bulla (2012, p. 4) pudemos trabalhar a compreensão e a expressão oral e escrita, recorrendo ao canto, quando possível.

Para Boiron (2001, p. 2) é extremamente importante ser prudente na interpretação dos textos das canções questionando-nos constantemente: o que compreende o aluno? Como e porquê compreende? Portanto, conforme a sugestão da Dra. Aurora Frederique, iniciei a tarefa de compreensão da canção, por realizar questões básicas, seguindo o hexâmetro Quintiliano recuperado por Araya (2012, p. 199): QQQQCP que diz respeito às questões *Qui? Quoi? Où? Quand? Comment?* e por fim *Pourquoi?*

A canção *À Noël les enfants pauvres* (Dany Aubin) permitiu com o apoio de uma ficha de trabalho (cf. anexo 23), refletir e opinar sobre o Natal das crianças mais pobres e ainda imaginar a possibilidade de oferecer-lhes um presente. A atividade teve como objetivo, o desenvolvimento da competência sociocultural, a partir da tomada de consciência e posição dos alunos, acerca das suas experiências do mundo e das realidades sociais ao seu redor (Boiron, 2005, p. 56).

5.2.3. Se sentir bien dans sa peau

O tema da moda inserido no conteúdo dos “hábitos e costumes” do programa de 8º ano permitiu para além de leção de vocabulário sobre a roupa, calçado e acessórios, abordar o tema da autoestima (cf. anexo 24). Recorrendo à exploração da canção *Élisabeth* (Amélie Les Crayons) e do seu *videoclip*, solicitei aos alunos a identificação de um certo número de elementos do *videoclip* : lugares, personagens e ações, segundo propõe Boiron (2005, p.57).

Foster, citada por Araya (2012, p. 201) apresenta a canção como um suporte de reflexão e de prática da expressão oral, pelo que permitiu discutir e avaliar hipóteses sobre a problemática da autoestima por detrás da canção relacionando sempre com a experiência pessoal dos alunos. Procurei variar atividades e associar materiais didáticos à canção durante a leção do FLE, tendo criado um *powerpoint* explicativo da canção, que possibilitou aos alunos compreender as ideias da canção de forma mais eficaz, tal como relataram no final do ano letivo. Ainda na mesma aula beneficieei do jogo «Qui est-ce?» e em outras aulas enriqueci a leção dos conteúdos a partir de *jeux de rôles*, vídeos e imagens. Pude comprovar que ao alternar materiais didáticos, a monotonia era evitada e era possível expor os alunos a uma grande variedade de géneros textuais (desde cartas, receitas e até listas de compras), níveis de linguagem, e fontes de informação, como atestam Longhi e Bulla (2012, p. 6).

5.2.4. Les troubles de comportement alimentaire

Ainda no tema “hábitos e costumes”, partindo da canção de vocabulário simples *En Voici, en voilà* (Alain Le Lait), foi possível para além da leção do vocabulário relacionado com o tema da alimentação, tocar no tema dos distúrbios alimentares (cf. anexo 25). Convém salientar que decidi não recorrer a imagens chocantes sobre a problemática, tendo apenas o intuito de apresentar o tema aos alunos, e iniciar a sua consciencialização quanto às doenças que podem advir do facto de não nos alimentarmos corretamente e de não nos aceitarmos, recuperando o tema lecionado na aula anterior.

Embora, numa primeira fase tenha recorrido ao exercício de completamento de espaços aquando da audição da canção, Longhi e Bulla (2012, p. 4) apontam para a

difficuldade de realização de um exercício de completamento de espaços, pois o professor pode ter dificuldade em medir a complexidade da atividade. Contudo, tive o cuidado de suprimir palavras do campo lexical da alimentação que já tinham sido lecionadas aos alunos tais como: «lait», «steak», «riz», «spaghettis», «poisson», «melon», «chocolat», pelo que os alunos demonstraram ter cumprido a atividade de compreensão oral com sucesso. Contudo, convém não descurar que em casos em que a atividade de audição é de maior dificuldade, os alunos acabam por focar-se nas palavras que ficaram em falta e não nas palavras compreendidas, não existindo aprendizagem, como advertem as autoras.

Numa segunda fase, servindo-me da canção e expondo a ilustração de uma rapariga visivelmente anorética, solicitei que os alunos referissem quais os alimentos que ela não comia conforme a imagem fornecida, e quais os alimentos que ela deveria comer para se tornar sã, recorrendo à canção explorada. Considero que foi possível descobrir, ainda mais, a competência sociocultural nos alunos, consoante as suas opiniões acerca da saúde física e mental da rapariga, que complementei com a explicação do perigo que os distúrbios alimentares como a anorexia, bulimia e obesidade podem causar na saúde das pessoas.

5.2.5. Les maladies d'amour

Principiando pela exploração das doenças físicas, e realizando uma revisão sobre as partes do corpo humano servi-me da canção *Docteur, Je suis malade* (Jingle Bilingual), uma canção divertida sobre uma rapariga que tem dores em diversas partes do corpo e que permitiu ainda a descoberta de expressões francesas como «c'est pas rigolo!» e «c'est vraiment pas chouette!», e da canção *La Danse d'Hélène* (Hélène Segara) que colocou os alunos a dançar, ao mesmo tempo que reviram as partes do corpo.

Mais tarde, servi-me da canção *Je suis malade* (Lara Fabian), que permitiu mostrar aos alunos que as doenças não são apenas físicas, mas também psicológicas, como por exemplo a depressão (cf. anexo 26). Como elemento *déclencheur*, principiei por mostrar uma imagem de uma jovem, mais ou menos da idade dos alunos, visivelmente triste. Esta escolha foi propositada, pelo que considero que a utilização de imagens de jovens das suas idades sensibiliza-os de uma forma mais vincada. Pude também constatar esta motivação em outras situações, como foi exemplo uma aula acerca do tema da moda em que solicitei que os alunos descrevessem a indumentária de dois jovens cantores bastante

conhecidos e apreciados por jovens das suas idades: Miley Cyrus e Zayn Malik, ex – membro da banda *One Direction* (cf. anexo 24).

Através da imagem, e da discussão acerca dos possíveis sentimentos da jovem da imagem e posteriormente da personagem da canção, pudemos refletir acerca dos sentimentos de alguém com um desgosto de amor. Praticamente todos os alunos motivados pela temática quiseram opinar, adicionando a sua experiência pessoal, tendo comprovado que a canção encontra-se de facto próxima dos jovens, pelo motivo que eles identificam-se facilmente com textos que falam das suas vidas, desejos, expectativas e revoltas, como assume Araya (2012, p. 198).

5.2.6. Les stéréotypes

Partindo do tema do alojamento utilizei a canção/*slam* chamada *L'appartement* (Grand Corps Malade), que era ao mesmo tempo rica em vocabulário sobre os compartimentos da casa, mobília e objetos, e em conteúdo sociocultural (cf. anexo 27). Tendo em conta que o *Slam* é pronunciado de forma bastante rápida, decidi principiar pela explicação da canção através de um *powerpoint*, tendo verificado que os alunos ficaram bem preparados para a posterior receção da canção.

Conforme Paradis e Vercollier (2010, para. 9), os alunos de FLE muitas vezes podem sentir-se excluídos do grupo de falantes nativos devido à sua formação em francês muito regrada e padronizada, que não lhes permite comunicar com tanta eficácia. Pude constatar que este género musical autêntico, embora possa parecer rápido e/ou confuso inicialmente, pode trazer maior aprendizagem do FLE, maior conforto e ainda promover a pertença cultural ao grupo-alvo. A canção promove um francês mais autêntico que é falado nas ruas de França, pelo que procurei lecionar e desmitificar palavras e expressões como «meuf» e «J'm'en fous, j'la ferais demain» presentes na canção.

Pude concordar com Araya (2012, p. 202) na medida que a canção permitiu transmitir a mensagem, criar uma imagem, descrever uma situação, um modo de vida, retratar um personagem, portanto, facilitar a abordagem sociológica, e a sociedade que está na origem, visto que possibilitou discutir e refletir sobre as eventuais dificuldades conjugais de um casal residente num apartamento tão desarrumado, acerca de estereótipos de género, e outros estereótipos existentes na sociedade.

No que concerne a discussão acerca dos estereótipos de género e culturais, todos os alunos quiseram dar o seu parecer, contudo discordando de Not (1991, p. 122), a Dra. Aurora Frederique sempre revelou que considera mais vantajoso, neste grau de ensino e carácter ativo e agitado dos alunos, a colocação da questão a um aluno apenas e não à turma em geral, pelo que atenua a agitação da turma. Tendo em consideração que, a maioria dos alunos sempre pretendia responder às questões colocadas, é um facto que muitas vezes, eles não respeitavam as regras de participação oral em aula. Nesta situação de turma em particular, pude concordar com a opinião da Dra. Aurora Frederique, e considerei interessante utilizar duas metodologias opostas nas turmas de Inglês e de Francês, o que contribuiu para a minha aprendizagem/adaptação de estratégias e consequente experiência de ensino.

6. Avaliação

A avaliação não pode ignorar várias dimensões que estruturam a aprendizagem [...] Assim, é necessário utilizar, de forma sistemática, uma variedade de técnicas, instrumentos e estratégias de avaliação [...] que demonstrem cabalmente aquilo que os alunos sabem e são capazes de fazer (Ministério da Educação, 2000, pp. 43-44).

Ao longo da PES, apurei que a avaliação, de facto, é tão importante para o aluno quanto para o professor. Como professores há que seguir uma prática pedagógica de “*assessing for learning*,” pois assim será possível diagnosticar qualquer atraso no desempenho dos alunos e o diagnóstico pode ser feito através da avaliação (Filho *et al*, 2012, p. 2-3) e a avaliação, por sua vez, pode ser transformada em oportunidades de aprendizagem para os alunos.

Dado o número lecionado de aulas, pude realizar a avaliação formativa através da já mencionada grelha de avaliação da participação, comportamento e pontualidade dos alunos de Inglês (cf. anexo 14), e pude realizar também a avaliação sumativa, visto que realizei os meus próprios testes para cada uma das disciplinas (cf. anexo 30 e 31). Servindo-me dos descritores de correção facultados pelas orientadoras cooperantes, pude adquirir prática na correção de testes, que de seguida foram analisados e recorrigidos, quando necessário, pelas mesmas.

Na disciplina de Inglês solicitei aos alunos a realização de um trabalho extra-aula que intitulei “*Meeting other cultures through web 2.0*”. O trabalho consistiu na procura de um amigo virtual de qualquer país, desde que comunicassem na língua inglesa. A busca pelo amigo virtual ideal poderia ser feita através de qualquer rede social ou sala de *chat*, tendo deixado à mercê dos alunos, a escolha, uma vez que já os tinha preparado em aulas anteriores como serem cautelosos *online*. Através da conversação com os amigos virtuais, os alunos realizaram uma troca de experiências e culturas que mais tarde foi apresentada oralmente à turma com o apoio de *powerpoints*. Finalmente, a avaliação dos trabalhos foi discutida e realizada por mim e pela professora orientadora, em grelhas de avaliação (cf. anexo 32) concebidas pela professora orientadora, que contemplavam a avaliação do conteúdo, língua, organização e interesse dos alunos.

7. Participação e intervenção na escola

As orientadoras cooperantes sempre me alertaram para a necessidade de integração de um professor na escola que o acolhe, e por essa razão, fui incentivada a colaborar na direção de turma do 10ºA1 e a participar nas reuniões de grupo disciplinar e nos conselhos de turma, no qual pude oferecer o meu parecer acerca do aproveitamento e situação dos alunos. Sendo que as orientadoras cooperantes sempre me mantiveram ao corrente das situações e classificações finais e sempre me deram espaço para concordar e discordar em alguns casos, pude demonstrar o meu ponto de vista, dar sugestões, o que permitiu fazer-me sentir mais ativa e integrada como docente.

7.1. Atividades extracurriculares

Relativamente à disciplina de Inglês, tendo em conta que as aulas que lecionei terminaram com o tema das variantes da língua inglesa, decidi continuar a envolver os meus alunos no tema. Desse modo, propus-lhes que escolhessem países de língua inglesa e que dessa vez fossem eles a ensinar e oferecer conhecimentos aos outros alunos da escola. Ao mesmo tempo, os meus alunos adquiriam conhecimentos culturais a partir da atividade de pesquisa e treinavam a comunicação na língua inglesa, ao interagir com a comunidade escolar.

Organizámos no corredor da escola, uma exposição que permitiu dar a conhecer à comunidade escolar alguns países de língua inglesa. Estiveram representados dez países: Austrália, Bahamas, Canadá, Dubai, Escócia, E.U.A, Irlanda, Jamaica, Malta e Nova Zelândia, sendo que cada país foi representado por um grupo de dois alunos (cf. anexo 35). Os alunos tiveram que interagir com a comunidade escolar, apresentando as suas bancas, enquanto recebiam votos pela melhor banca. Estiveram nas bancas vinte alunos e um grupo de duas alunas a gerir a mesa de voto. Apenas um grupo, formado por dois alunos não teve intervenção no trabalho desenvolvido. A atividade correu muito bem, conforme pode ser verificado no meu relatório de atividade (cf. anexo 33).

Os vencedores da exposição foram o Dubai, que ficou em 1º lugar com 27,2% dos votos (84 votos), o Canadá em 2º lugar com 18.1% dos votos (56 votos) e Bahamas ficou em 3º lugar com 17.8% dos votos (55 votos), escolhidos entre um total de votos provenientes de 309 alunos que passaram pela mesa de voto. Aos vencedores decidi

ofertar três livros de literatura inglesa com intuito de contribuir para o desenvolvimento do gosto pela leitura na LE. Finda a atividade, realizei a avaliação das bancas (cf. anexo 34), que comparei com a avaliação da orientadora cooperante.

Através de uma grelha criada por uma aluna, verificou-se que os 309 alunos que votaram nas bancas pertenciam ao 5º, 7º, 8º, 9º, 10º, 11º, 12º e a cursos profissionais. Embora não se tenham apurado votos do 6º ano de escolaridade, considera-se que a atividade conseguiu abranger a comunidade escolar com sucesso.

A funcionar em paralelo, organizei duas sessões de cinema para os alunos da escola. Na primeira sessão foi apresentado o filme sul-africano *Mad Buddies*, e na segunda sessão o filme Britânico-Irlandês *Mrs. Brown's Boys Da Movie*, que permitiram dar a conhecer as variedades da língua inglesa aos alunos da escola. Os filmes, de um modo geral, foram bem recebidos tal como aponta o gráfico (cf. anexo 33), pelos 75 alunos de 9º e 10º ano, que tiveram como atividade final, o preenchimento de questionários sobre os filmes.

Alguns alunos revelaram que tinham gostado de conhecer aspetos da vida sul-africana tal como a fauna e a flora e a diferente pronúncia sul-africana e britânica. Muitos alunos referiram o facto de os filmes não terem legendas em português como um aspeto negativo. Esta opinião deve ser contrariada para que exista aprendizagem da LE.

No que concerne a disciplina de Francês, conjuntamente com a Dra. Aurora Frederique decidimos comemorar “O dia do Cinema Francês” exibindo 3 sessões de cinema, adequadas a 3 faixas etárias distintas.

Decidimos fazer uma primeira sessão com o filme “Um monstro em Paris” para os alunos do 6º ano, ainda desconhecedores da língua francesa, com o intuito de os motivar a aprendê-la no ano seguinte, pela primeira vez. Convém salientar que os alunos de 6º ano ficaram na sua maioria interessados em aprender a língua francesa e revelaram que conseguiam já identificar algumas palavras em francês que escutaram no filme. (“bonjour”; “ça va”; “merci”; “oui”).

A segunda sessão destinou-se a alunos de 7º e 8º ano, com o filme “A Bela e o Monstro” que recebeu 100% de resposta “Sim” quanto à questão “Gostei do filme?”. E, por fim, a comédia “Que mal fiz eu a Deus” que retrata conteúdos socioculturais ligados ao racismo e à discriminação, contou com a comparência dos alunos do 9º e 10º ano de Francês.

A atividade dinamizada, que tinha como objetivo o desenvolvimento do gosto pelo cinema e língua francesa foi muito bem recebida, entre os alunos do 2º e 3º ciclo, bem

como do ensino secundário como indica o meu relatório de atividade (cf. anexo 36) e conseguiu abranger na sua totalidade 171 alunos da escola.

Tendo em conta a importância de motivar o gosto pela canção francesa entre os jovens, e reconhecendo que existem preconceitos errados quanto à canção francesa, solicitei que os meus alunos do 8ºCR criassem, partindo do uso de cartolinas, cartões de identidade sobre artistas francófonos da era atual (cf. anexo 37). Demos a conhecer Stromae, Amel Bent, Zaho, Indila, Nadiya, Black M, M. Pokora, Maître Gims, Joyce Jonathan, Keen V. e o Dj David Guetta, utilizando as cores da bandeira francesa na exposição dos cartões de identidade. Os cartões foram expostos no bar dos alunos, e durante o resto da manhã, no mesmo espaço permaneci a passar canções francesas contemporâneas, com o intuito de induzir a curiosidade e o interesse pela canção francesa na restante comunidade escolar.

V. CONCLUSÃO

Este relatório é o reflexo da aprendizagem que pude retirar da minha Prática de Ensino Supervisionada, durante a qual pude comprovar o caráter benéfico da didatização de canções no ensino de línguas estrangeiras e no desenvolvimento da competência sociocultural.

As observações das aulas das orientadoras cooperantes bem como de outros professores, permitiram-me identificar “o que é”, e “como é” lecionar, contudo foi a minha própria experiência de ensino que me trouxe maior aprendizagem, especialmente a partir dos meus fracassos. Não posso também descurar a importância das reuniões de estágio que contribuíram para a minha aprendizagem e o meu crescimento gradual enquanto docente, pois permitiram que eliminasse, corrigisse e melhorasse procedimentos incorretos.

A planificação realizada contribuiu para uma preparação pormenorizada de cada aula, de forma a contornar imprevistos, e auxiliou-me a pensar melhor sobre os objetivos de aprendizagem por detrás de cada atividade proposta aos alunos. Sem uma planificação bem pensada e detalhada assumo que seria muito mais difícil identificar objetivos com clareza.

O facto de ter lecionado dois níveis tão diferentes de línguas estrangeiras, e tendo o objetivo de explorar, nas mesmas turmas, os mesmos temas socioculturais dando ênfase à comunicação oral, revelou-se um desafio. Se por um lado, com a turma de 10º ano de Inglês pude explorar e discutir profundamente temas socioculturais, com a turma de Francês, o conteúdo não foi tão eficazmente explorado, devido ao facto de os alunos serem mais novos e à dificuldade de traduzir opiniões na língua estrangeira.

A disparidade na leção de níveis diferentes de LE permitiu-me investigar formas de introduzir, de modo contextualizado, conteúdos socioculturais entre os temas impostos pelo programa de Francês do 8º ano (como é verificável nos planos de aula discriminados nos anexos). Decidi assim, introduzir alguns temas socioculturais de forma mais branda e apelando por vezes ao humor (através de *cartoons* e de *powerpoints*) e ao uso de ilustrações ao invés de fotografias reais e perturbantes.

O facto de me ter sentido forçada a procurar soluções e a adaptar a minha prática de ensino face às dificuldades verificadas, revelou-se como um contributo profícuo na aquisição de experiência como docente. Ainda o facto de ter lecionado, por proposta da Mestre Luz Baião, o mesmo plano sobre a temática do *Cyberbullying* (cf. anexo 19), em três turmas distintas (10ºA1, 10ºA3, 10ºB1), reforçou a ideia que defendo, porque tive que

adaptar a minha metodologia a turmas com ritmos e níveis de aprendizagem diferentes da turma a que já estava habituada.

Ao escolher canções que permitiram apelar à componente emocional, e temas atuais que tocam os jovens, pude verificar que, em ambas as disciplinas, cumpri o meu objetivo de motivar os alunos a falar dos seus sentimentos e opiniões, e a conhecer melhor o “eu” e o “outro”. A lecionação da língua estrangeira por meio de canções, foi considerada uma forma mais motivadora, conforme a opinião dos alunos, e por conseguinte mais propícia à aprendizagem.

Conforme Boiron (2005, p. 55), a tentação de nos concentrarmos na letra da canção e na sua análise em termos de aquisição linguística é forte, contudo predispus-me a contornar esta tendência, evidenciando as mensagens das canções, de modo a suscitar aprendizagem e contribuir no desenvolvimento de todas as competências, em especial a competência comunicativa e a competência sociocultural.

Tendo noção que as canções não vão ser a resposta para todas as dificuldades de aprendizagem (Jedrzejak, 2012, p. 32), as conclusões retiradas da minha prática de ensino revelam que a canção pode efetivamente ser um valioso apoio para a educação, pelo que defendo que a canção não deve ser utilizada para preencher tempos mortos de aula mas como objeto de ensino. A canção é ainda algo ao qual os alunos têm facilmente acesso e podem fora do contexto escolar continuar a sua aprendizagem e prática da língua estrangeira.

Este relatório de estágio encerra um percurso, que me permitiu oferecer e receber conhecimento, auxiliou na construção da minha identidade enquanto docente e pessoa, confirmando a teoria de que ensinar é sempre aprender duas vezes.

VI. BIBLIOGRAFIA

- Araya, V. (2012). La chanson et son enseignement. Quelles stratégies dans la classe de FLE ? Pour quels publics ? *Revista de Linguas Modernas* N°16. Consultado em 16/06/2015: <<http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/12605/11861>>
- Aytekin, H. (2011). L'exploitation de la chanson en classe de langue étrangère. *Telif*, vol. 30 Issue 1. Consultado em 17/05/2015: <<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/137982-20131010132110-makale-7.pdf>>
- Bailey, K. (2004). Observation. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 114-119). Cambridge: Cambridge University Press.
- Baoan, W. (2008) Application of Popular English Songs in EFL Classroom Teaching. *Humanising Language Teaching*, Year 10; Issue 3. Consultado em 05/07/2015: <<http://www.hltmag.co.uk/jun08/less03.htm>>
- Bekker, J. (2008). La chanson dans la classe de français langue étrangère. Un apprentissage enchanté. Université du Cap, une dissertation non publiée de BA Honours French : Teaching French as a Foreign Language.
- Bizarro, R. (2004). *Aprender, ensinar, avaliar em F.L.E. (3º ciclo do Ensino Básico): alguns percursos para uma autonomia*. Consultado em 13/07/2015: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8291.pdf>, em 20/07/2013>
- Boiron, M. (2005). *Approches pédagogiques de la chanson*. Cavilam, Vichy. Consultado em 30/04/2015: <http://www.tv5monde.com/TV5Site/upload_image/app_ens/ens_doc/26_fichier_approchetchansons.pdf>

- Boiron, M. (2001). Chansons en classe, mode d'emploi. In : *Le Français dans le Monde*, Livret Génération 5, n° 318/2001 : Paris. Consultado em 29/06/2015: <<https://flebotswana.files.wordpress.com/2014/03/chansons-en-classe-cavillam.pdf>>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Clés et notions. Paris, France : Delagrave.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M; Zarate, G. (1997). Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In M. Byram, G. Zarate and G. Neuner (eds) *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe, pp.77-43.
- Brown, H. (2002). English Language Teaching in the "Post-Method Era": Towards Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: Richards, J.C. & Renandya, W.A. *Methodology in Language Teaching: an Anthology of Current Practice*. New York: Cambridge University Press.
- Canale, M. (1996). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: Richards, J.C. Schmidt, R. W. *Language and Communication*. New York: Longman.
- Chaves, R.-M., Favier, L., Pelissier, S. (2011). *L'interculturel en classe*. Grenoble: PUG.
- Calvet, L.-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère. Outils Théoriques*, Paris : CLE International.
- Carlson, J. (2010). Songs That Teach: Using Song-Poems to Teach Critically. *The English Journal*, vol. 99, n°4, pp. 65-71.

- Case, A. (2008). Why your students have problems with listening comprehension? Consultado em 13/07/2015: <<http://www.usingenglish.com/articles/why-your-students-have-problems-with-listening-comprehension.html>>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas*. Maria Joana Pimentel do Rosário & Nuno Verdial Lopes (trads.). Lisboa: Asa.
- Chen, Y-C, Chen, P-C. (2009). The Effect of English Popular Songs on Learning Motivation and Learning Performance. *WHAMPOA - An Interdisciplinary Journal*, vol. 56(2009), pp. 13-28. Consultado em 18/05/2015: <http://www2.cma.edu.tw/u_edu/journal/56files/%E7%A4%BE%E6%9C%83%E7%A7%91%E5%AD%B8%E9%A1%9E/002.pdf>
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Cuq, J.-P. (dir.), (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris,: CLE International.
- Dias, C. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 43-1, 175-188.
- Dufays, J.-L., (1994). *La chanson*. Bruxelles : Didier-Hatier (Collection Séquences, pp. 70-71).
- Dufays, J.-L., Grégoire, F., Maingain, A., (1994). *La Chanson. Vade-mecum du professeur de français*. Bruxelles : Didier Hatier (Collection Séquences).
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Filho, J., Ferreira, C., Moreira, R., Silva, S. (2012). *Avaliação Educacional: Sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. Campina Grande: Realize Editora.
- Gourvennec, L. (2008). Théoriser l'exploitation de la chanson en classe de langue. *Les langues modernes*, vol. 102, n.04, p. 15-24.

- Handford, M. (2002). Developing Sociocultural Competence in the ESL Classroom. *Nottingham Linguistic Circular* 17.
- Hymes, D. (1979). On Communicative Competence. In: Brumfit, C.J. & Johnson, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Ho, S. (2009). Addressing Culture in EFL Classrooms: The Challenge of Shifting from a Traditional to an Intercultural Stance. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 2009, Vol. 6, No. 1, pp. 63–76, National University of Singapore: Centre for Language Studies.
- Jedrzejak, C. (2012). *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres. École interne de l'Université d'Artois. Consultado em 18/05/2015: <<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130/document>>
- Lile, W. (2002). Motivation in the ESL Classroom. *Internet TESL Journal*, Vol. VIII, Nº 1. Consultado em 18/05/2005 <<http://iteslj.org/Techniques/Lile-Motivation.html>>
- Lima, J. (2012). Os desafios do uso de vídeos em sala de aula. *A Gazeta do povo*. Consultado em 12/07/2015: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/os-desafios-do-uso-de-videos-em-sala-de-aula-6zqycet02mxhpbghxopguefda>>
- Longhi, S., Bulla, T. (2012). *ATELIER : Les chansons en classe de FLE : quelques propositions pour entrer dans le rythme*. XIIIe Colloque Pédagogique de L'Alliance Française de São Paulo. Consultado em 26/04/2015 : <http://www.aliancafrancesa.com.br/colloque2012/actus/Acte_Simone_DANTAS_Tereza_BULLA.pdf>
- Mashayekh M., Hashemi, M. (2011). The Impacts of Music on Language Learners' Performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30:2186-2190.
- Martinez, C. (2012). Que Músicas Falamos, que Culturas Cantamos? A Aprendizagem intercultural através das canções em inglês e da Autobiografia dos Encontros

Interculturais. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Martínez, R. (2008). *La Competencia Sociocultural en el Aula de Español L2/LE: Una Propuesta Didáctica*. Consultado em 18/06/2014: <<http://orff.uc3m.es/bitstream/handle/10016/4946/TESIS%20COMPLETA%20CD.pdf?sequence=1>>

Meirinhos, M., Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, Vol 2(2), Inovação, Investigação em Educação*. Consultado em 03/09/2015: <<https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>

Mena, N., Chapéton, C. (2014). The Use of English Songs with Social Content as a Situated Literacy Practice: Factors that Influence Student Participation in the EFL Classroom. *Folios, Universidad Pedagógica Nacional*, nº 40, pp. 125-148.

Ministério da Educação (2000). *D.G.E.B.S., Programas Francês – Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, 3º ciclo*, vol. II. Lisboa: Ministério da Educação.

Monnard, M. (2014). De la chanson à l'action ou la chanson et la perspective actionnelle en classe de FLE. *Linguistics*. Consultado em 05/07/2015: <<http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01016819/document>>

Moreira, A., Moreira, G., Roberto, M., Howcroft, S. & Almeida, T. (2003). *Programa de Inglês - Nível de Continuação - 10º, 11º e 12º Anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Not, L. (1991). *Ensinar e Fazer Aprender*. 1ª Edição. Trad. Paulo Melo. Rio Tinto: Edições Asa.

Paradis, S. & Vercollier, G. (2010). La chanson contemporaine en classe de FLS/FLE : un document authentique optimal ? *Synergies Canada*, nº 2. Consultado em 17/06/2015: <<http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/2011/1838>>

- Pereira, E. (2009) O Ensino da Língua Inglesa com música: Música, linguagem universal. Consultado em 13/07/2015: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1483>>
- Phakiti, A. (2014). *Experimental Research Methods in Language Learning*. London: Bloomsbury.
- Práce, B. (2015). La chanson française contemporaine dans la classe de FLE. Dissertação de Mestrado. Pedagogická Fakulta, Brno. Consultado em 11/07/2015: <http://is.muni.cz/th/109825/pedf_b/TEXT_PRACE.pdf>
- Pratx, P. (1999). Des Chansons pour des situations de communication. *Le Français dans le Monde*. Hachette, n° 303, Mars-Avril.
- Puren, Ch. (2006a). De l’approche communicative à la perspective actionnelle. *Français dans le Monde*, n° 347, septembre-octobre, pp. 37-44.
- Rassart, E. (2008). Sur un air de FLE... Apprendre avec des chansons francophones actuelles. *Français 2000*, 212-213, pp. 48-55.
- Robert, J.-P., Rosen, E. & Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une Approche Actionnelle et Pragmatique*. Paris, France : Hachette Livre.
- Sagor, R., & Association for Supervision and Curriculum Development. (2000). *Guiding school improvement with action research*. Alexandria, Va: ASCD.
- Saricoban, A. & Metin, E. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*, VI/N°10. Consultado em 22/04/2015: <<http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>>
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching: The essential guide to English language teaching*. Oxford, UK: Macmillan.

- Skinner, B. (1974). *Sobre O Behaviorismo*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A Alma da Arte na Descoberta do Outro*. Porto: Lugar da Palavra.
- Spratt, M., Pulverness, A., Williams, M. (2011). *The TKT Course. Modules 1, 2 and 3*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 256 p.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. In G. Cook and B. Seidlhofer (eds) *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter & D. Nunan (eds.) *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp. 66-72). Cambridge: Cambridge University Press.
- _____. (2014). *Using Video Clips in EFL Classroom*. Consultado em 14/07/2015: <<http://elt.guide.wordpress.com/2014/06/10/using-video-clips-in-efl-classroom/>>
- Wajnryb, R. (1992). *Classroom Observation Tasks*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warrington, D., & Jeffery, M. (2005). A rationale for passivity and de-motivation revealed: An interpretation of inventory results among freshman English students. *Journal of Language and Learning*, 3 (2), pp. 312-335.
- Waters-Adams, S. (2006). *Action Research in Education*. Consultado em 11/07/2015: <<http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/actionresearch/arhome.htm>>
- Zeichner, M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.
- Zull, James E. (2002). *The Art of Changing the Brain: Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Sterling, VA: Stylus Publishing.