

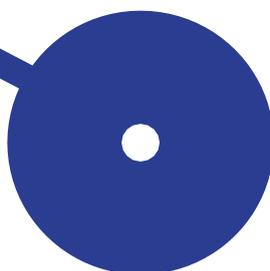
M

MESTRADO
EM ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A música - um caminho para desenvolver competências socioemocionais no ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Paulo Sérgio Lopes Carneiro

10/2024



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Paulo Sérgio Lopes Carneiro

**A música - um caminho para desenvolver competências
socioemocionais no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, outubro de 2024

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, por me fazer acreditar que todos nós podemos ser aquilo que quisermos.

Aos amigos para a vida que fiz na Escola Superior de Educação do Porto, que fizeram do meu percurso académico a fase mais especial e bonita da minha vida.

Ao Prof. Doutor Mário Domingues Cruz, por ter sido muito mais que um orientador! Por ter sido um amigo e companheiro nesta caminhada, que nunca teria visto um fim sem ele. Por nunca me ter deixado desistir, apesar de todas as dificuldades. Obrigado! Quando for grande quero ser como o professor.

RESUMO

No contexto de globalização que vivemos atualmente, as pessoas têm um contacto cada vez maior com as línguas e culturas estrangeiras, numa idade cada vez mais precoce. O ensino de inglês é obrigatório a partir do 3º ano do 1º CEB. Pondo isto em perspetiva, a ação docente tem de acompanhar a evolução da sociedade, dos próprios alunos e das suas necessidades. Essa adaptação tem de passar também pelos recursos didáticos que estes utilizam. A música é um dos recursos didáticos mais completos quando falamos em ensinar uma língua estrangeira, que permite desenvolver uma série de capacidades e competências. Este projeto visa analisar a música como instrumento pedagógico numa perspetiva de desenvolvimento de competências socio emocionais.

Palavras-chave: Música; Alunos; 1º CEB; Competências socioemocionais

ABSTRACT

In the context of globalization that we are currently experiencing, people have an increasing contact with foreign languages and cultures, at an increasingly early age. The teaching of English is mandatory from the 3rd year of the 1st Cycle of Basic Education. From this point of view, the teaching action must follow the evolution of society, the students themselves and their needs. This adaptation by the didactic resources they use. Music is one of the most complete didactic resources when it comes to teaching a foreign language, which allows the development of a series of skills and competences. This project aims to analyze music as a pedagogical tool from a perspective of developing socio-emotional skills.

Keywords: Music; Students; 1st Cycle of Basic Education; Social and Emotional Skills

LISTA DE SIGLAS

1º CEB - Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AEC - Atividades Extracurriculares

DGE - Direção-Geral da Educação

DGS - Direção-Geral da Saúde

ELLs - English Language Learners

SEL - Social Emotional Learning

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	8
PARTE 1: DA MÚSICA E SEUS BENEFÍCIOS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO DE INGLÊS	10
1. O INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º CEB.....	11
1.1 APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA: PORQUÊ?	13
2. A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO	16
2.1. O IMPACTO DA MÚSICA NAS CRIANÇAS.....	16
2.2. A MÚSICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO	17
3. <i>SOCIAL EMOTIONAL LEARNING</i> : TRAZER O SEL PARA A SALA DE AULA	21
3.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	21
3.2. O SEL EM CONTEXTO ESCOLAR	25
3.3. O PROFESSOR E O SEL	29
3.4. METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS A ADOTAR	32
PARTE 2: ESTUDO EMPÍRICO.....	37
1. DESENHO DO ESTUDO	38
1.1. CONTEXTO DE ESTÁGIO	38
1.2. DOS OBJETIVOS ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	40
1.3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO	41
2. ANÁLISE DOS DADOS	43
2.1. ANÁLISE DOS PRÉ-QUESTIONÁRIOS.....	43
2.2. ANÁLISE DE PLANIFICAÇÕES E RECURSOS IMPLEMENTADOS NA PES.....	51
2.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS.....	60
CONSIDERAÇÕES FINAIS	64

INTRODUÇÃO

“Educar através da música é mais soberano, porque mais do que qualquer outra coisa, o ritmo, a harmonia terá influência no ser humano, nas mais diversas possibilidades do dia a dia.” (Platão)

No contexto social, político e económico em que vivemos atualmente em Portugal e no mundo, verifica-se um contacto cada vez maior com as línguas e culturas estrangeiras, numa idade cada vez mais precoce. Estas estão fortemente presentes na vida das pessoas, através de meios de comunicação como a televisão e internet, bem como no dia-a-dia, seja em ambiente escolar ou profissional.

O ensino e aprendizagem das mesmas é fomentado não só a nível nacional, mas também a nível europeu. Numa Recomendação do Conselho Europeu para o Desenvolvimento das Competências Linguísticas (de 22 de maio de 2019, p. 2) publicada no Jornal Oficial da União Europeia relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem de línguas intensifica-se o seu impacto e importância no mundo atual, considerando-se que “as competências de literacia e as competências multilingues estão entre as oito competências essenciais definidas na Recomendação do Conselho sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida” e que “com o aumento da mobilidade para fins de educação, de formação e de trabalho no interior da União, o aumento da migração de países terceiros para a União e a cooperação global a nível mundial, os sistemas de educação e formação devem reconsiderar os desafios do ensino e aprendizagem de línguas e oportunidades oferecidas pela diversidade linguística da Europa.” Posto isto, o inglês é uma disciplina obrigatória a partir do 3º ano do Ensino Básico, sendo que também esta língua estrangeira pode ser trabalhada como atividade extracurricular mais cedo.

Uma sala de aula do século XXI é constituída por múltiplos desafios diretos e indiretos, no que toca ao processo de ensino e de aprendizagem e aos próprios alunos . Posto isto, a ação do professor e os recursos didáticos que ele utiliza devem acompanhar a evolução do sistema de ensino e dos alunos que este tem à sua frente. Estes recursos devem ser interessantes, de fácil acesso para todos os intervenientes, visualmente atrativos, estar integrados no currículo e ter um propósito educativo. Um dos recursos que preenche estes requisitos é a música.

Existem muitos exercícios e atividades que podem ser desenvolvidos nas aulas a partir da aprendizagem, reprodução e canto de músicas em inglês e que permitem desenvolver áreas como o “listening” e o “speaking”.

Durante o meu percurso académico, e, na verdade, durante toda a minha vida, a música esteve sempre muito presente, sendo que é, para mim, a forma de arte que tem mais peso, e que me faz vibrar mais. Apesar de a ter presente nas minhas aulas de inglês desde sempre, nunca refleti sobre o seu poder e influência enquanto aluno. Apercebi-me sim quando, durante a licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras, na ESE, no meu primeiro contexto de estágio, pude observar crianças de 3/4/5 anos a cantar rimas e músicas em inglês, quando ainda quase nem sabiam falar português. Mais tarde, tive a oportunidade de explorar isso de uma forma mais abrangente durante o mestrado, e, dentro de todas as competências que podemos desenvolver através da música, decidi olhar para as competências socioemocionais de uma forma mais abrangente, por ser também uma área do meu interesse.

Este relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte debruça-se sobre o enquadramento teórico das temáticas a trabalhar, numa perspetiva do ensino de inglês no 1º CEB em Portugal e na UE, e quais as vantagens/benefícios da aprendizagem de uma língua estrangeira para as crianças. No tópico seguinte, é analisada a música enquanto recurso no processo de ensino e aprendizagem e o seu impacto nas crianças/alunos. Num terceiro momento, é apresentado o conceito de “Social Emotional Learning”, de que forma é que ele está presente no contexto escolar e de que forma é que o professor se pode relacionar com esse conceito de forma a aplicá-lo nas suas metodologias e estratégias adotadas em sala de aula. Na segunda parte está estabelecido o enquadramento metodológico, onde podemos observar as questões e finalidades do estudo, a metodologia de investigação escolhida, as técnicas e instrumentos de recolha de dados bem como a análise dos resultados.

Em último lugar, encontra-se a conclusão do trabalho onde são mencionados os constrangimentos/dificuldades que existiram durante o processo de desenvolvimento, bem como as expectativas no antes e o depois, as respostas às questões de investigação e, por fim, as considerações finais.

**PARTE 1: DA MÚSICA E SEUS BENEFÍCIOS
SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO DE INGLÊS**

1. O INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 1º CEB

“Os limites da minha linguagem significam os limites do meu mundo.” (Ludwig Wittgenstein)

Em 2001, é publicado o Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas (QECR), cujo principal objetivo é “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (Conselho da Europa, 2001, p. 12).

Em Portugal, o Decreto-Lei N.º 286/89, de 29 de agosto (Ministério da Educação, 1989) foi o motor de arranque de uma reforma no currículo e introdução do ensino de uma língua estrangeira no 1º ciclo: “podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico” (Art. 5.º, n.º 1). Em 2001 aparece o Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais (Ministério da Educação, 2001), com objetivos específicos quanto às competências a adquirir pelos alunos:

“mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano; usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar; usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio; usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação; adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados; pesquisar, selecionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável; adotar estratégias adequadas a resolução de problemas e a tomada de decisões; realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; cooperar com outros em tarefas e projetos comuns; relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspetiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida”.

Além destas, o documento também pressupõe um conjunto de princípios e valores, previstos na Lei de Bases do Sistema Educativo, sob a forma de competências pessoais e sociais: “a construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social; a participação na vida

cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica; o respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto as suas pertenças e opções; a valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão; o desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo; o desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo; a construção de uma consciência ecológica conducente a valorização e preservação do património natural e cultural; a valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros”.

Com base no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, foi também definido o Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Bento et al, 2005), que disponibiliza as orientações programáticas, as práticas pedagógicas e os materiais para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa no 1.º CEB. Este também aborda a aquisição progressiva das competências, a interdisciplinaridade, o desenvolvimento de estratégias que permitam aos alunos estimular as suas emoções, imaginação, criatividade, multiculturalidade e capacidade comunicação.

É a partir de 2015/16 que, através do Decreto-lei nº 174/2014, o inglês passou a fazer parte do currículo no 3º e 4º ano do 1º ciclo do ensino básico, sendo que poderia fazer parte mais cedo, em regime de AEC. A par deste Decreto-lei, são publicadas também as Metas Curriculares de Inglês para o 1ºciclo.

Atualmente, a DGE reitera que as línguas estrangeiras são essenciais para que os cidadãos tenham acesso ao conhecimento e à mobilidade profissional e pessoal; que a capacidade comunicar em outras línguas é uma mais-valia no mundo globalizado em que vivemos para o exercício de uma cidadania de forma ativa e participada; e que o conhecimento de línguas que não a língua materna potencia o *“alargamento das nossas mundividências, pois permite o acesso a outras culturas, outros valores, modos de viver e pensar”*.

McLaughlin (1978) e Grosjean (1982, cit. in Figueiredo, 1995) defendem que a aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser feita de duas formas - uma aprendizagem simultânea ou uma aprendizagem sucessiva - fazendo uma distinção entre as duas tendo em conta a idade

das crianças. A aprendizagem simultânea ocorre quando a criança aprende uma língua estrangeira antes dos três anos de idade (quando ainda está a aprender a língua materna) e a aprendizagem sucessiva ocorre depois dos três anos de idade. Por outro lado, tal como defende Braggio (1989, cit. in. Figueiredo, 1995), podemos distinguir as duas de uma maneira diferente. No caso de a criança ser bilingue, com pais que falem duas línguas diferentes, podemos afirmar que estamos perante uma aprendizagem simultânea. No caso de a criança aprender uma língua estrangeira noutra contexto, seja familiar ou formal, essa aprendizagem é sucessiva. Tendo isto em conta, é possível afirmar que na aprendizagem precoce de uma língua estrangeira "estamos numa situação intermédia, ou seja, a criança tem competências a nível da sua língua materna, mas vai iniciar, formalmente, a aprendizagem do código escrito e, ao mesmo tempo, desenvolver competências a nível da oralidade" (Gonçalves, 2003, p. 70).

1.1 - APRENDER UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA NA INFÂNCIA: PORQUÊ?

☐ Por trás da mão que pega no lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa." (Emília Ferreiro)

De acordo com Halliwell (1992), as crianças possuem competências, instintos e características intrínsecas à sua natureza, que as capacitam para a aprendizagem de línguas estrangeiras. Quando aprendida na infância, o processo de aprendizagem da língua estrangeira é mais fácil e a criança consegue aprender de uma forma mais rápida e clara (Piaget, 1975). Essa facilidade está intrínseca nas crianças, nomeadamente as que estão na terceira infância (6-11 anos de idade), já que elas aprendem de forma natural, pois têm uma maior flexibilidade cognitiva do que na fase adulta, o que faz com que lhes seja mais fácil absorver novas palavras (Chomsky, 1965).

Segundo Piaget, nesta fase, as crianças encontram-se no "Estádio das Operações Concretas" (sete aos doze anos de idade). O autor aponta este estágio como sendo aquele em que a criança começa a conseguir compreender e a utilizar conceitos que lhe vai permitir estabelecer uma relação com o meio em que esta se encontra. Feldman, Papalia & Olds (2007), afirmam que é também neste estágio que acontecerá o início da socialização, isto é, a

criança tem a capacidade de se colocar no lugar do outro e dar os primeiros passos no que toca a fazer julgamentos morais. É neste estágio também que, segundo Guerrero (2002), a criança já não pensa apenas nela própria e que começa a adquirir a capacidade de discussão e reflexão sobre as suas ações.

Dias & Mourão (2005) apresentam algumas vantagens para a aprendizagem da língua estrangeira na infância, particularmente:

1. As crianças com menos de dez anos estão mais recetivas (e desejosas) para aprender uma nova língua.
2. As crianças absorvem a LE como uma esponja, não a vendo como um problema.
3. As crianças não se sentem tão inibidas frente às outras crianças, quer para realizar as tarefas propostas quer perante o erro.
4. As crianças facilmente se envolvem nas tarefas e procuram superar obstáculos na língua-alvo (p. 13).

Shin & Crandall (2014) salientam quatro motivos fundamentais para se aprender inglês o mais cedo possível: a probabilidade de melhor pronúncia/fluência, mais a tempo para a aprendizagem, maior flexibilidade mental, probabilidade de um despertar global e desenvolvimento da competência intercultural. Além disso, é possível também desenvolver a capacidade de compreensão da produção oral, assim como a produção escrita, tal como afirma Strecht-Ribeiro (1998), dizendo que “a língua não acontece num vazio (...)” (p. 27), isto é, a língua faz parte da cultura de qualquer povo e é uma das formas de comunicação e de expressão mais importantes existentes na mesma. Por sua vez, Brewster, Ellis & Girard (1992) ainda acrescentam que integrar o ensino das línguas em outras áreas do saber possibilita o desenvolvimento de conteúdos presentes nas mesmas. La Taille, Oliveira & Dantas (1992) também defendem que “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (p. 33)

Tendo em conta uma perspetiva sociocultural, Dias e Mourão (2005) defendem que: 1. As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras. 2. A aprendizagem de uma LE desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de

comunicação, assim como aumenta a autoestima de todas as crianças. 3. A aprendizagem de uma LE constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.

Papalia (2001, p. 388) refere que, segundo Rossell e Ross, “(...) quanto mais cedo as crianças são expostas ao inglês e quanto mais tempo passam falando-o, melhor aprendem a língua”. A aprendizagem de uma língua estrangeira “não é só um exercício intelectual de aprendizagem de formas estruturais [...], é sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo” (MEC/SEF, 1998, p. 38).

Segundo Fernández-Corbacho (2014), os estudantes aprendem melhor quando os métodos de ensino são hiperssensoriais e quando estes se identificam com os conteúdos que são trabalhados de forma mais natural e mais próxima do contexto da sociedade em que os alunos interagem. Seguidamente, e tendo em conta o que foi dito pelos autores mencionados acima, iremos abordar o tema da música como recurso didático e o seu impacto e benefícios para as crianças.

2. A MÚSICA COMO RECURSO DIDÁTICO

2.1. O IMPACTO DA MÚSICA NAS CRIANÇAS

A música está em todo o lado e não podemos fugir dela. Seja no desporto, no cinema, no trabalho, na escola, ou em casa, e a qualquer altura do nosso dia, temos contacto com música. A música é poderosa – tem o poder de alterar o nosso estado de espírito e de influenciar a forma como sentimos; tem o poder de nos fazer lembrar pessoas e memórias; tem o poder para mudar o mundo, trazendo com ela o reflexo de quem a escreve, compõe e canta. A música é também o espelho de uma sociedade, que quebra barreiras e percorre o mundo de um canto ao outro. Para as crianças, tal não será exceção. A relação das crianças com a música começa mesmo antes delas nascerem, ainda no útero da mãe. Nos primeiros dias de vida, a música já é uma realidade no dia-a-dia, sendo que, frequentemente, são usadas músicas para acalmar e embalar as crianças. Gradualmente, o grau de contacto vai aumentando, através dos brinquedos e da televisão, por exemplo, que utilizam a música como forma de chamar a atenção da criança.

Segundo Campbell (2010, p.4), as crianças pensam em voz alta através da música. Elas socializam, divertem-se e transmitem emoções através da música. O corpo delas estica-se, dobra-se, elas dão passos e saltam de forma rápida, enquanto a melodia na voz delas aumenta e decresce, acelera ou desacelera. A música deles pode ser “vista” e ouvida através das suas brincadeiras.

Na atualidade, é inevitável dizer que maior parte das músicas que as crianças ouvem são em inglês, já que esta é considerada a língua universal pela cultura pop. É natural que as crianças se interessem pelas músicas que ouvem, e, então, é natural também que estas as queiram entender melhor e perceber o seu significado. Esta procura de respostas acaba por fazer com que as crianças desde cedo comecem a reter vocabulário e expressões da língua, “uma vez que uma música seja entendida, é muito difícil esquecê-la.” Losavov, um cientista búlgaro, defende que a aprendizagem com música estimula a atividade dos neurónios e, por consequência, as sinapses tornam-se mais rápidas, dando-se então uma maior capacidade de concentração e de aprendizagem (cf. Ostrander & Schoeder, 1978).

2.2. A MÚSICA COMO FERRAMENTA DIDÁTICA NO 1ºCEB

Existem muitos exercícios e atividades que podem ser desenvolvidos nas aulas a partir da aprendizagem, reprodução e canto de músicas em inglês e que permitem desenvolver áreas como o “listening” e o “speaking”.

A música permite que os alunos melhorem a capacidade auditiva, e conseqüentemente, a sua produção oral. A audição das palavras nas músicas faz com que os alunos as pronunciem de uma forma mais correta e entendam o seu significado de acordo com o contexto da música. Além disso, contribui para o desenvolvimento da capacidade de memorização. Diversos autores defendem que a música é uma ferramenta holística que contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico, social, cultural e psicomotor das crianças.

Kusnierek (2016) afirma que as músicas são muito repetitivas, lógicas e persistentes. Isto possibilita o desenvolvimento da automatização da linguagem, e conseqüentemente, o desenvolvimento da fluência. Para além do mais, permite também desenvolver a capacidade de memorização e expandir o período em que as crianças estão atentas. Já Forster (2006), por sua vez, afirma que o ensino de uma língua estrangeira deve contemplar a música e o ritmo porque ajudam a memorização e a aquisição das aprendizagens:

We all had the experience of trying to remember the words of a song and failing dismally until a musical cue was given to us and then the words just seemed to fall into place along with the musical pattern.
(Forster, 2006, p.64)

O professor pode utilizar as canções como introdução de um determinado tema ou conteúdo gramatical, o que, segundo Linse (2006) facilita a transição da língua materna para a língua estrangeira, ou, segundo Clarke (2008) pode ser um ponto de partida para outras aprendizagens.

A música e as emoções estão fortemente ligadas. Felicidade, tristeza, raiva, calma, nostalgia – são só alguns exemplos de emoções que uma música nos pode transmitir. Ferreira (2018) afirma que aprender deve ser uma experiência prazerosa e, por isso, a música pode e deve ser

utilizada para esse fim, já que permite um ambiente divertido e descontraído. Por outro lado, traz benefícios pessoais às crianças, na medida em que lhes traz autoconfiança, motivação e desinibe a ansiedade a que por vezes as crianças são sujeitas.

Davies (2017) afirma que as canções podem ser bastante úteis no que toca à aquisição de vocabulário, desenvolvimento da pronúncia e proficiência oral. Por sua vez, Shin (2017) aponta que as canções são uma ótima oportunidade para praticar a oralidade, melhorar a pronúncia, entoação, o ritmo e a ênfase das palavras. Já Hancock (2013) defende que as canções podem ser usadas para focar na forma da linguagem, incluindo a gramática, vocabulário e pronúncia. Paquette & Rieg (2008) observam que a informalidade presente na maioria das canções pode fomentar o desenvolvimento de uma linguagem da criança mais autêntica.

A música permite desenvolver atividades que fomentam o espírito de grupo, criando-lhes um sentimento de pertença. Ao mesmo tempo, funciona como um meio de comunicação e de interação com os outros (Santos & Pauluk, 2008). Snyders (1988) refere que

a música contribui para transformar, favoravelmente, o ambiente de sala de aula e garante que a alegria seja vivida no presente; esta é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente.

A música é o espelho de uma sociedade e de uma cultura, e pode ser um importante meio para introduzir estes temas numa aula. Como Kusnierek (2016) afirma, ouvir música é uma excelente maneira de aprender sobre a cultura de um determinado sítio, tal como a língua que é usada dentro de uma comunidade cultural. O movimento e a música estão fortemente ligados, especialmente no que toca a seres tão energéticos e ativos como as crianças. A música associada aos gestos pode ajudar a desenvolver as capacidades motoras e a coordenação óculo-manual (4parentsandteachers, 2018).

Contudo, citando Murphey (1992), as músicas sozinhas não ensinam a usar uma língua. O sucesso ou não desta ferramenta nas aulas de inglês depende muito da maneira como o professor a aplica. Assim sendo, Abdellah (2002) menciona que músicas uma vez aprendidas

são muito difíceis esquecer, o que pode sustentar claramente a ideia de que as canções têm uma forte influência na nossa memória a curto e longo prazo.

Miragaya (1992) salienta a maneira como o ritmo e a melodia das canções ajudam a memorizar mais informações, como vocabulário e estruturas lexicais. O desenvolvimento do vocabulário é um processo contínuo, necessita de constante revisão e reciclagem para que possa ser implementado na memória da criança a longo prazo. Pesquisas mostram que as músicas serão muito produtivas, pois criam muitas oportunidades de repetição sem se tornarem enfadonhas e alcançam resultados positivos (Davies, 2017).

Nas canções, a mensagem é breve, repetitiva, tornando-se algo muito simples. Griffie (1992) explica, então, que a simplicidade das canções não é, no entanto, um ponto fraco, porque, quando uma canção é ouvida por um curto período, revelando simplicidade, redundância, temos uma certa expectativa de a compreender.

Quando se escolhe uma música para utilizar numa aula, é necessário ter em conta alguns aspetos importantes. Adam J. Simpson (2015) apresenta alguns aspetos a ter em conta, nomeadamente:

- Os conteúdos programáticos a ser lecionados: escolher canções que irão ao encontro daquilo que os alunos devem aprender;
- O nível de língua dos alunos: conhecer o nível dos alunos e adaptar tanto as canções como as atividades que serão utilizadas;
- Diversão cultural da turma: por um lado, olhar para o panorama cultural da turma, de modo a trazer canções que se nele se insiram, e, por outro, expandir horizontes;
- Acesso às canções: que condições existem na sala e de que maneira é que as canções vão ser reproduzidas.

Para além disto, é necessário também ter em atenção aos recursos que serão utilizados em articulação com as canções. Pamella Ott (2011) lança algumas questões-base quanto a este tópico:

- Adaptei a atividade ao nível da criança de modo a ser bem-sucedida?

- A atividade é apelativa?
- Estou preparado/a para alterar a atividade durante a sua realização caso se torne demasiado difícil da criança?
- A criança vai gostar da música que irá produzir (através de um instrumento ou do canto) durante a atividade?
- É importante elogiar a criança pelo facto de ter tentado e não conseguido?

Fazendo uma análise destas questões, conseguimos perceber que elas estiveram sempre presentes no decorrer da PES - antes, durante e depois de cada regência - seja nas nossas reflexões, seja quando estávamos a desenvolver uma atividade com os alunos. Estas reflexões irão ser mencionadas mais à frente, no capítulo 2, que trata da análise das planificações de aula e os recursos didáticos utilizados. Não só os aspetos relacionados com a utilização da música irão ser alvo de reflexão, mas também aquilo que engloba o SEL e as competências socioemocionais, tema que será tratado no próximo capítulo.

3. SOCIAL EMOTIONAL LEARNING: TRAZER O SEL PARA A SALA DE AULA

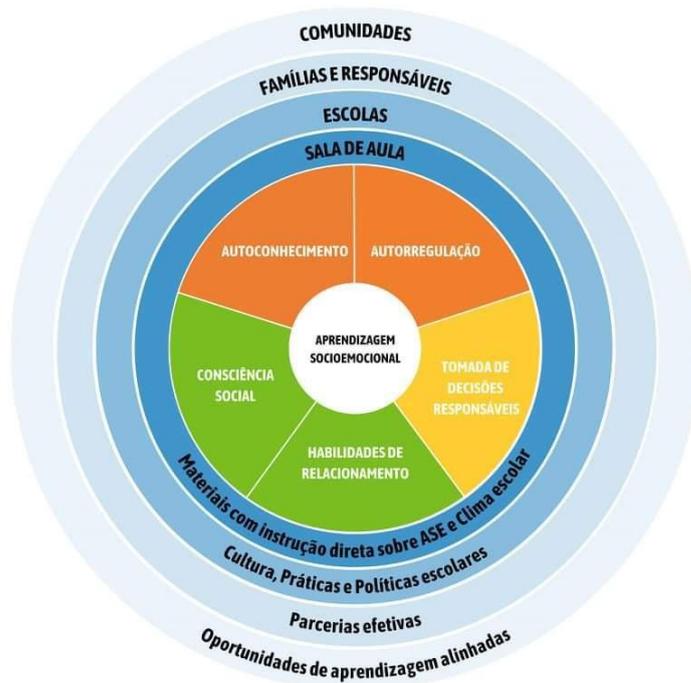
3.1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Para se perceber o que é a aprendizagem socioemocional, é preciso decodificar os dois conceitos de forma separada (“aprendizagem” e “socioemocional”), em contexto escolar. Afirmando que a aprendizagem é a aquisição de conhecimento através de diversos meios, por sua vez, o conceito de socioemocional refere-se a um conjunto de competências que estão interligadas e que se influenciam umas às outras. A aprendizagem socioemocional (SEL) é “o processo para integrar os pensamentos, os sentimentos e o comportamento para realizar tarefas sociais importantes; atender às necessidades pessoais e sociais; e desenvolver as habilidades necessárias para de maneira a tornarmo-nos membro produtivos e ativos da sociedade” (Dresser, 2012, p. 27). Este processo começa desde que as crianças nascem. Cho (2019) defende que é possível dividir a aprendizagem socioemocional em cinco principais competências, nomeadamente:

o autoconhecimento: capacidade de compreender as próprias emoções, objetivos pessoais e valores (por exemplo, avaliar os próprios pontos fortes e fracos, ter uma mentalidade positiva e uma autoeficácia bem fundamentada; a autogestão: capacidade de regular emoções e comportamentos (por exemplo, gerir o stress, controlar impulsos, perseverar desafios para alcançar objetivos pessoais); a consciência social: capacidade de ter em conta diferentes perspetivas e diferentes "backgrounds" (por exemplo, sentir compaixão, entender normas sociais de comportamento); a capacidade de se relacionar com o outro: capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis (por exemplo, comunicar claramente, ouvir ativamente, cooperar, resistir a pressões sociais, mediar conflitos de forma construtiva, procurar ajuda quando necessário); e a tomada de decisão responsável: capacidade de fazer escolhas construtivas e éticas (por exemplo, considerando padrões éticos, preocupações de segurança e normas comportamentais, fazendo uma avaliação realista das consequências de diversas ações, tendo em consideração a saúde e o bem-estar de si mesmo e dos outros (Cho et al., 2019, p. 41).

Figura 1

A roda das competências socioemocionais



Nota: Adaptado de CASEL (2017)

Segundo CASEL (2017), e, como podemos verificar na Figura 1, todas as competências referidas acima estão rodeadas por inúmeros intervenientes que têm uma influência direta no desenvolvimento dessas mesmas competências. Esses intervenientes passam pelas salas de aulas e pelas escolas, seja o currículo, seja as práticas e políticas relacionadas com o SEL; e o contexto familiar e comunitário.

Quanto à competência social, Canha e Neves (2008) defendem que esta abrange processos que se relacionam

“(...) ao comportamento interpessoal, tal como a empatia e a assertividade, a gestão da ansiedade e da raiva, e as competências de conversação; e os que dizem respeito ao desenvolvimento e manutenção de relações íntimas, envolvendo a comunicação, resolução de conflitos e competências de intimidade (p. 18).

Para analisar o conceito de competência emocional, podemos trazer para cima da mesa o *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar (2016)*, que abrangem a visão de vários autores sobre a matéria. Nele, este conceito é relacionado com a capacidade de exprimir emoções, a regulação social e o autoconhecimento emocional, estabelecendo uma ponte com diversos fatores como a identidade, a experiência e o desenvolvimento sociomoral do indivíduo, fundamentais "na capacidade de crianças e jovens interagirem, autorregular-se e estabelecerem relações gratificantes com os outros, na gestão do afeto no início e na continuidade do envolvimento evolutivo com os pares" (p. 18). Por outro lado, Goleman (1995) afirma que as competências emocionais, "(...) são habilidades aprendidas: o facto de uma pessoa possuir consciência social e aptidão para gerir relacionamentos, não garante que ela tenha dominado a aprendizagem necessária para lidar com os outros ou de resolver um conflito. Essa pessoa apenas tem o potencial de se tornar hábil nessas competências" (p.18).

Tendo isto em consideração, é possível, então, refletir de uma forma mais abrangente sobre estes dois conceitos e de que forma é que estes se interligam. Posto isto, Álvaro de Carvalho et al. (2016), realça que a aprendizagem socioemocional,

(...) consiste no processo de desenvolvimento de competências sociais e emocionais pelas crianças, jovens e adultos, correspondendo aos conhecimentos, atitudes e competências que cada um/a precisa consolidar para fazer escolhas coerentes consigo próprio/a, ter relações interpessoais gratificantes e um comportamento socialmente responsável e ético (p. 19).

A aprendizagem socioemocional é vista por Schonert-Reichl (2017, p. 11) como

um conjunto de processos pelos quais os indivíduos têm de aplicar os seus conhecimentos, atitudes e competências para, posteriormente, compreenderem e gerirem as suas próprias emoções, para sentirem e demonstrarem empatia pelos outros, para estabelecerem e alcançarem objetivos positivos, manterem relações saudáveis e tomarem decisões responsáveis.

Neste contexto, Elias et al. e CASEL (1997; 2003, citado por Zins e Elias, 2007) defendem que esta (a aprendizagem socioemocional) é

um processo de aquisição e aplicação efetiva dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias para reconhecer e gerir as emoções; desenvolver cuidados e preocupação com os outros; tomar decisões responsáveis; estabelecer relações positivas; e ter capacidade de lidar com situações do dia a dia. (p. 9)

Ainda sobre esta matéria, Roca (2014) refere que as competências sociais são uma série de comportamentos observáveis, mas também de pensamentos e emoções, que nos ajudam a manter relacionamentos e não nos impedem de alcançar os nossos objetivos. A autora ainda acrescenta que estas são diretrizes que nos permitem interagir com outras pessoas de modo a obtermos o máximo de benefícios e o mínimo de consequências negativas.

Noutra perspetiva, Goleman (1996, citado por Teixeira 2010) refere que o desenvolvimento das competências socioemocionais está não só relacionado com o desenvolvimento cognitivo, como pelo desenvolvimento cerebral e a sua maturação biológica.

Payton, et al. (2008, citado por Fernandes), revelam que a aprendizagem socioemocional é um processo pelo qual as crianças e os jovens adquirem e desenvolvem conhecimentos, atitudes e competências, tais como reconhecer emoções, definir objetivos, demonstrar empatia e preocupação pelos outros, estabelecer relações saudáveis, tomar decisões responsáveis e lidar de forma eficaz com as situações. Quando desenvolvidas, estas competências, segundo CASEL (2005; 1997; 2006, citado por Payton, et al. 2008), estas permitem que o mesmo se acalme em momentos de tensão, mantenham relações saudáveis, resolvam conflitos, façam escolhas éticas e seguras e que contribuam de forma construtiva para a comunidade.

Em jeito de conclusão, segundo Coelho (2014), que faz um resumo das ideias de Weissberg & O'Brien (2004) sobre os objetivos da aprendizagem socioemocional, dizendo que esta servirá para "(...) ajudar os alunos a tornarem-se membros da sociedade totalmente funcionais, adultos responsáveis, com hábitos de trabalho, capacidade de estabelecer e manter boas relações sociais e familiares e serem pessoas saudáveis, envolvidas, interessadas e afetuosas" (p. 47). Promover e desenvolver estas competências através do SEL significa estabelecer bases

para um melhor desempenho acadêmico, o que se reflete em comportamentos sociais e relacionamentos mais positivos, menos problemas comportamentais, menos sofrimento emocional e melhores notas resultados em testes (Durlak et al., 2011).

3.2. O SEL EM CONTEXTO ESCOLAR

A escola, enquanto instituição, tem um papel preponderante na promoção do desenvolvimento emocional e social das crianças e jovens. A escola e a vida escolar dos alunos têm um papel preponderante em tudo o que engloba o desenvolvimento da criança e, segundo Papalia, Olds, & Feldman (2009), é na escola que as crianças “(...) obtêm conhecimento e competência social, desenvolvem os seus corpos e mentes e preparam-se para a vida adulta” (p. 366). Seguindo esta lógica Parolin (2005, citado por Santana, Brito, & Coelho, 2014) menciona que,

(...) a escola é uma instituição potencialmente socializadora. Ela abre um espaço para que os aprendizes construam novos conhecimentos, dividam seus universos pessoais e ampliem seus ângulos de visão assim como aprendam a respeitar outras verdades, outras culturas e outros tipos de autoridade (p. 55).

Weissberg et al. (2015, citado por Raimundo e Pinto, 2016, p. 20) afirmam que a promoção de competências socioemocionais deve ter como foco o aluno.

As escolas serão mais bem-sucedidas na sua missão educacional se envidarem esforços para integrar a aprendizagem social e emocional na experiência educativa dos alunos, maximizando o seu potencial para o sucesso atual e futuro na vida pessoal e profissional (Elias et al., 1997; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008; Zins, Weissberg, Wang, & Walberg, 2001).

As escolas são espaços sociais e a aprendizagem é, de igual modo, um processo social (Vygotsky, 1962). De facto, os alunos não aprendem sozinhos, mas sobretudo de forma colaborativa com os seus professores, em parceria com os seus pares e com o encorajamento das suas famílias (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012). Ora, já que os fatores sociais e emocionais afetam a forma e o tempo da aprendizagem, as escolas têm de atender a estes aspetos para beneficiar todos os alunos (Elias et al., 1997), uma vez que as emoções

podem facilitar ou bloquear a aprendizagem e, em última instância, o sucesso dos alunos (Pekrun, Goetz, Titz, & Perry, 2002; Santos, 1983; Schutz & Pekrun, 2007).

Como forma de promover um clima saudável e de bem-estar dos alunos em contexto escolar em Portugal, foi lançada por parte da Ordem dos Psicólogos Portugueses a "Campanha Escola SaudávelMente", de modo a promover o desenvolvimento de projetos educativos e planos de ação na comunidade escolar, afirmando que

A escola é, de facto, o contexto e o ator privilegiado para a implementação de programas de prevenção que possam atuar eficazmente na promoção da saúde psicológica. Aqui, tanto as intervenções universais (dirigidas a toda a escola), como as intervenções seletivas (dirigidas a grupos-alvo) têm evidenciado que podem reduzir substancialmente a prevalência de problemas comportamentais e o número de ocorrências futuras, assim 26 como podem promover fatores que previnam a deterioração de competências na população infantojuvenil (Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2017).

Contudo, segundo Teixeira (2010, citado por Carocho 2017), as escolas procuram focar-se mais em aspetos intelectuais e escolares e menos em aspetos socioemocionais, afirmando que, em concordância com Fernández-Berrocal e Ruiz (2008), a sociedade entende que as competências socioemocionais não devem ser encaradas como aspetos que devam ser trabalhados, nem desenvolvidas a nível escolar, pois são "(...) algo exclusivamente do domínio privado e pessoal de cada indivíduo" (p.10). Contrariamente, Selman (2017) afirma que

Há algumas décadas, acreditava-se que o ensino de competências relacionadas à convivência cabia exclusivamente às famílias e que as escolas deveriam se debruçar apenas sobre o conhecimento escolar. Com o tempo, passou-se a acreditar que a escola deveria também formar cidadãos, mas sem clareza sobre o que era necessário para isso.

O mesmo afirma que, historicamente, se começou a discussão em torno da possibilidade de se desenvolverem competências socioemocionais nas escolas por volta da década de 90, aquando de um aumento significativo de conflitos e de violência.

Atualmente, são inúmeros os desafios que a escola enfrenta quando confrontada com esta problemática. Um dos desafios nucleares que se coloca à Escola contemporânea é o de servir uma diversidade de alunos, não apenas do ponto de vista cultural, mas também do ponto de

vista cognitivo e motivacional (Learning First Alliance, 2001): no contexto escolar existem alunos academicamente mais bem sucedidos, comprometidos e participativos na turma e nas atividades curriculares, enquanto outros necessitam de mais apoio acadêmico e demonstram ter menor ligação ou envolvimento com a escola (Greemberg et al., 2003). Por outro lado, se as questões relacionadas com a indisciplina, o desafeto, a ausência de compromisso, a alienação e o abandono limitam o sucesso na escola e conduzem ao fracasso (Zins, Bloodworth, et al., 2004)

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) começam por salientar a falta de recursos e destes serem limitados. Para além disso, também trazem para a equação a pressão exercida nas escolas e aos alunos por bons resultados escolares, bem como a falta de tempo para implementar práticas e projetos que promovam as competências socioemocionais. Não obstante, os autores Carvalho et al. (2016), afirmam que

(...) a efetividade das intervenções de promoção da saúde mental na escola revela-se na melhoria da ligação entre esta, a família e a comunidade, na redução do abandono, do insucesso e dos comportamentos violentos em meio escolar, com repercussões nos resultados escolares e nos ganhos em saúde da comunidade educativa (p.13)

Em 2016, através da DGS, é publicado o Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar, que integra também temas e objetivos provenientes do Referencial de Educação para a Saúde da DGE, que funciona como documento orientador nas áreas da promoção da saúde e bem-estar e das relações interpessoais. Este tem como principal objetivo "constituir-se como um recurso pedagógico para facilitar a formação e a implementação, passo a passo, de um projeto promotor da Saúde Mental na Escola, orientado pela tipologia de programas de Aprendizagem SEL(..)", enumerando diversos benefícios:

- Mais envolvimento na escola e nas aprendizagens;
- Promoção de competências socioemocionais;
- Diminuição dos problemas emocionais e comportamentais;
- Maior capacidade de resolução de problemas e resiliência;
- Menor risco de alguns tipos de perturbações mentais;
- Prevenção do risco de uso/abuso de drogas;
- Menor risco de comportamento antissocial e criminal;

- A longo prazo, melhoria dos resultados socioeconómicos na vida adulta (p.20).

De acordo com um estudo da OCDE (citado por Nova Escola) para desenvolver as competências socioemocionais de forma eficaz e, “(...) a escola deve gerar contribuições diretas (práticas pedagógicas e trabalho em equipa); lidar com fatores 29 ambientais (espaço, recursos e segurança); e promover incentivos políticos (currículo e formação de professores) (...)” (p. 10). Blum et al. (2002) e Rutter et al. (1979), (citado por *Organisation for Economic Co-operation and Development*, 2009) apontam como aspetos essenciais para um ambiente escolar mais favorável, o ambiente físico, as relações entre professores e alunos, as normas e a segurança. Segundo Greenberg, et al., (2003), é importante que as escolas façam mudanças organizacionais focadas nos alunos e orientadas para as relações pessoais e para os diferentes níveis de ensino, de maneira a implementar eficazmente os programas SEL:

oportunidades de auto-orientação, participação e serviço escolar ou comunitário; promover relações de respeito e apoio entre estudantes, funcionários da escola e pais; e apoiar e recompensar comportamentos sociais, de saúde e escolares positivos, por meio de abordagens sistemáticas entre a escola, a família e a comunidade.

Coelho (2014) sintetiza um conjunto de ideias de vários autores (CASEL, 2012; Humphrey, Curran, Morris, Farrell, & Woods, 2007; Wells, Barlow, & Stewart Brown, 2003; Zins & Elias, 2006) sobre a intervenção e dos programas SEL nas escolas, que se devem focar "num conjunto de estratégias educacionais universais e direcionadas. As estratégias universais devem ser aplicadas em toda a escola e “(...) envolvem a instrução no processamento, integração, e aplicação seletiva de competências SEL” e as direcionadas dizem respeito a alunos em risco, com dificuldades nas relações pessoais.

Além disto, Raimundo e Pinto (2016) afirmam que, nas escolas, as intervenções da aprendizagem socioemocional centram-se na promoção de “(...) uma cultura e climas positivos (...)” (p. 21), tanto na escola como em casa, com a implementação de práticas que ajudem os alunos a criar "parcerias" com as famílias e a comunidade. Weissberg (2015, citado por Raimundo e Pinto 2016, p. 21) acrescenta ainda que, para as políticas SEL terem os resultados esperados e funcionarem, estas devem ser prioritárias a nível sociopolítico, isto é, devem ser introduzidas nas metas curriculares e no currículo.

3.3. O PROFESSOR E O SEL

Certas competências cognitivas e relacionais de um professor como a compreensão, o controlo e a capacidade de antecipação são características indispensáveis para fomentar uma relação professor-aluno. Simão e Flores (2009), referem que também se deve ter em conta a motivação e a satisfação profissional: “a motivação, o comprometimento e a satisfação profissional dos professores são garantias importantes de uma boa educação” (p. 66).

Schonert-Reichl (2017) afirma que

para além de serem os professores o motor que permite o desenvolvimento dos programas e práticas de aprendizagem socioemocional nas escolas e nas salas de aulas, as suas próprias competências e bem-estar socioemocional influenciam fortemente o contexto de aprendizagem dos alunos nas salas de aulas.

Os autores Patrícia Jennings e Mark Greenberg (2009, citado por Schonert-Reichl, 2017, p. 139) salientam a ideia de que a qualidade das relações estabelecidas entre professores e alunos, a gestão dos alunos e da sala de aula e a implementação de programas SEL, promovem resultados positivos em sala de aula.

Existem muitos professores que acreditam na importância do desenvolvimento das capacidades socioemocionais para melhorar o desempenho escolar (Jacoby & Lesaux, 2019). Zehr (2018), afirma que, como forma de cumprir esse objetivo, os professores devem, numa primeira estância, criar um ambiente propício ao desenvolvimento do SEL nas suas salas de aula. Então, os professores podem fazê-lo promovendo a igualdade e a justiça social na sala de aula, reconhecendo e integrando as bases de conhecimento dos alunos e integrando o seu interesse histórico, os seus pontos fortes e os desafios que lhes são apresentados. Da mesma forma, devem também "proporcionar oportunidades para os alunos partilharem as suas experiências e histórias, para que se entendam a si mesmos e uns aos outros, bem como construam um espírito de comunidade em sala de aula" (Zehr, 2018). Quando os professores fazem isto, muitas vezes há uma visão positiva da cultura dos alunos e recursos cognitivos dentro da sala de aula (Cho et al., 2019).

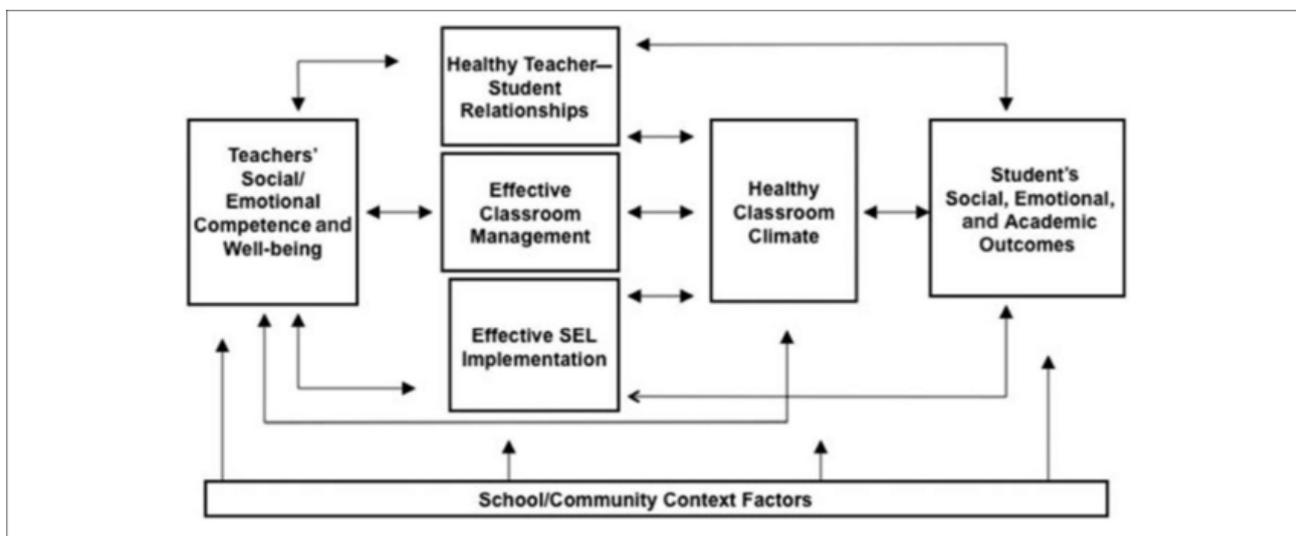
Os autores em Cho et al. (2019) identificaram, então, vários métodos pedagógicos usados na prática e para o desenvolvimento do SEL que os professores têm utilizado com sucesso em sala de aula. Os autores dão como exemplo o ensino explícito, a individualização do aluno, a criação de um clima positivo de colaboração e apoio. Os professores que participaram no estudo de Cho et al. (2019) relatam a utilização de um método de ensino explícito para abordar as capacidades e necessidades socioemocionais dos alunos, ou seja, os professores usaram instruções verbais e moldaram-se no sentido de ensinar adequadamente capacidades socioemocionais aos alunos. A individualização do ensino foi outra prática que os professores adotaram de forma a promover o SEL.

Um estudo realizado nos Estados Unidos, por Hamre & Pianta (2005, citado por Papalia, Olds, & Feldman, 2009, p. ?) apresentou resultados que vão ao encontro com aquilo que é defendido pelos autores acima, dizendo que “as crianças de primeira série com riscos de fracasso escolar (...) progrediram tanto quanto seus colegas de baixo risco (...)” (p. 367), quando aplicadas práticas e métodos relacionados com o SEL. Contudo, é necessário que haja um trabalho no sentido de promover, numa primeira estância, o desenvolvimento das competências socioemocionais nos professores, para que, numa segunda estância, eles possam impactar os seus alunos criando um bom ambiente em sala de aula e tenham as capacidades necessárias para ajudar os outros a desenvolver as suas próprias competências socioemocionais.

Jennings e Greenberg (2009, citado por Schonert-Reichl, 2017) refletem aquilo que foi dito anteriormente apresentando um modelo conceitual que relaciona as competências socioemocionais dos professores e o seu bem-estar com o contexto de sala de aula, os relacionamentos que se criam, as suas capacidades de implementar programas e práticas SEL, bem como os resultados das crianças a curto e a longo prazo.

Figura 2

The prosocial classroom model



Nota: Adaptado de Jennings e Greenberg (2009)

Para além de tudo isto, são vários os aspetos que podem influenciar a implementação do SEL, nomeadamente a perspetiva que os próprios professores têm dele. Schonert-Reichl (2017) afirma que quanto mais positiva a atitude dos professores face ao SEL, mais a sua implementação é feita de forma confiante e desafiadora. Segundo Vygotsky, Wallon indica que quando um professor implementa e direciona a sua prática para as aprendizagens socioemocionais a situação em sala de aula pode mudar ou não, isto significa que, por mais que o professor implemente a sua prática ou intervenha de acordo com os programas SEL, isso não irá significar que o programa resulte nesse indivíduo ou grupo. Isto deve-se ao facto de existirem outros fatores influenciadores da prática do professor: "currículo, gestão, formação de professores, avaliação, recursos e práticas pedagógicas são dimensões institucionais que devem enfatizar as CSEs em diversos contextos de aprendizagem (OCDE, p. 41), como de escola, família, comunidade e trabalho" (p.10)."

3.4. METODOLOGIAS/ESTRATÉGIAS A ADOTAR

Para Greenberg, et al., (2003), as escolas devem fazer mudanças organizacionais focadas nos alunos e orientadas para os relacionamentos e para os diferentes níveis escolares de modo a implementarem de forma eficaz os programas SEL. Os mesmos dão alguns exemplos que permitem implementar de forma eficaz os programas SEL: oportunidades de auto-orientação, participação e serviço escolar ou comunitário; promover relações de respeito e apoio entre estudantes, funcionários da escola e pais; e apoiar e recompensar comportamentos sociais, de saúde e escolares positivos, por meio de abordagens sistemáticas entre a escola, a família e a comunidade.

Segundo um estudo da OCDE, para desenvolver as competências socioemocionais de forma eficaz e intencional, “(...) a escola deve gerar contribuições diretas (práticas pedagógicas e trabalho em equipa); lidar com fatores ambientais (espaço, recursos e segurança); e promover incentivos políticos (currículo e formação de professores) (...)” (p. 10).

Greenberg, Celene, Roger e Joseph (2017) defendem que para promover a aprendizagem socioemocional se pode agir seguindo diferentes caminhos e aplicando diferentes abordagens educacionais que permitam desenvolver diversas capacidades dos alunos, tais como o pensamento, a emoção e o comportamento para lidar efetivamente com os desafios pessoais e sociais do dia-a-dia.

Aplicar práticas que desenvolvam as competências socioemocionais podem passar pela possibilidade de alteração do currículo já existente por um que conjugue as aprendizagens socioemocionais com todas as outras, através de um desenvolvimento de um ambiente de aprendizagem, de respeito e de apoio, a alteração de processos de instrução (ensino cooperativo), a promoção de parcerias entre escola, família e comunidade, o envolvimento ativo e experiencial dos alunos no processo de aprendizagem, o uso de competências socioemocionais na gestão do comportamento, de práticas de disciplina e políticas da escola e, ainda, a integração de métodos de aprendizagem socioemocional nas atividades extracurriculares (César & Oliveira, 2005; Machado & César, 2012; Zins, Weissberg, et al., 2004).

O desenvolvimento das competências socioemocionais e as competências escolares são indissociáveis, na medida em que estas se relacionam uma com a outra, havendo a necessidade de promovê-las e desenvolvê-las em simultâneo.

Raimundo e Pinto (2016) afirmam que a aprendizagem socioemocional

(...) tem privilegiado o desenho, a implementação e a avaliação de programas de carácter universal, destinados a todos os jovens, existindo, no entanto, programas seletivos e indicados de ASE, dirigidos com sucesso a jovens em risco ou com diversos tipos de problemas de ajustamento (p. 21).

Weissberg et al., (2015, citado por Raimundo e Pinto, 2016, p. 21) acrescentam que, na maioria dos casos, os programas de aprendizagem socioemocional são integrados no currículo, contudo também existem programas que apenas são integrados nas atividades extracurriculares da escola. No entanto, existem inúmeros programas de intervenção SEL que, pela sua natureza, e de acordo com os autores Jones & Bouffard (2012), não são todos iguais e, conseqüentemente, uns são mais eficazes do que outros. Estes mesmos investigadores defendem também que as mudanças não podem ser só a nível do currículo, mas também no quotidiano dos alunos, isto é, na prática educacional diária, na interação com o pessoal docente e não docente, nas regras comportamentais e nas rotinas escolares.

Apesar dos vários entraves à sua implementação que os autores referidos acima reconhecem (pressão do tempo, exigências em termos de atenção e recursos), estes defendem determinantemente a implementação do SEL, apresentando e descrevendo algumas práticas e estratégias para a prática educacional dos professores:

- I. Em contexto de sala de aula, os autores acreditam que é necessário implementar rotinas que promovam as competências SEL, bem como implementar estratégias de regulação emocional e de resolução de conflitos, exercícios que desenvolvam a atenção, e realização de debates/reuniões/conversas em que os alunos estejam integrados para resolver problemas de sala de aula.
- II. Para os professores, é necessário promover e implementar formações e apoios SEL para que estes sejam capazes de compreender e aprender a interagir positivamente

com os seus alunos, num ambiente de comunicação clara e de respeito, com uma resposta eficaz aos desafios emocionais, sociais e conflitos.

Nesta linha de pensamento, a *“CASEL Practice Rubric for Schoolwide SEL Implementation”* (CASEL, 2006) é referida pelos autores e por outros como uma boa ferramenta de apoio para que as escolas consigam integrar o SEL no currículo.

Na sua página oficial na internet, o CASEL define-se pelo seguinte:

O “C” em CASEL significa “Colaborativo”: é quem somos e como trabalhamos. Formamos uma comunidade – abrangendo salas de aula e órgãos governamentais – para tornar a aprendizagem social e emocional (SEL) parte de uma educação equitativa e de alta qualidade para todos. A partir da semente de uma ideia em 1994, reunimos uma rede multidisciplinar que inclui pesquisadores, educadores, profissionais e defensores das crianças em todo o país, que estão apaixonadamente comprometidos com o SEL para todos os alunos.

Então, o CASEL divide os seus programas de intervenção em várias fases (também disponíveis na figura 3 sob a forma de um diagrama):

Figura 3

Processo de implementação e sustentabilidade do SEL



A) Fase de execução:

- I. Aceitação e compromisso das escolas com a implementação do SEL, garantindo o seu apoio a todos os níveis;
- II. Criação de uma equipa com os principais grupos de partes interessadas da escola e da comunidade, professores, famílias, pessoal de apoio ao aluno, pessoal de apoio, membros da comunidade;

B) Fase de Planeamento:

- III. Desenvolver e articular uma visão comum dos membros da equipa responsável pela implementação e a comunidade escolar
- IV. Fazer uma avaliação de necessidades e recursos de programas e práticas atuais de SEL; o contexto político, necessidades dos alunos e funcionários, clima escolar, prontidão para implementar o SEL como uma prioridade em toda a escola; e possíveis barreiras à sua implementação
- V. Desenvolvimento de um plano de ação baseado nos resultados da avaliação de necessidades e recursos, com metas e uma calendarização definida
- VI. Revisão e seleção de programas e estratégias a adotar baseados em evidências identificadas.

C) Fase de Implementação

- VII. Realização de atividades iniciais de desenvolvimento profissional, em fase de teste
- VIII. Início da implementação dos programas SEL
- IX. Expansão do programa tendo em conta que os professores refletiram e fizeram as alterações e adaptações necessárias, consoante os seus alunos
- X. Revisão geral das atividades que foram implementadas.

Em suma, para que a implementação dos programas SEL seja bem sucedida e benéfica para os alunos, as escolas e os professores devem trazer para cima da mesa diversos tipos de abordagens e adaptá-las

para criar um ambiente de aprendizagem que se enquadre no SEL, criar políticas e estruturas organizacionais e escolares que apoiem o desenvolvimento SEL nos alunos, e ensinar rotineiramente competências SEL aos seus alunos durante as aulas, nomeadamente, em atividades regulares, instruções, regras e em atividades que promovam a saúde e a educação de modo a prevenir e a reforçar comportamentos desviantes (Fernandes, 2020).

PARTE 2: ESTUDO EMPÍRICO

1. DESENHO DO ESTUDO

1.1. CONTEXTO DE ESTÁGIO

Este trabalho foi realizado no domínio da Prática de Ensino Supervisionada entre os meses de outubro a janeiro, do ano de 2022 e 2023, num colégio privado localizado perto do coração da cidade do Porto. Este abrange não só o 1º CEB, mas também contém salas de Creche e Jardim de Infância.

O projeto educativo da instituição é bastante próprio, tem objetivos claros e defende, segundo o seu site oficial, a mobilização das formas e processos da criação artística e cultural, constituem ferramentas imprescindíveis de uma educação “sensível” em todo o significado da palavra: sensível porque mobiliza potenciais e aptidões de desenvolvimento sensorial, recursos e formas expressão e de representação, e meios/instrumentos de descoberta e de indagação. Para além disso, também estabelece como meta "educar com os sentidos e as emoções todas, a visão, a escuta, o paladar, o conflito, a generosidade, a imaginação, o respeito pelo outro, o extraordinário que há na individualidade de cada um e o importante que isso é para que haja partilha e sentimento de pertença aos nossos coletivos: a família, a escola, os amigos, os valores, as coisas materiais e a cidade como *lugar de muitas e variadas gentes*".

O edifício, construído nos alicerces de uma velha fábrica de tabacos, tem espaços e salas diversificadas. Entre vários exemplos, existe uma biblioteca que está sempre acessível aos alunos a qualquer hora do dia e com computadores e internet disponíveis. Existe também uma sala de artes e um ginásio. As paredes da instituição estão todas decoradas com desenhos, esculturas e trabalhos realizados pelos alunos, num ambiente claro de fomentação da criatividade, como podemos verificar nas figuras 4 e 5.

Figura 4

Trabalho realizado por uma aluna e exposto nas paredes da instituição



Figura 5

Trabalho realizado por uma aluna e exposto nas paredes da instituição



O trabalho foi feito na turma do 4º ano da instituição, com 25 alunos de idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos. De uma forma geral, os alunos eram interessados, participativos e ativos na realização de todas as atividades e tarefas. Apesar do horário das aulas não ser o

melhor, havia um sentimento de entusiasmo e curiosidade na sala quando a aula de inglês estava para começar.

1.2. DOS OBJETIVOS ÀS QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

No primeiro capítulo foi abordada a base conceitual e teórica que sustenta o tema de estudo - como podemos utilizar a música como recurso didático e de que maneira é que ela possibilita o desenvolvimento do SEL - de maneira a dar a conhecer diversos pontos de vista no que toca as estas matérias.

O estudo foi levado a cabo no âmbito da PES , na medida em que foi enriquecedor para a mesma, e permitiu enriquecer e cimentar o conhecimento já existente, já que “uma investigação é conduzida para resolver problemas e para alargar conhecimentos sendo, portanto, um processo que tem por objetivo enriquecer o conhecimento já existente” (Bell (1997, cit. por Miranda, 2009, pp. 33-34).

Tendo em conta o exposto atrás, definimos os seguintes objetivos de investigação:

- 1) Perceber se é recorrente e sistemática a utilização da música por professores de inglês do 1.º CEB nas suas aulas;
- 2) Compreender de que modo é que a música pode ajudar a desenvolver competências socio emocionais;
- 3) Verificar como é que os alunos reagem face à utilização da música nas aulas.

Seguindo esta linha, foram então estabelecidas questões de investigação, que tinham como propósito ter uma ideia de como tratar a problemática, que objetivos se pretendia atingir e de que forma é que eles seriam atingidos. Começamos, então, por selecionar algumas estratégias e recursos, sendo que a música e a sua utilização sempre estiveram presentes no nosso percurso académico enquanto alunos e esta sempre foi alvo de interesse, não só pelo seu valor artístico, mas também pelo seu valor didático. A possível relação com a música e o

desenvolvimento das capacidades socioemocionais surgiu mais tarde, talvez pela influência da unidade curricular de Psicologia, em que alguns dos conteúdos abordados se ligavam diretamente ao tema em questão. Observámos também que esta era uma técnica usada diariamente pela supervisora cooperante.

Assim, propomo-nos a tentar responder às seguintes questões:

1. Identificar e analisar as perceções dos alunos sobre a utilização da música como recurso pedagógico no ensino de inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB).
2. Investigar práticas e recursos musicais que promovem o desenvolvimento de habilidades de Social and Emotional Learning (SEL) no ensino de inglês no 1º CEB.
3. Identificar características específicas dos recursos musicais que contribuem para a eficácia no desenvolvimento do SEL em contexto de ensino de línguas.
4. Avaliar os impactos das práticas e recursos musicais na eficácia das aprendizagens de inglês, considerando a abordagem SEL.
5. Analisar como a combinação de música e SEL contribui para a melhoria das competências linguísticas e socioemocionais dos alunos.

1.3. METODOLOGIAS DE INVESTIGAÇÃO

Na primeira parte deste relatório, abordámos os conceitos e teorias já existentes sobre os tópicos de estudo, e procurámos trazer os pontos de vista de vários autores sobre os temas em questão.

No que diz respeito a metodologias de investigação e, tendo por base a obra “Research Methods in Education” de Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2018), optámos por uma abordagem etnográfica, recorrendo à denominada “applied research”, ou seja recorreremos a uma pesquisa descritiva baseada em conhecimentos, métodos e técnicas para depois selecionar aquelas que, na minha ótica, iriam ser fundamentais na procura de respostas às questões colocadas acima, de modo a refletir sobre o tema em questão.

Também procedemos ao uso de uma “descriptive research” - procurámos, assim, recolher informação já existente sobre a música enquanto instrumento pedagógico e sobre o SEL e procurar descrever momentos pedagógico-didáticos referentes ao uso de canções e de uma abordagem socioemocional na sala de aula inglês do 4º ano de escolaridade – e de uma “mixed research – “typifies research undertaken by one or more researchers which combines various elements of both quantitative and qualitative approaches” (Cohen, Manion & Morrison, 2018).

Como tal, num primeiro momento, foi aplicado um pré-questionário aos alunos da turma do 4º ano da instituição a quem seriam lecionadas as regências, que irá ser analisado mais à frente, e que serviu de introdução ao tema, não só para nós como para os alunos, e que teve como princípio perceber se os próprios já teriam algumas percepções/ ideias formadas sobre os temas de investigação. De seguida, fizemos uma análise documental das planificações que foram aplicadas em contexto de estágio e das notas de campo que dela surgiram sobre os comportamentos dos alunos conforme a sua aplicação. Por último, foi aplicado um outro questionário aos alunos, após a PES, de forma a tentar estabelecer um termo de comparação entre este e o primeiro, e perceber as diferenças nas respostas e comentários dos alunos.

2. ANÁLISE DOS DADOS

"Refletir é desarrumar os pensamentos" (Jean Rostand)

2.1. ANÁLISE DOS PRÉ-QUESTIONÁRIOS

Num primeiro momento, foi feito um pré-questionário aos alunos da turma do 4º ano, antes da realização da PES, que se encontra na figura 6 e 7.

Figura 6

Pré-questionário realizado aos alunos do 4ºano (parte da frente)

Questionnaire

Question / Pergunta	Answer / Resposta			Why? / Porquê?
1 - Do you listen to music daily? / Ouves músicas diariamente?				
2 - Does your English teacher use music in class? / A tua professora de inglês utiliza música nas aulas?				
3 - Do you like to listen to music in English classes? / Gostas de ouvir música nas aulas de inglês?				
4 - Do you think listening to music helps in your English language learning? / Achas que ouvir música ajuda na tua aprendizagem do inglês?				
5 - Do you think music has the power to influence the way you feel? / Achas que a música tem o poder de influenciar a maneira como te sentes?				

 Yes / Sim  Sometimes / Às vezes  No / Não

Figura 7

Pré-questionário realizado aos alunos do 4ºano (parte de trás)

6 – Draw yourself listening to music at home / Faz um desenho teu a ouvir música em casa



Este questionário continha cinco perguntas feitas tanto em inglês como em português, para permitir uma maior compreensão daquilo se pretendia. Os alunos deveriam escolher uma de três opções - sim, às vezes e não - rodeando ou colorindo a opção (representada por *emojis*) que mais lhes conviesse. Para além disso, havia uma secção de resposta livre que perguntava "porquê?", caso o aluno quisesse acrescentar algum tipo de comentário à resposta. Finalmente, na parte de trás da folha, havia um espaço em que os alunos eram desafiados a desenhar uma representação deles mesmos a ouvir música, de maneira a fomentar a sua criatividade e tornar o questionário mais interessante/apelativo para eles.

As questões foram elaboradas na sequência dos objetivos de investigação definidos anteriormente e, de uma forma simples e de fácil compreensão, prendiam-se com a avaliação da perceção dos alunos, em primeiro lugar, quanto à presença da música na vida deles e, em

segundo, de que forma é que eles viam a música enquanto recurso didático e potenciador do SEL.

Figura 8

Resultados das respostas à questão 1 do pré questionário

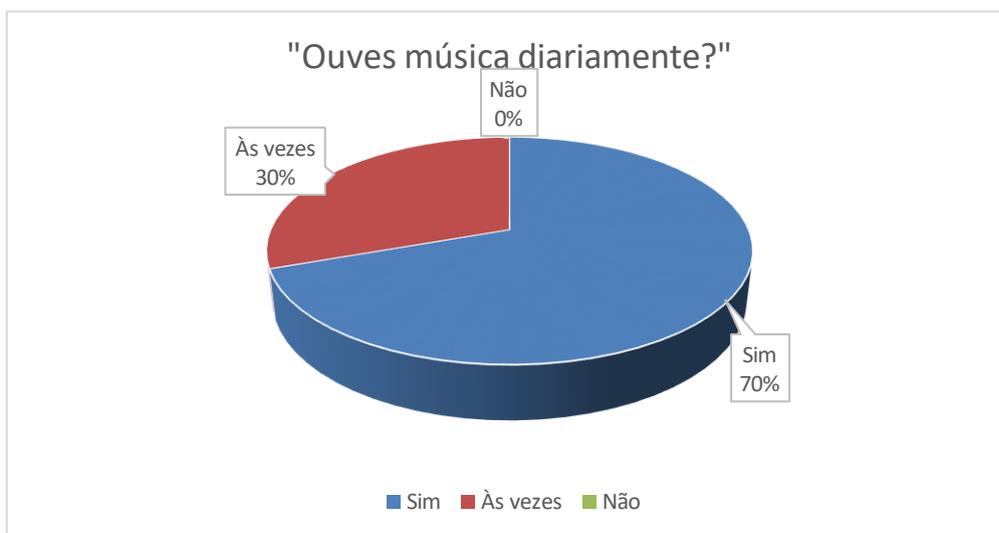


Figura 9

Resultados das respostas à questão 2 do pré-questionário

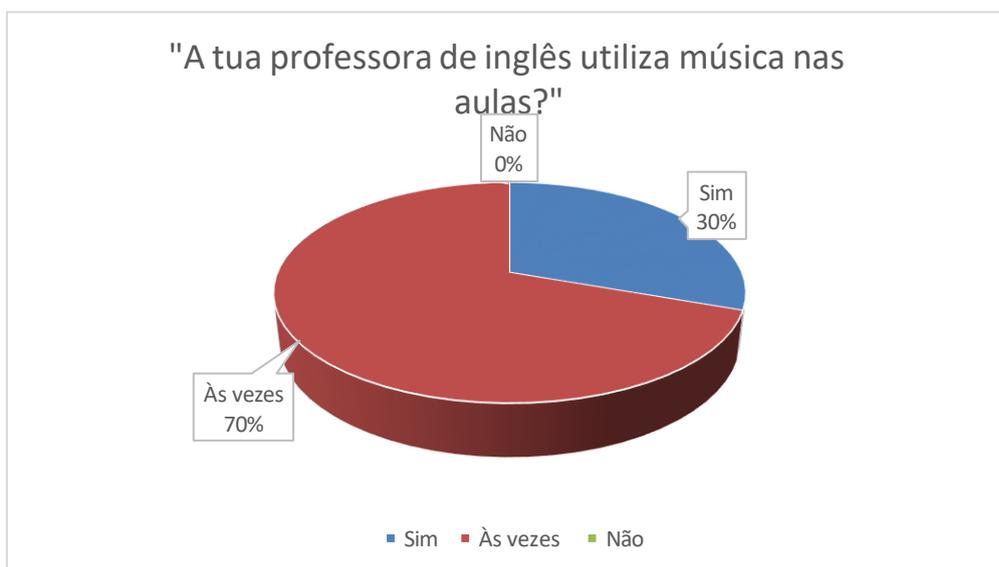
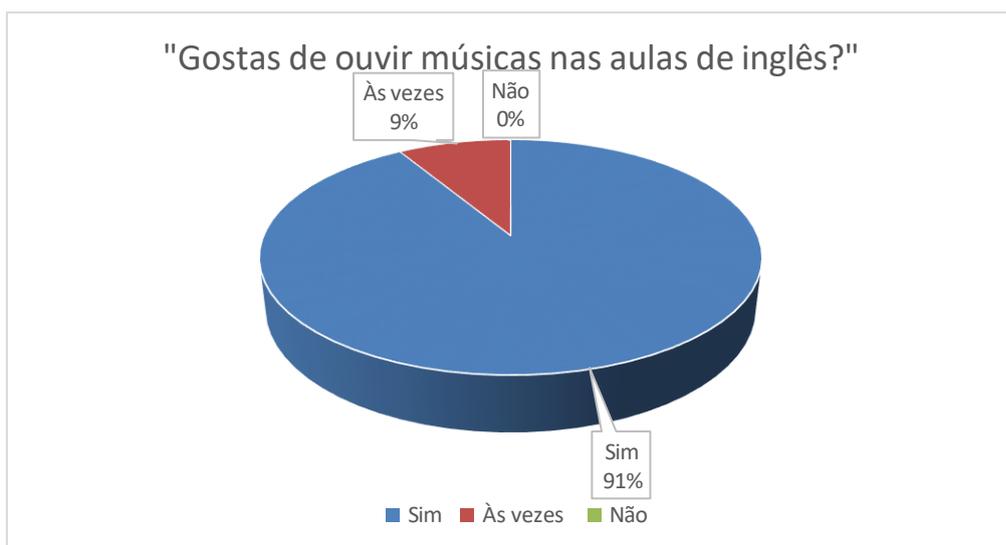


Figura 10

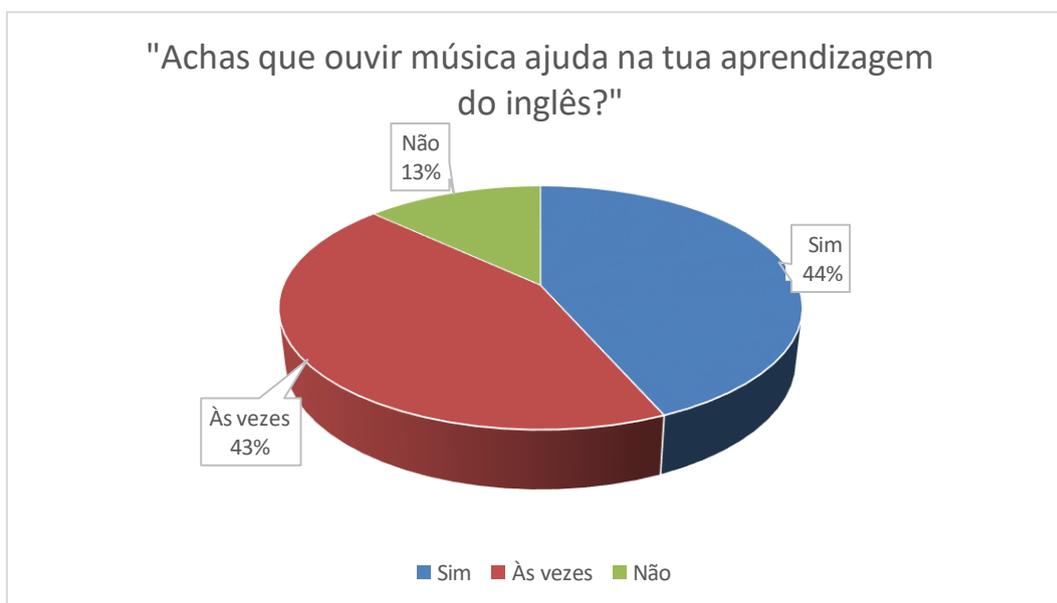
Resultado das respostas à questão 3 do pré-questionário



As primeiras três questões relacionavam-se com a presença da música na vida deles, tanto dentro e fora da escola. Como podemos ver pelas Figuras 8_10, as respostas mostraram que 70% dos alunos confirma que ouve música diariamente e que reconhecem que a música também está presente nas aulas de inglês dadas pela professora titular. Entre vários comentários, os alunos reiteram que gostam de ouvir música e fazem-no de livre e espontânea vontade. Além disso, vários também referem que ouvem música "no carro a caminho para a escola" ou influenciados pelos familiares e amigos. Tendo isto em conta, 91% dos alunos classificaram essa presença como sendo positiva e nenhum deles a avaliou negativamente.

Figura 11

Resultados das respostas à questão 4 do pré-questionário

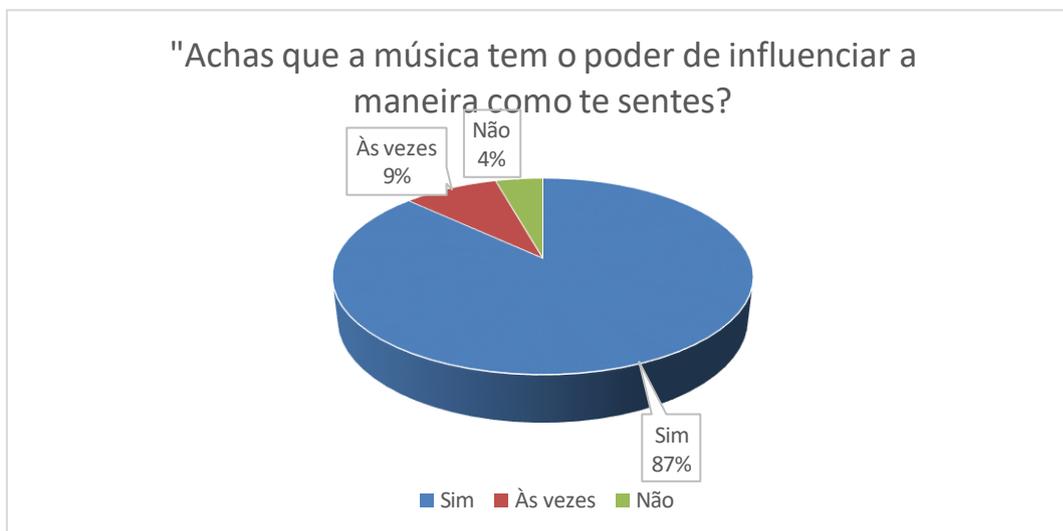


Na quarta questão (Figura 11), as respostas dividiram-se entre o "sim e o "às vezes". Curiosamente, 13% dos alunos afirmaram que ouvir música não os ajudava necessariamente a aprender o inglês. No entanto, 87% das respostas dividiram-se entre o "sim" e os "às vezes".

Quanto aos comentários escritos pelos alunos, houve vários que referiam que a música era a "melhor forma de aprender inglês". Além disso, também associaram a aprendizagem do inglês como uma necessidade para comunicar, afirmando que o inglês os faz "comunicar melhor". Um deles afirma que "como as músicas são em inglês aprendemos melhor o inglês", mostrando que compreende a relação entre a língua e a música. Outro aluno comenta que as músicas "ajudam a decorar para o teste", referenciando aqui o que já foi abordado acima - a música permite desenvolver a capacidade de memorização. Um outro comentário feito - "porque consigo aprender novas palavras" - mostra que o aluno reconhece que as músicas permitem desenvolver o conhecimento do léxico e do vocabulário.

Figura 12

Resultado das respostas à questão 5 do pré-questionário



A última questão serviu para perceber se os alunos tinham alguma percepção da música associada ao SEL e, possivelmente, de que forma é que isso se traduzia na sua aprendizagem. 87% dos alunos respondeu positivamente à questão, e apenas 4% afirmou que a música não influenciava o seu estado de espírito.

Quanto aos comentários, pudemos reparar que esta questão foi a que mais suscitou respostas na secção de resposta livre que perguntava "porquê?". Numa primeira estância, verificou-se que vários alunos afirmaram que a música "ajuda a acalmar". Outros exemplos de comentários foram "porque as músicas que gostam me fazem sentir feliz", "porque me ajuda a estar concentrada", "porque a música me faz feliz e faz estar motivado", "porque me relaxa", "porque se me puserem a ouvir música esforço-me mais", mostrando que as crianças associam frequentemente a música a estados de espírito e sentimentos positivos. Por outro lado, dois alunos também comentaram que "se as músicas forem assustadoras fico com medo". Uma outra resposta que suscitou interesse foi a de um aluno que afirmou que "a música me põe a sentir coisas diferentes".

Este questionário serviu, então, de ponto de partida para aquilo que foi o trabalho realizado na PES, e, através dele, permitiu-nos ter uma percepção básica e geral daquilo que é a visão dos alunos quanto aos temas abordados acima.

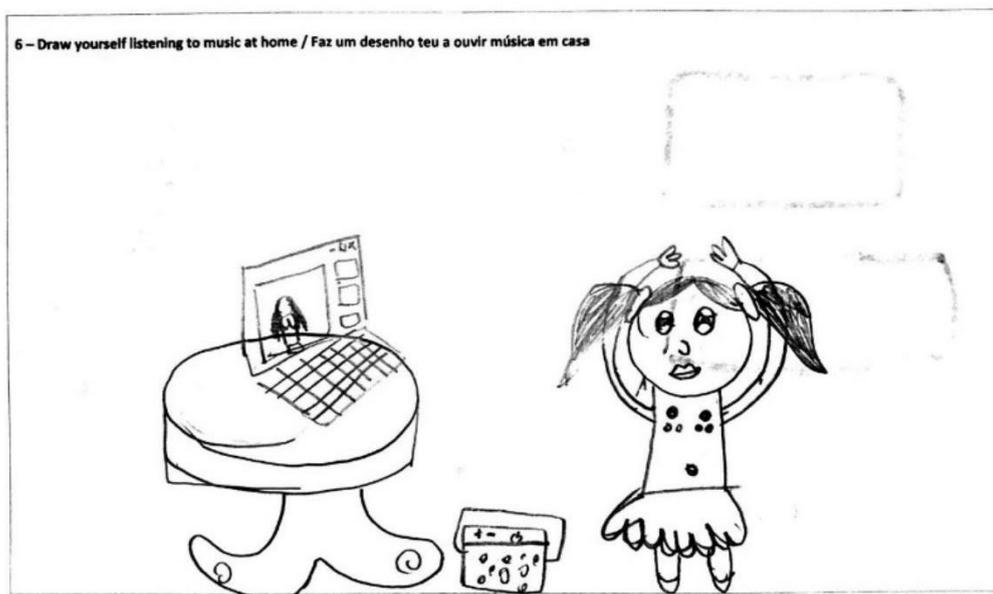
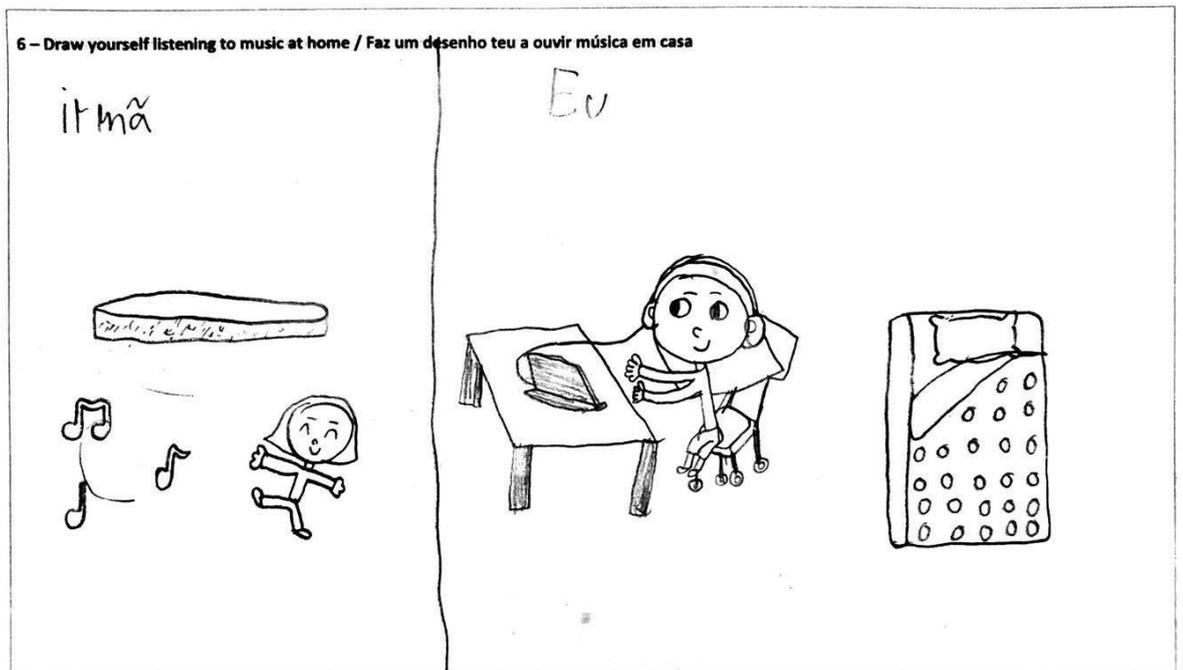
No espaço destinado às crianças desenharem-se a elas mesmas a ouvir música as representações foram variadas, fomentando o uso da imaginação. Virel (1977) defende que o imaginário pode ser definido como tudo aquilo que a criança capta do real, alvo das suas próprias construções e modificações, ou seja, a forma como ela projeta o real, de acordo com os próprios desejos e receios, ou seja, o imaginário é o trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos sociais do sujeito.

Na perspectiva de Ribot (1900), a imaginação surge como função psicológica, sendo esta associada a processos afetivos (desejos e emoções) de forma análoga e metafórica. As motivações da imaginação encontram-se na “necessidade irresistível que o homem sente de refletir e reproduzir a sua natureza no mundo”: por um lado, temos o imaginário e a forma como eu o expresse no desenrolar do quotidiano, através de ações, atitudes e mesmo em pensamentos que dão origem a certos comportamentos; por outro lado, temos o próprio conhecimento objetivo que faz parte do real.

Muitas fizeram alusão à família enquanto ouviam música, quase que como uma rotina do dia-a-dia familiar se tratasse. Outras representações eram as crianças a ouvir música no quarto e no carro, tal como referido acima, e que podemos ver nas figuras 13, 14 e 15.

Figuras 13, 14 e 15

Representação feitas pelos alunos deles mesmo a ouvir música



2.2. ANÁLISE DE PLANIFICAÇÕES E RECURSOS IMPLEMENTADOS NA PES

Miguel Zabalza (1992, p.48) afirma que

planificar consiste em converter uma ideia ou um propósito num curso de ação. Prever possíveis cursos de ação de um fenómeno e plasmar de algum modo as nossas previsões, desejos, aspirações e metas num projeto que seja capaz de representar, dentro do possível, as nossas ideias acerca das razões pelas quais desejaríamos conseguir, e como poderíamos levar a cabo, um plano para as concretizar (pp. 47-48).

Para Clark e Lampert (1986, citado por Arends, 2008), a planificação do professor é “a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas. O currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (p.44). As planificações podem trazer, segundo Cortesão (1993, p.4), “a coerência, a sequência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão e a riqueza.” A planificação permite, pois, aplicar os programas escolares, desenvolvendo-os e adaptando-os aos cenários de ensino (Januário, 1991).

A Prática de Ensino Supervisionada continua a ser o elemento mais valorizado tanto pelos professores em formação como em exercício, em relação às diferentes componentes do currículo formativo (Hoy e Woolfolk, cit. García, 1999).

Para Vaillant (2002:285-286),

(...) todas as variedades de observação e de experiência docente num programa de formação inicial dos professores: experiências de campo que precedem o trabalho em cursos académicos, as experiências iniciais (...) as práticas de ensino e os programas de iniciação.

Caires e Almeida (2003:148) definem objetivos concretos no que toca à PES:

(1) permitir aplicar as competências e conhecimentos adquiridos ao longo do curso de formação inicial; (2) aumentar as competências e conhecimentos por meio da experiência prática; (3) criar e fundamentar o compromisso com a carreira profissional; (4) identificar as dificuldades e facilidades (pessoais e profissionais) no campo de trabalho; e (5) proporcionar uma visão realista da profissão e da sua prática.

O que se seguiu após a realização dos pré-questionários, foi, então a PES. Esta tratou-se de doze aulas lecionadas na instituição, sendo que 11 delas foram na turma do 4º ano e apenas uma foi na turma do 3º ano, a pedido da supervisora cooperante. Em todas estas aulas, a música esteve presente de forma direta e indireta, e, em momentos específicos, foram realizadas atividades e exercícios relacionados com o SEL. Para cada regência, foi feita uma planificação em consonância com documentos estruturantes como o Projeto Educativo da instituição, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Conselho da Europa, 2001) e as Aprendizagens Essenciais, e que estabelecia as estratégias a serem utilizadas, os recursos necessários e o tempo previsto para cada atividade. Além de tudo, as planificações estavam inseridas em planos de unidade que, para cada unidade, estabeleciam os tópicos a serem abordados, os seus objetivos gerais, o vocabulário e léxico a ser trabalhado, os recursos/materiais necessários à sua realização e a forma como essas aulas iriam ser avaliadas.

Outro ponto de grande enfoque foi perceber se as atividades planeadas iriam ser apelativas para os alunos da turma. Percebemos desde cedo que os alunos se interessavam por atividades diferentes e dinâmicas, em que eles se podiam envolver e participar ativamente, e que gostavam de utilizar o computador e quadro interativo. Tendo isto em conta, tentámos desenvolver um leque de atividades que se relacionavam com estas características. Desde logo, passamos a utilizar o manual virtual, que facilitava o visionamento dos exercícios e textos, bem como possibilitava a realização de atividades contidas no e-manual.

As primeiras regências ocorreram nos dias 7 e 13 de dezembro de 2022, onde foi introduzida a unidade "Let's Zoo", relacionada com o tema dos animais. Como já conhecia os alunos e os alunos já nos conheciam, não sentimos a necessidade de criar um momento de apresentações na aula, sendo que passámos logo a abordar a unidade.

Figura 16

"Hello Song" (disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8>)



A "Hello song" (figura 16) era utilizada em praticamente todas as aulas, com o intuito de cumprimentar os alunos, e de sinalizar o início da aula de inglês. Entre outras atividades, foi utilizada a música "Old MacDonald Had a Farm" (figura 17). Foi pedido aos alunos que se levantassem e cantassem a música em conjunto com o professor. A seguir, eles foram desafiados e inserir nomes de outros animais da quinta e a fazer o respetivo som. Esta atividade correu bastante bem visto que os alunos já conheciam a melodia e o ritmo em português, pelo que se tornou bastante mais fácil para eles acompanhar, mesmo aqueles que não se sentiam tão à vontade com a língua.

Figura 17

“Old Macdonald Had a Farm”



Nota: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_6HzoUcx3eo

Na segunda regência, para além da música habitual, foi pedido aos alunos que, através de uma banda desenhada e de um pequeno texto que eles tinham lido anteriormente, fizessem um pequeno *roleplay* da história. Para terminar a aula era utilizada a "Clean Up Song" (figura 18), como forma de indicar que a aula tinha terminado e que os alunos deveriam arrumar os materiais da aula e limpar a sua mesa.

Figura 18

“Clean Up Song”



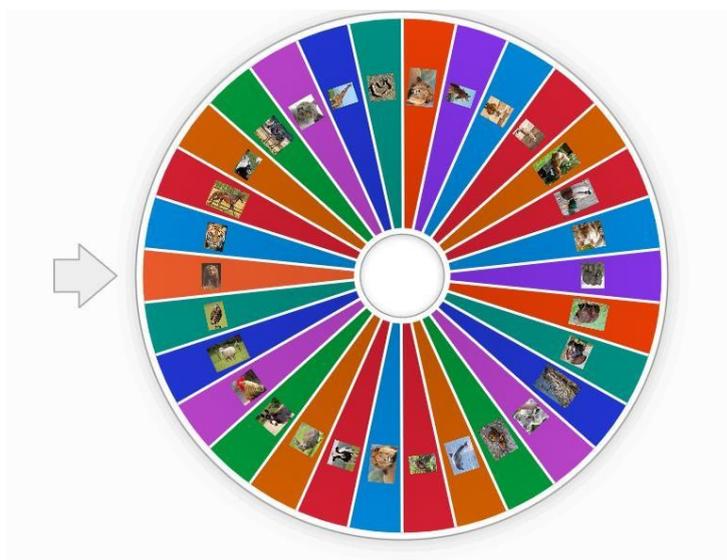
Nota: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oY-H2WGThc8>

Numa outra regência, utilizámos a plataforma WordWall (<https://wordwall.net/pt>) para desenvolver uma atividade. Os alunos foram divididos em grupos, que competiram para

ganhar um quiz. Através da plataforma, utilizámos uma roda giratória com vários animais (representada na figura 19) e os alunos tinham de dizer se o animal era carnívoro, herbívoro ou omnívoro. Se acertassem, a equipa ganhava um ponto. Esta atividade teve muito sucesso e foi uma das que os alunos mais gostaram, pela novidade que era a roda giratória, e pelo facto de os alunos terem de se levantar para ir ao computador girar a roda, numa dinâmica diferente do que eles estavam habituados.

Figura 19

Roda giratória dos animais feita através da plataforma Wordwall



As próximas regências só se realizaram passado umas semanas, devido à pausa letiva do Natal. No dia 5 de janeiro, continuando no tópico dos animais, decidimos debruçar-nos sobre os animais marinhos. Para introduzir este tema, decidimos utilizar um áudio com o barulho de ondas do mar. De seguida, trabalhámos a música "Down in the Deep Blue Sea" (figura 18).

Figura 20

"Down In The Deep Blue Sea"



Nota: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7pMEQsk3c5Y>

Inicialmente, os alunos ouviram a música e depois foram desafiados a preencher espaços em branco da letra da música, que eram referentes a vários animais marinhos (Anexo 1). Após a correção da ficha, cantámos a música várias vezes todos juntos. Esta canção tem uma letra e melodia simples, sendo que, aquando da elaboração da planificação da aula, houve dúvidas se esta deveria ser utilizada ou não. O que gerou estas dúvidas foram alguns comentários anteriores de alunos que utilizavam expressões como "isto é para bebés", dando a entender que achavam alguns materiais demasiado infantis para eles, o que podia gerar um certo desinteresse na aula. No entanto, isso não aconteceu visto que os alunos tinham pouco conhecimento acerca desta temática. Esta preocupação em não ter materiais que os alunos achassem "demasiado infantis" foi transversal a todas as planificações de aula.

Findado este tópico, passamos então a trabalhar a unidade "Let's Boogie", referente ao movimento e às partes do corpo humano. Através da página introdutória da unidade do manual, os alunos ouviram e repetiram as ações lá representadas - "click our fingers", "shake our shoulders", "shake our arms", "shake our head", "clap our hands", "move our hips" e "move our legs". Com música, os alunos foram desafiados a levantar-se e a praticar estas ações algumas vezes. Apesar desta atividade ter corrido bem, os alunos tinham entrado na sala de aula um pouco agitados, o que se notou durante esta atividade, pois alguns começaram a dispersar do que era suposto fazer e a brincar uns com os outros, destabilizando um pouco a atividade. Após alguns exercícios de consolidação de vocabulário, passou-se a fazer a seguinte

atividade, que era um jogo chamado "The King/Queen Says". Um dos alunos vinha à frente, enquanto os outros estavam todos de pé, e dava uma indicação para os outros mexerem uma parte do corpo em inglês e os outros tinham de fazer. Esta atividade também teve um resultado positivo, sendo que alguns alunos mais tímidos e menos participativos se mostraram entusiasmados e voluntariaram-se a vir à frente. Nesta aula, foi também passada uma folha à turma para quem quisesse escrever o nome de músicas que gostasse de ouvir fora da sala de aula, para uma posterior atividade.

A regência seguinte foi uma das aulas que mais gostamos de lecionar. Os alunos foram divididos em grupos e a cada grupo foi dado um bilhete de identidade (Anexo 2) que continha características como "three blue legs " ou "one big eye". Através do bilhete de identidade, e com as características lá descritas, cada grupo deveria criar um monstinho, dando-lhe um nome. As características dadas deviam estar presentes no monstinho, mas aos alunos foi dito que poderiam dar asas à sua criatividade e fazer o monstinho deles como quisessem. Esta atividade tinha diversos objetivos: fomentar a cooperação e o trabalho de grupo (que podemos ver espelhado na figura 21) e perceber de que forma é que eles se relacionavam uns com os outros, consolidar a matéria dada e rever tópicos dados anteriormente (como as cores e os números).

Figura 21

Fotografia dos alunos a realizar a atividade "Our Monsters"



A aula seguinte começou com a apresentação dos monstros. Cada grupo veio ao quando expor o seu trabalho final (ver alguns exemplos na Figura 22) indicando o nome dado ao monstro e quais as suas características. Esta parte da aula também foi bastante interessante, visto que os alunos ficaram orgulhosos com o trabalho que desenvolveram, e isso notou-se na forma entusiasmada e empenhada como apresentaram os seus trabalhos ao grupo. Os trabalhos foram expostos posteriormente numa das paredes da escola.

Figura 22

Trabalhos realizados pelos alunos no contexto da atividade "Our Monsters"



De seguida, de acordo com o ambiente artístico que se sentia na sala de aula, passámos a trabalhar outra forma de arte, mais uma vez - a música. Para consolidar um pouco mais o vocabulário referente ao corpo humano, foi ensinada e cantada também a música "Head, Shoulders, Knees and Toes" (Figura 23). Esta música criou bastante entusiasmo na turma, já que era conhecida por todos e pelo facto de a ela estar associada uma coreogra

Figura 23

“Head, Shoulders, Knees and Toes”



Nota: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=RuqvGiZi0gg>

Como abordado anteriormente, foi pedido aos alunos para registar numa folha as suas músicas favoritas. Nos pré-questionários realizados antes da PES, vários foram os alunos que afirmaram que a música os acalmava e os ajudava a relaxar. Então, com as músicas recolhidas foi feita uma playlist na plataforma de streaming *Spotify*. Esta playlist foi usada algumas vezes, especialmente mais para o final da PES. Enquanto os alunos estavam a fazer trabalhos autónomos, coloquei a *playlist* a tocar para perceber qual era a reação dos alunos e que efeito é que teria neles. Esta "experiência" foi bastante interessante, na medida em que houve diversas reações. Ao início, todos queriam que eu pusesse a sua música, o que criou alguma agitação na sala de aula. Foi, então, combinado que todas as músicas passariam no decorrer das outras aulas e não só naquela, se os alunos se mantivessem calmos e em silêncio a trabalhar. Às vezes ocorria um aluno pedir para pôr a música mais alta e o que era dito é que se todos se mantivessem em silêncio ou a falar em voz baixa que conseguiam ouvir a música. Esta estratégia não funcionou sempre por diversos motivos, mas, de uma forma geral, gostamos do resultado e, principalmente gostamos da forma como alguns realmente trabalhavam melhor com música. Outra das coisas que achámos interessante foram as músicas escolhidas pelos alunos, de vários género e épocas. Não posso, contudo, concluir que as vezes que a experiência correu bem se deveram ao facto dos alunos realmente se concentrarem e se sentirem mais calmos/relaxados com a música ou se simplesmente eles queriam que a música deles fosse a escolhida. Considero que não tive tempo nem conhecimentos suficientes para aprofundar mais esta parte.

2.3. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS FINAIS

A terceira fase aconteceu uns dias após a última regência. Foi aplicado um questionário final aos alunos do 4º ano com dois objetivos: perceber se tinha havido alguma evolução nas respostas que tinham sido dadas no primeiro questionário e perceber se eles tinham alguma percepção daquilo que foi a aplicação do SEL e da música nas aulas de inglês. Quanto ao formato, este foi idêntico ao primeiro - três opções (sim, às vezes e não) rodeando ou colorindo a opção (representada por emojis) que mais lhes conviesse.

Figura 24

Pós-questionários realizados aos alunos do 4º ano

Name: _____ Date: _____

Questionnaire

 Yes/ Sim
  Sometimes/ Às vezes
  No/ Não

Question / Pergunta	Answer / Resposta			Why? / Porquê?
1 - Do you listen to music daily? / Ouves músicas diariamente?				
2 - Does your English teacher use music in class? / A tua professora de inglês utiliza música nas aulas?				
3 - Do you like to listen to music in English classes? / Gostas de ouvir música nas aulas de inglês?				
4 - Do you think that music helped you learn English? / Achas que a música te ajudou a aprender inglês?				
5 - Do you think music has the power to influence the way you feel? / Achas que a música tem o poder de influenciar a maneira como te sentes?				

6 – Did you feel more motivated with music in class? / Sentiste-te mais motivado com a música nas aulas?				
7 – Did you feel comfortable singing in class? / Sentias-te à vontade para cantar nas aulas?				
8 - Did you enjoy listening to your favorite songs in class? / Gostaste de ouvir as tuas músicas preferidas nas aulas?				
9 – Do you like listening to music/singing with your family and friends? / Gostas de ouvir música/cantar com a tua família e amigos?				
10 – Did you like my classes? / Gostaste das minhas aulas?				

Figura 25

Respostas obtidas à questão 5 do pós-questionário



Na primeira parte do questionário as perguntas eram idênticas às do primeiro. Quanto à pergunta "Achas que a música tem o poder de influenciar a maneira como te sentes?", 91% dos alunos responderam que sim. Comparando com o pré-questionário, em que apenas 44% dos alunos afirmaram que sim, neste o número aumentou para 91%. Por outro lado, 4% afirma ainda que não. No espaço de resposta livre, os alunos reiteraram os comentários feitos anteriormente, dizendo que a música "os acalma", "os relaxa", "lhes faz concentrar melhor" e "lhes faz ficar felizes". Contrariamente, também houve alunos que olharam para esta questão por um lado menos positivo, afirmando que "algumas músicas me irritam" e que "algumas músicas me fazem ficar triste".

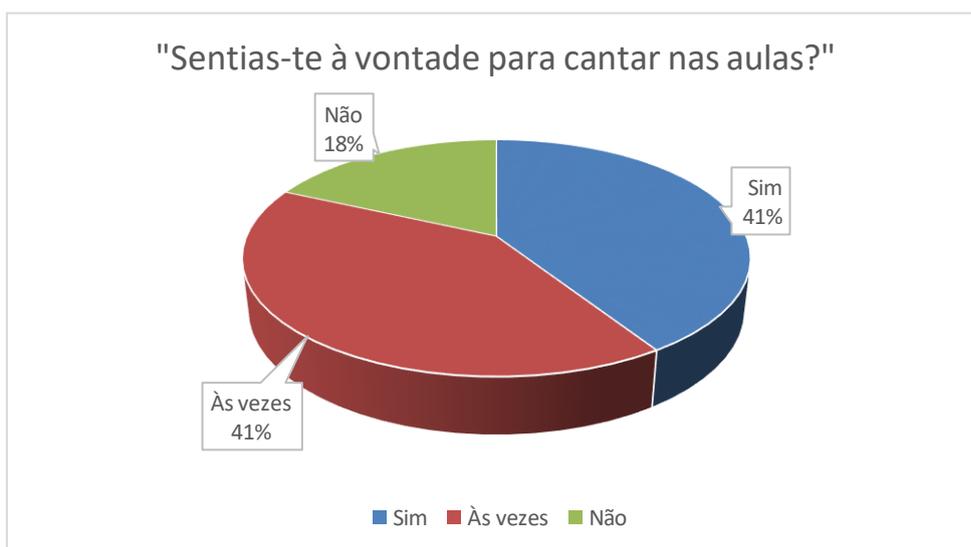
Figura 26

Resultados obtidos à questão 6 do pós-questionário



Figura 27

Respostas obtidas à questão 7 do pós questionário



As duas questões nas figuras eram novas, na medida em que não tinham sido aplicadas nos pré-questionários. Na questão da figura 25, tentámos perceber se os alunos conseguiam identificar a música como algo motivador para eles no contexto de ensino e aprendizagem do

inglês. 82% afirmaram que sim, reiterando isso mesmo nos comentários feitos, "porque a música me motiva" e "porque a música me faz sentir mais motivado". Por outro lado, quando confrontados com a questão, 8% dos alunos afirmou que não. Outra das questões feita foi se os alunos se sentiam à vontade para cantar nas aulas, como forma de perceber se tal lhes faz sentir confiantes, confortáveis, etc. Esta foi a questão em que as respostas mais se dividiram, sendo que 41% dos alunos responderam "sim" e "às vezes. Um aluno afirmou que sim "porque cantava em conjunto com os outros". Quanto aos que disseram que não, afirmaram que tal aconteceu porque "tinham vergonha de cantar" ou "não sabem cantar". Outro comentário foi que "canto baixinho para não me enganar".

Tendo em conta os dados recolhidos e os comentários feitos pelos alunos, posso afirmar que na generalidade, a turma vê e reconhece a música como um importante instrumento para se aprender uma língua estrangeira, e que esta está também associada ao SEL, naquilo que lhes é possível afirmar e nos sentimentos que crianças desta idade conseguem expressar por palavras, sejam eles positivos - como a motivação e a felicidade, ou menos bons - o medo, a insegurança e a vergonha. De salientar também que nesta parte também feitas questões mais gerais e relativa a toda a PES e não só à música como instrumento didático e ao SEL, nomeadamente se os alunos tinham gostado das aulas lecionadas - com espaço para comentários livres.

Concluindo, podemos afirmar que tanto o pré como o pós questionários serviram o seu propósito, que era precisamente tentar perceber se as crianças tinham alguma perceção sobre os temas mencionados, e de que forma é que eles se poderiam traduzir nas suas vidas, dentro e fora da escola. Através dele, também tentámos estabelecer algum tipo de comparação de respostas, depois de todo o processo da PES. De certo modo, essa comparação foi possível de se fazer, através das respostas e dos comentários que os alunos fizeram, e que, consoante a faixa etária em que estes se encontram, expressaram os seus pontos de vista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, este trabalho teve como objetivo perceber de que forma é que o ensino e aprendizagem da língua inglesa tem vindo a evoluir, tanto no currículo escolar, como na sociedade. Além disso, foi analisada a música enquanto recurso, tendo em conta o seu valor didático, e como potenciadora do desenvolvimento cognitivo, afetivo, linguístico, social, cultural e psicomotor. Por fim, o último objetivo era perceber em que medida é que a música poderia ser potenciadora do desenvolvimento de competências socioemocionais, no contexto de aula de inglês do 1ºCEB, através de métodos e práticas relacionadas com o SEL.

Este estudo teve como base três questões de investigação, questões estas que servem para ter uma ideia do que se pretende resolver dentro da problemática, o que se pretende atingir e a forma como o conseguir:

1. Que perceções têm os alunos sobre o papel da música no processo de ensino e aprendizagem de inglês no 1ºCEB?
2. Que práticas e recursos baseados no uso da música são eficazes para a promoção do SEL no contexto de ensino de inglês no 1º CEB?
3. Quais contributos das práticas e recursos baseados no uso da música e abordagem SEL para a promoção de aprendizagens mais eficazes?

Coelho e Favaretto (2010, p. 4) afirmam que “a música é uma área do conhecimento importante para o enriquecimento de experiências individuais e coletivas [...], essencial para o desenvolvimento da sensibilidade e da realização plena do ser humano”. Desde que me lembro que a música está presente na minha vida. Posso até afirmar que antes de gostar do inglês comecei a gostar de ouvir, traduzir e entender a música em inglês. Durante todo o meu percurso académico enquanto aluno a música foi utilizada como recurso didático. Enquanto estagiário, vi também a música a ser utilizada por professores com outros alunos e todo esse processo me despertou curiosidade. No entanto, só mais tarde é que comecei a questionar de uma forma mais aprofundada como tal se daria, o que me levou à questão de investigação "Que perceções têm os alunos sobre o papel da música no processo de ensino e aprendizagem de inglês no 1ºCEB?"

Quanto a esta questão, pude obter respostas através dos dados recolhidos nos questionários feitos aos alunos antes e após a PES, bem como no decorrer da própria PES, através dos seus comentários e intervenções durante as regências. No primeiro questionário feito, foi colocada a questão "Achas que a música te ajuda na aprendizagem do inglês?", à qual 87% dos alunos respondeu positivamente, tecendo comentários já apresentados no capítulo 2.1. Para além do valor didático que os alunos lhes atribuíam, também agiam entusiasticamente face às músicas utilizadas durante a regência, o que criou um ambiente descontraído e divertido e que, por sua vez, facilitou a aprendizagem dos conteúdos. Por outro lado, é preciso ter em conta que os métodos e estratégias utilizadas de acordo com os objetivos pretendidos devem ser dinâmicos e adaptáveis. Como afirma Vieira e Tenreiro-Vieira (2005), a estratégia na educação encontra-se interligada com o papel do professor, ou seja, a estratégia é pensada e mobilizada de forma a elaborar um plano de aula com o objetivo de lecionar um determinado conteúdo, trabalhando competências específicas, o que contribui para a criação de um vínculo entre o professor e o aluno.

Quanto à segunda questão de investigação, há que referir que a aprendizagem socioemocional (SEL) é "o processo para integrar os pensamentos, os sentimentos e o comportamento para realizar tarefas sociais importantes; atender às necessidades pessoais e sociais; e desenvolver as habilidades necessárias para de maneira a tornarmo-nos membro produtivos e ativos da sociedade" (Dresser, 2012, p.27). Como foi referido no capítulo 3, são inúmeros os desafios que a escola enfrenta quando confrontada com esta problemática, devido à gigantesca diversidade de alunos, não só numa perspetiva cultural, mas também do ponto de vista cognitivo e motivacional, aliada à falta de recursos das escolas, à pressão exercida pelos pais e à falta de tempo para a implementação destas práticas. Aquando da aplicação do primeiro questionário, pudemos constatar que uma grande maioria dos alunos nunca se teria questionado sobre o tema. À pergunta "Achas que a música tem o poder de influenciar a forma como te sentes?" 96% dos alunos respondeu positivamente, e apenas 4% afirmou que a música não influenciava o seu estado de espírito. Os comentários deles traduziram aquilo que senti no decorrer da PES - que eles perceberam que a música expressa sentimentos que eles conseguiam identificar (tanto positivos como negativos) e que esta influenciou a minha prática e, conseqüentemente, a deles, em aspetos como a motivação e a concentração, a autoconfiança e a relação com eles mesmos e com os outros.

Relativamente à última questão, e tendo mais uma vez em conta os entraves referidos acima, a eficácia da implementação de métodos e práticas desta natureza implica uma profunda reflexão naquilo que são as linhas orientadoras do currículo e do sistema de ensino atual. No entanto, como referido no capítulo 3, o caminho da mudança pode começar a ser feito através de pequenos passos, através de estratégias que potenciem um diálogo/debate/conversa não só entre os professores e alunos, mas com toda a comunidade estudantil, num ambiente de comunicação clara e de respeito.

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, e Schellinger (2011) concluem com a sua investigação, referente a uma meta-análise de 213 estudos sobre SEL, que o Modelo SEL tem realmente um impacto positivo no ambiente escolar e promove diversos benefícios escolares, sociais e emocionais nos alunos. Carvalho, et al. (2016) salientam que esses benefícios se destacam, nomeadamente, no desempenho escolar dos alunos e que, em média, os estudantes que frequentam os programas SEL têm 11% de maior desempenho escolar; ocorrem melhorias nos comportamentos e atitudes, nomeadamente, existe uma maior motivação para aprender e melhores comportamentos em sala de aula; ocorrem menos comportamentos indisciplinados, tais como agressões; ocorre uma redução do stress emocional e ocorrem menos relatos de depressão, ansiedade, tensão e isolamento social.

Jones & Bouffard (2012) afirmam que os resultados escolares dependem e/ou estão associadas às competências socioemocionais, referindo que estes podem ser desenvolvidos por meio de múltiplos caminhos e estratégias que variam de acordo com os tipos de competências que se mobiliza.

Jones, Barnes, Bailey, e Doolittle (2017) guiaram-se por uma meta-análise para analisar descobertas em diferentes estudos ao qual chegaram à conclusão de que os programas SEL produzem efeitos estatísticos bastante positivos. Os alunos que participaram nos programas SEL obtiveram resultados significativamente melhores do que os alunos que não participaram nos programas SEL.

Relativamente à minha experiência na PES, houve certamente limitações e aspetos a melhorar. Considero que o maior desafio que enfrentei foi perceber de que forma é que podia relacionar a música e o SEL, e de que forma é que poderia aplicar isso nas regências. Essa dificuldade também se traduziu na realização dos questionários aos alunos. Para além disso, o pequeno número de regências e o pouco tempo que tínhamos tinha de ser gerido com as regências de outros estagiários e com as necessidades da instituição.

Não obstante, encarei a PES como um desafio e cumpri um dos objetivos a que me propus - tratar não apenas o tema de investigação, mas diversificar os meus métodos e práticas enquanto estagiário para começar a tentar perceber o professor que quero ser. Neste sentido, e apesar de em muitos momentos ter duvidado de mim mesmo, fiquei feliz e satisfeito com o trabalho que realizei como professor estagiário, e com a relação que consegui estabelecer com a supervisora cooperante, com a instituição e, principalmente com os meus alunos, a quem espero ter marcado tanto como eles me marcaram a mim, e desejo para eles nada menos que o mundo todo, e que a música nunca pare de tocar nos corações deles. Como dizia Barenboim (2009),

Ou havemos de encontrar uma maneira de viver uns com os outros ou havemos de encontrar uma maneira de nos matarmos uns aos outros. O que me dá esperança? Fazer música. Porque, antes de uma sinfonia de Beethoven, Don Giovanni de Mozart ou Tristão e Isolda de Wagner, todos os seres humanos são iguais. (p.191)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abdellah, A. S. (2002). *Songs, chants, and rhymes in English language teaching. Spotlight on primary English education resources*. Washington, DC: Academy for Educational Development

Abreu, C.; Esteves, V. (2016) *Let's Rock 4*. Porto: Porto Editora.

Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, Lda.

Barenboim, D. (2009). *Everything is Connected: The Power of Music*, Edition W&N

Bravo, C., Cravo, A. e Duarte, E. (2015, 31 de julho). *Metas Curriculares de Inglês. Ensino Básico: 1º, 2º e 3º Ciclos*. Direção Geral da Educação.

Caires, S. & Almeida, A. (2003). *Vivências e percepções dos estágios pedagógicos: estudo com alunos de licenciaturas em ensino*. *Psico-USF*, 8(2), 145-153.

Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford

Carvalho, Á., Amann, G., Almeida, C., Ladeiras, L., Lima, R., Lopes, I., . . . Marta, F. (2016). *Saúde Mental em Saúde Escolar - Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em Meio Escolar*. (D.-G. d. Saúde, Ed.) Lisboa.

CASEL. (2019). *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*. CASEL- Guide to Schoolwide SEL.

César, M., & Oliveira, I. (2005). *The curriculum as a mediating tool for inclusive participation: A case study in a Portuguese multicultural school*. *European Journal of Psychology of Education*, XX (1), 29-43

Coelho, V. A. (2014). *Promoção do sucesso e ajustamento escolar: estudos sobre a eficácia e efetividade de programas de desenvolvimento socioemocional para alunos do 4.º ao 9.º ano*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Coelho, Márcio; FAVARETTO, Ana Maria. *Batuque batuta: música na escola*. v. 1, 2, 3, 4 e 5. São Paulo, 2010.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. routledge.

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*.

Conselho europeu para o Desenvolvimento das Competências Linguísticas (2019, 22 de maio). *Abordagem Global do Ensino e Aprendizagem das Línguas*. Jornal Oficial da União Europeia

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Modern Languages Division, Strasbourg: Cambridge University Press.

Cortesão, L. (1993). *A avaliação formativa – que desafios?*. Cadernos Pedagógicos. Porto: Edições ASA.

Davies, G. M. (2017). *Songs in the young learner classroom: a critical review of evidence*. ELT Journal

Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo: Práticas partilhadas - Sugestões para projectos de ensino do Inglês no 1.º Ciclo*. Porto: Edições ASA.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions*. Child Development, 82(1), 405-432

Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., SchwabStone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development

Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2005). Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. *La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*, 19.

Figueiredo, F. J. (jan/dez de 1995). *Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua*. (J. P. Pinto, Ed.) Revista SIGNÓTICA, VII, pp. 39-57.

García, C.M. (1992). *A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque*. In A. Nóvoa (Coord.). *Os professores e a sua formação* (pp.53-76). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Gonçalves, I. (2003). *O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1.º ciclo do ensino básico como fator de sucesso da aprendizagem da língua materna*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.

Goleman, D. (1995). *Inteligência Emocional- A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente*. (M. Santarrita, Trad.) Brasil: Objetiva.

Greenberg, M., Celene, D., Roger, W., & Joseph, D. (2017). *Social and Emotional Learning as a Public Health Approach to Education*. *The future of children*, 27(1).

Griffiee, D. T. (1992). *Songs in action*. Hertfordshire: Prentice Hall International

Hancock, M. (2013). *Singing Grammar Book and Audio CD: Teaching Grammar Through Songs*. Cambridge

Januário, C. (1996). *O currículo e a reforma do ensino*. Lisboa: Livros Horizonte

Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (31 de maio de 2017). *Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School*. The Future of Children, 27

Jones, S. M., & Bouffard, S. M. (2012). *Social and Emotional Learning in Schools- From Programs to Strategies*. Social Policy Report, 26

Kuśnierek, A. (2016). *The role of music and songs in teaching English vocabulary to students*. Poland: World Scientific News, 1(43), 1-55.

La Taille, Y., Oiveira, M. K., Dantas, H. (1992). Piaget, Vygotsky, Wallon: *teorias psicogenéticas em discussão* (19ª ed.). São Paulo: Summus editorial.

Machado, R., & César, M. (2012). *Trabalho colaborativo e representações sociais: Contributos para a promoção do sucesso escolar em matemática*. Interações, 20, 98-140.

Miragaya, A. M. (1992). *On the use of rock 'n'roll songs in the EFL classroom*. São Paulo: 3rd BRAZ-TESSOL, 156-161

Murphey, T. (1992). *Music and song*. Oxford: Oxford University Press.

Nova Escola. (s.d.). *Competências Socioemocionais*. Lunetas.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2009). *O mundo da criança - Da infância à adolescência* (11ª ed.). São Paulo: McGrawHill.

Papalia, D.E., Olds, S.W. and Feldman, R.D. (2001) *Human Development*. 8th Edition, McGraw Hill, Boston.

Paquette, K. R., & Rieg, S. A. (2008). *Using music to support the literacy development of young English language learners*. Early Childhood Education Journal

Payton, J., Weissberg, R., Durlak, J., Dymnicki, A., Taylor, R., Sehellinger, K., & Pachan, M. (December de 2008). *The Positive Impact of Social and Emotional Learning for kindergarten to Eighth-Grade Students*. (CASEL, Ed.) CASEL.

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research*. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.

Raimundo, R., & Pinto, A. M. (2016). *Avaliação e Promoção das Competências Socioemocionais em Portugal* (1.ª ed.). Lisboa: Coisas de Ler.

Ribot, T. (1900). *Essai sur l'imagination créatrice*. Paris: Alcan

Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE ediciones.

Santos, J., Pauluk, I. (2008). *Proposições para o ensino de língua estrangeira por meio de músicas*. Guarapuava

Schonert-Reichl, K. A. (Spring de 2017). *Social and Emotional Learning and Teachers*. *Future as children*, 27(1), 137-155.

Selman, R. (11 de abril de 2017). *Competências Socioemocionais*. (W. Soares, Entrevistador) Brasil.

Simpson, A. J. (2015). *How to use songs in the English language classroom*. British Council.

Vaillant, D. (2002). *Formacion de formadores: estado de la practica*. Preal: Madrid.

Vieira, R., Tenreiro- Vieira, C. (2005). *Estratégias de Ensino/Aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

Virel, A. (1977). *Vocabulaire des psychothérapies*, Paris: Fayard.

Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press

Shin, J.K. & Crandall, J. (2014). *Teaching young learners of English: From Theory to Practice*. Boston, MA: Heinle Cengage learning.

Zabalza, M. A. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: Edições ASA

Zins, J., & Elias, M. (01 de 07 de 2007). *Social and Emotional Learning: Promoting the Development of All Students*. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 233-255.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* New York: Teachers College Press.

ANEXOS

Anexo 1 - Ficha realizada pelos alunos

“Down in the deep blue sea” – by Finny the shark

Down in the deep blue sea

Down in the deep blue sea

Down in the deep blue sea

Come and take a (1) _____ with me

We'll see a swimming (2) _____

We'll see a swimming (2) _____

We'll see a swimming (2) _____

Come and take a dive with me.

We'll see an (3) _____

We'll see an (3)

We'll see an (3)

Come and take a dive with me.

We'll see a great big (4)

We'll see a great big (4)

We'll see a great big (4)

Come and take a dive with me.

We'll see a baby (5) _____

We'll see a baby (5) _____

We'll see a baby (5) _____

Come and take a dive with me.

We'll see a (6) _____

We'll see a (6) _____

We'll see a (6) _____

Come and take a dive with me.

We'll see a (7) _____

We'll see a (7) _____

We'll see a (7) _____

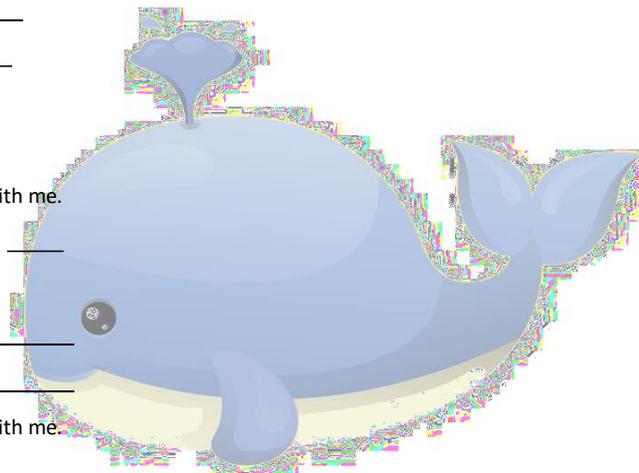
Come and take a dive with me.

Down in the deep blue sea.

Down in the deep blue sea.

Down in the deep blue sea.

Come and take a dive with me.

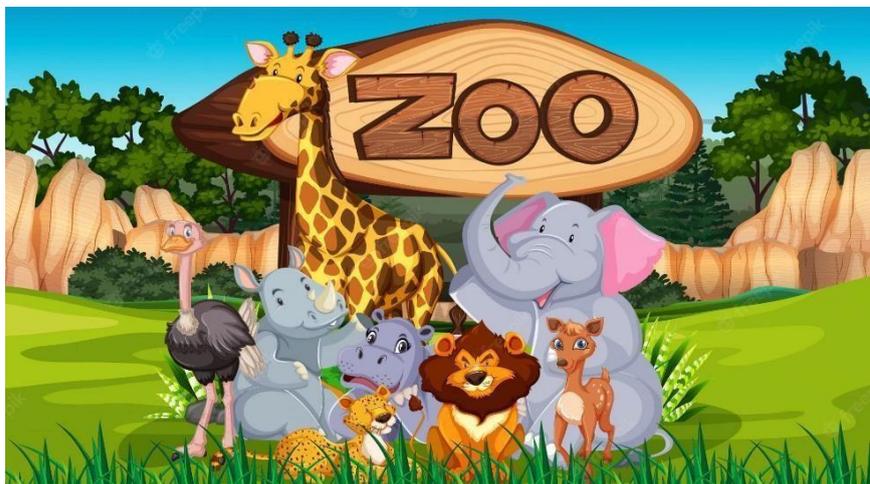


Anexo 2 - Enunciado da atividade realizada no contexto da PES

<p>NAME: _____</p> <ul style="list-style-type: none">- TWO GREEN EYES- ONE RED NOSE- THREE BLUE LEGS- ONE PINK MOUTH- FOUR PURPLE ARMS- TWO ORANGE EARS	<p>NAME: _____</p> <ul style="list-style-type: none">- THREE BLUE EYES- TWO ORANGE NOSES- ONE BROWN LEG- A BIG RED MOUTH- EIGHT GREEN ARMS- TWO PINK EARS
<p>NAME: _____</p> <ul style="list-style-type: none">- ONE YELLOW EYE- ONE BLACK NOSE- ONE BLUE LEG- ONE PINK MOUTH- SIX RED ARMS- NO EARS	<p>NAME: _____</p> <ul style="list-style-type: none">- TWO GREEN EYES- ONE ORANGE NOSE- THREE BLUE LEGS- ONE RED MOUTH- TWO PURPLE ARMS- NO EARS

UNIT 2: LET'S VISIT THE ZOO

PAULO CARNEIRO



Class:	4 th year
Lessons:	1,2,3,4,5, and 6
Level:	A1
Teacher:	Paulo Carneiro
Coordinator:	Doutor Mário Cruz

Index

INTRODUCTION.....	78
PEDAGOGICAL JUSTIFICATION	78
UNIT PLAN.....	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
LESSON PLAN 1	81
SUMMARY.....	81
CONTENTS.....	81
LESSON PROCEDURES	86
LESSON PLAN 2	89
SUMMARY.....	89
CONTENTS.....	89
LESSON PROCEDURES	95
LESSON PLAN 3	99
SUMMARY.....	99
CONTENTS.....	99
LESSON PROCEDURES	103
LESSON PLAN 4	106
SUMMARY.....	106
CONTENTS.....	106
LESSON PROCEDURES	111
LESSON PLAN 5	114
SUMMARY.....	116
CONTENTS.....	116
LESSON PROCEDURES	119
LESSON PLAN 6	122
SUMMARY.....	122
CONTENTS.....	122
LESSON PROCEDURES	126
BIBLIOGRAPHY	129
ATTACHMENTS.....	130

INTRODUCTION

In this unit, pupils will work on the topic of animals (wild animals, farm animals and marine animals). This theme will be worked on through various activities and games, combined with the use of music. The theme of solidarity will also be addressed, through a project developed by the pupils. This plan is divided into 6 parts: the six lessons, accompanied by the summary and the contents to be addressed, as well as the lesson procedures to follow in each class.

PEDAGOGICAL JUSTIFICATION

The set of classes I present below has the main objective of developing language skills (speaking, listening, writing, and reading), combining the teaching of a foreign language with the use of music (to develop socio-emotional competence) and at 21st century skills such as creativity, the ability to collaborate and communicate with others and promote critical thinking. This unit ("Let's visit the zoo") has as its main content the animals and some of their characteristics and specificities (for example, regarding their diet).

The vocabulary that will be presented will be based on the one that appears in the textbook "Let's Rock 4". However, additional vocabulary will be presented (present in other resources such as videos) and vocabulary that the students themselves bring to the classroom, according to their knowledge and experiences, using a CLIL approach. By bringing content and vocabulary with which students can relate, the learning process will be more meaningful, enjoyable, and fun for pupils, always considering that if they learn in a connected and related way, most of them will learn properly (Ausubel & Novak, 1983).

A 21st century classroom is made up of multiple direct and indirect challenges, regarding the teaching and learning process and the students themselves. That said, the teacher's action and the didactic resources he uses must accompany the evolution of the education system and the students he has in front of him. These resources must be interesting, easily accessible to all stakeholders, attractive, integrated into the school curriculum and have an educational

purpose. One of the resources that fulfil these requirements is music. According to Campbell (2010), children think aloud through music. They socialize, have fun, and transmit emotions through music. Their bodies stretch, bend, they step and jump quickly, while the melody in their voice rises and falls, speeds up or slows down. Their music can be “seen” and heard through their play.

During these classes, I intend to understand how music can be applied as an instrument of cognitive, affective, linguistic, social, cultural, and psychomotor development.

Social Emotional Learning is a process of obtaining and effectively applying the knowledge, attitudes, and skills necessary to understand and manage emotions, set, and achieve positive goals, feel, and show empathy for others, establish, and maintain positive relationships, and make responsible decisions in the lives of children and adults (Crisafulli, 2022). In the context of teaching a foreign language, SEL is fundamental and can bring numerous benefits.

Another of the major objectives I had in this unit was to promote the development of a solidarity project (lesson 5), considering the theory of Project Based Learning. PBL promotes learner-centeredness, active learning techniques, and encourages meaningful tasks which lead to problem-solving, critical thinking, and decision making (Chen, 2019). This project is a solidarity action that will bring to the pupils a real-life problem, which will be of greater interest to the students. This is because students are given the opportunity to be directly involved in the action, actively communicating, and collaborating, while being able to work independently.

Gamification will also be an integral part of these lesson plans because it is an effective way to motivate and to and engage pupils. to the learning process through game elements (punctuation, a leader board, badges...) and thinking, such as challenges and competition (Foncunbierta & Rodrigues, 2015).

The document used to prepare these lesson plans was "Aprendizagens Essenciais - Inglês - 4º ano - 1ºCEB", its objectives and articulation with the students' profile and the 21st century skills.

General Aims				
To say names of farm animals, wild animals, and sea animals; know how to distinguish between carnivores, herbivores, and omnivores; to play games; to use articles; to learn through music; to develop a solidarity project				
Strategies	Theoretical Contents			Evaluation
	Communicative	Lexical	Grammar	
Relate images words and gestures Repeating some words Asking questions - Matching flashcards to images Word searching Labelling images Observe a poster -playing an online game - Showing cards Matching pictures to word cards Listening to animal names Classifying animals according to some features. Identifying the Time Create a table to review contents Do role play activities Discuss topics Development of a project	Hearing and saying wild, farm and marine animals' names Recognizing animal's sound Reading, repeating, and writing simple words and phrases related to the topic (animal's actions) - Asking and answering the time in English	Wild animals' vocabulary - Farm animals' vocabulary Animal Classification: herbivores, omnivores and carnivores - Marine animals' vocabulary	- Definite and indefinite articles	Autonomy Collaboration Development of creativity during tasks - Behaviour - Completion of different tasks: reading, writing, and speaking and listening
Resources				
White board, white board marker, computer, projector, animals table, notebooks, glue, scissors, student's book, animal flashcards, painting supplies, three large boxes				
Time				Types of work
6 sessions : 60 minutes + 60 minutes				Individual work, group work
Evaluation				
Oral and written, continuous				

LESSON PLAN 1

- Students can already identify wild animals and farm animals in Portuguese

- Students can tell the difference between wild animals and farm animals

Summary:

- “Let’s visit the zoo” – introducing the topic
- Wild animals and farm animals

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<p>Lexical:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wild animals - Farm animals 	<ul style="list-style-type: none"> - Listening to animals’ names - Say and repeat the animals’ names - Revising vocabulary 	<ul style="list-style-type: none"> - Students are able to recognize and say wild and farm animals in English - Students are able to some exercises about the topic

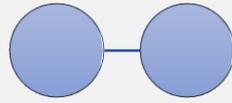
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	RESOURCES	EVALUATION
Classroom Routines	<p>AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes</p> <p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola e rotinas escolares; - Animais; - Numerais cardinais até 100 - Numerais ordinais nas datas; - As horas; <p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; - Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; - Identificar palavras e expressões em 	<ul style="list-style-type: none"> - Weather Vocabulary - Days of the week - Months of the Year <p>Wild animals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Macaw - Koala - Python - Alligator - Wombat - Tiger - Lemur - Turtle - Cheetah - Giraffe - Zebra - Rhino - Meerkat - Crocodile <p>Farm animals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cow 	<ul style="list-style-type: none"> - White board - White board marker - Computer - Projector - Animals Table - Notebooks - Glue - Scissors - Students' book 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to perform a routine - Pupils are able to recognize and differentiate a wild animal and a farm animal - Pupils are able to identify the wild and farm animals' names in English

		<ul style="list-style-type: none">- Horse- Sheep		
--	--	---	--	--

	<p>rimas, lengalengas e canções.</p> <p>Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; - Perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; - Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; - Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informação pessoal elementar; - Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, 	<ul style="list-style-type: none"> - Rabbit - Hen - Rooster 		
--	--	--	--	--

	<p>lengalengas e cantar;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Indicar o que é, ou não, capaz de fazer. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas; - Escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. <p>Competência Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar eficazmente em contexto - Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos - Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto 			
--	--	--	--	--

On the board, a table will be made in large stitch, just like they have in their notebook. Two pupils will be called to the board to write, and the others will participate by saying which animals they have pointed out in the notebook. As they say, the animals will be divided by the columns.



Listening
Speaking
Writing

25'

Pupils will also repeat the animal names together as they say and add to the board.

Step 3:

Pupils will read the song that is on page 36 of the book. Then they will hear the audio of the song. The teacher will ask the students to stand up and everyone will sing the song together.

Afterwards, the teacher will choose students to say an animal from the farm, to adapt and put in the music.

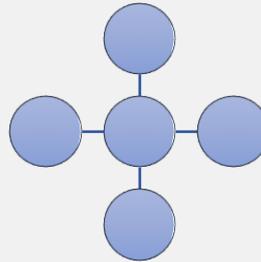
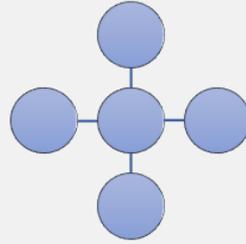
Step 4:

Ending the lesson

As the lesson comes to an end, pupils will revise what was done and what they learned with that lesson, by answering simple questions:

- So, can you tell me what we did today?
- Can you tell me 5 wild animals and 5 farm animals?

Homework: Workbook – p.13 - ex.1



Reading

10'

Speaking

10'

LESSON PLAN 2

- Pupils can already say some animals in English

Summary

- Homework correction
- “Who am I?” - Playing a game
- “At the zoo” – Reading comprehension exercises
- A vs. An

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> - - Wild animals - Farm animals A vs An 	<ul style="list-style-type: none"> - - Listening to animals’ names - Say and repeat the animals’ names - Revising vocabulary - Reading texts with the - vocabulary 	<ul style="list-style-type: none"> - - Pupils are able to recognize and say wild and farm animals in English - Pupils are able to some exercises about the topic - Pupils can understand when they should use the indefinite articles "a" and "an"

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	RESOURCES	EVALUATION
-------	------------	------------	-----------	------------

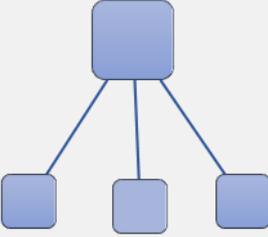
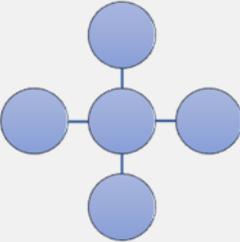
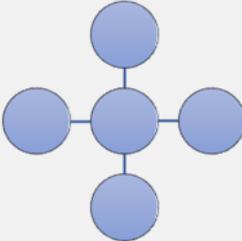
Classroom Routines	<p>AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes</p> <p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola e rotinas escolares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Weather Vocabulary - Days of the week - Months of the Year 	<ul style="list-style-type: none"> - White board - White board marker - Computer - Projector 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to recognize and differentiate a wild animal and a farm animal - Pupils are able to identify the wild and farm animals' names in English
Wild and farm animals	<ul style="list-style-type: none"> - Animais; - Numerais cardinais até 100 	<p>Wild animals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Macaw - Koala - Python 	<ul style="list-style-type: none"> - Animals Table - Notebooks - Students' book 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to remember and communicate what they did last lesson
A vs An	<ul style="list-style-type: none"> - Numerais ordinais nas datas; - As horas; <p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; - Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; - Identificar palavras e expressões em 	<ul style="list-style-type: none"> - Alligator - Wombat - Tiger - Lemur - Turtle - Cheetah - Giraffe - Zebra - Rhino - Meerkat - Crocodile - Dolphin - Crocodile - Hippo 	<ul style="list-style-type: none"> - Animals flashcards 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to communicate through simple sentences and expressions about the topic - Pupils are able to understand when they should "a" and when they should use "an"

		- Monkey		
--	--	----------	--	--

	<p>rimas, lengalengas e canções. Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; - Perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; - Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; - Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informação pessoal elementar; - Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar; 	<ul style="list-style-type: none"> - Tiger - Bear - Lion - Elephant - Owl <p>Farm animals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cow - Horse - Sheep - Rabbit - Hen - Rooster - Duck - Goat - Turkey - Donkey 		
--	---	---	--	--

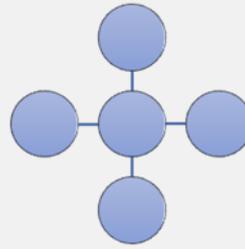
	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar o que é, ou não, capaz de fazer. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas; - Escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. <p>Competência Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar eficazmente em contexto - Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos - Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto 			
--	---	--	--	--

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
<p><u>Step 0:</u></p> <p>Warm-up</p> <p>The teacher greets pupils with a welcoming song "Hello! How are you? Hello! How are you? Hello! How are you?". As the teacher sings, he walks around the room, shaking hands with pupils</p> <p>If the class is very excited, the teacher sings the song "1...2...3 Listen to me! 1.. 2..3 Look at me!".</p>		<p>Listening</p> <p>Speaking</p>	2'
<p><u>Step 1:</u></p> <p>Recap of the last lesson</p> <p>The teacher asks the pupils if they remember what they did in the last class. They answer and the teacher writes in the room some topics about what they pointed out.</p>			
<p><u>Step 2:</u></p> <p>Homework Correction</p> <p>The teacher asks who did the homework and gives a sticker (Attachment 2) to those who answered positively. Those who didn't will have the opportunity to do it again, in order to receive the sticker.</p> <p>The teacher calls a student to the board to write the correction of the exercise.</p>		<p>Speaking</p>	2'
<p><u>Step 3:</u></p>			

Let's play a game! – Who am I?

The professor places the animal flashcards (Attachment 3) inside a mystery box. A student comes forward and takes out a flashcard and places it on his forehead. Then he starts asking students questions (e.g., “is it a farm animal? / Is it a wild animal?") until he guesses the animal



Speaking

Writing

6'

Listening

Speaking

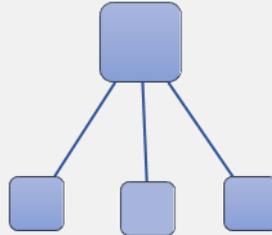
20'

represented in the flashcard. Then some students come forward and do the same.

Step 4:

Time for a story

Students open the book to page 38 of the students' book and do a first silent reading of the text (attachment 4). Afterwards, the teacher reads the story rather aloud and clarifies words/phrases that the students may not have noticed. The teacher assigns "characters" from the story to the students for them to read, as if it were a dialogue. Afterwards, the students give their opinion about the story.

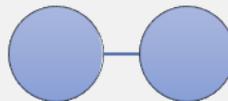


Reading

10'

Step 5:

Students are challenged to do exercises 2 and 3 on page 39. After that, the teacher makes the correction together with the students.



Reading

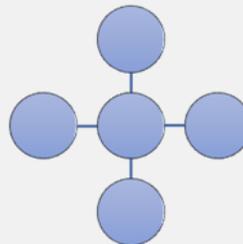
Writing

5'

Step 6:

A vs. An

The teacher introduces the grammatical exercise of understanding when the indefinite articles "a" and "an" are used. The teacher writes "it's" on the board and, using the flashcards, changes it and the students have to say which of the indefinite articles is used.



Speaking

15'

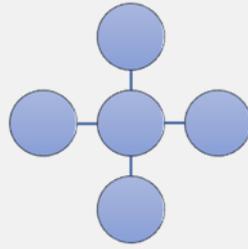
Ending the lesson

As the lesson

comes to an end, pupils will revise what was done and what they learned with that lesson, by answering simple questions:

- So, can you tell me what we did today?
- Anybody can explain me the “a vs. an” rule?

Homework: bring a blindfold for the next class



Speaking

LESSON PLAN 3

Summary

- Let's play a game: finding the perfect match
- Carnivore, omnivore, and herbivore animals – discussing on the topic

Contents

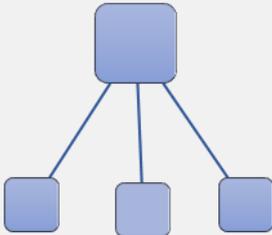
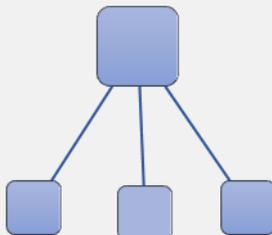
Contents	Strategies	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> - - Wild animals - Farm Animals - Carnivore, omnivore, and herbivore animals 	<ul style="list-style-type: none"> - Listening to animals' names - Say and repeat the animals' names - Make animal sounds - Divide the animals into groups according to their classification 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to do animal sounds - Pupils are able to distinguish carnivore, omnivore, and herbivore animals

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	RESOURCES	EVALUATION
Classroom Routines	<p>AE:</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes</p> <p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola e rotinas escolares; 	<ul style="list-style-type: none"> - Weather Vocabulary - Days of the week - Months of the Year 	<ul style="list-style-type: none"> - White board - White board marker - Computer - Projector 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to remember and communicate what they did last lesson
Wild and farm animals	<ul style="list-style-type: none"> - Animais; - Numerais cardinais até 100 - Numerais ordinais nas datas; - As horas; <p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; - Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; <p>Interação oral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Wild animals - Farm animals - Carnivore, omnivore, and herbivore animals 	<ul style="list-style-type: none"> - Animals Table - Notebooks - Students' book - Mystery box - Papers with written animals - Cards 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to communicate through simple sentences and expressions about the topic - Students are able to distinguish whether animals are carnivores, omnivores, or herbivores

<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; - Perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; - Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; - Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informação pessoal elementar; - Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar; - Indicar o que é, ou não, capaz de fazer. 			
---	--	--	--

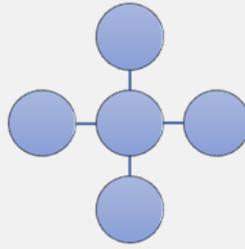
<p>Competência Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none">- Comunicar eficazmente em contexto- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto			
---	--	--	--

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
<p><u>Step 0:</u></p> <p>Warm-up</p> <p>The teacher greets pupils with a welcoming song "Hello! How are you? Hello! How are you? Hello! How are you?". As the teacher sings, he walks around the room, shaking hands with pupils</p> <p>If the class is very excited, the teacher sings the song "1...2...3 Listen to me! 1.. 2..3 Look at me!".</p>		<p>Speaking</p>	<p>2,5'</p>
<p><u>Step 1:</u></p> <p>Recap of the last lesson</p> <p>The teacher asks the pupils if they remember what they did in the last class. They answer and the teacher writes in the room some topics about what they pointed out.</p>			
<p><u>Step 2:</u></p> <p><i>Let's play a game – Find the perfect match</i></p> <p>This activity should be done in a wide area with no obstacles, so that students can move freely throughout the space.</p> <p>Using the mystery box (attachment 5), each student will draw a paper with an animal on it. Inside the box will be papers (attachment 6) written with duplicate animals, so that each</p>		<p>Speaking Listening</p>	<p>2,5'</p>

student has a pair. After seeing which animal is theirs, students should spread out around the space and put on the blindfolds. The objective of the game is, through the sound that the animal makes, to find its partner in the room.

If students find the pairs quickly, more rounds of the game can be played.



Speaking

Listening

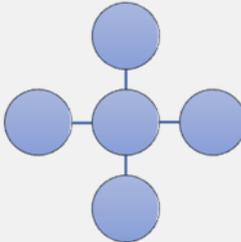
25'

Afterwards, students return to the classroom.

Step 3:

The teacher projects two posters on the board: one about herbivorous animals, carnivorous animals, and omnivorous animals (attachment 7)

The students discuss the topic with the teacher, asking questions



Speaking
Listening

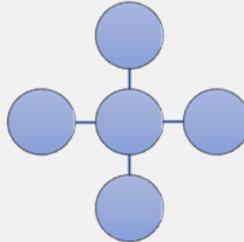
10'

Step 4:

The class is divided into groups (by the arrangement of the tables) and the teacher gives each team two papers saying "omnivore", "carnivore", and omnivore. (Attachment 8)

The revolving wheel is projected on the board through the "Word Wall" platform where different animals are listed.

The wheel turns and the team that is in play has to respond correctly to the classification of the animal that appears.

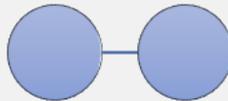


Speaking
Listening

15'

Ending the lesson

As the lesson comes to an end, pupils will revise what was done and what they learned with that lesson, by answering simple questions:



- So, can you tell me omnivorous, carnivorous, and herbivorous animals?

LESSON PLAN 4

Summary

- Imagination exercise about marine animals
- "Down in the deep blue sea" - listening and filling in spaces
- "A whale's tale" - viewing of the video and discussion on the theme of ocean pollution

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> - - Marine animals - Ocean - Ocean pollution 	<ul style="list-style-type: none"> - - Listening to animals' names - Say and repeat the animals' names - Make animal sounds - Learning through audiovisual content 	<ul style="list-style-type: none"> - Students are able to impersonate a sea animal - Students are able to write names of sea animals - Students are able to talk about the topic of ocean pollution -

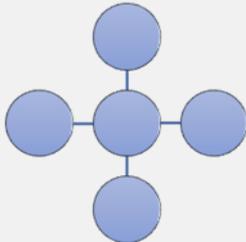
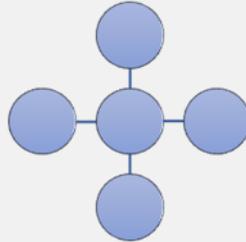
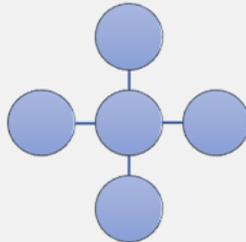
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	RESOURCES	EVALUATION
-------	------------	------------	-----------	------------

Classroom	AE:			
Routines	<p>Conhecimentos, capacidades e atitudes</p> <p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola e rotinas escolares; - Animais; - Numerais cardinais até 100 - Numerais ordinais nas datas; - As horas; <p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; - Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; - Identificar palavras e expressões em 	<ul style="list-style-type: none"> - Weather Vocabulary - Days of the week - Months of the Year <p>Marine animals:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Swimming fish - Octopus - Great big whale - Baby shark - Jellyfish - Starfish 	<ul style="list-style-type: none"> - White board - White board marker - Computer - Projector - Animals Table - Notebooks - Students' book 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to remember and communicate what they did last lesson - Pupils are able to communicate through simple sentences and expressions about the topic - Pupils are able to name some marine animals - Pupils are able to talk about the topic of ocean pollution and express opinions/ideas
Marine animals				

	<p>rimas, lengalengas e canções. Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; - Perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; - Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; - Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informação pessoal elementar; - Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar; 			
--	---	--	--	--

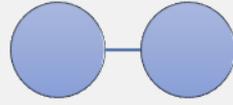
	<ul style="list-style-type: none"> - Indicar o que é, ou não, capaz de fazer. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas; - Escrever sobre as suas preferências de forma muito simples. <p>Competência Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar eficazmente em contexto - Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos - Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto 			
--	---	--	--	--

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
<p><u>Step 0:</u></p> <p>Warm-up</p> <p>The teacher greets pupils with a welcoming song "Hello! How are you? Hello! How are you? Hello! How are you?". As the teacher sings, he walks around the room, shaking hands with pupils</p> <p>If the class is very excited, the teacher sings the song "1...2...3 Listen to me! 1.. 2..3 Look at me!".</p>		<p>Listening</p> <p>Speaking</p>	<p>2,5'</p>
<p><u>Step 1:</u></p> <p>Recap of the last lesson</p> <p>The teacher asks the pupils if they remember what they did in the last class. They answer and the teacher writes in the room some topics about what they pointed out.</p>			
<p><u>Step 2:</u></p> <p>The teacher turns off the lights in the room and tells the students to get up. The teacher projects a video of an ocean with the sound of waves.</p> <p>The teacher challenges the students to imagine that they are in the ocean and are a marine animal. They have to feel the music and embody the character they've chosen.</p> <p><u>Step 3:</u></p>		<p>Listening</p> <p>Speaking</p>	<p>2,5'</p>

The students listen to the song "down in the deep blue sea". The teacher gives the students a worksheet (attachment 10) with blank spaces, which the students must fill in.

Afterwards, the teacher sings the song together with the students.



Listening
Speaking

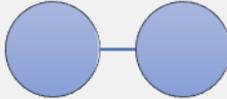
10'

Listening
Writing
Speaking
Reading

15'

Step 4:

The teacher also tells the students to add to the Animals Table the marine animals they learned about.



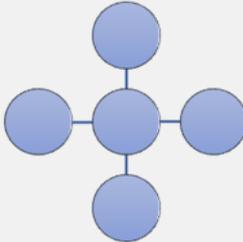
Writing

5'

Step 5:

The teacher shows the video "A whale's tale".

After viewing the video, the teacher promotes a debate on the issue of pollution among students.
The teacher asks the students what they understand from the video and what they know about ocean pollution. The teacher also asks students about practices to adopt at home to prevent ocean pollution.



Speaking
Listening

25'

LESSON PLAN 5

TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	RESOURCES	EVALUATION
-------	------------	------------	-----------	------------

Classroom	AE:			
Routines	<p>Conhecimentos, capacidades e atitudes</p> <p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola e rotinas escolares; - Animais; - Numerais cardinais até 100 - Numerais ordinais nas datas; - As horas; <p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; - Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; 	<ul style="list-style-type: none"> - Weather Vocabulary - Days of the week - Months of the Year - Animals - Institution - Association - Solidarity - Food goods 	<ul style="list-style-type: none"> - White board - White board marker - Painting supplies - Computers - Two large boxes 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to remember and communicate what they did last lesson - Pupils are able to communicate through simple sentences and expressions about the topic - Students are able to work together and collaborate on a project
Solidarity				

Summary

- Sociedade Protetora dos Animais do Porto – Presentation of the institution
- Development of a solidarity project

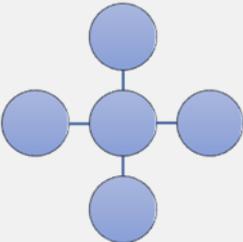
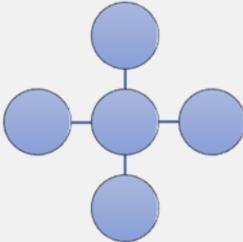
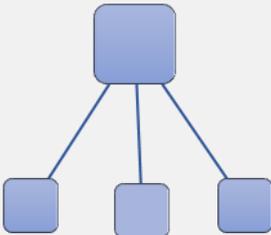
Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<ul style="list-style-type: none">- -- Animals Solidarity	<ul style="list-style-type: none">- - Develop a project for solidarity purposes	<ul style="list-style-type: none">- Students are able to understand the importance of solidarity

	<p>Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; - Perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; - Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; - Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informação pessoal elementar; - Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar; - Indicar o 			
--	--	--	--	--

	<p>que é, ou não, capaz de fazer.</p> <p>Competência Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none">- Comunicar eficazmente em contexto- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto			
--	---	--	--	--

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
<p><u>Step 0:</u></p> <p>Warm-up</p> <p>The teacher greets pupils with a welcoming song “Hello! How are you? Hello! How are you? Hello! How are you?”. As the teacher sings, he walks around the room, shaking hands with pupils</p> <p>If the class is very excited, the teacher sings the song "1...2...3 Listen to me! 1.. 2..3 Look at me!".</p>			2'5
<p><u>Step 1:</u></p> <p>Recap of the last lesson</p> <p>The teacher asks the pupils if they remember what they did in the last class. They answer and the teacher writes in the room some topics about what they pointed out.</p>			
<p><u>Step 2:</u></p> <p>Sociedade Protetora dos Animais do Porto –</p> <p>Presentation of the institution and the solidarity initiative that students will develop at school</p> <p>Students will collect goods to donate to the association during Christmas time</p>			2'5

			10'
--	--	--	-----

Step 3:

The class will be divided into 2 groups

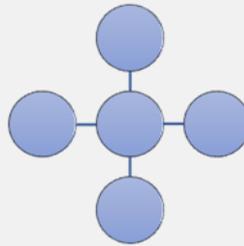
One of the groups will take care of the boxes (attachment 11) that will be placed in the school for donations. This group will stay in the classroom.

The other group will deal with the initiative's awareness posters (attachment 12). These will be done in the library, where computers are available for them to use.

The teacher will circulate both around the room and the library to supervise student work.

Ending the lesson

The teacher will make an overview of what has been done and what remains to be done



45'

LESSON PLAN 6

Summary

- “The Ugly Duckling” story
- Construction of finger puppets
- Creating a story and role playing

Contents

Contents	Strategies	Attitudes
<ul style="list-style-type: none"> - Animals 	<ul style="list-style-type: none"> - Listen and watch a video and fill in gaps - Create finger puppets - Role-play and create alternate histories 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to understand a story - Pupils are able to build their own finger puppets - Pupils are able to establish a dialogue with simple words and expressions, creating their own story

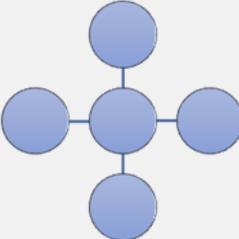
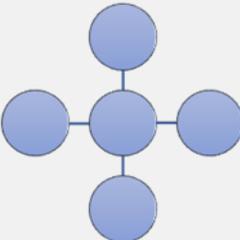
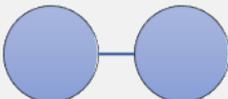
TOPIC	OBJECTIVES	VOCABULARY	RESOURCES	EVALUATION

Classroom Routines	<p>AE:</p> <p>Conhecimentos, capacidades e atitudes</p> <p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escola e rotinas escolares; - Animais; - Numerais cardinais até 100 - Numerais ordinais nas datas; - As horas; <p>Compreensão oral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada num contexto familiar e com apoio visual; - Entender instruções simples para completar pequenas tarefas; - Identificar palavras e expressões em 	<ul style="list-style-type: none"> - Weather Vocabulary - Days of the week - Months of the Year - Animals 	<ul style="list-style-type: none"> - White board - White board marker - Computer - Projector - Notebooks - Students' book - Painting supplies 	<ul style="list-style-type: none"> - Pupils are able to remember and communicate what they did last lesson - Pupils are able to communicate through simple sentences and expressions about the topic - Pupils are able to build their finger puppets autonomously and in the desired time - Pupils are able to create short dialogues using simple words and expressions
--------------------	---	---	--	--

	<p>rimas, lengalengas e canções. Interação oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar formas de tratamento adequadas quando se dirige ao professor ou colegas; - Perguntar e responder sobre preferências pessoais; perguntar e responder sobre temas previamente apresentados; - Interagir com o professor e/ou colegas em situações simples e organizadas previamente; - Participar numa conversa com trocas simples de informação sobre temas familiares. <p>Produção oral</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comunicar informação pessoal elementar; - Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas; dizer rimas, lengalengas e cantar; 			
--	---	--	--	--

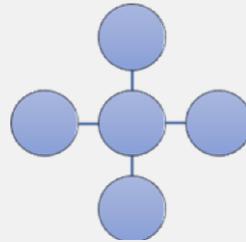
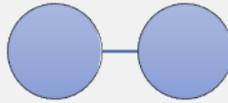
	<ul style="list-style-type: none">- Indicar o que é, ou não, capaz de fazer. <p>Produção escrita</p> <ul style="list-style-type: none">- Preencher espaços lacunares em textos muito simples com palavras dadas; <p>Competência Estratégica:</p> <ul style="list-style-type: none">- Comunicar eficazmente em contexto- Trabalhar e colaborar em pares e pequenos grupos- Relacionar conhecimentos de forma a desenvolver a criatividade em contexto			
--	--	--	--	--

Lesson Procedures

Strategies	Interaction	Skills	Time
<p><u>Step 0:</u></p> <p>Warming up</p> <p>The teacher greets pupils with a welcoming song "Hello! How are you? Hello! How are you? Hello! How are you?". As the teacher sings, he walks around the room, shaking hands with pupils</p> <p>If the class is very excited, the teacher sings the song "1...2...3 Listen to me! 1.. 2..3 Look at me!".</p>		<p>Listening</p> <p>Speaking</p>	<p>2,5'</p>
<p><u>Step 1:</u></p> <p>Recap of the last lesson</p> <p>The teacher asks the pupils if they remember what they did in the last class.</p> <p>The professor asks how the initiative is going and if they already have a lot of donations.</p>			
<p><u>Step 2:</u></p> <p>Students open the book on page 41.</p> <p>They are introduced to the story "The Ugly Duckling". They are challenged to watch the story video and complete the caption.</p>		<p>Listening</p> <p>Speaking</p>	<p>2,5'</p>
<p><u>Step 3:</u></p> <p>After that, students are challenged to build the finger puppets of the characters in the story. They must cut them, paint them, and fold them (attachment 13)</p>		<p>Listening</p> <p>Writing</p>	

Step 4:

After the finger puppets are ready, students divide into pairs and are challenged to build their own story with the characters. They can even go to the front of the class to present their story



10'

20'

Listening
Speaking

25'

Ending the lesson

After that the teacher asks the students to start packing up and clean up their desk, singing the "Clean up Song":
"Clean up! Everybody clean up! It's time to clean up! Pick up! Everybody pick up! It's time to pick up your books!"

BIBLIOGRAPHY

Abreu, C.; Esteves, V. (2016) *Let's Rock 4*. Porto: Porto Editora

Ausubel, D. P., Novak J. D. y Hanesian, H. (1983) "*Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*". México DF., México: TRILLAS

Campbell, P. S. (2010). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford

Chen, J. (2019). *Designing Online Project-based Learning Instruction for EFL Learners: A WebQuest*

Approach. MEXTESOL Journal, 43(2) 1-7

Cravo, A.; Bravo, C.; Duarte, E. (2014) *Metas Curriculares de Inglês: Ensino Básico 1º Ciclo*.
Ministério da Educação e Ciência

Crisafulli, A. (2020). *Social Emotional Learning and English Language Learners*. State
University of New York

ATTACHMENTS

Attachment 1

WILD ANIMALS	FARM ANIMALS	MARINE ANIMALS

M

MESTRADO

Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

A Música – um caminho para desenvolver competências socioemocionais no 1º ciclo do Ensino Básico

Paulo Sérgio Lopes Carneiro

