

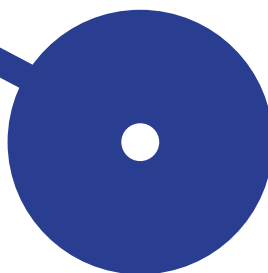
M

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

*Sometimes when we're different,
we just need a different song:* a
música e os processos de
Integração na sala de aula de
Inglês no 1.º CEB

Dina Guerreiro

2021/2022



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Dina Isabel da Rocha Guerreiro

Sometimes when we're different, we just need a different song: a
música e os processos de Integração na sala de aula de Inglês no 1.º
CEB

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª) Doutor(a) Ana Patrícia de Magalhães Ferreira

Porto, março de 2022

Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Dina Isabel da Rocha Guerreiro

***Sometimes when we're different, we just need a different song: a*
música e os processos de Integração na sala de aula de Inglês no 1.º
CEB**

Relatório de Estágio

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

Orientação: Prof.ª) Doutor(a) Ana Patrícia de Magalhães Ferreira

Porto, março de 2022

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente à minha família que me tem apoiado desde o início na licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras até ao culminar da minha vida académica no mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB. Sem o seu apoio incondicional, tudo teria sido mais difícil. Seguindo esta linha de raciocínio, quero também agradecer à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto que me acolheu e tem sido a minha segunda casa durante estes cinco anos.

Em segundo, agradeço às pessoas que marcaram a minha vida académica quer colegas do meu curso quer de outros. Levo-os comigo para a vida, tal como todos os ensinamentos que me transmitiram e que eu fui transmitindo às gerações seguintes.

Agradeço também aos meus professores da licenciatura e do mestrado, em especial à minha orientadora de estágio, a Doutora Patrícia Ferreira, que teve um grande impacto na elaboração deste projeto. Além dos conteúdos programáticos, os meus professores ensinaram-me também o que significa ser um bom docente.

Por último, quero agradecer à minha coordenadora de estágio Isabel Campos, ao meu colega Alexandre Teixeira, aos alunos do agrupamento e aos professores de Inglês que contribuíram e divulgaram o questionário sobre o impacto da música na sala de aula de Inglês do 1.º CEB. Sem eles, nada disto teria sido possível.

RESUMO ANALÍTICO

Este relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no programa do mestrado de Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto. O objetivo primordial deste trabalho prendeu-se com o aprofundamento da compreensão das contribuições da música enquanto ferramenta na criação de uma sala de aula de Inglês do 1.º CEB mais inclusiva. Numa fase inicial, fez-se uma pesquisa descritiva sendo que, posteriormente, levou-se a cabo uma pesquisa bibliográfica em torno de documentos e autores que comprovassem o impacto da música na aula de Inglês do 1.º CEB. Foi ainda feita uma análise reflexiva da Prática de Ensino Supervisionada, tendo sido aplicados questionários/formulários, quer a professores de Inglês do 1.º CEB, quer a alunos de Inglês do 3.º e 4.º ano de escolaridade. Ao longo do relatório, poder-se-á encontrar evidências da eficácia da utilização da música como recurso impactante no processo de ensino-aprendizagem de Inglês em crianças do 1.º CEB, particularmente em crianças ao abrigo de medidas inseridas na Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Inglês; Educação Inclusiva; Música.

ABSTRACT

This report was written within the scope of the curricular unit *Prática de Ensino Supervisionada*, part of the curriculum of the Master's degree in *Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico* from *Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto*. The main aim of this project was to deepen the understanding of what the contributions of music as an English classroom inclusive tool can be. At an early stage, descriptive research was carried out and afterwards, bibliographic research took place in terms of documents and authors that could prove the impact of music in the English classroom. A critical analysis of the internship was also included, namely the surveys that were applied to both English primary school teachers and third/fourth graders. Throughout this report, evidence of the efficiency of using music as an impacting tool in the English learning process of primary school children, specially, children with special needs, can be found.

Keywords: English; Inclusive Education; Music.

LISTA DE SIGLAS

ABA = Análise Comportamental Aplicada

AEC = Atividade de Enriquecimento Curricular

CEB = Ciclo do Ensino Básico

CLL = Community Language Learning

DA = Dificuldades de aprendizagem

EB = Escola Básica

EPT = Escola Para Todos

ESE = Escola Superior de Educação

IPP = Instituto Politécnico do Porto

L1 = Língua Materna

L2/LE = Língua Estrangeira

ONU = Organização das Nações Unidas

PES = Projeto de Educação para a Saúde

QECR = Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TAE = Transtorno do Espectro de Autismo

TDA = Transtorno de Deficit de Atenção

TDAH = Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade

UNESCO = Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2: Escola Básica 1

Figuras 3 e 4: Espaço interior destinado ao recreio nos dias chuvosos

Figuras 5, 6, 7 e 8: Decoração da Escola Básica 2

Figuras 9 e 10: ficha de trabalho do 3.º B sobre *Giraffes Can't Dance* (Giles Andreae)

Figuras 11 e 12: ficha de trabalho adaptada do 3.º B sobre *Giraffes Can't Dance* (Giles Andreae)

Figura 13: microfones de brincar utilizados para o desenvolvimento da competência oral

Figuras 14 e 15: caixa de correio utilizada durante as aulas alusivas ao Natal e desenhos feitos pelos alunos em que referiam o que gostariam de receber

Figuras 16 e 17: reforços positivos: carimbos (fichas de atividades) e autocolantes

Figuras 18 e 19: resultado final da atividade com os alimentos escolhidos pelos alunos divididos pelos diferentes pratos

Figura 20: resultado da atividade sobre as *clothes*

Figura 21: questionário realizado nas turmas 3.ºB, 4.ºD e 4.ºA – Escola 2

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: identificação dos participantes juntamente com a instituição de ensino em que operam e ano(s) de escolaridade correspondente(s)

Tabela 2: diferentes contextos em que a música é utilizada na sala de aula pelos 27 participantes

Tabela 3: respostas ao questionário na turma 3.º B

Tabela 4: respostas ao questionário na turma 4.º D

Tabela 5: respostas ao questionário na turma 4.º A – Escola 2

Tabela 6: somatório das respostas ao questionário pelas três turmas

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: histograma com a idade dos participantes

Gráfico 2: discriminação dos anos de experiência dos participantes

Gráfico 3: distinção do número de participantes que dá aulas numa instituição de ensino pública do número de participantes que dá aulas numa instituição de ensino privada

Gráfico 4: frequência com que os participantes utilizam a música nas suas aulas

Gráfico 5: menção das fontes de onde os participantes retiram as músicas/cânticos utilizados nas suas aulas

Gráfico 6: a opinião dos participantes relativamente à relevância da música no processo de ensino-aprendizagem de Inglês enquanto LE

Gráfico 7: os participantes referem se há alguma criança com diversidade funcional nas suas aulas

Gráfico 8: os participantes selecionam a/as condição/condições apresentada/as pelo/s aluno/s com diversidade funcional. A opção "nenhuma" refere-se aos 2 participantes que não têm nenhum aluno com diversidade funcional nas suas turmas

Gráfico 9: os participantes dizem qual a importância para si, da música no processo de ensino-aprendizagem de Inglês em crianças com diversidade funcional

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	14
1. EXPECTATIVAS E ESCOLHA DO CENTRO DE ESTÁGIO.....	15
1.1. CARACTERIZAÇÃO INICIAL DO CONTEXTO DE PES.....	17
1.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA.....	20
1.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS.....	21
2. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO.....	25
3. ESTADO DA ARTE.....	27
4. A MÚSICA COMO ELEMENTO INCLUSIVO.....	32
4.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	35
4.2. ESCOLHA DAS CANÇÕES.....	37
4.2.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO DE AUTISMO.....	39
4.2.2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM.....	42
4.3. MÚSICA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO.....	44
5. CALENDARIZAÇÃO.....	47
6. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS.....	49
6.1. TURMAS NA PRÁTICA DE ENSINO.....	50
7. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS.....	54
8. MEIOS E RECURSOS.....	62
8.1. RECURSOS DIDÁTICOS.....	62
8.2. QUESTIONÁRIOS.....	70
8.2.1. PROFESSORES DE INGLÊS.....	70
8.2.2. ALUNOS.....	82
9. CONCLUSÃO.....	86
BIBLIOGRAFIA.....	87
ANEXOS.....	93

ÍNDICE DE ANEXOS

I. FICHAS DE ATIVIDADES.....	93
II. RECURSOS DIDÁTICOS.....	96

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio foi redigido no enquadramento da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada, inserida no programa do 1.º semestre do mestrado em Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto. O presente trabalho teve como principal foco o estudo dos benefícios decorrentes do uso da música na sala de aula de Inglês no 1.º CEB. Os percursos investigativos e reflexivos, bem como aplicação de estratégias na prática de ensino supervisionada, são relatados ao longo dos capítulos.

Com este estudo pretendeu-se alcançar uma melhor compreensão e um maior conhecimento em torno da música e da forma como pode ser utilizada enquanto recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º CEB, sobretudo no trabalho com crianças abrangidas por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva. Através de uma *applied, descriptive e mixed research*, buscou-se compreender e destacar o papel da música enquanto instrumento pedagógico para, assim, estabelecer a sua ligação com a temática da Educação Inclusiva. Foram referenciados autores que estudam e sustentam a teoria em torno dos benefícios do uso da música neste contexto de integração, assim como dados analíticos recolhidos não só no trabalho de campo, mas também entre colegas professores de Inglês no 1.º CEB ou AEC. Em suma, espera-se que este relatório contribua para a contínua valorização do papel da música quer como ferramenta didática, quer como instrumento de inclusão na sala de aula de Inglês no 1.º CEB.

1. EXPECTATIVAS E ESCOLHA DO CENTRO DE ESTÁGIO

Na primeira instância da escolha do centro de estágio no 1.º ano do mestrado em Ensino de Inglês no 1.º CEB, baseei-me em dois fatores para orientar a minha decisão: a minha apetência para trabalhar num contexto de ensino público e a questão da acessibilidade das escolas onde poderia vir a desenvolver a minha prática de ensino supervisionada. Posto isto, gostaria de referir que fiquei colocada na minha primeira escolha, um agrupamento de escolas do Ensino Público localizado num bairro social que se situa perto da minha área de residência, correspondendo, assim, aos dois requisitos que eu defini aquando da seleção de Centros de Estágio.

Foi nesse agrupamento que desenvolvi o meu interesse pela música enquanto recurso didático. Esta era uma das ferramentas de ensino/aprendizagem frequentemente utilizadas pela supervisora cooperante, e acabou por tornar-se, assim, no ponto focal do meu pré-projeto. Além da música, uma outra área que considerei pertinente investigar foi o processo de ensino-aprendizagem de Inglês como LE em crianças com diversidade funcional. Esta foi, desde sempre, uma área do meu interesse quer a nível pessoal, quer académico, pois lido diariamente com uma criança diagnosticada com Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade. Conjugar estas duas vertentes pareceu-me ser, desde logo, um desafio que me motivaria e que acrescentaria significado e pertinência à minha prática de ensino supervisionada.

Como pode acontecer em qualquer percurso profissional, surgiu desde cedo um obstáculo, uma vez que soube que a supervisora cooperante não iria continuar a lecionar no agrupamento no ano letivo 2021/2022 e eu teria, eventualmente, de mudar de centro de estágio. Por esse motivo, decidi adaptar e desenvolver o meu pré-projeto focando-me, sobretudo, no impacto da música nas aulas de Inglês do 1.º CEB, não me centrado ainda tanto na sua relevância para a Educação Inclusiva. Fi-lo, pois, desconhecendo o contexto escolar do novo centro de estágio em que ficaria inserida, seria im procedente desenvolver a minha análise focando-me num caso específico da turma com que trabalhei nesse ano letivo, uma vez que não me seria possível dar continuidade a esse estudo no ano letivo seguinte.

Num processo evolutivo em termos de investigação, reflexão e prática, na segunda instância da escolha do centro de estágio no 2.º ano do mestrado, priorizei apenas a escolha de uma Instituição de Ensino Pública. Isto aconteceu, primeiramente, porque já tinha tido experiência no Ensino Privado no 3.º ano da licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras na Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto e, por isso, optei por um contexto escolar diferente. Em segundo lugar, porque se poderá constatar que em algumas escolas públicas os alunos não têm ainda acesso a recursos que existirão mais abundantemente em contextos de ensino privado (computadores, tablets, boa cobertura de Internet, outros recursos digitais educativos...) e, a meu ver, todas as crianças deveriam ter acesso à melhor experiência educativa possível, não estando o processo de ensino/aprendizagem limitado pela existência (ou ausência) de determinados recursos, independentemente do contexto socioeconómico em questão. Escolhi, assim, um agrupamento de escolas públicas porque, caso este não tivesse os recursos pretendidos, eu teria a possibilidade de criar e adaptar os meus próprios recursos, ainda que sempre com a prévia aprovação da supervisora cooperante. Este seria, para mim, um fator extra de motivação e mais uma evidência do meu empenho e do meu gosto por esta profissão.

Por último, escolhi o ensino público pois considero que a diversidade que oferece será mais desafiante ao nível de estratégias de motivação e aprendizagem a utilizar justo dos alunos. Dado que muitas das instituições do ensino privado serão maioritariamente financiadas pelos encarregados de educação dos alunos e/ou empresas privadas e não pelo Estado, haverá, geralmente, uma maior diversidade de recursos a que os professores podem aceder para lecionar as suas aulas. Esta variedade de recursos é motivante para as crianças que, repletas de curiosidade, estão aptas e disponíveis para descobrir o conhecimento nas mais pequenas coisas. Por outro lado, no ensino público, nem todas as instituições de ensino reúnem as condições necessárias para um processo de ensino-aprendizagem rico em variedade de recursos. Em algumas escolas não existirá ainda o acesso generalizado a computadores e Internet, o que pode constituir um problema, na medida em que vivemos numa sociedade informatizada. Em muitos destes casos, os alunos poderão utilizar, essencialmente, o manual e caberá ao professor recorrer aos seus próprios instrumentos pedagógicos para tornar as aulas mais apelativas.

No novo agrupamento, tive a oportunidade de observar diferentes turmas e desenvolver o meu estudo sobre o impacto da música no processo de ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º CEB em

crianças com diversidade funcional. Passarei, em seguida, a uma caracterização deste contexto educativo para dar a conhecer, precisamente, o meio físico e sociocultural no qual desenvolvi o presente estudo.

1.1. CARACTERIZAÇÃO INICIAL DO CONTEXTO DE PES

O agrupamento situa-se no litoral norte do país e é composto por um total de 5 instituições desde o pré-escolar até ao ensino secundário, sendo que a prática de ensino teve lugar em 2 escolas do 1.º CEB que passarei a designar por Escola 1 e Escola 2. O seu nome pretendeu homenagear um médico de prestígio que exerceu a sua profissão em prol das populações desta zona. O médico em questão inaugurou um importante serviço do Hospital Geral de Santo António no Porto para, posteriormente, fundar e dirigir hospitais da zona geográfica onde se fixou após a sua graduação na Universidade de Coimbra. Além dos vários hospitais, instalou também no mesmo local uma Casa de Saúde, que se tornou num marco histórico pelos benefícios que trouxe aos seus utentes. Enquanto cidadão foi um dos opositores ao regime de Salazar, nunca tendo deixado de prestar auxílio médico a quem necessitasse, apesar das consequências que poderia vir a sofrer. Sendo um homem dotado de curiosidade científica, procurou sempre alcançar a excelência, tendo sido reconhecido publicamente pelos seus feitos.

O segundo patrono foi um artesão internacionalmente conhecido pela construção de instrumentos de corda nomeadamente, o violino. Destacou-se na violaria Lutherie tendo sido premiado com o 1.º e 2.º lugar no IV Concurso Internacional Henryk Wieniowski, Poznan – Polónia, 1972. De entre 158 violinos de 108 fabricantes, oriundos de 20 países, os dois deste senhor Português foram os vencedores. Alguns dos adjetivos que caracterizam este homem são simplicidade, rigor, determinação e competência. Acrescentando-se de que era dotado de uma riqueza humana que valorizava um trabalho feito com qualidade.

É pertinente dar a conhecer estas duas figuras neste relatório, uma vez que a visão do agrupamento assenta em valores inspirados nos seus patronos, idealizando que as escolas da instituição sejam, efetivamente, locais onde os alunos se formem/eduquem mediante aprendizagens de qualidade, numa colaboração estreita com o contexto envolvente e o conceito de cidadania ativa. Entre esses valores que o agrupamento advoga incluem-se a exigência, a

confiança, o trabalho, o rigor, a responsabilidade, a solidariedade, o respeito, a inclusão, entre outros. Como pessoa e como professora, revejo-me nesses valores, e considero que os tive sempre em conta neste contexto de estágio e nos meus objetivos de investigação.

Tendo em conta este conjunto de valores, o agrupamento compromete-se assim:

- A promover um ensino de qualidade que apresente uma oferta formativa que qualifique os jovens para os desafios da sociedade e a instituição de estratégias educativas específicas para os alunos com diversidade funcional e emigrantes de modo a garantir plenamente a sua integração/desenvolvimento,
- Defender o ensino público de qualidade assente nos valores/princípios mencionados acima,
- Adquirir vivências de teor operacional, empírico, produtivo e laboratorial nas áreas científicas, sociais e culturais,
- Estabelecer relações próximas entre a comunidade envolvente,
- Rentabilizar os seus recursos materiais e humanos,
- Consolidar e desenvolver o seu Projeto de Intervenção do Diretor e Projeto Educativo,
- Monitorizar e avaliar os resultados.

Com vista a promover o sucesso educativo, o agrupamento apresenta no seu projeto um conjunto de medidas com vista a colmatar as dificuldades dos alunos e reforçar o processo de ensino-aprendizagem. No que toca ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, são apresentadas as seguintes propostas:

- *Coadjuvâncias* nas aulas de Apoio ao Estudo (1.º – 4.º ano),

- Apoios Educativos em grupo e/ou individuais diversificados a prestar aos alunos,
- Coadjuvação nas Expressões Físico-Motoras ou Artísticas (Educação Física & Programação – Oferta Complementar),
- Implementação do Projeto “Mini Ritmos” (2.º Ano),
- Disponibilização de uma oferta curricular/formativa diversificada no âmbito das Línguas Estrangeiras (Inglês, Francês, Espanhol e Alemão), da disciplina de Oferta de Escola.

Apesar de não constar no Projeto Educativo do agrupamento, as crianças do 1.º CEB (3.º e 4.º ano) têm também na sua oferta formativa aulas de Mandarim A1 em todas as escolas. No caso da Escola 2, o agrupamento propõe, ainda, aulas de yoga para todos os alunos. A meu ver, estas duas disciplinas ocupam um papel importante no desenvolvimento pessoal e Intercultural dos alunos, o que acaba por se refletir na sua postura e atitude perante outras áreas curriculares, nomeadamente nas aulas de Inglês. Numa sociedade globalizada, valoriza-se a aprendizagem da língua inglesa, o que será um fator positivo para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem. Enquanto professora, defendo que em todos os países a língua Inglesa deveria ser elemento curricular desde os primeiros níveis de ensino. No entanto, não devemos desvalorizar o ensino de outras línguas, como é o caso do Mandarim. Apoiando-me na leitura de estudos que indicam que temos mais facilidade em aprender uma língua quando somos crianças (Galatro, 2018/Hays, 2021), acredito, por esse motivo, que as escolas deveriam apostar na aprendizagem de outras línguas além do Inglês. Quanto ao yoga, tal como a música, tem a capacidade de “baixar o nosso filtro emocional” (Monteiro, 2021), o que beneficia o desempenho dos alunos nas outras áreas disciplinares. Por se sentirem mais relaxados, os alunos podem revelar um melhor desempenho nas aulas seguintes, mas caso a aula de yoga seja ao final do dia, esta permite que os alunos descansem e recuperem energia depois de um longo dia na escola.

Apesar do projeto Educativo mencionar várias vezes a Inclusão de todos os alunos, creio que há ainda alguns pontos a melhorar nesse sentido. Efetivamente, as escolas oferecem apoio ao

estudo no 1.º CEB, mas esse apoio é de apenas 30 minutos semanais, o que não será suficiente para ajudar os alunos a ultrapassar as suas dificuldades. De acordo com o que observei, os alunos abrangidos por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva não recebem qualquer acompanhamento extra nas aulas por parte de um professor especializado na área, nem se verifica a ajuda de uma auxiliar da ação educativa para, pelo menos, ler os materiais escritos aos alunos. Por outras palavras, não há apoio individualizado efetivo dentro da sala de aula. Tanto a professora de inglês como eu, fizemos os possíveis para que estes alunos recebessem o apoio necessário. As fichas de trabalho foram adaptadas consoante as competências de cada aluno e nas aulas, sempre que possível, sentava-me ao junto dos alunos abrangidos por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva, para os ajudar na interpretação e realização dos exercícios. Acredito que estes pequenos gestos tenham ajudado na progressão dos alunos, mas o processo de integração ainda é longo e cabe a toda a comunidade escolar tomar as medidas necessárias para que se promova a inclusão de todos os alunos sem exceções.

1.2. CARACTERIZAÇÃO SOCIOECONÓMICA

Outro dos elementos importantes a destacar, prende-se com a caracterização socioeconómica do agrupamento, que se situa num concelho que abarca uma área aproximada de 21,1 km². A densidade populacional ronda 29 547 habitantes (2017), subdivididos por 4 freguesias.

A economia baseia-se na atividade piscatória e indústria de conservas, mas a zona é também propícia ao turismo balnear. Além das praias, existe também um outro pólo que atrai vários turistas ao longo do ano, fator este que aumentou o desenvolvimento do comércio e de vários serviços ligados ao sector turístico. Tudo isto contribuiu para o aumento considerável do número de estabelecimentos comerciais espalhados por toda a cidade, bem como para o desenvolvimento da feira, que é considerada por muitos a maior feira da Área Metropolitana em questão. Estas atividades económicas empregam muitas das famílias dos alunos deste agrupamento. Sendo que a feira tem lugar em frente à Escola 1, isto cria uma maior ligação entre este evento e as famílias dos alunos que residem em zonas próximas da área, mas também alguns obstáculos, uma vez que partilham dos mesmos constrangimentos no que toca à pontualidade das crianças. Como o parque de estacionamento em frente à escola é ocupado pelos feirantes, muitos pais têm que estacionar os carros longe da escola, o que leva ao atraso

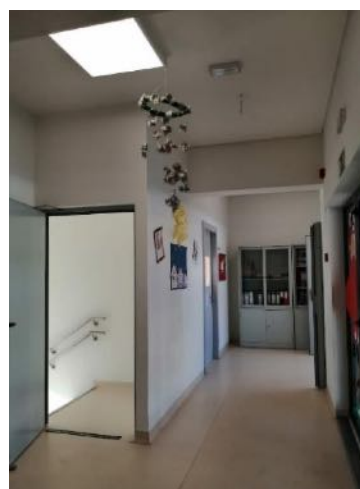
dos filhos na entrada das aulas. Além dos feirantes, muitos cidadãos das áreas circundantes vêm visitar a feira, o que causa ainda mais constrangimentos no trânsito local. Os professores têm conhecimento da situação e, por isso, às segundas-feiras não acham já estranho que alguns alunos cheguem uns minutos mais tarde. É comum que, neste dia as aulas não comecem às nove em ponto, como de costume, mas sim às 9:10, de modo a garantir que os alunos que chegam atrasados não percam o início da aula. Também é por este motivo que não escolhi lecionar nenhuma aula às nove da manhã de segunda, para não correr o risco de iniciar a aula mais tarde e, conseqüentemente, não cumprir os procedimentos das planificações feitas para as minhas aulas. Penso que é um exemplo funcional de como o meio económico e social tem impacto na gestão da vida escolar e contribui para a caracterização das próprias escolas.

1.3. CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

A observação das aulas da professora cooperante, assim como a prática de ensino supervisionada, foram realizadas em duas escolas diferentes. No entanto, devido à carga horária e seleção das turmas, a maior parte do tempo decorrido neste contexto foi passado na Escola 1 (figuras 1 e 2).

A Escola 1 (figuras 1 e 2) está bem localizada, situando-se no centro da cidade. Há espaço disponível para estacionar no exterior da escola, embora, tal como já foi referido, às segundas-feiras haja necessidade de estacionar um pouco mais longe, devido à feira semanal que tem lugar em frente à escola. Apesar de ser uma escola moderna, com salas grandes, um cacifo por aluno e um projetor ou quadro interativo por sala, ainda havia algumas coisas que precisavam de ser melhoradas em termos de recursos. Uma delas era o fraco acesso à Internet, uma vez que, em grande parte das salas, não havia acessibilidade e isto dificultava a utilização de recursos online nas atividades letivas. Outro constrangimento era a avaria ou inexistência de componentes tais como cabo HDMI para conectar o computador ao projetor, ou colunas externas. Nestes casos específicos, verificou-se a necessidade de adaptar os recursos informáticos às condições da sala, tal como se poderia prever aquando da escolha dos contextos para a realização do PES. Tendo havido, precisamente, essa reflexão e preparação prévia, posso referir que para grande parte, senão em relação a todas as músicas e vídeos reproduzidos nas aulas, foi feito o download antecipadamente em casa para, assim, ser possível utilizar recursos

informáticos sem precisar de Internet, apenas recorrendo a uma *pen drive*. No caso de jogos como um *quiz*, foi utilizado um PowerPoint animado para que as crianças pudessem jogar sem haver o constrangimento de falhar a Internet e se perderem todos os dados. De qualquer modo, com ou sem Internet, em todas as aulas chegámos um pouco mais cedo, quer para garantir a eficácia dos recursos informáticos, quer gerir da melhor forma o tempo, pois assim, mal as crianças entravam na sala, estávamos prontos para as acolher e a aula estava pronta a começar. Outro constrangimento, não associado a aplicações informáticas, devia-se à fraca qualidade das fotocópias. A impressora atingia um nível máximo de tinta utilizada para cada fotocópia o que fazia com que, muitas das vezes a qualidade do texto/imagens se perdesse e isto tinha impacto, por exemplo, junto de alunos com maiores dificuldades ao nível visual. Além disso, também havia momentos em que tinha de ser a professora cooperante a dispensar um pouco do seu tempo para imprimir as fichas pois não havia auxiliares da ação educativa/secretários disponíveis para tratar do assunto. A solução passava por imprimir os recursos na Escola 2, onde não havia limite de tinta definido (garantido a qualidade das fichas de trabalho) e estava sempre uma secretária disponível para fazer a impressão.



Figuras 1 e 2: Escola Básica 1

A Escola Básica 2 pertence a outra freguesia que ocupa 5,87 km² de área, rondando os 3 515 habitantes. A escola está inserida num meio rural ao contrário da Escola 1 (figuras 1 e 2), porém dispõe de espaços modernos como campos de jogos com balneários, espaço interior para o recreio nos dias de chuva (figuras e 4) e salas das AEC. Além de que dispõe de vários recursos

(desportivos, informáticos e literários) que contribuíram para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem das crianças em todas as áreas.



Figuras 3 e 4: Espaço interior destinado ao recreio nos dias chuvosos

O acesso à Internet era garantido em todas as salas, assim como a qualidade dos recursos físicos. Para além disso, a escola oferecia aos alunos aulas de Mandarim que estavam integradas no plano curricular, assim como aulas de yoga.

Uma das características do ambiente escolar que nos chamou mais a atenção foi a forma como fomos recebidos. Toda a comunidade escolar nos deu as boas-vindas e dispôs-se a ajudar em tudo o que precisássemos. Ademais, em comparação à Escola 1 (figuras 1 e 2), a Escola 2 estava sempre muito bem decorada (figuras 5,6,7 e 8), quer nas salas, quer nos restantes acessos. Os resultados dos projetos que os alunos iam elaborando, em parceria com os professores e auxiliares da ação educativa, eram visíveis em todos os locais da escola (teto, janelas, corredores, beirais das portas...) proporcionando um ambiente harmonioso e acolhedor, propício à integração e motivação de todos os alunos.





Figuras 5, 6, 7 e 8: Decoração da Escola Básica 2

2. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta as razões que me levaram a escolher o impacto da música na Educação Inclusiva, apresentados na Introdução do presente relatório, foram delineados objetivos específicos de investigação. Quer a música, quer a Educação Inclusiva, são áreas vastas que implicaram um trabalho de pesquisa específica da informação significativa, de modo a conseguir responder às questões colocadas no desenho inicial deste trabalho. Apesar do impacto do Autismo na *English Classroom*, por exemplo, ser um dos muitos ramos pertinentes da pesquisa no campo da Educação Inclusiva, considero que não detenho ainda os conhecimentos necessários, nem dispus de tempo suficiente, para levar a cabo um estudo de caso, apesar de ter trabalhado com crianças com essa característica na Escola 1. Ao escolher um ramo da Educação Inclusiva, tive de ter em conta quer o tempo, quer os recursos disponíveis, para fazer uma investigação factual. Posto isto, estabeleci como objetivos gerais:

- Aprofundar a compreensão do impacto da música enquanto recurso de ensino-aprendizagem de Inglês;
- Observar e comparar as reações dos alunos do 1.º CEB, quando expostos a este recurso de ensino-aprendizagem, aquando do estudo empírico;
- Estabelecer uma ligação entre a utilização da música e a promoção da Educação Inclusiva.

Como objetivos específicos defini:

- Motivar os alunos a aprender Inglês através do contacto com canções;
- Perceber quão recorrente é o uso da música por professores de Inglês do 1.º CEB nas suas aulas;
- Aplicar a música como método de relaxamento durante as atividades letivas.

De maneira a cumprir os objetivos estabelecidos acima indicados, foram aplicados diferentes métodos de investigação. Os métodos de investigação escolhidos foram baseados em algumas das técnicas retiradas da obra *Research Methods in Education* de Louis Cohen, Lawrence Manion e Keith Morrison (2018) nomeadamente, *applied research* (fazer uma pesquisa

descritiva baseada em conhecimentos, métodos e técnicas para depois, selecionar aqueles mais pertinentes que me ajudarão a alcançar os meus objetivos), *descriptive research* (recolher informação já existente sobre o impacto da música na Educação Inclusiva para sustentar as minhas conclusões) e *mixed research*: “MMR typifies research undertaken by one or more researchers which combines various elements of both quantitative and qualitative approaches” (Cohen, Manion & Morrison, 2018). Em suma, pretendia investigar, através da observação o comportamento dos professores e dos alunos – focus group (investigação qualitativa) e recolher dados numéricos através de questionários que conferissem maior validade à minha pesquisa (investigação quantitativa).

Alcançando os meus objetivos através destes diferentes métodos de investigação, pretendia responder às seguintes questões:

- A aprendizagem da língua inglesa pode ser potenciada pelo contacto com a música em sala de aula?
- Pode a música contribuir para um processo de ensino/ aprendizagem de Inglês mais inclusivo?
- Que vantagens trazem as canções em Inglês para crianças abrangidas por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva?

3. ESTADO DA ARTE

O ensino define-se como um processo multidirecional em que são transferidos conhecimentos, hábitos, valores e comportamentos. Essa transmissão é feita não só por palavras, como também através de ações e sentimentos (cf. Bernal, Epelde, Gallardo-Vigil, Rodríguez, 2012).

Com a crescente globalização e os avanços tecnológicos, é possível estarmos em contacto com qualquer pessoa de outro país, em qualquer dia, a qualquer hora e, por isso, surge a necessidade de aprender a comunicar em outras línguas (cf. Ferreira, 2018). O Inglês é encarado por muitos como sendo uma língua universal e, em Portugal, tornou-se disciplina obrigatória em 2015 a partir do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aliás, no caso de muitas instituições de ensino privado, a língua Inglesa já consta no plano educativo do pré-escolar. Shin & Crandall (2014) salientam quatro motivos essenciais para se aprender Inglês desde tenra idade: a probabilidade de melhor pronúncia/fluência, mais tempo para a aprendizagem, maior flexibilidade mental, probabilidade de um despertar global e desenvolvimento da competência intercultural.

Para o processo de ensino-aprendizagem da língua Inglesa ser bem-sucedido, o professor deverá escolher um modelo didático apropriado às necessidades e características dos seus alunos. Os recursos utilizados devem ser de fácil acesso para professores e alunos, atrativos a nível sensorial e cognitivo, devem ser interessantes, estar em sintonia com o currículo escolar e devem ter um propósito educativo bem definido. Um dos recursos frequentemente utilizados, e que engloba todos estes requisitos é a música. Considerada a “língua do som”, a música, através do seu ritmo, forma, harmonia e melodia, transmite sentimentos que são facilmente identificados por aqueles que a ouvem. No entanto, para apreciar música não basta ouvi-la passivamente. É necessário desenvolver a capacidade de ouvir música inventivamente e de ser capaz de senti-la, amá-la e compreendê-la (cf. Bernal, Epelde, Gallardo-Vigil, Rodríguez 2012).

Sendo um instrumento facilmente manipulável, a música pode ser usada em celebrações, momentos de alegria, tristeza, cultos religiosos, tratamento de algumas patologias (musicoterapia por exemplo) e no ensino de uma língua estrangeira. No que toca a este último ponto, a música poderá ser considerada um dos instrumentos pedagógicos mais completos.

Grande parte das canções contêm linguagem natural/autêntica. Naturalmente existem casos em que a letra será demasiadamente rudimentar ou obscena, no entanto, caberá ao professor fazer uma seleção cuidadosa dos recursos sonoros a utilizar. O docente pode, por exemplo, adaptar a letra de uma canção ao tema que pretende introduzir, tal como aconteceu com a tradicional canção infantil “Head, shoulders, knees and toes”, a qual foi inspirada no hino da Trinity University College em Gales – *There is a Tavern in the Town* (1883). O ritmo da música permaneceu o mesmo, mas a letra foi adaptada para ensinar o nome das diferentes partes do corpo às crianças.

Criar uma *listening activity* em redor de canções nem sempre será fácil. Contudo, se o professor seguir os três passos de Christie Cassel (2018) sobre como ensinar Inglês através da música, há uma maior probabilidade de a atividade ser bem-sucedida. Primeiramente, há que escolher a canção. O ritmo deve ser lento, o instrumental reduzido e a voz do cantor(a) audível para que a letra seja clara: “if you can’t clearly hear each word without looking up the lyrics, your students likely won’t understand a thing, and it will be noise to them” (Cassel, 2018).

Em segundo lugar, deve-se estabelecer objetivos. Por outras palavras, o docente deve formular perguntas tais como: “qual é o intuito desta atividade?”; “O que se pretende trabalhar: gramática, vocabulário...?”; “Quais as competências que os alunos poderão desenvolver?”. Todas as atividades devem ter um propósito educativo, caso contrário não contribuirão verdadeiramente para o processo de ensino-aprendizagem. Por último, é fulcral reunir os recursos necessários para a atividade. Antecipadamente, ler a letra da música e retirar vocabulário/elementos linguísticos que sejam relevantes para alcançar os objetivos da atividade. Depois, pode-se, por exemplo, criar três documentos: um com a letra completa, outro com o *gap filling exercise* e um terceiro com as *missing words*. Este último serve como um *word bank* para a unidade que os alunos estão a desenvolver. Ademais, no final do período/ano letivo, os alunos podem juntar todos os *word banks* das canções que desenvolveram ao longo das aulas para criar um glossário.

No planeamento de qualquer unidade/aula, será fundamental fazer uma gestão do tempo de modo a que todos os tópicos previamente planeados sejam abordados. As atividades devem ir ao encontro ao tempo disponível e previsto para a sua realização. Nesse sentido, o uso da

música é muito flexível (cf. Lynch, s/d.). As canções podem ser usadas quer numa aula de trinta minutos, quer de uma hora. Podem ser introduzidas como rotina de início/fim de aula ou no decorrer da mesma. Tanto é possível planejar toda uma aula em redor da música como também fazer uma simples atividade de cinco minutos, o professor deverá fazer a gestão do tempo do modo que considerar mais produtivo.

De referir também que os aspetos culturais podem ser introduzidos através das canções. Por exemplo, veja-se que não é por acaso que cada país tem um hino nacional. A música, tal como a língua, é parte da cultura, da identidade. Grande parte, senão todas as músicas, têm uma história. Através da música, considero que podemos fazer com que os alunos desenvolvam a competência intercultural constante no *Common European Reference Framework for Languages* (CEFR). Esta tornou-se obrigatória no curriculum de qualquer disciplina de ensino de uma língua, com o objetivo de melhorar a qualidade de comunicação entre Europeus de diferentes línguas e contextos culturais (Council of Europe, 2001). Atualmente considera-se que saber falar a língua não será suficiente. A língua e a cultura inglesa devem estar interligadas no processo de ensino-aprendizagem. Uma não poderá existir sem a outra, já que a cultura determina o modo como o mundo é interpretado (Coyle, Hood & Marsh, 2010). Citando Kramsch (1993), "If language is seen as social practice, culture becomes the very core of language teaching."

Com a música, é possível desenvolver esta *cultural awareness* em torno da língua Inglesa, de todos os seus falantes, sejam eles nativos, ou não. Para desenvolver esta capacidade, o professor deve selecionar a música de acordo com o contexto. Posto isto, ao escolher canções de cidades/países diferentes, as crianças terão a oportunidade de ouvir uma variedade considerável de sotaques (cf. Lynch, s/d.) Assim, o professor estará a expor os alunos a muitas variáveis da língua Inglesa: *British English*, *American English*, *Caribbean English*, entre outras. Dentro do género musical típico de cada região (R&B, Gospel, Soul, Jazz etc.) salientam-se as diferenças quer no sotaque, quer no uso da língua (vocabulário e estruturas lexicais), o que enriquecerá o conhecimento cultural e linguístico dos alunos.

Em termos linguísticos, as canções em língua Inglesa são um bom recurso para ensinar gramática em contexto. Quando os alunos do 1.º CEB são expostos a uma nova língua, acredita-

se que é fundamental que o ensino da gramática não seja explícito, pois isto pode tornar-se um obstáculo para aprendizagem das crianças. Enquanto estudante de mestrado de Ensino de Inglês no 1.º CEB, como alguém que começou a aprender Inglês no 3.º ano do 1.º CEB, posso dizer por experiência que, ao longo de todos estes anos, o meu estudo da gramática nunca foi realizado de forma implícita. Desde o início do meu percurso de aprendizagem de Inglês que vertentes da gramática como a conjugação do verbo *to be* ou *to have* me foram inculcadas através da cópia dos verbos. Isso fez com que a gramática se tornasse, na altura, para mim, um fator de desmotivação e aumentasse o grau de dificuldade na aprendizagem da língua. Era algo que me era imposto e que, a meu ver, não estava devidamente contextualizado. É por isso que considero que vocabulário e gramática, assim como a cultura, devem sempre estar interligados no processo de ensino/aprendizagem. Através das canções, os alunos estão a aprender a utilizar e construir estruturas linguísticas de forma quase imediata. Por exemplo: na canção *Do You Like Broccoli Ice Cream?* da Super Simple Songs, através da repetição da letra, as crianças estão a trabalhar não só com vocabulário, mas também com frases interrogativas e o verbo *to do* (*Do you like donuts? Yes, I do!*).

Por último, a música surge como elemento natural para as crianças. Faz parte do mundo fora da sala de aula, não se tornando, assim, um fator estranho para os alunos. Todas as crianças, independentemente das suas características e classe social, contactam com a música. Esta tem um poder enorme sobre as pessoas e nem as crianças ficam imunes aos seus efeitos. De acordo com Griffie (1992, p.4) “songs are powerful... They are a satisfying art form: the lyrics fit the music and the music fits the lyrics and together they form a complete unit”.

De acordo com Gardner (2011), a inteligência musical é a primeira a ser desenvolvida nas crianças. Por outras palavras, a predisposição para aprender música faz parte do seu sistema cognitivo. Mesmo antes de nascer, é possível o feto escutar os sons provenientes do mundo exterior.

Em suma, a música é algo que pode ser usado para desenvolver diversas componentes emocionais, psicológicas e motoras do ser humano, desde o sistema cognitivo, às emoções, passando pelas competências linguísticas e interculturais. Tudo isto pode ser tido em conta no processo de ensino/aprendizagem de Inglês, contribuindo para a criação de uma sala de aula

verdadeiramente inclusiva, onde os alunos aprendem através de uma ferramenta didática poderosa o suficiente para unir todos, independentemente das suas diferenças. Como se refere no site www.nancykopman.com, "Every child has a song inside. It is our job to turn up the volume."

4. A MÚSICA COMO ELEMENTO INCLUSIVO

O vínculo que os seres humanos estabelecem com a música tem um forte cariz emocional, todos nós tendemos a associar músicas e sons a dados momentos do nosso percurso, recorremos à música quando pretendemos relaxar ou encontrar uma fonte de energia e motivação, por exemplo. A música liga-nos também a outras pessoas, tem um valor cultural, social, que não devemos ignorar no contexto educativo. Para além disso, de acordo com o *Individual with Disabilities Act (1997)*, a musicoterapia é considerada uma das modalidades integrantes da Educação Inclusiva. A música como um método curativo utilizado desde tempos remotos, tem o poder de neutralizar pensamentos negativos, aumentar os níveis de tolerância em situações stressantes e de ajudar o ser humano a encontrar paz interior e harmonia. Posto isto, a musicoterapia tem potencial para ajudar pessoas com dificuldades, quer a nível cognitivo, quer a nível biopsicossocial.

Na sala de aula em qualquer área do ensino, diversos professores, hoje em dia, usam a música como instrumento de aprendizagem, de modo a tornar a escola num lugar propício à inclusão. De acordo com Sze & Yu (2004), a música facilita a inclusão de todos os alunos ao permitir ao professor adaptar tarefas da aula às necessidades educativas dos seus alunos. Por outras palavras, a música facilita as tarefas da aula aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem igualando o nível de dificuldade para todos. Não se trata de igualdade, mas sim, equidade.

Desde a creche que a música é uma constante na vida escolar das crianças. A introdução da música no programa cria um ambiente propício à aprendizagem. As crianças, sendo seres naturalmente curiosos, tendem a querer aprender mais quando expostos a este método. Aliás, Collett (1992) faz referência a um programa no qual a música foi parte integrante, que se revelou um sucesso com crianças bilingues e crianças ao abrigo da Educação Inclusiva. Segundo Houchens (1983), a integração musical dos alunos faz com que estes vivam *hands on experiences* no contexto escolar, essenciais para o desenvolvimento da capacidade de raciocínio, análise, pensamento crítico, resolução de problemas e, ainda, criatividade.

Alguns estudos foram feitos sobre o impacto da musicoterapia em crianças com dificuldades cognitivas. Um desses estudos foi desenvolvido por Flowers & Staum (1984) que defende que a

música pode, e deve, ser utilizada como meio para o desenvolvimento cognitivo, motor, perceptual, social e emocional, não esquecendo a retenção de conhecimentos. Em particular, as autoras recomendam o uso da música em crianças com autismo, de modo a contribuir para o seu desenvolvimento social e linguístico. Graças a este estudo, crianças com autismo venceram o seu tom monótono e inexpressivo ao cantarem músicas cujo *stress, rhythm, inflection* e *flow* se encaixam numa letra composta por frases simples, que as crianças utilizam no seu dia a dia, dando-lhes mais emoção.

De acordo com Sze & Yu (2004), os professores da Educação Inclusiva usam a música como meio para resolver problemas emocionais. A música está, por si só, enraizada na natureza humana (Sevik, 2012). As crianças tal como os adultos, ouvem canções, cantam-nas e cantarolam. Faz parte do nosso dia a dia, ajudando-nos a lidar com o stress.

Apesar de tudo, não é apenas a música que une as crianças. A literatura também tem esse poder e aliada à música, promove eficazmente a inclusão na sala de aula. Ao integrar a literatura na musicoterapia (por exemplo: musicais infantis ou cânticos tradicionais), a história ganha mais vida, encorajando as crianças a participar e a interagir umas com as outras (ao cantar ou a interpretar personagens). Foi este também um dos motivos que me levou a abordar a história *Giraffes can't dance*, de Giles Andreae. Tratando-se de um livro infantil que transporta a mensagem do papel da música enquanto elemento de inclusão, tornou-se ainda mais simples transmitir essa mensagem à turma. Recorrendo à *total physical response* (Asher, 1977), tentei fazer com que as personagens, bem como as emoções que estas estavam a sentir, ganhassem mais vida, o que transpareceu no olhar dos alunos que ficaram de tal forma envolvidos e até, alguns, comovidos, com o desenrolar da história.

Já foi referido ao longo deste relatório que a música pode contribuir para um processo educativo mais inclusivo. No entanto, há que ter em conta que não basta reproduzir música. Há que saber utilizá-la de forma intencional e pertinente. King & Schwablenlender (1994) sugerem várias estratégias que promovem o bem-estar de crianças com diversidade funcional para o professor, seja ele generalista ou docente de uma língua estrangeira, utilizar nas suas aulas.

Para crianças com Transtorno de Deficit de Atenção/Hiperatividade, a música foca-se na precisão e atenção. É aconselhável para crianças com TDAH tocarem um instrumento musical à sua escolha de modo a prestarem atenção à partitura e, assim, reproduzirem o som de acordo com as notas. Os benefícios da aprendizagem de um instrumento incluem controlo de impulsos, aumento de autoestima, desenvolvimento expressivo, memória e motivação. Na sala de aula, os autores recomendam:

- Associar um som a um movimento corporal (*total physical response*);
- Criar conteúdo visual através da música (bater palmas, estalar os dedos etc.);
- Usar a estrutura intrínseca das canções (o ritmo, por exemplo) para as crianças visualizarem e compreenderem o que é uma sequência.

Nas crianças com transtornos emocionais e de comportamento, é importante que a música crie nos alunos uma resposta fisiológica associada a reações emocionais. "Music explains the tension release sequence associated with emotional arousal" Abeles (1980).

A intensidade e o compasso do ritmo fazem com que os seres humanos sejam capazes de "inventar" diferentes emoções de acordo com o género musical (Sze & Yu, 2004). Para lidar com este tipo de transtorno, os autores sugerem:

- Criar pequenos grupos de musicoterapia para facilitar interações interpessoais e o processo de socialização;
- Fazer atividades em que com o apoio da *total physical response* (Asher, 1977) um aluno imite os movimentos corporais ou ritmo do seu colega (por exemplo: bater com as mãos na mesa ou fazer uma dança);
- Usar o ritmo da música para unir a turma criando uma dinâmica de grupo que consiste em cantar.

Neste capítulo, apenas enumerei alguns dos benefícios associados a dois tipos de transtornos. Contudo, devemos lembrar que os efeitos da musicoterapia são diversos, adaptando-se sempre os métodos utilizados às características da criança, razão pela qual procurei fazer também uma abordagem específica a alunos abrangidos por medidas ao abrigo da Educação

Inclusiva com dificuldades de aprendizagem ou que foram diagnosticados com o Transtorno do Espectro de Autismo.

4.1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Educação Inclusiva faz parte de um movimento a nível global que tem sido apresentado em documentos oficiais das Nações Unidas e da UNESCO. No século XX, com o surgimento de iniciativas e documentos como a Igualdade de Oportunidades para Pessoas com Deficiência (ONU, 1993), procurou-se garantir o direito à educação em escolas regulares ou estruturas educativas. Em 1994, elaborou-se uma resolução que estabeleceu os princípios, prática e política da Educação Inclusiva – a Declaração de Salamanca e o respetivo enquadramento para a Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais (ONU, 1994). Este documento visava a inclusão escolar de todas as crianças, independentemente das suas condições intelectuais, físicas ou emocionais. No início do segundo milénio, o Fórum Mundial da Educação (um dos órgãos da ONU), assinou a Declaração de Dakar (ONU, 2000) onde estabeleceu os objetivos para o milénio incluindo os objetivos da Escola Para Todos (EPT): *o acesso de todas as crianças a uma educação básica, obrigatória e gratuita*. Mais recentemente, a UNESCO cria um *Manual para garantir inclusão e equidade na educação (2019)*, que serviu de modelo para os restantes países da Europa. Este manual visa fortalecer os sistemas educacionais europeus, ao apresentar propostas de inclusão de todos os alunos e garantindo que todos eles têm um igual direito à educação nas escolas.

No que toca ao nosso país, o nosso sistema de ensino tem-se guiado pelos documentos anteriormente mencionados para promover a Educação Inclusiva nas nossas escolas, garantido a inclusão de todos os alunos sem exceção, no contexto escolar em que estão inseridos. Efetivamente, tem-se comprovado uma evolução no processo de inclusão escolar, nomeadamente através dos conceitos de escola pública para todos, obrigatoriedade do ensino até ao décimo segundo ano ou educação pré-escolar generalizada a partir dos cinco anos de idade. Esta evolução é notável até no que toca à terminologia empregue, dado que este contexto, que começou por ser designado como Educação Especial, passou a ser referido como Educação Inclusiva. Este último termo utilizado atualmente em Portugal, começou por ser aplicado na educação de alunos com diversidade funcional (antigamente designados como alunos com

necessidades educativas especiais – um grupo excluído e considerado pouco propício ao sucesso), para agora se referir à qualidade da educação e às mudanças aplicadas nos diferentes contextos educacionais, que têm como propósito responder às necessidades de todos os alunos (Ministério da Educação, 2011). O termo Educação Especial e crianças com necessidades educativas especiais foram deixados de parte, pois são considerados termos pejorativos que destacam negativamente um grupo de crianças, não as incluindo como um todo. Todas as crianças são especiais e únicas à sua maneira, dotadas de várias competências que podem, ou não, divergir das dos seus colegas, o que faz com que aprendam através de metodologias e recursos diferentes umas das outras. Ao recorrermos às mesmas metodologias de ensino numa dada aula, poderemos estar a impedir alguns alunos de alcançar todo o seu potencial. Assim, é importante conhecermos as características de cada aluno para concebermos métodos de ensino-aprendizagem individualizados e mais eficazes. Como nos diz Sharon Draper (2010), “any group of students has a wide range of abilities, and each child presents a unique challenge in terms of the best way to reach their maximum learning potential”.

Algumas crianças adaptam-se com facilidade a qualquer método utilizado na sala de aula, pois sentem-se desafiadas e motivadas por coisas muito simples, desde a rotina de início da aula ou a disposição da mobília de sala, até às estratégias e recursos utilizados pelos professores. No entanto, para outras crianças é necessário fazer-se adaptações significativas no curriculum para que estas possam ter sucesso e se sintam bem na escola. É necessário termos em conta as necessidades de cada aluno, de modo a contribuirmos para a melhoria do seu desempenho escolar e para sua felicidade durante o seu percurso escolar.

A inclusão de todas as crianças nas escolas deve ser uma prioridade, nenhuma deve deixar de receber o devido apoio e acompanhamento, promovendo, assim, não só o seu bem-estar, como também o sucesso escolar. É nesta perspetiva que a música surge como um recurso didático que serve, não só, para ajudar no desenvolvimento cognitivo das crianças, mas também como um vínculo entre os alunos e professores. Esta tem o poder de criar um ambiente de bem-estar onde todos possam aprender, desenvolver e criar. De acordo com um estudo desenvolvido pela Stanford University School of Medicine (2007), a música clássica, principalmente, ajuda o cérebro a absorver e interpretar a informação mais facilmente, aumentando a capacidade de concentração, o que faz com que aqueles que escutem a música sejam produtivos no seu

trabalho. Este tipo de efeito é uma mais-valia na sala de aula, pois beneficia tanto as crianças ditas dotadas, como as crianças com diversidade funcional. Pode ajudar no processo de ensino-aprendizagem de alunos diagnosticados com patologias tais como transtorno do espectro de autismo, dificuldades de aprendizagem, transtorno de deficit de atenção/hiperatividade, incapacidades físicas, problemas de comportamento, cegueira e perda auditiva.

Sharon Draper (2010) delineou um conjunto de estratégias que podem ser aplicadas em todos os contextos escolares. Contudo, a autora refere que ao lidarmos com diferentes patologias, deve-se adotar estratégias específicas que vão ao encontro das necessidades dos alunos, dependendo do seu diagnóstico e esta perspetiva que nos conduz, precisamente, ao tema da escolha adequada dos recursos sonoros.

4.2. ESCOLHA DAS CANÇÕES

Ao escolher os recursos, os professores deverão ter em conta as necessidades particulares de cada aluno, o que inclui os seus níveis de desenvolvimento e o nível de discurso (Sharon Draper, 2010). Assim, por exemplo, caso a criança seja verbalmente limitada, uma canção com letra encurtada, que contenha frases simplificadas, será mais apropriada do que uma canção complexa, pois o nível de dificuldade associado seria desajustado, o que diminuiria a motivação da criança. Judd (2014) refere que motivar uma criança a realizar tarefas desafiantes nem sempre é fácil e, por isso, a música surge como um dos melhores recursos motivacionais em crianças com diversidade funcional. De modo que a criança se sinta mais motivada, Judd (2014) recomenda que o professor cante durante uma atividade desafiante pois, assim, o aluno consegue sentir-se mais confortável, empenhando-se na realização da tarefa. No entanto, há que escolher cuidadosamente as canções tendo em conta os interesses e o perfil dos alunos. Adam J. Simpson (2015) aponta alguns aspetos importantes aquando da escolha das canções a utilizar no ensino de Inglês:

- Quais os conteúdos programáticos planeados para a aula. O foco da aula será em gramática, vocabulário, cultura...? A partir daí é possível escolher uma canção onde os *lyrics* ajudem a cumprir o objetivo da aula. Por exemplo: numa aula em que os alunos vão

aprender o verbo *to be* no *present simple*, canções que incluam essa estrutura lexical são as mais apropriadas.

- O nível de Inglês dos alunos. Conhecer o nível de Inglês dos alunos (neste caso específico, o nível A1) permite quer escolher a canção mais apropriada (a nível de letra, melodia, ritmo...) quer escolher as atividades (fichas de trabalho, jogos, *group discussion*...) que serão utilizadas no desenrolar da aula.
- Idade dos alunos. No caso do 1.º CEB, o professor deverá utilizar canções repetitivas e fáceis de compreender para facilitar a interpretação oral e a memorização.
- Diversidade cultural da turma. A música faz parte da cultura de um país e por isso, é importante utilizar canções de várias culturas, principalmente da cultura em que os alunos estão inseridos para que estes se sintam integrados, de modo a desenvolver a competência intercultural.
- Acesso às canções. Quão fácil é o acesso às canções na sala de aula? A plataforma recomendada é o Youtube tendo em conta que lá se encontram praticamente, todas as canções de que se tenha conhecimento, mas caso não seja possível, um diapositivo com MP3 ou até CDs também podem ser uma alternativa.

Tão importante como a seleção da canção, será também a seleção de outros recursos que vão ao encontro da atividade musical. Pamela Ott (2011) recomenda que os professores coloquem as seguintes questões quando selecionam os seus recursos, tendo em vista que um dos objetivos mais importantes é que a atividade seja realizada com sucesso:

- 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 para a criança?
- A criança vai gostar da música que irá produzir (através de um instrumento ou do canto) durante a atividade?
- (No final da atividade) é importante elogiar a criança pelo facto de ter tentado e não conseguido?

Muitas vezes, as crianças precisam de um plano de aula bem estruturado para serem produtivas. Neste aspeto, a música também ajuda a organizar e estruturar o dia de crianças que tenham dificuldade em transitar de uma atividade para a outra. Alguns dos possíveis usos da música no planeamento de aula (Sharon Draper, 2010) incluem:

- Transições (de uma atividade para outra) – objetivo: mudança de ânimo, mudança do foco de atenção
- Rituais (início/fim da aula) – objetivo: prepara mentalmente os alunos para a aula, proporciona repetição e estabilidade
- Intersticial (pausa entre uma aula/atividade e outra) – objetivo: relaxamento, usos alternativos para a função cognitiva, momento de autoexpressão
- Organização (fazer filas, limpar a sala) – objetivo: motivação

Durante a prática de ensino supervisionada, incluí a música em todas as planificações de aula, mas recorri a ela sobretudo em momentos de organização e intersticiais. Com isto quero dizer que utilizei a música não só para fins de relaxamento, durante a realização de atividades ou rotinas de aula (por exemplo: limpar a secretária, organizar o caderno...), mas também como meio de transição de uma atividade para a outra. Tal como foi referido no início deste capítulo, tive em conta as características dos meus alunos, sendo que alguns deles estão abrangidos por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva. Algumas das análises feitas por profissionais fora da escola, diagnosticaram crianças com TAE e dificuldades de aprendizagem (capacidade de falar, ler, escrever, raciocinar e realizar cálculos matemáticos). É este o motivo pelo qual, nos próximos subcapítulos, estão delineadas estratégias específicas de seleção de canções que vão ao encontro das características destas crianças.

4.2.1. TRANSTORNO DO ESPECTRO DE AUTISMO

De acordo com Leo Kanner e Hans Asperger (1940), o Transtorno do Espectro de Autismo é considerado como uma perturbação do neuro desenvolvimento humano. Consiste no défice de interação e comunicação social associados a comportamentos estereotipados/repetitivos e/ou interesses do indivíduo concentrados em objetos ou temas específicos. Além disso, o desenvolvimento intelectual é irregular, variando de pessoa para pessoa.

As perturbações do neuro-desenvolvimento podem estar relacionadas com distúrbios de percepção, linguagem, memória, atenção ou interação social. Algumas perturbações do neuro-desenvolvimento incluem transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, deficiência intelectual e transtornos de aprendizagem.

Os sintomas são variados (daí a designação de espectro) e manifestados desde as formas mais leves até às mais graves. Estes revelam-se geralmente na infância, antes da idade escolar – entre os 15 meses e os 3 anos. Em indivíduos com sintomas mais leves, estes podem apenas manifestar-se com mais evidência depois dos 3 anos – altura em que começa a haver uma maior exigência ao nível do comportamento da criança/adolescente em momentos de sociabilidade. Alguns dos sintomas que podem estar na origem da Perturbação do Espectro de Autismo incluem:

- Deixar de pronunciar palavras que já tinha adquirido no seu vocabulário ou não usar frases de duas palavras aos 2 anos de idade;
- Não estabelecer contacto visual na comunicação em geral e para pedir algo;
- Não apontar o dedo para mostrar algo quando se atinge a faixa etária dos 16 meses;
- Não responder quando ouve o seu próprio nome;
- Não sentir interesse pelo ato de brincar e jogos de imitação típicos em crianças de idade precoce;
- Ser muito independente no sentido de não envolver/solicitar a ajuda dos outros;
- Ter comportamentos repetitivos tais como alinhar cores ou rodar objetos.

Apesar de este tipo de sintomas ocorrerem em crianças com TEA, é sempre necessária uma avaliação detalhada para confirmar o que estes sintomas significam. Caso contrário, poderão ocorrer situações em que os sintomas são isolados e não correspondem necessariamente ao TEA.

A causa específica dos TEA, em grande parte dos casos, ainda é desconhecida. No entanto, em alguns casos, esta deve-se a fatores genéticos, pelo que, pais de crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro de Autismo têm 50% de probabilidade de terem outra criança com a mesma perturbação neurológica. Outras causas podem incluir infeções durante o período de

gravidez ou disfunções genéticas na formação do feto. Apesar de haver especulação em torno do tema, está cientificamente provado que as vacinas não são uma das causas do TEA.

Apesar de não existir “cura” para o TEA, existem vários paradigmas de intervenção que permitem o apoio e acompanhamento destes casos. Dependendo das características da criança, esse acompanhamento pode envolver consultas de Análise Comportamental Aplicada (ABA), terapia ocupacional, terapia da fala, psicologia, pedopsiquiatria e psicomotricidade. Para algumas crianças, poderá ser necessário receitar-lhes uma medicação específica de modo a conseguirem ficar mais atentas, colaborantes e calmas, para beneficiarem ao máximo dos modelos de intervenção que lhes são apresentados.

Sharon Draper (2010) refere que a música se tornou numa das estratégias bem-sucedidas no desenvolvimento de crianças com TEA. Foi cientificamente provado que aprender a tocar um instrumento ajuda no desenvolvimento de várias habilidades. A Educação Musical aumenta não só o foco de atenção do aluno, mas também desbloqueia a capacidade para aprender.

Ao planear atividades que envolvam música, está-se a apostar no aumento da independência da criança e a reduzir a ansiedade. De acordo com Kern (2004), a música ajuda a reduzir o nível de stress em situações de mudança tais como a deslocação da casa para a escola, ajuda as crianças a assimilarem rotinas como ir buscar os livros ao cacifo ou sair da sala e fomenta a inclusão de todas as crianças. “Music is also a social and communal activity, and a child with autism can enter into the communal and social interaction of music making” (Shore, 2002).

Shore (2002) também defende que a música não só funciona como alternativa para alunos com TEA que tenham mais dificuldades a nível de comunicação verbal, mas também ajuda outros alunos a comunicar mais eficazmente. Ademais, a música tem o poder de aumentar a autoestima dos alunos com TEA fazendo com que eles consigam participar nas atividades musicais juntamente com os seus colegas e, até mesmo, que façam um esforço para se envolverem mais ativamente.

Iseminger (2009) recomenda o mínimo de mudanças na rotina das aulas, ou seja, defende que se deve manter a estrutura da aula de forma continuada, por exemplo, reproduzir uma canção

em todas as aulas. Na primeira aula, os alunos com TEA poderão sentir algum desconforto, o que é natural, pois a música não fazia parte da sua rotina até ao momento. Na segunda aula, é provável que os alunos ainda se sintam algo desconfortáveis, mas não tanto como no primeiro dia, porque já sabiam o que esperar quando chegassem à sala. À medida que as aulas passam, este sentimento de desconforto irá desaparecer. Em casos extremos, os alunos poderão ter algumas reações violentas perante os seus colegas ou/e o/a professor/a e nesse caso, terão que se adotar estratégias diferentes. Depois da turma ouvir a primeira canção, os professores podem e possivelmente irão trazer uma nova canção, mas devem lembrar a canção anterior e ir reproduzindo ao longo das aulas, algumas das canções preferidas dos alunos com TEA como um reforço positivo. O autor também recomenda que os professores utilizem aspetos visuais na reprodução das canções (usar ícones que demarquem o ritmo da canção, apresentar a letra durante a reprodução da canção...). As crianças com TEA tem mais capacidade visual do que auditiva, portanto ao usar elementos visuais na reprodução da música, tudo o resto se torna mais concreto (Iseminger, 2009).

4.2.2. DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Um estudo conduzido pelo National Center for Learning Disabilities (2014) definiu as dificuldades de aprendizagem como um conjunto de obstáculos de aprendizagem que interferem no modo como o indivíduo processa a informação. Consequentemente, surgem adversidades na capacidade de soletrar, falar, escutar, escrever, ler, raciocinar, realizar cálculos matemáticos ou organizar informação, o que interfere no desempenho escolar. Este tipo de obstáculos pode, por conseguinte, implicar que o aluno seja abrangido por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva. No entanto, há que salientar que todas estas manifestações não surgem numa só pessoa e, por isso, deve-se encontrar estratégias individualizadas para cada caso. As estratégias são múltiplas e envolvem a família, os professores e técnicos especializados. No geral, é importante manter a autoestima dos alunos e evitar momentos propícios ao desenvolvimento de depressão ou ansiedade.

Ainda não são conhecidas as causas para as DA. Contudo, acredita-se que possam corresponder a uma perturbação neurobiológica resultante de uma estrutura cerebral diferente. Além disso, há a possibilidade de as dificuldades de aprendizagem serem hereditárias, já que em

algumas famílias existe mais do que um caso. Outras causas possíveis incluem trauma ou doença da mãe durante o período de gestação, assim como uso de drogas ou álcool, trabalho de parto prolongado, baixo peso ou prematuridade da criança ao nascer, traumatismo craniano após o nascimento e exposição a toxinas.

Dificuldade de aprendizagem não se trata de uma doença, por esse motivo, não existe uma intervenção médica única que se aplique a todos os casos. No entanto, isso não deve impedir os alunos de alcançarem os seus objetivos quer na escola, quer a nível pessoal.

Tal como em crianças com TEA, a aprendizagem de um instrumento musical é uma das estratégias recomendadas a crianças com DA. Tal como foi referido no início deste capítulo, a Educação Musical ou Musicoterapia permite o desenvolvimento da capacidade de concentração e da capacidade de aprendizagem.

Segundo Tanuja Gomes (2017), a música fortalece as áreas cerebrais pouco desenvolvidas dos alunos com DA. Por outras palavras, tem o poder de fortalecer e desenvolver a parte auditiva, visual e motora do córtex cerebral. Estas áreas estão ligadas a questões relativas à concentração/atenção, leitura, discurso e desenvolvimento da língua. À medida que alunos com DA aprendem a tocar um instrumento, a sua capacidade de concentração, controlo dos impulsos, memorização, motivação e autoestima melhoram significativamente.

A autora sugere estratégias para ajudar crianças com DA a ultrapassar os seus obstáculos:

- Aulas de música – Quanto mais cedo se inscrever, mais rápido é capaz de fortalecer as áreas do córtex mencionadas acima.
- Dança – O movimento é uma parte muito importante do processo de concentração, raciocínio e aprendizagem. Enquanto o aluno dança ao som de ritmos diferentes, está a melhorar a coordenação e a fazer um esforço para se concentrar enquanto acompanha a canção com os movimentos corporais.
- Desenho – A maioria dos alunos com DA é criativo. O desenho aciona capacidades motoras, o lado mais criativo/inovador da criança e organiza o cérebro. Além do

desenho, sugere-se reproduzir música de fundo para fomentar a concentração e criatividade.

- Leitura – Ler obras literárias que envolvam música ou até mesmo a leitura de *lyrics* junto com partituras, desenvolve a capacidade de discurso, concentração e linguística.
- Canto no caminho para a escola – Cantar no caminho para a escola aumenta a capacidade de concentração e aprendizagem nas aulas.
- Música clássica – Toda a música tem benefícios para crianças com DA, no entanto o género clássico incita a um maior poder de concentração, tal como já vimos previamente neste capítulo.
- Combinação da música com o meio ambiente – Fazer caminhadas pela natureza ao som de canções é benéfico pois desenvolve tanto a capacidade de atenção como a de aprendizagem.

Além destas medidas, Tanuja Gomes (2014) recomenda também que a criança frequente sessões de musicoterapia. Como muitos dos alunos tem dificuldades de aprendizagem, achei por bem incluir nas minhas aulas elementos que ajudassem estes alunos a ultrapassar as suas dificuldades adaptando os recursos à condição de cada aluno. Em todas as planificações, escolhi as abordagens que melhor se adaptavam ao perfil da turma, indo ao encontro de todos os meus alunos, independentemente das limitações de cada criança.

4.3. MÚSICA NA PROMOÇÃO DA IGUALDADE DE GÉNERO

Qualquer manifestação cultural, o que inclui a música, incide sobre valores e perspetivas gerais da sociedade em que está inserida (Natalie Sarrazin, 2016). Seguindo esta linha de pensamento, podemos concluir que na sociedade, o género desempenha um papel fundamental na cultura da região. Quando abracei o tema da Educação Inclusiva, compreendi que também a questão da igualdade de género poderia fazer parte da minha pesquisa e reflexão. Desde pequenos que a sociedade nos conduz na incorporação do género feminino ou masculino na nossa rotina. Por exemplo: quando uma criança nasce, há pessoas que compram uma peça de roupa azul, se for rapaz, ou cor-de-rosa, se for rapariga. Este tipo de “determinismo sexual” está também presente

nas escolas em noções pré-concebidas como o assumir que as raparigas são mais bem-comportadas do que os rapazes.

A sociedade influencia as nossas escolhas, mesmo que indiretamente. Até a escolha de um instrumento musical tem influência social. Amigos, família e professores são quem, geralmente, influenciam o processo de seleção. Marshall & Shibazaki (2012) sugerem que “as a culture, and even as children, we have very particular notions of who should play what instruments, with children as young as three associating certain instruments with gender.”

Este tipo de discriminação remonta ao passado, e leva-nos a um estudo desenvolvido por Griswold & Chrobak (1981), onde se determinou que a flauta, a harpa e o flautim eram classificados como instrumentos femininos. Por outro lado, o trompete, tuba e baixo eram geralmente classificados como masculinos. Em suma, os instrumentos eram atribuídos a um género específico. Quanto à Educação Musical, segundo Green (1993), rapazes e raparigas tinham tendência a mostrar interesses musicais diferentes (de acordo com o seu género) pois enquanto as raparigas eram dotadas nas artes/literacia, os rapazes eram melhores na prática do desporto/matemática.

Hoje em dia, enquanto educadores, apercebemo-nos que cada criança tem habilidades diferentes, independentemente do seu género. Apesar de haver algum tipo de influência, a escolha de um instrumento musical, na maior parte dos casos, continua a depender da motivação da criança.

A integração da música na vida escolar, quer dentro, quer fora da sala de aula, tem sido uma constante. No Ensino Básico, promove-se a Educação Musical através das chamadas AEC ou parcerias com academias/escolas de música locais. Uma das vantagens principais é o desenvolvimento da competência musical do aluno. Em acréscimo, ao promover a música, as escolas estão a promover a inclusão. Isto porque nenhum aluno é posto de parte independentemente do seu género ou diversidade funcional como acontecia no passado. Qualquer criança pode criar música quer seja através de um instrumento musical, canto ou até na simples produção de um som em si. Ao longo da prática de ensino supervisionada, adotei uma visão holística do processo de integração através da música, não só em termos de capacidade de

aprendizagem, mas também tendo em conta as questões de género. Mais uma vez, *Giraffes can't dance*, de Giles Andreae, ajudou-me nesta questão. Uma das personagens da história tocava o violino e isso deu asas a uma discussão sobre quem tocava esse instrumento, ou até outro que não estivesse na história. Quer rapazes, quer raparigas, tinham aulas de guitarra ou violino e todos aqueles que estudavam música, tinham em comum a formação musical – a aprendizagem da teoria que lhes servia de base para aprender a tocar o instrumento. Alguns dos alunos levavam os instrumentos para a escola porque tinham aulas na Academia. Nestes momentos, estabeleci uma conversa com os alunos sobre que tipo de instrumento tocavam e partilhei a minha própria experiência (em tempos, toquei trompete e órgão). Num desses momentos uma das crianças que não tinha aulas de música partilhou comigo que a irmã também tocava trompete. É em momentos como estes que podemos ver o quão a música nos une, independentemente das nossas diferenças.

5. CALENDARIZAÇÃO

A prática de ensino supervisionada obedece a um enquadramento temporal definido *à priori*, mas a forma como organizamos as várias etapas e tarefas que nos ocupam ao longo desse percurso é fulcral para a gestão do tempo, a abordagem reflexiva, a preparação atempada, elementos essenciais para o nosso desenvolvimento profissional e para o nosso sucesso neste momento do nosso percurso académico.

O meu estágio teve início no dia 20 de outubro de 2021 e terminou a 21 de janeiro de 2022. De forma breve, mencionarei a calendarização das aulas lecionadas.

- 14 de outubro – terça-feira: reunião com a coordenadora (Doutora Patrícia Ferreira) e os dois mestrandos (eu e o meu colega Alexandre Teixeira) sobre o início da prática de ensino supervisionada.
- 20 de outubro – quarta-feira: início das aulas observadas.
- 16 de novembro – terça-feira: reunião com a coordenadora (Doutora Patrícia Ferreira) sobre a elaboração das planificações de aula e o relatório de estágio.
- 19 de novembro – sexta-feira: seminário aberto a todas as turmas sobre a importância do tratamento da diabetes na Escola 2 com a participação de dois profissionais de saúde.
- 26 de novembro – sexta-feira: primeira aula assistida com a Doutora Patrícia Ferreira à turma 3.º B (Escola 1).
- 29 de novembro – segunda-feira: aula lecionada à turma 4.º D (Escola 1).
- 03 de dezembro – sexta-feira: aula lecionada à turma 3.º B (Escola 1).
- 10 de dezembro – sexta-feira: segunda aula assistida com a Doutora Patrícia Ferreira à turma 4.º A (Escola 2).
- 13 de dezembro – segunda-feira: aula lecionada à turma 4.º C (Escola 1). Inicialmente, a aula iria ser dada à turma 4.º D mas durante a hora da aula de Inglês, a turma participou numa atividade realizada pela biblioteca sem aviso prévio.
- 15 de dezembro – quarta-feira: aula lecionada à turma 3.º B (Escola 1).

- 16 de dezembro – quinta-feira: três aulas lecionadas nomeadamente, às turmas 4.º D, 4.º C (Escola 1) e 4.º A (Escola 2). Para as três aulas foi utilizada a mesma planificação baseada na época Natalícia. Além das três aulas lecionadas, na Escola 2, as crianças contaram com a visita do Pai Natal e dos seus elfos que ofereceram às crianças um kit de iniciação à escultura e um Pai Natal de chocolate. Esta visita foi organizada pela Associação de Pais da escola e alguns deles voluntariaram-se para se vestirem de elfos e distribuírem os presentes pelas crianças. Cada aluno teve ainda a oportunidade de tirar uma fotografia junto ao Pai Natal. Algumas das crianças não puderam estar presentes porque estavam em isolamento, então as suas prendas foram guardadas para lhes serem entregues mais tarde.
- 10 de janeiro – segunda-feira: aula lecionada à turma 4.º D (Escola 1).
- 12 de janeiro – quarta-feira: aula lecionada à turma 3.º B (Escola 1).
- 14 de janeiro – sexta-feira: terceira aula assistida com a Doutora Patrícia Ferreira à turma 4.º A (Escola 2).
- 17 de janeiro – segunda-feira: aula lecionada à turma 4.º D (Escola 1).
- 19 de janeiro – quarta-feira: aula lecionada à turma 3.º B (Escola 1).
- 21 de janeiro – sexta-feira: término da prática de ensino supervisionada.
- 03 de fevereiro – quinta-feira: reunião via ZOOM com a professora cooperante, a supervisora Doutora Patrícia Ferreira e os dois mestrandos (eu e o meu colega Alexandre Teixeira). Esta reunião teve como finalidade refletir sobre a prática de ensino supervisionada e a respetiva avaliação.

Ao longo quer das aulas que observei, quer das aulas que dinamizei, fui tomando notas de campo sobre as metodologias de ensino, o que correu bem, o que poderia ser melhorado e também, o perfil dos alunos. Fui fazendo a caracterização das diferentes turmas no geral, mas também de alguns alunos em particular, nomeadamente os alunos ao abrigo de medidas abrangidas pela Educação Inclusiva, o que se veio a revelar determinante para o enriquecimento do meu trabalho e da minha formação pessoal e profissional, contribuindo também para um maior grau de conhecimento das turmas, tema que abordarei em seguida.

6. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Antes de planear uma aula, será importante recolhermos informação sobre as características dos alunos, pois os procedimentos devem ser enquadrados no contexto da turma que nos é apresentada. Os procedimentos e recursos alternam de turma para turma, conforme as características das crianças. Esta adequação é crucial no processo de ensino-aprendizagem o qual, para alguns alunos, é relativamente simples (adequam-se facilmente a qualquer tipo de metodologias de ensino), enquanto para outros é necessário fazer algumas alterações significativas na planificação da aula. Esta caracterização teve um impacto significativo nas minhas aulas, pois tendo em conta que o meu tema de investigação gira em torno da Educação Inclusiva, senti necessidade de elaborar individualmente o perfil dos alunos abrangidos por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva pois, só assim os pude ajudar a colmatar as suas dificuldades.

Na Escola 1, observamos duas turmas do 3.º ano (3.º A e 3.º B) e quatro turmas do 4.º ano (4.º A, 4.º B, 4.º C e 4.º D). Por outro lado, na escola Escola 2, apenas acompanhamos duas turmas do 3.º ano (3.º A pouco frequentemente e 3.ºB) e uma turma do 4.º ano (4.ºA). Sendo que a Escola 1 está localizada no centro da cidade, é um contexto escolar com mais turmas (sendo que cada uma tem entre 20-25 alunos), em comparação com a Escola 2, a qual fica num meio rural.

Na Escola 1, havia uma grande diversidade cultural. Havia alunos vindos do Brasil, África do Sul, Itália, Ucrânia e Espanha. Havia também alunos cujos pais eram imigrantes da França, Suíça e Irlanda. A criança de África do Sul tinha um nível de Inglês muito avançado, mas nunca se vangloriou ou procurou destacar-se por isso, dando sempre oportunidade aos seus colegas para participar nas aulas. Em oposição, um aluno filho de mãe Irlandesa, escrevia bem em Inglês, mas revelava muitas dificuldades a nível de pronúncia. Neste sentido podemos dizer que a língua materna dos alunos não parece ser, por si só, garantia de sucesso nas aulas de Inglês do 1.º CEB, além do facto de que o Inglês na escola é apresentado como L2 e não como L1.

6.1. TURMAS NA PRÁTICA DE ENSINO

Nas primeiras aulas, a nossa professora cooperante apresentou-nos às turmas como professores que iriam assistir e, até mesmo, lecionar algumas das aulas. Fomos bem recebidos por todos os alunos e estes demonstraram curiosidade com a nossa presença. Inicialmente, observamos as aulas de modo a escolher aquelas que gostaríamos de incluir na prática de ensino supervisionada. No entanto, mantivemos um papel ativo na sala de aula. Durante duas aulas, a nossa coordenadora pediu-me que a auxiliasse na realização das provas orais, o que me ajudou ainda mais a compreender a importância da música na memorização de conteúdo. Numa turma do 3.º ano (3.º B), a prova oral consistia em dizer os dias da semana e os meses do ano. Como se tratava de um instrumento de avaliação, algumas crianças ficaram nervosas e não conseguiam dizer os dias da semana, contudo lembravam-se da música *Days of the week Adam's Family* - Dr. Jean e, assim, foram capazes de realizar a prova ao cantar os dias da semana. Fiz uma análise reflexiva sobre o assunto tomando algumas notas de campo, pois percebi que a música tinha ajudado estas crianças a gerir o seu estado emocional durante a prova de avaliação, sendo assim um instrumento eficaz porque as crianças foram capazes de revelar as suas aprendizagens através da música da qual se lembravam.

Quando não era solicitada a nossa ajuda para uma tarefa em particular, sempre que podia, ia ajudando crianças ao abrigo de medidas abrangidas pela Educação Inclusiva na realização dos exercícios. Isto ajudou-me a identificar as dificuldades de cada aluno e o que poderia ser feito para ajudá-los a vencer esses obstáculos. Comecei por tomar nota do número de crianças e concluí que, ao todo, havia nove crianças ao abrigo de medidas inseridas na Educação Inclusiva. Oito desses casos ocorriam na Escola 1, enquanto que na Escola 2 existia apenas um caso. Grande parte das crianças revelava dificuldades na aprendizagem (a nível de escrita, leitura e retenção de informação), falta de atenção e duas (uma do terceiro ano e outra do quarto) foram diagnosticadas com transtorno de espectro de autismo em graus diferentes. Apesar de existir um caso de autismo profundo na turma do 3.º A, em que há também um caso de dificuldades de aprendizagem, não incluí essa turma na prática de ensino supervisionada devido ao comportamento dos alunos. A turma era considerada “problemática”: os alunos levantavam-se sem pedir autorização, falavam para o lado ignorando as tarefas da aula, alguns eram mal-

educados para com a professora de Inglês. O 3.º A ainda apresentava algumas dificuldades ao nível da gestão de comportamentos e fui aconselhada pela supervisora Isabel Campos a trabalhar com outras turmas que apresentassem alunos com características mais adequadas ao meu tema de investigação. De todas as turmas, aquela que se enquadrava mais no meu tema era a turma do 3.º B, a qual não apresentava problemas significativos ao nível da gestão de comportamentos.

No 3.º B, havia dois alunos ao abrigo de medidas da Educação Inclusiva, ambos com dificuldades de aprendizagem, mas em áreas diferentes. Uma das crianças tinha dificuldades a nível de leitura, no entanto retinha informação sem dificuldade conseguindo acompanhar os seus colegas. Expressava os seus conhecimentos através da oralidade associando muitas vezes, palavras a sons (por exemplo: o som das gotas da chuva "ping ping" à cor "pink"). O uso da música nas aulas revelou-se particularmente eficaz neste caso. Ao cantar as canções, o aluno reteve grande parte do vocabulário. Notava-se pela sua postura, que ouvia as canções atentamente e com gosto, memorizando a letra e dançando, quando era o caso. No início não se revelava muito participativo nas minhas aulas, creio que tal se deveu ao facto de o aluno ser tímido, no entanto, com o passar do tempo, acabou não só por comunicar mais comigo, mas também participou ativamente nas atividades. A outra criança, além de dificuldades na leitura, tinha também dificuldades a nível de escrita e retenção de informação distraíndo-se com facilidade. Não conseguia escrever uma palavra completa sem a copiar ou sem ter alguém que lhe ditasse as letras. Não tinha tanto "à vontade" na oralidade como o seu colega e era preciso insistir na pergunta para que o aluno respondesse.

Além do 3.º B, escolhi a turma do 4.º D. Apesar de ser uma turma "faladora", eram alunos interessados e, por esse motivo, todos queriam participar ao mesmo tempo, fazendo algum ruído. Um dos alunos foi diagnosticado com transtorno de espectro de autismo (leve). Era um aluno com capacidades para ser bem-sucedido e geralmente, cooperava na realização das tarefas, apesar de levantar algumas questões a nível de estética ou disposição dos materiais, o que era normal dada a sua condição. Como é frequente nestes casos, revelava alguns comportamentos repetitivos (gesticular freneticamente os braços/pernas) e levantava-se sempre para ir falar diretamente com a professora quando tinha alguma questão sobre o exercício. O outro aluno tinha dificuldades de aprendizagem. Havia suspeitas de que poderia

haver mais algum entrave ao processo de ensino-aprendizagem, mas o encarregado de educação recusava-se a fazer um diagnóstico completo junto de um profissional de saúde. Apesar de estar no 4.º ano, o aluno apresentava ainda algumas dificuldades ao nível de literacia e numeracia, por exemplo: só sabia contar até 10 e não reconhecia todas as letras do abecedário. Estava constantemente a brincar ou a conversar e tinha uma imaginação vasta encarnando várias personagens. Inicialmente referia-se a ele próprio como “Tareco” (nome do seu animal de estimação), depois auto intitulava-se de Zé Amaro e, por último adotou o título de Scorpion Polícia. O aluno tinha dificuldade em se concentrar na aula e mudava o tema de conversa rapidamente. Por exemplo, durante a realização de um teste, ao ver a ilustração de um gato, o aluno perguntou-me se já tinha conhecido o gato dele. Dada a sua imaginação e o seu comportamento infantil para a idade, o aluno conseguia tornar qualquer situação (fazer um teste, ler um livro...) numa brincadeira. Quando algo não lhe agradava, revelava comportamentos de oposição, recusando-se a trabalhar. Pousava a cabeça na secretária entre os braços e, em alguns momentos, chegava até a chorar. Nessas situações, devíamos estabelecer uma postura serena e negociar com o aluno. Era importante mostrar ao aluno que nas aulas de Inglês se deve empenhar e tentar concentrar, mas nunca esquecendo que há sempre tempo para brincar depois.

Na Escola 2, escolhi a turma do 4.º A. Esta turma foi a que melhor reagiu ao efeito da música. Na sala, existiam duas caixinhas com nomes de canções escolhidas pelos alunos. Nas aulas com a professora titular, um aluno retirava aleatoriamente um papel de uma das caixas. A canção que calhasse era reproduzida na aula e o papel era colocado numa outra caixa para que a próxima canção não fosse repetida. Isto até que todos os papéis fossem retirados da caixa. Nesta turma, havia um caso de dificuldades de aprendizagem. A criança revelava principalmente dificuldades a nível de retenção de informação. Demorava mais tempo que os seus colegas a realizar uma atividade, mas fá-lo-ia atentivamente. Não era distraída, nem malcomportada.

Em todos os casos de alunos abrangidos por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva, a professora cooperante fazia um teste com consulta para que os alunos pudessem estar ao mesmo nível que os seus colegas. Em todas as turmas, os alunos com mais dificuldades eram auxiliados pelos seus colegas. Estes sempre se dispuseram a ajudar os outros na realização de

uma atividade quando era preciso. A propósito, na turma do 4.º A da Escola 2, a colega sentada ao lado da aluna com dificuldades de aprendizagem era considerada a sua "tutora".

7. PLANIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

A planificação das aulas é imperial para o processo de ensino-aprendizagem de qualquer disciplina, pois promove, entre outras, a organização atempada e reflexiva dos diferentes momentos da aula conforme as necessidades dos alunos. Sem uma planificação previamente definida, as aulas poderão tornar-se desorganizadas em termos da correlação das atividades, o que levará ao desinteresse dos alunos e conseqüente insucesso escolar. De modo a tornar as aulas de Inglês as mais organizadas possíveis, foram elaboradas planificações de aula com vista a estimular o processo de ensino-aprendizagem.

A planificação educacional possibilita uma organização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido pelos professores em sala de aula, baseado na necessidade e no conhecimento do mundo dos alunos, que por sua vez são os principais interessados e possivelmente os principais beneficiados com o sucesso nesse tipo de organização metodológica que visa o crescimento do homem dentro da sociedade. (Chibite, 2018)

Para cada aula, foi elaborada uma planificação tendo em conta documentos estruturantes como o Projeto Educativo do Agrupamento, 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. A construção e reflexão em torno de cada planificação teve sempre em conta os seguintes elementos:

- Identificação (escola, turma, mestranda/estudante, professora cooperante, coordenadora e manual)
- Domínio (competências a serem desenvolvidas)
- Aprendizagens Essenciais - conhecimentos, capacidades e atitudes
- Procedimentos
- Áreas temáticas
- Léxico/Gramática
- Recursos
- Avaliação

Foi elaborado um total de 12 planificações para 14 aulas lecionadas, sendo de salientar que em cada planificação foram utilizadas estratégias diferenciadas, numa tentativa contínua de ir ao

acordo do perfil da turma, de cada aluno. Apenas uma planificação (relativa às aulas de 16 de dezembro) foi utilizada para 3 turmas diferentes (4.ºD, 4.ºC e 4.ºA), pois foi solicitada a minha ajuda para lecionar duas aulas que não constavam da calendarização inicial. Tendo em conta que as turmas eram todas do 4.º ano e a temática a trabalhar era a mesma, decidi guiar-me pela mesma planificação, o que se revelou bastante interessante do ponto de vista da comparação direta entre a aplicação de estratégias e da utilização de recursos, da gestão da aula nesses três momentos e junto desses três grupos. Esta decisão permitiu-me experienciar algo que foi mencionado por vários dos meus professores, nomeadamente que a mesma aula, pensada de uma dada forma, com dados recursos e estratégias, nunca decorre exatamente da mesma maneira, porque cada turma tem características e necessidades diferentes.

Ao planear as minhas aulas, foquei-me no tema da música e da Educação Inclusiva já que eram os elementos centrais do meu processo de investigação. O recurso principal, através do qual pude englobar os dois temas, foi o *audiobook Giraffes Can't Dance*, de Giles Andreae. Na primeira aula (3.º B), após trabalhar algum vocabulário e questões introdutórias, foquei-me na interpretação da história. Na reprodução da história, recorri à *Total Physical Response* (Asher, 1977) para tornar mais dinâmicas e perceptíveis as emoções veiculadas pelas personagens. Além deste método, recorri também à *Community Language Learning* (Curran, 1970) pois, tratando-se de uma aula de inglês do 3.º ano, o nível linguístico dos alunos é ainda o A1 e, por isso, grande parte do vocabulário da história era ainda desconhecido para eles. Ao usar a CLL (Curran, 1970), acredita-se que as crianças serão capazes de compreender melhor o que estão a ouvir, pelo que recorri à L1 sempre que necessário, tendo em conta o nível linguístico dos alunos e as necessidades adicionais de alguns deles. Esta estratégia permitiu-me gerir não só as suas aprendizagens, mas também a sua motivação de forma positiva. Após a reprodução da história, os alunos foram divididos por pares e fizeram um quiz de escolha múltipla presente numa apresentação Power Point. O plano inicial era utilizar a plataforma Plickers, mas tendo em conta que a acessibilidade à Internet naquela sala era fraca ou, até, muitas vezes, inexistente, foi preferível adaptar os recursos ao contexto do espaço para que o recurso não ficasse indisponível durante a aula. Durante o quiz, quem quisesse responder, teria de levantar o braço e permanecer em silêncio sentado na cadeira. Caso o aluno que respondesse escolhesse a opção errada, o/a parceiro/a teria a oportunidade de responder e de ganhar um ponto para a equipa. Neste caso, o objetivo foi fomentar não só o respeito pelas regras de funcionamento da aula, promover

capacidade de saber ouvir, de esperar pela sua vez de participar, mas também a colaboração entre os alunos. Estes ajudavam-se mutuamente e quando um aluno estava reticente na sua resposta, o/a parceiro/a podia dar-lhe uma “dica” ao ouvido. Todos os alunos participaram com grande entusiasmo e motivação, independentemente das suas capacidades/dificuldades, o que contribuiu para a perceção de que as ferramentas e as estratégias utilizadas contribuíram para a aprendizagem e para o bem-estar dos alunos, indo ao encontro dos objetivos traçados para esta aula. Depois do *quiz*, foi distribuída uma ficha de atividades (concebida através da plataforma Canva) tendo em vista não só a consolidação de conhecimentos, mas também uma reflexão global final sobre a história, sendo que na última pergunta, os alunos tinham de assinalar com um círculo elementos em que consideravam ter um bom desempenho, ou boas capacidades. Todos eles assinalaram, pelo menos, uma atividade entre as listadas, mas caso nenhuma das opções correspondesse às suas preferências, havia ainda um espaço na ficha para que os alunos pudessem referir algo em que eram bons, uma vez que a intenção pedagógica estava relacionada com a valorização das capacidades e gostos individuais, indo ao encontro da valorização individual de cada criança.

Além desta pergunta, havia uma outra para que os alunos indicassem se gostavam, ou não, de ouvir música nas aulas. Apenas duas crianças responderam que não gostavam, o que contribuiu para a leitura do contexto em termos da importância e impacto positivo da música como recurso educativo. A correção da ficha de trabalho foi feita individualmente e, à medida que os alunos terminavam, tinham a sua ficha carimbada com um símbolo apelativo, contribuindo para a motivação e autoconfiança dos alunos. Saliento que, para os alunos ao abrigo de medidas inseridas na Educação Inclusiva, foi feita uma ficha adaptada que ia ao encontro das suas necessidades específicas.

Giraffes can't dance

1. Did you like the story?
Colour your answer (yes - green, no - blue)











Yes, I did! 😊
No, I didn't! ☹️

2. What's your favorite character? Draw it!






3. Complete the words with the missing letter:

Gi _ _ f _ e War_og _ _ ion C_ _ p
R_ _ _ C_ _ _ et Sna _ _ e Z_ _ bra

4. Match the animals with their dance.

	Rock N' Roll		=	_____
	Waltzing		=	_____
	Scottish Reel		=	_____
	Cha-cha		=	_____
	Tango		=	_____

5. How many animals? Count and write!

 = _____
 = _____
 = _____
 = _____
 = _____

6. Do you like to dance? Colour your answer (yes - yellow, no - purple)

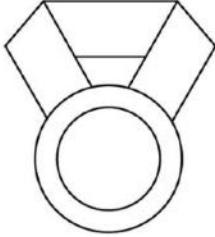
YES!! NO!!

7. What are you good at? Circle the right options!

I'm good at... A) English
 B) Dancing 🕺
 C) Drawing 🎨
 D) Writing ✍️
 E) Watching TV 📺
 F) Playing videogames 🎮
 G) Smiling 😊
 H) Making others happy 🎉
 I) Other _____

8. Do you like to listen to music in the classroom? Pick one option!

1) Yes _____
 2) No _____



Figuras 9 e 10: ficha de trabalho do 3.º B sobre *Giraffes Can't Dance* (Giles Andreae)









Giraffes can't dance

1. Did you like the story?
Colour your answer (yes - green, no - blue)





Yes, I did! 😊
No, I didn't! ☹️

2. What's your favorite character? Draw it!






3. Write the letters to build words about animals.

	GIRAFFE		WARTHOG
	RHINO		LION
	CHIMP		CRICKET
	ZEBRA		SNAKE

4. How many animals? Count and write!

 = _____
 = _____
 = _____
 = _____

5. Match the animals with their dance.

	Rock N' Roll	YES!! NO!!
	Waltzing	
	Scottish Reel	
	Cha-cha	
	Tango	

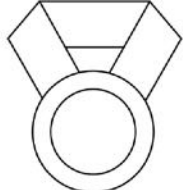
6. Do you like to dance? Colour your answer (yes - yellow, no - purple)

7. What are you good at? Circle the right options!

I'm good at... A) English
 B) Dancing 🕺
 C) Drawing 🎨
 D) Writing ✍️
 E) Watching TV 📺
 F) Playing videogames 🎮
 G) Smiling 😊
 H) Making others happy 🎉
 I) Other _____

8. Do you like to listen to music in the classroom? Pick one option!

1) YES, I DO. I LOVE MUSIC!
 2) NO, I DON'T. I DON'T LIKE MUSIC!



Figuras 11 e 12: ficha de trabalho adaptada do 3.º B sobre *Giraffes Can't Dance* (Giles Andreae)

Aliás, sempre que realizámos fichas de atividades (figuras 9 e 10), os alunos abrangidos por medidas ao abrigo da Educação Inclusiva recebiam um exemplar com adaptações (figuras 11 e 12), tendo em conta as suas dificuldades. As fichas iam variando de aluno para aluno, mas os exercícios eram parecidos do ponto de vista da mancha gráfica, para não afetar a autoestima

das crianças. Os conteúdos trabalhados em todas as fichas eram os mesmos, apenas o caminho para chegar a cada resposta é que mudava, para que nenhum aluno ficasse em desvantagem. No caso dos alunos com dificuldades a nível de escrita, a tipologia dos exercícios fazia com que os alunos não tivessem que escrever respostas longas, mas sim curtas, ou então, respondiam através de desenhos, correspondência ou decalque das letras como é o caso dos exercícios três e sete da figura anterior. No que toca à retenção de informação, alguns alunos demoravam mais algum tempo a interpretar as fichas de atividades e, por esse motivo, mesmo com a leitura do cabeçalho, nas perguntas, eram colocados símbolos para que os alunos associassem a imagem à palavra. Por exemplo, ao lado da palavra *colour* encontrava-se uma mancha de tinta (exercícios um e seis da ficha de atividades anterior) e da palavra *write* via-se o símbolo de uma mão a segurar um lápis (exercício três). Assim, mesmo tendo dificuldades ao nível de retenção de informação ou leitura, os alunos seriam capazes de interpretar as perguntas e resolvê-las com mais facilidade fazendo associações.

Na segunda aula (4.ºD) que envolveu o *Giraffes Can't Dance* (Giles Andreae), após a reprodução do *audiobook*, criei um grupo de discussão sobre a temática da Inclusão. Escrevi no quadro *Sometimes when you're different, you just need a different song* (Giles Andreae) – uma frase retirada do livro que pode ser vista como a mensagem final, a “moral” da história. Esta frase serviu como base do diálogo estabelecido entre todos os elementos da turma. Procurei ajudar a turma a compreender que quando sentimos que somos diferentes, apenas precisamos de uma música diferente para podermos dançar, ou seja, no sentido de que todos somos capazes de encontrar algo com o qual nos identificamos, ou em que sejamos bons, independentemente das nossas características ou dificuldades. Depois de explicar o significado da frase, coloquei duas questões à turma e foi com imenso agrado que me apercebi que as crianças foram dando várias respostas pertinentes. Os alunos puderam responder em português, tendo em conta que se tratava de um momento de reflexão sobre as nossas atitudes para com os outros e como isso os afeta e eu queria que todos participassem e pudessem refletir livremente sobre o tema, sem que o uso correto da língua Inglesa ou o nível de conhecimento de vocabulário ou estruturas fráscas afetasse essa mesma participação. Passo a demonstrar algumas das respostas que foram recolhidas ao longo da atividade:

- Why did Gerald think he was bad at dancing?

Porque: tinha pernas finas e era mais alto que os outros/não tinha confiança nele próprio/os outros animais gozavam com ele

- Should the other animals make fun of Gerald for not being able to dance?

Não, porque somos todos diferentes/Não, temos todas características diferentes uns dos outros/Não, porque é feio gozar com os outros

Com estas respostas, concluo que os alunos são recetivos à temática e à prática da inclusão de todos, independentemente das suas diferenças. Inclusivamente, quando coloquei a segunda pergunta, algumas crianças ficaram surpreendidas por pensarem que eu poderia ponderar sequer que era correto “fazer pouco” do Gerald só por este não saber dançar. A título de exemplo, saliento também que, nesta turma, nunca presenciei casos de *bullying* ou conflitos entre os alunos devido às suas diferenças, o que parece ir ao encontro da minha leitura deste contexto educativo. No final do diálogo, salientei que somos todos bons a alguma coisa e que não se pode ser bom a tudo. Dei o meu próprio exemplo, dizendo que me sinto confiante em relação ao meu uso do Inglês, mas que sei que tenho muitas dificuldades em matemática. Por outro lado, o aluno X pode ser um excelente aluno a matemática e ter algumas dificuldades a Inglês. A aluna Y é boa na dança. O aluno A não é tão bom na dança, mas é bom a jogar xadrez. O aluno T é bom a tocar guitarra. A aluna K é boa a fazer os outros rir... Com esta reflexão conjunta, abordamos a temática da inclusão e percebemos como ela pode ter lugar em todos os momentos da nossa vida, nomeadamente na sala de aula de Inglês.

Outro método que utilizei para englobar a Educação Inclusiva e a música foi recitar um cântico através da *Total Physical Response* (Asher, 1977) na turma do 3.º B. O cântico consistia em proferir a sequência “hat-jumper-coat-trousers-shoes” fazendo gestos que lembrassem as peças de vestuário. O ritmo do cântico ia acelerando à medida que as crianças o memorizavam, envolvendo, mais uma vez, questões relacionadas com a música e a aprendizagem de Inglês. Cada aluno, no seu lugar, cantava e fazia os gestos, até que se chegou a um ponto em que vinha uma criança à frente do quadro mostrar aos outros colegas como se fazia. Uma das alunas estava lesionada e tinha dificuldades em mexer o pé. Fui buscar uma cadeira, coloquei-a à frente da sala e pedi-lhe que mostrasse à turma como se fazia. Ela fê-lo, apesar das limitações físicas, e os colegas acompanharam-na com toda a naturalidade e entusiasmo. Mesmo estando numa

cadeira sem conseguir tocar nos pés (shoes), nenhum dos outros alunos fez comentários sobre isso, encarando com naturalidade essa limitação.

Tal como expliquei no capítulo anterior, a música funcionou muito bem enquanto recurso, particularmente na turma do 4.º A – Escola 2. Em todas as turmas reproduzi músicas de relaxamento durante algumas atividades. No caso do 4.º A, pode-se dizer que a música era a "cola" entre o trabalho das crianças e o seu raciocínio. Eles ficavam sempre focados no seu trabalho individual, enquanto ouviam canções (geralmente do género clássico) e, sempre que uma canção parava, eles reparavam nisso. A música foi também uma ajuda na gestão do comportamento dos alunos. Se a música estivesse mais alta, os alunos falavam mais alto, mas se a música estivesse mais baixa, os alunos falavam mais baixo. Em todas as turmas utilizei a rima *"one two three eyes on me, one two three listen to me"* como meio de monitorização do comportamento. Por outras palavras, pretendia captar a atenção dos alunos quando estavam a "dispersar" e a fazer demasiado barulho de fundo. Entre as três turmas, aquela em que este método resultou melhor foi, mais uma vez, o 4.º A. Da primeira vez que utilizei este método disse-lhes qual era a sua finalidade (captar a atenção da turma para que me ouvisse e fizesse silêncio). Desde o início que verifiquei que o efeito positivo pretendido foi alcançado. Já no fim da parte *eyes on me*, a turma estava em silêncio à espera de novas instruções.

Em suma, penso que posso concluir, com base na minha planificação, na aplicação das estratégias e recursos e nas minhas reflexões e notas de campo, que não houve obstáculos intransponíveis no que toca à inclusão das crianças nas aulas de Inglês. Nenhuma delas desrespeitava o outro por ter mais dificuldades na aprendizagem. Nas minhas aulas trataram-se sempre com respeito. Relativamente à música, as três turmas aderiram bem a este recurso. Ouviam as canções nas aulas com entusiasmo, lembravam-se das letras sempre que lhes perguntava o que tínhamos lecionado na aula anterior e notava-se que estavam concentrados nas tarefas sempre que havia música de fundo. Eles próprios reparavam quando uma canção pausava e alertavam-me para isso. A professora cooperante também utilizava com frequência canções nas suas aulas para ensinar o léxico e vocabulário. As preferidas dos alunos eram a *Do You Like Spaghetti Yogurt – Super Simple Songs*, (*The Secret Life Of Pets 2*) *It's Gonna Be a Lovely Day (Lyric Video)* – Illumination e *All I Want for Christmas Is You (Make My Wish Come True Edition)* – Mariah Carey. Os alunos pediam-me sempre para voltar a ouvir estas canções,

mesmo quando eu tinha outras planeadas. Eu acedia e deixava-os ouvir as canções novamente, feliz por saber que os alunos, efetivamente, valorizam a música na sala de aula.

8. MEIOS E RECURSOS

De acordo com Lynch (2021), recursos didáticos referem-se a qualquer ferramenta criada com o intuito de ajudar os alunos no processo de ensino-aprendizagem. Estes recursos devem ter um propósito educativo, promover o CLIL (sempre que possível), motivar os alunos ao despertar a sua curiosidade, ser de fácil acesso quer para alunos quer professores, ser visualmente atrativos e, também, variados, caso contrário os alunos perderão o interesse. Além disso, devem ser adequados ao perfil dos alunos. Existe uma grande variedade de recursos que podem cumprir o seu propósito com o aluno B, mas não ser os mais adequados para o aluno C, pois todas as crianças trabalham de maneira diferente.

Ao longo deste capítulo, procuro dar alguns exemplos de meios e recursos utilizados durante a prática de ensino supervisionada, sendo que a música foi, efetivamente, um dos recursos mais utilizados na sala de aula. Além de recursos didáticos, também foram usados meios de pesquisa quantitativa para concretizar os objetivos deste relatório, nomeadamente, questionários a professores de inglês e aos alunos. Nos próximos subcapítulos será feita uma análise detalhada dos meios e recursos principais que contribuiram para a realização deste trabalho.

8.1.RECURSOS DIDÁTICOS

Ao planificar as minhas aulas tive sempre em conta as características dos meus alunos para que os recursos tornassem o processo de ensino-aprendizagem acessível a todos, motivador e promotor de aprendizagens significativas e duradouras, razão pela qual a escolha dos materiais foi, principalmente, baseada no tema de investigação: o impacto da música na Educação Inclusiva.

Os recursos selecionados foram, na sua maioria, criados de raiz e personalizados para corresponder às necessidades de todos os alunos. Para criar estes recursos, foram utilizadas plataformas digitais como o Canva, o Wordwall e Mindmeister. No caso das canções/vídeos, estes foram retirados do Spotify ou Youtube. Tendo em conta que na Escola 1 a ligação à Internet

é fraca, ou até, inacessível em algumas salas, recorreu-se também ao PowerPoint para criar apresentações e atividades.

Em todas as aulas foi reproduzido um vídeo musical para introdução/revisão de vocabulário/léxico e/ou músicas de relaxamento para momentos em que as crianças estivessem a trabalhar individualmente. Isto criou uma rotina de sala de aula, o que significa que os alunos já conseguiam prever o que se seguiria na aula seguinte. Ao saber o que se seguiria, esperou-se que a ansiedade dos alunos diminuísse, favorecendo o seu bem-estar, propício ao processo de ensino-aprendizagem.

Além das canções e histórias mencionadas em seguida, foram também utilizadas duas *playlists* para fins de relaxamento nomeadamente, *Christmas Songs - Top Pop Christmas Songs Playlist 2021* - Mariah Carey, Ariana Grande, Justin Bieber retirada do Youtube (esta lista de reprodução foi utilizada essencialmente durante a época Natalícia) e *Calm Classroom Playlist* de missbensko retirada da plataforma Spotify. As canções escolhidas foram ao encontro dos interesses dos alunos, sendo que algumas delas já faziam parte da vida das crianças que ouviam canções no carro a caminho da escola, as conheciam através dos seus pais e as reconheciam de filmes. Tentei, no fundo, conjugar os meus objetivos e intenções pedagógicas com o conhecimento e gosto musical das crianças. No geral, as canções que os alunos ouviam em casa não eram muito diferentes das canções que ouviam na escola, o que fez com que estes se sentissem familiarizados com os recursos.

- *Days of the week: Adam's Family* - Dr. Jean
- *My House* - Pinkfong Songs for Children
- *The Family Book* (audiobook) - Todd Parr
- *What's your favorite color?* - Super Simple Songs
- *Giraffes can't dance* (audiobook) - Giles Andreae
- *The Secret Life Of Pets 2 | It's Gonna Be a Lovely Day* (Lyric Video) - Illumination
- *Do You Like Spaghetti Yogurt?* - Super Simple Songs
- *All I Want for Christmas Is You (Make My Wish Come True Edition)* - Mariah Carey
- *The morning routines song* - Little Songs
- *Old MacDonald Had A Farm | Nursery Rhymes* - Super Simple Songs

- *Circle of Life* – Carmen Twillie e Lebo M. (The Lion King, 2014 – Disney)
- *Queen Tribute* – The Royal Philarmonic Orhestra

A maioria das fichas de trabalho (anexo I) foram criadas na plataforma Canva para que os exercícios pudessem ser mais facilmente adaptados às necessidades de cada aluno. Por exemplo, enquanto um aluno fazia um exercício de *gap filling* com opções, outro aluno com dificuldades a nível de escrita fazia o mesmo exercício, mas, em vez de preencher os espaços com uma das opções, apenas tinha que ligar a opção correta à frase. Isto porque havendo vários alunos com dificuldades a nível de retenção de informação, leitura ou escrita, não faria sentido criar atividades que incidissem sobre os obstáculos que os alunos têm que ultrapassar no seu dia-a-dia quer na escola quer em casa. Assim, optei por criar exercícios que ajudassem os alunos a ultrapassar esses obstáculos procurando elementos e alternativas que os levassem à resposta. Antes de cada aula, pensava na turma que tinha à minha frente, o que incluía os alunos com mais dificuldades. Começava por identificar as dificuldades de cada aluno e só depois procedia à planificação da aula e consecutiva criação dos recursos, tendo em conta o perfil de cada criança. Ao individualizar os recursos, estava a fomentar a inclusão de todas as crianças, não tornando uma atividade demasiado difícil, nem demasiado fácil, ajudando os alunos a alcançarem um objetivo comum: serem bem-sucedidos ao sentirem-se confiantes.

Durante a prática de ensino supervisionada, apesar do livro do aluno (*New Treetops 3* e *New Treetops 4* – Oxford) ser de uma editora relativamente bem conhecida a nível internacional, não foi utilizado durante as minhas aulas pois um dos meus propósitos e motivação enquanto professora foi criar os meus próprios recursos (anexo II), conseguindo encontrar ferramentas mais individualizadas e adequadas aos meus alunos em particular. Não obstante, foram retiradas atividades do *Seesaw Activity Book* de Sandy Albuquerque e Sandra Marques (Texto) para o 3.º ano e do livro *Timesaver games* editado por Jane Myles (Scholastic). Também se recorreu à adaptação de outras fichas de atividades que havia já utilizado no último ano da licenciatura em Línguas e Culturas Estrangeiras na ESE – IPP.

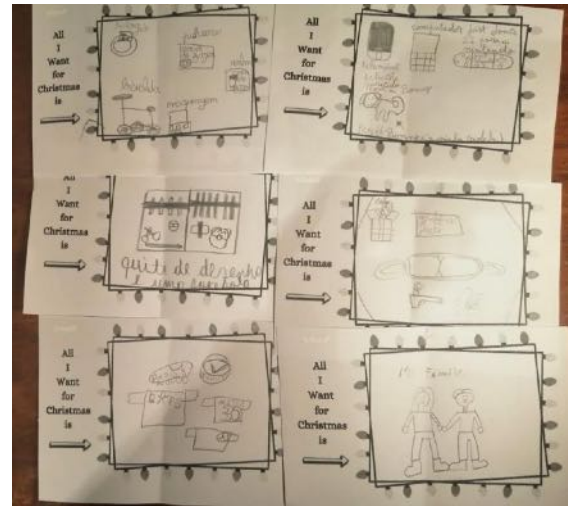
No que toca à música, não foram apenas utilizadas canções, mas também recursos ligados ao tema tais como microfones (figura 13) e o *music mail*. Os microfones foram utilizados em entrevistas entre os alunos com a intenção de desenvolver a reprodução e compreensão oral,

mantendo presente o tema da música, o que contribuiu para a motivação e participação de todos. As entrevistas variavam de tema para tema e consistiam em um aluno fazer uma pergunta ao colega do lado (por exemplo: *what's your favorite animal?*), e este responder (por exemplo: *my favorite animal is the dog*), fazer a mesma pergunta ao outro colega e, assim, sucessivamente, até todos os alunos terem participado.



Figura 13: microfones de brincar utilizados para o desenvolvimento da competência oral

O *music mail* (figura 14) serviu como uma caixa do correio em que os alunos colocaram desenhos (figura 15) do que gostariam de receber no Natal para enviar ao Saint Nick. Esta atividade veio a propósito da canção *All I Want for Christmas Is You (Make My Wish Come True Edition)* da Mariah Carey em que a artista dizia o que gostaria de ter no Natal. Após um exercício de *listening* da canção, as crianças fizeram uma pequena atividade sobre vocabulário Natalício e terminaram a aula com um desenho em que diziam *All I want for Christmas is...* A caixa de correio estava decorada com símbolos musicais o que despertou o interesse de algumas crianças que reconheceram os símbolos e os disseram em voz alta confirmando comigo se estavam a utilizar a nomenclatura correta. Isso "deu asas" a uma conversa sobre se as crianças em questão tinham aulas de música, se sim, quais os instrumentos que tocavam e quem não tocava nenhum instrumento, se gostaria de aprender algum ou se conhecia alguém que estivesse a ter aulas de música. Isto fez com que a turma partilhasse um interesse em comum - a música- e ficasse a conhecer-se um pouco melhor, assim como aos seus familiares ou amigos que tocavam um instrumento musical.



Figuras 14 e 15: caixa de correio utilizada durante as aulas alusivas ao Natal e desenhos feitos pelos alunos em que referiam o que gostariam de receber

De acordo com a teoria do condicionamento operante de Skinner (1935), ao reforçar positivamente um estímulo na sequência do comportamento de alguém, fazemos com que, muito provavelmente, o comportamento seja repetido no futuro. Posto isto, sempre que os alunos completavam uma ficha de atividades ou participavam ordeiramente num jogo, era-lhes dado um autocolante (figura 17), ou então, tinham a sua ficha carimbada (figura 16), como um reforço positivo para que continuassem o bom trabalho. No caso dos jogos, nunca houve a atribuição de prémios pois pretendi, acima de tudo, estimular a colaboração entre pares, contribuindo também assim para a noção de inclusão, em vez de promover a competição em sala de aula. Então, era dada à turma toda um autocolante (figura 17) mostrando que o importante é participar e ajudar os colegas para que todos aprendam e sintam que contribuíram para o sucesso da turma.



Figuras 16 e 17: reforços positivos: carimbos (fichas de atividades) e autocolantes

Para os jogos, foram utilizados recursos informáticos (PowerPoint e *Wordwall*) e recursos físicos (suporte em papel, *flashcards* e objetos do dia-a-dia). O PowerPoint foi utilizado nas salas em que não havia acessibilidade à Internet. Os jogos baseavam-se num quiz sobre a história *Giraffes Can't Dance* (Giles Andreae) e introdução de vocabulário sobre os *farm animals* e as *clothes/seasons*. No *Wordwall*, foi feita uma *Mystery Box* sobre a *food* e um jogo da memória sobre *wild animals*. Os alunos participaram ativamente no jogo da memória e, por isso, o jogo foi feito novamente numa outra turma, mas por não haver Internet na sala, o jogo foi feito em formato físico, desta vez sobre os *pets*. Foram criadas cartas através da plataforma Canva, as quais, posteriormente, foram impressas, coladas sobre um fundo roxo de modo que os alunos não pudessem ver o verso, cortadas e plastificadas. Na sala de aula, as cartas foram coladas no quadro com pastilha adesiva e os alunos, à vez, tentavam encontrar o par.

Tal como as cartas para o jogo da memória, também foram utilizados *flashcards* em suporte de papel sobre o tema da *food* do manual *Let's Rock! 4* de Cláudia Regina Abreu e Vanessa Reis Esteves (Porto Editora) para fazer jogos tais como tiro ao alvo, *slowly slowly* e *what's missing?* No tiro ao alvo, à vez, era dito a cada criança o nome de um alimento ou bebida. A uma distância considerável, com uma bola, o aluno deveria acertar no *flashcard* com o alimento/bebida que lhe foi indicado. Caso falhasse o alvo, o aluno tinha a oportunidade de indicar qual o *flashcard* em que pretendia acertar e assim, daria para perceber se o aluno tinha adquirido ou não o vocabulário. O jogo *slowly slowly* consistiu em tapar um *flashcard* com outro e fazer o da frente deslizar até os alunos adivinharem a imagem do *flashcard* que estava por trás. No *what's missing?* foi pedido às crianças que olhassem com atenção para as imagens e que, de seguida, fechassem os olhos. Enquanto as crianças estavam com os olhos fechados, era retirado um *flashcard* do quadro e quando elas os abriam, tentavam adivinhar qual a imagem que havia sido retirada.

Ainda no tema da *food*, recorrendo a pratos de papel e folhetos de supermercado (figuras 18 e 19), os alunos foram divididos por grupos e recortaram alimentos que, depois, foram distribuídos por três categorias: *breakfast*, *lunch/dinner* e *desserts/sweets*. Esta atividade envolvia a colaboração direta com os restantes membros do grupo, sendo que cada grupo apenas podia selecionar entre 1-5 alimentos (dependendo das turmas) e todos conseguiram chegar a um consenso sobre quais os alimentos a escolher dos folhetos.



Figuras 18 e 19: resultado final da atividade com os alimentos escolhidos pelos alunos divididos pelos diferentes pratos

Outros objetos do dia-a-dia utilizados na prática de ensino supervisionada foram um cordel do estendal e molas. O cordel foi preso de uma ponta a outra do quadro com fita cola para que não caísse com o peso das molas. Numa caixa, estavam várias imagens de peças de roupa em várias cores impressas da plataforma Canva e um a um, cada criança tinha de retirar da caixa uma peça de roupa específica (por exemplo: *red dress*) e pendurá-la no "estendal" (figura 20) com uma mola. Gostaria de referir que uma das crianças chegou mais tarde e não assistiu ao início da atividade, assim como à introdução ao vocabulário das *clothes*, no entanto, no final da mesma, ela foi retirando as imagens do estendal conforme os seus colegas lhe diziam os nomes em Inglês e Português, fazendo-lhe um resumo do que tinham aprendido sobre o tema. Desta forma, mesmo chegando um pouco atrasada à aula, a aluna foi incluída na atividade, e toda a turma a ajudou na sua e enriqueceu este momento de ensino/aprendizagem.



Figura 20: resultado da atividade sobre as *clothes*

Os recursos didáticos utilizados ao longo das aulas visaram, essencialmente, a inclusão de todos os alunos, o que foi demonstrado ao longo deste subcapítulo. Todos os recursos foram adaptados às necessidades individuais das crianças o que fez com que os alunos mostrassem interesse pelas aulas de Inglês participando ativamente. Todos os alunos participaram em cada aula e, para isso, foi necessário prestar atenção aos alunos que já tinham feito o seu contributo e apelar aos mais tímidos para que dessem a sua opinião. Também como já referi anteriormente, procurei utilizar recursos ligados à música em todas as aulas, mas considero que os outros elementos que elaborei também contribuíram para os meus objetivos e para a aprendizagem e bem-estar dos alunos. Em alguns casos, foi necessário ir junto do aluno, baixar-me para que ficássemos ao mesmo nível do campo de visão e audição, e fazer-lhe diretamente a pergunta sem expor tanto a criança em frente aos seus colegas. Ao criar esta relação professor(a)-aluno, demonstra-se que a sala de aula é um local seguro onde todos podem partilhar as suas opiniões. Poderia levar algum tempo, mas o aluno lá acabava por responder à pergunta, na maior parte das vezes acertadamente, o que parece comprovar que o medo de errar pode afetar a autoestima dos alunos ao ponto de estes se retraírem e autoexcluírem das atividades. Para combater isso,

deve-se tornar a sala de aula num espaço propícia à inclusão de todos contribuindo, assim, para o bem-estar dos alunos. Com isto, salienta-se mais uma vez os benefícios da música, que faz com que os alunos se sintam mais relaxados em momentos de potencial *stress* como os de realização de fichas de atividades individuais ou revisões para um teste de avaliação. A observação das reações dos alunos face às canções que ouviram ao longo das aulas foi importante para a elaboração deste trabalho, mas considerei necessário perguntar diretamente aos alunos se consideravam que as canções tinham contribuído para a inclusão na sala de aula. Para isso, foram realizados questionários nas três turmas de maneira a saber a opinião do maior número de alunos possível. Além dos questionários aos alunos, foram também realizados questionários online a professores de Inglês do 1.º CEB com o intuito de descobrir se a música seria ou não um recurso fortemente utilizado na Educação Inclusiva. Os resultados da análise dos dados e a sua respetiva interpretação serão apresentados em seguida.

8.2. QUESTIONÁRIOS

Tal como foi referido no segundo capítulo (objetivos e questões de investigação), recorri a uma estratégia de investigação quantitativa baseada na criação e na aplicação de um formulário online e de um questionário em papel que me permitissem recolher dados numéricos que, eventualmente, me ajudassem a sustentar de forma significativa e válida as minhas conclusões finais sobre os objetivos de investigação. O formulário foi divulgado pela internet entre professores de Inglês, enquanto os questionários foram impressos e preenchidos pelos alunos das três turmas (3.º B, 4.º D e 4.º A – Escola 2) durante a prática de ensino supervisionada.

8.2.1. PROFESSORES DE INGLÊS

De acordo com Bhandari (2020), a investigação quantitativa é um processo de recolha e posterior análise de dados numéricos. Esta pode ser utilizada para fazer previsões, encontrar um padrão num comportamento e generalizar resultados com base num determinado grupo. Este método de investigação é também comum durante a realização de uma pesquisa descritiva (como é este o caso), de correlação ou experimental. Alguns exemplos de investigação quantitativa incluem a observação sistemática de um comportamento e questionários.

O questionário online teve como finalidade recolher dados que contribuíssem para a percepção da importância que a música tem para os docentes no seu trabalho com crianças com diversidade funcional no processo de ensino-aprendizagem de Inglês no 1.º CEB. O mesmo foi criado através da plataforma Google Forms e divulgado na página de Facebook da Associação Portuguesa de Professores de Inglês (APPI). Além da divulgação na rede social, o questionário também foi enviado por email a professores de Inglês (alguns deles antigos estudantes da ESE) e a coordenadores da prática de ensino supervisionada. Assim, os inquiridos eram professores de Inglês do 1.º CEB ou AECs quer do ensino privado, quer do ensino público. Ao todo, 27 professores participaram neste inquérito.

O questionário é composto por uma pergunta de resposta aberta (idade dos participantes) e dez perguntas de escolha múltipla:

1) Anos de experiência na área do ensino

- Menos de 1 ano
- 1-5 anos
- 5-10 anos
- 10-20 anos
- +20 anos

2) Trabalha numa Instituição de Ensino...

- Pública
- Privada

3) Qual o grau de ensino que leciona? Assinale as opções que melhor correspondem

- 1.º ano (AEC)
- 2.º ano (AEC)
- 3.º ano
- 4.º ano

4) Com que frequência usa a música nas suas aulas?

- Todas as aulas
- Uma vez por semana
- De 15 em 15 dias
- Algumas vezes por mês
- Nunca

5) Em que contexto usa a música/cânticos? Assinale as opções que melhor correspondem

- Rotina da sala de aula
- Relaxamento
- Exercício de *listening*
- Monitorização de um comportamento (por exemplo: 1,2,3 eyes on me, 1,2,3, listen to me)

6) As músicas/cânticos que usa são... Assinale as opções que melhor correspondem

- Do manual
- De plataformas online
- Criadas por si
- Recomendações de colegas professores
- Outra opção

7) Quão relevante é para si o papel da música no processo de ensino-aprendizagem de Inglês enquanto LE?

- Muito relevante
- Relevante
- Indiferente
- Pouco relevante
- Nada relevante

8) Na(s) sua(s) turma(s) há alguma criança com diversidade funcional?

- Sim
- Não

9) Se respondeu sim, selecione as condições que melhor correspondem à(s) criança(s)

- Cegueira
- Esquizofrenia
- Hiperatividade
- Autismo
- Dislexia
- Síndrome de Down
- Síndrome de Asperger
- Dificuldade na aprendizagem
- Outra opção

10) Quão relevante é para si a música no processo de ensino-aprendizagem de inglês em crianças com diversidade funcional?

- Muito relevante
- Relevante
- Indiferente
- Pouco relevante
- Nada relevante

A maioria dos participantes (16) tinha uma idade igual ou superior a 40 anos (gráfico 1). Os restantes 11 participantes tinham idades compreendidas entre os 22-39 (gráfico 1).

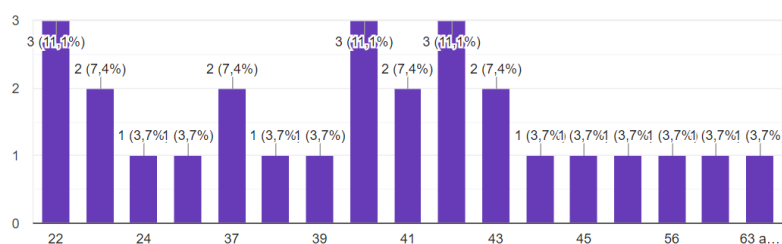


Gráfico 1: histograma com a idade dos participantes

Sendo que a maioria dos participantes tinha idade igual ou superior a 40 anos, podemos também verificar que possuíam bastantes anos de experiência no ensino, nomeadamente entre os 10-20, ou até mais (salvo duas exceções). Os anos de experiência (gráfico 2) permite-lhes ter uma visão mais abrangente em termos da importância dos recursos educativos como a música e do seu impacto no processo de ensino-aprendizagem.

- 10-20 anos de experiência no ensino: 13 participantes (37-44 anos)
- +20 anos de experiência: 5 participantes (45-63 anos)
- 1-5 anos de experiência: 4 participantes (22-24 anos)
- Menos de 1 ano de experiência: 3 participantes (23, 22 e 41 anos)
- 5-10 anos de experiência: 2 participantes (36 e 42 anos)

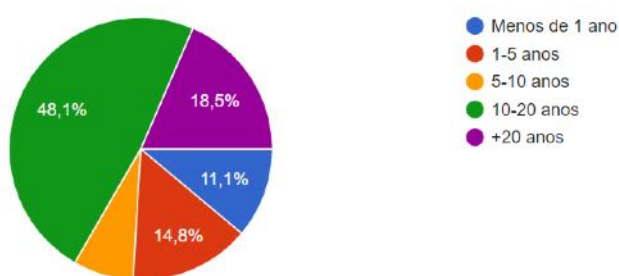


Gráfico 2: discriminação dos anos de experiência dos participantes

Na pergunta número 2, de escolha múltipla, que consistia em referir o tipo de instituição em que o docente exerce a sua prática de ensino – pública ou privada (gráfico 3), 14 dos participantes afirmaram trabalhar numa instituição de ensino pública, enquanto 13 afirmaram trabalhar numa instituição privada. O objetivo desta questão foi perceber o contexto escolar em que o docente está inserido e se esses dados nos permitem estabelecer alguma correlação com o maior ou menor uso da música em sala de aula, por exemplo, tendo em conta que no ensino privado haverá maior facilidade no acesso a vários recursos didáticos, o que pode influenciar a utilização da música nas aulas. Uma sala de aula com colunas, projetor, computador e acesso à Internet permite o melhor acesso a recursos musicais através de plataformas como o Youtube ou o Spotify. Esta questão surge, assim, na sequência da minha reflexão em torno do meu contexto de estágio, pois em instituições do ensino público, como é o caso do meu agrupamento, a

utilização da música na sala de aula pode mais desafiante. Relatando um pouco da minha experiência pessoal, posso indicar que devido ao fraco/inexistente acesso à Internet, tornou-se necessário fazer o download dos vídeos/músicas em casa para que não houvesse a impossibilidade de os reproduzir na sala de aula. Para além disso, nem sempre as colunas funcionavam corretamente e o som provinha apenas do computador ou, em muitos momentos, tinha que utilizar colunas externas. Tal como acontece neste agrupamento, em muitas outras escolas principalmente do ensino público, isto pode acontecer, o que limitará a utilização da música e de outros recursos informáticos nas aulas de Inglês. No entanto, nas respostas a esta pergunta denota-se que apesar do contexto de ensino ser diferente de uns participantes para os outros, todos utilizam a música nas suas aulas como iremos ver mais à frente.

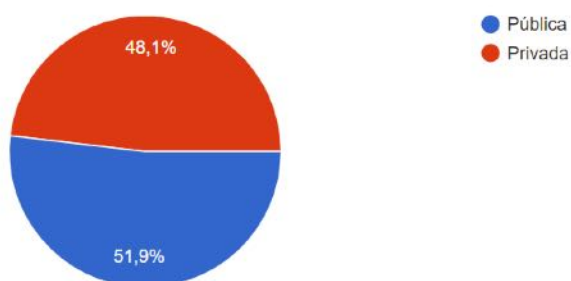


Gráfico 3: distinção do número de participantes que dá aulas numa instituição de ensino pública do número de participantes que dá aulas numa instituição de ensino privada

Na pergunta sobre o grau de ensino, os participantes poderiam selecionar mais do que uma opção. Na tabela 1 estão apresentados os participantes (anonimamente por ordem de resposta ao questionário) e o tipo de instituição em que estavam inseridos, assim como o(s) ano(s) de escolaridade que lecionavam. Todos os níveis de ensino do 1.º CEB estão aqui representados de forma significativa, nomeadamente aqueles em que o ensino de Inglês já é curricular e aqueles em que ainda é opcional.

Participantes	Instituição de ensino	1.º nao (AEC)	2.º nao (AEC)	3.º nao	4.º nao
1	Pública	X	X		
2	Pública			X	X
3	Privada	X	X		
4	Privada	X	X	X	X
5	Privada	X	X	X	X
6	Privada	X	X	X	X
7	Privada	X	X	X	X

8	Privada	X	X	X	X
9	Privada				X
10	Privada			X	X
11	Pública			X	X
12	Pública			X	X
13	Privada	X	X	X	X
14	Pública			X	X
15	Pública			X	X
16	Privada			X	X
17	Privada	X			
18	Pública	X	X		
19	Pública			X	X
20	Pública	X	X	X	X
21	Pública			X	X
22	Pública			X	X
23	Pública			X	
24	Pública			X	X
25	Privada	X	X		
26	Privada			X	X
27	Pública			X	X

Tabela 1: identificação dos participantes juntamente com a instituição de ensino em que operam e ano(s) de escolaridade correspondente(s)

Dos 27 participantes, apenas 7 trabalhavam, simultaneamente, com turmas do 1.º ao 4.º ano e entre esses, apenas um deles trabalhava numa instituição de ensino pública. Dentro do setor público, 11 de 14 participantes lecionavam ao 3.º e/ou 4.º anos, ou seja, os anos de escolaridade em que o Inglês é obrigatório para todos os alunos. Nesta medida, tendo em conta que a maioria dos participantes ensinava turmas de diferentes níveis, estes poderão eventualmente usar as mesmas canções para turmas diferentes. Havendo um maior número de turmas por docente, o uso do mesmo recurso pode ajudar na planificação de diferentes aulas, poupando tempo ao professor/a fora da escola.

Incidindo diretamente sobre o impacto da música nas aulas de Inglês do 1.º CEB, foi questionado aos participantes com que frequência a utilizavam como recurso didático (gráfico 4). Os resultados mostram que a utilização da música é muito frequente, não havendo um único participante que nunca tenha recorrido à música nas suas aulas.

Entre os participantes com idades entre os 45-63 que possuem mais de 20 anos de experiência, 3 utilizavam a música todas as aulas e 2 uma vez por semana. No que toca aos

participantes entre 10–20 anos de experiência no ensino entre os 37–44 anos de idade, indicam utilizar a música todas as aulas (10 participantes), uma vez por semana (2 participantes) e algumas vezes por mês (1 participante). Tendo em conta que os participantes (alguns deles já com muitos anos de experiência no ensino) usam a música nas suas aulas com frequência, isto pode sugerir que este instrumento de ensino é não só intemporal, mas também eficaz, caso contrário os professores não continuariam a recorrer à música passados tantos anos.

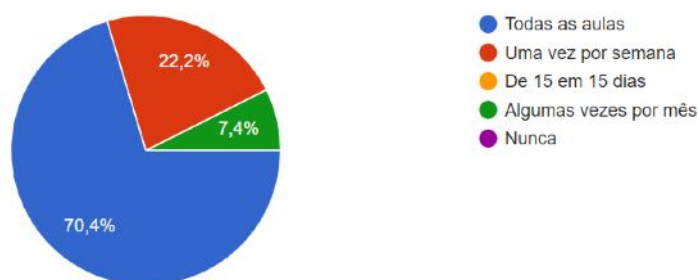


Gráfico 4: frequência com que os participantes utilizam a música nas suas aulas

De entre os 27 participantes, apenas um utilizava a música somente para exercícios de *listening*. Os restantes, tomavam partido dos benefícios da música para criar uma rotina de sala de aula, monitorização de um comportamento (por exemplo: *1,2,3 eyes on me*, *1,2,3, listen to me*) ou para fins de relaxamento. Neste sentido, os participantes com mais experiência usavam mais a música nas suas variantes, o que pode ser evidência do reconhecimento da importância deste recurso e do seu uso holístico, ou seja, da forma como pode ser utilizado em diferentes momentos de aula, na definição de objetivos pedagógicos e junto de diferentes grupos de alunos.

Nesta questão, os participantes podiam selecionar mais do que uma opção, sendo que as opções mais escolhidas em primeiro lugar, foram as relacionadas com a rotina da sala de aula e exercícios de *listening* (25 opções selecionadas para cada) e em segundo lugar, relaxamento (8 votações). A análise destes dados (tabela 2) pode evidenciar que a música tem impacto a vários níveis nas aulas de Inglês, nomeadamente na organização e gestão da aula, do tempo, e consequente estado emocional dos alunos, mas também na sua aprendizagem linguística e no desenvolvimento de competências como a da audição.

Participantes	Rotina da sala de aula	Relaxamento	Exercício de <i>listening</i>	Monitorização de um comportamento
1	X		X	X
2	X		X	X
3	X	X	X	X
4	X			X
5	X		X	
6		X	X	
7	X		X	X
8	X	X	X	X
9	X		X	
10	X		X	
11	X		X	
12	X	X	X	X
13	X		X	X
14	X	X	X	
15	X		X	X
16			X	
17	X		X	
18	X		X	
19	X	X	X	X
20	X		X	X
21	X		X	
22	X	X	X	X
23	X		X	X
24	X		X	
25	X	X	X	
26	X		X	X
27	X		X	

Tabela 2: diferentes contextos em que a música é utilizada na sala de aula pelos 27 participantes

As músicas/cânticos que os participantes utilizavam nas suas aulas eram maioritariamente retirados de plataformas online. 22 professores também referiram recorrer a músicas recomendadas pelo manual. 9 participantes aceitavam recomendações de músicas por parte de colegas professores e 4 criavam as suas próprias canções. Ainda houve 2 participantes que decidiram acrescentar as suas próprias fontes: um mencionou canções criadas pela Super Simple Songs (2015) – um canal canadiano do Youtube e outro refere que aprendeu algumas canções em ações de formação. Isto é importante pois cada professor utiliza canções de fontes variadas (gráfico 5) dentro do contexto a que melhor se adequam. Tendo em conta que em alguns casos, como já foi referido, alguns participantes poderiam não ter acesso a plataformas

musicais na escola devido à fraca ou inexistente acessibilidade à Internet, ter outras fontes que não implica o acesso informático (por exemplo: o manual ou canções criadas pelos próprios) torna-se uma mais-valia numa sala de aula não computadorizada.

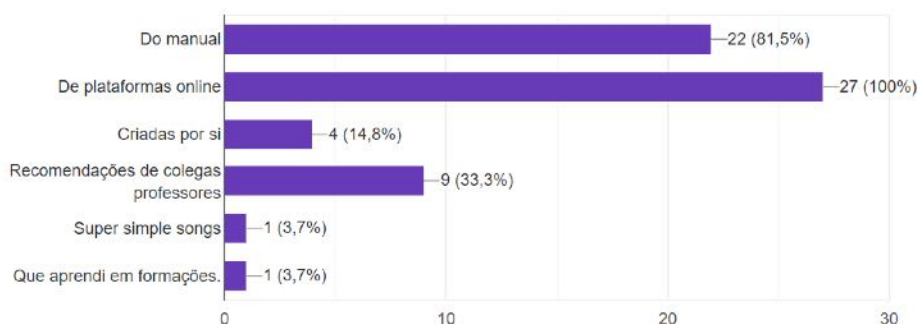


Gráfico 5: menção das fontes de onde os participantes retiram as músicas/cânticos utilizados nas suas aulas

A música ocupa um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Inglês enquanto LE, como podemos verificar após a análise do gráfico 6. Das 5 opções (muito relevante a nada relevante), 24 participantes consideram o papel da música muito relevante e 3 relevante. Nenhum é indiferente à música, nem a considera irrelevante para as suas aulas.

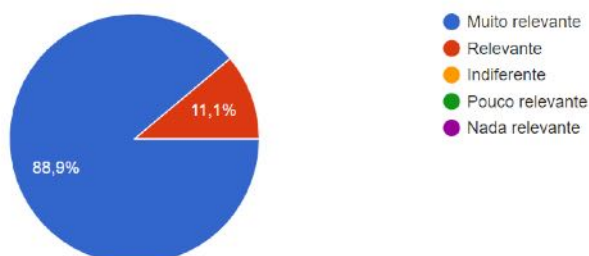


Gráfico 6: a opinião dos participantes relativamente à relevância da música no processo de ensino-aprendizagem de Inglês enquanto LE

Dos 27 professores que responderam a este questionário, apenas 2 não lidam com alunos ao abrigo de medidas inseridas na Educação Inclusiva (gráfico 7). Isto parece indicar que atualmente é cada vez mais comum haver casos de crianças com diversidade funcional no 1.º CEB e, portanto, torna-se necessário integrar medidas no curriculum que ajudem os alunos a ultrapassar as suas dificuldades.

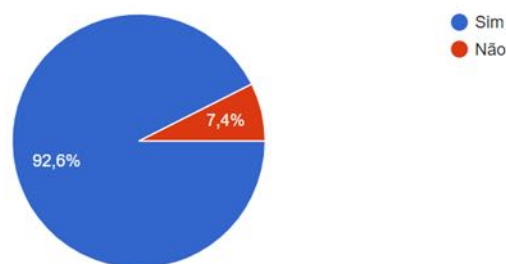


Gráfico 7: os participantes referem se há alguma criança com diversidade funcional nas suas aulas

Dos 25 professores que responderam "sim" à questão anterior, a maioria (21) lida com alunos com dificuldades de aprendizagem, hiperatividade (20) e dislexia (16). Há ainda participantes cujos alunos foram diagnosticados com o transtorno do espectro de autismo (10), síndrome de Asperger (8) e síndrome de Down (2). Tal como no meu contexto de estágio, os professores que participaram neste questionário lidam com crianças com necessidade adicionais de suporte (gráfico 8) e por esse motivo, valorizam a utilização da música no trabalho com estas crianças o que contribuí para a sua inclusão no processo de ensino-aprendizagem.

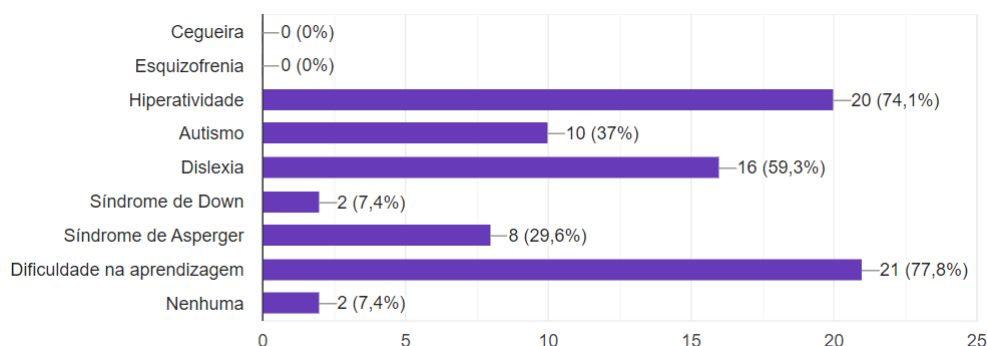


Gráfico 8: os participantes selecionam a/as condição/condições apresentada/as pelo/s aluno/s com diversidade funcional. A opção "nenhuma" refere-se aos 2 participantes que não têm nenhum aluno com diversidade funcional nas suas turmas

Na última pergunta, a qual está também diretamente ligada à questão inicial, acerca dos benefícios da música para uma sala de aula de Inglês mais inclusiva, 24 professores consideram a música muito relevante no processo de ensino-aprendizagem de inglês em crianças com diversidade funcional (gráfico 9). Os restantes 3 participantes selecionaram a segunda opção da escala considerando o papel da música relevante. Mais uma vez, a música não passa indiferente aos professores que a incluem em grande parte das suas planificações de aula, pois reconhecem

os seus benefícios quer para o processo de ensino–aprendizagem, quer para a motivação e bem-estar dos alunos.

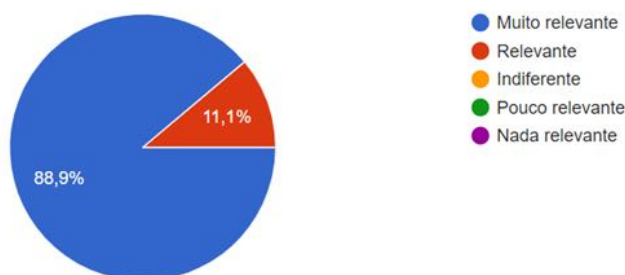


Gráfico 9: os participantes dizem qual a importância para si, da música no processo de ensino–aprendizagem de Inglês em crianças com diversidade funcional

Em suma, as análises dos dados deste questionário comprovam que os participantes eram elegíveis para responder a todas as questões. Os professores entre 10–20+ anos de experiência, utilizavam com alguma regularidade a música nas suas aulas, o que significa que, para si, a música é vista como um instrumento essencial. Todos eles utilizam a música nas suas aulas, no mínimo para efeitos de exercícios de *listening*, apesar de a grande maioria explorar a música nas suas várias vertentes didáticas. 25 de 27 professores lidam com alunos ao abrigo de medidas inseridas na Educação Inclusiva e, por esse motivo, têm uma perspetiva mais abrangente do impacto da música nessas crianças. No geral, a música assume um papel muito relevante no processo de ensino–aprendizagem de Inglês como LE. Indo ao encontro do objetivo deste questionário, concluímos que a música ocupa, efetivamente, um papel importante no trabalho com crianças com diversidade funcional no processo de ensino–aprendizagem de Inglês no 1.º CEB. Isto depende-se do facto de os participantes utilizarem com frequência a música nas suas aulas, principalmente aqueles que lidam diariamente com crianças ao abrigo de medidas inseridas na Educação Inclusiva, admitindo que este recurso ocupa um papel relevante no seu processo de ensino–aprendizagem. Acrescenta-se também que a maioria dos participantes, independentemente do contexto escolar, tem o cuidado de utilizar várias fontes musicais para conseguir tornar as suas aulas mais variadas e apelativas para todos os alunos.

8.2.2. ALUNOS

Tal como foi referido no início deste capítulo, foram impressos e distribuídos questionários pelas três turmas da prática de ensino supervisionada: 3.º B, 4.º D e 4.º A – Escola 2. O objetivo deste questionário girou predeu-se com a necessidade de percebermos se as canções utilizadas nas aulas foram benéficas, quer para o processo de ensino-aprendizagem e motivação dos alunos, quer para fins de relaxamento durante as atividades.

O questionário (figura 21) era composto por três perguntas de resposta fechada (Sim/Não):

- Aprendi mais inglês porque usamos mais canções nas aulas.
- Gostei mais das aulas de Inglês porque ouvimos mais música.
- As canções nas aulas de Inglês ajudaram-me a sentir-me mais relaxado.

A primeira pergunta predeu-se com a relação da música com o processo de ensino-aprendizagem, a segunda com a motivação dos alunos associada à música e a terceira com a componente emocional e de bem-estar dos alunos em sala de aula. Tendo em conta que algumas das crianças se encontravam em isolamento profilático, nem todos os alunos tiveram a oportunidade de responder ao questionário, no entanto, as amostras recolhidas poderão ser suficientes para demonstrar que a música tem um impacto positivo significativo junto dos 46 alunos que responderam ao questionário.

Circula uma das opções.

Aprendi mais inglês porque usamos mais canções nas aulas.
Sim Não

Gostei mais das aulas de Inglês porque ouvimos mais música.
Sim Não

As canções nas aulas de Inglês ajudaram-me a sentir-me mais relaxado
Sim Não

Figura 21: questionário realizado nas turmas 3.ºB, 4.ºD e 4.ºA – Escola 2

Iniciamos esta análise dos resultados com a turma do 3.º B (tabela 3) em que foram recolhidas, no total, 11 respostas ao questionário. Os resultados das tabelas apresentadas de seguida podem comprovar que, das três opções, os alunos sentiram que aprenderam mais Inglês porque

foram usadas mais canções nas aulas e também que as canções nas aulas de Inglês os ajudaram a sentir-se mais relaxados. Nenhum aluno acha que não aprendeu Inglês através das canções, nem nenhum aluno se sentiu pouco relaxado com a reprodução de canções na sala de aula. Podemos interpretar estes dados como o reconhecimento por parte dos alunos da eficácia da música nas suas aulas.

3.º B – 11 participantes	Número de opções	
	Sim	Não
Questões		
Aprender mais Inglês porque usamos mais canções nas aulas.	11	0
Gostei mais das aulas de Inglês porque ouvimos mais música.	8	3
As canções nas aulas de Inglês ajudaram-me a sentir-me mais relaxado.	11	0

Tabela 3: respostas ao questionário na turma 3.º B

Na turma 4.º D (tabela 4) foram recolhidas mais amostras, tendo o questionário sido preenchido por 17 alunos. Das três opções, a mais impactante nesta turma foi a terceira, uma vez que 15 alunos afirmaram que as canções nas aulas de Inglês os ajudaram a sentir-se mais relaxados. Isto poderá dever-se ao facto de na sala desta turma nunca haver acessibilidade à Internet e das colunas do projetor raramente funcionarem, o que levou a que a sua rotina diária da sala de aula com a professora titular se prendesse somente ao uso do manual e fichas de trabalho. Ao utilizar recursos informáticos e a música nas aulas de Inglês mesmo com algumas limitações, os alunos estavam a “fugir à rotina” o que pode levar a gostarem mais das aulas de Inglês e a sentirem-se mais relaxados, depois de uma manhã a utilizar sempre o mesmo recurso nas aulas de matemática.

4.º D – 17 participantes	Número de opções	
	Sim	Não
Questões		
Aprender mais Inglês porque usamos mais canções nas aulas.	13	4
Gostei mais das aulas de Inglês porque ouvimos mais música.	12	5
As canções nas aulas de Inglês ajudaram-me a sentir-me mais relaxado.	15	2

Tabela 4: respostas ao questionário na turma 4.º D

Na turma 4.º A (tabela 5) da Escola 2, 18 alunos preencheram o questionário, fazendo com que esta tenha sido a turma com o maior número de participantes. Nesta turma, a pergunta com o maior número de resultados positivos foi a segunda, em que as crianças alegaram gostar mais das aulas de Inglês porque ouviram mais música. É possível que as crianças gostassem mais das aulas de Inglês por ouvirem música pois este recurso já era frequentemente utilizado pela professora titular nas aulas de Português, matemática e estudo do meio. As crianças estavam habituadas a ouvir música em todas as aulas e o Inglês não lhes passou despercebido. Aliás, pode-se dizer que as aulas de Inglês contribuíram para este gosto crescente pela própria disciplina uma vez que, permitiram aos alunos contactar com uma maior variedade de recursos auditivos, tais como músicas cantadas em Língua Inglesa, dado que nas restantes áreas curriculares apenas ouviam música na Língua Portuguesa.

4.º A (Escola 2) - 18 participantes	Número de opções	
	Sim	Não
Questões		
Aprender mais Inglês porque usamos mais canções nas aulas.	11	7
Gostei mais das aulas de Inglês porque ouvimos mais música.	15	3
As canções nas aulas de Inglês ajudaram-me a sentir-me mais relaxado.	12	6

Tabela 5: respostas ao questionário na turma 4.º A – Escola 2

Fazendo o somatório das respostas das turmas pelas três perguntas (tabela 6) podemos concluir que a maioria dos alunos concorda que as canções nas aulas de Inglês os ajudaram a sentir-se mais relaxados. 35 dos 46 participantes assinalaram “sim” nas duas primeiras perguntas do questionário o que significa que tanto aprenderam mais Inglês porque usamos mais canções nas aulas como gostaram mais das aulas de Inglês por ouvirem mais música.

3.º B + 4.º D + 4.º A (Escola 2) – 46 participantes no total	Número de opções	
	Sim	Não
Questões		
Aprendi mais Inglês porque usamos mais canções nas aulas.	35	11
Gostei mais das aulas de Inglês porque ouvimos mais música.	35	11
As canções nas aulas de Inglês ajudaram-me a sentir-me mais relaxado.	38	8

Tabela 6: somatório das respostas ao questionário pelas três turmas

Com base na análise dos dados podemos concluir que, tal como a teoria de Sharon Draper (2010) sobre os vários usos que se pode dar à música na sala de aula indica, a música nas aulas de Inglês ajudou os alunos a sentirem-se mais relaxados. Ademais, a música será uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, tendo os alunos constatado que aprenderam mais Inglês porque usamos mais canções nas suas aulas. Acrescentando-se o facto de a música ter influenciado a motivação das crianças para aprender Inglês, caso contrário estas não diriam que gostaram mais das aulas derivado a ouvirem mais música.

Em síntese, este questionário aos alunos provou que a música traz vários benefícios para a sala de aula de Inglês nomeadamente, a nível de aprendizagem, motivação, relaxamento e também inclusão. Sendo a música um instrumento inclusivo, ao unir várias pessoas através de uma única canção, pode-se partir do princípio de que os alunos gostaram mais das aulas de Inglês não só por ouvirem mais música, mas também porque se sentiram incluídos nas atividades ao ouvir e cantarem canções junto dos seus colegas participando ativamente nas aulas. No que toca aos 11 alunos que não aprenderam mais Inglês através das canções, ou não gostaram mais das aulas de Inglês por ouvirem música, poder-se-ia adotar outras estratégias motivacionais e de aprendizagem utilizando outros recursos didáticos ou então usar canções de géneros musicais diferentes tendo na mesma em conta os gostos dos alunos (por exemplo: *grunge, R&B, rock...*).

CONCLUSÃO

O ensino de Inglês no 1.º CEB não se deve restringir apenas ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, mas deve também promover a integração de todos os alunos para que se tornem cidadãos ativos e indivíduos mais tolerantes. A questão da interculturalidade não deve ser esquecida, assim como a adaptação do curriculum para que todas as crianças tenham a possibilidade de aprender independentemente das suas características. Nestes termos, podemos compreender que música pode ser um recurso didático completo e útil, na medida em que contribui para uma sala de aula de Inglês mais inclusiva, devido aos seus inúmeros benefícios associados: memorização de vocabulário/léxico, desenvolvimento da competência Intercultural, relaxamento, etc. Deve-se tirar proveito destes benefícios em prol da educação e bem-estar dos alunos que são a prioridade no sistema de ensino, apesar de ainda haver carência de apoio em algumas escolas a crianças ao abrigo de medidas inseridas na Educação Inclusiva. Nestes casos, enquanto professores de Inglês devemos fazer a diferença em sala de aula e utilizar recursos e estratégias que vão ao encontro das necessidades destes alunos para que eles não fiquem em desvantagem relativamente aos seus colegas.

Apesar da prática de ensino supervisionada ter durado apenas 4 meses, creio que a música teve o impacto pretendido durante as aulas, na medida em que os alunos se sentiam mais relaxados, falavam sobre tolerância, respeito e partilhavam interesses, ao mesmo tempo que adquiriam novas competências linguísticas. Em termos de contributos futuros, espera-se que estes alunos continuem o bom trabalho de incluir os seus colegas na vida da escola, independentemente da sua etnia, género ou condição. E que o continuem a fazer ao longo de toda a sua vida pessoal, profissional e social, contribuindo para a consolidação de uma sociedade que quer viver em paz, em espírito democrático, respeitando e aceitando as diferenças e envolvendo todos os seres humanos num espírito inclusivo. Tal como o grilo disse a Gerald em *Giraffes Can't Dance* (Andreae, 1999), "*sometimes, when you're different, you just need a different song*".

BIBLIOGRAFIA

Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial. (s.d.). *Princípios-Chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva*. Obtido de European Agency : https://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education_key-principles-PT.pdf

Albuquerque, S., & Marques, S. (2015). *Seesaw – Activity Book 3.º Ano*. Texto.

Ames-Lewis, C., Burrows, P., Fairs, M., Grisewood, E., Martin, S., Mellinger, P., . . . Stamford, C. (2000). *Timesaver Games*. Scholastic.

Andreae, G., & Parker-Rees, G. (1999). *Giraffes Can't Dance*. Cartwheel Books.

Associação Portuguesa de Professores de Inglês. (s.d.). Obtido de Facebook: <https://www.facebook.com/APPIngles>

Baker, M. (1 de agosto de 2007). *Music moves brain to pay attention, Stanford study finds*. Obtido de Stanford Medicine: news center : <https://med.stanford.edu/news/all-news/2007/07/music-moves-brain-to-pay-attention-stanford-study-finds.html>

Bhandari, P. (12 de junho de 2020). *What Is Quantitative Research? | Definition, Uses and Methods*. Obtido de Scribbr : <https://www.scribbr.com/methodology/quantitative-research/>

Carey, M. (2019). *All I Want for Christmas Is You (Make My Wish Come True Edition)*.

Cassel, C. (3 de Dezembro de 2018). *TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC, A PRACTICAL GUIDE FOR TEACHERS*. Obtido de CityUniversity of Seattle : <https://www.cityu.edu/teaching-english-through-music-a-practical-guide-for-teachers/>

Catania, A. C. (1984). *The operant behaviorism of B. F. Skinner*. Catonsville: Cambridge University Press.

- Chibite, E. E. (24 de agosto de 2018). *IMPORTÂNCIA DA PLANIFICAÇÃO DAS AULAS PARA O SUCESSO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA SECUNDARIA DE MAQUIVAL, 2014*. Obtido de WEBARTIGOS: <https://www.webartigos.com/artigos/importancia-da-planificacao-das-aulas-para-o-sucesso-do-processo-de-ensino-e-aprendizagem-na-escola-secundaria-de-maquival-2014/159474>
- Cohen , L., Manion , L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education 8th Edition*. Abingdon, Oxon : Routledge.
- Cortiella, Candace, & Sheldon, H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Costa, A. B., Leitão, F. R., Morgado, J., & Pinto, J. V. (s.d.). *Promoção da Educação Inclusiva em Portugal*. Obtido de Conselho Nacional de Educação: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/A%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva%20em%20Portugal-Ana%20Maria%20Benard%20da%20Costa.doc>
- Council of Europe . (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* . Modern Languages Division, Strasbourg : Cambridge University Press .
- Dr. Jean (2017). *Days of the week*.
- Draper, S. (2010). *Out of my mind* . Atheneum Books For Young Readers, Simon & Schuster.
- Epelde, M. A., Bernal, J., Gallardo-Vigil, M. A., & Rodríguez, Á. (2012). Music in the Teaching and Learning of English. Em *The International Journal of the Humanities* (p. 16). Common Ground .
- Ferreira, A. R. (2018). *The role of songs in the Portuguese EFL primary classroom* . Faro: Escola Superior de Educação e Comunicação.

- Foddy, W. (1999). *Como perguntar. Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Frost, R. (s.d.). *Total physical response - TPR*. Obtido de British Council : <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tp>
- Galatro, T. (24 de fevereiro de 2018). *Why Do Children Learn Languages Faster than Adults?* Obtido de TESSA: International School : <https://tessais.org/children-learn-languages-faster-adults/>
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Hachette, .
- Gomes, T. (24 de fevereiro de 2017). *How music helps children with learning disabilities?* Obtido de Linked in: <https://www.linkedin.com/pulse/how-music-helps-children-learning-disabilities-tanuja-gomes>
- Hays, B. (2 de julho de 2021). *Kids learn language faster than adults because of how people speak to them*. Obtido de UPI: https://www.upi.com/Science_News/2021/07/02/adults-communication-children-language-learning/8201625240276/
- Head, Shoulders, Knees and Toes*. (s.d.). Obtido de Muppet Wiki : https://muppet.fandom.com/wiki/Head,_Shoulders,_Knees_and_To
- Illumination (2017). *It's gonna be a lovely day*.
- Islam, I., & Leshkova, S. Z. (s.d.). *THE BENEFITS OF MUSIC IN INCLUSIVE EDUCATION*.
- Judd, R. (13 de janeiro de 2014). *5 Reasons Why Music Helps Children with Special Needs*. Obtido de Friendship Circle : <https://www.friendshipcircle.org/blog/2014/01/13/5-reasons-why-music-helps-children-with-special-needs/>

KHETRAPAL, N. (07 de novembro de 2009). Why does Music Therapy help in Autism? . *Empirical Musicology Reviewa Vol. 4, No. 1*, 11-18. Obtido de KNOWLEDGE BANK : <https://kb.osu.edu/handle/1811/36602>

Kopman, N. (s.d.). *Children's Music with a Purpose*. Obtido de Nancy Kopman: <https://nancykopman.com/>

Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press .

Lynch, L. M. (s.d.). *9 Reasons Why You Should Use Songs to Teach EFL*. Obtido de esl/base : <https://www.eslbase.com/teaching/using-songs-to-teach-efl>

Maley, A. (s.d.). *Methodology: community language learning*. Obtido de Macmillan education: one stop english : <https://www.onestopenglish.com/ask-the-experts/methodology-community-language-learning/146410.article>

Ministério da Educação . (27 de agosto de 2009). *Diário da República n.º 166/2009, Série I* . Obtido de Diário da República Eletrónico : <https://dre.pt/dre/legislacao-consolidada/lei/2009-34513275>

Ministério da Educação & dgide Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular . (2011). *Educação Inclusiva e Educação Especial Indicadores-chave para o Desenvolvimento das Escolas: Um Guia para Directores* . Obtido de Direção Geral da Educação : https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guia_diretor_16_9_net.pdf

Monteiro, A. (07 de julho de 2021). *Yoga*. Obtido de saudebemestar.pt : <https://www.saudebemestar.pt/pt/saude/atividade-fisica/yoga/>

Morote Sisters (2020). *The morning routines song*.

- Niño, D. F. (2009). *The Role of Music in Young Learners' Oral Production in English*. Obtido de SciELO : http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-07902010000100010
- Parr, T. (s.d.). *The Family Book (audiobook)*. Obtido de Youtube : <https://www.youtube.com/watch?v=G79TaeEDEnw&t=7s>
- Pinkfong Songs for Children (2018). *My house*.
- Santos, L. d., & Parra, C. R. (2015). *Música e neurociências - inter-relação entre música, emoção, cognição e aprendizagem*. Obtido de Psicologia.pt: https://www.psicologia.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0853
- Sarrazin, N. (2012). *Music and the Child, Chapter 11: Music and Inclusion*. Obtido de Milne Library: <https://milnepublishing.geneseo.edu/music-and-the-child/chapter/chapter-11/>
- Silva, F. G., & Silva, C. R. (13 de janeiro de 2022). *Autismo*. Obtido de cuf: <https://www.cuf.pt/saude-a-z/perturbacao-do-espetro-do-autismo>
- Simpson, A. J. (04 de março de 2015). *How to use songs in the English language classroom*. Obtido de British Council : <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom>
- Staum, M. J., & Flowers, P. J. (01 de Março de 1984). Music Therapy Perspectives - Volume 1. *The Use of Simulated Training and Music Lessons in Teaching Appropriate Shopping Skills to an Autistic Child*, pp. 14-17.
- Studios, S. I. (Realizador). (2006). *Giraffes Can't Dance* [Filme].
- Sulkes, S. B. (13 de janeiro de 2022). *Transtornos do espectro autista*. Obtido de MANUAL MSD - Versão para Profissionais de Saúde: <https://www.msmanuals.com/pt-pt/profissional/pediatria/dist%C3%BArbios-de-aprendizagem-e-desenvolvimento/transtornos-do-espectro-autista>

SUPER SIMPLE SONGS. (s.d.). Obtido de Super Simple: a place to learn & play :
<https://supersimple.com/super-simple-songs/>

Super Simple Songs (2016). *Do You Like Spaghetti Yogurt?*.

Super Simple Songs (2019). *What's your favorite color?*.

Super Simple Songs (2019). *Old MacDonald Had A Farm.*

Sze, S. (s.d.). *Educational Benefits of Music in an Inclusive Classroom* . New York : Niagara University.

The Royal Phillarmonic Orhestra (2000). *Queen Tribute.*

Twillie , C., & M, L. (1994). *Circle Of Life (The Lion King).*

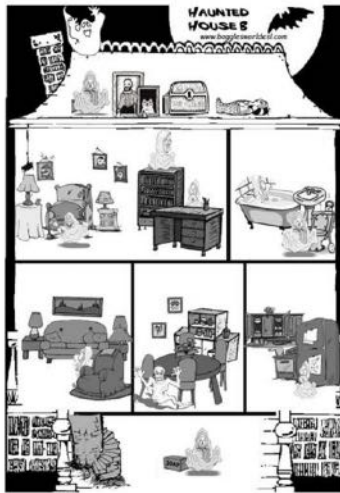
UNESCO. Assistant Director-General for Education . (2019). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação.* Obtido de UNESDOC - Digital Library :
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

ANEXOS

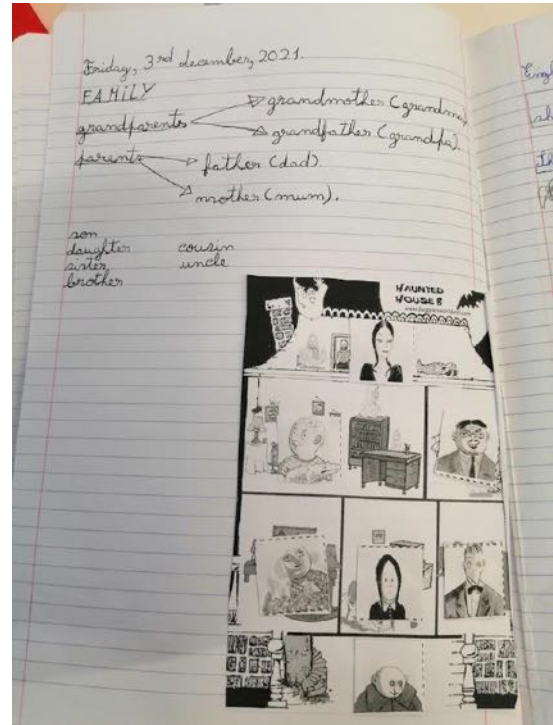
I. FICHAS DE ATIVIDADES

ADDAM'S FAMILY HOUSE

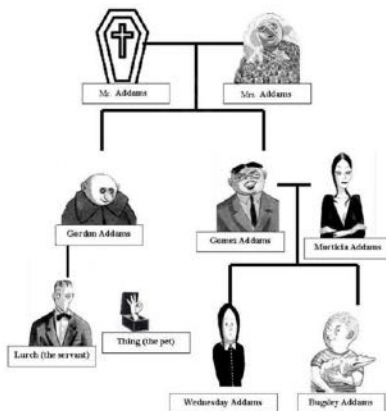
1) CUT AND GLUE THE CHARACTERS TO THE HOUSE DIVISION ACCORDING TO THE SENTENCES BELOW. THEN, CUT THE HOUSE AND GLUE IT IN YOUR NOTEBOOK.



- MRS. ADDAMS IS IN THE LIVING ROOM
- GORDON IS IN THE BASEMENT
- LURCH IS IN THE KITCHEN
- GOMEZ IS IN THE BATHROOM
- MORTICIA IS IN THE ATTIC
- WEDNESDAY IS IN THE DINING ROOM
- BUGSLEY IS IN THE BEDROOM



The Addams Family

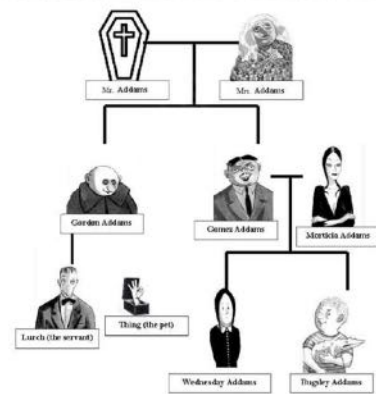


1. Complete with the correct word from the box

- A) Mrs. Addams is Gordon and Gomez' _____.
- B) Gordon is Wednesday and Bugsley's _____.
- C) Wednesday is Morticia's _____.
- D) Bugsley is Wednesday's _____.
- E) Wednesday is Bugsley's _____.
- F) Gomez is Wednesday and Bugsley's _____.
- G) Mr. Addams is Wednesday and Bugsley's _____.
- H) Lurch is Gordon's _____.
- I) Mrs. Addams is Wednesday and Bugsley's _____.
- J) Lurch is Wednesday and Bugsley's _____.

Uncle
Cousin
Brother
Mother
Father
Grandfather
Grandmother
Daughter
Sister
Son

The Addams Family



1. Match the letters with the right number. One answer only!

- | | |
|--|----------------|
| A) Mrs. Addams is Gordon and Gomez' _____. | 1) Uncle |
| B) Gordon is Wednesday and Bugsley's _____. | 2) Cousin |
| C) Wednesday is Morticia's _____. | 3) Brother |
| D) Bugsley is Wednesday's _____. | 4) Mother |
| E) Wednesday is Bugsley's _____. | 5) Father |
| F) Gomez is Wednesday and Bugsley's _____. | 6) Grandfather |
| G) Mr. Addams is Wednesday and Bugsley's _____. | 7) Grandmother |
| H) Lurch is Gordon's _____. | 8) Daughter |
| I) Mrs. Addams is Wednesday and Bugsley's _____. | 9) Sister |
| J) Lurch is Wednesday and Bugsley's _____. | 10) Son |

Read and complete the sentences with a word from the box.

My name is Bugs.
I'm a _____

My name is Sylvester.
I'm a _____

My name is Hector.
I'm a _____

My name is Tweety.
I'm a _____

Bird	Snake	Rabbit	Pig	Duck
Cat	Hamster	Mouse	Dog	

Read and complete the sentences with a word from the box.

My name is Bugs.
I'm a _____

My name is Sylvester.
I'm a _____

My name is Hector.
I'm a _____

My name is Tweety.
I'm a _____

Cat	Bird	Snake	Rabbit	Dog
-----	------	-------	--------	-----

All I want for Christmas is you - Mariah Carey

Listen and the right option.

I don't want a lot for Christmas
There is just one thing I need
I don't care about the **deserts/presents**
underneath the **Christmas tree/ocean sea**
I just want you for my own
More than you could ever know
Make my **wish/peach** come true
All I want for Christmas is you
Yeah

I don't want a lot for Christmas
There is just one thing I need (and I)
Don't care about the **presents/deserts**
underneath the Christmas tree
I don't need to hang my **stocking/socks**
there upon the **maze/fireplace**
Santa Claus won't make me happy with a
toy/joy on Christmas Day

I just want you for my own
More than you could ever know
Make my wish come true
All I want for **sisters/Christmas** is you
You, baby

Oh, I won't ask for much this Christmas
I won't even wish for **blow/snow** (and I)
I'm just gonna keep on waiting
underneath the **mistletoe/school**
I won't make a list and send it to the
North Pole/cold for Saint Nick
I won't even stay awake to hear those magic
deer/reindeer click

'Cause I just want you here tonight
Holding on to me so tight
What more can I do?
Oh, baby, all I want for Christmas is you
You, baby

Oh-oh, all the **lights/sites** are shining so
brightly everywhere (so brightly, baby)
And the sound of children's laughter fills the air
(oh, oh, yeah)
And everyone is **singing** (oh, yeah)
I hear those sleigh **sales/bells** ringing
Santa/Toy, won't you bring me the one I
really need? (Yeah, oh)
Won't you please bring my baby to me?

Oh, I don't want a lot for Christmas
This is all I'm asking for
I just wanna see my baby standing right outside
my door
Oh, I just want you for my own
More than you could ever know
Make my wish come true
Oh, baby, all I want for **Christmas/teachers** is you
You, baby

All I want for Christmas is you, baby (x5)



All I want for Christmas is you - Mariah Carey

Listen and the right option.

I don't want a lot for Christmas
There is just one thing I need
I don't care about the **deserts/presents**
underneath the **Christmas tree/ocean sea**
I just want you for my own
More than you could ever know
Make my **wish/peach** come true
All I want for Christmas is you
Yeah

I don't want a lot for Christmas
There is just one thing I need (and I)
Don't care about the **presents/deserts**
underneath the Christmas tree
I don't need to hang my **stocking/socks**
there upon the **maze/fireplace**
Santa Claus won't make me happy with a
toy/joy on Christmas Day

I just want you for my own
More than you could ever know
Make my wish come true
All I want for **sisters/Christmas** is you
You, baby

Oh, I won't ask for much this Christmas
I won't even wish for **blow/snow** (and I)
I'm just gonna keep on waiting
underneath the **mistletoe/school**
I won't make a list and send it to the
North Pole/cold for Saint Nick
I won't even stay awake to hear those magic
deer/reindeer click

'Cause I just want you here tonight
Holding on to me so tight
What more can I do?
Oh, baby, all I want for Christmas is you
You, baby

Oh-oh, all the **lights/sites** are shining so
brightly everywhere (so brightly, baby)
And the sound of children's laughter fills the air
(oh, oh, yeah)
And everyone is **singing** (oh, yeah)
I hear those sleigh **sales/bells** ringing
Santa/Toy, won't you bring me the one I
really need? (Yeah, oh)
Won't you please bring my baby to me?

Oh, I don't want a lot for Christmas
This is all I'm asking for
I just wanna see my baby standing right outside
my door
Oh, I just want you for my own
More than you could ever know
Make my wish come true
Oh, baby, all I want for **Christmas/teachers** is you
You, baby

All I want for Christmas is you, baby (x5)



1) Pick a word from the box and write it under the right picture.

1) Match \times the word from the box with the right picture.

Do You Like Spaghetti Yogurt?

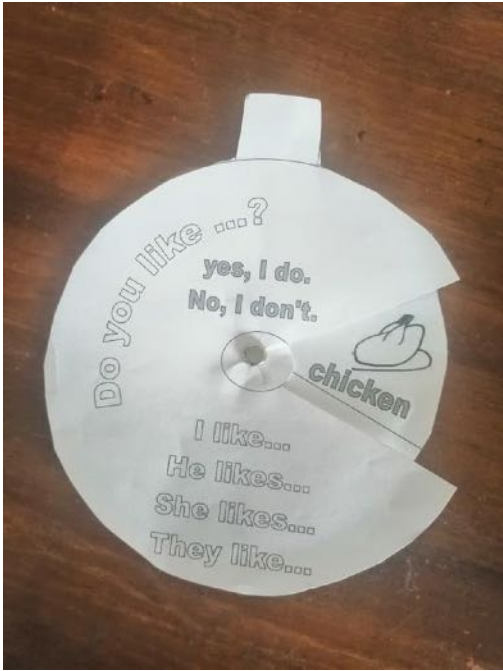
Super Simple Songs

1) Number the pictures from 1 to 8 according to the order they appear in the video.

Do You Like Spaghetti Yogurt?

Super Simple Songs

1) Number \square the pictures from 1 to 8 according to the order they appear in the video.



M

MESTRADO

Ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino

Básico

*Sometimes when we're different, we
just need a different song: a música e
os processos de Integração na sala
de aula de Inglês no 1.º CEB*

Dina Guerreiro

