



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Atividades didáticas multissensoriais para o ensino de inglês curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Departamento de Formação de Educadores e Professores

Mestrado em Educação Especial

2024, Renata Margarida Matos Saraiva



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Renata Margarida Matos Saraiva

Atividades didáticas multissensoriais para o ensino de inglês curricular no 1.º Ciclo do Ensino
Básico

Trabalho de projeto em Educação Especial, na especialidade de Problemas do Domínio
Cognitivo e Motor, apresentada ao Departamento de Formação de Educadores e Professores
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre.

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Paula Neves

Outubro de 2024

Agradecimentos

Finalizada mais uma importante etapa na minha vida, gostaria de prestar um agradecimento a todos aqueles que me apoiaram nesta longa caminhada e contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora Paula Neves, por toda a paciência, empenho e sentido prático com que sempre me orientou neste trabalho. Muito obrigada por me ter orientado sem nunca me desmotivar.

Desejo igualmente agradecer a todos os meus colegas de Mestrado, especialmente à Maria Elisa Alves e à Renata Domingues, cujo apoio e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

Quero agradecer também aos amigos pelo incentivo e aos meus pais pelos valores que sempre me transmitiram, entre os quais a força para nunca desistir de lutar.

Por último, um especial agradecimento ao Miguel e aos meus filhos, Inês, Sofia e Gonçalo pelo apoio incondicional, pelo amor, pela tolerância e paciência. A eles dedico este trabalho!

Título da Tese de Mestrado: Atividades didáticas multissensoriais para o ensino de inglês curricular no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: O domínio da educação e dos direitos humanos teve um impacto significativo na conceitualização, no quadro legislativo e nas práticas associadas à educação especial, fornecendo serviços e recursos especializados para satisfazer as necessidades dos alunos, centrando-se na inclusão de todos, independentemente das suas capacidades. O ensino de inglês apresenta desafios, em particular, quando se considera a diversidade de alunos em qualquer sala de aula e a multiplicidade de estilos de aprendizagem que existem. É imperativo que as aulas e os materiais sejam concebidos de forma a serem acessíveis a todos os alunos, garantindo que estes se sintam motivados, empenhados e incluídos no processo de aprendizagem.

Com o presente trabalho pretendeu-se desenvolver propostas didáticas para o ensino de inglês a alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, utilizando métodos multissensoriais, recorrendo aos jogos, à música e a histórias, e na adaptação destas metodologias a alunos com necessidades educativas específicas sendo o resultado deste trabalho, as atividades propostas, baseadas no programa de inglês para os 3.º e 4.º anos.

A utilização destas atividades multissensoriais pode contribuir para um ensino que facilite a aprendizagem do inglês como língua estrangeira, melhorando potencialmente a qualidade da aprendizagem dos alunos, acelerando a aprendizagem, a integração na escola e na sociedade e evitando que desenvolvam uma atitude negativa face a uma língua que lhes é estranha.

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica, fornecendo todo o embasamento deste trabalho.

Palavras-chave: Ensino, Multissensorial, Inglês, 1.º Ciclo, Atividades, Didáticas

Title: Multisensory didactic activities for teaching curricular English in Elementary Education

Abstract: The education and human rights field has had a profound impact on the conceptualization, legislative framework, and practices associated with special education. It has provided specialized services and resources to meet the needs of students, with a particular focus on the inclusion of all, regardless of their abilities. English teaching presents several challenges, particularly when considering the diversity of students in a classroom and the multiplicity of learning styles. It is of the utmost importance that lessons and materials are designed in such a way as to be accessible to all students, thereby ensuring that they feel motivated, engaged, and included in the learning process. This study aimed to develop didactic proposals for teaching English to primary school pupils using multisensory methods, including games, music, and stories, and adapting these methodologies to pupils with specific educational needs. The result of this study is the proposed activities, based on the English curricular program for 3rd and 4th grade. The use of these multisensory activities can contribute to teaching that facilitates the learning of English as a foreign language, potentially improving the quality of students' learning, accelerating the learning, their integration into school and society, and preventing them from developing negative attitudes toward a language that is foreign to them. The methodology used was bibliographical research, which provided all the background for this work.

Keywords: Teaching, Multisensory, English, Elementary, Activities, Didactics

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – Enquadramento Teórico	5
1.1. Educação Inclusiva e Inclusão	6
1.2. Necessidades Educativas Específicas	10
1.3. Ensino de Inglês no 1.º CEB	13
1.3.1. Ensino de Inglês a alunos com Necessidades Educativas Específicas.....	19
1.3.2. Desenvolvimento de Estratégias para o Ensino de Inglês	29
1.4. Pressupostos da Abordagem Multissensorial	31
1.4.1. Planificação.....	31
1.4.2. Gestão de Sala de Aula.....	32
1.4.3. Ensino de Vocabulário e de Gramática.....	34
1.4.4. Competências Linguísticas	34
1.4.5. Avaliação e Feedback	34
1.5. Objetivos	38
PARTE II - Atividades	39
Atividade 1 - Greetings and Farewells	40
Atividade 2 - The Alphabet and Sound of Letters	41
Atividade 3 - The Colours	42
Atividade 4 - The Numbers up to 10	43
Atividade 5 - The Numbers up to 20	44
Atividade 6 - Daily Routines & Parts of the Day.....	45
Atividade 7 - The School Objects	46
Atividade 8 - The Family.....	47
Atividade 9 - The Pets	48
Atividade 10 – The Seasons	49
Atividade 11 - The Clothes	51
Atividade 12 - The Body	53
Atividade 13 - The Food	55
Atividade 14 - The House	57
CONCLUSÕES	59
BIBLIOGRAFIA.....	63

Lista de abreviaturas

1. AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular
2. CEB – Ciclo do Ensino Básico
3. DL – Decreto Lei
4. EASNIE – European Agency for Special Needs and Inclusive Education
5. LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo Português
6. LE – Língua Estrangeira
7. NEE – Necessidades Educativas Específicas
8. ONU – Organização das Nações Unidas
9. QRCRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
10. TPR – Total Physical Response
11. UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Lista de Quadros

Quadro 1. Níveis Comuns de Referência: escala global – Aprendizagem, ensino, avaliação

INTRODUÇÃO

A língua inglesa é uma das línguas mais faladas e amplamente utilizadas em todo o mundo. Além de ser a língua oficial em 53 países, o inglês é considerado a segunda língua mais prevalente globalmente (Dash & Gandhi, 2022). Aprender inglês é essencial não apenas para comunicar com falantes nativos, mas também para diversas áreas de negócios e cultura. É uma competência altamente prática e necessária, reconhecida em todo o mundo, levando muitos países a incluí-lo como segunda língua nas suas escolas, desde a infância. O inglês desempenha um papel fundamental em diversos campos e ser proficiente no idioma aumenta consideravelmente as chances de obter excelentes oportunidades de emprego (Zuparova & Orazova, 2020). No entanto, muitos alunos, especialmente os alunos com necessidades educativas específicas (NEE), enfrentam barreiras durante o processo de aprendizagem do inglês, apesar de existirem inúmeras metodologias e técnicas que podem ser utilizadas para facilitar este processo.

Os professores de inglês deparam-se frequentemente com um dilema quando ensinam alunos com NEE. Por um lado, existe a convicção de que todos os indivíduos devem ter a oportunidade de aprender línguas. Por outro lado, reconhece-se que as competências necessárias para adaptar os currículos de línguas às necessidades dos alunos com NEE podem não estar presentes. Um estudo recente de 204 professores de inglês revelou que a maioria nunca tinha ensinado inglês a alunos com diferentes tipos de necessidades (Castro et al., 2020). Embora a maioria dos professores acreditasse que estes alunos deviam aprender inglês, não tinham a certeza de que os alunos com problemas intelectuais ou problemas de saúde mental fossem capazes de o fazer. Além disso, a maioria dos professores não tinha conhecimentos para adaptar a sua metodologia de ensino a estes alunos.

Uma das metodologias defendidas para o ensino de inglês é a utilização de técnicas multissensoriais. Estas são abordagens que combinam vários sentidos com o objetivo de reforçar ou estimular as capacidades das crianças para compreenderem a informação durante o processo de aprendizagem e tem as suas raízes na teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida por Howard Gardner em 1983. Esta teoria afirma e prova que todos os alunos têm talentos diferentes. A aplicação desta técnica envolve a utilização dos sentidos auditivos para receber informação (aprendente auditivo), dos sentidos visuais durante o processo de aprendizagem (aprendente visual), a utilização de modelos inteiros ou reais que são normalmente percebidos através do sentido do tato (aprendente tátil) e

a maximização das atividades físicas para receber informação (aprendente cinestésico). O método multissensorial é utilizado no ensino de crianças com dificuldades, utilizando abordagens auditivas, visuais, táteis e cinestésicas (Baines, 2008; Taljaard, 2016).

Por conseguinte, para agradar a todos os alunos, independentemente da forma como absorvem a informação, é necessário utilizar uma abordagem que agrade a todos os seus sentidos.

When I read, I remember 10 percent; when I hear, I remember 20 percent; when I see, I remember 30 percent; when I say, I remember 40 percent; when I do, I remember 50 percent. When I see, hear, say and do, I remember 90 percent (Baines, 2008).

Ao ensinar e aprender utilizando apenas um sentido pode causar desinteresse e desmotivação. Quando um aluno é exposto a um input que apela apenas ao seu sentido da audição, pode acontecer que perca o interesse passado algum tempo, porque não vê nada visual que possa manter a sua atenção ou apelar à sua visão. Assim, um dos aspetos atrativos da aprendizagem multissensorial é o facto de as técnicas de ensino poderem despertar o interesse do aluno, de modo que o desejo de se envolver possa substituir o impulso de se sentar e não fazer nada. (Baines, 2008).

Face ao exposto, parece bastante pertinente planificar e utilizar métodos multissensoriais de ensino que permitam, a todos os alunos, atingir o sucesso académico. As metodologias multissensoriais incluem estratégias que utilizam um maior número de ajudas sensoriais, tais como as ajudas visuais e auditivas tradicionalmente utilizadas, bem como ajudas cinestésicas e táteis. Ao aumentar estas ajudas, pretende-se fornecer uma técnica compensatória, que pode potencialmente melhorar as hipóteses de sucesso dos alunos. Esta metodologia tem-se demonstrado eficaz para os alunos que já sofreram retenções escolares (Capovilla & Capovilla, 2002).

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira de carácter mais teórica e a segunda, mais prática.

A Parte I apresenta a fundamentação teórica do trabalho com base na revisão da literatura e a contextualização da problemática na sociedade portuguesa. Procedeu-se à contextualização do estudo, à sua pertinência e à definição do problema em análise.

Aborda ainda, os objetivos, com base em metodologias de ensino utilizadas no ensino do inglês 1.º CEB, que recorrem ao uso de jogos, música e histórias numa perspetiva multissensorial.

Na Parte II, apresentam-se as atividades de ensino, consubstanciadas no enquadramento científico exposto anteriormente e que são promotoras de um ambiente pedagógico agradável, e devidamente planificadas para uma correta operacionalização em sala de aula.

Por último, apresentam-se as conclusões finais, reiterando a utilização de métodos multissensoriais como proporcionadores de ambientes de ensino e aprendizagem lúdicos, motivadores e envolventes.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. Educação inclusiva e inclusão

A educação inclusiva visa garantir a todos os alunos o direito a uma aprendizagem significativa, respeitando e valorizando cada indivíduo e permitindo o desenvolvimento máximo do seu potencial, atenuando assim as assimetrias.

Desde a década de 1950 que as nações afirmam, no artigo 26.º da Declaração Universal dos Direitos do Homem, que “toda a pessoa tem direito à educação” (Assembleia Geral da ONU, 1948). No entanto, apesar dos esforços efetuados por vários países para garantir o direito à educação para todos, persistem desigualdades significativas (Stubbs, 2008).

Neste contexto, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, deu origem à Declaração Mundial de Educação para Todos. Esta teve como escopo satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos e promover a equidade, independentemente das diferenças individuais (Meireles-Coelho et al., 2007).

Reafirmando estes direitos, em 1994, foi adotada a Declaração de Salamanca, em prol de uma educação para todos, motivada pela necessidade de garantir educação a crianças, jovens e adultos com necessidades educativas específicas (UNESCO, 1994). Teve como propósito constituir diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais, de acordo com o movimento de inclusão social. Os princípios fundamentais defendidos nesta declaração são o direito à educação, proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e o direito à diferença, podendo a criança, jovem ou adulto com deficiência, ter o direito de manifestar a sua vontade relativamente à sua educação. Esta declaração assenta no princípio fundamental das escolas inclusivas, ou seja, uma escola para todos os alunos, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais, prestando a melhor educação possível e promovendo a equidade (Lambrecht et al., 2022). Pela primeira vez foi utilizada a expressão inclusão - “neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiências ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (UNESCO, 1994, p. 5). Assim, foi professado em 2015 na designação do objetivo quatro da Agenda 2030 da ONU para o desenvolvimento sustentável: “assegurar uma educação inclusiva,

equitativa e de qualidade e proporcionar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos”.

Em dezembro de 2017, o Parlamento Europeu, o Conselho e a Comissão consagraram O Pilar Europeu dos Direitos Sociais que elenca a importância das dimensões social, educativa e cultural das políticas europeias para construir um futuro europeu comum. O primeiro princípio do Pilar Europeu dos Direitos Sociais salienta que:

«Todas as pessoas têm direito a uma educação inclusiva e de qualidade, a formação e aprendizagem ao longo da vida, a fim de manter e adquirir competências que lhes permitam participar plenamente na sociedade e gerir com êxito as transições no mercado de trabalho.» (EUROPEIA, 2022).

Sendo a inclusão um processo de ajustamento e resposta à diversidade de demanda de todas as crianças, jovens e adultos, e uma resposta a problemas que requerem medidas baseadas no respeito pela diversidade, de forma a apoiar qualquer indivíduo a preparar-se para uma cidadania e uma vida livres e ativas, é necessário efetuar adaptações e mudanças no conteúdo, nas abordagens, nas estruturas e nas estratégias (EASNIE, 2017). A mesma dinâmica é visível em Portugal, estando ausente da Lei de Bases do Sistema Educativo (DL n.º 46/86) e tendo sido recentemente adotado enquanto princípio basilar da organização do sistema, através do DL n.º 54/2018. Este decreto representou um marco importante para a educação inclusiva em Portugal, promovendo mudanças significativas que visam garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos, independentemente de suas necessidades ou características individuais. Esta legislação trouxe uma série de alterações que impactaram diretamente o sistema educacional, fortalecendo os princípios de inclusão e igualdade de oportunidades.

Uma das principais mudanças introduzidas pelo DL n.º 54/2018 foi a promoção de medidas que visam a inclusão efetiva de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares. Isso inclui a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, o desenvolvimento de planos de ensino individualizados e a disponibilização de recursos e apoios especializados, quando necessário. Essas medidas têm como objetivo garantir que todos os alunos possam participar ativamente do processo de aprendizagem, alcançando seu máximo potencial académico e social.

Além disso, o DL n.º 54/2018 estabeleceu diretrizes claras para a criação de ambientes escolares inclusivos, que promovam a diversidade e valorizem a singularidade de cada

aluno. Isso envolve a sensibilização da comunidade escolar para a importância da inclusão, a promoção de práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e a eliminação de barreiras arquitetónicas e de atitudes que possam dificultar a participação de alunos com necessidades específicas.

Outro aspeto relevante introduzido por esta legislação é o fortalecimento dos serviços de apoio especializado, com a disponibilização de recursos humanos e materiais adequados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência ou dificuldades de aprendizagem. Isso inclui a presença de técnicos especializados, como psicólogos, terapeutas e educadores sociais, que podem fornecer suporte individualizado e orientação às escolas e às famílias.

Em suma, o DL n.º 54/2018 representa um avanço significativo na promoção da educação inclusiva em Portugal, reafirmando o compromisso do país com os princípios de igualdade, diversidade e respeito pelos direitos de todos os alunos. Ao promover a criação de ambientes escolares acolhedores e adaptados às necessidades individuais de cada aluno, esta legislação contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, onde todos têm a oportunidade de desenvolver seu pleno potencial, assegurando que cada estudante consiga alcançar um perfil adequado à saída da escolaridade obrigatória, ainda que através de percursos diferenciados, e baseado num processo de avaliação que considere aspetos académicos, comportamentais, sociais e emocionais.

A inclusão torna-se, assim, uma obrigação do Estado, que deverá acautelar que qualquer pessoa possa alcançar o sucesso pessoal, independentemente das suas particularidades, ou seja, desenvolver-se enquanto pessoa e cidadão, inserindo-se no tecido social e económico, quaisquer que sejam as suas características individuais. Uma das formas de o proporcionar é intervindo por meio da educação, especificamente da educação inclusiva. Esta aborda o direito de todos os alunos desenvolverem e alcançarem o seu potencial máximo, além de adquirirem as competências necessárias para exercer plenamente o seu direito de cidadania, através de uma educação de alta qualidade, planeada com base nas suas necessidades, interesses e características individuais (Freire, 2008). Através da educação, é promovida a cidadania, a tolerância, os direitos humanos, utilizando estratégias e práticas direcionadas a pessoas com necessidades educativas (EASNIE, 2017).

A educação inclusiva engloba três níveis: o macro, sob responsabilidade do Estado; o meso, que abrange a comunidade em que o indivíduo está inserido; e o micro, representando a dimensão individual do próprio indivíduo (Garcia, 2017). Ao nível macro, a educação inclusiva é encarada como um compromisso do Estado português, um processo destinado a atender à diversidade de necessidades dos alunos, fomentando a participação de todos na aprendizagem e na vida da comunidade escolar. A um nível meso, orientado para a cultura da escola e o conjunto de valores que promove, procurando conhecer os seus estudantes e encontrando formas que lhes permitam alcançar o sucesso académico. Ao nível micro, a inclusão deve servir para acolher a diversidade de cada aluno e dar resposta às suas necessidades, através de uma pluralidade de adequações curriculares, incluindo a dimensão do ensino, dos materiais e da avaliação, geridas em contexto escolar, pelo professor, não só através de uma postura pessoal de aceitar e lidar com a diferença, enquadrada por uma ideia partilhada pela sociedade que defende a necessidade de incluir quem não está dentro de um padrão de normalidade (Mangas et al., 2015).

1.2. Necessidades Educativas Específicas

O conceito de Necessidade Educativa Especial (NEE) emergiu no final dos anos 70 com o relatório "Warnock", em reconhecimento a Helen Mary Warnock (Warnock, 1978). Durante quatro anos, foi realizado um estudo sobre o processo educativo de crianças e jovens com deficiência física e mental na Inglaterra, Escócia e País de Gales. Propôs-se a utilização do termo "necessidades educativas especiais" (paradigma educacional) em vez de "deficiência" (paradigma médico), com o intuito de assegurar o sucesso e a plena integração desses alunos em escolas regulares. O objetivo principal da educação é apoiar todas as crianças a superar as suas dificuldades, independentemente de serem temporárias ou permanentes, utilizando uma variedade de meios ou técnicas especiais, métodos de ensino especializados, modificação do currículo e adaptação às suas necessidades específicas. Isso inclui apoio educacional, materiais específicos para enfrentar a problemática apresentada, ajustes arquitetónicos, redução do número de alunos por turma e a possibilidade de o aluno frequentar uma instituição de ensino especial a tempo parcial. Essas mudanças exigem flexibilidade tanto nas escolas regulares quanto na formação dos professores.

Esta medidas devem ser aplicadas nas escolas regulares, sempre que possível, surgindo, deste modo, o princípio da normalização/integração escolar, em que todas as crianças devem frequentar escolas regulares, num meio o menos restrito possível. Tal não acontecerá apenas em casos muito excecionais, como o caso de crianças com deficiências graves ou complexas, e após terem sido esgotados todos os recursos na escola regular. Este relatório abarca não apenas alunos com deficiências, mas todos aqueles que, ao longo do seu percurso escolar, possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem (Warnock, 1978). Com este estudo, concluiu-se que ter dificuldades de aprendizagem não implica a existência de uma deficiência, pois as crianças sem deficiência podem apresentar problemas e distúrbios na aprendizagem.

Nos anos oitenta, outras definições do conceito de necessidades educativas especiais surgiram, com o intuito de procurar a sua operacionalização e nas quais é evidente a preocupação em abranger não só os alunos com deficiências físicas, sensoriais, motoras e mentais, mas também todos os que apresentem dificuldades na aprendizagem, decorrentes de causas várias, durante o seu percurso escolar (Madureira & Leite, 2003).

Em Portugal, a ideologia do Relatório Warnock foi aludida por Ana Maria Bénard da Costa (Costa, 1981), ao referir-se a vários aspetos enunciados no mesmo, os quais deviam ser tidos em conta na Educação Especial, segundo Costa (2006), onde cita o trabalho de Izquierdo (2006) como: – meios específicos para acesso a um currículo, tais como equipamento especial (serviços especiais de ensino e modificação do meio físico); – currículo adaptado ou currículo especial (podem ter este tipo de necessidades crianças com problemas neurológicos ou/e com atraso mental); – atenção especial, no que se refere à estrutura social e clima emocional do meio escolar (esta atenção pode ser exigida por crianças com problemas emocionais de diversa ordem); – necessidades de apoio esporádico ou prolongado para superar dificuldades diversas de aprendizagem. Esta autora, utilizou o termo NEE em 1981, dez anos antes da sua aplicação legal (no DL n.º 319/91), quando define Educação Especial “como o conjunto de respostas às necessidades educativas especiais das crianças e dos jovens”. Torna-se necessário, agora, explicar as formas de que essas necessidades educativas se podem revestir. Para tal, baseamo-nos, mais uma vez, no «Warnock Report» (Costa, 1981).

Apesar de se falar em NEE desde os anos 80, o discurso legal foi mais vagaroso. Este novo contexto obrigou a uma reorganização escolar, originando um sistema obrigatório de frequência de seis anos, com a promulgação do DL n.º 538 de 31 de dezembro de 1979, no qual é assegurado o princípio da escolaridade obrigatória de seis anos e a implementação de um conjunto de grandes modificações operadas no ensino. Contudo, prevê a dispensa de matrícula para as crianças deficientes, criando, assim, uma contradição, na medida em que diz que a escolaridade é obrigatória, mas, em caso de incapacidade comprovada, mediante um pedido, estas crianças poderiam ser dispensadas da mesma.

Em 24 de julho de 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE) foi aprovada pela Assembleia da República e publicada no Diário da República em 14 de outubro, sob o número 46/86. É neste contexto que, pela primeira vez em termos legislativos, surge o termo "Necessidades Educativas Específicas". Com a promulgação da LBSE, são estabelecidos os primeiros indicadores da educação especial, definindo os objetivos e o escopo da mesma no artigo 17.º: "a educação especial visa a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais; a educação especial integra atividades dirigidas

aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades". (LBSE, 1986). Mas só em 1990, com o DL n.º 35/90 se garantiu a escolaridade obrigatória para todas as crianças, independentemente da sua condição ser atestada por relatório médico.

1.3. Ensino do Inglês no 1.º CEB

A expansão global e os progressos tecnológicos trouxeram consigo novas concepções do mundo social, não se restringindo a limites territoriais, de maneira tal que, assim como a língua materna, a língua estrangeira (LE) tem assumido o papel de intermediadora de novas relações, e adquiri-la trata-se de um direito comunicativo garantindo o desenvolvimento global da pessoa e como forma de inclusão.

Vivemos numa sociedade em que a perceção plurilingue e pluricultural é cada vez mais evidente, dando preferência ao inglês como LE a ser aprendida, dado a sua importância para o nosso desenvolvimento pessoal, oferecendo-nos uma visão mais ampla e alargada do mundo e das sociedades nele existentes, e profissional, já que abre mais portas a nível de emprego nacional e estrangeiro, proporcionando uma maior variedade de ofertas (Gregório et al., 2013). Em Portugal, desde cedo que foi introduzido no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e a partir do 3.º CEB e secundário, outras línguas. Reconhecendo a importância do inglês desde cedo, na construção de uma consciência de que existem outras línguas além da materna e como forma de desenvolvimento de competências, foi introduzido no 1.º CEB, em 2001, em regime de frequência facultativa, ou seja, como Atividade de Enriquecimento Curricular (AEC), sendo apenas de ensino obrigatório a partir do 2.º Ciclo. Só ano de 2015, e após a experiência de procura desta disciplina, o Ministério da Educação e Ciência procedeu à mudança do currículo nacional, onde garantiu que o ensino da língua inglesa fosse integrado nesse mesmo currículo, a partir do 3.º ano de escolaridade, “com um grau de exigência apropriado, de forma uniforme, e com metas curriculares adequadas à progressão mais rápida nos ciclos subsequentes” (DL n.º 176/2014), passando assim, a ser obrigatória nos currículos nacionais dos 3.º e 4.º anos de escolaridade do 1.º CEB. A tutela, responsável pela elaboração de Orientações Programáticas, definiu alguns objetivos para o ensino de inglês no 1.º CEB, de entre os quais se evidenciam:

- “- a sensibilização para a diversidade linguística e cultural;
- a promoção do progresso de uma perceção plurilingue e pluricultural;
- a promoção de experiências de aprendizagens significativas, integradoras, variadas e socializadoras, assim como o incentivo de atitudes de autoconfiança.” (Bento et al., 2005, p. 11)

O ensino de inglês no 1.º CEB deve assim fomentar o desenvolvimento de competências e despertar o interesse pela aprendizagem da língua inglesa.

Iniciar a aprendizagem de uma LE apenas no 1.º CEB pode ser considerado como um desafio, mas também como uma experiência bastante gratificante para as crianças. Dias e Mourão (2005) nomeiam algumas vantagens para o ensino da LE na infância, particularmente:

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

Para as razões linguísticas são considerados quatro aspetos:

1. “A aprendizagem de uma LE ajuda a consolidar conceitos básicos da língua materna.
2. A aprendizagem de uma LE ajuda a criança a consciencializar estruturas de nova língua e na língua materna a inferir regras.
3. A aprendizagem de uma LE ajuda a educar o ouvido e a capacidade articulatória ao realçar a sensibilidade para novos sons, entoações e ritmos.
4. A aprendizagem de uma LE desenvolve listening skills e, consequentemente, a capacidade de concentração” (Dias & Mourão, 2005, p. 13).

Por último, os autores observam as razões socioculturais:

1. As crianças mostram empatia pelos estrangeiros, cultura e tradições estrangeiras.
2. A aprendizagem de uma LE desenvolve a autoconfiança e as competências sociais e de comunicação, assim como aumenta a autoestima de todas as crianças.
3. A aprendizagem de uma LE constitui, para a criança, uma capacidade acrescida para a vida e uma estrutura para a futura aprendizagem de uma segunda língua.

4. Acontecimentos culturais relacionados com a LE, tais como “English Teas”, semanas europeias, peças de teatro, visitas de falantes da língua, identificam-se com o prazer de aprender e ajudam a desenvolver a autoconfiança dos alunos e o próprio prestígio da escola.

5. Pode ainda proporcionar, em ciclos posteriores, a disponibilização de mais tempo para a aprendizagem de outras línguas (Dias & Mourão, 2005, p. 13).

As Metas Curriculares de Inglês, aprovadas em julho de 2015, são um instrumento de apoio para a elaboração de programas, exames e outros materiais educativos. Elas englobam as competências que se espera que os alunos alcancem ao longo do seu processo de aprendizagem da língua. Foram realizados ajustes mínimos para garantir a coerência entre as Metas Curriculares de Inglês do 1.º CEB, aprovadas em dezembro de 2014, e as Metas Curriculares de Inglês dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, aprovadas em maio de 2013, pelo Decreto-Lei n.º 176/2014.

Com a introdução do ensino obrigatório de inglês no currículo nacional a partir do 3.º ano de escolaridade foi indispensável uma redefinição da correspondência entre os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QRCRL) e os anos de escolaridade de ensino do inglês (entre o 3.º e o 12.º ano), alterando desta forma, os níveis de proficiência previstos nas Metas homologadas em 2013. Desta forma, os níveis estabelecidos nas Metas Curriculares para o 1.º CEB, na disciplina de inglês, estão alinhados com o QRCRL, apresentado no Quadro 1.

Quadro 1.**Níveis Comuns de Referência: escala global – Aprendizagem, ensino, avaliação**

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspetos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Neste sentido e atendendo aos aspetos culturais e plurilingues já abordados, as Orientações Programáticas para o Ensino e a Aprendizagem do Inglês no 1.º CEB assentam no reconhecimento:

- “da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
- do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;

- dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
- do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.” (Bento et al., 2005, p. 9).

Tendo como premissa as anteriores orientações, consideram-se finalidades para o ensino da Língua Inglesa:

- “sensibilizar para a diversidade linguística e cultural;
- promover o desenvolvimento da consciência da identidade linguística e cultural através do confronto com a LE e a(s) cultura(s) por ela veiculada(s);
- fomentar uma relação positiva com a aprendizagem da língua;
- fazer apreciar a língua enquanto veículo de interpretação e comunicação do/com o mundo que nos rodeia;
- promover a educação para a comunicação, motivando para valores como o respeito pelo outro, a ajuda mútua, a solidariedade e a cidadania;
- contribuir para o desenvolvimento equilibrado de capacidades cognitivas e socioafetivas, culturais e psicomotoras da criança;
- proporcionar experiências de aprendizagem significativas, diversificadas, integradoras e socializadoras;
- favorecer atitudes de autoconfiança e de empenhamento no saber-fazer;
- estimular a capacidade de concentração e de memorização;
- promover o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem;
- fomentar outras aprendizagens.” (Bento et al., 2005, p. 11).

Estas finalidades devem ser operacionalizadas pelo professor de modo que:

1. “deem ênfase à audição e à oralidade, especialmente na fase inicial. No entanto, a leitura e a escrita podem desempenhar um papel de apoio crítico e não devem ser negligenciadas;
2. incluam a discriminação e imitação de sons, entoações e ritmos em realizações linguísticas significativas;
3. promovam a memorização apoiada em suportes visuais, auditivos e gestuais;

4. conduzam ao reconhecimento de diferentes tipos de enunciados; privilegie a reprodução de enunciados curtos em situações de comunicação;
5. explorem, com frequência, a produção oral;
6. incrementem a reprodução escrita de enunciados orais sempre que se julgar pertinente fazê-lo;
7. utilizem todos os padrões organizacionais possíveis, tais como o trabalho individual, de pares, ou em pequenos grupos, associados ao trabalho com o grupo-turma;
8. ajudem os alunos a, gradualmente e de forma natural, refletir sobre as diferentes estratégias de aprendizagem utilizadas, em utilização ou a utilizar, numa perspetiva metacognitiva da aprendizagem.” (Bento et al., 2005, p. 13).

A execução destes objetivos passa pela exploração lúdica da Língua, uma vez, que é através do jogo que a criança desenvolve as primeiras aprendizagens, ou seja, é a brincar que a criança começa por se relacionar com outras, é no jogo que começam a definir-se regras de socialização e de intervenção, ocupando-a por mais tempo e dedicando-lhe mais atenção. Porque o jogo tem um papel fundamental no desenvolvimento global da criança e na sua motivação, ocupando-a por mais tempo, dedicando-lhe mais atenção, entende-se que as metodologias apoiadas no recurso a atividades lúdicas serão as mais apropriadas a esta fase da aprendizagem por manterem o interesse do aluno, permitirem o seu desenvolvimento global, fomentarem a necessidade de comunicar e, complementarmente, proporcionarem uma relação positiva com a aprendizagem (Bento et al., 2005).

Assim, é de salientar a evolução do ensino do inglês em Portugal, tendo vindo a iniciar-se cada vez mais cedo e a merecer um lugar de destaque como disciplina curricular no 1.º CEB.

Para Mourão (2015), o ensino da língua inglesa no 1.º CEB deve ser “integrado em contextos em que a língua é significativa e útil”. O autor salienta também que, para assegurar que a aprendizagem da língua inglesa seja integradora e significativa, deve ser conduzida por meio de atividades lúdicas, de forma a motivar a criança.

1.3.1. Ensino de inglês a alunos com Necessidades Educativas Específicas

No ensino de inglês a alunos com NEE, é fundamental adaptar as atividades planejadas tendo em conta as necessidades específicas de cada criança, relacionando-as com situações reais ou quase reais para ela (Krashen, 1982). Isso desempenha um papel significativo no processo de formação e construção do conhecimento desses alunos. Ao lidar com estes alunos, os professores devem assegurar-se que estes estudantes têm acesso ao conhecimento da língua inglesa de maneira envolvente. Para isso, é essencial que os profissionais estejam preparados tanto teórica quanto metodologicamente.

Diante disso, os professores podem adotar novas metodologias de ensino, planificar aulas dinâmicas, cativantes e criativas, inovando assim as suas práticas pedagógicas. Utilizar instrumentos diversificados, como músicas, jogos e histórias, aliados à criatividade, permite criar aulas atrativas e prazerosas, estimulando o interesse e a participação dos alunos (Mourão, 2015). A escolha dos temas a serem abordados deve considerar não apenas a relevância e a familiaridade para os alunos, mas também aquilo que possa ser projetado como relevante para a sua aprendizagem (Correia, 2003). É fundamental definir temas que sejam percebidos como interessantes para os alunos, seja pela sua atual relevância ou pela capacidade de se tornarem significativos no processo de aprendizagem. Ao abordar temas projetados, é importante evitar que a abordagem pareça distante do mundo dos alunos, pois isso pode levar à rejeição do conteúdo. Em vez disso, busca-se uma aproximação do novo com contextos familiares, de modo que a alegada relevância seja percebida efetivamente (Tilio, 2023).

Não havendo uma abordagem única no ensino de inglês a alunos com necessidades, diversas metodologias têm demonstrado ser úteis e eficazes nesses contextos, sendo a experiência de aprendizagem melhorada quando mais canais sensoriais são ativados e seguindo métodos que sejam facilmente compreensíveis, repetitivos, que envolvam a mente e o corpo, motivadores e que levem os alunos a atingir os seus objetivos educativos (Asher, 2009; Bui, 2018; Rambe, 2019; Schneider & Evers, 2009). Os maiores desafios residem em criar experiências de aprendizagem que envolvam os alunos e em desenvolver metodologias alternativas para que alcancem o sucesso, de entre as quais se destacam o método multissensorial e o Total Physical Response (TPR).

O método multissensorial envolve o uso de dois ou mais sentidos no processo de aprendizagem. Esta metodologia fundamenta-se na combinação de utilização de vários

estilos durante a instrução (visual, auditiva, cinestésica e tátil) que levará a um maior domínio do conteúdo ensinado por parte do aluno (Skinner & Smith, 2011). Ao utilizar esta abordagem, os alunos estabelecem uma ligação entre as informações recolhidas pelos olhos, ouvidos, voz e mãos, de modo a consolidar as aprendizagens e, assim, promover um ensino cuidado e sequenciado da estrutura da linguagem (Birsh & Carreker, 2018, p. 53). Estimula os diferentes estilos de aprendizagem e envolve a utilização de múltiplos canais sensoriais em simultâneo. Estes elementos permitem que os alunos com diferenças linguísticas recorram a diferentes capacidades cognitivas, em vez de serem forçados ou induzidos a utilizar uma capacidade que pode estar pouco desenvolvida.

Inicialmente criada para ser utilizada com alunos com dificuldades na leitura e na escrita associadas à dislexia, atualmente esta abordagem é aplicada numa variedade de áreas. Os seus benefícios foram especialmente destacados no domínio da aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos com necessidades linguísticas (Schneider & Evers, 2009). Este termo designa os recursos linguísticos de que os alunos necessitam para se envolverem com êxito nas formas de comunicação em que estarão envolvidos. Estes recursos podem variar em função de fatores como motivação para aprender a língua, as suas preferências linguísticas, antecedentes culturais e competências linguísticas desejadas (Alalou, 2001).

Possui uma natureza diagnóstica e personalizada, uma vez que os planos de aula são adaptados às necessidades específicas dos alunos, visando concentrar-se em pontos fortes particulares e áreas que necessitam de apoio.

Para os alunos com dificuldades de aprendizagem, este método tem-se mostrado altamente eficaz na facilitação da aprendizagem de línguas estrangeiras (Sparks & Ganschow, 1993, citados por Skinner & Smith, 2011). Na abordagem multissensorial os alunos recebem instruções multimodais de acordo com esta abordagem, estão mais envolvidos de acordo com o seu estilo e preferência pessoal de aprendizagem. Isso contribui para um processo de aquisição e aprendizagem da L.E. mais eficaz. Esses pressupostos têm uma base neurocientífica, como descrito pela investigação neste domínio: de facto, "quanto maior o número de vias estimuladas no processo de aprendizagem, mais fácil será recordar informação" (Murray & Wallace, 2011, como citado em Daloiso, 2017, p. 75), sendo este o cerne da abordagem Multissensorial.

A abordagem multissensorial é altamente estruturada, pois segue a aquisição natural de elementos (conforme explicado por Krashen & Terrel, 1983), partindo de noções e atividades simples para as complexas através de pequenos passos cumulativos, relacionados aos conceitos analisados anteriormente. Seguindo o método aplicado à aprendizagem de línguas, o professor introduz sistematicamente os elementos linguísticos de uma língua e, em seguida, os alunos gradualmente começam a interiorizá-los, a utilizá-los e a aplicá-los: inicialmente, os alunos aprendem a ler e a escrever os sons das palavras separadamente e, somente quando adquirem competência e domínio nos sons individuais, podem começar a combiná-los em sílabas e depois em palavras, avançando então para outras habilidades linguísticas mais complexas, ou seja, o material também segue a ordem lógica da língua, começando, portanto, pelos elementos mais fáceis e, em seguida, avançando para os materiais mais difíceis.

O Total Physical Response (TPR) é outro exemplo de instrução multissensorial, uma vez que envolve ouvir, ver, falar e mover ou representar o novo vocabulário. Enfatiza a associação de ações físicas à aprendizagem da língua. O professor dá comandos em inglês e os alunos respondem fisicamente, associando palavras e frases a movimentos. Os alunos são incentivados a responder fisicamente aos comandos, associando ação e significado. É um método fácil de compreender e de utilizar na sala de aula, não sendo necessários manuais escolares e tem sido muito útil em termos de ensino de LE a alunos com dificuldades, especialmente dislexia, pois ajuda estes alunos a compreenderem o que ouvem, mesmo que a instrução seja dada noutra língua, facilitando a participação e a oralidade, em comparação com outras aulas (Celestino, 1993).

Uma das razões pelas quais o TPR é considerado uma abordagem inclusiva e versátil é a sua capacidade de atender às diversas formas de aprendizagem, existindo diferentes tipos de aprendizes, como auditivos, visuais e cinestésicos. O TPR reconhece e integra estes estilos de aprendizagem, proporcionando uma experiência de aprendizagem mais abrangente, sendo a eficácia deste método explicado por mecanismos neurológicos, que se desenvolvem graças à exposição à linguagem feita através de comandos, envolvendo os canais visual, cinestésico, auditivo e tátil, e a ação, que é inicialmente física (Skinner & Smith, 2011).

Esta metodologia foi desenvolvida na década de 1960 por James J. Asher, que a definiu como "uma experiência em vez de um conceito" (Asher, 2009, p.1) é fundamentada no

princípio de que a aprendizagem de uma língua se assemelha ao processo natural de aquisição da língua materna. Este destaca a importância da resposta física como uma demonstração inicial de compreensão antes da nomeação verbal.

As técnicas multissensoriais reconhecem a diversidade de estilos de aprendizagem e oferecem uma gama de estímulos, permitindo que os alunos explorem e interiorizem a língua de maneiras alinhadas com as suas preferências individuais, sendo consideradas "uma abordagem sem aptidão que dá a todos uma oportunidade na aprendizagem de línguas" (Bui, 2018, p. 3), sendo altamente inclusivas para alunos disléxicos, podendo ser utilizado com jovens e adultos também.

Por último, na perspetiva de um ensino mais interdisciplinar, destacam-se as estratégias baseadas nas histórias, canções e jogos, utilizando atividades lúdicas como ferramenta central no processo de ensino cativando a atenção dos alunos, facilitando a compreensão e retenção do vocabulário e das estruturas linguísticas (Macedonia, 2005). Esta abordagem valoriza o uso de narrativas como elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Neste contexto, merecem destaque os trabalhos de Brewster e Ellis (2002) Mourão (2009), Wright (1995) e Zaro e Salaberri (1995), que discutem os benefícios de uma abordagem que utiliza histórias, com ênfase no seu uso como um recurso complementar.

A escolha de histórias deve relacionar-se com a realidade, interesses e experiências dos alunos proporcionando, uma aprendizagem mais significativa e mais motivadora, sendo que a narrativa proporciona um elemento lúdico, tornando o processo de aprendizagem mais atraente (Hettiarachchi & Ranaweera, 2013). As histórias devem servir como ponto de partida para explorar diversos temas e conteúdos, integrando o ensino de línguas com outras disciplinas, permitindo, aos alunos, aprender vocabulário de maneira contextualizada e natural. A exposição regular a histórias ajuda no desenvolvimento da compreensão oral e habilidades de leitura e possibilita uma avaliação formativa ao longo do processo, permitindo ao professor verificar o progresso dos alunos de maneira mais natural e integrada (Botting, 2002, Ukrainetz et al., 2005). Assim, a metodologia baseada em histórias, ao incorporar elementos narrativos, oferece uma abordagem envolvente para o ensino do inglês, conectando a aprendizagem linguística com a experiência de vida das crianças, proporcionando uma experiência de aprendizagem rica, significativa e integradora para as crianças (Porrás González, 2010).

Existe, assim, um crescente interesse na utilização de histórias multissensoriais como forma de envolver crianças com dificuldades de aprendizagem nas atividades da sala de aula, tanto no contexto do ensino especial quanto do ensino regular. Pesquisas em terapia da fala e linguagem apoiam o uso de estímulos multissensoriais para incentivar a comunicação e a aprendizagem da linguagem em pessoas com dificuldades de aprendizagem (Caldwell & Horwood, 2007; Fyfe, 2001; Grove & Park, 2001, Hewett & Corke, 2014; O'Kane & Goldbart, 2016). Utilizar histórias como parte do vocabulário para toda a turma ou como programa de enriquecimento linguístico, pode ser benéfico como ferramenta de avaliação e correção.

As atividades lúdicas são uma parte integrante do cotidiano dos alunos, facilitando tanto o desenvolvimento de sua personalidade integral quanto as suas funções psicológicas, intelectuais e morais, amplamente adotado por profissionais da Educação devido às suas relevantes contribuições na aprendizagem de alunos N.E.E. e no avanço do processo inclusivo, aludido por autores como Montessori (1965), Resende (2018) e Silva (2012). O ser humano manifesta uma tendência lúdica inata, especialmente na primeira fase da sua vida, estando esta, vinculada ao impulso natural da criança e à satisfação das necessidades interiores (Cordazzo & Veira, 2007). O poder motivador destas atividades não deve ser menosprezado, podendo a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem, transformar as aulas em momentos mais interessantes e significativos, contribuindo para que o conhecimento transmitido seja assimilado na vida do aluno (Silva, 2012).

Os jogos são atividades lúdicas presentes em todas as fases da vida humana. Por meio dessas práticas, os indivíduos socializam, elaboram conceitos, formulam ideias, estabelecem relações lógicas e integram percepções, desempenhando um papel fundamental na construção do sujeito. Santos (2002) destaca que "A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão". Assim, pode-se argumentar que o desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, promove o desenvolvimento pessoal, social e cultural, e contribui para os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Nesse contexto, Rau (2007) afirma que "o lúdico é um recurso pedagógico que pode ser mais utilizado, pois possui componentes do cotidiano e desperta o interesse do educando, que se torna sujeito ativo no processo de construção do conhecimento". A mesma autora

destaca ainda que "o processo de construção do saber através do jogo como recurso pedagógico ocorre porque, ao participar da ação lúdica, a criança inicialmente estabelece metas, constrói estratégias, planeja, utilizando, assim, o raciocínio e o pensamento" (Rau, 2007, p. 56). Essas ações são essenciais para que a aprendizagem ocorra efetivamente. Portanto, o uso de atividades lúdicas, como brincadeiras, jogos, músicas, histórias e expressão corporal, como prática pedagógica, não apenas contribui para a aprendizagem dos alunos, mas também permite que o professor prepare aulas mais dinâmicas e interessantes. Segundo Vygotsky, que é citado por Rolim, Guerra e Tassigny (2008), "O brincar relaciona-se ainda com a aprendizagem." "Brincar é aprender; na brincadeira, reside a base daquilo que, mais tarde, permitirá à criança aprendizagens mais elaboradas." "O lúdico torna-se, assim, uma proposta educacional para "enfrentar" dificuldades no processo ensino-aprendizagem" (p. 177). Nesse sentido, a utilização de jogos e atividades lúdicas, como ferramentas de ensino e facilitadoras da aprendizagem, pode contribuir para aprimorar a prática pedagógica do professor, captando o interesse dos alunos pelas atividades desenvolvidas na sala de aula e no ambiente escolar, de forma geral.

Também as canções desempenham um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, sendo consideradas um recurso pedagógico de grande importância (Dunn, 2008).

Este princípio é amplamente sustentado na literatura científica por diversos estudiosos, entre eles Gold (1985); Krashen (1982); Murphey (2013), entre outros. De acordo com esses autores, as canções desempenham um papel crucial no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, não apenas facilitando a assimilação do conteúdo, mas também promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa. Elas representam um instrumento didático que harmoniza de maneira excepcional o lúdico e a aprendizagem, uma vez que a música se revela uma fonte inesgotável de temas gramaticais, lexicais e culturais. Ao entoar as canções, os alunos têm a oportunidade de praticar a parte da fonética, pronúncia, fluidez e ritmo (Henriques, 2013). Além disso, as canções têm a capacidade de diversificar a rotina da sala de aula, estimulando tanto o interesse quanto a atenção dos alunos (Claerr & Gargan, 1984; Millington, 2011) e, ao mesmo tempo em que proporcionam uma experiência agradável e relaxante (Claerr & Gargan, 1984).

Vários autores destacam a importância das canções no ensino de línguas estrangeiras. Forster (2006) destaca que o uso de canções na sala de aula amplia o vocabulário das crianças, aprimorando o ritmo, a entoação e a pronúncia. Além disso, as canções facilitam a memorização de sequências de palavras, proporcionando diversão, estimulando a criatividade e permitindo que os alunos pratiquem as suas habilidades linguísticas. Neste contexto, Claerr e Gargan (1984) destacam que as canções "são divertidas, motivadoras e representam exemplos reais de linguagem" (p. 28). A utilização de canções oferece uma vantagem significativa, como aponta Millington (2011), pois podem ser incorporadas para diversos propósitos e em várias situações na sala de aula, apresentando uma variedade de razões para empregar as canções como uma ferramenta pedagógica. Portanto, torna-se crucial compreender em que situações pedagógicas específicas as canções se revelam como um recurso produtivo no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, ou seja, como podemos didatizar, de maneira eficaz, as canções.

Henriques (2013) aponta para a existência de "diversas estratégias para empregar a canção como instrumento pedagógico na sala de aula, não apenas para transmitir vocabulário e conceitos gramaticais, mas também como uma maneira de introduzir atividades lúdicas com diversos propósitos" (p. 91). Através da incorporação de canções, é possível abordar a oralidade com os alunos, conforme destacado pela mesma autora, enfatizando que "o receio de cometer erros, inerente ao processo de aprendizagem, pode ser amenizado pelo canto em grupo" (p. 92). Refere ainda que "o leque de atividades que um professor pode oferecer aos seus alunos é ilimitado, uma vez que uma simples canção ou trecho dela pode ser explorado de diversas maneiras" (p. 21). Forster (2006) oferece sugestões nesse sentido, indicando que o primeiro passo é simplesmente ensinar a canção ou o canto, tentando compreender a melhor abordagem. Nesse sentido, a idade dos alunos deve ser considerada, especialmente porque as crianças têm afinidade por elementos musicais, ritmo e compasso. Portanto, é possível aproveitar essa predisposição para ensinar itens lexicais úteis para a comunicação básica ou até mesmo para ações dentro da sala de aula.

A utilização de canções nas aulas de LE é apoiada por várias razões, conforme sistematizado por Schoepp (2001), que identifica três motivações: afetivas, cognitivas e linguísticas, as quais serão elucidadas a seguir. No que tange às razões afetivas, é crucial salientar a importância de criar, na sala de aula, uma atmosfera positiva, repleta de

confiança e afeto, evitando que seja percebida como ameaçadora ou intimidante para os alunos, a fim de estimular a aprendizagem. Sevik (2012) destaca que uma atitude e ambiente positivos potencializam a aprendizagem de línguas, e as canções, enquanto atividade agradável, contribuem para um ambiente de apoio, não ameaçador, com alunos confiantes e participativos. A canção assume um caráter essencialmente coletivo, proporcionando um ambiente seguro e confiante no qual os alunos podem colaborar de maneira participativa na aprendizagem da LE. O canto em grupo é uma atividade divertida que encoraja os alunos a aprenderem com desinibição, pois, como salienta Davies (1978), "As nossas respostas à música são emocionais" (citado por Henriques, 2013, p. 11). Nesse sentido, conforme Luísa Henriques (2013), a música, enquanto atividade lúdico-didática, gera sentimentos positivos, promovendo uma "ligação entre a obrigação de aprender e o ato de aprender com prazer" (2013, p. 13). Portanto, o uso de canções em aulas de LE não apenas contribui para o desenvolvimento linguístico, mas também fomenta um ambiente emocionalmente positivo, facilitando a conexão entre os alunos e o processo de aprendizagem, emergindo como uma metodologia que facilita a aprendizagem da língua. Em estreita relação com as razões de ordem afetiva, são evidenciadas as razões cognitivas. A utilização de canções desempenha um papel crucial no desenvolvimento linguístico, configurando-se como um método consistente e repetitivo.

Conforme afirmado por Şevik (2012), "As canções contribuem para a fluência e o uso automático de estruturas linguísticas significativas" (p. 12). As canções são consideradas uma abordagem ideal para expor os alunos a novas palavras por meio da repetição, estimulando o processo neuronal de consolidação, especialmente pela memorização, das estruturas lexicais. A repetição desempenha um papel fundamental ao ajudar os alunos a aprender e a reter novas estruturas. Medina (1990) destaca que a aprendizagem através da música, ritmo e canções é benéfica para o processo de memorização, visto que a memória é potencializada "quando a informação verbal é apresentada simultaneamente com música" (p. 5). Portanto, o uso de canções não apenas contribui para o desenvolvimento da fluência, mas também promove a consolidação e retenção eficaz de novos elementos linguísticos, resultando numa abordagem pedagógica eficaz.

Finalmente, é crucial abordar as razões linguísticas associadas ao uso de canções. Neste contexto, as canções oferecem uma forma de aprendizagem autêntica da língua, sendo utilizada em contextos de interação, seja em conversações formais ou informais. Elas

desempenham um papel fundamental no desenvolvimento da fluência necessária para lidar com situações reais de interação. Conforme afirmado por Şevik (2012), "Além de desenvolver a fluência, as canções proporcionam exposição a uma ampla variedade da linguagem autêntica que os alunos eventualmente enfrentarão em ambientes não acadêmicos" (p. 12).

Além da promoção da fluência, as canções oferecem razões linguísticas substanciais para sua utilização na sala de aula. Schoepp (2001) destaca que algumas canções são excelentes exemplos de inglês coloquial, isto é, a língua utilizada em conversas informais. Conforme mencionado por Forster (2006), "Os cânticos podem ser definidos como trechos de linguagem real inseridos num quadro rítmico" (p. 64). Revelam-se, assim, num método eficiente para os alunos aprenderem a acentuação em palavras ou enunciados. As canções e cânticos também se mostram úteis na assimilação de segmentos extensos da linguagem real, "ocorrendo frequentemente como uma memória involuntária. Ou seja, não fazemos qualquer esforço para tentar recordar essas memórias, elas surgem espontaneamente" (Jakubowski, 2023).

Ainda de acordo com Forster (2006), é por esse motivo que o ensino por meio da música ou ritmo permite ao professor abordar mais extensivamente diferentes partes do discurso da língua durante períodos mais longos. As canções podem desempenhar diversas funções na sala de aula, desde a introdução de rotinas até a abordagem de situações comunicativas pertinentes à idade dos alunos. Elas também podem ser empregues para ilustrar ou exemplificar determinadas estruturas ou pontos gramaticais, tornando-os mais compreensíveis e adequados à experiência linguística dos alunos. As canções proporcionam repetição, um elemento que, conforme indicado por Richards (1969), deve ser "significativo, e as canções oferecem um meio de aumentar a quantidade de repetição possível sem perder o interesse do aprendiz" (p. 161). Essa repetição é uma maneira eficaz de desenvolver o vocabulário. Dado que as canções são essencialmente repetitivas, ao repeti-las, as crianças divertem-se e aprendem de maneira natural, sem esforço, consolidando as estruturas da língua.

Conforme destacado por Ara (2009), as crianças aprendem de maneira mais eficaz por meio de atividades interessantes. Nesse sentido, canções, rimas e jogos são ferramentas extremamente úteis para o ensino de uma LE. Afirma também que, essas são as ferramentas que ajudam as crianças a aprender num ambiente agradável, sem pressioná-

las para aprender uma LE. (p. 168). As canções podem ser estratégias e procedimentos que contribuem para a melhoria da aprendizagem da língua, reduzindo os níveis de ansiedade e aumentando a motivação dos alunos (Baralo, 1999). Isso, por sua vez, pode ser um fator crucial para o desenvolvimento de competências linguísticas específicas, como a competência lexical (Sousa, 2008).

Assim, ensinar inglês como LE a alunos com necessidades é crucial para o seu desenvolvimento académico e pessoal. As pesquisas indicam que a instrução linguística personalizada pode beneficiar significativamente esses alunos, aprimorando suas habilidades de comunicação, aumentando sua confiança e promovendo a inclusão social (Tomlinson & Imbeau, 2023).

A escolha da abordagem dependerá das características específicas dos alunos, considerando as suas necessidades, preferências e níveis de desenvolvimento. A flexibilidade para adaptar e combinar elementos dessas abordagens pode ser fundamental para atender de forma eficaz às diversidades existentes em sala de aula. Inúmeros estudos enfatizam a importância de adaptar os métodos de ensino para atender às diversas necessidades dos alunos da educação especial (Buli-Holmberg & Jeyaprabhan, 2016; Bryant et al., 2019). Ao empregar estratégias como recursos visuais e métodos multissensoriais, os educadores podem criar um ambiente de aprendizagem inclusivo que atenda aos estilos de aprendizagem e habilidades únicas de cada aluno (Ortiz, 2007).

Além disso, aprender uma LE pode oferecer diversos benefícios cognitivos e socioemocionais para alunos com necessidades específicas. Os estudos demonstram que a aprendizagem de idiomas, neste caso, o inglês, promove o desenvolvimento cognitivo, incluindo melhorias na memória, habilidades de resolução de problemas e funções executivas (Cummins, 2000; Kormos & Dénes, 2004). Além disso, dominar um novo idioma pode promover a integração social e facilitar interações significativas com os colegas, aumentando assim o bem-estar geral dos alunos (Kay-Raining Bird et al., 2016; Mourão, 2018).

1.3.2. Desenvolvimento de estratégias para o ensino de inglês

Nos dias de hoje, a língua inglesa é dominante em todo mundo e, segundo Rondal (2000), é necessário adquirir e aprender uma segunda língua que permita aos alunos NEE serem mais eficazes na sociedade, sendo, um dos objetivos fundamentais identificar programas que melhorem a qualidade de vida dos alunos do ensino especial.

Segundo Mohammadian e Dolatabadi (2016), a natureza desafiadora do ensino LE a alunos com necessidades específicas requer técnicas e métodos específicos, pois enfrenta dificuldades significativas, a começar pela multiplicidade das características dos alunos, baixa motivação e atitude menos favorável, afetando assim, a capacidade de aquisição de novas habilidades linguísticas (Banks, 2019). No entanto, Rondal (2000) documentou casos de alunos do ensino especial que foram capazes de dominar uma segunda língua. Para Krapez (2010) o sucesso na aquisição da segunda língua depende da competência do professor e da abordagem pedagógica utilizada pelo que, segundo Allor et al. (2010), os professores devem procurar recursos adicionais que promovam uma abordagem abrangente e exortaram os docentes a tornar a intervenção significativa para os alunos. Um desses recursos é a abordagem multissensorial, pois, os alunos aprendem melhor ao ver, ao ouvir e a tocar nos materiais (Davis, 2011). Para Murphy (1997), esta abordagem permitia que a aprendizagem chegasse aos alunos da maneira a que eles próprios se sentissem mais confortáveis. Em 2000, após um maior estudo sobre este método, Sparks (2000) defendia o uso desta abordagem de aprendizagem multissensorial na aprendizagem de uma língua estrangeira:

An MSL approach to teaching an FL emphasizes the direct and explicit teaching of the phonology/orthography (spelling–sound relationships), grammar (syntax) and morphology (meaning units) systems of the FL. The MSL approach includes the simultaneous use of students' visual, auditory and tactile–kinesthetic skills. Students' motor skills are engaged by pronouncing sounds and syllables and by writing on paper or on a blackboard. Generally, lessons are taught in both the native language and the FL, e.g. the teacher speaks in both Spanish and English (p.127).

Em 2012, Jubran (2012) refere que é uma mais-valia o uso desta abordagem no ensino de LE, afirmando que atividades que contemplem os sentidos conseguem promover uma melhor compreensão da língua. No geral, significa apresentar toda a informação aos alunos através das modalidades sensoriais: visual, auditiva, cinestésica e tátil. A tónica é

colocada na ligação dos canais de perceção para criar condições de aprendizagem e de fixação da língua. As técnicas de apresentação visual incluem a utilização de organizadores gráficos, a criação de desenhos para exprimir a aprendizagem e a exposição de imagens, cartazes e trabalhos dos alunos com o objetivo de reforçar a instrução. As técnicas de apresentação auditiva incluem a condução de discussões aprofundadas, a entoação de rimas e a leitura em voz alta de material escrito. As técnicas de apresentação tátil incluem a manipulação de objetos que os alunos podem segurar nas mãos. As técnicas de apresentação cinestésica incluem a execução de uma sequência de movimentos, a realização de tarefas práticas, a representação de papéis e a realização de jogos (Algrni, 2020).

Em ambientes multissensoriais, não são apenas as interações entre alunos e professores que condicionam a aprendizagem. É reconhecida a importância do ambiente físico, a interação com os objetos e imagens projetadas (Hulsegge & Verheul, 1987), sendo as atividades que utilizam todos os sentidos uma excelente forma de incluir os alunos com dificuldades de aprendizagem, podendo ser sucintamente expresso pela frase "ouvir, dizer, ver e escrever".

Face ao exposto, faz mais sentido que exista um estímulo à aprendizagem de uma LE com recurso a todos estes sentidos, ao invés do uso mais focado na visão e audição.

1.4. Pressupostos da Abordagem Multissensorial

A aprendizagem multissensorial na sala de aula pressupõe, segundo Fowler (2008):

- (1) Um ambiente agradável e confortável, na sala de aula. Se os alunos se sentirem felizes e gostarem da sua experiência de aprendizagem, serão mais recetivos à orientação dos seus professores.
- (2) Princípios individuais, o que significa que cada criança é uma pessoa única com diferentes capacidades e preferências em termos de matéria.
- (3) O princípio da continuidade, o que significa que a aplicação da abordagem é contínua. Uma forma de ajudar as crianças a familiarizarem-se com as lições que foram ensinadas é aplicar o princípio da continuidade.

1.4.1. Planificação

Relativamente à planificação, “pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula as necessidades dos alunos” (Damião, 1996). Assim, para promover a aprendizagem multissensorial é importante planear aulas inclusivas:

- (1) Que respondam às necessidades dos alunos, pensando nos seus interesse e pontos fortes, direcionando-as para situações reais, de rotina e que façam parte do seu quotidiano como, por exemplo, colours, animals, my house, human body, school objects.
- (2) Devem seguir uma ordem e ter o tempo de duração das atividades, para que todos os componentes sejam incluídos (Serra, 2012).
- (3) Recomenda-se que a nova linguagem seja introduzida em unidades pequenas e flexíveis para evitar sobrecarregar os alunos, pois podem ter dificuldades quando lhes são apresentadas tarefas e atividades que exigem uma multiplicidade de conceitos em simultâneo.
- (4) Planear atividades que promovam a utilização do corpo e o movimento durante as tarefas, sendo aconselhado criar gestos ou movimentos físicos que ajudem a aprender e a memorizar a nova língua.
- (5) Recorrendo à música e ritmo para realçar e praticar características de pronúncia como a acentuação de palavras e frases.
- (6) Ao planear os materiais escritos deverá fazer-se a impressão em papel de cor pastel para apoiar alunos com dificuldades de processamento visual.

(7) Assegurar que estes materiais são claros e apenas com a informação essencial, certificando-se de que as frases não passam para a linha seguinte.

(8) Utilizar tipos de letra maiores com espaçamento duplo entre linhas e com um espaço extra entre parágrafos, como por exemplo, a fonte Arial. Ao trabalhar as letras do alfabeto, por exemplo, dispo-las em forma de arco, em vez de uma linha reta. Desta forma, é proporcionado um ponto de referência adicional no centro, em vez de apenas a primeira e a última letra, o que pode ser benéfico para alguns alunos, com dislexia, por exemplo.

Para facilitar o processo de os alunos pedirem ajuda ao professor, recomenda-se que cada aluno da turma receba um conjunto de cartões verdes (Não preciso de ajuda na tarefa), amarelos (Preciso de ajuda, mas posso continuar a fazer outra parte enquanto espero) e vermelhos (Preciso de ajuda com esta tarefa e não consigo fazer mais nada sem ajuda). Estes cartões devem ser guardados na secretária do respetivo aluno, sendo importante explicar que devem manter os seus cartões numa pilha com a cor relevante no topo. Além disso, é essencial dar uma explicação sobre o significado das diferentes cores e garantir que os alunos compreendem a importância de manter os seus cartões na pilha correta.

1.4.2. Gestão da sala de aula

Quanto à gestão da sala de aula, segundo Fowler (2008), tendo em conta estilos de aprendizagem, preferências e dificuldades dos alunos, a abordagem mais eficaz para o professor de inglês é aquela que utiliza técnicas, métodos e estratégias adequadas a todos os alunos, sendo neste caso, a multissensorial.

(1) O professor deve ser motivador, encorajador, compreensivo e gestor da sala de aula. Esta gestão passa pela organização da sala com disposição de lugares, tecnologias na sala de aula, bem como, estilos de ensino, comportamento, regras, relações entre professor e alunos, ambiente e disciplina (Scrivener, 2010).

(2) Salas equipadas com uma variedade de recursos visuais estimulantes (cartazes, esquemas, entre outros), equipamento interativo, ligação à Internet/rede da escola através de rede sem fios, expositores para trabalhos, mesas redondas, mobiliário flexível e com áreas para atividades cinestésicas (Pokrivčáková, 2012).

(3) Caso seja possível, é aconselhada a disposição em U pois permite o contacto visual e interação física.

(4) As paredes devem-se manter vazias à volta do quadro, colocando os materiais noutros locais, atualizando-os ou trocando-os periodicamente apoiando, deste modo, a perceção multissensorial e a necessidade de autoexpressão dos alunos tornando as atividades da sala de aula mais significativas (Scrivener, 2010). Além disso, fornecem um feedback valioso tanto para os professores como para os alunos.

(5) As exposições dos projetos devem ser acompanhadas de apresentações pessoais e de avaliações pelos pares para incentivar o pensamento crítico e reforçar o sentido de importância dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Grande parte das escolas portuguesas tem disponível a maioria dos recursos acima referidos, mas, na organização do mobiliário e espaço, a sua disposição é dificilmente alterada.

No que concerne ao equipamento e materiais, apesar da crescente utilização das tecnologias em sala de aula, o papel do manual continua a desempenhar um papel crucial (Kormos & Smith, 2023). Embora o manual, a maior parte das vezes não ter atividades ajustadas a alunos com necessidades específicas, pois contem muita informação, estes podem ser modificados para melhor se adaptarem às necessidades dos alunos, como por exemplo, utilizando janelas de texto, que podem ser criadas cortando um buraco numa folha de papel (branco ou colorido), ou utilizando pedaços de papel em forma de “L” que podem ser ajustados. Isto não só ajuda a evitar que os alunos se sintam discriminados, mas também promove a empatia entre alunos, permitindo-lhes experimentar o que é aprender de forma diferente. Além disso, isto pode tornar a atividade agradável e acrescentar variedade às rotinas de ensino, sendo particularmente benéficas para os alunos disléxicos (Kormos & Smith, 2023).

Sendo comum que os alunos se esquecem de fazer tarefas ou trazer os materiais necessários, é aconselhável a utilização de lembretes como sistema de apoio. Outra estratégia seria a de nomear um “parceiro” de aula, em que o aluno escolhe um colega para o relembrar e ajudar, garantido assim, que os trabalhos seriam concluídos e levados para a aula seguinte. Ao utilizar técnicas de planeamento e de acompanhamento das tarefas, pode ajudar os alunos a gerir, de forma mais eficaz, as tarefas a longo prazo.

1.4.3. Ensino de vocabulário e de gramática

Os alunos com necessidades específicas podem enfrentar uma série de desafios na aprendizagem do vocabulário e da gramática. Estas dificuldades podem resultar de uma consciência fonológica reduzida, de uma memória fonológica de curto prazo limitada e de problemas na compreensão de conceitos gramaticais. Métodos de ensino inadequados podem ter um impacto significativo no seu desempenho em inglês (Kormos & Smith, 2023). Os mapas mentais e a mnemónicas podem ser considerados como potenciais ferramentas para resolver estes problemas. Os mapas mentais revelam-se úteis para organizar pensamentos, ideias e vocabulário novo num determinado contexto e são adaptáveis aos princípios de compreensão e sequenciação lógica de cada aluno e podem ser criados de várias formas, incluindo tradicionalmente com lápis e papel ou digitalmente, utilizando software de apresentação ou ferramentas especializadas em mapas mentais. As mnemónicas funcionam como auxiliares eficazes de memórias e requerem preparação mínima. Também a utilização de cores para categorizar diferentes partes do discurso (por exemplo, nomes, verbos, adjetivos), ajuda a estruturar, organizar e recordar sistemas linguísticos, apoiando a abordagem multissensorial.

1.4.4. Competências linguísticas

Como foi referido anteriormente, os manuais continuam a desempenhar um papel fundamental no ensino da LE e cabe ao professor a sua utilização ou não. Caso os usem, é difícil alterar a forma como abordam os temas. No entanto, cabe ao professor organizar os tópicos, a sequência do desenvolvimento das competências linguísticas e escolher os métodos, técnicas e atividades de ensino. A aula de inglês deve ser lecionada principalmente em inglês, e as instruções devem ser dadas de forma clara, simples, com um exemplo explícito sempre que possível e passo a passo (Gower et al., 1983). A repetição, por parte de um aluno selecionado, dá ao professor um feedback adequado sobre se as instruções dadas foram compreendidas.

1.4.5. Avaliação e Feedback

Relativamente à avaliação e feedback, a avaliação não se destina apenas a identificar erros, é um processo de recolha de informação para identificar as áreas em que um aluno pode necessitar de apoio ou prática adicional (EASNIE, 2007). Assim, deve:

(1) Efetuar avaliações regulares da compreensão dos alunos através de perguntas de verificação de conceitos e utilizar atividades multissensoriais que facilitem a formação de ligações e a aquisição de conceitos através de múltiplos canais. Isto pode ser conseguido através de técnicas como a utilização de cartões de memória (flashcards), fantoches, histórias e objetos reais na sala de aula (Palop, 2010).

(2) Ser formativa, dando o professor feedback sobre os progressos dos seus alunos durante as aulas, em vez de o fazer no final do período, para que os alunos possam aprender com esse feedback (Dias & Mourão, 2005).

(3) Ser seletivo quanto aos erros que corrige, concentrando-se nas palavras que são facilmente confundidas e nas relações entre ortografia e fonética.

(4) No contexto da sala de aula, a avaliação não deve ser considerada a fase final do processo de aprendizagem. Quando se dá aos alunos a oportunidade de corrigirem o seu trabalho, é essencial garantir que as versões subsequentes sejam também objeto de avaliação e que seja dado feedback sobre as mesmas.

É importante reconhecer que os alunos podem ter dificuldades na aprendizagem, o que pode resultar em baixos níveis de confiança, sendo fundamental incluir aspetos positivos no feedback para encorajar os alunos e aumentar a sua autoestima. Deste modo, é importante:

(1) Adotar diferentes abordagens de feedback, visando modificar o pensamento do aluno ou comportamento para promover a aprendizagem, aumentar o conhecimento, as capacidades e a compreensão do aluno em relação a um conteúdo (Shute, 2008), sendo a voz do professor mais pessoal e eficaz do que um feedback escrito a caneta vermelha.

(2) Ser dado de forma individual e sempre que necessário.

Na elaboração de materiais é importante considerar a organização, o tamanho e o tipo de letra, e o tipo de papel. Os materiais devem ser organizados de forma clara, evitando grandes blocos de texto, separando-os em parágrafos espaçados. As perguntas de compreensão devem constar no final de cada parágrafo, em vez de as deixar todas no fim.

O tipo de papel deve ser pastel ou reciclado para ajudar a evitar o “brilho” da tinta preta em papel branco brilhante.

Em suma, a melhor forma de ajudar os alunos a aprender é conhecer o seu funcionamento individual e para isso é fundamental reconhecer os seus pontos fortes, os seus interesses e aumentar a sua autoestima. Esta é uma parte essencial de qualquer relação de aprendizagem. Uma forma de promover a autoconsciência e a autoestima é concentrar-se nos seus pontos fortes e usá-los para os ajudar a desenvolver outras áreas em que possam ter dificuldades. Em contexto de aulas, as instruções devem ser claras e explícitas, certificando-se de que todos os alunos têm conhecimento da tarefa e dar explicações e feedback sempre que necessário. Ter em conta que alguns alunos podem ter dificuldades com atividades de memória a curto prazo e dificuldade em lembrar-se de instruções complicadas. As tarefas devem ser divididas em partes mais pequenas, permitindo que os alunos se concentrem num passo de cada vez e concluam tarefas mais longas de forma mais eficaz. Uma vez que os alunos têm diferentes ritmos de aprendizagem e podem ter dificuldade em organizar-se e em gerir o seu tempo, é aconselhável garantir que todos têm tempo suficiente para completar as tarefas definidas e preparar atividades de extensão para aqueles que terminam rapidamente.

De seguida, apresentam-se propostas para atividades. Relativamente à gestão do tempo e ritmo de cada atividade, estas caberão ao professor tendo em conta, os diferentes ritmos de aprendizagens, tipos de inteligência e personalidades.

Em conclusão, ensinar inglês como LE a alunos com diferentes níveis de funcionalidades é essencial não apenas para a aquisição linguística, mas também desempenha um papel crucial no seu desenvolvimento global, promovendo o sucesso académico, a inclusão social e o crescimento cognitivo. A consciencialização e a consideração cuidadosa da diversidade de atividades são elementos cruciais em qualquer abordagem pedagógica, bem como um ambiente positivo e de apoio é fundamental na aprendizagem de línguas estrangeiras para todos os estudantes, mas especialmente para aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Os professores têm um papel crucial na criação de ambientes de sala de aula que podem ser descritos como comunidades de aprendizagem, onde os alunos se apoiam mutuamente enquanto trabalham para alcançar seus objetivos (Zarghami & Schnellert, 2004). Isso é mais provável de ser alcançado em salas de aula pequenas, onde é mais fácil utilizar abordagens pedagógicas que incentivam a assistência

e a colaboração entre pares, resultando em um aumento da confiança e uma diminuição da ansiedade (Bondebjerg et al., 2023). Além disso, turmas menores possibilitam uma instrução e avaliação mais individualizadas, *feedback* imediato, oportunidades para respostas dos alunos e responsabilização (Anderson, 2000).

O presente enquadramento teórico e a respetiva revisão bibliográfica apresentada, relativa a contextos de aprendizagem, servem de suporte ao desenvolvimento do presente trabalho, que tem como tema Atividades didáticas multissensoriais para o ensino de inglês curricular, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

1.5. Objetivos

Em Portugal, o ensino de inglês a crianças do 1.º CEB a partir do 3.º ano de escolaridade está consagrado na legislação desde 2014, pelo DL n.º 176/2014, de 12 de dezembro como “como obrigatória ao longo de cinco anos consecutivos, com metas curriculares bem claras e exigentes, constituiu um progresso muito significativo em relação ao currículo anterior, que não estava organizado de forma sequencial e uniforme em todo o país e em que aquela disciplina não era obrigatória em nenhum ano de escolaridade.”

Com a aprovação das Metas Curriculares de Inglês do 1.º CEB, a 19 de dezembro de 2014, foram redefinidas, no artigo 14.º, a correspondência entre os níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas e os anos de escolaridade para a aprendizagem do inglês entre o 3.º ano e o 12.º ano, alterando os níveis de proficiência previstos nas Metas homologadas em 2013. Mais recentemente, em 2018, foram definidas as Aprendizagens Essenciais de inglês tendo em conta a análise dos documentos curriculares em vigor para a disciplina, nomeadamente os Programas, as Metas Curriculares e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, Conselho da Europa, 2001), documentos de referência para a docência da disciplina. Neste documento são estabelecidas diversas competências específicas para LE, colocando particular ênfase na oralidade e nas atividades lúdicas, privilegiando a interação oral e esperando-se que os alunos desenvolvam competências de comunicação.

O ensino e a aprendizagem do inglês no 1.º CEB é uma questão multifacetada que engloba aspetos psicológicos, sociológicos, didáticos e pedagógicos. Isto é particularmente relevante considerando que os alunos em questão estão ainda em processo de formação da sua identidade. É precisamente por se tratar de um grupo com características tão específicas que é necessário ter o máximo cuidado com a forma como esta nova língua é introduzida. Todos estes aspetos estão interligados e foram tidos em conta neste trabalho. Nesse sentido, o presente trabalho visa apresentar metodologias de ensino utilizadas no ensino do inglês no 1.º CEB, através da utilização do jogo, da música, de histórias numa perspetiva multissensoriais. Este trabalho foi efetuado com o objetivo de apresentar propostas de atividades de carácter lúdico de forma que os alunos com dificuldades aprendam inglês, tendo sempre em consideração os diferentes tipos de capacidades dos mesmos.

PARTE II - ATIVIDADES

Atividade 1 - Greetings and Farewells

Objetivos	Aprender saudações/despédidas e apresentar-se, utilizar expressões linguísticas “It’s me”, “What’s your name?”; “My name is...” Desenvolver competência integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Organizar a sala de forma a ficar com um local onde os alunos se possam sentar no chão, em círculo Etiquetas com nomes, Bola pequena e macia Um fantoche de luva e um saco opaco “What’s your name” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=yqlbn_nl2w8 “The goodbye song” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=rCr2t34vklE Folhas para preencherem o nome, lápis de cor, cartolina para colar as etiquetas, tesouras, cola e bostik Música “The greetings song” - https://www.youtube.com/watch?v=gVIFEVLzP4o

Procedimento:
1. Dispor os alunos sentados em círculo no chão e pegar nas etiquetas com os nomes. Explicar que vão ser chamados pelo nome e terão de dizer “It’s me”. À medida que se chamam os alunos, pedir-lhe para levantar o braço, dizer “It’s me” e colar-lhe a etiqueta na camisola; 2. Assim que todos já tiverem a etiqueta, pegar na bola e explicar o jogo: deverão dizer “Hello, My name is...” e passar a bola ao aluno do lado, incentivando a dizer “Hello, My name is...”. Assegura-se que passam a bola sem a atirar; 3. Pegar no saco com o fantoche de luva e abrir o saco permitindo que veja que lá está um boneco e grite “Hello”. De seguida, coloque o seu ouvido na abertura do saco para ouvir a resposta do boneco, mas é claro que nenhum som vai sair do saco; 1. Passar como saco pelos alunos, permitindo-lhe que gritem para dentro do saco “Hello”, mas nada acontecerá; 2. Pedir aos alunos que digam em uníssono “Hello” e nesse momento, o boneco acordará e sairá do saco; 3. Fazer um role play com o fantoche - “Hello, What’s your name? My name is...”. De seguida, fazer o mesmo diálogo com todos os alunos, permitir que os alunos toquem no fantoche; 4. Colocar a música “What’s your name” e mimar com o fantoche. Voltar a colocar a música pedir aos alunos para mimarem a música; 5. Explicar aos alunos que irão escrever o seu nome numa etiqueta e que deverão ilustrar-se, escrever o nome e recortá-las. Distribuir as folhas; 6. Colar as etiquetas na cartolina com o título “It’s me!”. Depois de coladas, mostrar a cartolina e solicitar aos alunos que digam - “Hello, My name is...”; 7. Colocar a música “The goodbye song”, indo o boneco para dentro do saco quando terminar a música. Voltar a colocar a música e pedir aos alunos para cantarem e fazerem os gestos. Depois da música terminar, o fantoche despede-se com “Goodbye”; 8. Atividade de consolidação: Colocar a música e repetir os “Greetings”. Quando a aula estiver prestes a terminar, fazer uma fila e o professor coloca-se à porta e os alunos para saírem terão de dizer “Goodbye”.

Atividade 2 - The Alphabet and sound of letters (consciência fonológica)¹

Objetivos	Desenvolver e praticar a consciência fonológica, o alfabeto e vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	“ABC Song” - https://www.youtube.com/watch?v=m8gFfr2b5hU Flashcards com o som da letra, Alfabeto em forma de arco Ficha de trabalho Bola pequena Folhas A5 com as letras impressas para construção de Friso Ilustrado História ABC ZOO de Rod Campbell

Procedimento:
1. Desenhar, no quadro, uma maçã (apple), uma banana (banana) e um carro (car) e explicar aos alunos o nome da letra e o som. Pedir-lhes para dizerem o alfabeto, em inglês, se souberem. Projetar (ou desenhar) no quadro, o alfabeto em arco; Convidar os alunos a virem escrever ou o seu nome ou a fazer um desenho, junto da respetiva letra; 2. Passar a música ABC Song (2x), colocando também o alfabeto dos sons, no quadro e, à medida que a canção vai tocando, fazer gestos; 3. Depois da canção, distribuir pelos alunos a folha de atividade e pedir para fazer o exercício 1; 4. Dizer o alfabeto e o som das letras em conjunto e depois cantar em conjunto a canção; 5. Em seguida, fazer um círculo e com uma bola atirá-la a um aluno dizendo “A - /eɪ/. Quando este a apanhar tem de dizer a letra seguinte e o som corresponde. Repetir até todo o alfabeto e respetivos sons terminar; 6. Realizar o exercício 2, em grupos; 7. Pedir aos grupos para virem mostrar e dizerem o que desenharam; 8. Distribuir uma folha A5 por aluno com uma letra impressa e pedir para cada um desenhar 3 objetos que comecem por essa letra; 9. Colar o friso na parede; 10. Atividade de consolidação: leitura da história e, depois pedir aos alunos para mimarem um animal e dizerem o seu nome.

¹ Dependendo do nível dos alunos, pode querer ensinar apenas algumas letras/palavras por aula.

Atividade 3 - The colours

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com as cores, utilizar expressões linguísticas “What colour is this?”; “It’s...”; Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis. Dependendo da idade/nível dos alunos, pode querer ensinar apenas algumas cores por aula.
Materiais	What's Your Favorite Colour? - https://www.youtube.com/watch?v=zxlpA5nF_LY Flashcards com as cores Cartões com as diferentes cores Ficha de trabalho das cores Livro “Brown bear, brown bear, what do you see?” de Bill Martin Jr. Cartões com as imagens da história e painel para sequencia da história

Procedimento
1. Desenhar, no quadro, um arco-íris. Pedir-lhes para dizerem as cores, em inglês, se souberem; 2. Passar a música “What's Your Favorite Colour?” 2x e à medida que a música for tocando fazer gestos (por exemplo, levantar os flashcards); 3. Pedir aos alunos para cantarem e mimarem a música, por exemplo, à medida que vai tocando, apontar para a t-shirt); 4. Repetir as cores, levantando os flashcards e pedirem para associarem objetos; 5. Distribuir os flashcards pelos alunos e pedir para dizer a cor do seu; 6. Jogar o jogo “Colour stand up” - Entregar um cartão colorido a cada aluno e dizer uma cor. Quem tiver o cartão dessa cor terá de se levantar; 7. Realizar a ficha das cores; 8. Ler a história “Brown bear, brown bear, what do you see?”; 9. Depois de ler, começar a apontar para o urso e perguntar “What’s this?” E os alunos responderem - “It’s a bear” se souberem. Se não souberem, perguntar a cor do urso e assim sucessivamente; 10. Atividade de consolidação: em grupo, criar um painel da sequência da história, e afixá-lo na parede.

Atividade 4 - The numbers up to 10

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com os números, utilizar expressões linguísticas “How many”; Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	“How many fingers” - https://www.youtube.com/watch?v=xNw1SSz18Gg Pacotes de leite ou material escolar Caixa grande com vários objetos Jogo de palavras - https://learnenglishkids.britishcouncil.org/grammar-vocabulary/word-games/numbers-1-10 Ficha de trabalho Jogo do Bingo

Procedimento
1. Passar a música “How many fingers” e mimando à medida que a música vai tocando; 2. Pedir aos alunos para se levantarem, colocar novamente a música pedir para que façam as ações. Certifique-se de que faz as ações com os alunos para que elas possam e copiar o que está a fazer; 3. Utilizar objetos familiares para associar o número à quantidade, como por exemplo, material escolar ou pacotes de leite. Pedir aos alunos que façam um círculo, à volta de uma mesa e colocar os objetos, em frente aos alunos e contar. Depois, contar, ao tocar nos objetos, com a turma; 4. Colocar uma caixa grande e pedir aos alunos, um de cada vez, para irem buscar x número de objetos e colocá-los dentro da caixa, por exemplo, “Please, put 5 pencils in the box!”; 5. Pedir a um aluno para vir ao quadro jogar o jogo de palavras; 6. Distribuir ficha de trabalho e realizar os exercícios; 7. Atividade de consolidação: Jogar ao bingo.

Atividade 5 - The numbers up to 20

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com os números até 20; Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	10 bolas macias com os números colados Música numbers to 10 - https://www.youtube.com/watch?v=DR-cfDsHCGA 1 bola, 10 folhas A4 com os números de 11 a 20 e bostik Consoante o número de alunos, folhas com os números impressos de 11 a 20 Música numbers to 20 - https://www.youtube.com/watch?v=Be4j6IjpFTQ História Monster Counting de Frances Mackay - https://www.youtube.com/watch?v=qWxKEguWric

Procedimento
1. Rever os números de 1 a 10 - Escrever os números no quadro e pedir aos alunos para contar; 2. Mostrar as bolas aos alunos e pedir-lhe, mais uma vez, que digam os números em inglês; 3. Atirar as bolas e pedir a um aluno que vá buscar a bola, por exemplo, "XX, please give me number five"; 4. Passar a música (2x) e pedir para os alunos cantarem; 5. Jogo "Pass the parcel". Antes da aula, escreva em 10 folhas brancas A4 um número (11-20) em cada folha e baralhe-as. De seguida, enrolar uma folha de papel numa bola (com o número no interior) e depois, enrolar a folha seguinte (com o número no interior) à volta da bola. Continua a enrolar as folhas à volta da bola até que todas tenham sido usadas; 6. Fazer um círculo, por uma música a tocar e pedir a todos que passem o pacote à volta do círculo até parar a música. A pessoa que tiver o pacote na mão quando a música parar pode desembulhar a primeira camada; 7. Pedir a folha de papel e colá-la no quadro com o número. Nesta altura, não é necessário ensinar o número; 8. Recomeçar a música e pará-la depois de o pacote ter sido passado mais umas vezes. O aluno que tiver o pacote na mão pode desembulhar a folha seguinte e ver o número; 9. O aluno deve, então, colá-lo no quadro, à esquerda ou à direita do número já existente, dependendo se vem antes ou depois desse número; 10. Repetir até todos os números estarem colados no quadro, por ordem; 11. Quando todos os números estão no quadro, começar com o 11 e pedir para a turma repetir três vezes. Continuar o procedimento com todos os números; 12. Em pares, pedir a cada par para praticar a pronúncia dos números em conjunto, por exemplo, A: 11, B: 12, A: 13, B: 14, etc.; 13. Em seguida, dividir a turma em dois grupos e distribuir uma folha a cada aluno. Referir que cada grupo tem de se baralhar e, seguidamente, formar uma fila com a ordem correta dos números; 14. Pedir à turma que grite os seus números de 11 a 20, ao longo da linha; 15. Desenhar uma tabela no quadro, com quatro linhas e 5 colunas e pedir a um aluno que venha escrever o número 1 no primeiro quadrado. Depois de o escrever, terá de dizer o respetivo número. Proceder da mesma forma até completar a tabela; 16. No final repetiram, em coro, os números em inglês; 17. Colocar a música e cantar; 18. Atividade de consolidação: ler a história e responder às questões.

Atividade 6 - Daily routines & Parts of the day

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com a rotina diária e partes do dia, utilizar expressões linguísticas “morning, afternoon, evening, night, wake up, get up, eat breakfast, eat lunch, eat dinner, go to school, get dressed, go home, wash teeth, watch TV, do homework, go to bed”. Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Flashcards com morning, afternoon, evening, night e dailt routine Vídeo “daily routines” - https://www.youtube.com/watch?v=qD1pnquN_DM Música - https://www.youtube.com/watch?v=WCeYekkl0r0 4 caixas de cartão Folhas A4 Lápis de cor ou marcadores

Procedimento
1. Fazer um desenho no quadro de uma casa, uma árvore e o horizonte; desenhar um sol a nascer e introduzir a palavra “morning” (3x); 2. De seguida, apagar o sol e desenhar o sol no alto do céu e ensinar a “afternoon” (3x); 3. Desenhar o sol a baixa altitude no céu, do outro lado da casa e ensinar a “evening” (3x); 4. Por último, desenhar uma lua e ensinar “night” (3x); 5. Apagar a lua e convidar um aluno a ir ao quadro. Dizer e mimar (bocejar, esfregar os olhos...): “Draw morning, please!”; 6. Fazer o mesmo para as outras partes do dia; 7. Visualização do vídeo. Colocar mais uma vez o vídeo, pausar e repetir, à medida que vai mostrando as rotinas; 8. Mostrar os flashcards e repetir (3x) a rotina. Colar no quadro e repetir mais uma vez; 9. Pegar num flashcard e questionar a parte do dia, por exemplo, “I get up, in the morning”. Pedir para fazerem o mesmo com os restantes flashcards. 10. Colocar a música, mimar e repetir (2x); 11. Preparar 4 caixas de cartão e imprimir os flashcards para “morning, afternoon, evening, night”, colar um em cada caixa e colocar as caixas espalhadas pela sala. Imprimir também flashcards com as “daily routines”; 12. Exemplificar a atividade: segurar um dos flashcards (por exemplo, “get up”) e dizer a palavra “get up”. Depois, perguntar “Which one? In the morning, in the afternnon, in the evening or in the night?”. Esperar que os alunos respondam e colocar o flashcard na caixa “morning” e repetir “I get up in the morning.”; 13. Pedir aos alunos que peguem nos flashcards e que os coloquem na respetiva caixa; 14. De seguida, pedir a quatro alunos que escolham uma caixa e retirem um flashcard e digam, por exemplo “I watch T.V. in the afternoon”; 15. Jogo da mímica - Pedir a um voluntário que venha e faça a mímica de uma das ações para os outros adivinharem; 16. Atividade de consolidação: distribuir uma folha A4, previamente dobrada em 8 partes e solicitar que os alunos ilustrem, em cada quadrado, a sua rotina diária e escreverem a frase adequada por baixo (se a escrita for possível); 17. Pedir a um voluntário para ler a sua rotina diária e afixar as tiras na parede.

Atividade 7- The school objects

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com a sala de aula, utilizar expressões linguísticas “What’s this/that?”, “It’s a...”; Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Imagem de uma sala de aula Etiquetas com os nomes dos objetos Bostik Ficha de vocabulário “School objects song” - https://www.youtube.com/watch?v=iNCFUBKFzcs Flahcards Caixote do lixo, papéis velhos, “What’s this? - School objects” - https://www.youtube.com/watch?v=BK_wTEtB63U

Procedimento
1. Projetar a imagem de uma sala de aula e perguntar aos alunos se conhecem algum vocabulário relacionado com tema; 2. Apontar e dizer o nome dos objetos; 3. Escrevê-los no quadro ao lado da respetiva imagem; 4. Ouvir a música “School objects song” e perguntar-lhe que objetos viram; 5. Colocar novamente a música e pedir aos alunos para levantarem os objetos que ouvem; 6. Entregar ficha de vocabulário; 7. Distribuir pelos alunos, etiquetas e permitir que circulem pela sala e colem os nomes nos respetivos objetos; 8. Colocar o vídeo “What’s this?” para os alunos tentarem adivinhar o objeto; 9. Formar duas equipas e alinhe-as de modo que dois jogadores de cada equipa fiquem frente a frente com o cesto. Deixar que ambos os jogadores lancem a bola - se conseguirem que a bola entre no cesto, podem tentar ganhar um ponto dizendo a palavra correta do cartão de memória que tem na mão. Depois, vão para o fim da fila. Jogar até que todos os cartões tenham sido respondidos corretamente - a equipa com mais pontos é a vencedora; 10. Atividade de consolidação: Pedir aos alunos que se sentem e chamar um e dizer-lhe para ir buscar os cartões que colaram nos objetos, por exemplo: “Please, get me the door card!”.

Atividade 8 - The Family²

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com a sala de aula, utilizar expressões linguísticas “Who’s this?”, “This is...”; Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Fotografia do professor quando era pequeno e fotografias da sua família Bostik Música “Finger Family song” - https://www.youtube.com/watch?v=G6k7dChBaJ8 Folhas brancas de papel cavalinho e lápis de cor “The family monster book” - https://www.eslkidstuff.com/esl-kids-readers.html

Procedimentos
1. Projetar a fotografia do professor e escrever no quadro “Me”. Elucidar os alunos que é uma imagem do professor quando era pequeno; 2. Desenhar ou colar imagem do pai e da mãe e perguntar, apontando para as imagens se sabem quem são. Caso não consigam, esclarecê-los com “This is my mum and this is my dad” e escrever as palavras; 3. Juntar ou desenhar outras imagens de membros da família e colocar a respetiva legenda; 4. Dizer os nomes dos membros da família em voz alta e pedir para repetir; 5. Ouvir a música da família e mimar. Voltar a colocar e pedir para cantarem e mimarem; 6. Distribuir uma folha de papel cavalinho a cada aluno. Cada um deles vai fazer um cartaz da árvore genealógica da sua família. Comece por demonstrar a atividade - com um lápis verde e castanho, desenhe uma árvore grande, enchendo toda o quadro. No topo, escreva em letras grandes “My family”; 7. Em seguida, desenhar imagens da sua família (os avós em cima, os pais a seguir e os seus irmãos em baixo). Por fim, por baixo de cada imagem de um membro da família, escreva o vocabulário (grandmother, mother...); 8. Pedir aos alunos para fazer o mesmo e elucidá-los que podem copiar as palavras; 9. Leitura do livro e, seguidamente apontar para uma imagem e perguntar “Who is this? e, “What colour is it?”; 10. Atividade de consolidação: Peça aos alunos para apresentarem a sua família à turma e, por fim, faça uma exposição na sala de aula com as imagens dos alunos, acrescentando o título: Our families.

² Os alunos vão gostar muito de ver as fotografias da sua família e provavelmente farão perguntas. Não hesite em alargar a informação que dá sobre os membros da sua família, pois, pode praticar/rever o vocabulário.

Alternativa: se não puder trazer fotografias de família, recorte fotografias de pessoas de revistas e faça de conta que são membros da sua família.

Atividade 9 - The Pets

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com os animais e utilizar expressões linguísticas “Have you got...”; “I have got...”; “Yes, I have.” e “No, I haven’t.”; Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Bostik Flashcards Música “Have you got a pet” - https://www.youtube.com/watch?v=JeCP6OGgP1w Livro “Some pets?” de Angela Diterlizzi ou vídeo - https://www.youtube.com/watch?v=U0hgthypz70

Procedimentos
1. Pegar nos flashcards, começando pelo animal que, à partida os alunos conhecem (cão ou gato) e, colocá-lo atrás do baralho e, pouco a pouco, ir mostrando a imagem do animal. Encorajar os alunos a tentar adivinhar o animal; 2. Assim que consigam adivinhar o animal, colar no quadro e repetir três vezes; se não conseguirem dizer o nome do animal, o professor deverá dizer, em voz alta, o respetivo nome, colar o flashcard no quadro e pedir para repetirem (3x); 3. Quando todas os flashcards estiverem colados no quadro, repetir mais uma vez o nome uma vez. Depois, apontar para uma imagem e dizer a palavra, depois escrevê-la claramente por baixo do cartão; 4. Recolher os flashcards e apagar o quadro. De seguida, mostrar um flashcard e dizer “I have got a ...” e apontar para si. Desenhar uma casa, uma pessoa e um animal e dizer “This is my house, This is me and this is my pet (dizer o nome do animal). Com esta atividade pretende-se elucidar os alunos que Pets são animais de casa e não do Zoo. 5. Dividir a turma em equipas, de modo a ter 2 a 4 equipas no total. Cada equipa seleciona uma pessoa. O professor diz a palavra de um dos animais no quadro e um aluno de cada equipa deve dirigir-se ao quadro, pegar num marcador ou num giz e escrever a palavra (pode ser em qualquer sítio do quadro). A primeira pessoa a escrever corretamente a palavra, ganha um ponto para a sua equipa. Continuar a jogar até que todos tenham tentado e todo o vocabulário tenha sido praticado; 6. Pedir a um aluno para vir à frente da turma e perguntar-lhe “Have you got any pets? E o aluno responde “Yes, I have” ou “No, I haven’t.”. Depois de responder, entregar-lhe um flashcard e ele tem de mimar esse animal. Depois de acertarem no animal, convidar os restantes alunos; 7. Colar os flashcards pela ordem da canção (dog, hamster, cat, parrot, horse e fish) e pedir aos alunos para associarem um gesto a cada animal, enquanto marcham pela sala. 8. Colocar a música e enquanto toca, os alunos devem cantar, marchar e fazer o gesto dos animais. Colocar a música três vezes; 9. Atividade de consolidação: Leitura do livro. À medida que vai desfolhando e lendo, perguntar “What animal is this?”

Atividade 10 - The Seasons

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com as estações do ano e utilizar expressões linguísticas "What's your favourite season?" "It's....") Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Bostik Desenho da estação do ano em tamanho grande: https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/colouring/spring https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/colouring/summer https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/colouring/autumn https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/colouring/winter Imagem vocabulário Música - https://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/songs/the-leaves-the-trees Ficha de trabalho Papéis coloridos (uma cor por equipa) 4 canetas 4 caixas rotuladas com a respetiva estação do ano História "Pete the cat loves all the four seasons" -https://www.youtube.com/watch?v=7OUYAQttdg

Procedimentos
- Colocar o desenho da Estação do Ano no quadro e ler as frases com a turma. Pedir para virem colorir; - Questionar se sabem dizer a estação do ano em que se encontram; - Projetar a imagem do vocabulário e ligar; - Repetir com os alunos o vocabulário; - Colocar a música e apontar e mimar (2x). Pedir que cantem e façam as ações - Projetar a ficha de trabalho explicar o que irão fazer; - Distribuir ficha e corrigir em conjunto; - Dividir o quadro em quatro partes e pedir a quatro alunos que venham ao quadro e desenhe um objeto que associe a cada estação do ano; - Depois de desenhadas as 4 imagens, apontar para a primeira imagem e perguntar à turma o que associam a cada objeto. Em seguida refira a palavra "Spring" e escreva a palavra por baixo da imagem. Fazer o mesmo para todas as imagens e repetir a palavra de cada estação (4x); - Dividir a turma em quatro equipas e dar a cada equipa uma caneta (apenas uma por equipa) e muitos pedaços pequenos de papel colorido (por exemplo, a equipa A só tem papel vermelho, a equipa B só tem papel azul, etc.). Isto é muito importante, uma vez que irá atribuir pontuações a cada equipa com base na quantidade de imagens que desenharam; - Em seguida, colocar as quatro caixas nos quatro cantos da sala de aula. Cada caixa deve ser etiquetada com uma estação do ano, por exemplo, uma caixa terá escrito "Spring", outra "Summer", etc.); - Pegar numa folha de papel e desenhar um gelado. Mostre o desenho e diga "Where should I put this?" e faça um gesto na direção das quatro caixas. Aguarde que os alunos digam "Summer" e dirija-se à caixa do verão e coloque lá o papel. De seguida, faça o mesmo para a "Spring" (uma flor), "Autumn (uma abóbora) e "Winter" (um chapéu de lã);

14. Por fim, coloque um prémio em cada caixa (por exemplo, autocolantes) e explique que a equipa com o maior número de imagens (corretas) em cada caixa ganhará o prémio. Coloque um temporizador à vista de todos e marque 5 minutos. Depois, diga "Go!";
15. Quando o tempo terminar, pedir a todos que parem. Contar, com rigor, o número de papéis que cada equipa tem em cada caixa. Não contabilizar as imagens que não se percebem o que são e as imagens que não são específicas daquela estação. Ao mostrar as imagens, dizer o que é cada uma delas;
16. Contar as pontuações e escrevê-las no quadro. De seguida, dizer à turma que têm mais 5 minutos para terminar, mas que não podem desenhar nenhuma imagem que as outras equipas tenham desenhado. Programar o cronómetro para mais cinco minutos e comece.
17. Quando o tempo terminar, volte a ser rigoroso quanto às imagens que ganham pontos e, finalmente, distribua os prémios às equipas com mais pontos.
18. Atividade de consolidação: pedir aos alunos para se sentarem e passar a história. À medida que a história vai andando, parar e pedir para identificar a estação do ano.

Atividade 11 - The Clothes

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com roupas e acessórios; Utilizar expressões linguísticas sobre o que as pessoas estão a vestir (I'm wearing, you're wearing, he's wearing, she's wearing...); Rever vocabulário; Considerar os contextos em que as roupas e os acessórios podem ser usados; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Mochila, saco ou mala Roupas de adulto Flashcards e Bostik Música "Get dress for the day" - https://www.youtube.com/watch?v=KDE6i_ZZkFU Livro "Foggy gets dressed" de Johnathan Long ou https://www.youtube.com/watch?v=g_Aqq5jnDDg Revistas, Cartolina, tesouras, cola e marcadores

Procedimentos
1. Antes da aula, decida quais as peças de vestuário e acessórios que vai ensinar. Isto dependerá dos seus alunos e dos seus conhecimentos atuais e do novo vocabulário que quer introduzir. Depois, prepare um saco, uma mochila ou até uma mala com essas roupas e acessórios; 2. Arrastar a mala/saco ou mochila como se estivesse muito pesada e perguntar aos alunos "Can you guess what's in it?". Os alunos responderão roupas e o professor/a diz "Clothes" e pergunta "Can you guess which clothes? Pedir para levantar a mão e aceitar qualquer resposta com 'Maybe, yes, no'"; 3. Peça a um voluntário que se coloque à frente da turma consigo. Diga à turma que o voluntário vai vestir-se com o maior número possível de diferentes peças de roupa; 4. Pegue na primeira peça de roupa (por exemplo, uma t-shirt) e diga "T-shirt" e peça à turma para repetir; 5. Ajude, se for o caso, o voluntário a vestir-se e pergunte à turma "What is he/she wearing?" "a T-shirt"; 6. Depois, passe para a peça de roupa seguinte e repita o mesmo procedimento (dizer o nome da peça, pedir para repetir e perguntar o que está a vestir e aguardar pela resposta). Deixe o casaco, os sapatos e o chapéu para último; 7. Ajude o voluntário a despir-se; 8. Colar no quadro os flashcards das roupas (Certifique-se de que têm os mesmos flashcards da roupa utilizada pelo voluntário); 9. Cole o primeiro flashcard no quadro e diga o que é e escreva a palavra por baixo. Faça o mesmo para todos os flashcards; 10. Depois de todos estarem colados no quadro, dizer a palavra e pedir para repetir; 11. Referir que irão jogar um jogo. O professor/a irá retirar um flashcard e terão de dizer qual a peça que falta. 12. De seguida, diga a todos para fechar os olhos e retirar um dos flashcards do quadro. Dizer "Open your eyes!" - todos devem gritar o nome da peça que falta. Jogar isto até que todos os flashcards tenham sido retirados. Quando todas os flashcards estiverem colados no quadro, repetir mais uma vez o nome da peça de roupa; 13. Dividir a turma em duas equipas. Alinhe as duas equipas numa extremidade da sala de aula, com as roupas no chão na outra extremidade. O professor grita uma instrução (por exemplo "Put on a T-shirt") e um elemento de cada equipa corre até à pilha de roupa e veste a peça de roupa e corre de volta para a sua equipa. O aluno que voltar primeiro ganha um ponto para a sua equipa. No final, a equipa com mais pontos é a vencedora; 14. De seguida, colocar a música e pedir aos alunos, no final da música, para dizerem as roupas que viram/ouviram;

15. Toque novamente a canção e incentive as crianças a cantar e a participar com ações (tocar na roupa);
16. Dividir a turma em três grupos e explicar que lhes vai ser dada uma cartolina, tesouras, cola, marcadores e revistas para fazerem um poster com roupas recortadas das revistas. Os alunos terão de recortar roupas do catálogo e desenhar para criar a imagem;
17. Enquanto os grupos criam os seus pósteres, passear pela sala fazendo perguntas relacionadas com o vocabulário (What is he wearing? etc.) e ajudar com o vocabulário novo;
18. Por fim, pedir a cada grupo que apresente o seu trabalho utilizando a estrutura "He / She is wearing" (por exemplo, "She is wearing a blue hat");
19. Colocar os pósteres nas paredes da sala de aula;
20. Atividade de consolidação: Leitura do livro. À medida que vai folheando e lendo, apontar para a imagem e pedir aos alunos tentem adivinhar qual a peça de roupa que o Froggy vai vestir a seguir.

Atividade 12 - The body

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado como corpo humano e com os cinco sentidos; Introduzir verbos relacionados - taste, smell, hear, see e touch; Utilizar expressões linguísticas ("Which part of the body is that?" "Touch your ..."); Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Flashcards com partes do corpo (música) Música "Head, shoulders, Knees and toes" -https://www.youtube.com/watch?v=ZanHgPprl-0 Vídeo 5 senses - https://www.youtube.com/watch?v=OEi39hajWk Flashcards com as imagens associadas a cada sentido e com as palavras (eyes - see, ears - hear, nose - smell, mouth- taste, hands - touch) Música 5 senses - https://www.youtube.com/watch?v=EXQjhbtEOEY Record sheets Venda Imagem para exploração da visão 5 frascos para exploração da audição - um com berlindes, um com cliques, um com leite, um com arroz, um com areia (estes são apenas sugestões) 5 frascos para exploração do olfato - um com limão, um com alho, um com água, um com laranja (estes são apenas sugestões) 3 pratos para exploração do paladar - limão, bolachas e chocolate (estes são apenas sugestões) 4 sacos de papel para exploração do tato - penas, pêssago, palhinhas e plasticina (estes são apenas sugestões)

Procedimentos
1. Utilizar os flashcards e revelar lentamente cada cartão e pedir aos alunos que toquem na sua parte do corpo (ao mostrar o flashcard da "head", por exemplo, pedir a todos que toquem na cabeça); 2. Repetir, em grupo, cada palavra três vezes e depois pedir aos alunos para dizerem cada palavra individualmente; 3. Colar os flashcards que acabou de ensinar no quadro e aleatoriamente aponte para um flashcard e pedir aos alunos para tocarem nessa parte do seu corpo e digam a palavra; 4. Fazer uma ronda final com os cartões na ordem correta da canção (um ensaio da canção e dos gestos); 5. Pedir para que os alunos de levanten e colocar a canção "Head, Shoulders, Knees and Toes"; 6. Enquanto a canção toca, o professor canta e faz todas as ações, tocando cada parte do seu corpo com as duas mãos ao mesmo tempo que a canção. Certifique-se de que os seus alunos estão a acompanhar; 7. Colocar vídeo dos cinco sentidos, elucidando eyes - see, ears - hear, nose - smell, mouth- taste, hands - touch. Passar novamente o vídeo. Depois de passar o vídeo, afixar o flashcard correspondente, no quadro; 8. Atividade de exploração sensorial dos cinco sentidos; dividir a turma em pequenos grupos e explicar que irão passar por 5 estações diferentes (uma por cada sentido). Ao passar por cada estação, terão de preencher a "Record sheet";³ 9. No fim, os grupos apresentam as suas conclusões;

³ Estas atividades requerem um pouco de organização antes da aula. Antes de realizar a atividade de provar, averiguar se os alunos têm alergia a algum dos elementos.

10. Ler ou colocar a história e, à medida que a história vai decorrendo, parar e fazer questões sobre os sentidos que os amigos do Pete utilizam;

Atividade de consolidação: Jogo “Simmon says...”, mas utilizando a palavra Teacher - “Teacher says touch your head!” e os alunos deverão tocar na cabeça. Repetir várias vezes com outras partes do corpo. Depois, a dada altura, dar um comando sem a parte "Teacher says" (por exemplo, "Touch your eyes"). Na primeira vez, os alunos irão tocar nos olhos, por isso deixe bem claro que não o devem fazer enquanto não disser "Teacher says".

Atividade 13 - The Food

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com a comida e bebida saudável; Fazer perguntas sobre gostos; Utilizar expressões linguísticas ("Do you like...? Yes, I do! No, I don't! I like...I don't like ..."); Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Vídeo Healthy Food for Kids from Steve and Maggie - https://www.youtube.com/watch?v=kKuYfLM0yDc Flashcards e bostik Comida de plástico 1 caixa de papel (para colocar a comida) Livro "The very hungry caterpillar" de Eric Carle ou https://www.youtube.com/watch?v=75NQK-Sm1YY Ficha de consolidação Maças, morango, passas, pepitas de chocolate, uma travessa, faca e palitos - https://kitchenfunwithmy3sons.com/the-very-hungry-caterpillar-fruit-snack/

Procedimentos
1. Antes de começar a aula, dividir o quadro em duas partes: uma parte para o saudável e outra para o não saudável e escrever no topo de cada coluna "Healthy food" e "Unhealthy food"; 2. Colocar o vídeo e questionar os alunos sobre a comida saudável e não saudável que acabaram de ver; 3. Colar os flashcards no quadro, consoante as respostas. Repetir a comida saudável e não saudável e pedir para repetir; 4. Mostrar os flashcards um a um, dizer a palavra e perguntar "Is this healthy or unhealthy food? Solicitar que repitam a palavra e pedir para colarem os flashcards na respetiva parte; 5. Depois de colados, repetir o nome das comidas e bebidas e solicitar aos alunos que repitam (3x); 6. Incentivar os alunos a dizerem se gostam ou desgostam ("I like ...!" ou "I don't like ...!") da comida; 7. Dividir a turma em dois grupos e dizer frases sobre a comida de que gostam, por exemplo, "I like pasta and bananas". Uma criança de cada equipa corre para para tocar nos objetos corretos; 8. Colocar algumas peças de comida dentro da caixa de papel; 9. Quando já todos estiverem sentados, agitar a caixa e retirar uma peça de fruta, por exemplo. 10. Perguntar "What is this? Dizer o nome da comida e pedir os alunos para repetirem (2x); 11. Mimar que está a morder, por exemplo, uma fruta e mastigar, e depois dizer "Yummi! I like it.". Segurar o fruto e deixar os alunos dar uma dentada imaginária. Encoraje-os a dizer "I like it!" ou "I don't like it!". Repetir com outra comida; 12. Jogo "Apanhar a comida" - Espalhar a comida pela sala de aula e sentar-se. De seguida dizer "(O seu nome), Give me an apple, please!". Levantar, encontrar a fruta e colocá-la na caixa. Depois, segurar a caixa e dizer a um aluno para ir buscar um pão, por exemplo, trazê-lo de volta e colocá-lo na caixa. Fazer o mesmo para cada aluno da turma; 13. Atividade de consolidação: Leitura do livro e questionar os alunos a ordem da comida e se gostam ou não; 14. De seguida, entregar a ficha a cada aluno e explicar o que fazer. Solicitar aos alunos que apresentem o que desenharam; 15. Atividade de Fruit Snack - Cortar cada peça de fruta com uma faca. Em seguida, cortar as extremidades para que se encaixem e combinem. Alinhá-las num prato. Colocar o morango para fazer a cabeça e cortar um pequeno pedaço de uma

maçã para fazer os olhos e as antenas (partir um palito ao meio para o prender). Para o nariz, utilizar um pedaço de chocolate e cortar as passas de uva ao meio e pressione-as para fazer os pés.⁴

16. Distribuir um palito a cada aluno para que se possa servir.

⁴ Esta atividade requer um pouco de organização antes da aula. Antes de realizar a atividade Fruit Snack, averiguar se os alunos têm alergia a algum dos elementos.

Atividade 14 - The house

Objetivos	Aprender e reconhecer vocabulário relacionado com a casa; Fazer perguntas sobre divisões e objetos; Utilizar expressões linguísticas ("There is... There are ..."); Rever vocabulário; Desenvolver as competências integradas de audição, leitura, escrita e fala através da utilização de modalidades sensoriais: visuais, auditivos, cinestésicos e táteis.
Materiais	Uma cama, um frigorífico, um chuveiro, uma televisão, uma mesa de jantar e uma árvore recortados de revistas, preferencialmente em tamanho grande Música House song - https://www.youtube.com/watch?v=8_Fr6EwRJsw Vídeo parts of the house - https://www.youtube.com/watch?v=WeWv_dwnX7Y 6 Cartolinas com as divisões da casa já escritas, marcadores, revistas e cola História "If I built a house" de Chris Van Dusen - https://www.youtube.com/watch?v=5G3XOtCpD3I

Procedimentos
1. Antes da aula começar, desenhar no quadro ou projetar, uma casa r/chão e 1.º andar com cinco divisões, flores e sol; 2. Apontar e dizer as palavras casa, flores e sol. Ensinar, também as palavras "roof" e "chimney" como vocabulário extra; 3. Colocar a música da casa e repetir as divisões; 4. De seguida, pegar na imagem da cama e dizer "bed". Pedir a um aluno que venha colar a imagem na respetiva divisão (na maior, do andar de cima); 5. Fazer o mesmo com as outras 5 imagens; 6. Depois, dizer as palavras para as divisões da casa e do jardim: apontar para o quarto e perguntar "What room is this?". Se ninguém souber, dizer: "Tem uma bed e é uma room, por isso é um ..." e tentar obter a palavra "bedroom". Depois, escreve a palavra na divisão e pedir para repetir 3 vezes; 7. Fazer o mesmo para as outras divisões, por exemplo, "bathroom: a room with a bath, living room: a room where we live, dining room: a room where we eat dinner (dinner room ... dining room). 8. Colocar o vídeo e repetir o vocabulário; 9. Dividir a turma em grupos em 6 grupos e explicar que irão fazer um poster "Room of the House" e que cada grupo ficará de fazer uma divisão. Entregar uma cartolina a cada grupo e revistas para que possam recortar objetos alusivos à sua divisão; 10. Fazer uma demonstração duma divisão antes de começar, para se certificar de que todos compreendem o que lhe é pedido (por exemplo, na "living room": um sofá, uma televisão, um tapete, uma mesa de café, etc.); 11. Depois de os pósteres estarem terminados, colocar o nome dos objetos em inglês. Nesta fase, deverá ajudar os alunos com vocabulário que não conhecem; 12. Quando todos os pósteres estiverem terminados, colocá-los nas paredes, pela sala de aula; 13. De seguida, passar por todos os pósteres, ler as palavras e pedir para os alunos as repetirem (3x). Fazer este exercício rapidamente para que os alunos não fiquem entediados; 14. Informar que a seguir farão um jogo "toca na imagem". Dividir a turma em dois grupos e quando o professor disser o nome de um objeto ou divisão, terão de correr para o respetivo objeto/ póster. O primeiro elemento a chegar ganha 1 ponto. A equipa com mais pontos é a vencedora;

15. Fazer o mesmo jogo, mas a pares. Um elemento diz o objeto/divisão e o outro elemento da equipa terá de tocar na imagem do objeto/divisão. Para tornar a atividade mais dinâmica, dê um tempo limite para os alunos encontrarem e tocarem na imagem. Este limite dependerá das especificidades dos alunos;
16. Atividade de consolidação: Leitura da história. Ao longo da história, apontar para as imagens e indicar as divisões, bem como, o vocabulário dos objetos das divisões.

CONCLUSÕES

Neste trabalho, foram apresentadas atividades didáticas para o ensino de inglês a alunos com necessidades específicas, com base no método multissensorial e através de propostas lúdicas.

A questão da inclusão e das escolas inclusivas está a tornar-se cada vez mais proeminente na comunidade educativa e na sociedade em geral. O termo “educação” engloba uma população diversificada de crianças, cada uma com o seu próprio conjunto de necessidades e características únicas. Cabe às instituições educativas a responsabilidade de responder a essas necessidades e criar um ambiente que vá ao encontro dos interesses individuais e coletivos dos seus alunos. Rodrigues (2000) afirma que a própria natureza da escola representa um desafio radical ao modelo estabelecido de escolarização. Isto requer a presença de profissionais qualificados e dispostos a trabalhar coletivamente, adotando estratégias e práticas educativas flexíveis.

Sendo um dos desafios o ensino de inglês a alunos com dificuldades, é importante utilizar estratégias que possam levar os alunos a aprenderem mais facilmente. Uma dessas estratégias passa por recorrer a atividades multissensoriais que se baseiam no conceito de aprendizagem de todo o cérebro, postulando que o método mais eficaz para ensinar conceitos se faz através do envolvimento de múltiplas áreas do cérebro. Foi demonstrado que a incorporação de componentes auditivos ou visuais nas tarefas de leitura, como ilustrações ou atividades em linha, facilitam o desenvolvimento de competências mais perenes nos alunos (Shams & Seitz, 2008). A abordagem multissensorial é definida como a utilização de princípios neurocientíficos para desenvolver métodos de ensino que envolvam duas ou mais modalidades sensoriais. Embora a maioria dos professores recorra à utilização de áudio ou visual, a aprendizagem multissensorial engloba uma gama mais vasta de materiais, incluindo os que envolvem os sentidos tátil, olfativo e gustativo (Başar, 2006). Quando uma atividade envolve várias regiões do cérebro, pode melhorar a formação e a retenção da memória.

Assim, depois de ser feita uma análise da literatura concluiu-se que as metodologias utilizadas no ensino das línguas estão a mudar gradualmente da abordagem tradicional para técnicas mais contemporâneas, como os métodos multissensoriais, permitindo a criação de um ambiente lúdico na sala de aula, que serve para motivar e envolver os alunos.

Esta abordagem associa a utilização de vários sentidos à aquisição da língua a uma ou mais ações físicas concretas. O professor assume um papel central, sendo responsável pela seleção do material e pela garantia da sua adequação aos objetivos propostos. A incorporação de materiais diferenciados, mais inovadores e envolventes representa um aspeto fundamental deste tipo de abordagem. Em consonância com Nobre (2010), defende que as abordagens multissensoriais são metodologias adequadas para o ensino de línguas no ensino do 1.º CEB, particularmente devido à sua ênfase nas competências de compreensão e expressão oral.

A maior parte dos currículos de ensino são concebidos para satisfazer o aluno auditivo-visual. No entanto, para alguns alunos, este método de aprendizagem não é o mais adequado. Para otimizar a sua aprendizagem, necessitam de mais movimento físico ou de se envolverem em atividades táteis. Em contraste com a metodologia convencional, que se baseia apenas na entrada visual e auditiva, esta abordagem envolve uma gama mais ampla de modalidades sensoriais, incluindo tátil, cinestésica, auditiva e articulatória (Sebra & Dias, 2011), levando os participantes a adotar uma postura mais ativa e empenhada na sua aprendizagem.

Não existindo uma abordagem universal e única para aprender, uma vez que cada aluno tem um estilo de aprendizagem único e apresenta respostas variadas a diferentes métodos de ensino, a forma mais eficaz de envolver todos os alunos é através da aprendizagem multissensorial. É essencial monitorizar a eficácia das diferentes atividades e identificar estratégias que respondam às necessidades dos alunos com dificuldades. Para planificar uma aula multissensorial de ensino de inglês, é importante assegurar que as atividades sejam organizadas numa ordem específica e que lhes seja atribuído um tempo determinado. Isto permite que todos os aspetos da estrutura da língua sejam incluídos em cada sessão. Ao incorporar técnicas multissensoriais que utilizam os sentidos, os alunos podem desenvolver uma ligação entre a linguagem falada e a escrita. Com este método, as aulas caracterizam-se por serem curtas, objetivas e sequenciadas com apresentações multissensoriais e seguem uma apresentação sistematizada de conceitos do mais simples para o mais complexo e têm em conta não só o conteúdo a ensinar, mas também as formas mais eficazes de o ensinar, bem como os princípios da aprendizagem e do ensino.

Na abordagem multissensorial, o ensino é direto, explícito, sequenciado, sistemático, cumulativo e intensivo. Uma forma de ser direto é explicar aos alunos o que vão aprender e porquê. Uma das características do ensino explícito é o estabelecimento claro de conceitos, permitindo que não haja confusão ou dúvida. O ensino sequenciado consiste em aprender conceitos linguísticos numa ordem lógica, do mais simples ao mais complexo. O ensino sistemático baseia-se num plano ou método fixo e são concebidos para serem facilmente adaptáveis às necessidades do aluno. Esta abordagem permite que os alunos adquiram gradualmente conhecimentos sobre a língua e o seu funcionamento de uma forma cumulativa, no qual, cada nova informação é acrescentada cuidadosa e sucessivamente ao longo do tempo e reforçada pela prática e pela revisão frequente. A utilização de vários sentidos, sendo consistentes ao longo de todo o processo, incentiva a participação entusiástica dos alunos e permite que os alunos interajam mais em cada aula, à medida que veem, ouvem, tocam e dizem.

As atividades multissensoriais podem ter um efeito benéfico na inteligência e na criatividade, permitindo que os alunos aprendam de forma mais eficaz. Isto pode dever-se ao facto de o cérebro ter a oportunidade de ativar diferentes canais para a introdução de conhecimentos, uma vez que todos os estilos de aprendizagem são tidos em conta. Sendo cada aluno um ser individual, a integração de atividades sensoriais é uma abordagem pedagógica valiosa porque cada ser humano tem uma preferência sensorial e, conseqüentemente, uma preferência de aprendizagem (Blanco & Navajas, 2017).

Assim, com uma prática consistente e uma abordagem pedagógica adequada, qualquer aluno pode desenvolver competências para aprender inglês.

BIBLIOGRAFIA

- Abrantes, P. (2021). Educação inclusiva: Proposta de quadro analítico e aplicação ao caso português. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 25-41.
- Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 231-238.
- Alalou, A. (2001). Reevaluating curricular objectives using students' perceived needs: The case of three language programs. *Foreign Language Annals*, 34(5), 453-469.
- Algrni, N. S. (2020). The effectiveness of using multisensory approach in enhancing achievement and retention of English vocabulary amongst intermediate female students with EFL learning disabilities. *Journal of Education and Practice*, 11(9).
- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P., & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. *Psychology in the Schools*, 47(5), 445-466.
- Anderson, L.W. (2000). *Why should reduced class size lead to increased student achievement?* In M. C. Wang & J. D. Finn (Eds.) *How small classes help teachers do their best* (pp. 3-24). Philadelphia, PA: Temple University Center for Research in Human Development and Education.
- Ara, S. (2009). Use of songs, rhymes and games in teaching English to young learners in Bangladesh. *The Dhaka University Journal of Linguistics*, 2, (3), 161-172.
- Asher, J. J. (1966). The learning strategy of the total physical response: a review. *The modern language journal*, 50(2), 79-84.
- Asher, J. J. (1969). The total physical response approach to second language learning. *The modern language journal*, 53(1), 3-17.
- Asher, J. J. (1993). *Learning another language through actions. (No Title)*.

- Asher, J. J. (2009). The total physical response: Review of evidence. Disponível em http://www.tprworld.com/review_evidence.pdf
- Baines, L. (2008). *A Teacher's guide to multisensory learning: Improving literacy by engaging the senses*. ASCD.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.). (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Arco/Libros.
- Başar, E. (2006). The theory of the whole-brain-work. *International Journal of Psychophysiology*, 60(2), 133-138.
- Bento, C., Coelho, R., Joseph, N., & Mourão, S. J. (2005). Programa de generalização do ensino de inglês. *Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e Aprendizagem*.
- Bird, E. K. R., Genesee, F., & Verhoeven, L. (2016). Bilingualism in children with developmental disorders: A narrative review. *Journal of communication disorders*, 63, 1-14.
- Birsh, J. R., & Carreker, S. (2018). *Multisensory teaching of basic language skills*. Brookes Publishing.
- Blanco, O. D. G., & Navajas, P. F. (2017). Neurociência e os cinco sentidos na educação. *Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo*, 1(1), 361-368.
- Bondebjerg, A., Dalgaard, N. T., Filges, T., & Viinholt, B. C. A. (2023). The effects of small class sizes on students' academic achievement, socioemotional development and well-being in special education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 19(3), e1345.

- Botting, N. (2002). Narrative as a tool for the assessment of linguistic and pragmatic impairments. *Child language teaching and therapy*, 18(1), 1-21.
- Bui, G. (2018). Total physical response. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 927-932.
- Brewster, J., & Ellis, G. (2002) - *The Primary English Teacher's Guide*. London. Penguin English Guides, Pearson Education Limited.
- Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Smith, D. D. (2019). *Teaching students with special needs in inclusive classrooms*. Sage Publications.
- Buli-Holmberg, J., & Jeyaprabhan, S. (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International journal of special education*, 31(1), 119-134.
- Caldwell, P., & Horwood, J. (2007). *From isolation to intimacy: Making friends without words*. Jessica Kingsley Publishers.
- Calvert, G. A., & Thesen, T. (2004). Multisensory integration: methodological approaches and emerging principles in the human brain. *Journal of Physiology-Paris*, 98(1-3), 191-205.
- Capovilla, A. & Capovilla, F. (2002). Etiologia, avaliação e intervenção em dislexia do desenvolvimento. In F. C. Capovilla (Org.), *Neuropsicologia e aprendizagem: Uma abordagem multidisciplinar* (49-75). Sociedade Brasileira de Neuropsicologia.
- Castro, Jose & Blázquez Arribas, Leticia & Cuesta Gómez, José & Gómez, Martha & Barros del Río, Maria & Sigona, Concetta Maria & Sanchez, Sergio & Alcalde Peñalver, Elena. (2020). *Handbook of teaching and learning foreign languages for people with special needs*.
- Celestino, W.J. (1993). Total physical response: Commands, not control. *Hispania*, 76, p. 902-903.

- Chapman, C. (1993). *If the Shoe Fits... How To Develop Multiple Intelligences in the Classroom*. IRI/Skylight Publishing, Inc., 200 East Wood Street, Suite 274, Palatine, IL 60067.
- Claerr, T., & Gargan, R. (1984). The role of songs in the foreign language classroom. *OMLTA Journal*, 28-32.
- Cooter, R. B. (1990). Learners with special needs. *Reading Today*, 28.
- CONSELHO, D. E. (2003). *Quadro Europeu de Referência para as Línguas-aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: ASA Editores.
- Cordazzo, S. T. D., & Vieira, M. L. (2007). A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 7(1), 92-104.
- Correia, L. M. (2003). *Inclusão e necessidades educativas especiais – Um guia para educadores e professores*: Porto Editora.
- Costa, A. M. B. (1979). Introdução à educação especial. *Actas do I Encontro Nacional de Educação Especial*. Lisboa. Sociedade portuguesa para o estudo da deficiência mental.
- Costa, A. M. B. (1981). *Educação especial. Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, (307-382).
- Costa, A. M. B. D. (2006). A Educação inclusiva dez anos após Salamanca: reflexões sobre o caminho percorrido. *Educação Inclusiva: Estamos a fazer progressos*, 13-29.
- Crombie, M.A. (1997). The effects of specific learning difficulties (dyslexia) on the learning of a foreign language in school. *Dyslexia*, 3, p. 27–47.

- Crombie, M.A. (2000). Dyslexia and the learning of a foreign language in school: where are we going? *Dyslexia*, 6, p. 112–123.
- Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire (Vol. 23). *Multilingual matters*.
- Da Europa, C. (2001). Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. *Porto: Edições ASA*.
- Daloiso, M. (2017). *Supporting learners with dyslexia in the ELT classroom*. Oxford. Oxford University Press.
- DGE (2018). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. *Lisboa: Portugal*.
- Dias, A., & Mourão, S. (2005). Inglês no 1º ciclo—Práticas partilhadas. *Sugestões para projectos de ensino do inglês no 1º ciclo*.
- Dias A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1.º Ciclo Práticas partilhadas*. Porto. Asa Editores.
- Damião, M. H. (1996). *Pré, inter e pós acção: planificação e avaliação em pedagogia*.
- Dash, B. B., & Gandhi, M. K. (2022). Significance of globalisation and English language. *International Journal on Studies in English Language and Literature (IJSELL)*, 10(5), 10-16.
- Davies, J. B. (1978). *The psychology of music*. Routledge.
- Davis, J. B. (2011). *The effects of an Orton-Gillingham-based reading intervention on students with emotional/behavior disorders*. The University of Toledo.
- Dunn, O. (2008). Learning English through sharing rhymes. *British Council*, 2-16.
- European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) (2011). *Princípios-chave para a Promoção da Qualidade na Educação Inclusiva – Recomendações para a prática*. Odense, Denmark.

European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). *Assessment in inclusive settings: Key issues for policy and practice*. Europe. Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*.

European Agency for Development in Special Needs Education. (European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE)) (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*.

European Commission (2008). *Language Teaching – Content and language integrated learning*.

EUROPEIA, U. (2022). *Pilar Europeu dos Direitos Sociais, 2017*.

Forster, E. (2006). The value of songs and chants for young learners. *Encuentro*, 16, 63-68.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, 5-20.

Fowler, S. (2008). *Multisensory rooms and environments: Controlled sensory experiences for people with profound and multiple disabilities*. Jessica Kingsley Publishers.

Fyfe, C. (2001). *Gulliver's Travels: A Multisensory Approach*.

Garcia, J. (2017). Estudos sobre a Deficiência no Ensino Superior: Contributos para uma revisão sistemática da literatura. *Desenvolvimento e Sociedade*. 2 (2), 91-114.

Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.

Geral, O. A. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*.

Gilutz, S., & Nielsen, J. (2002). *Usability of websites for children: 70 design guidelines*. NN/g, Nielsen Norman Group.

- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 377-387.
- Gonçalves, I. (2011). Programa de tutorado: orgânica, missão e objectivos. *Programa de Monitorização e Tutorado: Oito Anos a Promover a Integração e o Sucesso Académico no IST*, 113-117.
- Gower, R., Walters, S., & Phillips, D. (1983). *Teaching practice handbook*. London: Heinemann.
- Gregório, C., Perdigão, R., & Casas-Novas, T. (2013). Integração do ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico.
- Grove, N., & Park, K. (2001). *Social cognition through drama and literature for people with learning disabilities: Macbeth in mind*. Jessica Kingsley Publishers.
- Henriques, L. M. F. F. (2013). *A canção na aula de inglês: uma abordagem de investigação-ação* (Master's thesis, Instituto Politecnico de Castelo Branco (Portugal)).
- Hettiarachchi, S., & Ranaweera, M. (2013). Story boxes: using a multisensory story approach to develop vocabulary in children experiencing language-learning difficulties.
- Hewett, D., & Corke, M. (2014). *Approaches to communication through music*. David Fulton Publishers.
- Hulsegge, J., & Verheul, A. (1987). *Snoezelen: another world*. Rompa.
- Izquierdo, T. M. R. (2006). *Necessidades educativas especiais: a mudança pelo relatório Warnock* (Master's thesis, University of Western Sydney (Australia)).

- Jakubowski, K. (2023). *Why does music bring back memories? What the science says.*
- Jubran, S. (2012). Using multi sensory approach for teaching english skills and its effect on students' achievement at Jordanian schools. *European Scientific Journal*, 8(22).
- Kay-Raining Bird, E., Joshi, N., & Cleave, P. L. (2016). Assessing the reliability and use of the expository scoring scheme as a measure of developmental change in monolingual English and bilingual French/English children. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47(4), 297-312.
- Kormos, J., & Dénes, M. (2004). Exploring measures and perceptions of fluency in the speech of second language learners. *System*, 32(2), 145-164.
- Kormos, J., & Smith, A. M. (2023). *Teaching languages to students with specific learning differences* (Vol. 18). Channel View Publications.
- Krapez, S. (2010). Second language comprehension and acquisition in mentally disabled children-illusion or reality. *IBS Newsletter porocevalec*, 1(3).
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Krashen, S. D., & Terrell, T. (1983). *Natural approach* (pp. 20-20). New York: Pergamon.
- Lambrecht, J., Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., & Spörer, N. (2022). The effect of school leadership on implementing inclusive education: How transformational and instructional leadership practices affect individualised education planning. *International Journal of Inclusive Education*, 26(9), 943–957.
- Lemos Pires, E. (1987). *Lei de Bases do Sistema Educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições Asa.

- Macedonia, M. (2005). Games and foreign language teaching. *Support for learning*, 20(3), 135-140.
- Madureira, I. P., & Leite, T. S. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Universidade Aberta.
- Mangas, C., Freire, C., & Francisco, M. (2015) Inclusão e Acessibilidade em Ação: Diferentes percursos, um rumo. Leiria: Centro de Investigação Inclusão e Acessibilidade em Ação.
- Margarida, R. M. C. S. R., Bonança, C. S., Castanho, M. D. G. B., & Morgado, E. G. (2022). O Decreto-Lei n.º 54/2018: um desafio para a inclusão. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 15(se1), 135-143.
- McGregor, K. K. (2008). Gesture supports children's word learning. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3), 112-117.
- Medina, S. L. (1990). *The Effects of Music upon Second Language Vocabulary Acquisition*. Paper presented at the Annual Meeting of the teachers of English to speakers of other languages, San Francisco, CA, March, 1990.
- Meireles-Coelho, C., Izquierdo, T., & Santos, C. (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In *Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores* (Vol. 2, pp. 178-189).
- Mellon, N. (1992). Storytelling & the art of imagination. *(No Title)*.
- Miller, F. A., Miller, F., & Katz, J. (2002). *Inclusion breakthrough: Unleashing the real power of diversity*. Berrett-Koehler Publishers.
- Miller-Guron, L., & Lundberg, I. (2000). Dyslexia and second language reading: A second bite at the apple?. *Reading and Writing*, 12, 41-61.

- Millington, N. T. (2011). Using songs effectively to teach English to young learners. *Language education in Asia*, 2(1), 134-141.
- Ministério da Educação. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais. *Ministério de Educação, Departamento da Educação Básica*.
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Inglês - 3.o ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação. (2018b). *Aprendizagens Essenciais de Inglês - 4.o ano do 1.o Ciclo do Ensino Básico*.
- Ministério da Educação, (2009). *Orientações para a implementação das atividades de animação e de apoio à família na educação pré-escolar e das atividades de enriquecimento curricular no 1.º ciclo do ensino básico*.
- Mohammadian, A., & Dolatabadi, S. M. (2016). The effect of affection on English language learning of children with intellectual disability based on total physical response method of language teaching. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 92-103.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia científica*. São Paulo: Flamboyant.
- Mourão, S. (2002). *Realbooks in the primary classrooms*. London. Scholastic.
- Mourão, S. (2009). Using stories in the primary classroom. *BritLit: Using literature in EFL classrooms*, 8, 19-33.
- Mourão, S. (2015). The potential of picturebooks with young learners. *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3-12 year olds*. Londres. Bloomsbury Academic.

- Mourão, S. (2018). Play and peer interaction in a low-exposure foreign language-learning programme. *Preschool bilingual education: Agency in interactions between children, teachers, and parents*, 313-342.
- Murphey, T. (2013). *Music and Song-Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.
- Murphy, N. (1997). A multisensory vs. conventional approach to teaching spelling.
- Murray, M. M., & Wallace, M. T. (2011). *The neural bases of multisensory processes*. CRC Press.
- Nijkowska, J. (2013). Dyslexia in the European EFL teacher training context. In *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism: Studies in Honor of David Singleton* (pp. 129-154). Cham: Springer International Publishing.
- Nobre, C. (2010). *Português Língua Segunda e Inglês Língua Estrangeira: da teoria(s) à(s) prática(s)*. Dissertação submetida à Universidade da Beira Interior para obtenção do grau de Doutor em Letras.
- Novotná, J., & Moraová, H. (2022). CLIL in teaching pupils with special needs.
- Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge. Cambridge University Press.
- O'Kane, J. C., & Goldbart, J. (2016). *Communication before speech: Development and assessment*. David Fulton Publishers.
- Ortiz, A. (2007). English language learners with special needs: Effective instructional strategies. *Bilingual Education and Bilingualism*, 61, 281.
- Palop Garcia, M. D. (2010). Multisensory learning applied to TEFL in secondary education.
- Pokrivčáková, S. (2012). Modern teacher of English. *Nitra: ASPA*.

- Porras González, N. I. (2010). Teaching English through stories: A meaningful and fun way for children to learn the language. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 12(1), 95-106.
- Ramezani, A., Mihandoust, P., & Mohamadzadeh, S. (2018). Teaching English as a foreign language to students with special needs: A review study. *Journal of Exceptional Children*, 18(1), 119-138.
- Rambe, S. (2019). Total Physical Response. *English Education: English Journal for Teaching and Learning*, 7(1), p. 45-58.
- Rau, M. C. T. D. (2011). A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica. *Curitiba: ibpex*, 20.
- Resende, D. C. P. (2018). A importância da ludicidade na educação especial inclusiva. *Pedagogia em Ação*, Belo Horizonte, 10(2), 71-82.
- Richards, J. (1969). Songs in language learning. *TSEOL Quarterly*, 3, (2), 161-174.
- Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: reflexões sobre uma agenda possível. *Revista inclusão*, 1, 7-13.
- Roldão, M. D. C., Peralta, H., & Martins, I. (2017). Currículo do Ensino Básico e Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. *Direção-Geral da Educação. Lisboa, República Portuguesa*.
- Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.
- Rondal, J. A. (2000). Bilingualism in mental retardation: Some prospective views. *Saggi: Child Development and Disabilities*, 26(1), 57-64.

- Santos, S. M. P. D. (2002). Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos. In *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos* (pp. 141-141).
- Schneider, E., & Evers, T. (2009). Linguistic intervention techniques for at-risk English language learners. *Foreign Language Annals*, 42(1), 55-76.
- Schoepp, K. (2001). Reasons for using songs in the ESL/EFL classroom. *The internet TESL journal*, 7(2), 1-4.
- Scrivener, J. (2010). The essential guide to English language teaching.
- Sebra, A. & Dias, N. (2011). Métodos de alfabetização: Delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. *Rev. Psicopedagogia*, 28 (87), 306-320.
- Serra, S. (2012). *O método multissensorial no caso português – Uma abordagem possível?* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Sevik, M. (2012). Teaching listening skills to young learners through. In *English teaching forum* (Vol. 50, No. 3, pp. 10-17). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Shams, L. & Seitz, A.R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), p. 411-417.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Silva, J. M. A. (2012). O lúdico como metodologia para o ensino de crianças com deficiência intelectual. *Monografia de especialização. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira*.
- Silva, L. L. F. (2009). O Jogo na Educação. *Quaders digitais: Revista de Nuevas Tecnologias y Sociedad*, n.º 59, 2009, p. 25.

- Skinner, M. E., & Smith, A. T. (2011). Creating success for students with learning disabilities in postsecondary foreign language Courses. *International Journal of Special Education*, 26(2), 42-57.
- Sousa, M. D. R. P. D. M. R. (2008). Música, educação artística e interculturalidade: a alma da arte na descoberta do outro.
- Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1993). The impact of native language learning problems on foreign language learning: Case study illustrations of the linguistic coding deficit hypothesis. *The Modern Language Journal*, 77(1), 58-74.
- Sparks, R. L., & Miller, K. S. (2000). Teaching a foreign language using multisensory structured language techniques to at-risk learners: a review. *Dyslexia*, 6(2), 124-132.
- Strecht-Ribeiro, O. (2005). *A Língua Inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Livros Horizonte.
- Stubbs, S. (2008). Educação Inclusiva: onde existem poucos recursos. 2ª Edição. Oslo: Ingrid Lewis.
- Sutherland, K. (1978). Learning another language through actions: The complete teacher's guidebook.
- Taljaard, J. (2016). A review of multi-sensory technologies in a science, technology, engineering, arts and mathematics (STEAM) classroom. *Journal of learning Design*, 9(2), 46-55.
- Tilio, R. (2023). Currículo e material didático no ensino de línguas estrangeiras: reflexões e apresentação de uma proposta. *Publicação do trabalho*, 7, 04.
- Traqueia, C. M. G. (2018). *As Canções Como Recurso para a Aprendizagem de Vocabulário em Aula de Inglês do 1º CEB* (Master's thesis, Universidade de Aveiro (Portugal)).

- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2023). *Leading and managing a differentiated classroom*. Ascd.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs*. Inter-Agency Commission.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca: Unesco.
- Ukrainetz, T. A., Justice, L. M., Kaderavek, J. N., Eisenberg, S. L., Gillam, R. B., & Harm, H. M. (2005). The development of expressive elaboration in fictional narratives.
- Warnock, M. (1978). *Special educational needs: Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people* (Vol. 7212). Stationery Office Books (TSO).
- Wright, A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford University.
- Zarghami, F., & Schnellert, G. (2004). Class Size Reduction: No Silver Bullet for Special Education Students' Achievement. *International Journal of Special Education*, 19(1), 89-96.
- Zaro, J. J., & Salaberri, S. (1995). *Storytelling*. Heinemann.
- Zuparova, S., Shegay, A., & Orazova, F. (2020). Approaches to learning English as the source of all. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(5).

Legislação

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 300 (1979). Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 237 (1986). Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 198 (1989). Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 35/90 de 25 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 21 (1990). Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N.º 193 (1991). Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 6/2001 de 18 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série-A, N.º 15 (2001). Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 14753/2005 (2.ª série) de 5 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 127 (2005). Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 21440/2005 (2.ª série), de 12 de outubro do Ministério da Educação.
Diário da República: II Série, N.º 196 (2012). Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de maio do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 100 (2008). Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série, N.º 131 (2013). Disponível em www.dre.pt

Decreto-Lei n.º 176/2014 de 12 de dezembro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: I Série, N.º 240 (2014). Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 151/2015, de 7 de janeiro do Ministério da Educação e Ciência. Diário da República: II Série, N.º 4 (2015). Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 128 (2017). Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 143 (2017). Disponível em www.dre.pt

Despacho n.º 6944/2018, de 19 de julho do Ministério da Educação. Diário da República: II Série, N.º 138 (2018). Disponível em www.dre.pt

