



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Estratégias de ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Especial, domínio cognitivo e motor

2025, Ludmila Isabel Caetano Vicente



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Ludmila Isabel Caetano Vicente

Estratégias de ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade do domínio cognitivo e motor, apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Trabalho realizado sob a orientação da Professora Doutora Sónia Teresa Simões Costa

Outubro, 2025

Agradecimentos

“Strength doesn’t come from what you can do. It comes from overcoming the things you once thought you couldn’t.”

Rikki Rogers

Concluir este percurso foi, acima de tudo, uma experiência de superação pessoal e profissional. Ao longo desta jornada, muitas pessoas contribuíram, de diferentes formas para que este trabalho se tornasse possível. A todas elas, expresso a minha mais profunda gratidão.

À minha orientadora, Professora Doutora Sónia Teresa Simões Costa, agradeço sinceramente a orientação segura, o apoio constante e o incentivo inabalável. A sua disponibilidade, rigor científico e confiança foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Aos meus professores e professoras, pelo saber partilhado, pela dedicação e pelo estímulo intelectual, que me acompanharam ao longo deste percurso académico, manifesto o meu profundo reconhecimento.

Aos meus pais, em especial à minha mãe, agradeço por todo o amor, apoio e incentivo, por acreditarem sempre em mim e por me ensinarem o valor da persistência e da esperança.

Ao Nuno, agradeço de coração a ajuda incansável, a paciência infinita e o apoio incondicional ao longo de todo este percurso. Obrigada por acreditares em mim, mesmo quando duvidei, por celebrares cada conquista e por compreenderes esta ânsia de querer sempre saber mais e voltar a estudar tantos anos depois. Aos meus filhos, Ana Teresa e Tomás, o meu amor e gratidão pelo apoio, pela compreensão e pela força que me transmitiram em todos os momentos. Peço que me perdoem o tempo que não lhes dediquei. Este trabalho também é para vós, como exemplo de que nunca é tarde para recomeçar e alcançar sonhos.

Às minhas amigas Ana e Carla, agradeço o apoio, a paciência e as palavras de encorajamento, que tantas vezes me ajudaram a seguir em frente. Obrigada por estarem sempre presentes, por celebrarem comigo cada pequena conquista e por me lembrarem, nos momentos de dúvida, o valor de continuar a acreditar.

Às minha colegas e amigas de mestrado, Céu, Maria João e Célia, deixo um agradecimento especial pela amizade, companheirismo e incentivo constantes. Tornaram este caminho mais leve, mais divertido e, sem dúvida, mais humano.

Ao Agrupamento de Escolas onde este estudo foi realizado, expresso o meu agradecimento pela abertura e colaboração, na pessoa do senhor Diretor.

Aos meus alunos e alunas, que são e sempre serão a minha maior fonte de inspiração, agradeço por me ensinarem todos os dias que cada progresso, por mais pequeno que pareça, é uma vitória imensa. Sois vós que dais sentido a este trabalho e à minha profissão.

Por fim, dedico este trabalho à Sandra, com enorme carinho, gratidão e admiração. A tua presença, ainda que noutra dimensão, foi uma luz constante neste caminho. Estarás sempre comigo.

Estratégias de ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Partindo da convicção de que todos os alunos têm direito a uma educação inclusiva e equitativa, procurou compreender-se de que forma práticas estruturadas, visuais e multissensoriais podem favorecer a aprendizagem e participação destes alunos, focando-se nas estratégias de ensino da língua inglesa dirigidas a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa, sustentada no método de investigação-ação, e foi desenvolvida numa valência de ensino estruturado de uma escola urbana da zona centro. O estudo envolveu a planificação, implementação e avaliação de estratégias de ensino ajustadas às necessidades e potencialidades dos discentes.

Os resultados demonstraram que o uso de suportes visuais, a previsibilidade das rotinas, o reforço positivo e a integração de estímulos auditivos e visuais contribuíram para melhorar a atenção, a compreensão e a interação dos alunos. Conclui-se que a flexibilidade pedagógica e o envolvimento afetivo do docente são igualmente essenciais para o sucesso e a inclusão plena.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Ensino da Língua Inglesa; Perturbação do Espectro do Autismo; Estratégias Pedagógicas; Investigação-ação.

English language teaching strategies for students with Autism Spectrum Disorder

Based on the belief that all learners are entitled to an inclusive and equitable education, this study aims to understand how structured, visual and multisensory practices can enhance the learning and participation of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), focusing on English language teaching strategies.

The research followed a qualitative approach, grounded in the action-research method, and was carried out in a structured teaching unit within an urban school in central Portugal. The study involved the planning, implementation and evaluation of teaching strategies adapted to the learners' needs and potential.

The results showed that the use of visual supports, predictable routines, positive reinforcement, and the integration of auditory and visual stimuli contributed to improving students' attention, comprehension and interaction. It was also concluded that pedagogical flexibility and the teacher's emotional involvement are essential for success and full inclusion.

Keywords: Inclusive Education; English Language Teaching; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical Strategies; Action Research.

Sumário

INTRODUÇÃO	1
PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	4
1. Perturbação do Espectro do Autismo	1
1.1. Caracterização	1
1.2. Processo de diagnóstico.....	5
1.3. Comorbilidades.....	6
1.4. Prevalência	7
2. Educação Inclusiva	8
2.1. Perspetiva histórica	8
2.2. O Decreto-Lei nº 54/2018	10
3. Ensino / Aprendizagem da língua inglesa por alunos com necessidades específicas	13
3.1. A importância das línguas estrangeiras	13
3.2. Ensino da língua inglesa no Sistema Educativo Português	14
3.3. Ensino da língua inglesa a alunos com necessidades específicas	15
3.4. Desafios e potencialidades dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo na aula de inglês.....	17
3.5. Estratégias de ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo	20
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO.....	22
4. Metodologia	23
4.1. Questão de investigação.....	24
4.2. Objetivos do estudo.....	24
4.3. Contexto de investigação.....	25
4.4. Intervenientes	26
4.5. Procedimentos metodológicos	33
4.6. Operacionalização	33
4.7. Análise de dados.....	34
5. Análise e Discussão dos Resultados	36
5.1. Organização da análise	37
5.2. Apresentação e discussão dos resultados.....	38

5.2.1.	Tópico 1 – <i>Greetings and Farewells</i>	39
5.2.2.	Tópico 2 – <i>Food and Drink</i>	41
5.2.3.	Tópico 3 – <i>Colours</i>	44
5.2.4.	Tópico 4 – <i>Human Body</i>	46
5.2.5.	Tópico 5 – <i>Clothes</i>	48
5.2.6.	Tópico 6 – <i>Numbers</i>	51
5.2.7.	Tópico 7 – <i>Family</i>	54
5.2.8.	Tópico 8 – <i>Pets</i>	57
5.3.	Síntese final	59
6.	Guia de Recomendações Metodológicas para o Ensino da Língua Inglesa a Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo	61
6.1.	Estruturação do ambiente educativo	62
6.2.	Clarificação e simplificação da linguagem	62
6.3.	Apoio visual e multimodalidade	63
6.4.	Ensino estruturado e segmentado	63
6.5.	Motivação e interesse como motores da aprendizagem.....	64
6.6.	Aprendizagem pela ação e pela experiência	64
6.7.	Avaliação formativa e adaptada	64
	CONCLUSÃO	66
	BIBLIOGRAFIA.....	69
	APENDICE	74

Lista de abreviaturas

AEC – Atividade de enriquecimento Curricular

ASD – Autism Spectrum Disorder

EB – Escola Básica

CAA – Centro de Apoio à Aprendizagem

CRI – Centro de Recursos para a Inclusão

DGE – Direção-Geral de Educação

DGEBS – Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

DSM – Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

ELI - Equipa Local de Intervenção

EMAEI – Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PEI – Programa Educativo Individual

PIA – Processo Individual do Aluno

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PIT – Plano Individual de Transição

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

SNIPi – Sistema Nacional de Intervenção Precoce

TF – Terapia da Fala

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

TO – Terapia Ocupacional

ULS – Unidade Local de Saúde

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation /
Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Lista de figuras

FIGURA 1 <i>DO YOU LIKE...? – ATIVIDADE COM AUTOCOLANTES</i>	42
FIGURA 2 <i>DO YOU LIKE...? – EXEMPLO DE QUADRO FINAL</i>	42
FIGURA 3 <i>PICTURE DICTIONARY – EXEMPLO A</i>	42
FIGURA 4 <i>PICTURE DICTIONARY – EXEMPLO B</i>	42
FIGURA 5 <i>PALETA (SALA 1)</i>	45
FIGURA 6 <i>PALETA (SALA 2)</i>	45
FIGURA 7 <i>PICTURE DICTIONARY 1 – 10</i>	52
FIGURA 8 <i>PICTURE DICTIONARY 10 - 20</i>	52
FIGURA 9 <i>FAMILY TREE (SALA 1)</i>	55
FIGURA 10 <i>FAMILY TREE (SALA 2)</i>	55
FIGURA 11 <i>FLASHCARD A</i>	58
FIGURA 12 <i>FLASHCARD B</i>	58

Lista de tabelas

TABELA 1 – <i>COMPARAÇÃO ENTRE OS DESAFIOS GERAIS DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS E OS DESAFIOS / POTENCIALIDADES DOS ALUNOS COM PEÇA NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA</i>	18
--	----

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui, atualmente, um dos pilares fundamentais das políticas e prática educativas, assentando na convicção de que todos os alunos têm direito a aprender, participar e desenvolver-se em contextos comuns de ensino. Em Portugal, esta perspetiva foi reforçada pelo Decreto-Lei nº 54/2018, que veio consagrar a educação inclusiva como princípio orientador do sistema educativo, sustentado em valores de equidade, flexibilidade e personalização das aprendizagens. Contudo, apesar dos avanços normativos, a implementação prática da inclusão continua a colocar desafios significativos, sobretudo no caso de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), cuja diversidade de perfis exige respostas pedagógicas ajustadas e diferenciadas.

A PEA é uma perturbação do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2013). Estas características influenciam diretamente o modo como os alunos aprendem e se relacionam com o ambiente escolar, tornando necessária a utilização de metodologias que valorizem a estrutura, a previsibilidade e o suporte visual (Rao & Gagie, 2006; Tissot & Evans, 2003). No contexto do ensino da língua inglesa, disciplina que se baseia fortemente na comunicação e na interação social, estes desafios tornam-se ainda mais evidentes. Ensinar uma língua estrangeira a alunos com PEA implica, portanto, repensar as práticas pedagógicas, adequando-as às necessidades e potencialidades dos discentes.

A aprendizagem de uma língua estrangeira, em especial do inglês, tem um papel essencial na formação pessoal e social de todos os alunos, permitindo o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e culturais. No caso dos alunos com PEA, o ensino da língua inglesa pode ainda funcionar como meio de promoção da comunicação funcional, da interação social e da autonomia, quando mediado por estratégias estruturadas e visuais (Ferreira, 2024; E. M. M. da Silva, 2020). Assim, mais do que um conteúdo curricular, o inglês torna-se uma oportunidade de inclusão e valorização das diferenças.

O presente estudo surge precisamente da necessidade de compreender como o ensino da língua inglesa pode tornar-se mais acessível e significativo para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, explorando estratégias que favoreçam o seu envolvimento e sucesso. Partindo da experiência profissional em contexto de ensino

estruturado, procurou-se não apenas investigar, mas também transformar a prática docente, promovendo um ensino mais ajustado e inclusivo.

Com base neste propósito, a investigação seguiu o modelo de investigação-ação, permitindo articular a teoria e refletir continuamente sobre os efeitos das estratégias implementadas. Através da observação direta, da análise do desempenho dos alunos e da reflexão sistemática sobre os resultados, pretendeu-se identificar metodologias eficazes que possam servir de referência a outros docentes de inglês que trabalhem com alunos com PEA.

Deste modo, esta dissertação tem como objetivo geral investigar o impacto da utilização de estratégias de ensino estruturadas, visuais e multissensoriais na aprendizagem da língua inglesa em alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. De forma mais específica, pretende identificar práticas pedagógicas eficazes, avaliar a sua aplicabilidade e propor um conjunto de recomendações que contribuam para uma escola verdadeiramente inclusiva.

Para tal, a dissertação organiza-se em duas partes principais: a primeira, de natureza teórica, aborda os fundamentos conceptuais da PEA, o enquadramento legislativo da educação inclusiva e as especificidades do ensino da língua inglesa a alunos com necessidades específicas; a segunda parte, de natureza empírica, descreve o processo de investigação-ação desenvolvido em contexto real, as estratégias aplicadas e os resultados observados.

Em última instância, este trabalho é considerado não apenas um contributo para o avanço do conhecimento na área da Educação Especial, mas também uma reflexão sobre o compromisso pessoal e profissional com a inclusão, com a equidade e com a dignificação de todos os alunos, independentemente das suas diferenças.

PARTE I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Perturbação do Espectro do Autismo

1.1. Caracterização

O termo “autismo” tem uma origem etimológica que remonta ao início do século XX e que se encontra profundamente enraizada no vocabulário técnico das ciências da saúde, nomeadamente da psiquiatria. Segundo Ferreira e Maroneze (2023), deriva da raiz de origem grega *autós* (*αὐτός*), que significa “de si mesmo”, associado ao sufixo *-ismo*, e foi originalmente usado na língua alemã (*Autismus*), por Eugen Bleuler, em 1911, para descrever um sintoma característico da esquizofrenia. Este uso precoce referia-se à tendência de certos indivíduos se afastarem do mundo exterior. A evolução da terminologia atravessou várias línguas europeias (do alemão para o francês *autisme* e, posteriormente, para o inglês *autism*), antes de se estabelecer na língua portuguesa.

A etimologia da palavra revela, assim, não apenas a sua raiz linguística, mas também a evolução conceptual da condição a que se refere, refletindo as mudanças históricas na forma como o autismo foi entendido pelas comunidades científicas e linguísticas. Esta perspetiva etimológica, tal como salientam vários autores, evidencia a importância de considerar a origem e a evolução dos termos utilizados para designar fenómenos clínicos, especialmente aqueles que envolvem perturbações do neurodesenvolvimento como a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) (Ferreira & Maroneze, 2023).

A compreensão desta perturbação tem evoluído consideravelmente ao longo do tempo, acompanhando os avanços da medicina, da psicologia e da psiquiatria. De acordo com Feinstein (2011), sendo uma perturbação neurológica, o autismo terá existido desde sempre. Os primeiros relatos de casos com características, que hoje seriam reconhecidas como autistas, remontam ao século XVIII, altura em que eram considerados indivíduos com atraso mental. Mais tarde, no início do século XX, eram comumente apelidados de esquizofrénicos.

Foi apenas na década de 1940 que o autismo começou a ser conceptualizado como uma entidade clínica independente. Em 1943, Leo Kanner, um psiquiatra austríaco radicado nos Estados Unidos, publicou um estudo inovador onde descreveu um grupo de onze crianças com um padrão de comportamento que até então não tinha sido sistematizado.

Estas crianças mostravam dificuldade significativa na interação social, rigidez comportamental e resistência à mudança, além de linguagem atípica, embora as suas capacidades cognitivas estivessem relativamente preservadas. Kanner denominou esta condição de “autismo infantil precoce” (p. 649), fazendo uma distinção clara em relação à esquizofrenia infantil, designação usada até então para muitas perturbações precoces severas (Wicks-Nelson & Israel, 2016). O médico identificou nove traços que, atualmente, ainda são relevantes, nomeadamente na forma mais “clássica” da perturbação: incapacidade de desenvolver relações sociais, atraso no desenvolvimento da linguagem, uso não-comunicativo da linguagem falada, ecolália, inversão pronominal, brincadeiras repetitivas e estereotipadas, resistência à mudança, boa memória mecânica e aparência física normal. Mais tarde, reduziu estes pontos a apenas duas características essenciais, a manutenção das mesmas rotinas repetitivas, resistindo a mudanças e o isolamento extremo, com início nos primeiros dois anos de vida (Aarons & Gittens, 2001).

Em 1944, o médico Hans Asperger, também de nacionalidade austríaca, descreveu um grupo de adolescentes que enfrentavam dificuldades de socialização, tinham interesses restritos e uma linguagem fluente, mas não apresentavam défices cognitivos ou atrasos significativos na aquisição da linguagem. Dado que escreveu em alemão durante os anos de guerra, a sua contribuição só seria amplamente reconhecida décadas depois, sendo incorporada nas classificações clínicas como Síndrome de Asperger (Aarons & Gittens, 2001).

Durante as décadas de 50 e 60, a compreensão do autismo foi prejudicada por teorias de base psicanalítica, nomeadamente a teoria da “mãe-frigorífico”, desenvolvida por Kanner, que atribuía a origem do autismo a uma suposta frieza emocional das mães. Esta abordagem, desacreditada atualmente, teve um impacto negativo na perceção social do autismo e contribuiu para o estigma em torno das famílias (Mash & Wolfe, 2016). Paralelamente, começaram a emergir investigações com base científica mais robusta, sobre a base neurológica do autismo, as quais apontavam para a etiologia predominantemente biológica e genética (Aarons & Gittens, 2001).

A partir da década de 1970, o trabalho de Lorna Wing e Judith Gould, no Reino Unido, teve um papel fundamental na redefinição do conceito de autismo. O estudo levado a cabo levou a inferir que o principal défice no autismo é social e isso significava que uma

criança com autismo, independentemente das suas capacidades cognitivas, teria sempre dificuldades sociais observáveis em três áreas de funcionamento (relações sociais, comunicação social e imaginação social) – a Tríade de Dificuldades de Interação Social. Estas investigadoras introduziram o conceito do espectro do autismo, reconhecendo que a perturbação podia manifestar-se de forma muito variada em termos de intensidade e características. Este enquadramento permitiu uma maior abrangência na identificação e diagnóstico de casos, indo além das formas mais severas inicialmente descritas por Kanner (Aarons & Gittens, 2001).

O reconhecimento do autismo como perturbação do neurodesenvolvimento foi sendo consolidado nas classificações internacionais. No *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-III), publicado em 1980, o autismo foi incluído, pela primeira vez, como uma categoria diagnóstica independente da esquizofrenia. Posteriormente, o DSM-IV (1994) introduziu a designação de Perturbações Globais do Desenvolvimento, distinguindo entre várias subcategorias, como o Autismo, o Síndrome de Asperger e a Perturbação Invasiva do Desenvolvimento sem outra especificação. No entanto, estas categorias geravam, por vezes, ambiguidades e inconsistência no diagnóstico. Com o tempo, e sobretudo com os avanços na investigação clínica e neurodesenvolvimental, o autismo passou a ser conceptualizado de forma mais abrangente, culminando na designação atual de Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), consagrada no DSM-5 (APA, 2013). Este novo enquadramento representa uma rutura conceptual com as edições anteriores do manual, reconhecendo, assim, a grande variabilidade de manifestações clínicas entre os indivíduos.

Com efeito, atualmente, a Perturbação do Espectro do Autismo é uma condição do neurodesenvolvimento de natureza complexa, com início precoce, que afeta significativamente a forma como o indivíduo compreende e interage com o mundo. De acordo com o DSM-5, caracteriza-se por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, acompanhadas por padrões restritos e repetitivos do comportamento, interesses ou atividades (APA, 2013). O conceito de “espectro” reflete a vasta variabilidade na expressão clínica de sintomas, desde quadros mais severos, com ausência de linguagem verbal e grande comprometimento intelectual e funcional, até perfis de alto funcionamento, em que a sintomatologia é mais subtil e o impacto das dificuldades mais

discreto, mas ainda significativo (APA, 2013). Esta heterogeneidade exige uma abordagem centrada na individualidade da criança e na compreensão dos fatores que influenciam o seu desenvolvimento global. Tal como sublinham Aarons e Gittens (2001), a PEA não é uma perturbação estática, mas sim dinâmica, expressando-se de forma distinta ao longo tempo e em diferentes contextos.

No domínio da comunicação, a PEA manifesta-se através de alterações significativas tanto na linguagem verbal como na não verbal. Muitas crianças com esta perturbação apresentam ausência ou um marcado atraso na aquisição da linguagem, enquanto outras desenvolvem linguagem funcional, embora frequentemente com características atípicas. São comuns fenómenos como a ecolalia (repetição do que ouvem), inversões pronominais (“tu” em vez de “eu”) e uso repetitivo ou idiossincrático da linguagem (APA, 2013).

Mesmo quando a linguagem está presente, o seu uso é tendencialmente monológico, inflexível e desadequado ao contexto. A comunicação não verbal está igualmente comprometida, com défices no contacto ocular, expressividade facial, gestos e entoação, elementos essenciais para a comunicação eficaz e para a construção de significados partilhados (Lima, 2012).

No contexto escolar, estas dificuldades comunicativas podem traduzir-se em frustrações constantes, especialmente quando a criança não dispõe de um sistema de comunicação alternativa ou aumentativa. A ausência de comunicação funcional pode ainda potenciar a ocorrência de comportamentos de oposição ou desregulação emocional, na tentativa de expressar desconforto ou recusar determinadas tarefas (Wicks-Nelson & Israel, 2016).

A interação social é outra área-chave afetada na PEA. As crianças com esta perturbação tendem a demonstrar dificuldade em iniciar e manter interações com os pares e adultos, não por falta de interesse social, mas pela dificuldade em compreender e responder adequadamente às pistas sociais (Aarons & Gittens, 2001). De acordo com Lima (2012), as crianças tendem a demonstrar menor resposta a estímulos sociais, como o sorriso ou a voz humana, e revelam uma preferência por atividades solitárias, especialmente se estas envolverem padrões repetitivos.

Estas limitações estão, em muitos casos, associadas a alterações na teoria da mente (a capacidade de compreender que os outros têm pensamentos, emoções e perspetivas

diferentes das suas). Esta dificuldade afeta diretamente a empatia cognitiva e emocional, dificultando o desenvolvimento de competências sociais básicas e complexas (Aarons & Gittens, 2001).

Os comportamentos repetitivos e os interesses restritos são outro domínio central na caracterização da PEA. Podem manifestar-se sob a forma de estereotípias motoras (por exemplo, balançar o corpo, agitar as mãos), uso repetitivo de objetos, rotinas rígidas e interesses intensos e invulgares em temas específicos, como mapas, horários de transportes ou datas históricas (APA, 2013).

Além disso, muitas crianças autistas apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais (sons, luzes, texturas, odores ou sabores), o que pode influenciar negativamente o seu bem-estar e o seu comportamento. A desorganização sensorial pode originar reações intensas a estímulos aparentemente neutros, como o som de um eletrodoméstico ou a textura de uma peça de roupa.

Neste contexto, é importante destacar a ocorrência de crises comportamentais, frequentemente designadas por *meltdowns*. Estas crises consistem em episódios de desregulação emocional intensa, muitas vezes, suscitados por sobrecarga sensorial, frustração ou alterações inesperadas da rotina. Durante estas crises, a criança pode manifestar comportamentos como gritos, choro inconsolável, comportamento auto e heteroagressivo, entre outros sinais de colapso emocional (Lima, 2012). Ao contrário das birras, estas crises não são voluntárias nem manipulativas, sendo, antes, a expressão de uma incapacidade temporária de autorregulação.

1.2. Processo de diagnóstico

De acordo com os critérios de diagnóstico do DSM-5, a PEA integra dois domínios centrais: por um lado, défices persistentes na comunicação social e na interação social em diversos contextos (incluindo dificuldades na reciprocidades social, na linguagem verbal e não verbal; e na capacidade de desenvolver, manter e compreender relações sociais; por outro lado, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (como estereotípias motoras, adesão inflexível a rotinas, interesses intensos e restritos,

hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais). Estes sintomas devem estar presentes desde cedo, embora possam não se manifestar plenamente até que as exigências sociais excedam as capacidades limitadas do indivíduo.

O manual anteriormente referido introduz ainda especificadores que permitem indicar o nível de apoio necessário. No nível um (leve), podem apresentar dificuldades na comunicação social e padrões de comportamento restritivos ou repetitivos, mas conseguem funcionar de forma satisfatória na maioria dos contextos, com apoio reduzido. Já no nível dois (moderado), as dificuldades de comunicação e interação social são mais evidentes, podendo o indivíduo necessitar de um apoio mais significativo para enfrentar mudanças e os desafios do dia-a-dia. No que diz respeito ao nível três (severo), as dificuldades de comunicação e interação social são consideráveis, necessitando, por isso, de um apoio muito substancial e especializado para executar as tarefas diárias básicas (APA, 2013).

A avaliação diagnóstica da PEA deve ser abrangente, multidisciplinar e baseada em instrumentos estandardizados e na observação clínica direta. O diagnóstico é, habitualmente, realizado na infância, mas pode ser dificultado por fatores como a variabilidade de sintomas ou a presença de capacidades cognitivas preservadas, que podem mascarar dificuldades subjacentes. Aarons e Gittens (2001) salientam a importância da história do desenvolvimento detalhada e da colaboração entre profissionais de saúde, educadores e família para garantir um diagnóstico preciso e uma intervenção precoce adequada. Para além disso, Lima (2012) reforça que a avaliação funcional do comportamento é essencial para a compreensão das necessidades específicas de cada criança e para a planificação de intervenções individualizadas.

1.3. Comorbilidades

O diagnóstico de PEA não exclui a presença de outras perturbações do desenvolvimento ou condições médicas e psiquiátricas, sendo as comorbilidades bastante frequentes. Estudos indicam uma elevada prevalência de perturbações de ansiedade, perturbação de hiperatividade e défice de atenção (PHDA), Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, perturbações do sono, epilepsia, dificuldades sensoriais e perturbações alimentares em

indivíduos com PEA (Lima, 2012; Wicks-Nelson & Israel, 2016). Estas comorbilidades contribuem para a complexidade do quadro clínico, podendo agravar as dificuldades de adaptação e aumentar a necessidade de apoio especializado.

O reconhecimento destas comorbilidades é fundamental para garantir respostas terapêuticas adequadas e personalizadas, evitando intervenções ineficazes ou desajustadas às reais necessidades da criança.

No contexto da intervenção, a literatura enfatiza a importância de abordagens baseadas na evidência, que combinem estratégias estruturadas, programas de desenvolvimento de competências sociais e de comunicação e apoio familiar e educativo. Como sublinha Lima (2012), é fundamental que o plano de intervenção tenha em conta o perfil de funcionalidade e os pontos fortes da criança/jovem, promovendo a sua autonomia, bem-estar e inclusão social.

1.4. Prevalência

De acordo com Salari et al. (2022), tem-se registado, ao longo das últimas décadas, um aumento do número de casos, com maior prevalência nos rapazes, embora, segundo Wicks-Nelson e Israel (2016), os sintomas severos e a perturbação do desenvolvimento intelectual sejam mais prováveis nas raparigas. Este crescimento é explicado por múltiplos fatores, incluindo o alargamento dos critérios de diagnóstico, maior sensibilização dos profissionais e da sociedade em geral, bem como o aperfeiçoamento dos instrumentos de rastreio e diagnóstico (Wicks-Nelson & Israel, 2016).

A nível mundial, por continente, a percentagem de prevalência de Perturbação do Espectro do Autismo é de 1,7% na Austrália, de 1% em África e na América, de 0,5% na Europa e de 0,4% na Ásia (Salari et al., 2022).

A nível nacional, o único estudo conhecido é de 2005 e concluiu que a prevalência da PEA em Portugal continental era, à data, de 0,92‰ (Oliveira, 2005). Existe, contudo, um estudo mais recente, relativo à prevalência desta perturbação na zona centro e que estima uma percentagem de 0,5 nesta região (Rasga et al., 2023).

A complexidade desta perturbação exige uma resposta coordenada entre os contextos familiar, educativo, clínico e comunitário. A intervenção deve ser precoce, intensiva e centrada nas necessidades individuais, envolvendo estratégias que promovam o desenvolvimento da comunicação funcional, de competências sociais e de autorregulação emocional (Lima, 2012). A personalização das estratégias educativas e terapêuticas é essencial para garantir o progresso da criança, respeitando o seu perfil de funcionalidade único.

2. Educação Inclusiva

2.1. Perspetiva histórica

Em Portugal, as tentativas para incluir as crianças com deficiência nas escolas começaram a partir da segunda metade do século XX, com a criação de instituições para cegos e surdos, os asilos, maioritariamente por iniciativa privada e com muito pouco financiamento estatal. Foi, também, por esta altura que, face à escassez de recursos e respostas, muitos pais se associaram, criando estruturas educativas para dar resposta às diferentes necessidades. A Associação Portuguesa de Paralisia Cerebral e a Associação Portuguesa de Crianças Autistas, entre muitas outras, surgiram nesta altura.

Numa segunda fase, já nos anos sessenta, registou-se uma forte intervenção pública, pelo Ministério dos Assuntos Sociais, com a criação de centros de educação especial e “antros de observação” e com a realização dos primeiros programas de formação especializada de professores, fora do âmbito do Ministério da Educação (Ruivo et al., 1998).

Todavia, foi nos anos setenta, após o 25 de abril de 1974, que surgiu uma convicção profunda: a escola deveria ser um espaço inclusivo e de respeito pelos direitos de todas as crianças, independentemente das suas diferenças. Esta perspetiva encontra-se ancorada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e seria consolidada pela Declaração de Salamanca (1994), que defende que a escola regular orientada para a inclusão é o meio mais eficaz de combate à discriminação. A criação das Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, pelo Ministério da Educação, abriu caminho à integração escolar. Em 1975/76 foram criadas as Equipas de Educação Especial, a primeira

medida que permitiu o apoio a crianças com deficiência. Contudo, estas equipas só foram reconhecidas em 1988, através do Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 – Diário da República, II Série, de 17 de agosto, que definiu a natureza, constituição, organização e coordenação destas equipas, estabelecendo as suas atribuições e funcionamento. No final da década de setenta, foram ainda criados, por iniciativa do DGEBS/ME, os Serviços de Apoio às Dificuldades de Aprendizagem (SADA), que assumiam uma perspetiva interdisciplinar, com a integração de psicólogos, para além de docentes e que se centravam na orientação educativa junto dos diferentes professores da turma. Por terem sido considerados uma sobreposição às Equipas de Educação Especial, foram extintos em 1988 (Ruivo et al., 1998).

Em 1986, com a promulgação da Lei nº46/86, de 14 de outubro, a Lei de Bases do Sistema Educativo, surgiu a primeira menção ao conceito de “necessidades educativas especiais”, reconhecendo que alguns alunos requerem apoios adicionais para aceder à educação, ainda sem considerar a inclusão plena em contexto escolar. No início da década seguinte, o Decreto-Lei nº35/90, de 25 de janeiro, determinou que todas as crianças tinham que cumprir a escolaridade obrigatória, renunciando, assim, à ideia de que existiam “crianças não educáveis” (Guerreiro et al., 2025). O Decreto-Lei nº319/91, de 23 de agosto, ampliou este reconhecimento, integrando alunos com deficiência nas escolas regulares, instituindo modelos de ensino especializado em estruturas segregadas. Apesar de ter sido um passo importante, manteve a perspetiva da deficiência como problema individual, reforçando a separação de alunos com deficiência do restante corpo discente e prevendo o encaminhamento de alunos com condições mais severas para instituições de educação especial.

Em junho de 1994 realizou-se em Salamanca a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em que participaram vários países, incluindo Portugal e dela resultou uma Declaração sobre princípios, políticas e práticas para a educação especial, dando especial ênfase à inclusão e ao acesso a um currículo adequado para todos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994), no ponto 7 do capítulo I

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (p.11).

Contudo, foi apenas com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de janeiro, que se deu um avanço substancial, introduzindo os Programas Educativos Individuais (que continham a explicitação das medidas a implementar) e os Planos Individuais de Transição, procurando, deste modo, mudar o foco para uma escola que assume responsabilidade por todos os seus alunos. Paralelamente, iniciou-se o processo de extinção das escolas especiais, transformando-as em Centro de Recursos para a Inclusão (CRI), ao mesmo tempo que eram criadas, nas escolas, quatro respostas diferenciadas para intervenção com alunos com deficiências sensoriais e mentais graves, que necessitavam de recursos específicos: surgiram as Escolas / Agrupamentos de referência para a Deficiência Visual e Auditiva e as Unidades de Apoio Especializado para o Autismo e Multideficiência. A referida legislação atribuiu funções claras aos docentes do grupo de Educação Especial, criado, enquanto grupo de recrutamento, pelo Decreto-Lei nº 27/2006, de 10 fevereiro.

2.2. O Decreto-Lei nº 54/2018

O quadro sofre uma viragem decisiva com o Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho, marcando uma transição paradigmática sustentada pelos princípios da educabilidade universal, equidade, inclusão, personalização, flexibilidade curricular, autodeterminação, envolvimento parental e interferência mínima. Este diploma rompe com o anterior modelo que, embora já tivesse dado um passo ao abandonar a perspetiva puramente médica e ao introduzir a CIF-CJ como referência de avaliação, mantinha critérios de elegibilidade centrados em diagnósticos clínicos. O decreto de 2018 afastou-se definitivamente da lógica categorial, eliminando o conceito de necessidades educativas especiais e substituindo-o por uma abordagem centrada nas barreiras à aprendizagem e à participação, aplicável a todos os alunos, independentemente de possuírem ou não uma

deficiência formalmente reconhecida (Abreu & Grande, 2021; Guerreiro et al., 2025). Esta alteração traduz uma mudança de paradigma: da integração e educação especial para a inclusão plena, no seio de uma escola comum e universal.

Entre as diferenças face à legislação anterior, salientam-se cinco aspetos estruturantes. Em primeiro lugar, a rejeição da categorização binária entre alunos com e sem necessidades educativas especiais, passando a adotar-se medidas de suporte diferenciadas de acordo com a resposta de cada aluno. Por outro lado, a substituição do modelo de unidades especializadas pelos Centros de Apoio à Aprendizagem, de carácter colaborativo e transversal e a criação das Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), com participação ativa de docentes, técnicos, pais e comunidade educativa. Este diploma estabelece uma abordagem multinível (universal, seletiva e adicional), prevendo a definição de um *continuum* de medidas, evitando soluções rígidas ou segregadoras. Por fim, é dada maior ênfase no envolvimento das famílias como parceiros ativos na conceção, monitorização e avaliação das respostas educativas (Abreu & Grande, 2021; Decreto-Lei nº54/2018, 2018).

No caso específico dos alunos com Perturbação do Espetro do Autismo, o DL 54/2018 trouxe mudanças significativas na forma de conceber e operacionalizar apoios. Enquanto a legislação anterior remetia apenas para a existência de Programas Educativos Individuais (PEI) e de Planos Individuais de Transição (PIT) em articulação com centros especializados, o novo diploma propõe que a resposta se inscreva num leque multinível de medidas, mobilizadas de acordo com as necessidades e potencialidades dos alunos. Por exemplo, num nível universal, podem aplicar-se adaptações metodológicas em sala de aula, estratégias visuais de comunicação ou flexibilizações curriculares que beneficiam não só os alunos com PEA, mas toda a turma. No nível seletivo, destacam-se intervenções em pequeno grupo, apoio individualizado no desenvolvimento de competências sociais ou o uso de tecnologias de apoio. No nível adicional, preveem-se medidas intensivas e de maior duração, como a elaboração de planos específicos de intervenção comportamental, programas de transição para a vida adulta ou apoio intensivo no desenvolvimento da comunicação (Abreu & Grande, 2021;Guerreiro et al., 2025).

Estudos sobre a implementação inicial do diploma evidenciam que profissionais da educação reconhecem avanços na filosofia de base e no alinhamento com os referenciais

internacionais de inclusão, mas também identificaram dificuldades práticas: falta de formação especializada, sobrecarga burocrática, redefinição de papéis e ausência de recursos humanos suficientes. No caso de alunos portadores de PEA, estes constrangimentos tornam-se ainda mais visíveis, uma vez que a eficácia das medidas depende de competências técnicas específicas por parte dos docentes e técnicos especializados (Abreu & Grande, 2021).

Apesar disso, a aposta numa abordagem multinível tem sido considerada positiva, pois permite adaptar respostas educativas ao perfil de funcionalidade e não apenas ao diagnóstico, reduzindo a tendência para a estigmatização (Abreu & Grande, 2021).

Assim, pode afirmar-se que o DL 54/2018 não só reformula a lógica anterior como promove uma visão inclusiva de “segunda geração”, em que a diversidade, incluindo a dos alunos com PEA é encarada como valor educativo e não como obstáculo, exigindo, contudo, uma mudança cultural nas escolas, investimento em formação contínua e apoio institucional consistente para que as medidas se traduzam em práticas pedagógicas eficazes e não apenas em intenções declaradas.

Importa ainda referir que, em 2019, foi publicada a Lei nº116/2019, de 13 de setembro, que procedeu à primeira alteração ao Decreto-Lei nº54/2018. Esta atualização não modificou o paradigma inclusivo estabelecido, mas visou clarificar e reforçar alguns aspetos do diploma, nomeadamente no que concerne às responsabilidades das escolas e das equipas multidisciplinares, à formalização dos processos de monitorização e à garantia da continuidade das respostas educativas. A lei reafirma, deste modo, a centralidade da inclusão como princípio orientador da política educativa portuguesa, ao mesmo tempo que procura responder a dificuldades operacionais identificadas na aplicação inicial do regime jurídico (Lei nº116/2019).

3. Ensino / Aprendizagem da língua inglesa por alunos com necessidades específicas

3.1. A importância das línguas estrangeiras

A aprendizagem de uma língua estrangeira assume, na sociedade contemporânea, um papel central na formação acadêmica, social e profissional dos cidadãos. O domínio de uma segunda língua, particularmente do inglês, é frequentemente associado a melhores oportunidades no mercado de trabalho e a uma maior inserção em contextos multiculturais, funcionando como uma ferramenta de comunicação e interação global (Pereira & Peres, 2011). Além disso, estudos apontam que a aprendizagem precoce de línguas potencia o desenvolvimento cognitivo e linguístico, uma vez que as crianças apresentam maior plasticidade neurológica e capacidade de assimilação de novos códigos linguísticos (Lucas, 2022).

No plano educativo, a aprendizagem de uma segunda língua contribui para a formação integral do aluno, uma vez que mobiliza simultaneamente competências cognitivas, linguísticas e sociais. A aquisição de uma língua estrangeira, sobretudo em idade precoce, estimula a consciência metalinguística, reforça a capacidade de comunicação e fomenta a adaptação a diferentes contextos culturais, favorecendo aprendizagens mais significativas e duradouras (Pereira & Peres, 2011). Ao mesmo tempo, esta experiência potencia o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do pensamento crítico, aspectos essenciais para a participação ativa em sociedades globalizadas.

A relevância da aprendizagem de uma segunda língua não se restringe, contudo, a benefícios acadêmicos e profissionais. Pesquisas indicam que a experiência de aquisição de uma língua estrangeira pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento socioemocional, ao estimular a interação, a criatividade e a resolução de problemas em contextos comunicativos (Pereira & Peres, 2011). Tais aspectos assumem particular pertinência no caso dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Nestes discentes, a aprendizagem de uma língua estrangeira, quando mediada por metodologias adequadas e ambientes de aprendizagem estruturados, pode potencializar competências de comunicação, ampliar o repertório social e favorecer a flexibilidade cognitiva, aspectos muitas vezes desafiantes neste perfil (Wire, 2005).

Neste sentido, ensinar uma língua estrangeira a alunos com PEA deve ser entendido não apenas como uma tarefa pedagógica, mas como uma oportunidade de promover inclusão e desenvolvimento integral. A linguagem, enquanto instrumento de mediação cultural e social (Vygotsky, 1996, citado por (Pereira & Peres, 2011), pode constituir-se como um caminho para o fortalecimento das interações, valorizando tanto a dimensão comunicativa quanto a afetiva do processo educativo.

3.2. Ensino da língua inglesa no Sistema Educativo Português

O ensino da língua inglesa em Portugal evoluiu ao longo dos séculos, desde as iniciativas pioneiras das reformas pombalinas até à sua plena integração curricular no século XXI. Como destaca Correia (2018), as Aulas Régias, criadas em 1759, inauguraram o ensino sistemático de línguas vivas no contexto escolar, fazendo com que o inglês passasse a coexistir com línguas como o francês e o italiano. Já durante o século XIX, o inglês consolidou-se como disciplina efetiva nos liceus, embora ainda em posição secundária face ao francês (Correia, 2018).

No decorrer do século XX, o inglês já não se limitava ao ensino secundário; após vários avanços e recuos, estendeu-se gradualmente também ao 2º Ciclo do Ensino Básico (Correia, 2018). Foi já em pleno século XXI que o inglês foi oficialmente introduzido no 1º Ciclo do Ensino Básico, em regime extracurricular, através das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), assinalando assim um passo importante no ensino precoce da língua (Silva, 2022).

O verdadeiro salto pedagógico ocorreu em 2014/2015, quando o inglês se tornou disciplina obrigatória no 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico, estendendo-se ao 4º ano no ano seguinte. Ceia (2024) considera este avanço um dos raros “sinais positivos” (p. 2) nas políticas linguísticas nacionais, num panorama ainda marcado por fragmentação e falta de uma visão integrada e contínua.

Paralelamente, entre 2011 e 2015, decorreu em Portugal o projeto de Ensino Bilingue Precoce (uma parceria entre a Direção-Geral da Educação (DGE) e o British Council), no qual parte das disciplinas de Estudo do Meio e Expressões no 1º CEB foi lecionada em

inglês, correspondendo a de 20% a 40% da carga horária semanal (DGE, 2015). Ainda que experimental, esta iniciativa revelou o crescente interesse em alinhar a política linguística portuguesa com práticas de educação bilingue que já vinham sendo exploradas noutros países europeus.

A nível europeu, o ensino precoce e o multilinguismo são promovidos como competências fundamentais. O Conselho da Europa e a União Europeia defendem que todos os alunos devem aprender, além da língua principal de escolarização, pelo menos, outra língua europeia e, idealmente, uma terceira, com níveis de proficiência medidos pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Em Portugal, instrumentos pedagógicos como o Portefólio Europeu de Línguas, alinhado com o QECR, têm vindo a ser introduzidos desde o 1º ciclo para fomentar a literacia linguística e promover a autonomia do aprendiz (DGE, s.d.).

Em síntese, o ensino da língua inglesa em Portugal percorreu um caminho que o levou de uma disciplina restrita às elites liceais oitocentistas a uma componente estruturante do currículo do Ensino Básico moderno, em consonância com as orientações europeias para uma educação multilingue e inclusiva.

3.3. Ensino da língua inglesa a alunos com necessidades específicas

O ensino de línguas estrangeiras a alunos com necessidades específicas constitui um desafio acrescido para os docentes, que se confrontam com uma diversidade de necessidades que ultrapassa a transmissão de conteúdos linguísticos. Estudos têm demonstrado que estes alunos apresentam características muito heterogéneas, o que requer dos professores competências acrescidas de flexibilidade, diferenciação pedagógica e capacidade de adaptação (Fahmi et al., 2024).

Entre os desafios mais recorrentes, destaca-se a invisibilidade de algumas condições, como as dificuldades de aprendizagem, que não apresentam sinais físicos claros, dificultando a identificação precoce e a planificação de apoios adequados (Ford, 2013). Esta invisibilidade conduz frequentemente à subvalorização das necessidades destes alunos, até que as dificuldades se tornam mais evidentes no desempenho escolar. Além

disso, a persistência das limitações em áreas fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo compromete a aprendizagem de conteúdos curriculares, gerando pressões adicionais para os docentes que, na grande maioria das vezes, não têm formação para lidar com estas limitações (Ford, 2013).

Outro desafio reportado pela literatura prende-se com a adaptação das práticas pedagógicas. Muitos professores reconhecem que não se sentem preparados para diferenciar instruções ou aplicar estratégias específicas de ensino inclusivo, sobretudo em turmas grandes e diversificadas (Ford, 2013). A diferenciação pedagógica e adaptação curricular, embora necessária, exige tempo, recursos e colaboração entre professores de diferentes áreas, condições que nem sempre estão reunidas. Young (2024) sublinha que a falta de formação em práticas inclusivas no ensino da língua inglesa limita a capacidade dos docentes em responder eficazmente à diversidade em sala de aula, revelando lacunas no desenvolvimento profissional.

No plano organizacional, a investigação aponta ainda para limitações no modelo de coadjuvação. O formato *One Teach, One Assist*, amplamente adotado, tende a relegar o papel do docente de educação especial para uma função secundária e mais passiva, reduzindo o potencial de colaboração e de planificação pedagógica partilhada (Ford, 2013). Por outro lado, a gestão da sala de aula coloca desafios adicionais, não só pela necessidade de equilibrar a atenção entre alunos com necessidades específicas, mas também pelo risco de estigmatização quando determinados discentes recebem apoio diferenciado diante dos colegas (Ford, 2013).

Finalmente, importa reconhecer que a qualidade do ensino desempenha um papel decisivo no percurso académico destes alunos. Ford (2013) evidencia que os resultados variam substancialmente em função da qualidade das práticas pedagógicas, quer em contextos inclusivos, quer em apoios especializados. O processo de aprendizagem, que visa ampliar as formas de compreender e interpretar o mundo, exige, assim, que os docentes, para além de um tratamento rigoroso dos conteúdos, utilizem estratégias diversificadas de comunicação e adaptação, de modo a responder às especificidades dos discentes, que apresentam diferentes interesses, motivações, ritmos e estilos de aprendizagem (Silva, 2020).

3.4. Desafios e potencialidades dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo na aula de inglês

Entre as diversas condições, a Perturbação do Espectro do Autismo coloca desafios particulares à aprendizagem em contexto escolar. Alunos com esta perturbação apresentam dificuldades persistentes em três áreas nucleares: comunicação funcional, interação social e flexibilidade cognitiva (Morais, 2020). Estas limitações repercutem-se diretamente nas aulas de inglês, disciplina que, em grande parte das atividades pedagógicas, depende da interação, abstração e compreensão de usos pragmáticos da linguagem. Por exemplo, tarefas que envolvem *role-play* ou dramatizações podem ser desafiantes, pois exigem improviso, leitura de pistas sociais e resposta rápida a estímulos, aspetos difíceis para alunos com dificuldades de flexibilidade cognitiva. De igual modo, atividades de trabalho em pares (*pair work*) ou em pequenos grupos, frequentemente utilizadas no ensino comunicativo da língua inglesa, podem gerar ansiedade devido às exigências de interação social e à imprevisibilidade da resposta do colega. A aprendizagem de expressões idiomáticas, como *“it’s raining cats and dogs”*, pode também ser problemática, dado que os alunos com PEA tendem a interpretar a linguagem de forma literal, revelando dificuldades em compreender o sentido figurado.

Young (2024) observa que muitos professores reconhecem sentir falta de formação para adaptar estas tarefas comunicativas de modo a incluir os alunos com PEA sem comprometer a dinâmica da turma. Além disso, situações de sobrecarga sensorial são comuns nas aulas de inglês que recorrem a música, vídeos ou jogos sonoros, podendo desencadear comportamentos de evitamento ou desregulação emocional. A gestão destes episódios requer conhecimento das características do aluno, preparação prévia e sensibilidade por parte do docente.

Apesar destes desafios, a literatura aponta igualmente para as potencialidades do ensino de línguas, em especial o inglês, para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Silva (2020) destaca que o contacto com uma segunda língua pode contribuir para ampliar não apenas competências linguísticas, mas também a interação social e a autonomia. Do mesmo modo, Moraes (2024) defende que, quando apoiada em práticas colaborativas entre docentes, terapeutas e famílias, a aprendizagem da língua inglesa pode ser um

espaço de inclusão e de valorização de competências individuais, promovendo ganhos a nível cognitivo e socioemocional.

Deste modo, embora os alunos com PEA representem desafios específicos para os docentes de inglês, também oferecem oportunidades únicas para explorar práticas de ensino inovadoras e inclusivas. O equilíbrio entre a adaptação às suas necessidades e a promoção de contextos de aprendizagem ricos e interativos revela-se, assim, central para alcançar não apenas os objetivos curriculares, mas também metas mais amplas de inclusão e cidadania.

No seguimento do exposto, é relevante sistematizar as principais diferenças entre os desafios transversais a alunos com necessidades específicas e aqueles que se manifestam de forma mais acentuada no caso dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, em particular no ensino da língua inglesa. O quadro seguinte procura sintetizar esses aspetos, evidenciando não apenas as dificuldades comuns, mas também as especificidades que os alunos com PEA apresentam e as potencialidades que podem emergir deste processo.

Tabela 1

Comparação entre os desafios gerais de alunos com necessidades específicas e os desafios / potencialidades dos alunos com PEA no ensino da língua inglesa

Dimensão	Desafios Gerais (NE)	Desafios/ Potencialidades Específicas (PEA)
Identificação e Planeamento	Invisibilidade de algumas condições de dificuldades de aprendizagem, dificultando o diagnóstico precoce (Ford, 2013).	Dificuldade em planificar devido à grande heterogeneidade dos perfis (Morais, 2024).
Adaptação de Práticas Pedagógicas	Necessidade de diferenciação curricular em turmas heterogéneas (Ford, 2013).	Necessidade de estratégias visuais e estruturadas; dificuldades em adaptar tarefas comunicativas (Young, 2024).
Gestão da Sala	Risco de estigmatização e dificuldades na gestão da diversidade (Ford, 2013).	Ansiedade em contextos de trabalho de pares ou grupo; necessidade de previsibilidade.

Competências Acadêmicas	Défices em leitura, escrita e cálculo, que comprometem o acesso ao currículo (Ford, 2013).	Interpretação literal limita a compreensão de expressões idiomáticas e metáforas (Morais, 2024).
Formação de Professores	Falta de formação especializada e lacunas no desenvolvimento profissional inclusivo (Young, 2024).	Falta de preparação docente para gerir comportamentos em sobrecarga sensorial (Young, 2024).
Atividades de Interação	Desafios em tarefas colaborativas quando há ritmos distintos de aprendizagem.	Atividades de <i>role-play</i> ou improvisado são desafiantes devido à rigidez cognitiva.
Compreensão da Linguagem	Dificuldade em acompanhar conteúdos abstratos ou figurativos.	Dificuldade em entender inferência e pragmática da língua.
Sensibilidade Sensorial	Alunos podem reagir a estímulos inesperados, exigindo flexibilidade do professor.	Risco de desregulação com estímulos visuais / sonoros comuns nas aulas de inglês.
Potencialidades do Ensino da Língua Inglesa	Ensino do inglês pode promover desenvolvimento cognitivo e social (Silva, 2020).	Aprendizagem da língua inglesa pode promover autonomia, interação social e inclusão (Silva, 2020).

Após análise do quadro, torna-se evidente que, se, por um lado, os desafios gerais dos alunos com necessidades específicas estão relacionados sobretudo com a necessidade de diferenciação pedagógica e de recursos adequados, no caso dos discentes com Perturbação do Espectro do Autismo, sobressaem barreiras associadas às suas características comunicacionais, sociais e cognitivas. No entanto, a literatura demonstra também que o ensino da língua inglesa pode constituir um espaço de oportunidades, ao promover ganhos cognitivos, sociais e de autonomia (Silva, 2020).

Todavia, importa destacar que os docentes de língua inglesa se sentem frequentemente pouco preparados para lidar com a complexidade destas situações. A falta de formação especializada em práticas inclusivas, a escassez de recursos adaptados e a inexistência de estratégias pedagógicas específicas ajustadas à problemática do autismo são apontadas como fatores que condicionam a eficácia do processo de ensino- aprendizagem (Fahmi et al., 2024; Young, 2024). Assim, a inclusão efetiva de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo nas aulas de língua inglesa depende, em grande medida, do investimento na

formação docente, na criação de materiais acessíveis e na implementação de práticas de ensino baseadas em evidência.

3.5. Estratégias de ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

A literatura especializada evidencia que o ensino de Inglês a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo deve alicerçar-se em estratégias que respeitem a natureza cognitiva, sensorial e comunicacional desses discentes, valorizando o visual, a previsibilidade e os recursos audiovisuais. Assouline et al. (2008) destacam que crianças com esta perturbação que apresentam talentos particulares, frequentemente manifestam dificuldades na comunicação e interação social, o que reforça a necessidade de intervenções claramente estruturadas e com suporte visual constante.

Brahim (2022) identifica como principais desafios no ensino da língua inglesa a alunos com PEA a dispersão da atenção, a comunicação limitada e a falta de formação docente, e propõe que o uso de recursos audiovisuais, instruções claras e atividades segmentadas como estratégias para atenuar essas limitações. Em particular, 100% dos professores inquiridos recomendam o uso de suportes visuais, reconhecendo que muitos dos alunos com autismo aprendem predominantemente de forma visual.

Case & Yun (2019) demonstram experimentalmente que o *video modelling* pode melhorar o desempenho em tarefas motoras e favorecer a generalização de competências em crianças com PEA, sugerindo a utilidade desta estratégia para rotinas e sequências que podem ser adaptadas ao ensino linguístico. Esta prática alinha-se com abordagens que integram instrução visual + auditiva + ação, facilitando o acesso ao discurso e à sequência de tarefas pela clareza proporcionada pelo vídeo.

No contexto português, Ferreira (2024) evidencia que, embora o ensino da língua inglesa a alunos com esta perturbação se apresente como um desafio, é igualmente uma oportunidade para desenvolver práticas pedagógicas mais inclusivas. A autora destaca que a progressão linguística destes discentes requer intervenções individualizadas, com apoio visual consistente, reforço positivo e repetição estruturada, sublinhando a importância da flexibilidade e da previsibilidade nas atividades.

Lasintia et al. (2021) propõem estratégias específicas no contexto de ensino da língua inglesa: utilização de cartões visuais, adaptação de ritmo de aula, segmentação de conteúdos e integração de tecnologia assistiva para reforçar a aprendizagem funcional. Esta proposta convergente com a abordagem visual-funcional, revela que a frequência e a repetição, bem como a combinação entre estímulos visuais e auditivos, potenciam o reconhecimento lexical e a comunicação básica em Inglês.

Outros estudos destacam abordagens inovadoras e adaptações contextuais. Portella et al. (2024) exploram a adaptação de métodos em sala de aula para discentes com autismo, propondo práticas de adaptação curricular, uso de recursos sensoriais e personalização de tarefas.

Resende & Borges-Almeida (2025) apresentam o modelo do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) aplicado ao ensino de línguas estrangeiras, sugerindo que promover múltiplas formas de representação, ação e expressão permite acomodar os diferentes perfis de alunos com PEA. Enfatizam ainda que atividades multissensoriais (visuais, auditivas e táteis) devem ser combinadas para reforçar a aprendizagem e mitigar as dificuldades de transferência.

Em sintonia, Tissot & Evans (2003) introduzem estratégias visuais fundamentais, como quadros de rotina, pictogramas e sequências visuais, que ajudam a reduzir a ansiedade e a aumentar a autonomia de alunos autistas.

Complementarmente, Rao & Gagie (2006) defendem que *“learning through seeing and doing”* (p.26) é uma abordagem eficaz, utilizando suportes visuais como horários, cartões de comando e sequências de atividade para promover a compreensão e execução de tarefas.

Estas contribuições demonstram que, para o ensino da língua inglesa a alunos com PEA, não basta simplesmente reproduzir práticas convencionais; é necessário conceber atividades com suporte visual robusto, antecipação clara, estrutura previsível, adaptação sensorial e mecanismo de autorregulação integrados.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

4. Metodologia

A escolha da metodologia de um estudo não é um exercício neutro, mas uma decisão que deve refletir o problema de investigação, os objetivos definidos e o contexto em que se desenvolve. No presente trabalho, centrado na inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo no ensino da língua inglesa, tornou-se essencial adotar uma abordagem que permitisse não só compreender, mas também intervir e transformar a prática pedagógica.

Deste modo, o estudo assenta no paradigma qualitativo, de natureza interpretativa, e assume a forma de investigação-ação. Esta escolha metodológica justifica-se pela sua pertinência no contexto educativo e inclusivo, uma vez que possibilita uma articulação estreita entre teoria e prática, permitindo dar resposta a problemas concretos que emergem no quotidiano escolar (Coutinho et al., 2009).

A investigação-ação caracteriza-se por ser um processo cíclico e dinâmico, assente em fases de planificação, ação, observação e reflexão, que se interligam e se repetem, permitindo a adaptação constante das estratégias às necessidades dos alunos (Coutinho et al., 2009). Esta abordagem favorece a tomada de decisões pedagógicas informadas, sustentadas na evidência recolhida e na reflexão sistemática do docente-investigador sobre a sua própria prática.

No estudo em análise, a escolha da investigação-ação justifica-se por dois motivos fundamentais. Em primeiro lugar, porque permite compreender e transformar as práticas de ensino da língua inglesa, experimentando estratégias diferenciadas junto de alunos com PEA e avaliando os seus efeitos em contexto real. Em segundo lugar, porque constitui um processo de desenvolvimento profissional contínuo, em que o docente assume um papel ativo, reflexivo e colaborativo na procura de respostas pedagógicas mais ajustadas à diversidade dos seus alunos.

Este modelo metodológico alinha-se com os princípios da escola inclusiva, consagrados no Decreto-Lei nº 54/2018, de 6 de julho, em articulação com o Decreto-Lei nº 55/2018, do mesmo dia, que reforçam a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas que garantam a equidade e a participação de todos os alunos no processo educativo. A

investigação desenvolvida pretende, deste modo, contribuir não apenas para a melhoria das práticas no ensino do Inglês, mas também para a promoção de um ambiente educativo mais flexível, equitativo e inclusivo, em consonância com os princípios legais e pedagógicos que orientam a educação contemporânea.

4.1. Questão de investigação

Apesar dos avanços normativos em matéria de inclusão, persistem dificuldades na aplicação de estratégias eficazes no ensino da língua inglesa a discentes com PEA, especialmente nos casos de maior comprometimento funcional. A escassez de orientações específicas compromete a equidade no acesso à aprendizagem e à participação plena. Torna-se, por isso, essencial compreender que estratégias de ensino da língua inglesa poderão promover a inclusão e responder de forma adequada às necessidades destes alunos, valorizando as suas potencialidades. Desta reflexão decorre a questão central que orienta o presente estudo:

Que estratégias pedagógicas se revelam mais adequadas e eficazes para favorecer a aprendizagem da língua inglesa e a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?

Esta questão emerge da análise da literatura e da experiência profissional acumulada, refletindo a necessidade de perceber em que medida determinadas práticas pedagógicas podem ser adaptadas e implementadas para responder às especificidades de alunos com esta perturbação.

4.2. Objetivos do estudo

A formulação da questão de investigação conduz à definição de objetivos que orientam o percurso metodológico.

- **Objetivo geral**

Investigar o impacto da utilização de estratégias de ensino estruturadas, visuais e multissensoriais na aprendizagem da língua inglesa por alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

- **Objetivos específicos**

1. Identificar estratégias de ensino da língua inglesa com potencial inclusivo, direcionadas a alunos com PEA;
2. Implementar práticas pedagógicas diferenciadas no ensino da língua inglesa, ajustadas às necessidades de alunos com PEA, incluindo perfis de funcionalidade com maior comprometimento;
3. Avaliar os efeitos das estratégias implementadas no processo de aprendizagem e participação dos alunos com PEA em contexto de sala de aula;
4. Elaborar um guia de recomendações metodológicas, baseado na evidência recolhida, dirigido a docentes de Inglês que lecionem a alunos com PEA.

4.3. Contexto de investigação

A presente investigação desenvolveu-se num agrupamento de escolas, localizado no coração de uma cidade da zona centro do país. Este agrupamento caracteriza-se por uma natureza predominantemente urbana, situado numa zona económica e socialmente favorecida, mas que acolhe também alunos provenientes de áreas periféricas. Tal circunstância contribui para a formação de uma comunidade educativa heterogénea, refletindo diversidade ao nível socioeconómico e cultural.

O agrupamento integra dois Jardins de Infância, cinco escolas básicas do 1º ciclo e a uma escola básica dos 1º, 2º e 3º ciclos, escola-sede do agrupamento. Inclui ainda um Centro Escolar, composto por um jardim de infância e uma EB 1º ciclo. Uma das escolas de 1º Ciclo, localizada numa área periférica, entretanto absorvida pelo tecido urbano, constitui a única exceção relativamente à centralidade geográfica dos restantes estabelecimentos.

A escola-sede, onde decorreu o estudo, é constituída por seis blocos e um pavilhão gimnodesportivo. Dispõe de um conjunto variado de recursos, incluindo auditório, salas

de exposição, salas de formação, laboratórios, salas específicas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), Educação Visual, Expressão Plástica, Dança e Música, bem como diferentes espaços de estudo. Conta igualmente com três salas do Centro de Apoio À Aprendizagem (CAA), destinadas a apoiar alunos abrangidos por medidas adicionais. Duas destas salas possuem valência específica de ensino estruturado para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, onde se desenvolveu a investigação.

O presente estudo desenvolveu-se nas duas salas de ensino estruturado para alunos com PEA. A Sala 1 era frequentada por cinco alunos e a Sala 2 por quatro alunos, com perfis e problemáticas diversas. Apesar de oito discentes terem participado nas atividades propostas, a análise centra-se exclusivamente nos alunos com diagnóstico de PEA.

A investigação integrou-se na oferta curricular da disciplina de Inglês, assegurada para os alunos abrangidos pelas valências acima descritas, constituindo-se este contexto como particularmente adequado para a implementação e avaliação das estratégias pedagógicas em estudo.

4.4. Intervenientes

O estudo contou com a participação de alunos integrados nas valências de ensino estruturado para a Perturbação do Espectro do Autismo na escola-sede do Agrupamento de Escolas. Atendendo à natureza do estudo e à necessidade de salvaguardar a identidade dos participantes, a sua caracterização será apresentada de forma anónima, recorrendo apenas à inicial do primeiro nome. A descrição que se segue centra-se nos aspetos pedagógicos e clínicos relevantes para compreender o processo de ensino-aprendizagem, respeitando os princípios éticos da confidencialidade e da proteção de dados.

A J. tem onze anos e frequenta o 5º ano de escolaridade. Foi acompanhada desde o Jardim de Infância pela Equipa Local de Intervenção (ELI) do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), tendo beneficiado precocemente de Terapia da Fala (TF) e Terapia Ocupacional (TO). Atualmente, é acompanhada em consulta de Neurodesenvolvimento, tendo diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.

Ingressou no 1º ano do ensino básico em turma regular, mas, dada a discrepância significativa relativamente aos colegas e as dificuldades acentuadas de aprendizagem e adaptação, integrou, no 2º ano, a unidade de ensino estruturado para alunos com PEA.

Apresenta défices marcados ao nível da comunicação e da interação social, bem como alguma agitação psicomotora. Quando ansiosa ou cansada, manifesta estereotipias que funcionam como estratégia de autorregulação. Técnicas de suporte comportamental, associadas a atividades de relaxamento, como ouvir música ou exercícios respiratórios, revelaram-se eficazes na redução da ansiedade e, conseqüentemente, na diminuição das estereotipias.

Apesar das dificuldades, a J. é uma aluna empenhada, que procura corresponder às solicitações do adulto. Mantém um bom ritmo e capacidade de trabalho, embora este esforço lhe provoque, por vezes, sinais de exaustão. Demonstra entusiasmo especial por atividades musicais (cantar e dançar) e revela também uma grande aptidão pelo desenho e pela pintura, apresentando produções criativas e coloridas, que evidenciam uma competência notável nesta área. Demonstra grande entusiasmo pela disciplina de Inglês. É uma criança alegre, afetuosa e meiga, demonstrando afetos de forma espontânea.

Prefere rotinas bem estruturadas e tende a seguir orientações quando compreende claramente o seu propósito. Ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). No âmbito da avaliação, usufrui de adaptações como a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e o recurso a produtos de apoio. Atualmente mantém acompanhamento semanal em Terapia da Fala e Terapia Ocupacional pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

Na mesma sala, o S., também com 11 anos, é natural de um país pertencente à Comunidade dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e chegou a Portugal em 2019. Um ano mais tarde, confirmou-se o diagnóstico de Perturbação do

Espetro do Autismo, pela equipa da ULS (Unidade Local de Saúde). Beneficiou de intervenção precoce pela ELI no Jardim de Infância, tendo realizado sessões de TF e TO. É, atualmente, seguido na Consulta de Neurodesenvolvimento daquela unidade hospitalar.

Apresenta um comprometimento grave ao nível da comunicação verbal, da interação social e da autonomia, necessitando de supervisão constante do adulto. Em contexto de sala de aula, manifesta frequentemente comportamentos de oposição, sobretudo quando contrariado, e revela dificuldade em seguir regras e orientações. Deambula pela sala com regularidade e emite estereotípias sonoras que dificultam a sua escuta ativa, condicionando a atenção e a execução de instruções orais.

O S. depende do apoio permanente do adulto em todas as atividades e espaços escolares, sendo fundamental a implementação de estratégias que promovam progressivamente a sua autonomia. Demonstra ainda hipersensibilidade a estímulos sonoros e uma rigidez cognitiva acentuada, revelando grande dificuldade em adaptar-se a novas situações. Quando contrariado, tende a reagir com choro, revelando dificuldades acrescidas na regulação emocional. Por vezes, aparenta confusão face a determinadas instruções, realizando ações contrárias ao que foi solicitado.

No âmbito do Decreto-lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). No processo de avaliação, usufrui de adaptações como a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e a utilização de produtos de apoio. Mantém acompanhamento em Terapia da Fala e Terapia Ocupacional por técnicos especializados do CRI.

Também o P. frequenta esta sala. Tem 12 anos e foi diagnosticado com PEA aos dois anos e meio. Desde essa idade, foi acompanhado semanalmente pela Equipa Local de Intervenção do SNIPI, apoio que se manteve até à sua entrada no 1º Ciclo.

Apresenta marcada agitação motora, que compromete a sua permanência sentado em contexto de sala de aula. Esta característica, associada a grandes dificuldades de atenção/

concentração, interfere no seu desempenho académico e limita a sua capacidade de permanecer em tarefa. Requer, por isso, orientação constante do adulto para iniciar e concluir as tarefas propostas. Durante a realização de tarefas individuais, manifesta frequentemente comportamentos como emissão de sons, movimentos corporais repetitivos e levantar-se e sentar-se repetidamente.

Na interação com os pares, o P. revela dificuldades de autorregulação e de gestão da frustração. Perante a negação de algo que deseja, pode adotar comportamentos agressivos para com os colegas, assim como atitudes impulsivas de autoagressão.

Apresenta fragilidades ao nível da memória de retenção e dificuldades significativas na motricidade fina, que condicionam a escrita. Ao nível da compreensão oral, consegue entender instruções simples, desde que esteja atento, o que acontece de forma pouco consistente. No desenvolvimento de atividades em grupo, é necessário confirmar se compreendeu as instruções recebidas. A sua expressão oral encontra-se gravemente comprometida, tanto na articulação de sons como na construção frásica, evidenciando um discurso pobre e marcado por omissões e incorreções. As aprendizagens que vai efetuando na leitura, escrita e matemática são inconsistentes; contudo, o aluno demonstra particular interesse pela língua inglesa, conhecendo algum vocabulário básico que aprendeu na televisão e em vídeos que gosta de ver. Manifesta, ainda, dificuldade em lidar com alterações de rotina, reagindo com ansiedade.

Ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (acomodações curriculares, enriquecimento curricular e intervenção foco académico e comportamental) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). No processo de avaliação, usufrui de adaptações como a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e o recurso a produtos de apoio. É semanalmente acompanhado por técnicos do CRI em Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional.

Na sala 2, foi observada a evolução de dois alunos: o R. e a F.

O R. tem 14 anos e foi referenciado para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância pouco antes de completar dois anos, por suspeita de Perturbação do Espectro do Autismo. O diagnóstico foi confirmado poucos dias antes de perfazer esta idade, tendo sido também identificada, em comorbilidade, uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. O seu nível funcional situa-se bastante abaixo da média esperada para a sua faixa etária, condicionando, deste modo, a sua autonomia e aprendizagem.

Apresenta contacto visual reduzido, linguagem pobre e interação social muito limitada, recorrendo frequentemente a ecolalias. As dificuldades na comunicação associam-se a uma frágil capacidade de expor ideias e pensamentos de forma organizada. Apresenta estereotípias, sobretudo quando as atividades propostas não são do seu agrado ou quando enfrenta situações de ansiedade. Demonstra ainda dificuldades significativas em aceitar alterações nas rotinas, sendo fundamental recorrer à antecipação para prevenir episódios de desregulação comportamental. Nestas circunstâncias, pode ter dificuldade em lidar com a frustração, em aceitar a negação de um pedido ou em enfrentar o erro.

O R. revela ainda dificuldades em manter intencionalmente a atenção em tarefas específicas, cansando-se facilmente. Para sustentar o seu envolvimento, torna-se necessário diversificar materiais, explorando diferentes cores, texturas e sons. A sua área forte centra-se na perceção visual, aspeto que se revela um recurso pedagógico valioso. Apesar das limitações, mostra gosto em aprender e interesse em explorar novos materiais. Contudo, evidencia dificuldades marcadas na gestão do comportamento, nas interações interpessoais básicas e na salvaguarda da própria segurança, registando-se episódios de autoagressão em momentos de maior stress ou alteração de rotinas.

Em termos de aprendizagem, enfrenta obstáculos na aquisição e generalização de conceitos, apresentando progressos muito lentos e inconsistentes. Necessita de instruções curtas, claras e objetivas, adequadas ao seu perfil. Demonstra alguma aceitação do toque.

Nos termos do Decreto-Lei nº 54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia

peçoal e social). O processo de avaliação é igualmente adaptado, através da diversificação dos instrumentos de recolha de informação e da utilização de produtos de apoio. Recebe ainda apoio especializado de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, assegurados pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

A F. tem catorze anos e foi uma criança saudável até aos três anos de idade, momento em que se verificou um retrocesso significativo em várias áreas do desenvolvimento, em particular na linguagem e no contacto visual. Após rastreios de Terapia da Fala e auditivos, foi encaminhada e acompanhada em consultas de Neuropediatria e referenciada para o SNIPI. Nesse período, foi submetida a cirurgia por défice auditivo de transmissão, resultante de otites de repetição, e diagnosticada, pouco depois, com epilepsia focal. A medicação subsequente permitiu melhorias na comunicação e no comportamento, embora persistissem limitações funcionais relevantes, como atraso no desenvolvimento cognitivo, atraso na linguagem com perturbação articulatória, dificuldades de abstração e uma perturbação moderada de coordenação motora.

Foi ainda diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção grave, na forma combinada, associada a níveis acentuados de impulsividade, sobretudo em tarefas que não lhe despertam interesse. Acrescem dificuldades visuoespaciais e de organização perceptiva, embora apresente uma boa memória visual, aspeto que constitui uma potencialidade. O seu percurso escolar foi marcado por um ano de adiamento, em virtude do quadro clínico apresentado. Aos sete anos, foi-lhe diagnosticada Perturbação do Espectro do Autismo, em comorbilidade com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, de acordo com relatório da Consulta de Desenvolvimento, em que é seguida ainda hoje.

Atualmente, mantém grandes dificuldades em dirigir e concentrar a atenção, sobretudo em tarefas mais complexas ou abstratas, necessitando frequentemente de atenção individualizada para compreender as instruções, manter a atenção e persistir na realização das tarefas. Revela também limitações ao nível da motricidade global, fina e coordenação óculo-manual. Quando as atividades correspondem aos seus interesses, demonstra maior iniciativa e alguma autonomia. A disciplina de Inglês é uma das suas

áreas de interesse. Contudo, a reduzida capacidade de autorregulação condiciona a participação ativa e a qualidade da interação com pares e adultos.

O comportamento da F. pode assumir contornos desafiantes, exigindo do adulto estratégias de negociação e assertividade para alcançar os objetivos pedagógicos. Encontra-se medicada, uma vez que as crises relacionadas com obsessões frequentes são intensas e, em algumas situações, conduzem a episódios de agressividade.

No âmbito do Decreto-lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). O processo de avaliação contempla adaptações, nomeadamente a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e a utilização de produtos de apoio. Para além destas medidas, recebe ainda apoio especializado, em contexto escolar, de Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, assegurados pelo Centro de Recursos para a Inclusão.

A caracterização dos alunos participantes permite compreender a heterogeneidade de perfis que coexistem no ensino estruturado e que fundamentam a relevância da presente investigação. As diferenças observadas ao nível da comunicação, interação social, autorregulação comportamental, autonomia e estilos de aprendizagem evidenciam a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas às particularidades de cada discente. Ao mesmo tempo, estes perfis ilustram a diversidade típica da Perturbação do Espectro do Autismo, mostrando que, mesmo num contexto educativo comum, coexistem graus distintos de comprometimento e áreas de competência diferenciadas. Assim, a análise das práticas implementadas neste estudo adquire pertinência acrescida, uma vez que se ancora na realidade concreta de alunos com necessidades específicas, constituindo-se como oportunidade de refletir sobre a adequação e eficácia das estratégias de ensino estruturadas e visuais aplicadas à aprendizagem da língua inglesa.

4.5. Procedimentos metodológicos

Após a revisão da literatura e a definição da questão de investigação e dos objetivos, iniciou-se a fase de implementação da investigação. Num primeiro momento, foi solicitada autorização formal ao Diretor do Agrupamento de Escolas, explicitando os objetivos, âmbito e pertinência do estudo. Seguiu-se a obtenção de consentimento informado por parte dos Encarregados de Educação dos alunos envolvidos, garantindo-se o respeito pelos princípios éticos da investigação: informação clara sobre as finalidades do estudo, garantia de confidencialidade e anonimato, bem como o direito de desistência em qualquer momento.

Posteriormente, procedeu-se à análise documental dos Processos Individuais dos Alunos (PIA), com vista a recolher informação relevante sobre o perfil de funcionalidade, necessidades específicas, medidas mobilizadas e implementadas. Junto das docentes responsáveis por estes casos, procurou recolher-se informação sobre os estilos de aprendizagem destes discentes. Esta análise constitui uma etapa fundamental para a construção de um plano de intervenção adequado e ajustado à realidade dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

A fase seguinte consistiu na implementação das estratégias pedagógicas, seguindo os princípios da investigação-ação em ciclos de planificação, ação, observação e reflexão. A recolha sistemática de dados acompanhou todo o processo, culminando numa fase final de análise e discussão dos resultados, em articulação com a literatura revista e com os objetivos definidos.

4.6. Operacionalização

A operacionalização da investigação seguiu as quatro etapas características da investigação-ação (Coutinho et al., 2009): planificação, ação, observação e reflexão.

Na fase de planificação, foi realizada uma pesquisa aprofundada da literatura existente sobre estratégias de ensino da língua inglesa a alunos com PEA. Esta pesquisa, em articulação com a análise documental dos PIA, constituiu a base para a construção de um

plano de intervenção pedagógica, composto por atividades adaptadas às necessidades específicas e aos estilos de aprendizagem dos alunos.

A fase de ação contemplou a implementação das estratégias pedagógicas em cerca de 30 sessões de ensino, integradas na disciplina de Inglês. Os conteúdos incidiram sobre aspetos básicos da língua, abordados em tópicos, com destaque para a comunicação funcional, a aquisição de vocabulário através de suportes visuais e a promoção do envolvimento ativo dos alunos nas tarefas propostas.

Na fase de observação, foram efetuados registos sistemáticos relativos à participação, atenção, comunicação, envolvimento e evolução dos alunos. A recolha foi realizada de forma contínua, após cada sessão, através da análise de produções dos alunos e de registos num diário de bordo construído para o efeito.

Por fim, a fase de reflexão permitiu analisar os dados recolhidos, identificar evidências de aprendizagem, reconhecer dificuldades persistentes e definir potenciais ajustes nas estratégias a aplicar. Esta análise crítica constituiu a base para os reajustes introduzidos nos ciclos seguintes, reforçando o carácter dinâmico e evolutivo da investigação-ação.

4.7. Análise de dados

A recolha e análise de dados nesta investigação privilegiou uma abordagem qualitativa, atendendo à natureza da investigação-ação e ao carácter exploratório do estudo. As técnicas de recolha de informação permitiram captar não apenas a evolução da aprendizagem da língua inglesa, mas também a forma como os alunos com PEA interagem e participam nas atividades propostas.

Segundo Coutinho et al. (2009) e Fonseca (2012), estas técnicas podem organizar-se em três grandes categorias: técnicas baseadas na observação, centradas na perspetiva direta do investigador sobre os fenómenos em estudo; técnicas baseadas na conversação, que privilegiam o diálogo e a interação com os participantes; e análise documental, que implica a consulta e interpretação de registos escritos relevantes.

No presente estudo, foram privilegiadas as técnicas de observação sistemática e a análise documental. A observação foi operacionalizada através da observação direta em contexto de sala de aula, dos registos no diário de bordo dos indicadores como participação, comunicação, envolvimento e evolução nas tarefas e, por fim, também das produções dos alunos. A análise documental incidu sobre os PIA, fornecendo informações essenciais para a compreensão dos perfis e necessidades específicas.

A organização dos dados foi feita por sessão, permitindo uma leitura sequencial do processo, com recurso a categorias como resposta verbal / não verbal, envolvimento nas atividades, nível de atenção e necessidade de apoio. Esta análise, de carácter qualitativo, permitiu identificar padrões de comportamento e evolução, articulando-os com os objetivos da investigação e possibilitando a elaboração de conclusões fundamentadas sobre o impacto das estratégias aplicadas.

Em síntese, a metodologia delineada neste estudo procurou articular uma fundamentação teórica sólida com a prática pedagógica em contexto real de sala de aula. A definição clara da questão de investigação e dos objetivos orientou o percurso metodológico, que se desenvolveu no âmbito da investigação-ação, integrando as fases de planificação, implementação, observação e reflexão. A caracterização do contexto educativo e dos intervenientes permitiu evidenciar a diversidade de perfis existentes e justificar a pertinência da aplicação de estratégias diferenciadas no ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Os procedimentos adotados garantiram o rigor ético e metodológico da investigação, ao mesmo tempo que asseguraram a relevância prática dos dados recolhidos. Esta abordagem possibilita, deste modo, uma análise aprofundada dos resultados, que será apresentada no capítulo seguinte, permitindo compreender em que medida as estratégias aplicadas contribuíram para promover a aprendizagem e a inclusão dos alunos envolvidos.

5. Análise e Discussão dos Resultados

A análise dos resultados constitui uma etapa central da investigação, permitindo compreender o impacto das estratégias de ensino da língua inglesa junto dos alunos com Perturbação do Espectro do Autismo e estabelecer a relação entre os dados recolhidos e a literatura previamente analisada. Após a caracterização dos intervenientes e a descrição do processo metodológico adotado, este capítulo pretende articular as evidências observadas em contexto de prática com o enquadramento teórico previamente delineado, de modo a aprofundar a reflexão e a fundamentar as conclusões do estudo.

A discussão será orientada pela lógica da investigação-ação, em que a prática docente se transforma num espaço de experimentação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Deste modo, os resultados não serão apenas descritos, mas também analisados à luz das teorias e estudos que exploram o ensino estruturado, as adaptações curriculares e as estratégias específicas para alunos com PEA.

Diversos autores sublinham a importância de adotar metodologias diferenciadas e flexíveis, de forma a garantir acessibilidade e envolvimento dos alunos com PEA no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. Lasintia et al. (2021) evidenciam que a utilização de recursos visuais, a adaptação do ritmo de ensino e o uso de tecnologias digitais são fundamentais para potenciar a participação e compreensão dos discentes. Na mesma linha, Tissot & Evans (2003) defendem que o uso de estratégias visuais, como quadros de imagens, pictogramas e esquemas, facilita a compreensão e a autonomia de crianças com PEA, contribuindo para a diminuição da ansiedade e para o aumento da previsibilidade em sala de aula.

Também Resende & Borges-Almeida (2025) destacam que o recurso ao Desenho Universal para a Aprendizagem, em articulação com uma abordagem multissensorial, promove não apenas a inclusão, mas também o desenvolvimento de competências linguísticas e sociais, favorecendo uma maior equidade no acesso às atividades propostas. Complementarmente, Rao & Gagie (2006) demonstram que os suportes visuais e as atividades práticas constituem ferramentas eficazes para promover aprendizagens significativas, reforçando a motivação e a autoconfiança dos alunos. Referem também que o uso de imagens pode auxiliar na explicação de conceitos mais abstratos (tão difíceis

para a grande maioria dos alunos com esta perturbação), bem como na concentração dos discentes na mensagem, reduzindo assim a ansiedade. Para além disso, de acordo com os mesmos autores, a generalidade dos alunos com PEA são “*visual rather than hearing/auditory learners*” (p.26), beneficiando de formas de comunicação alternativas, como imagens, em detrimento da palavra escrita.

Outros contributos teóricos enriquecem esta perspetiva. Assouline et al. (2008) sublinham a necessidade de estruturas claras e suporte visual constante, dado que muitos alunos autistas revelam dificuldades na comunicação e interação visual. Brahim (2022) reforça essa necessidade, identificando desafios como a dispersão da atenção e a comunicação limitada, e recomendando instruções segmentadas, uso de vídeos e apoio visual sistemático. Já Portella et al. (2024) dão ênfase à importância da adaptação curricular e da personalização de tarefas, incluindo o uso de recursos sensoriais para garantir o envolvimento dos alunos e a adequação das práticas pedagógicas às suas necessidades.

Deste modo, a análise que se segue procurará articular os resultados obtidos com as perspetivas teóricas anteriormente apresentadas, identificando convergências, complementaridades e eventuais divergências. Neste sentido, o presente capítulo visa dar resposta aos segundo e terceiro objetivos específicos do estudo, procurando compreender de que forma as estratégias aplicadas contribuíram para promover um ambiente de aprendizagem mais acessível, estruturado e significativo, colaborando, assim, para a construção de conhecimento relevante e aplicável à prática pedagógica, tanto no domínio da Educação Especial, como no ensino da língua inglesa.

5.1. Organização da análise

A análise dos dados recolhidos foi organizada de forma a garantir coerência com os objetivos do estudo e com a natureza do processo de investigação-ação. Procurou-se, deste modo, compreender o impacto das estratégias de ensino implementadas através de uma leitura sistemática e interpretativa das evidências obtidas em contexto real de prática pedagógica.

Para estruturar esta análise, definiram-se previamente cinco categorias de observação e interpretação: participação, atenção, comunicação, envolvimento e evolução. Estas categorias emergem da necessidade de observar dimensões fundamentais do comportamento e da aprendizagem dos alunos com PEA, em consonância com o quadro teórico anteriormente delineado. Cada categoria permitiu identificar padrões de resposta e indicadores de progresso ou dificuldade face às estratégias de ensino adotadas.

A análise foi desenvolvida em torno dos tópicos temáticos lecionados, possibilitando uma leitura sequencial e comparativa dos resultados obtidos em cada momento. Deste modo, foi possível verificar a forma como os alunos reagiram às diferentes propostas pedagógicas e como o seu desempenho e envolvimento evoluíram ao longo das sessões.

As fontes de dados usadas incluíram a observação direta em sala de aula, as notas do diário de bordo da investigadora e as produções dos alunos. A observação direta permitiu recolher informação sobre o comportamento, a interação e a atenção dos discentes durante as atividades; no diário de bordo foram registadas perceções, decisões pedagógicas e ajustes realizados ao longo do processo; as produções dos alunos constituíram evidência concreta do seu desempenho linguístico e comunicacional.

Para assegurar a validade e fiabilidade da análise, foi realizado um processo de triangulação de dados, cruzando as informações provenientes das diferentes fontes e categorias. Esta triangulação permitiu confirmar tendências, reduzir a subjetividade inerente à observação individual e reforçar a consistência interpretativa dos resultados.

5.2. Apresentação e discussão dos resultados

A presente secção visa dar continuidade à prossecução dos segundo e terceiro objetivos específicos deste estudo.

Assim, a análise dos resultados que se segue procura avaliar o impacto concreto das estratégias de ensino aplicadas, observando a participação, atenção, comunicação, envolvimento e evolução da aprendizagem de cada aluno. Estas dimensões, definidas previamente como categorias de análise, permitem compreender de forma sistemática

como diferentes tipos de estímulo (visual, motor e multissensorial) influenciaram o comportamento e aprendizagem dos participantes.

A interpretação dos dados foi realizada com base na observação direta em sala de aula, nas notas do diário de bordo e nas produções dos alunos, recorrendo à triangulação das fontes de evidência como estratégia de validação e rigor metodológico (Coutinho et al., 2009).

A discussão dos resultados será apresentada por unidade temática lecionada, articulando as evidências empíricas com o enquadramento teórico previamente estabelecido, de modo a refletir sobre a eficácia das práticas e o seu potencial inclusivo no contexto do ensino da língua inglesa a alunos com PEA.

5.2.1. Tópico 1 – *Greetings and Farewells*

O primeiro tópico lecionado, *Greetings and Farewells*, teve como principal objetivo introduzir e consolidar expressões de cumprimento em língua inglesa (tais como *Hello, Hi, How are you?, Goodbye*, entre outras), bem como aprender a apresentar-se, dizendo o nome. Para este fim, foram usadas duas canções em vídeo, com ritmo marcado e gestos associados, de modo a favorecer a memorização e envolvimento dos alunos. A escolha deste tipo de recurso baseou-se nas evidências teóricas que defendem a importância dos suportes visuais e auditivos integrados na aprendizagem de alunos com PEA, tal como salientado por Lasintia et al. (2021) e Rao & Gagie (2006).

A observação direta, complementada pelas notas do diário de bordo e pelas respostas dos alunos durante as atividades, permitiu identificar diferenças relevantes no modo como cada discente reagiu às estratégias implementadas.

Na sala 2, a F. revelou-se muito participativa, demonstrando iniciativa própria nas respostas e evidenciando o seu gosto pela disciplina. Contudo, os períodos de atenção foram curtos e a sua impulsividade levou-a a responder fora da sua vez, o que exigiu mediação constante. Apesar dessas dificuldades, o recurso às canções potenciou o seu envolvimento e motivação, reforçando a importância da estrutura previsível e rítmica das atividades musicais para alunos com autismo, conforme defendem Tissot & Evans (2003).

Também na mesma sala, o R. apresentou um nível reduzido de participação, intervindo apenas quando solicitado. As dificuldades de concentração e o comportamento instável limitaram o seu desempenho, embora tenha conseguido repetir algumas estruturas básicas, ainda que com a presença de ecolália. Foi observada comunicação funcional simples, especialmente em respostas diretas, o que denota potencial para evolução quando as tarefas são curtas e estruturadas, conforme sugerem Assouline et al. (2008) e Brahim (2022), que sublinham a necessidade de instruções claras e suportes visuais consistentes.

Na Sala 1 a J. destacou-se pela forte adesão às canções, especialmente a primeira, reproduzindo a coreografia com entusiasmo, e pela capacidade de manter a atenção sempre que foram usados recursos audiovisuais. Demonstrou compreensão das estruturas ensinadas e respondeu corretamente às perguntas de forma autónoma. A sua resposta confirma o impacto do *video modelling* e da aprendizagem multissensorial, como indicado por Case & Yun (2019) e Resende & Borges-Almeida (2025).

O P. apresentou também elevada participação e autonomia comunicativa, respondendo de forma correta e espontânea às interações verbais. Embora por vezes disperso, o seu desempenho global reflete envolvimento e motivação consistentes, sugerindo que a familiaridade prévia com as estruturas pode ter reforçado a confiança e a fluência na resposta.

Por sua vez, o S. mostrou-se participativo quando interpelado, reproduzindo gestos e expressões faciais da canção, sempre que havia modelagem direta pela professora. Apesar dos períodos curtos de atenção e da tendência inicial para repetir a pergunta antes de responder, o aluno foi gradualmente assimilando a estrutura comunicativa, evidenciando evolução após sucessivas repetições.

De forma geral, observou-se que todos os alunos reproduziram melhor as expressões de cumprimento e apresentação quando estas estavam integradas na canção, do que nas situações de diálogo orientado entre pares ou em grupo. Este resultado confirma a relevância das estratégias visuais, auditivas e rítmicas na aprendizagem de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, promovendo a atenção conjunta, a previsibilidade e

a autorregulação emocional, aspetos sublinhados por Portella et al. (2024) e Resende & Borges-Almeida (2025).

Assim, a análise deste primeiro tópico demonstra que o uso de canções em vídeo com suporte gestual constitui uma estratégia de ensino altamente inclusiva. Os resultados indicam que a combinação entre ritmo, imagem e movimento facilita a compreensão e a memorização das estruturas linguísticas, potenciando a comunicação funcional e o envolvimento ativo dos alunos.

5.2.2. Tópico 2 – *Food and Drink*

A segunda unidade temática, *Food and Drink*, teve como principais objetivos compreender palavras e expressões simples e usar vocabulário básico relacionado com alimentos e bebidas, através de atividades que privilegiam a repetição estruturada, o suporte visual e o uso funcional da linguagem. Pretendeu-se que os alunos fossem capazes de compreender palavras e expressões muito simples, identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens e comunicar informação pessoal elementar, recorrendo a frases simples como *I like...* e *I don't like....*

As estratégias utilizadas centraram-se na integração de estímulos multimodais: uma canção ritmada com repetição da estrutura *I like* seguida do nome do alimento / bebida, a prática de perguntas e respostas com apoio visual (*Do you like...?*), e a construção coletiva de um gráfico com autocolantes (*smiles*), na qual os alunos indicavam as suas preferências alimentares. Esta última atividade teve como finalidade estimular a interação social e a comunicação intencional, através de uma tarefa lúdica e concreta, ajustada ao perfil sensorial e cognitivo dos discentes.



Figura 1

Do you like...? – Atividade com autocolantes

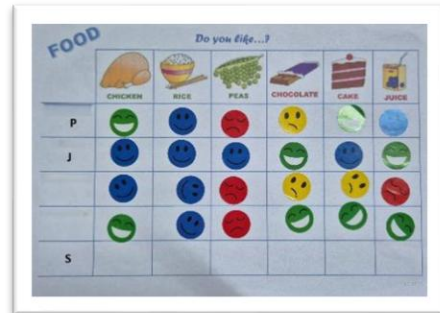


Figura 2

Do you like...? – Exemplo de quadro final

No final da unidade, foi introduzido o *Picture Dictionary*, concebido para sistematizar o vocabulário aprendido através da associação imagem – palavra. Este recurso incorporou pictogramas de comunicação aumentativa e alternativa (ARASAAC) e manteve uma estrutura visual uniforme quase todas as unidades temáticas, de modo a reforçar a previsibilidade e a coerência do processo de aprendizagem. Para os alunos com maior competência gráfica, foi facultada a possibilidade de representar os alimentos através do desenho, valorizando a expressão individual e o envolvimento criativo.



Figura 3

Picture Dictionary – exemplo A



Figura 4

Picture Dictionary – exemplo B

A análise de dados revela que as atividades visuais e manipulativas foram as mais eficazes na promoção da atenção, da motivação e da retenção de vocabulário.

A F. manteve-se demonstrou grande envolvimento e iniciativa espontânea, mantendo a concentração durante a canção e a colagem dos autocolantes. Aplicou corretamente as estruturas trabalhadas e manifestou curiosidade em ampliar o vocabulário, revelando uma boa capacidade de retenção e transferência da aprendizagem.

O R., por outro lado, apenas participou quando solicitado, evidenciando dificuldade em manter a atenção. Apesar disso, mostrou-se motivado durante a atividade com os autocolantes, reagindo positivamente ao reforço visual e tátil. Continuou, contudo, a apresentar dificuldade na generalização de aprendizagens de uma sessão para a outra, o que confirma a necessidade de repetição estruturada e suporte visual constante, conforme salientam Lasintia et al. (2021) e Rao & Gagie (2006).

A J. participou ativamente, sobretudo durante a canção, onde imitava os gestos e acompanhava o ritmo com entusiasmo. Com alguma mediação, foi capaz de utilizar as estruturas de forma funcional, demonstrando elevada motivação e progressos consistentes na reprodução de vocabulário, o que confirma a eficácia das estratégias multissensoriais (Resende & Borges-Almeida, 2025).

O P. apresentou participação consistente e desempenho seguro, utilizando as estruturas de forma autónoma e correta. Apesar de alguns comportamentos provocadores pontuais, manteve a atenção e envolveu-se com entusiasmo na atividade de colagem dos autocolantes. Demonstrou domínio sólido do vocabulário e autonomia crescente na comunicação básica, em linha com o que Tissot & Evans (2003) descrevem como o efeito positivo da previsibilidade e do suporte visual na autorregulação de alunos com PEA.

O aluno S. não participou nas sessões correspondentes a este tópico.

De forma geral, os dados indicam que as atividades que combinam canção, ritmo e estímulos visuais promoveram maior envolvimento e melhor desempenho linguístico. Tal como observado no tópico anterior, os alunos reproduzem as estruturas com maior precisão quando estas são integradas em canções, em detrimento de diálogos orientados entre pares. Este resultado corrobora as conclusões de autores como Lasintia et al. (2021) e Resende & Borges-Almeida (2025), que destacam o papel das estratégias multissensoriais e da repetição estruturada na consolidação da aprendizagem e na promoção da participação ativa de alunos com PEA.

De forma transversal, os resultados confirmam a grande eficácia das canções e dos suportes visuais na aquisição e retenção de vocabulário, em comparação com as práticas de diálogo orientado. O recurso simultâneo a estímulos visuais, auditivos e motores, promoveu um maior envolvimento emocional e cognitivo, reforçando a aprendizagem significativa e a motivação dos alunos.

Estes resultados convergem com o princípio do Desenho Universal para a Aprendizagem defendido por Resende & Borges-Almeida (2025), segundo o qual a diversificação de canais de acesso à informação permite uma aprendizagem mais equitativa, ajustada aos diferentes perfis cognitivos e sensoriais dos alunos com PEA.

5.2.3. Tópico 3 – Colours

O terceiro tópico temático, *Colours*, teve como objetivos compreender e identificar palavras e expressões simples associadas às cores, nomear vocabulário através de suporte visual e utilizar a estrutura “*I like...*”, consolidando aprendizagens da unidade anterior. O ensino deste tema assentou, deste modo, numa lógica de continuidade e reforço linguístico, mantendo a previsibilidade das rotinas e dos formatos de atividade, aspetos particularmente relevantes para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, conforme defendem Tissot & Evans (2003).

As estratégias de ensino integraram uma canção introdutória, que retomava a estrutura “*I like...*” aplicada agora ao vocabulário relacionado com as cores, combinando o ritmo musical com suporte visual em vídeo, de forma a maximizar a atenção e a memorização.

Após um exercício de repetição dos novos vocábulos, foi realizado um jogo interativo no computador, no qual os alunos tinham de identificar, entre três opções visuais, o quadrado correspondente à cor nomeada pela professora. Esta atividade de carácter lúdico e imediato contribuiu para reforçar a associação entre a palavra e o estímulo visual, mobilizando a atenção conjunta e promovendo respostas comunicativas espontâneas.

Posteriormente, os alunos participaram na construção de uma paleta de cores sensorial, utilizando diferentes materiais táteis, com diferentes texturas, que permaneceu exposta na sala como apoio visual permanente, facilitando a recordação e generalização em

contextos posteriores. Por fim, as aprendizagens foram sistematizadas no dicionário de imagens, consolidando a associação entre a palavra escrita, a imagem e, quando possível, o símbolo de comunicação.



Figura 5

Paleta (Sala 1)



Figura 6

Paleta (Sala 2)

A análise das observações revela que as atividades multissensoriais, nomeadamente o jogo e a construção da paleta, promoveram níveis elevados de motivação, concentração e autonomia.

A F. manteve-se muito participativa e atenta, aplicando o vocabulário de forma autónoma e correta. O seu desempenho demonstra transferência efetiva das aprendizagens anteriores, o que confirma a importância da repetição estruturada e da previsibilidade das tarefas (Ferreira, 2024).

O R. participou com alguma ajuda e apresentou dificuldades na manutenção da atenção, mas evidenciou interesse durante o jogo e na construção da paleta, atividades que incorporavam elementos visuais e manipulativos. A sua capacidade de aplicar o vocabulário com apoio confirma o papel essencial do suporte visual e da mediação docente na facilitação da compreensão linguística (Rao & Gagie, 2006).

A J. e o P. revelaram participação elevada e entusiasmo evidente, sobretudo nas atividades que envolviam música e movimento. Ambos aplicaram o vocabulário de forma quase autónoma, mantendo-se motivados e envolvidos. O uso de música ritmada, associada a imagens e gestos, mostrou-se novamente eficaz na retenção e evocação das

palavras, reforçando a importância da abordagem visual – auditiva – cinestésica (Resende & Borges-Almeida, 2025).

O S. também se mostrou participativo, especialmente durante a construção da paleta sensorial, apesar de alguns momentos de desregulação comportamental. Demonstrou, porém, capacidade de aplicar corretamente o vocabulário, necessitando apenas de tempo adicional para formular respostas, o que reforça a necessidade de respeitar o ritmo individual e assegurar tempos de processamento adequados.

De modo geral, verificou-se que a integração de música, imagem e manipulação potencia significativamente a motivação, a atenção e a aprendizagem funcional dos alunos com PEA. As canções e os jogos digitais permitiram a automatização natural das estruturas linguísticas, enquanto a paleta sensorial ofereceu uma ancoragem visual e tátil que contribuiu para a consolidação do vocabulário.

Tal como apontam Lasintia et al. (2021), a combinação de estímulos visuais, auditivos e motores é determinante para a generalização de competências comunicativas básicas em língua estrangeira. A experiência nesta unidade confirma que o ensino do vocabulário através da música e do jogo constitui uma estratégia de elevado impacto pedagógico junto de alunos com PEA, potenciando simultaneamente a aprendizagem e o prazer de comunicar em Inglês.

5.2.4. Tópico 4 – *Human Body*

A quarta unidade temática, *Human Body*, teve como principais objetivos compreender e identificar palavras e expressões simples relacionadas com as partes do corpo humano, associar o vocabulário a imagens correspondentes e reagir a instruções simples, como apontar para partes do corpo a pedido. A sequência de atividades foi organizada de modo a favorecer a aprendizagem progressiva e multissensorial, combinando componentes visuais, auditivas e motoras, em consonância com os princípios do DUA (Resende & Borges-Almeida, 2025).

A introdução ao tema fez-se através de um puzzle de três peças, que permitiu completar uma figura do corpo humano e, simultaneamente, introduzir o vocabulário de base. Esta

atividade inicial teve como finalidade promover a exploração visual e tátil, estimulando a atenção conjunta e servindo de ponte para a apresentação da canção “*Head, shoulders, knees and toes*” e respetiva coreografia. A associação entre som, movimento e imagem revelou-se mais uma vez eficaz para facilitar a memorização e a fixação das palavras, confirmando o que Rao & Gagie (2006) defendem relativamente à eficácia da aprendizagem através da integração de estímulos visuais e motores.

Após a repetição do vocabulário com o apoio da canção, foi proposta uma atividade de correspondência e desenho, na qual os alunos completavam a figura humana, identificando e desenhando as partes do corpo em falta. Apesar de ter cumprido parcialmente o objetivo de nomeação e associação visual, verificou-se que a diferença de ritmos de execução entre os alunos dificultou a monitorização simultânea, reduzindo a eficácia comunicativa da tarefa.

Seguidamente, foi retomada a segunda parte da canção para explorar o vocabulário relativo à face, o que permitiu reforçar e alargar o léxico de forma contextualizada. Os alunos completaram uma atividade de construção de uma cara, desenhando elementos como cabelo, olhos, nariz, orelhas e boca, o que promoveu a generalização das aprendizagens e o desenvolvimento da motricidade fina. Para os alunos com maior rapidez de execução (*early finishers*), foi introduzida uma atividade diferenciada com pictogramas, que implicava associação visual e discriminação auditiva, reforçando a atenção seletiva.

Por fim, o vocabulário aprendido foi sistematizado no *Picture Dictionary*, atividade que já se encontrava consolidada como rotina no grupo, contribuindo para a autonomia e previsibilidade das aprendizagens, sendo fatores cruciais para a regulação emocional e cognitiva dos alunos com PEA (Ferreira, 2024).

No que concerne à observação individual, a aluna F. manteve-se muito participativa e concentrada, aplicando corretamente o vocabulário de forma autónoma, ainda que tenha revelado alguma dificuldade pontual de autorregulação.

O R. participou com ajuda e manteve dificuldades de atenção, mas mostrou maior envolvimento durante as tarefas musicais, retendo sobretudo o vocabulário da canção,

que funcionou, neste caso, como ferramenta de regulação e ancoragem da linguagem, reforçando a importância da estrutura repetitiva e previsível das atividades.

A J. destacou-se pela motivação e envolvimento contínuos, chegando a solicitar a canção espontaneamente em momentos fora da aula, o que demonstra generalização espontânea da aprendizagem linguística e uma forte componente afetiva associada à música. O P. apresentou um desempenho semelhante, revelando entusiasmo particular nas atividades musicais e motoras. Ambos aplicaram o vocabulário com segurança e demonstraram transferência efetiva de conhecimento, validando o potencial inclusivo das abordagens multissensoriais e rítmicas (Lasintia et al., 2021).

O S., apesar de alguma desregulação comportamental, conseguiu aplicar o vocabulário de forma adequada, evidenciando esforço de autorregulação e interesse pelos materiais visuais, nomeadamente pelo dicionário de imagens.

O puzzle inicial, embora funcional como atividade de introdução, revelou-se demasiado simples para alguns alunos, o que evidencia a necessidade de ajustar o grau de desafio às competências individuais. Já as tarefas de desenho exigiram acompanhamento mais individualizado, revelando a importância de equilibrar o componente lúdico com o intencionalmente linguístico.

Em síntese, o tópico *Human Body* reforça a evidência, já observada nas unidades anteriores, de que as canções estruturadas, o ritmo e os recursos visuais são instrumentos eficazes de mediação linguística e social, favorecendo o desenvolvimento comunicativo e a inclusão dos alunos com PEA no processo de aprendizagem da língua inglesa.

5.2.5. Tópico 5 – *Clothes*

O quinto tópico, *Clothes*, teve como objetivos adequar o vestuário às diferentes estações do ano e identificar e nomear vocabulário relacionado com peças de roupa e acessórios, com o apoio de imagens. A unidade foi concebida para consolidar aprendizagens anteriores, como as cores e o corpo humano, promovendo a generalização do vocabulário e a comunicação funcional, em conformidade com o segundo e terceiro objetivos deste estudo.

A primeira atividade da unidade partiu de uma situação do cotidiano, ajustada à estação da altura, um dia chuvoso, funcionando como elemento de ancoragem para a aprendizagem. Foi proposto aos alunos que desenhassem roupas adequadas ao tempo num menino ou menina, tendo como apoio visual um estendal projetado com imagens e nomes em inglês. Esta estratégia de contextualização permitiu explorar o vocabulário de forma funcional, favorecendo a ativação de conhecimento prévio e a integração entre linguagem e experiência concreta. Durante a atividade, a docente foi nomeando, junto de cada aluno, as peças desenhadas, solicitando-lhes que etiquetassem as suas produções e, posteriormente, partilhou com o grupo os desenhos realizados, promovendo momentos de expressão oral e reconhecimento mútuo.

O vocabulário foi reforçado através da repetição auditiva e visual, com o auxílio de um vídeo que retomava as palavras introduzidas. Em seguida, realizou-se uma atividade comunicativa simples (*What are you wearing today?*), em que, com o apoio do estendal projetado na aula anterior, os alunos responderam usando a estrutura aprendida. Esta tarefa, além de consolidar a aprendizagem lexical, favoreceu o uso da língua em contexto real, permitindo o desenvolvimento de competências comunicativas básicas e intencionais.

A aula incluiu ainda um jogo interativo no *Wordwall*, no qual surgiam três peças de vestuário, e, após a questão *Where is/ are the...?*, os alunos tinham de selecionar a imagem correta. Esta atividade reforçou a atenção seletiva, o reconhecimento visual e a reação a instruções auditivas, articulando dimensões linguísticas e cognitivas de forma lúdica. O trabalho foi concluído com a sistematização do vocabulário no dicionário de imagens, instrumento já consolidado como rotina, que continuou a apoiar a organização visual do conhecimento e a autonomia dos alunos na revisão do léxico.

Relativamente à participação, a F. manteve-se participativa de uma forma geral, embora com episódios de desregulação comportamental que comprometeram a sua atenção e envolvimento. Quando regulada, aplicou o vocabulário corretamente e de forma autónoma, demonstrando não apenas retenção, mas também curiosidade em ampliar o repertório lexical para além do previsto, o que evidencia disposição intrínseca para a aprendizagem. No entanto, a sua instabilidade emocional teve impacto direto na dinâmica do grupo, sobretudo no desempenho do R., cuja participação foi reduzida e

dependente de apoio constante, refletindo dificuldades acrescidas de concentração. Ainda assim, com suporte visual e ajuda, foi capaz de reproduzir o vocabulário básico, confirmando o papel do apoio imagético na resposta linguística (Brahim, 2022).

A J. destacou-se pela participação consistente e envolvimento ativo, apresentando um comportamento regulado e uma atitude positiva. A atividade de desenho revelou-se particularmente motivadora, tendo-lhe permitido expressar o vocabulário aprendido de forma quase autónoma. O suporte visual e a contextualização da tarefa reforçaram a sua compreensão e consolidaram o uso do léxico. O S. também participou de forma colaborativa, embora tenha necessitado de incentivo e apoio adicional para manter a atenção. Apesar de alguma desregulação, demonstrou envolvimento nas tarefas e capacidade de transferência da aprendizagem, especialmente na utilização do *Picture Dictionary*.

A execução das atividades foi, todavia, condicionada por fatores externos. A ausência de alguns alunos devido a uma visita de estudo e a ocorrência de episódios de crise comportamental em sala comprometeram parcialmente o desenvolvimento das sessões. Nestas circunstâncias, a docente recorreu a estratégias de regulação emocional e atividades de relaxamento, priorizando o bem-estar e a estabilidade do grupo. Ainda assim, o trabalho realizado evidenciou progressos na compreensão e uso do vocabulário, confirmando que o apoio visual e o contexto funcional são determinantes para a aprendizagem e comunicação de alunos com PEA (Assouline et al., 2008; Portella et al., 2024).

Em síntese, o tópico *Clothes* demonstrou que a aprendizagem contextualizada, apoiada por imagens e tarefas significativas, potencia o envolvimento e a generalização do vocabulário, mesmo em contextos de maior instabilidade comportamental. As atividades integradas (desenho, vídeo, jogo interativo e *Picture Dictionary*) revelaram-se complementares e ajustadas aos diferentes perfis de funcionalidade, reforçando a importância da flexibilidade pedagógica e da multimodalidade no ensino de inglês a alunos com PEA.

5.2.6. Tópico 6 – *Numbers*

O sexto tópico, *Numbers*, teve como principais objetivos identificar e nomear os números de 1 a 10, realizar contagens e associação quantidade – número, posteriormente, alargar o vocabulário até ao número 20, e aprender a dizer a idade em inglês. Este tópico representou uma oportunidade de articular aprendizagens linguísticas e cognitivas, promovendo o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático aliado à comunicação básica em língua inglesa.

A unidade iniciou-se com uma ponte para o tema anterior, através da descrição oral das peças de roupa que a docente estava a usar, contando-as em inglês. Esta estratégia de continuidade temática revelou-se eficaz, permitindo aos alunos situar o novo conteúdo num contexto conhecido, o que facilitou a compreensão e a retenção do vocabulário.

Após esta abordagem, foi introduzida uma canção ritmada que incentivava à contagem pelos dedos, primeiro até cinco e depois até dez, com vocabulário simples e instruções coreográficas, como *clap your hands* e *stomp your feet*. A música, utilizada em várias sessões a pedido dos próprios alunos, constituiu um mediador pedagógico eficaz, associando movimento, som e repetição, elementos fundamentais para a retenção de vocabulário em alunos com PEA, conforme tem sido sublinhado por estudos que defendem a aprendizagem multissensorial e o recurso à música como facilitador da comunicação e da memorização (Portella et al., 2024).

A etapa seguinte consistiu numa atividade de comunicação estruturada (*How many?*), apoiada num *quiz* com imagens. Após formulação desta pergunta, os alunos contavam e respondiam oralmente, associando número e quantidade. Esta estratégia promoveu a atenção conjunta e a comunicação intencional, competências que se encontram frequentemente fragilizadas em alunos com PEA.

Numa perspetiva de integração simbólica e motora, os alunos realizaram também uma atividade de escrita e contagem, na qual escreveram o nome próprio em quadriculas e contaram o número de letras necessário, representando-o através de diferentes códigos. Esta tarefa permitiu ligar linguagem oral, escrita e número, explorando diferentes vias de representação e promovendo a consolidação da aprendizagem.

Seguiu-se um exercício de audição, onde, após ouvirem o número em inglês, tinham de escrevê-lo e colorir o número de quadrados correspondentes. Esta tarefa reforçou a compreensão auditiva e a coordenação motora fina, promovendo a atenção sustentada e a autocorreção. O vocabulário foi depois sistematizado no dicionário de imagens de 1 a 10.

Na sala 1, a unidade prosseguiu com o alargamento até ao número 20, recorrendo à audição de uma nova canção e à visualização de um vídeo interativo que incentivava a resposta oral à pergunta *How many do you see?*. Seguidamente, foi introduzida a estrutura *How old are you?*, acompanhada de um *role-play* em que os alunos perguntavam e diziam a sua idade, promovendo assim um momento de comunicação em grupo, incentivando a interação social. Após consolidação desta atividade com uma ficha prática, onde desenharam o número de velas correspondente à sua idade, os alunos registaram os números 11 a 20 no dicionário de imagens, que nesta unidade assumiu uma estrutura um pouco diferente dos anteriores, já que os alunos tinham que registar as quantidades através de bolas.

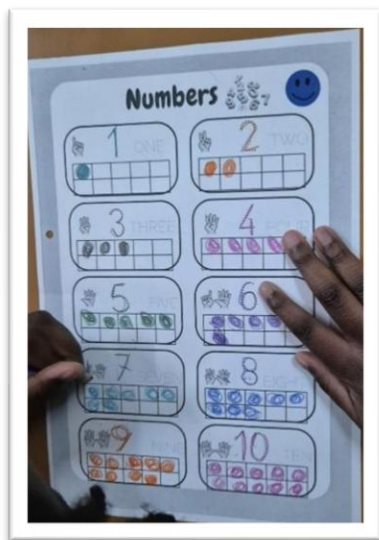


Figura 7

Picture Dictionary 1 – 10

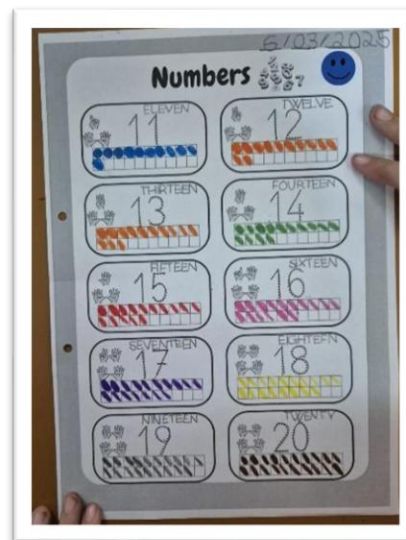


Figura 8

Picture Dictionary 10 - 20

Em termos de desempenho, observou-se novamente a influência significativa dos níveis de regulação emocional na qualidade da participação. A F. apresentou episódios de desregulação frequentes, que afetaram o próprio desempenho e o do colega R. Apesar disso, quando estável, demonstrou domínio do vocabulário e autonomia na aplicação, além de manifestar interesse em aprender novos números. O sistema de reforço positivo com cromos revelou-se eficaz como estratégia de gestão e modificação comportamental, contribuindo para o restabelecimento do equilíbrio emocional e o reforço da motivação.

O R. apresentou grandes dificuldades de concentração e articulação de sons, necessitando de suporte visual constante e modelação verbal. O seu desempenho foi condicionado também pelo facto de ainda não dominar totalmente os números em português, o que dificultou a generalização para o inglês.

A J. manteve-se altamente participativa e motivada, sendo as canções um elemento-chave para a sua aprendizagem e autorregulação emocional. Apesar de pequenas dificuldades na pronúncia de alguns sons, demonstrou grande empenho e capacidade de transferência do conteúdo aprendido. O S. também participou de forma regular, embora apenas quando interpelado e com alguma agitação pontual. Mostrou motivação pelas atividades com suporte visual e aplicou o vocabulário de forma quase autónoma. Já o P., embora ligeiramente mais agitado do que habitual, demonstrou facilidade na aprendizagem do vocabulário, revelando compreensão e aplicação correta dos números, com envolvimento nas tarefas.

Na sala 2, as atividades foram ajustadas em função do perfil comportamental mais instável dos alunos, mantendo-se apenas a consolidação dos números de 1 a 10. A docente optou por não avançar para conteúdos mais complexos, priorizando a regulação emocional e o reforço das aprendizagens básicas, o que evidencia uma abordagem pedagógica flexível e responsiva às necessidades individuais dos alunos.

Em síntese, o tópico *Numbers* demonstrou que as canções simples, a repetição rítmica e o suporte visual são estratégias altamente eficazes para a memorização e generalização do vocabulário numérico em alunos com PEA. A associação entre movimento, música e linguagem revelou-se uma via de aprendizagem natural e prazerosa, facilitando a atenção a retenção. Apesar das limitações observadas devido à desregulação emocional em alguns

momentos, verificou-se evolução global na compreensão e uso dos números, confirmando que o ensino estruturado, multimodal e ajustado ao perfil funcional dos alunos é essencial no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa neste público-alvo.

5.2.7. Tópico 7 – Family

A unidade temática *Family* teve como principal objetivo levar os alunos a identificar e nomear os membros da família nuclear e, posteriormente, alguns membros da família alargada, consolidando a aprendizagem de vocabulário básico em inglês através de atividades visuais, musicais e interativas.

A introdução da unidade foi realizada a partir de uma imagem da *Branca de Neve e os Sete Anões*, estratégia que permitiu estabelecer uma ponte com a unidade anterior, promovendo a ativação de conhecimentos prévios e a transição gradual entre tópicos. Este tipo de abordagem, baseada na contextualização visual e na ligação entre conteúdos, encontra suporte em Ferreira (2024), que defende a importância da previsibilidade e da continuidade temática para alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Seguiu-se a apresentação de um vídeo sobre os membros da família nuclear, utilizando a mesma personagem, o que facilitou a compreensão pela consistência visual e narrativa, conforme proposto por Tissot & Evans (2003), que destacam o papel das sequências visuais estruturadas na redução da ansiedade e no aumento da autonomia dos alunos com esta perturbação. A visualização de modelos e apoio multimodal nesta fase alinham-se também com as recomendações de Case & Yun (2019), que salientam a eficácia do *video modelling* na generalização de competências e na aprendizagem de sequências linguísticas.

Posteriormente, iniciou-se a construção da árvore genealógica de cada aluno, com o objetivo de integrar o produto final numa exposição alusiva ao *Dia Mundial da Árvore, da Água e da Poesia*. Cada aluno desenhou o tronco da árvore a partir do contorno da própria mão, escrevendo nas folhas os nomes dos membros da sua família nuclear. Esta atividade, de natureza simbólica e concreta, proporcionou um envolvimento tátil e visual que

favoreceu a expressão pessoal e a consolidação do vocabulário, tal como é defendido por Resende & Borges-Almeida (2025), que realçam a importância de atividades multissensoriais e significativas no âmbito do DUA.



Figura 9

Family Tree (Sala 1)



Figura 10

Family Tree (Sala 2)

O alargamento do vocabulário foi promovido através de uma canção que, para além de sistematizar o léxico já aprendido, introduziu membros da família alargada. Brahim (2022) e Lasintia et al. (2021) salientam que o uso de recursos musicais e audiovisuais potencia a memorização e reduz a dispersão da atenção, sendo particularmente eficaz em alunos visuais e auditivos, como é o caso dos alunos com PEA. Após a canção, procedeu-se a um exercício de repetição com recurso a um vídeo musical, reforçando o vocabulário em formato rítmico e previsível, características apontadas por Ferreira (2024) como essenciais para o sucesso da aprendizagem linguística nestes contextos.

Por fim, realizou-se um jogo interativo em computador, em que os alunos identificavam visualmente os membros da família, o que permitiu avaliar o reconhecimento lexical e a capacidade de resposta em contexto lúdico. Esta prática de integração tecnológica, defendida por Lasintia et al. (2021), constitui uma via eficaz de reforço funcional e motivacional da aprendizagem, ao conjugar estímulos visuais, auditivos e motores. A sistematização final do vocabulário ocorreu no *Picture Dictionary*, uma rotina já

consolidada entre os alunos e que contribui para a previsibilidade e estrutura das aulas, aspetos bastante valorizados na literatura (Ferreira, 2024; Portella et al., 2024)

Em termos de participação e envolvimento, a F. mostrou-se interessada e participativa, mas apenas nos momentos em que se encontrava emocionalmente estável. Quando regulada, demonstrou atenção, autonomia e capacidade de aplicação correta do vocabulário. Contudo, as crises frequentes observadas nesta fase tiveram impacto negativo tanto na sua prestação, como na dos colegas, nomeadamente o R., cuja concentração e desempenho ficaram comprometidos.

O R. participou sobretudo quando solicitado, necessitando de apoio visual e modelação verbal. Apesar das dificuldades de atenção, revelou motivação nas atividades digitais, especialmente no jogo interativo, utilizando o vocabulário com ajuda.

A J., o P. e o S. mostraram-se participativos, sobretudo durante as canções, demonstrando prazer e entusiasmo nas atividades com música. A J. destacou-se pela autonomia crescente na aplicação do vocabulário e pela grande motivação; o P. manteve envolvimento e empenho consistentes, aplicando corretamente tanto os novos termos, como vocábulos anteriormente aprendidos. Já o S., embora com episódios pontuais de desregulação, aplicou o vocabulário de forma quase autónoma, necessitando apenas de mais tempo para responder.

Desta forma, é possível concluir que, em termos de desempenho, verificou-se que, embora a maioria dos alunos se tenha mostrado motivada e envolvida, a instabilidade emocional e comportamental de alguns condicionou o ritmo das atividades e o envolvimento do grupo. Tal como sublinha Brahim (2022), estas flutuações exigem ajustes contínuos na planificação e estratégias de autorregulação integradas nas sessões.

Os alunos demonstraram grande interesse pelo vídeo inicial, sobretudo pela familiaridade com a personagem e pelo suporte visual. A instabilidade comportamental de alguns discentes impôs pausas frequentes para autorregulação, limitando o progresso em certas sessões. A canção temática revelou-se um recurso de elevado impacto motivacional, consolidando aprendizagens anteriores e evidenciando, uma vez mais, que as estratégias visuais, musicais e estruturadas são fundamentais para o sucesso da aprendizagem da

língua inglesa em alunos com PEA (Ferreira, 2024; Lasintia et al., 2021; Resende & Borges-Almeida, 2025).

5.2.8. Tópico 8 – *Pets*

A unidade temática *Pets* teve como principal objetivo promover a compreensão e produção de vocabulário simples relativo a animais de estimação, bem como o uso funcional da estrutura “*I like...*”, já introduzida e praticada em unidades anteriores. As atividades privilegiaram a exploração sensorial, o suporte visual e a expressão comunicativa espontânea, consolidando aprendizagens anteriores num contexto de grande motivação.

A sessão iniciou-se com a apresentação de uma fotografia de família em que figurava um gato, estabelecendo uma ponte com a unidade anterior e promovendo a ativação de conhecimentos prévios. Esta transição gradual e previsível, associada a estímulos visuais familiares, está em consonância com as recomendações de Ferreira (2024), que sublinha a importância da continuidade temática e da previsibilidade na estrutura das aulas para alunos com PEA.

No contexto da iniciativa “Dia de Aulas ao Ar Livre”, a primeira aula assumiu uma estrutura distinta das demais. Os animais foram apresentados através de *flashcards* sensoriais, nos quais as letras estavam em relevo e os materiais de alguns simulavam o revestimento próprio de cada animal (penas, pelo, escamas). Esta abordagem multissensorial possibilitou aos alunos ver, tocar e nomear os animais, facilitando a memorização e a associação entre palavra e conceito. Esta estratégia encontra suporte em Resende & Borges-Almeida (2025), que defendem que o DUA deve integrar múltiplas formas de representação e expressão, potenciando o envolvimento e a aprendizagem significativa.

Durante a exploração dos *flashcards*, os alunos foram incentivados a indicar o seu animal preferido, utilizando a estrutura linguística “*I like...*”, o que promoveu a expressão pessoal e o uso funcional da língua inglesa em contexto real. A introdução de materiais manipuláveis, neste caso plasticina para modelar o animal escolhido, reforçou o carácter ativo e experiencial da aprendizagem. Segundo Lasintia et al. (2021), a integração de

materiais táteis e atividades práticas é fundamental para estimular a atenção e consolidar a aprendizagem em alunos com PEA, ao mesmo tempo que proporciona oportunidades para a comunicação espontânea.

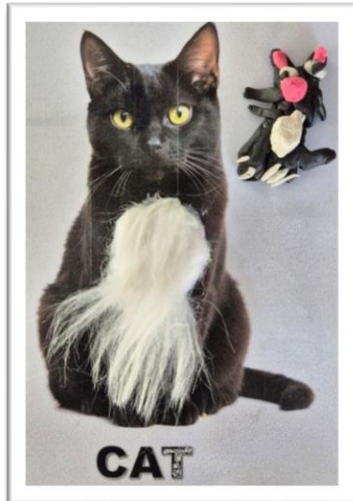


Figura 11

Flashcard A

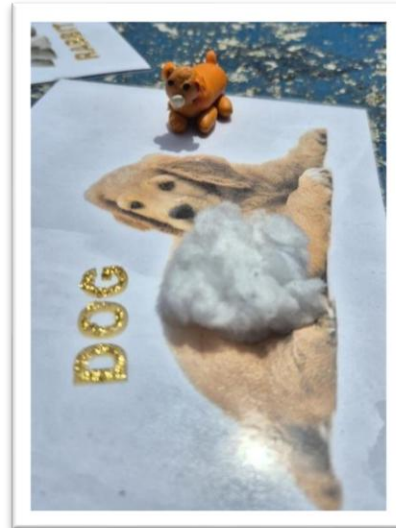


Figura 12

Flashcard B

As atividades seguintes tiveram como foco o reforço e sistematização do vocabulário, com destaque para o jogo do Bingo, em que os alunos tinham de identificar o nome do animal ouvido, assinalando a imagem correspondente. Após alguma dificuldade inicial em compreender a mecânica do jogo, todos conseguiram participar com sucesso, demonstrando progressiva autonomia. O carácter lúdico e repetitivo desta atividade revelou-se determinante para manter a atenção e consolidar as aprendizagens, em conformidade com o que defendem Brahim (2022) e Portella et al. (2024), ao referirem que as práticas diferenciadas e os contextos de jogo favorecem o envolvimento e a autorregulação.

A unidade terminou com a sistematização do vocabulário no *Picture Dictionary*, recurso já familiar aos alunos e que contribuiu para o sentimento de rotina e previsibilidade das aulas. Esta estruturação visual e sequencial, destacada por Tissot & Evans (2003), é essencial para promover a segurança emocional e a consolidação das aprendizagens em alunos com autismo, reduzindo a ansiedade associada à novidade.

No que respeita ao desempenho individual, todos os alunos participaram de forma positiva, com especial destaque para o elevado nível de envolvimento e motivação observado nas atividades de manipulação e modelagem. Verificou-se uma aplicação autónoma e funcional do vocabulário, bem como a transferência das aprendizagens para novos contextos comunicativos. A componente sensorial da unidade revelou-se particularmente eficaz, potenciando o interesse e a permanência em tarefa, em linha com que Assouline et al. (2008) descrevem como a importância de explorar os pontos fortes de aprendizagem dos alunos com PEA, nomeadamente o visual e o tátil.

Em suma, a unidade *Pets* mostrou-se extremamente positiva em termos de participação, motivação e desempenho global. Apesar de a estrutura da primeira aula divergir das anteriores, todos os alunos aderiram entusiasticamente às atividades sensoriais e práticas, demonstrando curiosidade e empenho. A integração de diferentes modalidades sensoriais (visual, tátil, auditiva e cinestésica) e o recurso a jogos confirmaram-se, mais uma vez, como estratégias eficazes para o ensino de inglês a alunos com PEA, favorecendo a compreensão, a memorização e a comunicação funcional (Ferreira, 2024; Lasintia et al., 2021; Resende & Borges-Almeida, 2025; Tissot & Evans, 2003).

5.3. Síntese final

A análise das oito unidades temáticas evidencia a coerência entre as práticas implementadas e os princípios teóricos subjacentes ao ensino de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. De forma global, os resultados obtidos demonstram que estratégias assentes na estrutura, previsibilidade e suporte visual promovem aprendizagens mais eficazes, maior envolvimento e progressos mais consistentes na aquisição da língua inglesa, dando assim resposta ao primeiro objetivo específico, centrado na identificação de estratégias de ensino com potencial inclusivo.

As atividades multissensoriais, combinando estímulos visuais, auditivos e cinestésicos, mostraram-se particularmente adequadas, validando as recomendações de autores como Lasintia et al. (2021) e Resende & Borges-Almeida (2025), que defendem o uso de múltiplos modos de representação, expressão e ação como meio de garantir o acesso equitativo ao conhecimento. O recurso sistemático a canções, vídeos, jogos interativos e

materiais manipulativos reforçou a compreensão e a memorização do vocabulário, potenciando também a autorregulação e o gosto de aprender. Estes resultados alinham-se com as conclusões de Ferreira (2024) e de Rao & Gagie (2006), que destacam o papel da repetição estruturada e da aprendizagem “*learning through seeing and doing*” (p.26) na promoção da comunicação funcional. Estas evidências confirmam o cumprimento do segundo objetivo específico, relacionado com a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, ajustadas às necessidades e perfis de funcionalidade dos alunos.

A observação sistemática ao longo das sessões permitiu constatar que as estratégias mais eficazes foram aquelas que respeitam o ritmo individual de cada aluno, oferecendo um equilíbrio entre desafio e segurança. O uso de recursos visuais, como *flashcards*, dicionários de imagens e vídeos, bem como o apoio multimodal, revelou-se determinante para a compreensão de novas estruturas linguísticas. Quando associadas à música, ao movimento e ao jogo, estas abordagens favorecem não apenas a aquisição lexical, mas também o desenvolvimento da atenção conjunta, da interação social e da expressão oral, dimensões frequentemente fragilizadas em alunos com PEA. Assim, os resultados obtidos permitem avaliar positivamente os efeitos das estratégias implementadas no processo de aprendizagem e participação dos alunos, correspondendo ao terceiro objetivo específico deste estudo.

Não obstante os progressos observados, verificaram-se também constrangimentos inerentes à prática pedagógica com este grupo de alunos. A instabilidade emocional de alguns discentes, as ausências pontuais e a necessidade de intervenções de autorregulação exigiram reajustes frequentes na planificação e gestão de tempo. Ainda assim, a flexibilidade docente e o uso de estratégias diferenciadas permitiram manter a continuidade das aprendizagens e prossecução dos objetivos definidos.

Em síntese, o estudo confirma que o ensino do Inglês a alunos com PEA beneficia de uma abordagem centrada na estrutura, no apoio visual e na estimulação multissensorial, sustentada por práticas diferenciadas e flexíveis. A intervenção revelou que é possível promover a aprendizagem linguística e, simultaneamente, o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da inclusão efetiva em contexto escolar.

Com base nesta evidência empírica e à luz das orientações de Assouline et al. (2008), que sublinham a importância de práticas pedagógicas ajustadas às particularidades cognitivas e sensoriais dos alunos com PEA, bem como das propostas de Portella et al. (2024), que defendem a adaptação curricular e metodológica como condição essencial para a inclusão, procede-se, no capítulo seguinte, à elaboração de um guia de recomendações metodológicas. Este guia, sustentado na experiência prática e no enquadramento teórico analisado, visa apoiar docentes de Inglês na implementação de estratégias eficazes e sensíveis às necessidades específicas destes alunos, contribuindo para uma educação mais equitativa e inclusiva.

6. Guia de Recomendações Metodológicas para o Ensino da Língua Inglesa a Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo

Este capítulo apresenta um guia de recomendações metodológicas elaborado a partir dos resultados do presente estudo e da análise da literatura especializada. O seu propósito é traduzir a evidência empírica e teórica em orientações práticas que apoiem os docentes de inglês na planificação de estratégias inclusivas e eficazes para alunos com PEA.

A elaboração deste guia concretiza o quarto e último objetivo específico deste estudo, que consistiu em produzir recomendações metodológicas baseadas na evidência recolhida, dirigidas a docentes de Inglês que lecionem a alunos com esta perturbação. Pretende-se, deste modo, que este capítulo represente o ponto de convergência entre a investigação realizada, a reflexão teórica e a aplicação prática em contexto educativo.

As recomendações apresentadas assentam nos princípios de estruturação, previsibilidade, suporte visual e flexibilidade metodológica, amplamente defendidos por autores como Assouline et al. (2008), Brahim (2022), Ferreira (2024), Lasintia et al. (2021), Portella et al. (2024) e Resende & Borges-Almeida (2025). Estes princípios orientam a criação de ambientes de aprendizagem calmos, organizados e acessíveis, que favorecem

a autonomia, atenção e a comunicação funcional em contexto de aula de língua estrangeira.

Apresentam-se, de seguida, as recomendações metodológicas, organizadas segundo princípios orientadores da prática docente que se revelaram eficazes ao longo do processo de investigação.

6.1. Estruturação do ambiente educativo

A previsibilidade e a organização do espaço constituem fatores determinantes para o bem-estar e o envolvimento dos alunos com PEA (Ferreira, 2024). Recomenda-se:

- Definir rotinas visuais claras e consistentes, usando horários, quadros de tarefas ou pictogramas que indiquem a sequência das atividades (Tissot & Evans, 2003);
- Reduzir os estímulos sensoriais excessivos, como ruído, iluminação intensa ou materiais visuais em demasia, garantindo um ambiente calmo e favorável à concentração (Portella et al., 2024);
- Manter a disposição física estável da sala e preparar o aluno para as transições, utilizando sinais visuais ou verbais antecipatórios;
- Criar um espaço de regulação emocional, acessível quando o aluno necessite de se reorganizar ou recuperar o foco.

6.2. Clarificação e simplificação da linguagem

A comunicação eficaz requer linguagem simples, direta e concreta. Brahim (2022) salienta que as instruções devem ser curtas e acompanhadas por pistas visuais. Deve-se, por isso:

- Utilizar frases claras e segmentadas, reforçadas por gestos, imagens ou exemplos concretos;
- Repetir e reformular instruções sempre necessário, verificando a compreensão antes de avançar;
- Evitar expressões figurativas, metáforas ou ironias que possam ser interpretadas de forma literal;

- Reforçar o significado das palavras através de associação com imagens, objetos ou ações (Rao & Gagie, 2006).

6.3. Apoio visual e multimodalidade

A literatura é unânime em reconhecer a eficácia dos suportes visuais e multimodais no ensino a alunos com PEA. Assouline et al. (2008) e Lasintia et al. (2021) destacam que, frequentemente, os alunos com autismo são predominantemente visuais, beneficiando de estratégias que integram imagem, som e manipulação. Recomenda-se:

- Usar *flashcards*, pictogramas e vídeos curtos para introdução e consolidação de vocabulário (Case & Yun, 2019);
- Promover a repetição funcional de palavras e expressões através de diferentes canais sensoriais (visuais, auditivos e táteis);
- Criar dicionários visuais personalizados que o aluno possa consultar autonomamente;
- Reforçar a aprendizagem com tecnologia assistiva, quando disponível, de forma orientada e supervisionada.

6.4. Ensino estruturado e segmentado

A clareza na organização das tarefas facilita a compreensão e reduz a ansiedade (Ferreira, 2024). Portella et al. (2024) reforçam que o ensino deve ser estruturado em etapas curtas, com metas alcançáveis e *feedback* imediato. Assim, sugere-se:

- Dividir as atividades em pequenas sequências, com instruções explícitas e previsíveis;
- Apresentar um objetivo de cada vez, garantindo a consolidação antes de avançar;
- Antecipar as transições entre tarefas com apoio visual;
- Reforçar positivamente o esforço e a persistência, reconhecendo os progressos individuais.

6.5. Motivação e interesse como motores da aprendizagem

A motivação constitui um fator essencial para a atenção e o envolvimento. Lasintia et al. (2021) e Resende & Borges-Almeida (2025) sublinham que a personalização e o uso de materiais apelativos promovem maior investimento cognitivo. Recomenda-se:

- Selecionar temas significativos e próximos do universo do aluno (animais, cores, jogos, canções, entre outros);
- Oferecer escolhas controladas, permitindo ao aluno selecionar atividades ou materiais;
- Utilizar reforço positivo imediato (elogios, símbolos, recompensas visuais) para sustentar a motivação.

6.6. Aprendizagem pela ação e pela experiência

De acordo com Case & Yun (2019) e Rao & Gagie (2006), a aprendizagem ativa favorece a generalização de competências. As experiências práticas permitem que o aluno associe linguagem e ação, consolidando o vocabulário em contexto. Sugere-se:

- Promover tarefas práticas (modelagem, dramatização, jogos de associação) com foco na linguagem funcional;
- Reforçar expressões-chave como *"I like..."* ou *This is..."* em situações concretas;
- Incentivar a participação colaborativa, em pares ou pequenos grupos, com papéis bem definidos;
- Valorizar o progresso e não apenas o produto, reconhecendo o esforço e a autonomia demonstrada.

6.7. Avaliação formativa e adaptada

A avaliação deve refletir o percurso individual e o progresso comunicativo do aluno. Segundo Ferreira (2024) e Portella et al. (2024), a flexibilidade avaliativa é indispensável à inclusão. Deste modo, recomenda-se:

- Avaliar de forma contínua e observacional, privilegiando o envolvimento, a comunicação e a autonomia;
- Utilizar registos visuais e notas de observação para acompanhar a evolução;
- Substituir, quando possível e/ou necessário, testes escritos por atividades práticas ou orais que representem o verdadeiro desempenho linguístico;
- Partilhar o progresso com o aluno, incentivando a autoperceção e a valorização das conquistas.

A elaboração deste guia constitui o culminar do processo investigativo desenvolvido, traduzindo em orientações práticas as evidências recolhidas ao longo da implementação das estratégias de ensino. As recomendações apresentadas refletem uma síntese entre o conhecimento teórico e a experiência empírica, resultando num conjunto de princípios pedagógicos que valorizam a estrutura, o apoio visual, a previsibilidade e a flexibilidade como pilares de uma prática inclusiva.

Mais do que propor técnicas isoladas, este guia pretende oferecer uma base orientadora para a construção de ambientes de aprendizagem seguros, organizados e estimulantes, capazes de responder à diversidade de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo. Através da aplicação das estratégias aqui sugeridas, espera-se contribuir para o reforço da autonomia, da comunicação funcional e da participação ativa destes alunos nas aulas de Inglês.

Em síntese, este capítulo reafirma que a inclusão efetiva se concretiza na prática quotidiana do professor, quando este dispõe de ferramentas metodológicas sustentadas na evidência e sensíveis às particularidades individuais dos seus alunos. As recomendações aqui sistematizadas pretendem, desta forma, constituir um contributo real para a consolidação de uma pedagogia inclusiva e equitativa, em consonância com os princípios da escola para todos.

CONCLUSÃO

A presente investigação permitiu compreender que o ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo é não só possível, como profundamente enriquecedor, tanto para os alunos como para o docente. Através da implementação de estratégias estruturadas, visuais e multissensoriais, foi possível observar progressos significativos na atenção, na comunicação funcional e na participação ativa dos alunos nas atividades propostas.

Os resultados evidenciaram que práticas baseadas em rotinas previsíveis, instruções claras, suporte visual constante e reforço positivo promovem uma aprendizagem mais eficaz e tranquila para alunos com PEA. Estratégias como o uso de *flashcards*, vídeos curtos, canções, jogos de repetição e atividades sensoriais revelaram-se particularmente úteis, não apenas na aquisição de vocabulário, mas também no desenvolvimento da interação e do prazer em aprender. Estes dados vão ao encontro do que a literatura já apontava (Case & Yun, 2019; Ferreira, 2024; Lasintia et al., 2021), reforçando a importância da estrutura e da consistência nas práticas de ensino com alunos com esta perturbação.

Para além dos benefícios observados nos alunos, a experiência revelou-se igualmente transformadora do ponto de vista profissional. A metodologia de investigação-ação permitiu uma reflexão constante sobre a própria prática e a construção de um olhar mais sensível, crítico e empático sobre as necessidades individuais dos discentes. Compreendeu-se que a inclusão efetiva não depende apenas da legislação ou da disponibilidade de recursos, mas sobretudo da atitude e do compromisso dos profissionais que estão diariamente no terreno.

Embora os resultados sejam positivos, importa reconhecer algumas limitações do estudo, nomeadamente o reduzido número de participantes e o facto de se ter desenvolvido num contexto específico. Assim, seria pertinente, em investigações futuras, alargar a amostra e explorar o impacto destas estratégias em diferentes níveis de ensino e alunos com outros graus de autismo, incluídos em turmas regulares.

Em síntese, este trabalho confirmou que as estratégias de ensino estruturadas e visuais não apenas facilitam a aprendizagem da língua inglesa, como promovem a inclusão, a autonomia e o bem-estar dos alunos com PEA. Ensinar inglês a estes alunos é, acima de

tudo, um exercício de criatividade, paciência e humanidade. É compreender que cada progresso, por mais pequeno que pareça, representa uma vitória significativa, um passo em direção a uma escola mais justa, equitativa e verdadeiramente inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- Aarons, M., & Gittens, T. (2001). *The handbook of autism: a guide for parents and professionals* (2nd ed.). Routledge.
- Abreu, D., & Grande, C. (2021). A caminhar para uma escola inclusiva em Portugal: os desafios sentidos pelos profissionais dos contextos educativos. *Revista Educação Especial*. <https://doi.org/10.5902/1984686x47438>
- Association, A. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - 5th Edition (DSM-5)*. American Psychiatric Publishing.
- Assouline, S. G., Nicpon, M. F., Colangelo, N., & O'Brien, M. (2008). *The Paradox of Giftedness and Autism Packet of Information for Professionals (PIP) - Revised 2008*. Connie Belin & Jacqueline N. Blank International Center for Gifted Education and Talent Development, The University of Iowa.
- Brahim, M. G. (2022). Teaching English to Students with Autism Spectrum Disorders: Challenges and Teaching Strategies. *English Studies at NBU*, 8(2), 203–214. <https://doi.org/10.33919/esnbu.22.2.3>
- Case, L., & Yun, J. (2019). Video Modeling and Test of Gross Motor Development-3 performance among children with autism spectrum disorder. *European Journal of Adapted Physical Activity*, 11(2), 1–10. <https://doi.org/10.5507/euj.2018.009>
- Ceia, C. (2024, 28 de junho). O currículo nacional e as línguas estrangeiras: as mudanças urgentes na formação de professores e no desenho curricular [Comunicação apresentada à conferência]. *De cada língua se constrói o futuro - a voz da sustentabilidade no ensino e aprendizagem das línguas*. Instituto Superior de Engenharia de Lisboa (ISEL). <https://cetapsrepository.letras.up.pt/entities/publication/e406a8b6-25ce-45eb-8b0f-3739eb077df2>
- Correia, R. (2018). *Assimetrias linguísticas do currículo: a disciplina de inglês no liceu português entre 1836 e 1974* [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. <https://www.proquest.com/openview/ebb81ddc9875d6df359d1abdb25e0a3a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355–359. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- DGE. (s.d.). *Portefólio Europeu de Línguas - Ensino Básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/portefolio-europeu-de-linguas>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2015). *Implementação do Projeto Ensino Bilingue Precoce no 1º ciclo do Ensino Básico* (Projeto-piloto 2011-2015). Ministério da

- Educação. <https://www.dge.mec.pt/implementacao-do-projeto-ensino-bilingue-precoce-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2016/2017). *Programa Escolas Bilingues / Bilingual Schools Programme* (PEBI). Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/programa-escolas-bilinguesbilingual-schools-programme>
- Fahmi, M., Pratama, H., & Rustipa, K. (2024). Teachers' Challenges in Teaching English to Students with Special Needs. *English Education Journal*, 14(3), 394–404. <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/eej>
- Feinstein, A. (2011). *A history of autism: Conversations with the pioneers*. John Wiley & Sons.
- Ferreira, A., & Maroneze, B. (2023). "Autismo" e "autista": um estudo lexicográfico. *Domínios da Linguagem*, 17, e1718. <https://doi:10.14393/dlv17a2023-18>
- Ferreira, R. (2024). *O ensino de inglês a crianças com perturbação do espectro do autismo: dos desafios às respostas* [Dissertação de mestrado, Politécnico do Porto Escola Superior de Educação]. Repositório P. Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/25471>
- Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1(2), 16–31.
- Guerreiro, A., Branco, M., & Silva, S. (2025). Inclusive Education in Portugal from primary to higher education: An analysis of legislation. *European Public and Social Innovation Review*. 10. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1121>
- Lasintia, M., Prihantoro, P., Edy, S., & Ariani, D. (2021). English Language Teaching Strategy for ASD (Autism Spectrum Disorder) Students. *Linguists: Journal Of Linguistics and Language Teaching*, 7(1), 77. <https://doi.org/10.29300/ling.v7i1.4247>
- Lima, C. (Coord.). (2012). *Perturbações do Espectro do Autismo: Manual Prático de Intervenção*. Lidel.
- Lucas, C. (2022). Teaching English to Young Learners: Second Language Acquisition or Foreign Language Learning? - A Case Study. *World Journal of English Language*, 12(1), 50–73. <https://doi.org/10.5430/WJEL.V12N1P50>
- Mash, E., & Wolfe, D. (2016). *Abnormal Child Psychology*. Cengage Learning.
- Morais, M. (2024). *Caminhos e desafios possíveis para o professor de inglês no processo de ensino de alunos com autismo em Janduí - RN*. <https://repositorio.ufersa.edu.br/handle/prefix/10832>
- Oliveira, G. (2005). *Epidemiologia do autismo em Portugal: um estudo de prevalência da perturbação do espectro do autismo e de caracterização de uma amostra populacional de idade escolar*. [Tese de doutoramento, Faculdade de Medicina da

Universidade de Coimbra]. Repositório Científico da Universidade de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10316/848>

- Pereira, A., & Peres, M. (2011). A criança e a língua estrangeira: contribuições psicopedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem. *Construção Psicopedagógica, 19*, 38–63.
- Portella, A., Rangel, A., Silva, D., Santos, C., Pinto, C., Barth, L., Ribeiro, S., & Lima, E. (2024). Abordagens inovadoras de ensino para estudantes com autismo: adaptação e aplicação no ambiente educacional. *Revista Foco, 17*(1), 1–17. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n1-161>
- Rao, S. M., & Gagie, B. (2006). Learning through seeing and doing: Visual supports for children with autism. *Teaching Exceptional Children, 38*(6), 26–33.
- Rasga, C., Santos, J., Café, C., Oliveira, A., Duque, F., Posada, M., Nunes, A., Oliveira, G., & Vicente, A. (2023). Prevalence of Autism Spectrum Disorder in the Centro region of Portugal: a population based study of school age children within the ASDEU project. *Frontiers in psychiatry, 14*, 1148184. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2023.1148184>
- Resende, C., & Borges-Almeida, V. (2025). Estratégias metodológicas para a inclusão de aprendizes TEA na aula de língua estrangeira: contribuições do desenho universal da aprendizagem e da abordagem multissensorial. *Fórum Linguístico, 21*(4), 10914–10931. <https://doi.org/10.5007/1984-8412.2024.e92185>
- Rodrigues, D., & Nogueira, J. (2010). Educação especial e inclusiva em Portugal: factos e opções. *Revista Educación Inclusiva, 3*, 97-109. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000100002>
- Ruivo, J. (coord), Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação*. <https://hdl.handle.net/10216/63156>
- Salari, N., Rasoulpoor, S., Rasoulpoor, S., Shohaimi, S., Jafarpour, S., Abdoli, N., Khaledi-Paveh, B., & Mohammadi, M. (2022). The global prevalence of autism spectrum disorder: a comprehensive systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics, 48*(1). <https://doi.org/10.1186/s13052-022-01310-w>
- Silva, E. (2020). Ensino de língua inglesa e o autismo: Desafios e possibilidades. In I. V. Sousa (Org.), *Linguística, Letras e Artes: Cânones, Ideias e Lugares* (pp. 1–11). Atena Editora. <https://doi.org/10.22533/at.ed.1692019061>
- Silva, I. (2022). *Ensino de Inglês integrado no 1º Ciclo do Ensino Básico* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico do Porto]. <https://recipp.ipp.pt/entities/publication/92e931ed-3aa7-472c-9539-6c29624f854b>

- Tissot, C., & Evans, R. (2003). Visual teaching strategies for children with autism. *Early Child Development and Care*, 173(4), 425–433. <https://doi.org/10.1080/0300443032000079104>
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais*. UNESCO.
- Wicks-Nelson, R., & Israel, A. (2016). *Abnormal Child and Adolescent psychology with DSM-5 Update 8th edition. 8th edition*. <https://pdfcoffee.com/qdownload/abnormal-child-and-adolescent-psychology-with-dsm-v-updates-8th-pdf-pdf-free.html>
- Wire, V. (2005). Autism Spectrum Disorders and learning foreign languages. *British Journal of Learning Support*, 20(3).
- Young, D. (2024). Identifying inclusive training needs with the inclusive practices in English language teaching observation scale. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 9(1). <https://doi.org/10.1186/s40862-024-00287-9>

Legislação

- Decreto-Lei nº27/2006, de 10 de fevereiro. *Diário Da República nº30/2006. Série I-A*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/27-2006-684601>
- Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho. *Diário Da República nº129/2018. Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Lei nº 46/86, de 14 de outubro. *Diário Da República nº237/1986. Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>
- Lei nº 116/2019, de 13 de setembro. *Diário Da República nº176/2019. Série I*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/116-2019-124680588>
- Recomendação do Conselho, de 22 de maio de 2019, relativa a uma abordagem global do ensino e aprendizagem das línguas. (2019). *Jornal Oficial*, C 189, 15-22. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32019H0605(02))

APENDICE

Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

Diário de uma dissertação

Notas e rascunhos





Índice

01	Esboços	Objetivos da investigação Esboços e rascunhos
02	Pesquisa	Documentos pesquisados e conclusões
03	Prática	Planificações, grelhas de observação, avaliação, conclusões
04	Docs	Documentos associados e caracterizações



Esboços

“Without goals, and plans to reach them, you are like a ship that has set sail with no destination.” – Fitzhugh Dodson

Keep going!

Esboços

Objetivos do estudo

Objetivo Geral

Investigar o impacto da utilização de estratégias de ensino estruturadas, visuais e multissensoriais na aprendizagem da língua inglesa por alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Objetivos Específicos:

1. Identificar estratégias de ensino da língua inglesa com potencial inclusivo, direcionadas a alunos com PEA;
2. Implementar práticas pedagógicas diferenciadas no ensino da língua inglesa, ajustadas às necessidades de alunos com PEA, incluindo perfis de funcionalidade com maior comprometimento;
3. Avaliar os efeitos das estratégias implementadas no processo de aprendizagem e participação dos alunos com PEA em contexto de sala de aula;
4. Elaborar um guia de recomendações metodológicas, baseado na evidência recolhida, dirigido a docentes de Inglês que lecionem a alunos com PEA.

Questão de Partida:

Que estratégias pedagógicas se revelam mais adequadas e eficazes para favorecer a aprendizagem da língua inglesa e a inclusão de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo?

Notas:



Esboços

Objetivos do estudo

Objetivos Específicos

1. Identificar estratégias de ensino da língua inglesa com potencial inclusivo, direcionadas a alunos com PEA;

- Investigar quais métodos e técnicas são mais frequentemente aplicadas

- recursos visuais

- canções

- vídeos

- multimodal

- jogos

Notas:

.....

.....

Esboços

Objetivos do estudo

Objetivos Específicos

2. Implementar práticas pedagógicas diferenciadas no ensino da língua inglesa, ajustadas às necessidades de alunos com PEA, incluindo perfis de funcionalidade com maior comprometimento;

- Analisar o impacto dessas estratégias no desenvolvimento das competências linguísticas (compreensão auditiva, expressão oral, leitura e escrita?) dos alunos com PEA

Notas:

.....

.....

Esboços

Objetivos do estudo

Objetivos Específicos

3. Avaliar os efeitos das estratégias implementadas no processo de aprendizagem e participação dos alunos com PEA em contexto de sala de aula;

- verificar o progresso com base em categorias:

- participação

- atenção

- comunicação

- envolvimento

- evolução

Notes:

.....

.....

Esboços

Objetivos do estudo

Objetivos Específicos

4. Elaborar um guia de recomendações metodológicas, baseado na evidência recolhida, dirigido a docentes de Inglês que lecionem a alunos com PEA.

- Desenvolver um conjunto de orientações baseadas na literatura e nos resultados obtidos, com sugestões de boas práticas para o ensino do Inglês a alunos com PEA.
- Sugerir estratégias de diferenciação pedagógica adaptadas às necessidades destes alunos.

Notes:

.....

.....

Esboços

Notas



RECCAP

- Plataforma de pesquisa
- Pesquisar Didática do Inglês para alunos com PEA



ESBOÇO



- Enquadramento teórico
 - Definir índice
- Enquadramento empírico
 - Contextualização da escola e dos alunos



Autorização

- Email ao Diretor a solicitar autorização para o estudo



Esboços

Enquadramento Teórico



Perturbação do Espectro do Autismo

- **Caracterização**
 - o que é?
 - origem da palavra
 - aparecimento da palavra (1ª vez: onde, quando e contexto)
 - principais características (triáde)
- **Processo de Diagnóstico**
- **Comorbilidades associadas**
 - Incapacidade intelectual
 - Pert. Específica da Aprendizagem
- **Inclusão**
 - DL 54/2018
 - Metodologias de intervenção:
 - Ensino estruturado - TEACCH
 - Metodologia DIR (Floortime) - abordar?
 - ABA



Ensino/ Aprendizagem de Língua Inglesa por crianças com NE.

- **Importâncias das línguas estrangeiras**
- **Ensino da Língua Inglesa no Sistema Educativo Português**
 - 2º e 3º CEB / SEC
 - 2005: tb no 1º CEB
- **Aprendizagem de Inglês por alunos com NE**
 - Desafios e Potencialidades no ensino a alunos com PEA
 - Estratégias de ensino adaptadas



Esboços

Enquadramento Empírico



Contextualização

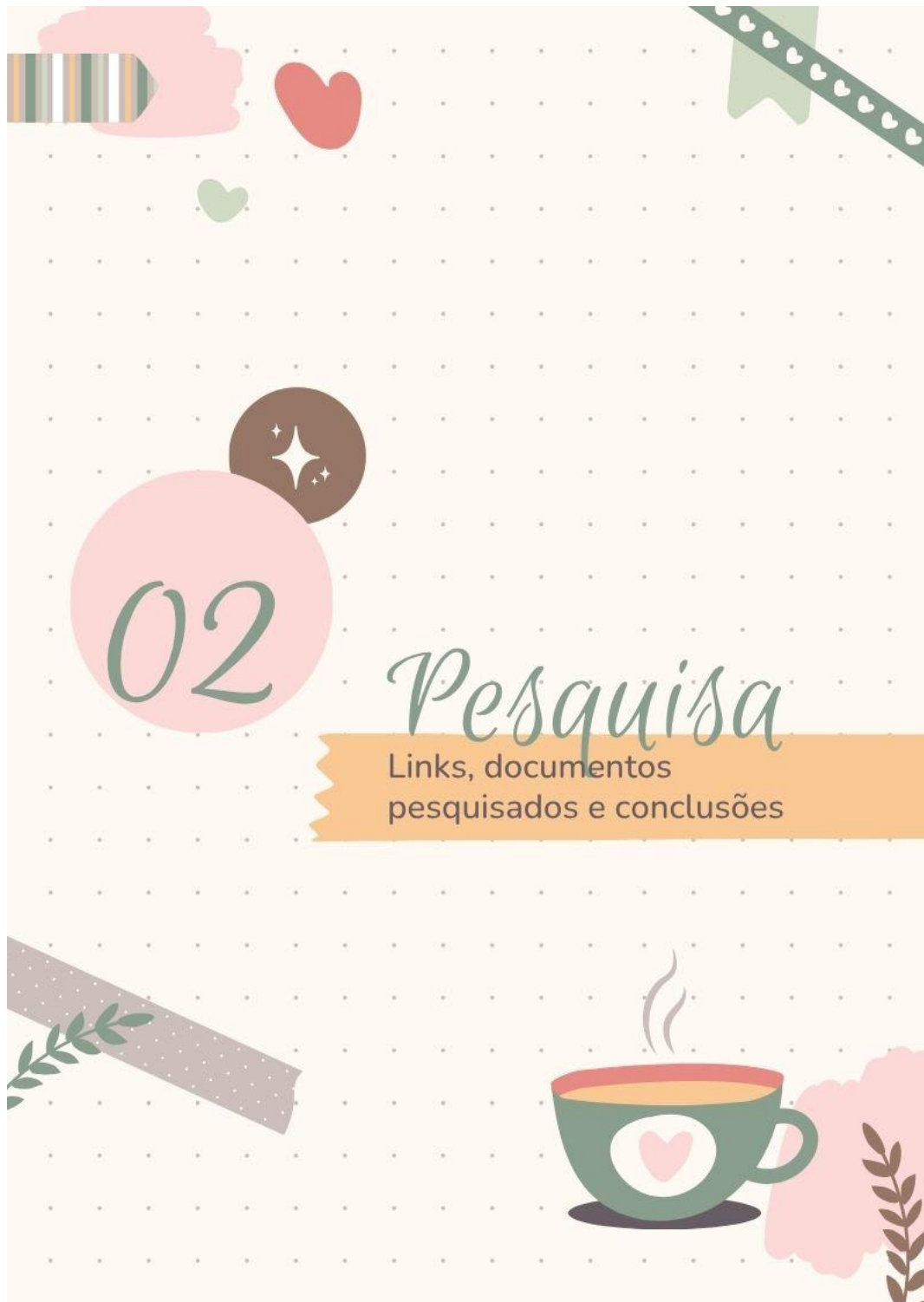
- **Contexto em estudo**
 - Caracterização do Agrupamento de Escolas
 - Valência da UEE do CAA
 - Perfil dos alunos envolvidos



Investigação

- **Tipo de investigação:**
 - Método de Investigação _ Ação
 - Justificação do Método
- **Fases da investigação:**
 - Revisão bibliográfica contínua
 - Planeamento das estratégias
 - Implementação e observação
 - Reflexão e ajustes
- **Métodos de recolha de dados:**
 - Observação direta
 - Registo reflexivos (diário de bordo)
 - Análise do desempenho dos alunos
- **Critérios de validação:**
 - Triangulação de dados
 - Reflexão cíclica para uma melhoria contínua





02

Pesquisa

Links, documentos
pesquisados e conclusões

Esboços

Pesquisa

Pesquisa



• SILVA, Charles & FACIOLA, Rosana & PEREIRA, Rosamaria. (2018). O processo de ensino-aprendizagem em língua inglesa de um aluno com autismo: um estudo de caso em uma escola inclusiva. REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. 5. 43-58. 10.36311/2358-8845.2018.v5n2.04.p43.

• <https://pt.linkedin.com/pulse/o-ensino-de-l%C3%ADngua-estrangeir%C3%A1-para-jrrmf>



Notas

- O “**communicative approach**”, metodologia de aprendizagem baseada na comunicação, enfatiza a aplicação prática da linguagem em situações de comunicações autênticas e significativas e é particularmente útil no contexto do PEA.

Esboços Pesquisa

October
28

Pesquisa

Notas

- Ao combinar essa metodologia com a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, conceito de Lev Vygotsky, os educadores podem projetar atividades que desafiem os alunos de maneira produtiva. A ZPD destaca a diferença entre o que uma criança pode fazer de forma independente e o que ela pode fazer com o auxílio de um adulto ou de um par mais capaz. É a área onde o aprendizado e o desenvolvimento mais eficazes ocorrem através de uma mediação.
- A mediação facilita a compreensão da linguagem, e a incorporação de elementos culturais autênticos - como músicas, vídeos e textos - enriquece o ambiente de aprendizado e o torna mais relevante.
- Devemos também ressaltar a importância da aprendizagem colaborativa, destacando que os alunos se beneficiam ao trabalhar juntos para resolver problemas e compartilhar conhecimento.

Esboços Pesquisa

Pesquisa

October
28

Notas

- Os projetos colaborativos podem ser adaptados para promover não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também habilidades sociais essenciais.
- ...podemos alinhar perfeitamente as necessidades de aprendizagem de pessoas com TEA através de recursos visuais, tecnológicos e estratégias adaptativas, permitindo que os alunos realizem tarefas desafiadoras. O “Communicative Approach” se revela uma ferramenta poderosa no ensino de inglês para alunos com TEA. Enfatizando a comunicação prática e a interação significativa podemos alinhar com as necessidades desses alunos, permitindo-lhes não apenas aprender um novo idioma, mas também desenvolver habilidades sociais.

Esboços Pesquisa

November
4

Pesquisa

Notas

- So....What's the Best Way to Introduce a Second Language?
 - Children can learn two languages concurrently, usually from infancy (i.e., simultaneous bilingualism), or they can learn one language first, followed by the second language, usually when beginning school (i.e., sequential bilingualism).
 - For example, Hu et al. (2023) taught participants with ASD to mand (request) preferred items in a foreign language. The authors found that participants not only learned to mand for preferred items, but once they acquired this repertoire they also demonstrated tacts (labels) and listener responses (pointing to objects) for the respective vocabulary words. In short, the authors' findings suggest that mand instruction is not only effective, but also efficient in that it generates emergent responses (in this case, tacts and listener responses).

Esboços

Pesquisa

January

3

Pesquisa



What Language Should You Teach to Young Children With Autism in Bilingual Families? - Dr. Mary Barbera. (2018, January 10). Dr. Mary Barbera.

<https://marybarbera.com/what-language-should-teach-young-children-autism-bilingual-families/>

In-text citation: (What Language Should You Teach to Young Children with Autism in Bilingual Families? - Dr. Mary Barbera, 2018)

• <https://marybarbera.com/what-language-should-teach-young-children-autism-bilingual-families/>

Notas

Em alunos com PEA, a autora defende que a aprendizagem de uma segunda língua só deve ser efetuada quando já existe comunicação na língua materna.

Esboços *Pesquisa*

Notas

- Numa fase inicial da aprendizagem, deve-se dar ênfase a atividades de
 - listening – chants, rhymes, songs, dialogues, stories;
 - speaking - repetition of phrases, rhymes, songs, mimic game;
 - auxiliada por linguagem corporal e gestual;
 - reading and writing – começando, numa fase inicial, com palavras soltas e, posteriormente, com frases curtas.
 - Devido à pouca concentração, atividades variadas (memory games, flashcards, songs, entre outros) -> aprender a brincar
- “Devemos desmistificar a concepção errada de que estas crianças não devem frequentar as aulas de inglês pois, como refere a Comissão Europeia, está demonstrado que a aprendizagem de línguas estrangeiras ajuda os alunos com necessidades educativas especiais a atingirem níveis de comunicação mais avançados, favorecendo ainda o seu desenvolvimento pessoal e escolar.” (p.31)


Esboços *Pesquisa*

Notas

- “os alicerces das boas práticas de ensino das línguas estrangeiras assentam na resposta aos diversos estilos de aprendizagem de línguas do indivíduo. Isto é aplicável a todos os aprendentes, independentemente da idade, capacidade ou incapacidade” (p31) Comissão Europeia
- “Por oposição, as crianças com problemas de desenvolvimento, neste caso com PEA, podem demorar um pouco mais a adquirir língua materna devido à dificuldade que possuem em não conseguir assimilar, de forma inata como as crianças ditas normais, a fonologia, a sintaxe e a morfologia da língua. Deste modo, é fundamental que o input dado a estas crianças seja modificado, em qualidade e quantidade, de forma a maximizar a eficácia comunicativa e linguística, oferecendo lhes, igualmente, formas de comunicar e interagir.” (p. 34)
- “é necessário que haja um input linguístico de qualidade através de actividades de total physical response (TPR), listening, speaking, storytelling, entre outros.” (p.35)
- “Social interaction is a crucial part of foreign languages work and the pupil with ASD (Autistic Spectrum Disorders) can potentially derive enormous benefit from interaction with others. (...) The foreign language class may be one of the few times of the day when a pupil with ASD has to engage another pupil in a conversation, and it’s therefore important for their, and others’ social development” (Wire, 2005)

Esboços *Pesquisa*

Notas

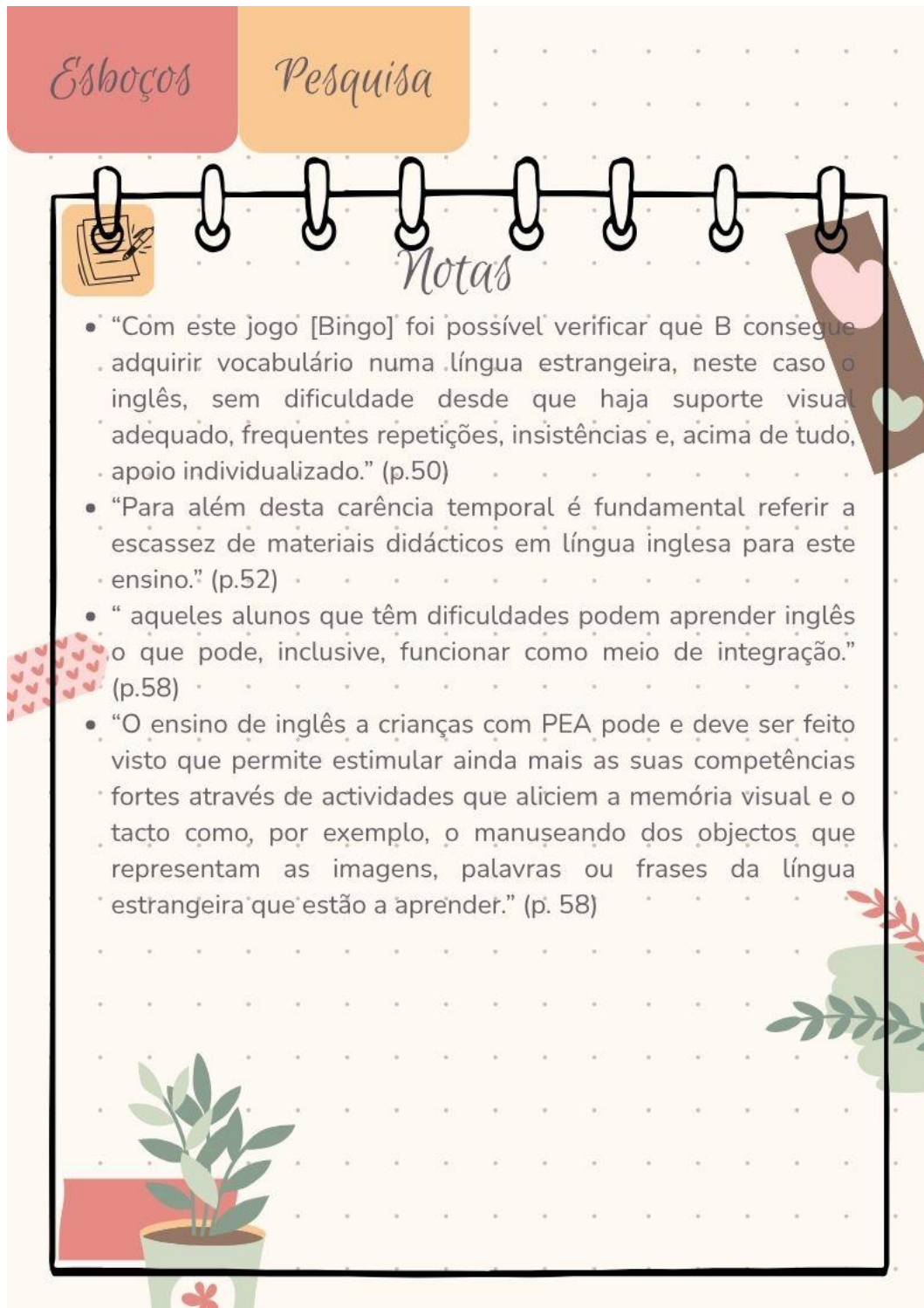
 Uma criança com PEA possuirá quase sempre uma incapacidade na interação social e a aprendizagem de uma língua estrangeira poderá fazer, desde cedo, com que ela se torne consciente das capacidades sociais através dos *greetings*.

- Na área da linguística, há a realçar que as crianças com PEA, a nível fonológico, possuem uma grande capacidade em memorizar a associação da palavra oral com a imagem devido à sua sensibilidade sonora, fazendo com que a aprendizagem de um novo idioma lhes seja favorável. Quanto à semântica, podemos mencionar que estas crianças têm dificuldade em compreender palavras abstractas, sentimentos ou emoções e, por isso, é fundamental cingir o vocabulário utilizado às suas rotinas e a coisas muito concretas e específicas. Isto torna-se funcional na aprendizagem de uma língua estrangeira pois, numa fase inicial, os vocábulos que aprendem direccionam-se para situações reais e que fazem parte do seu quotidiano como, por exemplo, *my house, human body, colours, animals, school objects*, entre outros.” (p.36)
- “Vários autores, do quais Vivienne Wire, concórdam com a aprendizagem de uma LE por parte destas crianças e afirmam que estas podem, efectivamente, ter sucesso numa língua estrangeira a partir do momento em que todas as condições estejam reunidas: ajuda para lidar com transições, possíveis alterações, input linguístico apropriado, permitir a auto-organização e estimular a interação social e comunicacional.”

Esboços *Pesquisa*

Notas

- “os dados e características variam de criança para criança, consoante o seu nível de PEA e de necessidades comunicativas. É, também, necessário apurar as capacidades linguísticas da criança na língua materna para, posteriormente, introduzir a segunda língua, num ambiente saudável, bem estruturado e dinamizado e, numa etapa seguinte, adoptarem-se as medidas necessárias.” (p. 37)
- “Este tipo de comunicação [PECS] é extremamente visual, uma das competências mais fortes das crianças com PEA. O seu perfil cognitivo é forte quanto à memória visual o que lhes permite realizar actividades de associação de imagens iguais ou letras e palavras. Para que esta memória não fizesse um retrocesso na aprendizagem aquando a utilização de outras competências tentei variar as actividades através puzzles, bingos, memory games, entre outros. Além do mais, aliado ao suporte visual esteve sempre o manuseamento dos materiais para que a criança estivesse concentrada e atenta de forma a assimilar toda a informação que lhe estava a ser transmitida.” (p.45)
- “A sequencialização é frequente nas crianças com PEA e trata-se de um facilitador para a aprendizagem. Esta ordenação é fruto de um comportamento obsessivo-compulsivo, uma competência forte destas crianças, devido à grande necessidade que têm em manter tudo organizado de uma certa forma. Ora, isto facilita a aprendizagem uma vez que pode ser adequada e adaptada a esta competência.” (p.50)



Esboços *Pesquisa*

Notas

- “Com este jogo [Bingo] foi possível verificar que B consegue adquirir vocabulário numa língua estrangeira, neste caso o inglês, sem dificuldade desde que haja suporte visual adequado, frequentes repetições, insistências e, acima de tudo, apoio individualizado.” (p.50)
- “Para além desta carência temporal é fundamental referir a escassez de materiais didácticos em língua inglesa para este ensino.” (p.52)
- “aqueles alunos que têm dificuldades podem aprender inglês o que pode, inclusive, funcionar como meio de integração.” (p.58)
- “O ensino de inglês a crianças com PEA pode e deve ser feito visto que permite estimular ainda mais as suas competências fortes através de actividades que aliciem a memória visual e o tacto como, por exemplo, o manuseando dos objectos que representam as imagens, palavras ou frases da língua estrangeira que estão a aprender.” (p. 58)

Esboços *Pesquisa*

Notas

- **Desenvolvimento cognitivo**
 - As crianças apresentam dificuldades para mudar o foco de uma atividade para outra. Porém, um estudo realizado pela professora Aparna Nadié, da Universidade MG Gill (2012), aponta que ser bilíngue e realizar as trocas dos sistemas linguísticos contribui para o aumento da flexibilidade cognitiva e concentração em relação a crianças com TEA, que falam apenas uma língua.
 - Além disso, ao aprender novas palavras e expressões há uma intensificação da capacidade de retenção da memória, devido ao aumento da plasticidade cerebral, que é justamente a capacidade que nosso cérebro possui de mudar suas conexões neurais, o que é extremamente benéfico para nossa saúde mental.
 - Imagens, cores, vídeos e músicas chamam muito a atenção de crianças com TEA. A imagem, por exemplo, relacionada à palavra correspondente em inglês facilita a memorização, o que é um elemento fundamental para um pleno desenvolvimento cognitivo.”
- **Interação Social**
 - “...a criança com TEA apresenta grande dificuldade para reconhecer e expressar suas próprias emoções e fazer uma leitura da emoção do outro, ou seja, há um obstáculo na compreensão do comportamento do outro, além dos limites relacionados à compreensão de ideias abstratas e situações que não estão dentro de sua rotina diária.

Esboços Pesquisa


Notas

- Tal comportamento dificulta o processo de interação social.
- Aprender outra língua oferece oportunidades para o aprendizado de habilidades de conversação e habilidades específicas da fala como ritmo, volume, entonação e articulação de determinados sons. Sendo assim, a criança autista pode melhorar seu processo de socialização e comunicação.
- Mas para tal, é necessário que os professores, em parceria com a escola e a família, identifiquem os interesses e habilidades dos alunos com TEA para que haja um planejamento e estratégias pedagógicas mais efetivas e inclusivas.
- **Inserção na Sociedade Globalizada**
 - O inglês é a língua usada na esfera tecnológica, sendo assim, seu aprendizado faz com que a criança com TEA amplie seus conhecimentos em relação a outras culturas e mergulhe com mais facilidade no mundo tecnológico, facilitando sua inserção na sociedade globalizada. Tal inserção ajuda o aluno a ser estimulado de uma forma mais estruturada.
 - Ensinar outra língua é uma forma de ajudar a criança com TEA a se desenvolver de forma cada vez mais significativa, tanto na área cognitiva, como na esfera social. O aprendizado de língua inglesa, por exemplo, permite que a criança amplie sua compreensão sobre o mundo e interaja melhor com as pessoas ao seu redor.

Esboços *Pesquisa*

Notas


- Sabemos que ainda há muito a ser pesquisado para termos melhor compreensão de como podemos ajudar de forma mais eficiente os alunos com TEA, porém, já conseguimos verificar como o aprendizado de uma outra língua contribui para seu desenvolvimento cognitivo e social.



<https://genialcare.com.br/blog/bilinguismo-no-autismo/>

Heloise Rissato. (2024, February 15). ***Bilinguismo no autismo: conheça os benefícios em aprender uma língua no TEA.*** Genial Care. <https://genialcare.com.br/blog/bilinguismo-no-autismo/>
In-text citation: (Heloise Rissato, 2024)

- Será que crianças no espectro conseguem aprender um novo idioma? E crianças autistas não verbais, podem entender e compreender o inglês, por exemplo? Essas são algumas das principais preocupações da família sobre esse assunto.
- O **bilinguismo** é o domínio que uma pessoa tem em dois idiomas diferentes. Ou seja, uma pessoa só é considerada bilingue quando ela consegue se comunicar em uma língua além da materna, que ela foi ensinada desde que nasceu.



Esboços Pesquisa

Notas

- “No contexto do autismo, o bilinguismo pode representar uma oportunidade única de estimular habilidades cognitivas e linguísticas, principalmente pelas barreiras de comunicação que muitas crianças no espectro têm.”
- “Aprender uma segunda língua é benéfico ou prejudicial? A resposta, baseada em estudos e experiências clínicas, aponta para uma série de benefícios significativos.”
 - Estímulo cognitivo
 - A aprendizagem de uma 2ª língua requer a ativação de diferentes áreas do cérebro, desafiando habilidades cognitivas como atenção, memória e resolução de problemas.
 - Essa estimulação pode ser particularmente benéfica para crianças com PEA, ajudando no desenvolvimento integral do cérebro e melhorando a habilidade de processar informações.
 - Melhoria da comunicação
 - Através do bilinguismo, a aprendizagem de uma segunda língua oferece uma nova maneira de expressão e compreensão, possibilitando que a criança expanda sua capacidade comunicativa e estabeleça uma ligação com o mundo de forma mais eficiente.
- Estudo sobre esta temática: os principais deles são da Universidade McGill do Canadá publicado na revista científica *Child Development*.

Esboços *Pesquisa*

Notas

- “Segundo esse estudo, o ensino de mais uma língua para crianças com TEA é positivo, pois melhora a flexibilidade cognitiva e permite maior capacidade de adaptação em diferentes situações.”
- “Esse estudo mostra que o conhecimento de um segundo idioma pode gerar ainda mais oportunidades de aprendizagem.”
- “Outro estudo feito com apoio da Universidade Thessaly na Grécia e Cambridge na Grã-Bretanha mostra que falar ou ouvir mais de um idioma pode beneficiar crianças com déficit na teoria da mente — habilidade de compreender as intenções, emoções e crenças de outras pessoas.”
- “Além disso, os benefícios também se estendem para as funções executivas, responsáveis pelo planejamento, controle e organização de nossos pensamentos, ações e emoções.”
- Bilinguismo estendido a casa / família. Sugestão de estratégias:
 - **Comece cedo:** utilize atividades lúdicas e interativas para tornar a aprendizagem divertida e envolvente.
 - **Seja consistente:** estabeleça uma rotina consistente de exposição à segunda língua, seja por meio de brincadeiras, músicas, histórias ou conversações diárias. A consistência é essencial para a consolidação da aprendizagem.
 - **Adapte o ensino:** reconheça as necessidades individuais da criança e adapte as estratégias de ensino de acordo com seu perfil cognitivo e linguístico.

Esboços *Pesquisa*

Notas

- **Promova interações sociais:** incentive a criança a praticar a segunda língua em contextos sociais reais, seja com membros da família, amigos ou profissionais da saúde.
- **Valorize o progresso:** reconheça e celebre o progresso da criança, o estímulo positivo é fundamental para manter a motivação e o empenho.
- O bilinguismo pode ser um recurso eficaz para crianças com Perturbação do Espectro Autista (PEA), oferecendo uma diversidade de vantagens cognitivas, linguísticas e sociais.
- Ao identificar o potencial das crianças com PEA e proporcionar o apoio necessário, podemos fomentar seu desenvolvimento global e sua integração na sociedade.

Esboços *Pesquisa*

Notas

- Adaptação das atividades conforme as necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais acessível;
- Ambiente de aprendizagem estruturado, com rotinas previsíveis e estímulos controlados para reduzir a ansiedade;
- Interação social através de atividades que incentivem a comunicação e colaboração.

- **Importância da Língua Inglesa para Crianças com PEA**
 - O ensino da língua inglesa é visto não apenas como uma competência linguística, mas como um meio de desenvolvimento social e cognitivo para alunos com PEA.
 - Os **principais benefícios** apontados incluem:
 - Expansão da comunicação e interação social, ajudando os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas e sociais;
 - Maior inclusão e autonomia, permitindo-lhes participar ativamente em contextos globais;
 - Conexão com outras culturas e conhecimentos, promovendo um olhar crítico sobre o mundo;
 - Desenvolvimento cognitivo, estimulando a capacidade de aprendizagem e adaptação a novos desafios.
- A pesquisa destaca que a aprendizagem de uma segunda língua pode ser uma ferramenta valiosa para o desenvolvimento dos alunos com PEA, quando aplicada com metodologias inclusivas e adaptadas às suas particularidades.
- esse trabalho envolverá diretamente a oralidade através de jogos, mensagens eletrônicas, atividades, exercícios de fixação, canções, histórias simples e repetitivas, pequenos diálogos com reconhecido valor comunicativo, fazendo da aula de língua estrangeira uma experiência agradável a fim de possibilitar a auto percepção do aluno autista como ser humano e como cidadão

Esboços Pesquisa

Notas

- “É importante mencionar que nenhum aluno autista é semelhante ao outro, Filho e Cunha (2010) mencionam que há alunos que são incapazes de usar a linguagem para se comunicar e interagir com os outros, mas há alunos que podem fazer isso, mas com algum nível de prejuízo de linguagem.” (p.45)
- **“Este estudo empírico visa, então, responder à seguinte questão: como ocorre o ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira para alunos autistas em uma escola inclusiva?”** (p45)
- “...quatro eixos temáticos, abordando os seguintes temas: preparação do professor, educação inclusiva, desafios à inclusão e estratégias de ensino do inglês como língua estrangeira.” (p48)
 - falta de preparação dos professores como obstáculo à educação inclusiva
 - problemas de pronúncia por parte dos alunos;
- O tempo de uso da língua alvo (L2) deve imperar: “acredita-se que a pouca exposição à língua-alvo dificulta a sua aprendizagem, não apenas do aluno com autismo, mas também dos demais.” (p50)
- uma vez que os autistas são muito visuais, o uso de material visual pode ser benéfico para estes alunos;
- “...a professora informou que utiliza estratégias de socialização para ensinar e praticar habilidades orais, além de utilizar aulas de música e vídeo para estimular a produção oral dos alunos. Quanto às habilidades escritas, ela disse que usa atividades adaptadas ao nível de comprometimento do aluno. “[O idioma] então é trabalhado dessa forma, com atividades adaptadas [...] e através de vídeos, [...] com interação [sobre as atividades], [...] atividades de perguntas e respostas” (p52)

Esboços Pesquisa

Notas

- “ O uso de desenhos para ensinar ou mesmo para mediar a interação é uma estratégia mencionada, por Nind, (1999)” (p52)
- uso de “linguagem clara e objetiva para se comunicar com o aluno e explicar os exercícios, conforme mencionado por Filho e Cunha (2010)”

atenção

VER BIBLIOGRAFIA

- GOVERNMENT OF ALBERTA. Teaching Students with Autism Spectrum Disorders: Edmonton: Alberta Learning, 2003 Disponível em Acesso em: 22 out. 2017.
- MATOS, Estefânna Laryssa Lopes de. Dificuldades e Possibilidades Diante da Prática Pedagógica em Língua Inglesa: Um estudo de caso com um aluno autista. 2014. 45 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras Habilitação em Língua Inglesa, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2014.
- ONTÁRIO. Ministry of Education. Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders: A Resource Guide. Toronto, 2007 Disponível em: Acesso em: 22 dez. 2017.
- QUEIROZ, Silvia Goçoy de. The Teaching of English as a Foreign Language in an Inclusive Classroom: a case study of a student with autism. 2016. 58 f. TCC (Graduação) -. Curso de Letras (lic.) - Habilitação em Língua Inglesa Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.
- SILVEIRA, S. N.; SANTOS, A. J.; SILVA, M. K. A Formação do Professor de Língua Inglesa e o Processo de Inclusão da Criança com Transtorno do Espectro Autista - TEA na Sala de Aula. IV Semana Internacional de Pedagogia; I Seminário Luso-Brasileiro de Educação Infantil, Universidade Federal de Alagoas. 21 a 23 de Novembro de 2015.

Esboços *Pesquisa*

Notas

- 2º aspecto: comunicação social pouco comum:
 - vozes muito suaves ou altas, fala distorcida e enfadonha, ou muito breve; pode haver mutismo seletivo ou ecolália de palavras e frases.
 - contato visual direto com os outros difícil, até doloroso
 - nas línguas estrangeiras, onde a comunicação oral é tão importante, paciência e estímulo são necessários, mas esse assunto tem o potencial de ajudar o aluno com autismo a comunicar de forma mais adequada
- 3º aspecto: falta de flexibilidade:
 - dificuldade em lidar com a mudança (exibido diariamente, até mesmo de hora em hora, na escola, por exemplo, quando a campainha toca e há uma mudança de local e aula)
 - o aluno autista pode chegar à aula de línguas altamente distraído. Se houver muitas instruções na língua estrangeira do professor, sem algum tipo de suporte visual no quadro, é provável que ele, e talvez alguns outros na classe, possam ficar para trás, já que alguns acham difícil processar essas informações verbais.
 - uma vez em tarefa, o ritmo na realização das tarefas pode ser mais lento do que o dos outros e ele pode precisar de estímulo e motivação para continuar.
 - seguir as regras (as da aula ou as suas): não querer que ninguém mexa nas suas coisas, não querer sentar-se noutra lugar que não aquele;
 - a dificuldade de alguns em perceber significados não literais (expressões idiomáticas, por exº - my add)
 - vantagens: gosto pelas rotinas, pela aprendizagem mecânica e pela repetição (bom para vocabulário, números, gramática)

Esboços *Pesquisa*

Notas

- algumas comorbilidades: epilepsia, dificuldades na motricidade fina e ampla, PHDA e dislexia;
 - 1 abordagem multissensorial é agora reconhecida como uma grande ajuda para alunos com dislexia, bem como muitos outros (Crombie & McColl, 2001), incluindo aqueles com PEA
 - No entanto, é importante reconhecer as diferenças importantes entre esses tipos de dificuldade. As barreiras ao currículo causadas pela dislexia e pelo autismo são muito diferentes e, de fato, podem ser complementares entre si (Wire, 2002)
- **Estatégias para ajudar o autista a aceder ao currículo**
 - os professores devem procurar entender os estilos de aprendizagem de seus alunos autistas, que podem diferir das de outros alunos, e devem também arranjar estratégias apropriadas para desenvolver o potencial desses jovens.
 - Este é, por si só, um dos problemas: o professor precisa de estar preparado para acomodar a forma peculiar de trabalhar alguns alunos para aceder ao currículo e progredir.
- **Estatégias para ajudar o autista na interação social**
 - A interação social é crucial nas línguas estrangeiras e o aluno com PEA pode potencialmente obter enormes benefícios da interação com outras pessoas, o que pode melhorar a qualidade de todo o seu futuro.
 - Envolvimento do aluno com PEA numa conversa com outro aluno → é importante para o desenvolvimento social dele e de outras pessoas.

Esboços *Pesquisa*

Notas

- Littlewood (1998) observou que 1 aluno extrovertido pode ser mais proficiente na aprendizagem de uma segunda língua, porque se envolve em mais ação social e, portanto, tem mais oportunidades de aprender. Os menos extrovertidos, que incluiriam alunos com autismo, encontram "dificuldades em se relacionar com os outros e se apresentar adequadamente" devido à "sua competência comunicativa limitada" que pode afetar seu progresso (p.59).
- Modelar o que é exigido pelo professor e por um aluno adequado é útil.
- Emparelhar, com algum cuidado na escolha, com outro aluno (é desaconselhável o aluno 'mais popular' da turma ou o herói desportivo, bem como o "sabe tudo"; em geral, evite qualquer pessoa que possa agitar e assustar esse aluno desproporcionalmente, mesmo quando não houver bullying e provocações reais).
- É útil para os alunos com PEA, assim como para outros, se houver um aviso visual (atividade e número da página) no quadro ao qual eles possam se referir e se alguma pequena concessão for feita para permitir tempo extra para a auto-organização. Seria melhor que o professor às vezes se dirigisse ao aluno pelo nome e falasse razoavelmente devagar, evitando várias instruções.
- Incentive-o a manter o material de inglês junto numa pasta e codificá-lo por cores da mesma forma, se possível (questão organizacional).

Esboços *Pesquisa*

Notas

- **Estratégias para ajudar o autista na comunicação social**
 - A língua estrangeira tem um papel importante a desempenhar na "regularização" dos padrões de fala e da comunicação verbal destes alunos. -> sugestão de gravação de vídeo (devidamente autorizada): a reprodução pode ilustrar para o aluno com autismo uma voz inadequada em volume ou velocidade, permitindo alguma alteração
 - O aluno com síndrome de Asperger que fala demais precisa de algum redireccionamento, pois monopolizar o tempo de antena da sala de aula pode antagonizar seus colegas e irritar o professor. Pode haver histórias irrelevantes, explicações longas e aborrecidas, interrupções e reclamações, e algumas delas inevitavelmente parecem falta de educação. É melhor ouvir pelo menos parte do monólogo, encerrando-o o mais rápido possível (na língua estrangeira, se for provável que seja compreendido) - 'Obrigado John por sua contribuição. Isso foi ótimo' - e seguir em frente rapidamente
- **Estratégias para lidar com a inflexibilidade**
 - talvez o maior desafio, mas precisa ser enfrentado para evitar que o aluno com autismo fique muito estressado.
 - o A necessidade de rotina dos alunos autistas significa que eles florescem numa sala de aula bem estruturada, onde saudações repetidas e rotinas previsíveis são ajudas.
 - As mesmas saudações e conversas diárias, instruções simples com backup visual, exercícios aprendidos e revisitados com frequência e regras claras em sala de aula ajudam os alunos com autismo.

Esboços *Pesquisa*

Notas

- Estratégias úteis são, por exemplo, estabelecer planta da sala que permaneça relativamente constante, de preferência sentando o aluno na frente, ao lado de um membro maduro de seu grupo de colegas
- Alguns têm hiper ou hipossensibilidade ao input sensorial (Luzes a piscar, por exemplo, o barulho de um projetor ou computador, calor excessivo ou aglomeração, persianas a bater, uma porta que não fecha corretamente, um relógio barulhento – tudo isso pode ser uma distração para alguns. Cadeiras, arranjos de assentos ou artigos de papelaria específicos podem ter imensa importância. (É importante preparar alunos como esses para algumas mudanças ocasionais nas 'saudações e assentos', para que não fechem e se recusem a trabalhar se houver uma mudança na rotina habitual, talvez devido à doença do professor ou à mudança de sala.
- A obsessão, tanto positiva quanto negativa, por um assunto em particular anda de mãos dadas com essa inflexibilidade.
- é importante descobrir o que ou quem os alunos com TEA realmente não gostam, pois isso pode afetar sua concentração e capacidade de aprender.

- **Pontos fortes dos alunos com PEA**
 - preferência pela rotina. São alunos que reveem o material familiar, e alguns ficam até bastante animados em retornar a frases, sequências, exercícios, jogos, números e listas familiares. -> ajudam a construir os "sistemas de conhecimento que podem eventualmente ser chamados automaticamente para falar e entender" (Lightbrown & Spada, 2000), que são uma parte necessária da estrutura necessária no processo de aprendizagem de um aluno autista.

Esboços *Pesquisa*

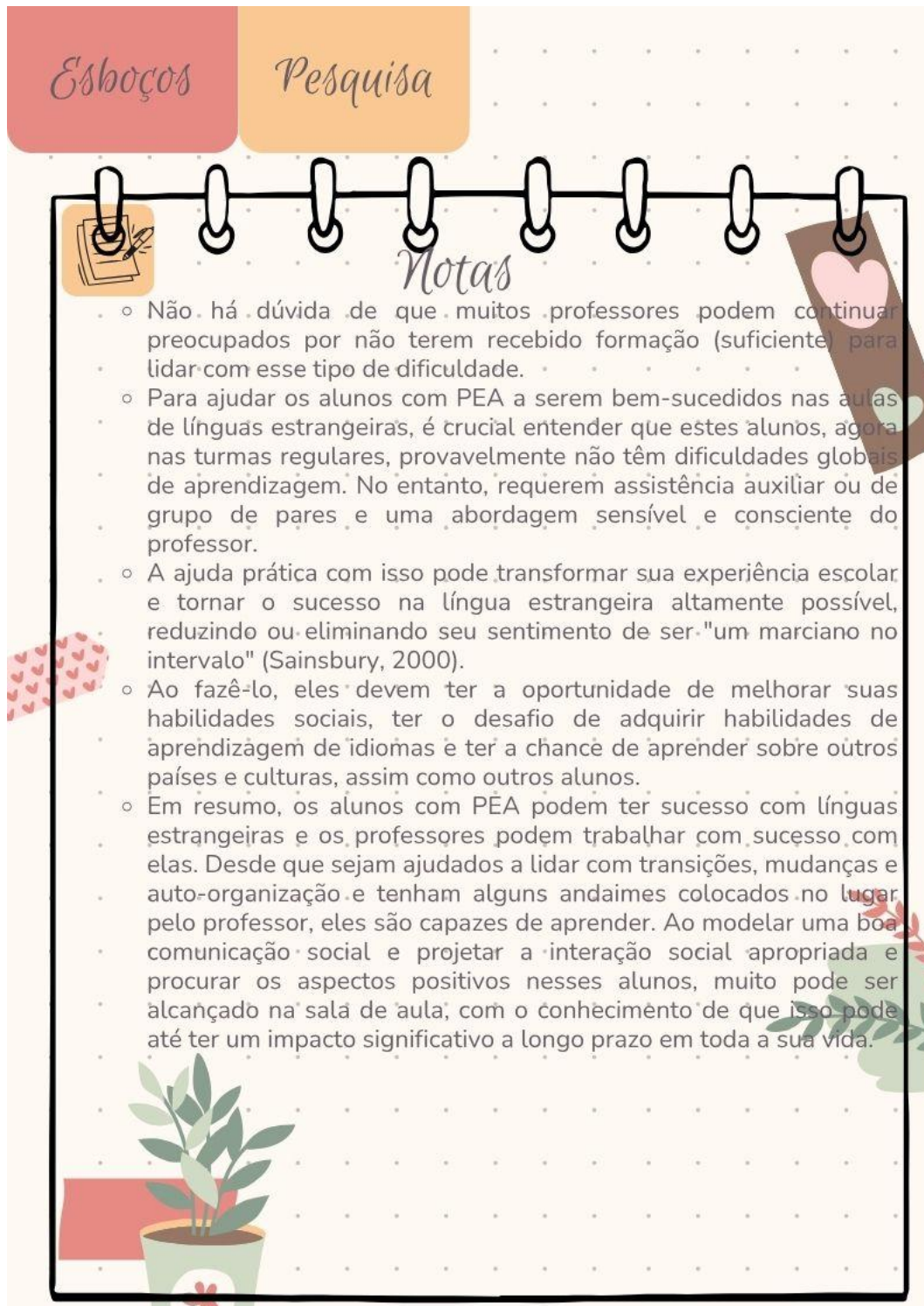
Notas

- Terão sucesso num ambiente de ensino estruturado, onde a disciplina é firme, mas justa, e os objetivos de cada aula são claros para eles e apoiados visualmente.
- Alunos com Asperger (verificar nomenclatura DSM-V) têm boas competências gerais de linguagem desde tenra idade e alguns escreveram sobre suas experiências de vida usando um idioma diferente de sua língua nativa
- Têm, normalmente, o potencial de ter os melhores sotaques da classe.
- a maioria das pessoas com PEA tem pelo menos um interesse especial e uma ou mais áreas de habilidade real, como por exº, habilidade no uso de um computador, que muitas vezes faz mais sentido para eles do que para as pessoas, ou um talento específico, por exemplo, em música ou desenho. Ajudá-los a usar essas capacidades de forma criativa (um trabalho; uma apresentação para os colegas, a criação de jogos para os colegas, ou mesmo a ilustração de respostas pelos que gostam de desenhar, entre outros exemplos) pode ajudar a manter o interesse na aula
- Incluir o uso de um computador e tecnologia associada ao máximo de ensino e aprendizagem possível
- Em resumo, é importante encontrar uma maneira de motivar o aluno a aprender uma segunda língua, e a melhor maneira de motivá-lo é envolvê-lo ativamente no processo de aprendizagem. Como Rubin (1987) observou, "a aprendizagem é melhor alcançada quando o aluno desempenha um papel ativo no processo" (p.17) - e isso se aplica tanto ao aluno com autismo como a qualquer outro aluno.
- **Conclusões**
 - Os alunos com PEA podem representar um desafio interessante, mas que vale a pena para os professores. Contudo, é importante motivar estes alunos ao aprender uma língua estrangeira, aproveitando os seus pontos fortes.
 - Os professores precisam ter algum conhecimento de quais são os problemas que cercam o autismo para poder ajudar esses alunos a acessar o currículo e desenvolver seus pontos fortes indiscutíveis

Esboços *Pesquisa*

Notas

- Não há dúvida de que muitos professores podem continuar preocupados por não terem recebido formação (suficiente) para lidar com esse tipo de dificuldade.
- Para ajudar os alunos com PEA a serem bem-sucedidos nas aulas de línguas estrangeiras, é crucial entender que estes alunos, agora nas turmas regulares, provavelmente não têm dificuldades globais de aprendizagem. No entanto, requerem assistência auxiliar ou de grupo de pares e uma abordagem sensível e consciente do professor.
- A ajuda prática com isso pode transformar sua experiência escolar e tornar o sucesso na língua estrangeira altamente possível, reduzindo ou eliminando seu sentimento de ser "um marciano no intervalo" (Sainsbury, 2000).
- Ao fazê-lo, eles devem ter a oportunidade de melhorar suas habilidades sociais, ter o desafio de adquirir habilidades de aprendizagem de idiomas e ter a chance de aprender sobre outros países e culturas, assim como outros alunos.
- Em resumo, os alunos com PEA podem ter sucesso com línguas estrangeiras e os professores podem trabalhar com sucesso com elas. Desde que sejam ajudados a lidar com transições, mudanças e auto-organização e tenham alguns andaimes colocados no lugar pelo professor, eles são capazes de aprender. Ao modelar uma boa comunicação social e projetar a interação social apropriada e procurar os aspectos positivos nesses alunos, muito pode ser alcançado na sala de aula, com o conhecimento de que isso pode até ter um impacto significativo a longo prazo em toda a sua vida.



Esboços *Pesquisa*

Notas

- falando de línguas, em geral, Rajagopalan (2003) diz que o real objetivo do ensino de outras línguas é formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas.

O autismo

- Segundo Kirst (2015, p. 6), “o autismo é um transtorno no desenvolvimento que dura por toda a vida. Ele faz parte do espectro do autismo”. E ele explica que “a palavra ‘espectro’ é usada porque, embora todas as pessoas com autismo tenham três principais áreas de dificuldade em comum, sua condição vai impactá-las de maneiras muito diferentes”

Características do autismo

- (segundo Leboyer, 2005):
 - isolamento (pouco ou nenhum interesse pelos outros e no desenvolvimento de relações interpessoais)
 - distúrbios na lgn vbal e não vbal [atraso na aquisição; uso não comunicativo; não falar; ecolália; inversão pronominal (uso da 3ª pessoa), entoação desprovida de emoção]
 - resistência à mudança; comportamentos fixados e estereotipados;
- Kirst (2015)
 - Além das três principais áreas de dificuldade, as pessoas com autismo podem desenvolver: apego às rotinas; sensibilidade sensorial (pode acontecer em 1 ou mais sentidos; hipersensibilidade e hipossensibilidade); interesses específicos; dificuldades de aprendizagem

Alfabetização de crianças autistas

- Dicas importantes a ter em conta:
 - manter o ambiente organizado e livre de estímulos
 - sentar o aluno o mais próximo possível do prof
 - trabalho individualizado (apoio individualizado na escola ou em casa para reforço)
 - materiais concretos

Esboços *Pesquisa*

Notas

- sempre que possível, relacionar o tópico com vivências do aluno
- usar o/s interesse/s específicos do aluno para atrair o seu interesse
- explorar repetições, rimas ou músicas, pois ajuda a memorização
- estabelecer metas menores, atividades mais curtas e um prazo maior
- usar sempre o reforço positivo quando uma meta/etapa for concluída (GMC - elogio, carimbos, autocolantes...)
- trabalho colaborativo escola / casa
- acreditar no potencial do aluno

Os desafios de ensinar inglês a autistas

- autonomia

Plasticidade cerebral

- “A Plasticidade Cerebral é definida como alterações estruturais no cérebro, resultado de adaptações do indivíduo e/ou estímulos repetidos. Ou seja, a plasticidade é entendida como um mecanismo adaptativo, que permite que o cérebro crie novas conexões entre neurônios, assim, estabelecendo novas formas de pensar e agir.” Funck, 2015)
- É com base nesta ideia que podemos afirmar que os autistas podem aprender uma nova língua!
- Devido à plasticidade cerebral o ser humano tem a capacidade de continuar a fazer as conexões entre os neurônios. Quanto mais estímulos a criança receber, mais sinapses serão feitas e, conseqüentemente, melhor poderá ser seu resultado
- É com este propósito que o ensino de inglês é uma possibilidade para autistas, pois, assim, também estará recebendo novos estímulos, agora para uma nova língua, tornando esse aprendizado possível.
- Ensinar Inglês já é um desafio, pois requer muito estudo para entender os diferentes tipos de inteligência, também chamado de inteligências múltiplas. Cada criança aprende de uma forma: algumas mais pelo som, outras pela escrita, outras, ainda, pelo movimento. Enfim, são muitas as formas de aprender, portanto, devem ser muitas as formas



Esboços Pesquisa

Notas

- Embora estudos tenham indicado que indivíduos com AAF têm habilidades sociais, linguísticas e imaginativas mais prejudicadas do que indivíduos com Síndrome de Asperger (Eisenmajer et al., 1996; Ozonoff et al. 2001; Volkmar & Klin, 2001), os pesquisadores concordam que as diferenças entre os dois grupos não são suficientemente substanciais (Szatmari et al, 1989; Ozonoff et al. 2001), e muitas vezes veem a Síndrome de Asperger como uma forma leve de AAF (Attwood, 1998).
- São apontadas algumas vantagens em falar as duas línguas em casa: a família é a principal fonte de input linguístico e de situações, por modelagem. Se pararem de falar com a criança na lg mãe, vão-se perder as interações familiares, até porque há pais que são suficientemente proficientes na L2 de forma a conseguir transmitir emoções, mensagens; devido à falta de vocabulário.
- Não há suporte suficiente para a alegação de que o multilinguismo prejudica ainda mais a aquisição da linguagem de crianças com deficiência/atraso de linguagem. Devido ao déficit sócio-pragmático inerente ao autismo, é muito importante que as crianças com AAF falem a língua materna. Uma vez que as crianças autistas, ao contrário das crianças normais que aprendem as regras dos atos de fala e do funcionamento social instintivamente, precisam ser expostas a uma variedade de situações sociais para aprender as regras que as regem, não se deve limitar seu acesso a conversas e, especialmente, àquelas que envolvem os pais da criança autista. Os pais de crianças autistas são sua principal fonte de entrada, imitação e prática da linguagem, quer as crianças se envolvam ativamente em atividades com os pais ou simplesmente ouçam as interações sociais dos pais.
- To be or not to be bilingual is NOT the question! Ser ou não ser bilíngue NÃO é a questão. Estas crianças HFA são criadas numa sociedade multilingue e multicultural e, para as ajudar, apesar da sua perturbação, a tornarem-se membros da sua comunidade, têm de ter a oportunidade de aprender a sua língua materna e o inglês.

Esboços *Pesquisa*

Notas

O inglês também é atrativo no nível morfossintático, com uma gramática simples e funcional. O idioma possui poucas flexões verbais e substantivas, como I eat, you eat, he eats, e utiliza auxiliares como will ou have para tempos verbais, organizando as frases de forma modular. Essa simplicidade inicial facilita o aprendizado e incentiva a exploração mais profunda do idioma.

No nível semântico, o inglês apresenta palavras de múltiplos significados, como run, que pode significar “correr”, “administrar” ou “operar”, dependendo do contexto. Esse jogo de significados estimula a análise e a decodificação, o que pode ser fascinante para autistas que têm hiperfoco em padrões e resolução de problemas. Além disso, expressões idiomáticas como break the ice ou hit the books oferecem desafios intelectuais para quem gosta de explorar significados figurados.

A interação entre esses elementos estruturais torna o inglês atraente. A regularidade das regras, combinada com a riqueza semântica e a musicalidade do idioma, oferece um equilíbrio entre simplicidade e complexidade que ressoa com as características cognitivas de muitos autistas.



Planificações, aulas, grelhas
de avaliação, conclusões

Esboços

Pesquisa

Prática

Planificação – 1º Período

Tópico	Aprendizagens	Área de competência do PASEO
SAUDAÇÕES e DESPEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> Saudar/cumprimentar e despedir-se. Interagir, usando expressões / frases simples de agradecimento (<i>thanks, thank you</i>), estado (<i>I'm fine, thanks!</i>) e pedido (<i>please</i>). Identificar-se (nome, idade). Estabelecer pequeno diálogo oralmente, de forma orientada, usando o vocabulário adequado, com ajuda. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
ALIMENTOS e BEBIDAS	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e nomear alguns alimentos e bebidas, com ajuda e/ou apoio visual. Expressar gostos, usando estruturas simples. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
CORES	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e nomear algumas cores, com ajuda e/ou apoio visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
TRADIÇÃO E CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> Nomear, com ajuda e/ou apoio visual, vocabulário adequado aos temas: <ul style="list-style-type: none"> Halloween Christmas 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal

Esboços

Pesquisa

Prática

Planificação – 2º Período

Tópico	Aprendizagens	Área de competência do PASEO
CORPO HUMANO	<ul style="list-style-type: none"> Identificar-se e nomear as principais partes do corpo, com ajuda e / ou apoio visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
VESTUÁRIO	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e nomear algumas peças de vestuário, com ajuda e/ou apoio visual. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
NÚMEROS	<ul style="list-style-type: none"> Nomear os números cardinais até 10, com ajuda e/ou apoio visual 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
TRADIÇÃO E CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> Nomear, com ajuda e/ou apoio visual, vocabulário adequado aos temas: <ul style="list-style-type: none"> Pancake Day International Forest Day Easter 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal

Esboços

Pesquisa

Prática

Planificação – 3º Período

Tópico	Aprendizagens	Área de competência do PASEO
FAMÍLIA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e nomear, com ajuda e/ou apoio visual, os principais membros da família 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
ANIMAIS DE ESTIMAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e nomear, com ajuda e/ou apoio visual, alguns animais de estimação: <ul style="list-style-type: none"> Cat, dog, fish, guinea pig, hamster, turtle, rabbit, canary, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
ESTAÇÕES DO ANO, MESES E DIAS DA SEMANA	<ul style="list-style-type: none"> Identificar e nomear, com ajuda e/ou apoio visual, dias da semana, meses e estações do ano. 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal
TRADIÇÃO E CULTURA	<ul style="list-style-type: none"> Nomear, com ajuda e/ou apoio visual, vocabulário adequado aos temas: <ul style="list-style-type: none"> Children's Day 	<ul style="list-style-type: none"> Linguagens e textos Informação e Comunicação Relacionamento interpessoal

LESSON
plan

lesson no.: 1

date: Oct. 3rd, 2024

summary: Getting to know each other.
Listening to the Greetings songs. Role play game.

lesson topic: Greetings and farewells

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário simples.

materials needed:

- computador

hook/intro:

- Getting to know the students.
- Introductions

lesson structure:

1. Introduction. Getting to know the students.
2. Hello!
 - a. Singing and repeating afterwards

closure:

- Listening to the song and dancing.

ASSESSMENT reflection

assessment task: Greetings and Farewells

class: CAA 1/2

date: Oct. 3rd, 2024

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- F., J. e P muito participativos. Mostraram interesse pela língua. Envolvidos e motivados
- F. e P. já sabem algumas palavras soltas, mas ão dominam estruturas.
- J. gostou mt da canção, imitando os gestos. S tb repetiu os gestos

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- R. e S. c/ pc participação. O 1º só participa qd interpelado.
- R.: mt ecolália, comportamento instável
- F. impulsiva
- S. com dificuldades de atenção

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- apostar nas canções?

LESSON
plan

lesson no.: 2 date: Oct. 10th, 2024

summary: Recalling greetings.
Listening to the song.
"What's your name? - My name is.." (roleplay)
Drawing activity.

lesson topic: Greetings and farewells

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário simples.

materials needed:

- computador
- Ficha de trabalho

hook/intro:

- Saudações: "Hello" song

lesson structure:

1. Recalling Hello!
2. What's your name?
3. Roleplay

closure:

- Worksheet:
 - Drawing themselves and writing name.

ASSESSMENT reflection

assessment task: Greetings and Farewells

class: CAA 1/2

date: Oct. 10th, 2024

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- F., J. e P muito participativos. Envolvidos e motivados
- S. respondeu a pergunta corretamente, aplicando os conteúdos
- J. gostou mt da canção, imitando os gestos; pediu "outra vez"

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- R. e S. c/ pc participação.
- R.: comportamento instável
- F. impulsiva; pc concentrada qd a atenção não é dirigida a ela

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- descobrir interesses de R e S

LESSON plan

lesson no.:3

date: Oct. 17th. 2024

summary: Recalling greetings.
Listening to the song "Chocolate cake".
Building a graph about the students' likes and dislikes.

lesson topic: Food and drink

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar vocabulário familiar acompanhado por imagens;
- Comunicar informação pessoal elementar; expressar-se com vocabulário simples.

materials needed:

- computador
- Ficha de trabalho
- Stickers (with smiles)

hook/intro:

- Saudações: "Hello" song

lesson structure:

1. Recalling Hello!
2. Chocolate cake
 - a. listen to the song
 - b. ask questions with visual (Do you like...? I like / I don't like...)
 - c. Building a graph with students preferences (with stickers)

closure:































- Food graph

ASSESSMENT reflection

























assessment task: Food and drink	
class: CAA 1/2	date: Oct. 17th, 2024
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• F., com participação espontânea, várias vezes• J. e P muito participativos. Envolvidos e motivados• S. respondeu a pergunta corretamente, aplicando os conteúdos• J. gostou mt da canção, imitando os gestos; pediu "outra vez"
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• R. e S. c/ pc participação.• R.: comportamento instável• F. impulsiva; pc concentrada qd a atenção não é dirigida a ela
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• descobrir interesses de R e S

Students' preferences

FOOD Do you like...?

	 CHICKEN	 RICE	 PEAS	 CHOCOLATE	 CAKE	 JUICE
						
						
						
						

FOOD Do you like...?

	 CHICKEN	 RICE	 PEAS	 CHOCOLATE	 CAKE	 JUICE
FR						
						
A						

LESSON
plan

lesson no.: 4 date: Oct ,24th, 2024

summary: Halloween crafts.

lesson topic: Halloween

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;

materials needed:

- computador
- balões
- papel higiénico
- cartolina preta
- cola

hook/intro:

- Saudações.

lesson structure:

1. Breve abordagem sobre o Halloween
2. Indagar sobre o costume de irem para a rua jogar "Trick or Treat"
3. Vocabulário: [video](#)

closure:

- Halloween crafts: ghost

ASSESSMENT *reflection*

assessment task: Halloween

class: CAA 1/2

date: Oct. 24th, 2024

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- Os alunos aderiram bem à proposta; executaram as tarefas com entusiasmo e cuidado

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- As dificuldades de compreensão e autonomia de alguns alunos em várias tarefas

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- simplificar MUITO as tarefas do G. e L.



LESSON
plan

lesson no.: 5

date: Nov. 7th, 2024

summary: Halloween vocabulary: Trick or Treat?

lesson topic: Halloween

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;

materials needed:

- computador

hook/intro:

- Saudações.
- Recordar os fantasmas que construíram na última aula.

NB: 31/out - Escola encerrada por motivo de greve

lesson structure:

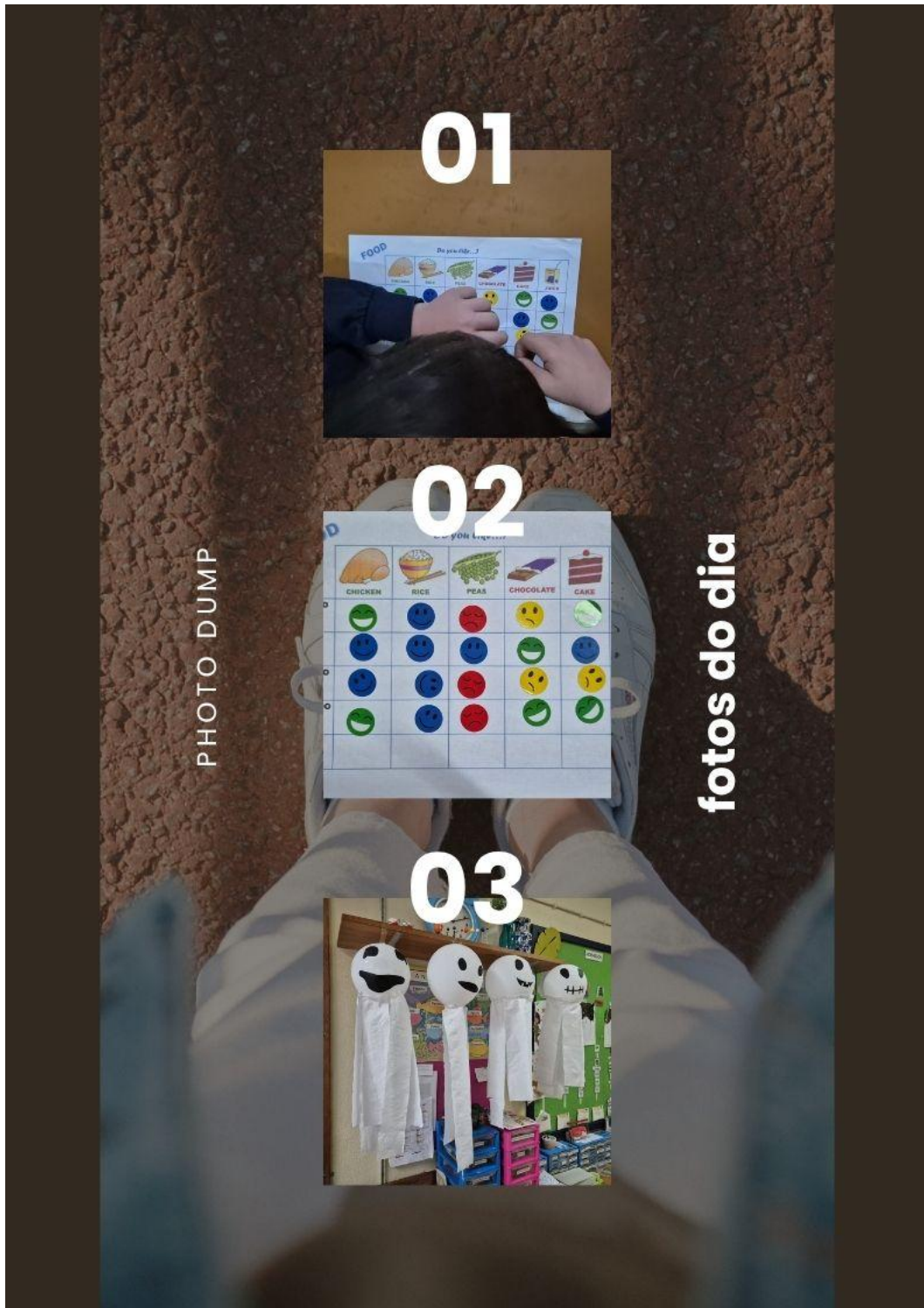
1. Concluding Halloween crafts with the students who were missing
2. Halloween vocabulary
 - a. Listen and repeat

closure:

- Happy Halloween: chocolate treat!

ASSESSMENT reflection

assessment task: Halloween	
class: CAA 1/2	date: Nov. 7th, 2024
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• A facilidade com que a F e o P adquirem o vocabulário pela repetição
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• As dificuldades do R e do A no vocabulário• As alterações comportamentais foram um entrave, causando maior agitação que o normal
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• try a Wordwall



LESSON
plan

lesson no.: 6

date: Nov 14th, 2024

summary: Food and drink vocabulary - Picture dictionary.
Introducing the colours - listening to a song.
Playing a vocabulary game.

lesson topic: Food and Drink / Colours

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;
- Comunicar informação pessoal elementar (likes/dislikes); expressar-se com vocabulário simples.

materials needed:

- Picture dictionary
- cola, tesoura
- computador

hook/intro:

- Saudações.
- Recordar alimentos e bebidas

lesson structure:

1. Building a picture dictionary.
2. Introducing colours
 - a. What's your favourite colour?
 - b. Colours: listen and repeat

closure:

- Jogo: Guess the colour

ASSESSMENT reflection

assessment task: Colours

class: CAA 1/2

date: Nov 14th, 2024

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- A canção foi mais uma vez do agrado de todos e constituiu um bom "trigger" para a comunicação entre prof/ alunos e, em alguns casos, aluno-aluno

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- A dificuldade de alguns alunos na repetição e retenção do vocabulário

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Recordar este vocabulário sempre que possível.

LESSON
plan

lesson no.: 7

date: Nov. 21st, 2024

summary: Colours - Picture dictionary.
Listening and repeating exercise.
Making a sensorial colour palette.

lesson topic: Colours

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;

materials needed:

- Picture dictionary
- cola, tesoura
- Cartolina
- Materiais com texturas variadas

hook/intro:

- Saudações.
- Recordar as cores (flashcards)

lesson structure:

1. Recordar as cores: listen and repeat
2. Building a picture dictionary.
3. Building a colour palette - painting.
 - a. I can sing a rainbow

closure:

- Wordwall practise

ASSESSMENT reflection

assessment task: Colours

class: CAA 1/2

date: Nov 21, 2024

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- Vocabulário sistematizado e aplicado pela maior parte dos alunos
- O arco-iris e a paleta foram atividades do agrado dos alunos, nomeadamente na escolha dos materiais
- F, P, S e J bastante participativos (a J. essencialmente nos momentos com música)
- R. motivado com o jogo

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- O L. e o G. continuam a participar muito pouco, mesmo com muita ajuda e acabam por surgir espaços mortos
- alguma desregulação comportamental (P) e desconcentração (R, J e S)

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Recordar este vocabulário sempre que possível.



LESSON
plan

lesson no.: 8 date: Nov . 28th. 2024

summary: Sensorial colour palette.

lesson topic: Colours

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;

materials needed:

- Cartolina
- Materiais com texturas variadas

hook/intro:

- Saudações.
- Recordar as cores (flashcards)

lesson structure:

1. Recordar as cores: listen and repeat
2. Colour palette.

closure:

- Concluir a paleta ao som da música

ASSESSMENT reflection

assessment task: Colours	
class: CAA 1/2	date: Nov 28, 2024
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Vocabulário sistematizado e aplicado pela maior parte dos alunos (F., J., P e S; R aplicou com suporte visual e alguma ajuda)• A paleta foi uma atividade do agrado dos alunos.
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• O L. e o G. continuam a participar muito pouco.• A F. (CAA2) continua a querer dominar as atividades de grupo, o que acaba por ter interferência no desenrolar das mesmas.• A desregulação comportamental (S) e cansaço (J. e P) tiveram influência negativa no desempenho
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Ter uma atividade extra para "fast learners"



LESSON
plan

lesson no.: 9 date: Dec. 5th, 2024

summary: Christmas vocabulary.
Listening and repeating.
Making paper snowflakes.

lesson topic: Christmas

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;

materials needed:

- Decorações de Natal (objetos reais)
- Tesoura e Papel

hook/intro:

- Saudações.
- Introduzir o tema Natal com decorações reais da árvore

lesson structure:

1. Mostrar os enfeites da árvore de Natal e dizer o vocabulário, pedindo aos alunos, um a um, para repetir, ao mesmo tempo que manuseiam
2. Vocabulário de Natal: listen and repeat
3. Usar o snowflake como introdução da atividade: cutting a snowflake

closure:

- Making paper snowflakes to decorate the room window

ASSESSMENT reflection

assessment task: Christmas

class: CAA 1/2

date: Dec 5, 2024

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- Atividades bem acolhidas pelos alunos, essencialmente a de fazer *snowflakes*

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- A dificuldade na pronuncia de alguns vocábulos e o pouco tempo para sedimentar bem o vocabulário
- As dificuldades de motricidade, bem como de compreensão levaram a que, num ou noutro caso, os flocos não fossem bem sucedidos à primeira, apesar das guias de recorte

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Escolher as palavras mais simples para o Christmas Picture dictionary.



LESSON plan

lesson no.10

date: Dec. 12th, 2024

summary: Christmas picture dictionary.
Listening to traditional Christmas songs.

lesson topic: Christmas

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;

materials needed:

- Decorações de Natal (objetos reais)
- Picture dictionary
- Tesoura e cola
- Computador

hook/intro:

- Saudações.
- Relembrar vocabulário da aula anterior

lesson structure:

1. Mostrar os enfeites de Natal para que os alunos os identifiquem e apliquem o vocabulário
2. Sistematização do vocabulário: Picture dictionary

closure:

- Traditional Christmas Carols

ASSESSMENT reflection

assessment task: Christmas	
class: CAA 1/2	date: Dec 12, 2024
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">A atividade "Picture Dictionary" é bem acolhida por ser conhecida (até o L e o G, que, normalmente, recusam as atividades, já aderiram!)
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">A J hoje não estava disposta a pintar e, por isso, o seu Picture Dictionary não ficou tão bem como costuma. A aluna estava agitada e apenas quis desenhar. Quando está mais agitada, a J não se envolve tanto como em dias em que está calma.
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">Escolher um jogo para o vocabulário?



MERRY Christmas

Fotos do Dia

LESSON
plan

lesson no.: II date: Jan, 09th, 2025

summary: Talking about holidays.
Introducing the class calendar.
The human body.

lesson topic: Human Body

Learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;
- Apontar para partes do corpo, a pedido.

materials needed:

- Calendário
- Velcro
- Ficha de trabalho
- Cola
- computador

hook/intro:

- Saudações.
- Conversa sobre as férias: o presente de Natal preferido
- Introdução do calendário da sala: novo ano, nova estação, novo mês, dia da semana

lesson structure:

1. Puzzle 3 peças para construção do corpo humano
 - a. peças baralhadas para ordenar e colar
2. Introdução do vocabulário com a figura:
 - a. head
 - b. arms / shoulders / hands
 - c. legs / knees / feet

closure:

- sing and dance "Head Shoulders Knees and Toes"

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Human body

class: CAA 1/2

date: Jan 9, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- O facto de o calendário ser manipulável e preenchido por eles
- As imagens e cores do calendário
- As canções são sempre um sucesso: os alunos gostam muito das músicas; esta gostaram da coreografia associada, especialmente as meninas (a J. adorou! Fez a coreografia do principio ao fim e já sabe a 1ª parte)

MINUS

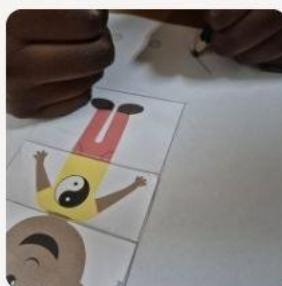
What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- o puzzle revelou-se demasiado fácil para os alunos com maiores competências
- a avaliação da atividade pelos alunos (fiquei com a ideia de que os alunos não perceberam bem)

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Ter "leveled work"? Não será um obstáculo à comunicação em grupo?
- Fazer a avaliação das atividades com stickers?



Fotos do dia :-

LESSON plan

lesson no.12

date: Jan. 16th, 2025

summary: The human body: working on vocabulary. The face - playing a game.

lesson topic: Human Body

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens;
- Identificar e apontar para partes do corpo de acordo com uma canção.

materials needed:

- Calendário
- Ficha de trabalho no.2
- computador
- Picture Dictionary
- cola e tesoura

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

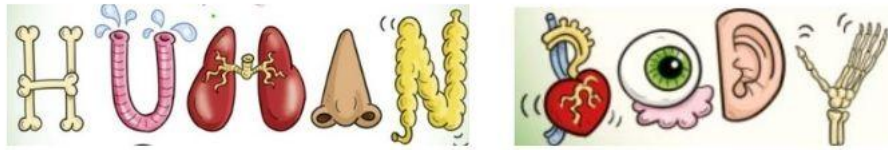
1. Lembrar a canção Head Shoulders Knees and Toes
2. Reforço do vocabulário: Listen and repeat
 - a. Body Parts Songs (CAA 1) / Body Parts Songs (CAA 2)
 - b. Vocabulary. (Listen and repeat)
 - c. Worksheet no. 2: What's missing?

closure:

- Picture dictionary: Human Body

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Human body	
class: CAA 1/2	date: Jan 16, 2025
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• O vocabulário associado à canção Head, Should, Knees and Toes ficou apreendido. associado ao gesto da coreografia; os alunos souberam aplicar a palavras certa.• A canção de hoje também envolvia gestos, mas mais vocabulário. Os alunos gostam das coreografias associadas.• O Picture dictionary é uma atividade que já entrou na rotina dos tópicos e do agrado dos alunos.• A avaliação da atividade correu mt melhor hoje
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Na ficha de trabalho em que completavam as partes do corpo em falta, por força dos diferentes ritmos e da atenção individualizada de que precisam, tornou-se difícil acompanhar a atividade, fazendo uso do vocabulário, ultrapassando assim o "mero" desenho da parte do corpo em falta
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Maior articulação com a prof. Luisa



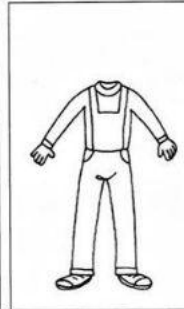
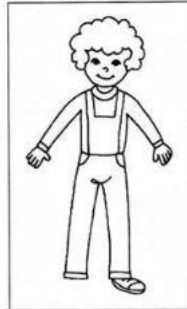
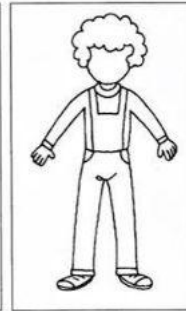
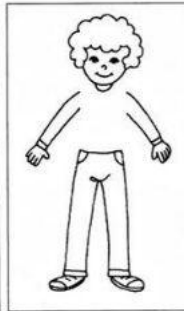
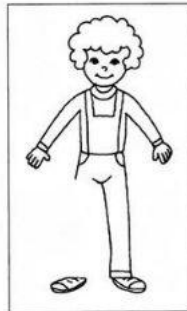
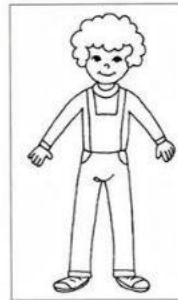
Name _____ Date ____/____/____



What's



missing?



LC-EE_25

Body

HEAD

ARM

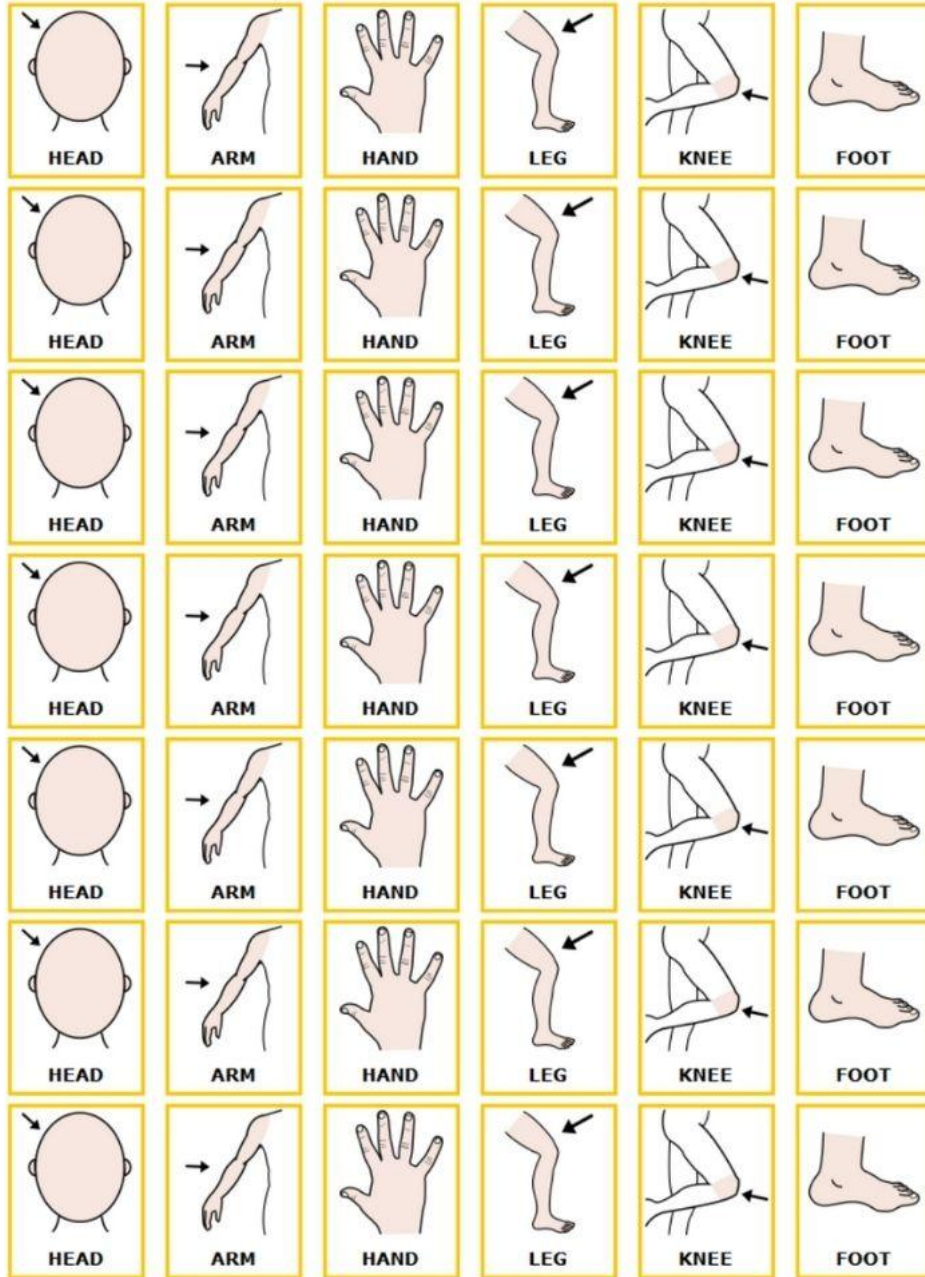
HAND

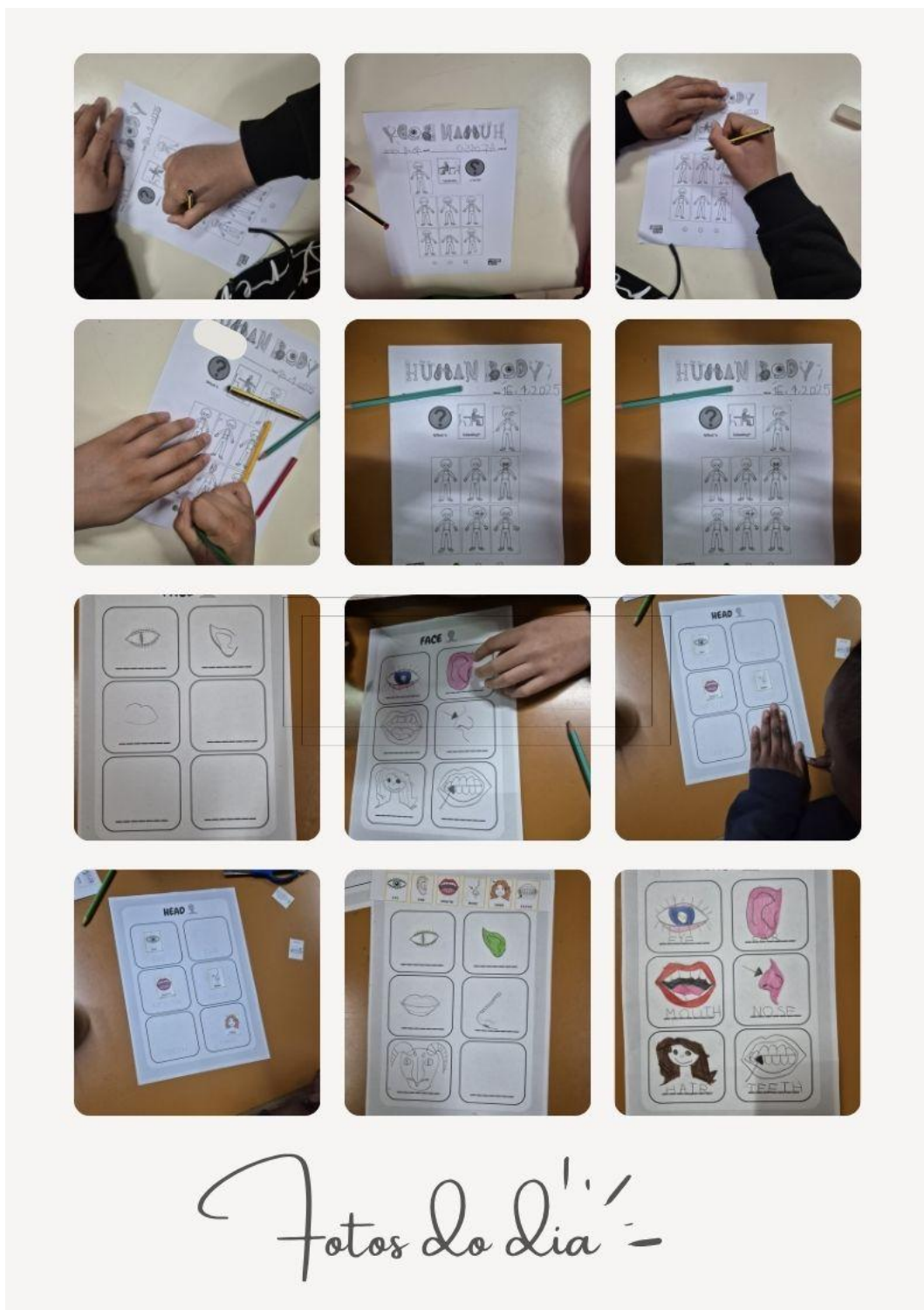
LEG

KNEE

FOOT

HUMAN BODY – Picture Dictionary





Fotos do dia :-

LESSON
plan

lesson no.13 date: Jan. 23rd, 2025

summary: The human body: the face - working on vocabulary. Picture dictionary.

lesson topic: Human Body

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens.
- Identificar e apontar partes do corpo a pedido

materials needed:

- Calendário
- Ficha de trabalho no.3
- computador
- Picture Dictionary
- cola e tesoura

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Recall the second part of the song: eyes, ears, mouth and nose
2. Vocabulary (Listen and repeat)
3. Worksheet no.3: Draw a face (and at the same time Magnetics)
4. Picture Dictionary Face

closure:

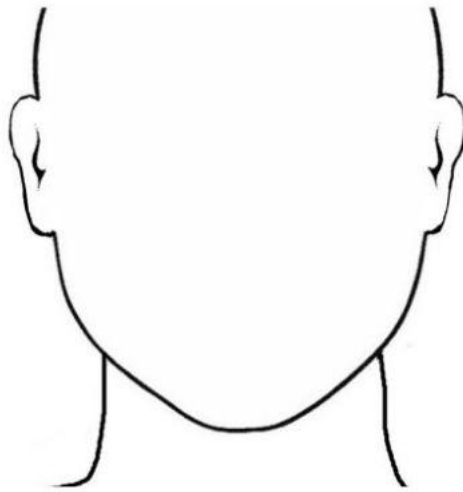
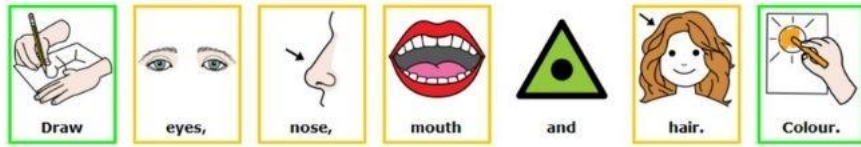
- Early finishers - Worksheet no.4 (F, P and J)

ASSESSMENT reflection

assessment task: Human body	
class: CAA 1/2	date: Jan 23, 2025
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• O vídeo de hoje envolvia gestos, mas mais vocabulário. Os alunos gostam das coreografias associadas.• O Picture dictionary é uma atividade que já entrou na rotina dos tópicos e do agrado dos alunos.• A avaliação da atividade correu mt melhor hoje.• No CAA 1, a última tarefa (avaliação do vocab. adquirido) correu bem e revelou-se fácil para a J. e o P.
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Na ajuda ao G., embora ele tivesse colaborado na execução da tarefa!!!
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Maior adaptação para o G.



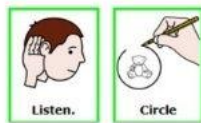
Name _____ Date ____/____/____



LC-EE_25



Name _____ Date ____/____/____



THE
the

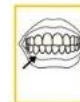
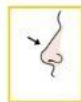


ONE.
one.

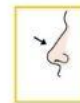
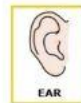
HANDS



MOUTH



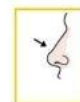
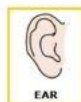
EYES



LEG



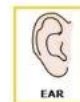
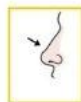
HAIR

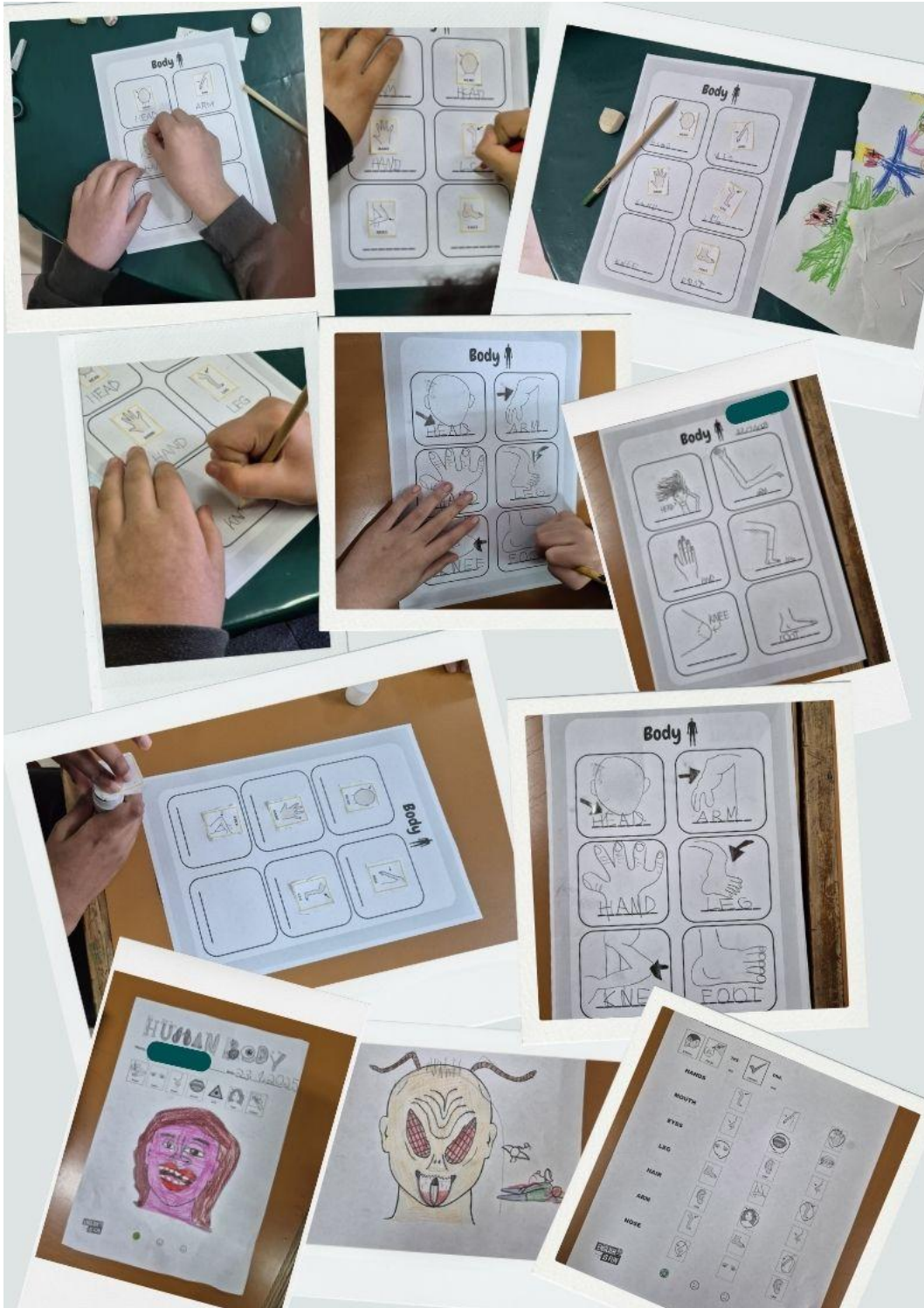


ARM



NOSE





LESSON
plan

lesson no.: 14

date: Jan, 30th, 2025

summary: Introducing the topic "Clothes": "Let's get dressed!"

lesson topic: Clothes

learning objective/s:

- Adequar o vestuário à estação do ano;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens.

materials needed:

- Calendário
- Ficha de trabalho no.1
- computador

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Ligação com o corpo humano: Let's get dressed for a winter day! ([Worksheet no.1](#)), com [ajuda visual](#)
 - a. Desenhar a roupa
 - b. Escrever o nome do vestuário com ajuda

closure:

- Colorir as peças de roupa desenhadas

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Clothes

class: CAA 1/2

date: Jan 30, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- A atividade "Class Calendar" já está interiorizada. Os alunos participam com agrado e já sabem que é a começar!
- A tarefa "Let's Get Dressed" foi muito bem acolhida. A maioria dos alunos escolheu as roupas adequadas à estação do ano proposta. (A F. desenhou um pijama!!!!)

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- No CAA2, os alunos estavam crise (desregulação comportamental), o que comprometeu a realização das tarefas. Só se chegou até ao calendário. No restante tempo foi realizada modificação comportamental e atividades de relaxamento para fazer face à crise.
- Em ambos os CAA faltaram alunos (que se encontravam em visita de estudo), o que comprometeu ainda mais a execução das tarefas.

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Resumir as atividades desta aula para que os alunos que não as realizaram, possam adquirir também o vocabulário.



Name _____ Date ____/____/____



THE
the



TO
to

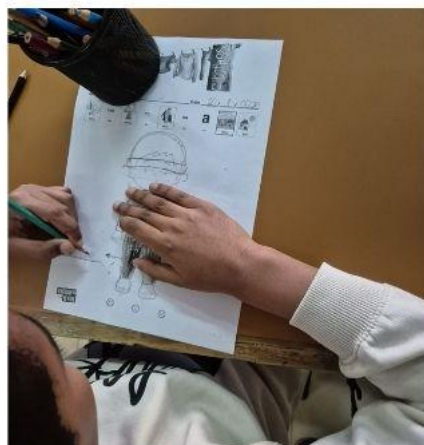


ON
on

a
a







LESSON plan

lesson no.: 15

date: Feb. 6th, 2025

Summary: Watching a video: listening and repeating
What are you wearing? - Role play.
Picture Dictionary.

lesson topic: Clothes

learning objective/s:

- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens.
- Nomear o que tem vestido, com suporte visual

materials needed:

- Calendário
- computador
- Picture Dictionary

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário: new month - February

lesson structure:

1. Relembrar vocabulário
a. Video: Listen and Repeat
2. "What are you wearing today?" Role play (CLOTHES)
3. Picture Dictionary

closure:

- Assessment: Wordwall

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Clothes

class: CAA 1/2

date: Feb 06, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- A atividade "Class Calendar" já está interiorizada. Os alunos participam com agrado.
- De uma maneira geral, os alunos conseguiram, com apoio visual, descrever o que tinham vestido!

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- O G. continua a demonstrar alguma resistência na repetição, criando grandes espaços de espera.
- A F. continua a apresentar instabilidade, o que compromete a execução das suas tarefas e das dos colegas, especialmente o R.

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Arranjar um programa de recompensas para os alunos do CAA2.

Clothes

JACKET

SCARF

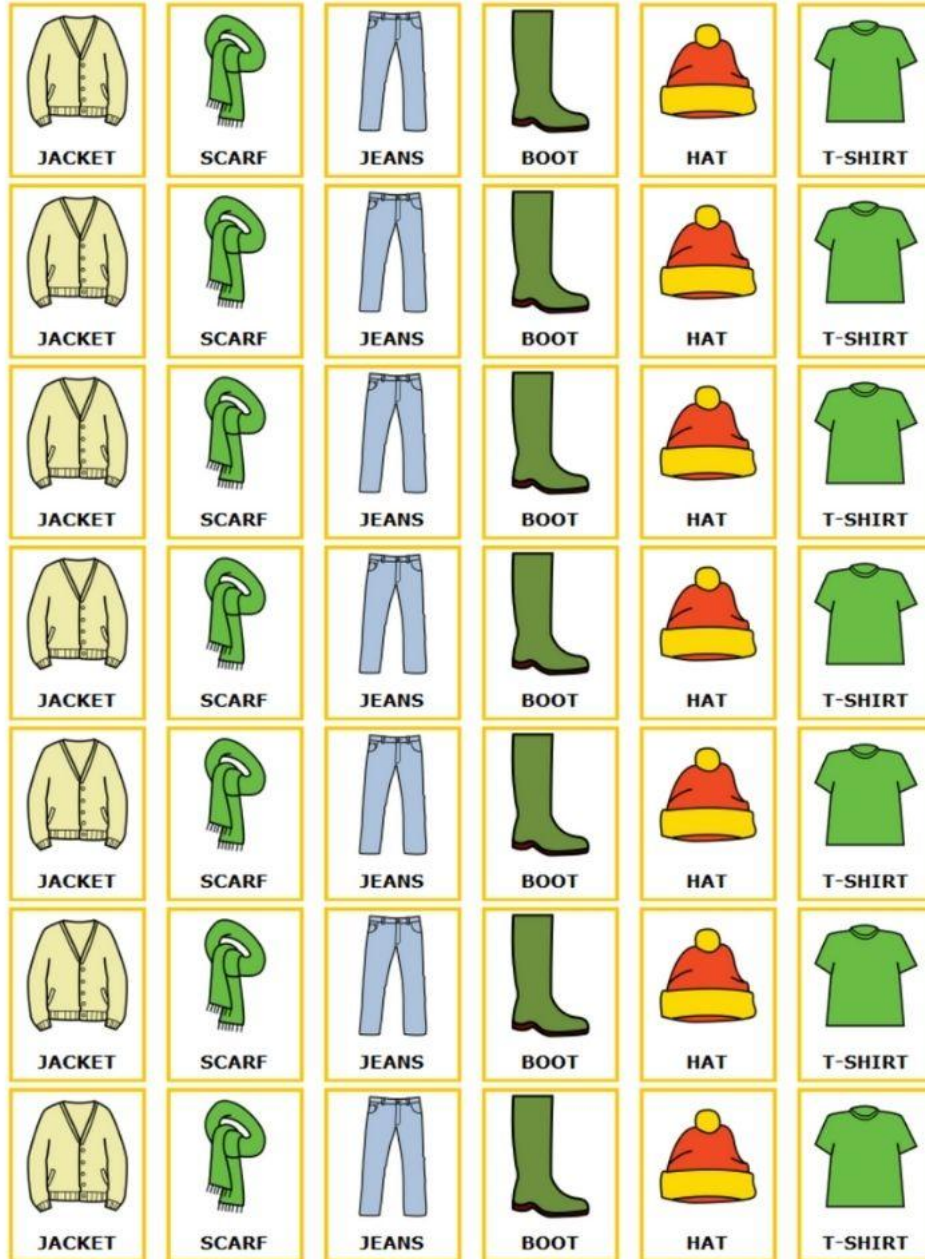
JEANS

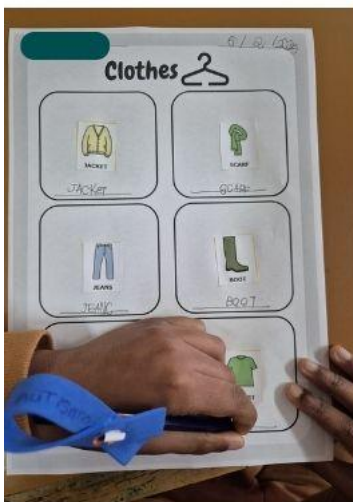
BOOTS

T-SHIRT

HAT

CLOTHES – Picture Dictionary





LESSON
plan

lesson no.: **16** date: **Fev. 13th, 2025**

Summary: The numbers 1-10: listening to a song. Counting exercises.

lesson topic: Numbers

learning objective/s:

- identificar e nomear os números de 1 a 10;
- Realizar atividades práticas que envolvam contagem e identificação de números.

materials needed:

- Calendário
- computador
- Ficha de trabalho

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Relembrar algum do vocabulário da aula anterior:
 - a. "I'm wearing one coat, one pair of (colour) jeans and two (colour) shoes.
2. Ouvir **NUMBERS song**
 - a. Contar os dedos com os alunos
3. Exercícios de contagens: How many? Guess the number

closure:

- Escrever o nome e contar o número de letras do nome (Worksheet 1)

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Numbers

class: CAA 1/2

date: Feb 13, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I most successful?

- As músicas são uma forma simples de introduzir os conteúdos, pois ajudam à sua memorização pela repetição e melodia (e, quando existem, gestos associados)
- A J. continua a cantar "Head, Shoulders, Knees and Toes" todas as vezes que me vê!!!!
- A maioria dos alunos teve alguma facilidade em repetir os números, à exceção do número 3

MINUS

What were my weaknesses? In which areas was I least successful?

- O facto de alguns alunos não saberem bem ainda os números em português, dificulta a sua aprendizagem noutra língua
- A instabilidade comportamental tem sido uma barreira cada vez maior

IMPROVE

What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?

- Reforçar os números 1-10 com o G., o A. e o R., evitando passar com estes alunos à fase seguinte.

How many letters in my name?

Write your name

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Write the number

Draw in the ten frame

T.c@teacher.com.au

How many letters in my name?

Write your name

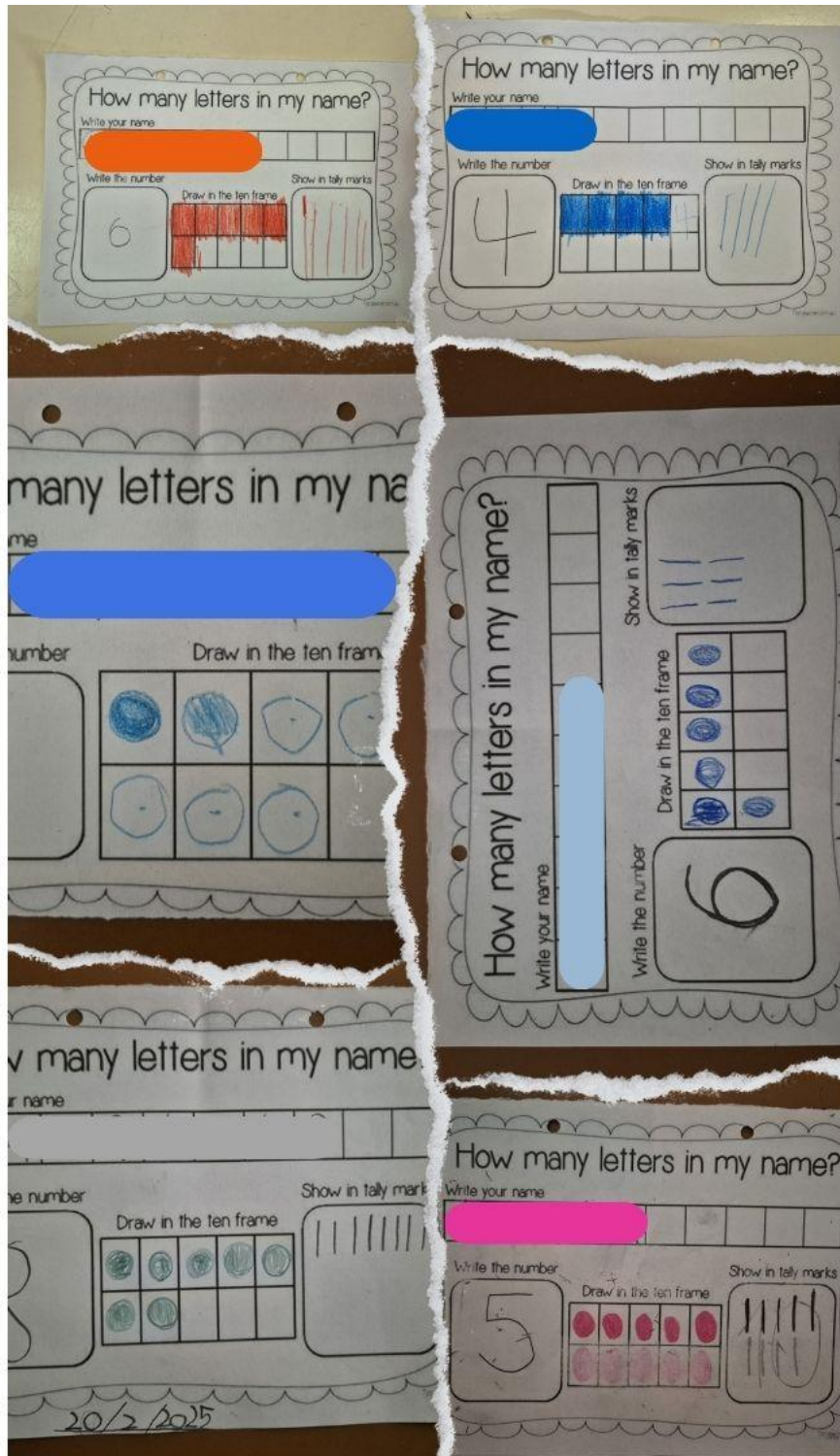
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Write the number

Draw in the ten frame

Show in tally marks

T.c@teacher.com.au



LESSON
plan

lesson no.: 17

date: Feb. 20th, 2025

Summary: The numbers 1-10: practising vocabulary.
Counting exercises.
Picture Dictionary.

lesson topic: Numbers

learning objective/s:

- identificar e nomear os números de 1 a 10;
- Realizar atividades práticas que envolvam contagem e identificação de números.

materials needed:

- Calendário
- computador
- Ficha de trabalho

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Relembrar algum do vocabulário da aula anterior:
 - a. Listening to the song
2. Exercícios de contagens: Listen and colour (worksheet 2)

closure:

- Practise exercise WORDWALL

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Numbers

class: CAA 1/2

date: Feb 20th, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I most successful?

- As músicas simples continuam a ser a melhor forma de memorização de vocabulário novo.
- O facto de associarem, na música, os números aos dedos ajudou à contagem.
- O P., a J. e a F. têm imensa facilidade na repetição.
- O facto do Picture Dictionary ter sido em moldes diferentes não causou estranheza.

MINUS

What were my weaknesses? In which areas was I least successful?

- O facto de alguns alunos não saberem bem ainda os números em português, dificulta a sua aprendizagem noutra língua.
- A J. tem dificuldades na pronúncia de alguns sons da língua.
- O G. demonstrou, mais uma vez, pouca capacidade de trabalho.

IMPROVE

What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?

- O G. precisa de praticar mais.
- Pensar em tabela de recompensas para a F, já que os cromos parecem estar a funcionar como estratégia de modificação de comportamento.

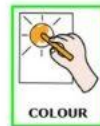
NUMBERS



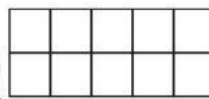
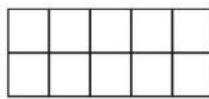
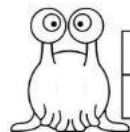
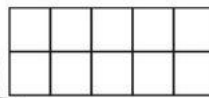
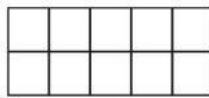
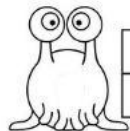
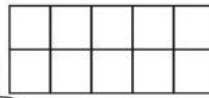
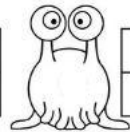
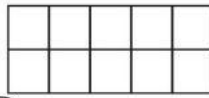
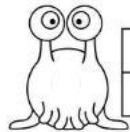
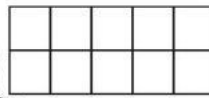
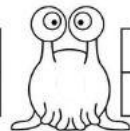
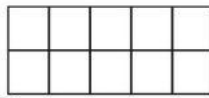
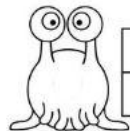
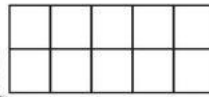
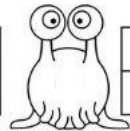
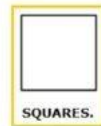
Name _____ Date ____/____/____




THE **1 2 3** AND
THE NUMBER AND





THE





Numbers


 1 ONE


				


 2 TWO


 3 THREE


 4 FOUR


 5 FIVE

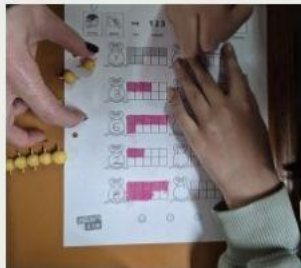
 6 SIX

 7 SEVEN

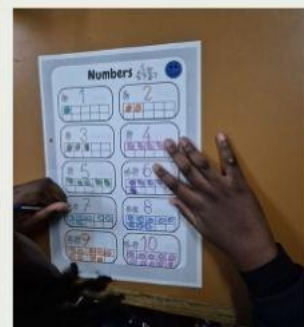
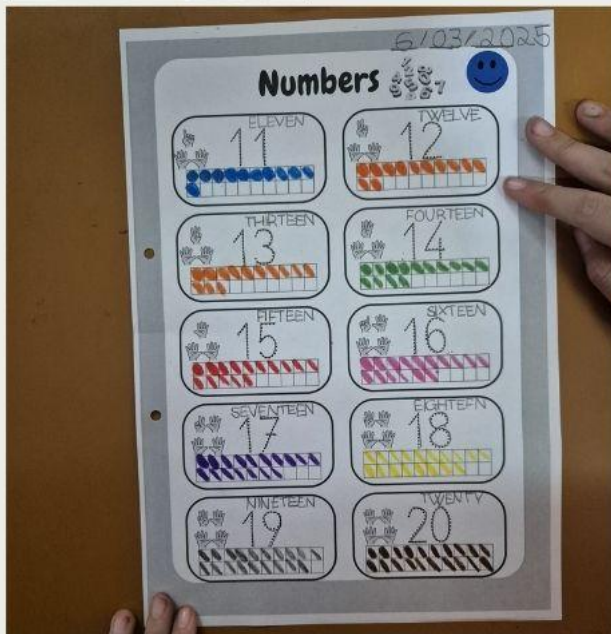
 8 EIGHT

 9 NINE

 10 TEN



Fotos do Dia



LESSON
plan

lesson no.: **18** date: **Fev. 27th, 2025**

Summary: The numbers 1-20: listening to a song. Counting exercises.

lesson topic: Numbers

learning objective/s:

- identificar e nomear os números de 1 a 20;
- Realizar atividades práticas que envolvam contagem e identificação de números;
- Saber dizer a idade em inglês.

materials needed:

- Calendário
- computador
- Ficha de trabalho

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. **Relembrar** os números de 1 a 10 (dedos)
2. Ouvir **NUMBERS song 11-20**
3. Exercícios de contagens: **Counting and matching song**
4. How old are you? - **listening to a song** and role-play

closure:

- Matching exercise (Worksheet)

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Numbers	
class: CAA 1/2	date: Feb 27, 2025
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Os números 1-10 estão memorizados• A música captou a atenção dos alunos, que estavam um pouco agitados hoje
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• O facto de terem faltado vários alunos constituiu um obstáculo ao role-play• A J. hoje estava mais agitada do que o costume e isso impediu que estivesse focada. Contudo, as músicas despertam sempre a sua atenção.• A instabilidade da F. continua a ser um fator decisivo na própria aprendizagem e na dos colegas
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• Reforçar os números 11-20 na próxima aula.



NAME: _____ DATE ____/____/____

NUMBERS

1



2



3



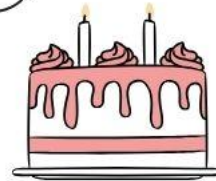
4



5



6



A. Mary is five years old.

CAKE: _____

B. Luke is two years old.

CAKE: _____

C. Mark is seven years old.

CAKE: _____

D. Anna is three years old.

CAKE: _____

E. Rob is six years old.

CAKE: _____

F. Vic is four years old.

CAKE: _____

LESSON
plan

lesson no.: 19

date: Mar. 6th, 2025

lesson topic: Numbers / Culture
Spot

Summary: The class calendar.
Cultural spot: the Shrove Tuesday and the Notting Hill Carnival parade.
The numbers - counting exercises.
How old are you? - oral practise.
Picture Dictionary.

learning objective/s:

- Reconhecer diferenças culturais, no que respeita à festividade do Carnaval
- identificar e nomear os números de 1 a 20;
- Realizar atividades práticas que envolvam contagem e identificação de números;
- Saber dizer a idade em inglês.

materials needed:

- Calendário
- computador
- Ficha de trabalho

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Explicar diferenças culturais no que diz respeito ao Carnaval;
 - a. mostrar vídeos e explicar estas celebrações em Inglaterra:
 - i. Notting Hill Carnival
 - ii. Shrove Tuesday around UK
2. Lembrar os números de 1 a 20
3. Introduzir a idade: How old are you?
 - a. Role-play
 - b. Draw candles on your cake (Worksheet)

closure:

- Picture dictionary

ASSESSMENT reflection

assessment task: Calendar and Numbers

class: CAA 1/2

date: Mar 6, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- CAA1: o role-play correu melhor que na última aula, depois de muita repetição (a melodia ajudou à memorização)

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- no CAA2, pelas dificuldades demonstradas pelos alunos e também pelo seu perfil de aprendizagem, optei por reforçar os números 1 a 10, não avançando para a etapa seguinte)

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Reforçar a estrutura "I'm ____ years old."

AND YOU? HOW OLD ARE YOU?



THE
THE




I'm _____ years old.



Numbers


ELEVEN



11


●	●	●									

TWELVE




12

THIRTEEN




13

FOURTEEN




14

FIFTEEN




15

SIXTEEN



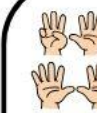
16

SEVENTEEN




17

EIGHTEEN




18

NINETEEN



19

TWENTY



20

LESSON
plan

lesson no. **20** date: **Mar. 13th, 2025**

Summary: The class calendar.
Family: introducing vocabulary.
Making a Family Tree.

lesson topic: Family

learning objective/s:

- identificar e nomear os membros da família nuclear

materials needed:

- Calendário
- computador
- materiais (cartolinas, cola)

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Introdução aos membros da família:
a [vídeo Escola Virtual](#) com a apresentação da família da Branca de Neve
2. Início da construção da árvore genealógica com a família nuclear

closure:

- Family Tree

ASSESSMENT reflection

assessment task: Family

class: CAA 1/2

date: Mar 13, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- os alunos prestaram bastante atenção ao vídeo (talvez pela novidade)

MINUS

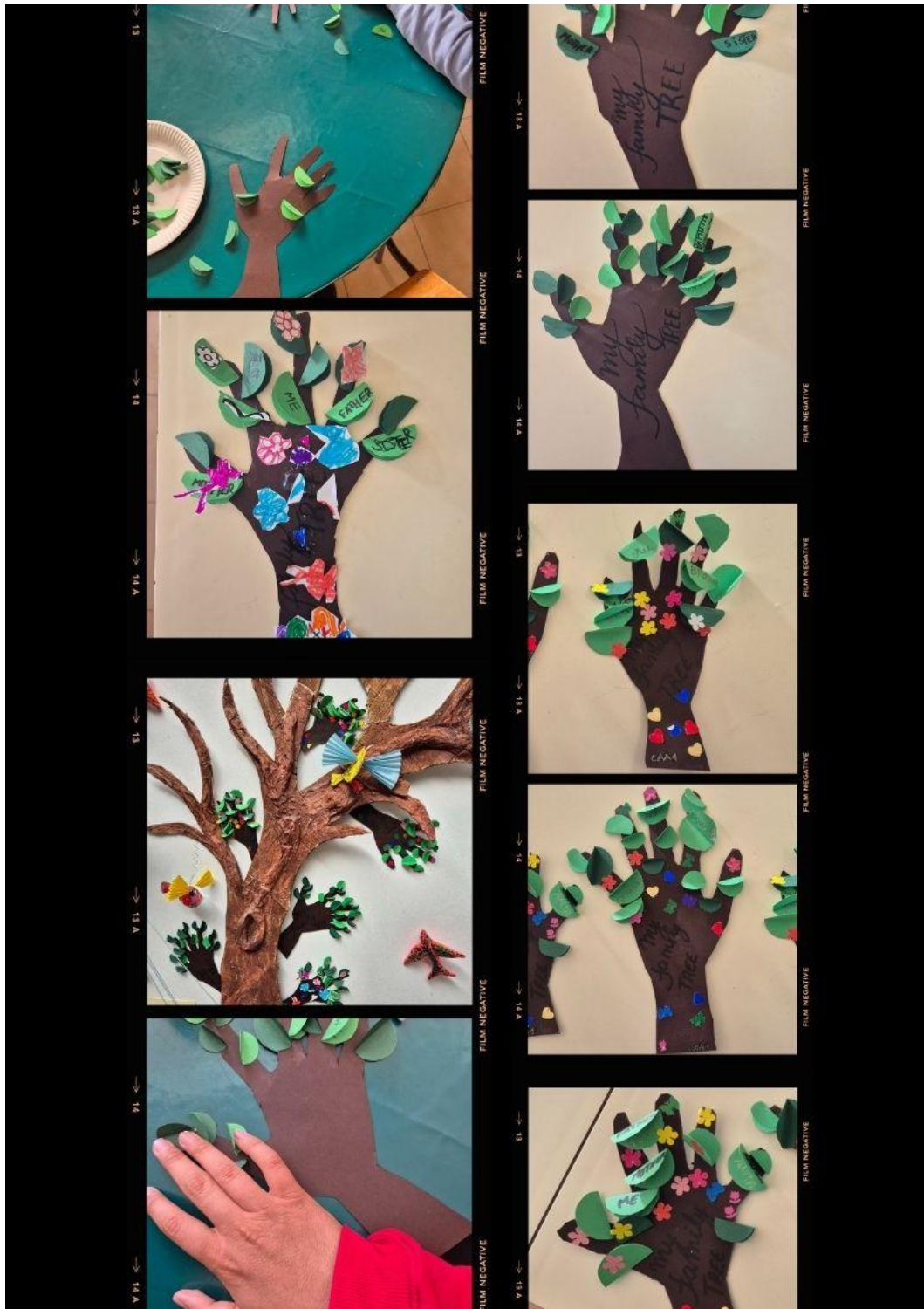
What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- a instabilidade emocional de 2 alunos acabou por limitar o desenrolar das atividades, com várias paragens para regulação
- juntar os alunos das duas unidades (por insuficiência de pessoal) provou não ser uma boa ideia

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Arranjar canção para a próxima aula



LESSON
plan

lesson no.: 21 date: Mar. 20th, 2025

Summary: The class calendar.
Family: vocabulary practise

lesson topic: Family

learning objective/s:

- identificar e nomear os membros da família nuclear e alguns membros da família alargada

materials needed:

- Calendário
- computador

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Relembrar os parentescos da família nuclear e introduzir alguns da família alargada:
 - a. The People in my Family (song)
2. Listen and repeat
 - a. learn Family Members
3. Practise: Wordwall: Family Members Quiz

closure:

- Further practise: family members, colours and numbers

ASSESSMENT reflection

assessment task: Family	
class: CAA 1/2	date: Mar 20, 2025
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• a canção foi do agrado de todos, pelo uso de palavras e estruturas previamente aprendidas (exº: Hello)
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• a instabilidade emocional das últimas semanas limita o desenrolar das atividades e o desempenho dos alunos, nomeadamente a memorização do vocabulário (F e R)
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• continuar a implementar estratégias de gestão e modificação comportamental

LESSON
plan

lesson no.: **22** date: **Mar. 27th, 2025**

Summary: The class calendar.
Family: Picture Dictionary

lesson topic: Family

learning objective/s:

- identificar e nomear os membros da família nuclear e alguns da família alargada

materials needed:

- Calendário
- computador
- ficha de trabalho, figuras

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Relembrar os membros de família (canção)
2. Picture Dictionary

closure:

- Wordwall: Memory Game - family members (recalling numbers)

ASSESSMENT reflection

assessment task: Family	
class: CAA 1/2	date: Mar 27, 2025
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• CAA2: os alunos pediram a canção e o A. soube trautear! Songs are a must have!• o vocabulário da família nuclear está assimilado na grande maioria dos casos, até de alguns alunos com maiores dificuldades
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">• a instabilidade emocional continua a ser o maior obstáculo nas últimas semanas
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">• gestão de comportamento



LESSON
plan

lesson no. **23** date: **Mar. 31st, 2025**

Summary: The class calendar.
Easter traditions: learning vocabulary.

lesson topic: Easter

learning objective/s:

- Reconhecer realidades interculturais distintas
- Identificar e nomear alguns vocábulos relacionados com a época festiva em estudo

materials needed:

- Calendário
- computador

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Introdução do vocabulário ([PPT](#))
2. Fazer perguntas sobre as tradições em casa de cada aluno
3. Explicar que há diferenças na celebração da Páscoa pelo mundo
 - a. Caso particular do Reino Unido: visualização de vídeo sobre as tradições em Portugal e no Reino Unido ([Escola Virtual](#))
4. A Páscoa no Reino Unido ([vídeo](#))

closure:

- [Wordwall: Memory Game - Easter](#)

ASSESSMENT *reflection*

assessment task: Easter

class: CAA 1/2

date: Mar 31, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- os vídeos foram do agrado dos alunos, sendo que alguns fizeram algumas perguntas;
- alguns (souberam e) partilharam algumas das tradições que têm

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- a instabilidade emocional continua a ser o maior obstáculo nas últimas semanas

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- gestão de comportamento

LESSON
plan

lesson no.: **24** date: **Apr. 3rd, 2025**

Summary: The class calendar.
Easter egg hunt.

lesson topic: **Easter**

learning objective/s:

- Reconhecer realidades interculturais distintas
- Identificar e nomear alguns vocábulos relacionados com a época festiva em estudo

materials needed:

- Easter chocolate eggs
- An Easter basket

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Recordar algumas das tradições vistas nos vídeos da semana anterior
2. Propor uma caça ao ovo (no exterior)

Closure:
Eating the chocolate eggs :)

ASSESSMENT *reflection*

assessment task: Easter

class: CAA 1/2

date: Apr 3, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- a atividade foi um sucesso com os alunos

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- a instabilidade emocional
- a dificuldade na compressão da regra "apenas 1"!!!

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- gestão de comportamento (F and R)



LESSON
plan

lesson no.: **25** date: **Apr. 24th, 2025**

lesson topic: **Easter/Family**

Summary: The class calendar.
Talking about Easter break.
Revising family vocabulary - listening and matching exercises.

learning objective/s:

- Promover a interação entre pares
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens

materials needed:

- Computador

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Comunicação oral: as férias de Páscoa em Família (recall Easter and Family vocab)
2. Revisão vocabulário Família (Escola Virtual)
3. Cat family song.

Closure:
Timesaver: Family PPT + game

ASSESSMENT *reflection*

assessment task: Easter/ Family

class: CAA 1/2

date: Apr 24, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- A partilha das experiências de férias
- A grande maioria conseguiu nomear os membros da família nuclear

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- alguma dificuldade em nomear alguns membros da família alargada
- a instabilidade do R. e a sua ecolália frequente impedem a comunicação efetiva

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- experimentar plasticina ou algo mais sensorial

LESSON
plan

lesson no: **26** date: **May 8, 2025**

lesson topic: **Pets**

Summary: The class calendar.
Outside class: Pets - learning vocabulary: sensorial activities (modelling animals with playdough)

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens
- Comunicar informação pessoal elementar utilizando a estrutura "I like..." aprendida e treinada em unidades anteriores

materials needed:

- Picture
- Flashcards
- Playdough

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário (levar calendário para fora!)

lesson structure:

1. Mostrar foto da minha família com o gato
2. Perguntar pelos animais de estimação que cada um tem em casa
3. Apresentar os flashcards, proporcionando aos alunos o toque
4. Solicitar a repetição do nome dos animais apresentados
5. Recordar a estrutura "I like..." para escolha de um animal.

Closure:
Modelling pets with playdough

ASSESSMENT reflection

assessment task: Pets	
class: CAA 1/2	date: May 8, 2025
<h2>PLUS</h2> <p>What were my strengths? In which areas was I most successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">os flashcards, especialmente aqueles que tinham "pelo" ou "escamas", foram um sucessoos alunos mantiveram-se concentrados e atentos, apesar de estarem ao ar livre e de haver outros alunos a passarA atividade com a plasticina foi bem compreendida e executadaTodos participaram com sucesso, fazendo a repetição do vocabulário
<h2>MINUS</h2> <p>What were my weaknesses? In which areas was I least successful?</p>	<ul style="list-style-type: none">o facto de a F. querer fazer outras figuras, para além dos animais, criou a certa altura alguma tensão, necessitando de gestão comportamental
<h2>IMPROVE</h2> <p>What are some specific strategies or activities I can undertake to improve particular skills for next time?</p>	<ul style="list-style-type: none">gestão de comportamento (F) desde início da aula



LESSON
plan

lesson no.: **27** date: **May 15, 2025**

lesson topic: **Pets**

Summary: The class calendar.
Pets - working on vocabulary: matching and memory games.

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens
- Comunicar informação pessoal elementar utilizando a estrutura "I like..." aprendida e treinada em unidades anteriores

materials needed:

- Flashcards
- Computer

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Recall vocabulary (flashcards)
2. Matching exercise - Wordwall
3. Listening and matching - Wordwall
4. Memory game - Wordwall (identify and name the pet)

Closure:
Memory Game

ASSESSMENT reflection

assessment task: Pets

class: CAA 1/2

date: May 15, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- boa mobilização do vocab. aprendido na aula anterior (os alunos com maior dificuldade souberam dizer pelo menos 2)
- jogo da memória: foi bem conseguido (os alunos gostaram, mesmo tendo que dizer o nome do animal)

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- algumas dificuldades de memória a curto prazo alguns alunos levaram a poucos acertos, o que poderá ter levado a alguma frustração

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- Treinar mais a comp. esp. da memória

LESSON
plan

lesson no: **28** date: **May 22 2025**

Summary: The class calendar.
Pets - revising vocabulary.
Picture dictionary.

lesson topic: Pets

learning objective/s:

- Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada;
- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, acompanhado por imagens
- Comunicar informação pessoal elementar utilizando a estrutura "I like..." aprendida e treinada em unidades anteriores

materials needed:

- Flashcards
- Computer
- Picture dictionary

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Canção para recordar os pets e introduzir o som de alguns animais em inglês - [Youtube](#)
2. Listen and repeat song - animals: [Youtube](#)
3. Picture Dictionary

Closure:
Guess the animal - Youtube (listen the sound and guess the animal)

ASSESSMENT reflection

assessment task: Pets

class: CAA 1/2

date: May 22, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- boa mobilização do vocab. aprendido
- F, P, J souberam todos os animais
- R, A e S souberam alguns
- os sons dos animais: deu origem a várias interações entre alunos

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- L e G com dificuldades na mobilização de mais do que dois nomes
- alguma desregulação comportamental

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- L e G necessitam de maior atenção

LESSON
plan

lesson no: **29** date: **May 29 2025**

Summary: The class calendar.
The days of the week - listening exercises.
Vocabulary practise.

lesson topic: Days of the week

learning objective/s:

- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, usando o calendário
- Comunicar informação relativo ao tópico

materials needed:

- Calendar
- Computer

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Após o preenchimento do calendário, perguntar que dia da semana será no dia seguinte e que dia foi no dia anterior
2. Canção The Days of the week Song with actions and lyrics (youtube)
a. CAA2: <https://www.youtube.com/watch?v=F-8KYJpBZTg>
3. Exercise: Order the days of the week
4. Speaking exercise: Fill in the blanks: Wordwall

Closure:
Liveworksheet

ASSESSMENT reflection

assessment task: The Days of the week

class: CAA 1/2

date: May 29, 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- F e P tiveram bastante facilidade
- a J gostou imenso da canção e acompanhou os gestos prontamente
- todos acompanharam os gestos associados à música!!!! (Music and dance are essential!)
- Bom desempenho nos exercícios (J, P e F)

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- R e S com alguma dificuldade (S, por descontrolo emocional)

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- repetir a canção na próxima aula

LESSON
plan

lesson no.: **30** date: **Jun 05, 2025**

Summary: The class calendar.
The days of the week - practise exercises.

lesson topic: Days of the week

learning objective/s:

- Identificar e nomear vocabulário relacionado com o tópico, usando o calendário
- Comunicar informação relativo ao tópico

materials needed:

- Calendar
- Computer

hook/intro:

- Saudações.
- Calendário

lesson structure:

1. Canção The Days of the week Song with actions and lyrics (youtube)
a. CAA2: <https://www.youtube.com/watch?v=F-8KYJpBZTg>
2. Which day is after...?
3. Which day is after and before...? - Wordwall

Closure:
Wheel of weekdays

ASSESSMENT reflection

assessment task: The Days of the week

class: CAA 1/2

date: Jun 05 2025

PLUS

What were my strengths?
In which areas was I
most successful?

- F e P tiveram mobilizaram bem o conteúdo
- a J esteve muito focada na reprodução de todos os movimentos quando ouviu novamente a canção
- todos dançaram
- Bom desempenho nos exercícios (J, P e F)

MINUS

What were my
weaknesses? In which
areas was I least
successful?

- R faltou e S com alguma dificuldade (S, por descontrolo emocional)
- J- com alguma dificuldade (cansaço)

IMPROVE

What are some
specific strategies or
activities I can undertake
to improve particular
skills for next time?

- try these strategies some time soon in regular classroom!!!

Esboços

Pesquisa

Prática

Work hard, be kind,
and amazing things
will happen.



relax

Esboços

Pesquisa

Prática

Motivational phrases

"If you can dream it, you can do it."

—Walt Disney

"Everything you can imagine is real."

—Pablo Picasso

"Strength doesn't come from what you can do. It comes from overcoming the things you once thought you couldn't."

—Rikki Rogers





Exmo. Senhor Diretor do

Agrupamento de Escolas

Assunto: Pedido de autorização para realização de estudo no âmbito de dissertação de mestrado

Eu, Ludmila Isabel Caetano Vicente, professora do Quadro deste Agrupamento, no grupo de recrutamento 910 – Educação Especial, encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial no Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação. Estou presentemente a desenvolver uma dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora Sónia Teresa Simões Costa, cujo tema é “Estratégias de ensino da língua inglesa a alunos com Perturbação do Espectro do Autismo”.

A presente investigação tem como finalidade compreender e aferir as estratégias mais eficazes durante o processo de ensino-aprendizagem por alunos/as com esta perturbação. Para o efeito, necessito de implementar diferentes estratégias e recolher dados da eficácia das mesmas com os/as alunos/as que frequentam os CAA 1 e 2, durante o tempo previsto no meu horário para a lecionação da supracitada disciplina.

De forma a poder realizar este trabalho, venho solicitar a V. Ex^ª que se digne conceder permissão para a realização desta investigação.

O trabalho mencionado tem apenas finalidades académicas, pelo que os dados recolhidos são confidenciais e, em momento algum, será revelada a identidade dos/as discentes.

Acrescento ainda, sob compromisso de honra, que o funcionamento das atividades letivas previstas não será posto em causa.

Agradeço, desde já, a disponibilidade dispensada, estando ao dispor para fornecer qualquer esclarecimento adicional.

Coimbra, 2 de dezembro de 2024

Pedido de Autorização aos/às Encarregados/as de Educação

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Eu, Ludmila Isabel Caetano Vicente, professora do Quadro do Agrupamento de Escolas [redacted] no grupo de recrutamento 910 – Educação Especial, encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Educação Especial no Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Educação. Sou licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Ingleses e Alemães – Ramo de Formação Educacional e estou presentemente a desenvolver uma dissertação de mestrado sob a orientação da Professora Doutora [redacted] cujo tema é “Estratégias de Ensino da Língua Inglesa a Alunos com Perturbação do Espectro do Autismo”.

A presente investigação tem como finalidade compreender e aferir as estratégias mais eficazes durante o processo de ensino-aprendizagem por discentes com esta perturbação. Para o efeito, necessito de implementar diferentes estratégias e recolher dados da eficácia das mesmas com o/a seu/sua educando/a, na aula de inglês que decorre à quinta-feira no Centro de Apoio à Aprendizagem que frequenta.

A participação do/a seu/sua educando/a consistirá na realização das tarefas/atividades propostas. Os dados serão recolhidos através de observação direta e da captação de algumas imagens, em que se ocultará sempre a cara.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a privacidade e anonimato dos/as alunos/as. Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Na expectativa de uma resposta favorável, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

□ _____

Eu, _____, Encarregado/a de Educação do/a aluno/a _____, nº _____, da turma _____ do _____º ano, autorizo / não autorizo o/a meu/minha a participar no estudo acima descrito.

Coimbra, _____/_____/_____

O/A Encarregado/a de Educação

Caracterizações



Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

Caracterização Agrupamento

O Agrupamento de Escolas caracteriza-se pela sua natureza predominantemente urbana, instalado numa zona económica e socialmente favorecida. No entanto, acolhe estudantes de diferentes áreas periféricas da cidade, formando uma comunidade escolar bastante heterogénea.

É constituído por dois jardins-de-infância e por cinco escolas básicas do 1.º Ciclo:

e pela Escola Básica de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos

O Centro Escolar De pertence também a este agrupamento e é constituído pelo Jardim de Infância (JI) de e pela Escola Básica de 1.º Ciclo (EB1) de. O único estabelecimento de ensino que se situa numa zona mais periférica, é a EF. Contudo, mesmo esta instituição está localizada perto da escola principal, numa área que tem sido gradualmente absorvida pela cidade.

Para além das supracitadas escolas, o Agrupamento é ainda responsável pela colocação de docentes no Centro Educativo dos, no âmbito de um protocolo estabelecido com o Ministério da Justiça. Esta instituição judiciária acolhe jovens em regime fechado que se encontram dentro da escolaridade obrigatória.

Atendendo ao facto de se encontrarem a cumprir medidas tutelares educativas, são os docentes que se deslocam ao Centro Educativo, para que estes alunos possam prosseguir os seus estudos normalmente, em regime modular.

Ao nível dos 2.º e 3.º ciclos, o Agrupamento colabora ainda com o Hospital o apoio às crianças e aos jovens que aí se encontram internados.

Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

Caracterização Agrupamento

Na área de influência do Agrupamento existe um conjunto de serviços que atraem muitas pessoas. São disso exemplo alguns serviços de saúde, nomeadamente o Hospital [redacted] e a Maternidade de [redacted]. Outros serviços pertencentes à Universidade de [redacted] como sejam o Pólo 3, a Faculdade de Economia, a Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação situam-se também na zona de influência do Agrupamento, para além de outras instituições diversas, tais como: o Instituto Super [redacted] e alguns serviços comerciais, entre outros.

A escola sede é composta por seis blocos e um pavilhão gimnodesportivo. A escola conta com algumas salas específicas, incluindo um auditório, salas de exposições, salas de formação, salas de estudo, salas de diretores de turma, laboratórios, salas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), salas de Educação Visual e Expressão Plástica, salas de Dança e Música, além de três salas do Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA) para apoiar os alunos que beneficiam de medidas adicionais, duas delas com a valência de ensino estruturado para alunos com Perturbação de Espeto do Autismo. Possui também um refeitório, bar de alunos e bar de professores, entre outras. Em geral, a condição geral dos blocos é satisfatória, ocorrendo com frequência operações de manutenção e melhoria.



Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

Caracterização Alunos/as

A J. tem onze anos e frequenta o 5º ano de escolaridade. Foi acompanhada desde o Jardim de Infância pela Equipa Local de Intervenção (ELI) do Sistema Nacional de Intervenção Precoce (SNIPI), tendo beneficiado precocemente de Terapia da Fala (TF) e Terapia Ocupacional (TO). Atualmente, é acompanhada em consulta de Neurodesenvolvimento, tendo diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo.

Ingressou no 1º ano do ensino básico em turma regular, mas, dada a discrepância significativa relativamente aos colegas e as dificuldades acentuadas de aprendizagem e adaptação, integrou, no 2º ano, a unidade de ensino estruturado para alunos com PEA.

Apresenta défices marcados ao nível da comunicação e da interação social, bem como alguma agitação psicomotora. Quando ansiosa ou cansada, manifesta estereotípias que funcionam como estratégia de autorregulação. Técnicas de suporte comportamental, associadas a atividades de relaxamento, como ouvir música ou exercícios respiratórios, revelaram-se eficazes na redução da ansiedade e, conseqüentemente, na diminuição das estereotípias.

Apesar das dificuldades, a J. é uma aluna empenhada, que procura corresponder às solicitações do adulto. Mantém um bom ritmo e capacidade de trabalho, embora este esforço lhe provoque, por vezes, sinais de exaustão. Demonstra entusiasmo especial por atividades musicais (cantar e dançar) e revela também uma grande aptidão pelo desenho e pela pintura, apresentando produções criativas e coloridas, que evidenciam uma competência notável nesta área. Demonstra grande entusiasmo pela disciplina de Inglês.



Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

É uma criança alegre, afetuosa e meiga, demonstrando afetos de forma espontânea. Prefere rotinas bem estruturadas e tende a seguir orientações quando compreende claramente o seu propósito. Ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). No âmbito da avaliação, usufrui de adaptações como a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e o recurso a produtos de apoio. Atualmente mantém acompanhamento semanal em Terapia da Fala e Terapia Ocupacional pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).

O S., também com 11 anos, é natural de um país pertencente à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (PALOP) e chegou a Portugal em 2019. Um ano mais tarde, confirmou-se o diagnóstico de Perturbação do Espectro do Autismo, pela equipa da ULS (Unidade Local de Saúde). Beneficiou de intervenção precoce pela ELI no Jardim de Infância, tendo realizado sessões de TF e TO. É, atualmente, seguido na Consulta de Neurodesenvolvimento daquela unidade hospitalar. Apresenta um comprometimento grave ao nível da comunicação verbal, da interação social e da autonomia, necessitando de supervisão constante do adulto. Em contexto de sala de aula, manifesta frequentemente



Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

comportamentos de oposição, sobretudo quando contrariado, e revela dificuldade em seguir regras e orientações. Deambula pela sala com regularidade e emite estereotípias sonoras que dificultam a sua escuta ativa, condicionando a atenção e a execução de instruções orais.

O S. depende do apoio permanente do adulto em todas as atividades e espaços escolares, sendo fundamental a implementação de estratégias que promovam progressivamente a sua autonomia. Demonstra ainda hipersensibilidade a estímulos sonoros e uma rigidez cognitiva acentuada, revelando grande dificuldade em adaptar-se a novas situações. Quando contrariado, tende a reagir com choro, revelando dificuldades acrescidas na regulação emocional. Por vezes, aparenta confusão face a determinadas instruções, realizando ações contrárias ao que foi solicitado.

No âmbito do Decreto-lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). No processo de avaliação, usufrui de adaptações como a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e a utilização de produtos de apoio. Mantém acompanhamento em Terapia da Fala e Terapia Ocupacional por técnicos especializados do CRI.



Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

O P. tem 12 anos e foi diagnosticado com PEA aos dois anos e meio. Desde essa idade, foi acompanhado semanalmente pela Equipa Local de Intervenção do SNIPI, apoio que se manteve até à sua entrada no 1º Ciclo.

Apresenta marcada agitação motora, que compromete a sua permanência sentado em contexto de sala de aula. Esta característica, associada a grandes dificuldades de atenção/concentração, interfere no seu desempenho académico e limita a sua capacidade de permanecer em tarefa. Requer, por isso, orientação constante do adulto para iniciar e concluir as tarefas propostas. Durante a realização de tarefas individuais, manifesta frequentemente comportamentos como emissão de sons, movimentos corporais repetitivos e levantar-se e sentar-se repetidamente.

Na interação com os pares, o P. revela dificuldades de autorregulação e de gestão da frustração. Perante a negação de algo que deseja, pode adotar comportamentos agressivos para com os colegas, assim como atitudes impulsivas de autoagressão.

Apresenta fragilidades ao nível da memória de retenção e dificuldades significativas na motricidade fina, que condicionam a escrita. Ao nível da compreensão oral, consegue entender instruções simples, desde que esteja atento, o que acontece de forma pouco consistente. No desenvolvimento de atividades em grupo, é necessário confirmar se compreendeu as instruções recebidas. A sua expressão oral encontra-se gravemente comprometida, tanto na articulação de sons como na construção frásica, evidenciando um discurso pobre e marcado por omissões e incorreções. As aprendizagens que vai efetuando na leitura, escrita e matemática são inconsistentes; contudo, o aluno demonstra particular interesse pela língua inglesa, conhecendo algum vocabulário básico que aprendeu na televisão e em vídeos que gosta de ver. Manifesta, ainda, dificuldade em lidar com alterações de rotina, reagindo com ansiedade.



Esboços

Pesquisa

Prática

Docs


Ao abrigo do Decreto-Lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (acomodações curriculares, enriquecimento curricular e intervenção foco académico e comportamental) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). No processo de avaliação, usufrui de adaptações como a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e o recurso a produtos de apoio. É semanalmente acompanhado por técnicos do CRI em Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional.

O R. tem 14 anos e foi referenciado para o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância pouco antes de completar dois anos, por suspeita de Perturbação do Espectro do Autismo. O diagnóstico foi confirmado poucos dias antes de perfazer esta idade, tendo sido também identificada, em comorbilidade, uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. O seu nível funcional situa-se bastante abaixo da média esperada para a sua faixa etária, condicionando, deste modo, a sua autonomia e aprendizagem.

Apresenta contacto visual reduzido, linguagem pobre e interação social muito limitada, recorrendo frequentemente a ecolalias. As dificuldades na comunicação associam-se a uma frágil capacidade de expor ideias e pensamentos de forma organizada. Apresenta estereotípias, sobretudo quando as atividades propostas não são do seu agrado ou quando enfrenta situações de ansiedade. Demonstra ainda dificuldades significativas em aceitar alterações nas rotinas, sendo fundamental recorrer à antecipação para prevenir episódios de desregulação comportamental. Nestas circunstâncias, pode ter dificuldade em lidar com a frustração, em aceitar a negação de um pedido ou em enfrentar o erro.

O R. revela ainda dificuldades em manter intencionalmente a atenção em tarefas específicas, cansando-se facilmente.

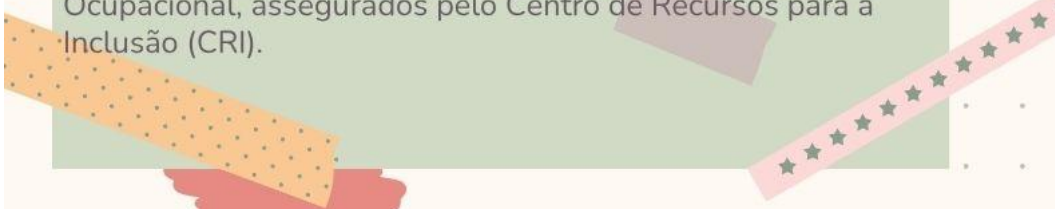
Esboços *Pesquisa* *Prática* *Docs*



Para sustentar o seu envolvimento, torna-se necessário diversificar materiais, explorando diferentes cores, texturas e sons. A sua área forte centra-se na perceção visual, aspeto que se revela um recurso pedagógico valioso. Apesar das limitações, mostra gosto em aprender e interesse em explorar novos materiais. Contudo, evidencia dificuldades marcadas na gestão do comportamento, nas interações interpessoais básicas e na salvaguarda da própria segurança, registando-se episódios de autoagressão em momentos de maior stress ou alteração de rotinas.

Em termos de aprendizagem, enfrenta obstáculos na aquisição e generalização de conceitos, apresentando progressos muito lentos e inconsistentes. Necessita de instruções curtas, claras e objetivas, adequadas ao seu perfil. Demonstra alguma aceitação do toque.

Nos termos do Decreto-Lei nº 54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). O processo de avaliação é igualmente adaptado, através da diversificação dos instrumentos de recolha de informação e da utilização de produtos de apoio. Recebe ainda apoio especializado de Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, assegurados pelo Centro de Recursos para a Inclusão (CRI).



Esboços

Pesquisa

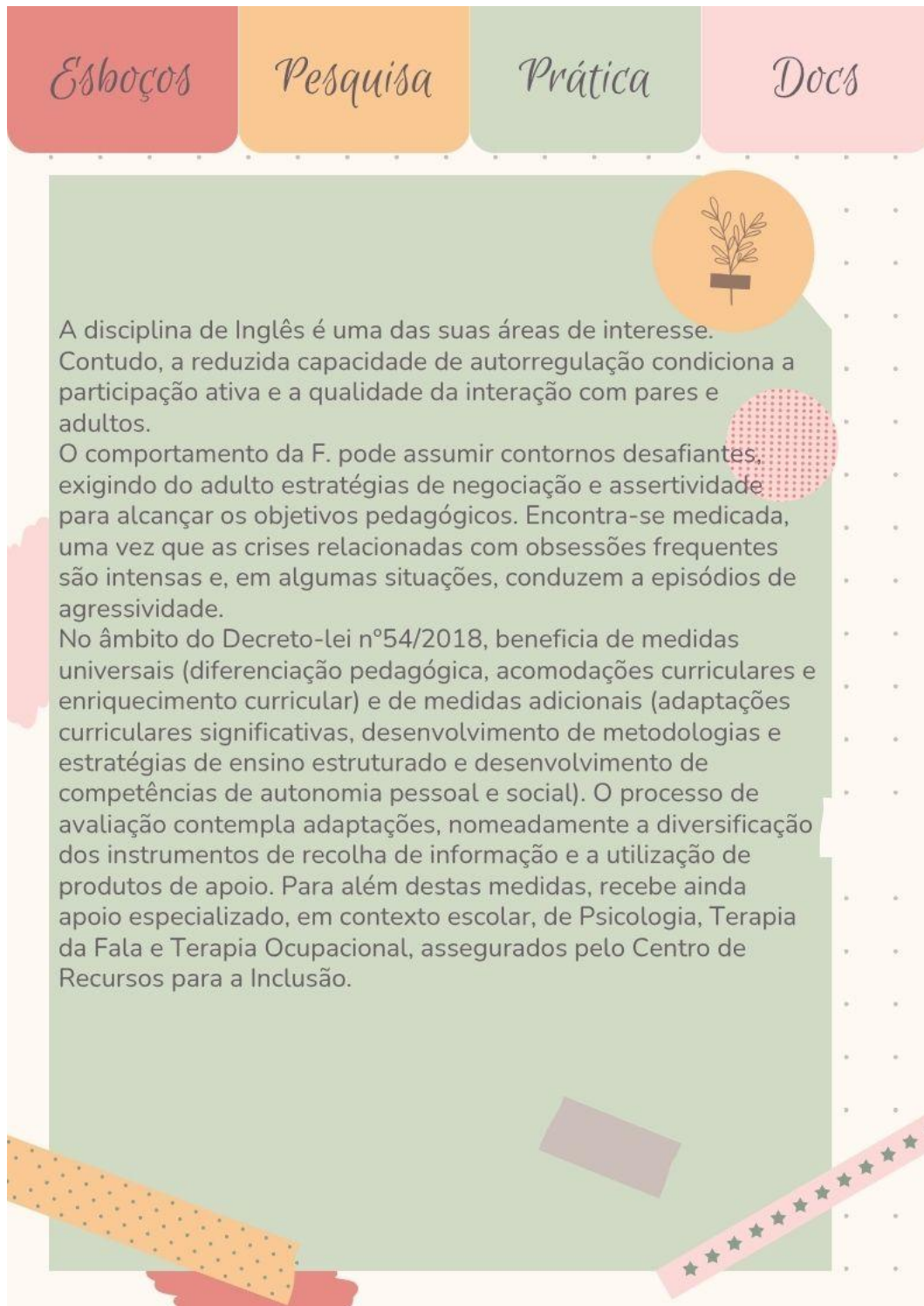
Prática

Docs

A F. tem catorze anos e foi uma criança saudável até aos três anos de idade, momento em que se verificou um retrocesso significativo em várias áreas do desenvolvimento, em particular, na linguagem e no contacto visual. Após rastreios de Terapia da Fala e auditivos, foi encaminhada e acompanhada em consultas de Neuropediatria e referenciada para o SNIPI. Nesse período, foi submetida a cirurgia por défice auditivo de transmissão, resultante de otites de repetição, e diagnosticada, pouco depois, com epilepsia focal. A medicação subsequente permitiu melhorias na comunicação e no comportamento, embora persistissem limitações funcionais relevantes, como atraso no desenvolvimento cognitivo, atraso na linguagem com perturbação articulatória, dificuldades de abstração e uma perturbação moderada de coordenação motora.

Foi ainda diagnosticada com Perturbação de Hiperatividade e Déficit de Atenção grave, na forma combinada, associada a níveis acentuados de impulsividade, sobretudo em tarefas que não lhe despertam interesse. Acrescem dificuldades visuoespaciais e de organização perceptiva, embora apresente uma boa memória visual, aspeto que constitui uma potencialidade. O seu percurso escolar foi marcado por um ano de adiamento, em virtude do quadro clínico apresentado. Aos sete anos, foi-lhe diagnosticada Perturbação do Espetro do Autismo, em comorbilidade com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, de acordo com relatório da Consulta de Desenvolvimento, em que é seguida ainda hoje.

Atualmente, mantém grandes dificuldades em dirigir e concentrar a atenção, sobretudo em tarefas mais complexas ou abstratas, necessitando frequentemente de atenção individualizada para compreender as instruções, manter a atenção e persistir na realização das tarefas. Revela também limitações ao nível da motricidade global, fina e coordenação óculo-manual. Quando as atividades correspondem aos seus interesses, demonstra maior iniciativa e alguma autonomia.



Esboços *Pesquisa* *Prática* *Docs*

A disciplina de Inglês é uma das suas áreas de interesse. Contudo, a reduzida capacidade de autorregulação condiciona a participação ativa e a qualidade da interação com pares e adultos.

O comportamento da F. pode assumir contornos desafiantes, exigindo do adulto estratégias de negociação e assertividade para alcançar os objetivos pedagógicos. Encontra-se medicada, uma vez que as crises relacionadas com obsessões frequentes são intensas e, em algumas situações, conduzem a episódios de agressividade.

No âmbito do Decreto-lei nº54/2018, beneficia de medidas universais (diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e enriquecimento curricular) e de medidas adicionais (adaptações curriculares significativas, desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado e desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social). O processo de avaliação contempla adaptações, nomeadamente a diversificação dos instrumentos de recolha de informação e a utilização de produtos de apoio. Para além destas medidas, recebe ainda apoio especializado, em contexto escolar, de Psicologia, Terapia da Fala e Terapia Ocupacional, assegurados pelo Centro de Recursos para a Inclusão.

Esboços

Pesquisa

Prática

Docs

Documentos ESEC



Regulamento Educação Especial

Templates e modelos



- PARECER_orientador_modelo (Tese_docs)
- Manual de normas_outubro 2022 (Tese - docs)
- Template do trabalho da ESEC_ outubro 2022 (Tese_docs)
- Consulta dos Departamentos da ESEC
- Anexo1 - Declaração de honestidade e integridade intelectual_2024 (Tese_docs)
- Anexo2 - Termo de acesso e disponibilização_2024 (Tese_docs)



Observações

- A submissão dos trabalho deverá ser feita, até à data limite definida, no Infoestudante, no menu Balcão Académico » Entrega Dissertações / Teses
- Para mais informações, podem enviar um e-mail para: mestrados@esec.pt





