



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Método Multissensorial e Estruturado no Ensino de Inglês: Inclusão e Sucesso ao alcance de Todos

Departamento da Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra

Mestrado em Educação Especial — Domínio Cognitivo e Motor

2025, Maria João Dias Lemos



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Maria João Dias Lemos

**Método Multissensorial e Estruturado no Ensino de Inglês:
Inclusão e Sucesso ao alcance de Todos**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial, na especialidade de Problemas 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 da Costa

Outubro de 2025

Agradecimentos

Gostaria de começar por agradecer à minha orientadora, Professora Sónia Costa, pelos seus conselhos sábios, pela segurança que me transmitiu num momento de maior fragilidade, que me incentivou a acreditar em mim e neste trabalho.

Às minhas colegas de mestrado e de caminho, à Célia, à Céu e à Ludmila, por nos termos amparado mutuamente nesta viagem tortuosa, pela partilha de ideias, pelas conversas sem rodeios e acima de tudo pela Amizade. Não o teria feito sem o vosso apoio, meninas!

À Cristiane, pela sua generosidade em se disponibilizar para trabalharmos juntas nesta aventura. As suas intervenções pertinentes permitiram-me ir mais além na reflexão e no desenvolvimento deste trabalho.

Ao Paulo pela sua ajuda, sempre preciosa!

À minha mãe, companheira de todas as horas, pelo seu incentivo permanente e apoio incondicional em todos os momentos da minha vida.

Every learner matters and matters equally
(Mel Ainscow)

Método Multissensorial e Estruturado no Ensino de Inglês: Inclusão e Sucesso ao alcance de Todos

Atualmente, num mundo global e multicultural, a capacidade de comunicar numa língua estrangeira constitui uma vantagem significativa, sobretudo quando se trata da Língua Inglesa. Estudos indicam que o ensino do Inglês representa um desafio considerável para alunos com Dislexia ou outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas, devido à sua ortografia opaca.

O presente estudo descreve a implementação do método multissensorial e estruturado junto de alunos com Dislexia e outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas, no ensino de Inglês, como Língua Estrangeira, em contexto de turma. As metodologias aplicadas nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura, explicadas detalhadamente ao longo deste trabalho, evidenciam o impacto positivo destas abordagens na aprendizagem de uma língua estrangeira para todos os alunos.

Os resultados obtidos demonstraram que a utilização do método multissensorial e estruturado contribuiu para o desenvolvimento das competências de aprendizagem de todos os discentes, promovendo, simultaneamente, a colaboração entre docentes na aplicação de estratégias pedagógicas diversificadas, de modo a assegurar a participação ativa e o sucesso académico de todos os alunos.

Palavras-chave: Inglês como língua estrangeira, dislexia, dificuldades de aprendizagem específicas, método multissensorial e estruturado, educação inclusiva

A Multisensory and Structured Learning Approach to English Teaching: Inclusion and Success for All

Abstract: Today, in a globalized and multicultural world, being able to communicate in a foreign language is a significant advantage, particularly when it concerns the English language. Research indicates that learning English, as a foreign language, due to its opaque orthography, represents a great challenge to students with dyslexia or other specific learning difficulties.

This study describes the implementation of a multisensory structured learning approach with students with dyslexia and other specific learning difficulties in the context of teaching English as a Foreign Language in classroom settings. The methodologies applied in the skills of Listening, Speaking, and Reading are presented in detail throughout this work, highlighting the positive impact of these approaches on the language learning of all students.

Results suggest that the use of multisensory structured approach contributed to the development of learning competencies among all students, while simultaneously fostering collaboration between teachers in the application of diverse pedagogical strategies, thereby ensuring active participation and academic success for every student.

Keywords: English as a foreign language, dyslexia, specific learning difficulties, multisensory structured learning approach, inclusive education

Sumário

INTRODUÇÃO.....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	4
1. A Escola Inclusiva e a Neurodiversidade.....	5
2. Dificuldades de Aprendizagem Específicas	8
3. O método Multissensorial e Estruturado	15
4. O desafio da aprendizagem da Língua Inglesa	19
5. Boas práticas a aplicar em Sala de Aula.....	22
5.1. Diferenciação	23
5.1.1. Formatação dos documentos.....	25
5.1.2. Organização da sala de aula	25
5.2. Estratégias e métodos adequados à aprendizagem da LE.....	26
5.2.1. Vocabulário	26
5.2.2. Gramática.....	27
5.2.3. Escrita.....	27
5.2.4. Audição	29
5.2.5. Oralidade.....	29
5.2.6. Leitura	30
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO	33
6. Caracterização do Contexto e do Grupo de Trabalho.....	35
6.1. Caracterização do Contexto	35
6.2. Caracterização do Grupo de Trabalho	37
7. Objetivos do Estudo	38
7.1. Aspetos Metodológicos	39
8. Implementação do Método Multissensorial e Estruturado.....	42
8.1. Aula 1 e Aula 2	43
8.1.1. Aula 1 – Audição (45 minutos)	43
8.1.2. Aula 2 - Oralidade e Audição (45 minutos)	50
8.2. Aula 3 – Oralidade (45 minutos)	55
8.3. Aula 4 e Aula 5	58
8.3.1. Aula 4 – Leitura (90 minutos).....	58

8.3.2. Aula 5 – Leitura (45 minutos).....	63
9. Apresentação e Análise dos resultados	66
9.1. Domínio da Audição (<i>Listening</i>) – Aula 1	67
9.2. Domínio da Oralidade e da Audição (<i>Speaking and Listening</i>) – Aula 2	68
9.3. Prova Oral (<i>Speaking</i>) – Aula 3.....	70
9.4 Domínio da Leitura (<i>Reading</i>) – Aula 4 e Aula 5	71
9.4.1. Domínio da Leitura (<i>Reading</i>) – Aula 4	71
9.4.2. Domínio da Leitura (<i>Reading</i>) – Aula 5	73
CONCLUSÕES	77
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	83
Anexo 1 - Transcrições dos diálogos elaborados pelo Grupos 1 e Grupo 2, e as respetivas gravações do Diálogo da Aula 2.....	84
Anexo 2 - Speaking Test 2	89
Anexo 3 - Foto trabalho aluno	93
Anexo 4 - Fotos marcas de Fast Food - Ficha 1.....	94
Anexo 5 - Fotos quadro Aula 4.....	96
Anexo 6 - Fotos quadro Aula 5.....	97
APÊNDICES.....	98
Apêndice 1 - Como se processa a leitura no cérebro de portadores de Dislexia	99
Apêndice 2 - Planificação Aula 1 e Aula 2	106
Apêndice 3 - Grelha Aula 1 e Aula 2.....	108
Apêndice 4 - At the sports shop – Ficha 1A	110
Apêndice 5 - At the sports shop – Ficha 1.....	112
Apêndice 6 - At the sports shop – Ficha 2 correção	114
Apêndice 7 - Going Shopping – Ficha 3.....	115
Apêndice 8 - Cartões e nomes de vestuário e acessórios.....	117
Apêndice 9 - Planificação Aula 3	121
Apêndice 10 - Grelha da Aula 3.....	124
Apêndice 11 - Speaking Test (March 2025)	125

Apêndice 12 - Planificação Aula 4	127
Apêndice 13 - Grelha da Aula 4.....	130
Apêndice 14 - Powerpoint Marcas de Fast Food - Ficha 1P.....	133
Apêndice 15 - Fast Food - Ficha 2	135
Apêndice 16 - Fast Food Vocabulary - Ficha 3	136
Apêndice 17 - Junk food on Social Media - Ficha 4A	137
Apêndice 18 - Junk food on Social Media - Ficha 4.....	139
Apêndice 19 - Planificação Aula 5 – versão 1	141
Apêndice 20 - Powerpoint – versão 1	143
Apêndice 21 - Great cooks! Vocabulary - Ficha 1 – versão 1	145
Apêndice 22 - Planificação Aula 5 – versão definitiva	146
Apêndice 23 - Grelha Aula 5 - versão definitiva.....	147
Apêndice 24 - Great cooks! - Ficha 2A	148
Apêndice 25 - Great cooks! - Ficha 2	150
Apêndice 26 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1A, Exercício 1.....	152
Apêndice 27 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1, Exercício 1	152
Apêndice 28 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1A, Exercício 2.....	153
Apêndice 29 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1, Exercício 2	153
Apêndice 30 - Diálogo At the sports shop - Ficha 3, Exercício 2 - Grupos 1 e 2	154
Apêndice 31 - Diálogo At the sports shop - Ficha 3, Exercício 3 - Grupo2.....	154
Apêndice 32 - Resultados da Prova Oral.....	155
Apêndice 33 - Fast Food - Ficha 2	155
Apêndice 34 - Fast Food - Ficha 2	156
Apêndice 35 - Fast Food vocabulary - Ficha 3, Exercício 1	157
Apêndice 36 - Fast Food vocabulary - Ficha 3, Exercício 1	157
Apêndice 37 - Texto Junk Food on Social Media - Ficha 4A.....	158
Apêndice 38 - Texto Junk food on Social Media - Ficha 4.....	158
Apêndice 39 - Texto Emma Stone - Ficha 2A, Exercício 1	159
Apêndice 41 - Texto Bradley Cooper - Ficha 2A, Exercício 2.....	160
Apêndice 42 - Texto Bradley Cooper - Ficha 2, Exercício 2	160

Lista de abreviaturas

ABD – Associação Britânica de Dislexia

BDA – *British Dyslexia Association*

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

EAL – *English as an Additional Language* /Inglês como Língua Adicional/Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LM – Língua Materna

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

RTP – Relatório Técnico-Pedagógico

Lista de figuras

FIGURA 1 - DENSIDADE POPULACIONAL NO DISTRITO DE COIMBRA, POR MUNICÍPIO, 2022.....	35
--	----

Lista de tabelas

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DA DISLEXIA	10
TABELA 2 - OUTRAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESPECÍFICAS	14
TABELA 3 - CONTINUUM DA OPACIDADE ORTOGRÁFICA PARA 13 ORTOGRAFIAS EUROPEIAS (ADAPTADO DE SEYMOUR, ARO E ERSKINE, 2003, CITADO POR SUCENA E CASTRO, 2010).....	22
TABELA 4 - RESUMO DAS HIPÓTESES E DO SUMÁRIO DOS PARÁGRAFOS E DAS PALAVRAS-CHAVE DO TEXTO	73
TABELA 5 - PREVISÕES DOS ALUNOS ACERCA DOS TEXTOS EMMA STONE E BRADLEY COOPER	74

INTRODUÇÃO

Atualmente, pode afirmar-se que vivemos numa aldeia global, caracterizada por uma sociedade multicultural e multilingue, em que a comunicação entre diferentes povos exige o domínio de uma língua de alcance internacional. O conhecimento de uma língua global constitui, assim, um fator impulsionador de sucesso tanto a nível profissional quanto pessoal.

O princípio orientador da Escola Inclusiva (UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, 2017) pressupõe o compromisso de eliminar atitudes discriminatórias associadas a características pessoais, como raça, género, religião, classe social, etnia ou dificuldades de aprendizagem (DA), incluindo limitações menos visíveis que, apesar de subtis, podem representar obstáculos significativos ao sucesso educativo dos alunos que delas são portadores (Ainscow, 2020).

A Língua Inglesa (LI), enquanto uma das mais difundidas no contexto global e reconhecida como língua franca, assume um papel preponderante na comunicação internacional e no acesso ao conhecimento. Todavia, crianças com Dislexia, uma Perturbação Específica da Aprendizagem da Leitura e da Escrita (F81.0 e F81.81, *DSM-5-TR* (Association A. P., 2023)), evidenciam dificuldades significativas na aquisição desta língua. Tais dificuldades comprometem o seu desempenho escolar, resultando frequentemente em avaliações que não refletem as suas reais capacidades cognitivas, o que pode comprometer o seu desenvolvimento, bem como o seu futuro académico e profissional.

De acordo com Kormos e Smith (2012), de todas as Dificuldades de Aprendizagem Específicas (DAE), a Dislexia é a que maiores repercussões negativas revela na aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Tal facto deve-se aos défices que os indivíduos com Dislexia frequentemente evidenciam em domínios como a leitura, o processamento fonológico, a memória de trabalho, a nomeação rápida, a coordenação motora e a automatização. As autoras referem, ainda, que as DAE raramente se manifestam isoladamente, ocorrendo, na maioria dos casos, em concomitância com outra ou outras DAE, no mesmo indivíduo, com uma incidência estimada em cerca de 70%. Entre estas, incluem-se a Dispraxia, a Discalculia, a Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA) e a Perturbação do Espectro do Autismo (PEA).

Segundo Daloiso (2017), a Dislexia constitui uma DAE que provoca dificuldades significativas em tarefas linguísticas, como a leitura, a escrita e a ortografia, sendo estas particularmente acentuadas quando o indivíduo com Dislexia aprende Inglês como LE.

A aprendizagem da LI por alunos com Dislexia é dificultada pela opacidade ortográfica da língua. A complexidade fonológica e a irregularidade das correspondências fonema-grafema comprometem

o domínio da leitura e escrita, gerando impactos negativos na aquisição dos mecanismos linguísticos básicos (Caravolas, 2005).

Daloiso (2017) reforça que as propriedades ortográficas de uma língua podem amplificar ou atenuar o grau de dificuldade na leitura, deste modo, os alunos com Dislexia enfrentam desafios acrescidos na aprendizagem da LI, uma vez que esta língua tende a intensificar as suas dificuldades intrínsecas.

Por sua vez, Kormos (2017) observa que a aprendizagem de uma LE se revela particularmente exigente para os alunos com DAE, acrescenta que na formação de professores raramente são discutidas estratégias pedagógicas específicas, que possam privilegiar o sucesso educativo e a inclusão efetiva destes alunos nas aulas de LE.

Tendo em consideração o predomínio da LI e as graves dificuldades que as crianças com Dislexia enfrentam na aquisição desta língua, retirando-lhes equidade e igualdades de oportunidades, há cerca de três décadas começaram a ser desenvolvidas e estudadas diversas estratégias de aprendizagem destinadas a promover a inclusão e a integração destes alunos nas aulas de Inglês, como LE (Kormos J. , 2020) perspetivando o sucesso de todos os alunos (Ainscow, 2020).

O Método Multissensorial e Estruturado surgiu como uma abordagem pedagógica concebida para o ensino de alunos com DAE, nomeadamente com Dislexia (Daloiso, 2017; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010; Schneider & Crombie, 2003). Atendendo às limitações de memória frequentemente observadas nestes alunos, o método propõe a ativação simultânea dos canais sensoriais, auditivo, visual, tátil e cinestésico, de forma a favorecer a compreensão e a memorização dos conteúdos (Smith, 2023; Daloiso, 2017; Cimermanová, 2015).

A abordagem caracteriza-se por um ensino estruturado, sistemático e cumulativo, baseado em instrução direta e explícita, na prática regular e na organização progressiva das aprendizagens, preferencialmente em contextos individuais ou de pequenos grupos (Nijakowska, 2010). Estas estratégias, segundo Schneider e Crombie (2003), beneficiam todos os alunos, embora os que apresentam DAE necessitem de maior apoio e orientação, para gerir o seu processo de aprendizagem e desenvolver competências de autorregulação emocional.

Assim, o presente trabalho propõe a implementação de estratégias multissensoriais estruturadas junto de alunos com Dislexia e outras DAE, com o objetivo de potenciar a aprendizagem do Inglês e promover melhores oportunidades educativas e futuras.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A Escola Inclusiva e a Neurodiversidade

A aprendizagem de uma nova língua representa muito mais do que adquirir uma nova competência, esta permite que a capacidade cognitiva do aprendente seja desenvolvida e favorecida em contexto escolar e fora dele, em viagens, leituras, interação sociocultural. Assim, o domínio de diferentes línguas possibilita ao indivíduo mobilizar as suas competências linguísticas, em múltiplos contextos e situações comunicativas, promovendo simultaneamente o respeito pela herança cultural e linguística do Outro. Contudo, para os alunos com DAE com diferenças cognitivas invisíveis, o processo de aprendizagem de uma LE revela-se particularmente desafiante, sobretudo quando não são asseguradas práticas educativas verdadeiramente inclusivas.

O primeiro conceito a apresentar neste capítulo centra-se na Educação Inclusiva, conforme preconizado pela UNESCO, que assenta na responsabilidade de assegurar o direito à educação para todos (UNESCO, 2014) abrangendo, entre outros, aprendentes em situação socioeconómica desfavorecida, minorias étnicas e linguísticas, povos indígenas, pessoas com necessidades educativas especiais e incapacidades (UNESCO, *A Guide for ensuring inclusion and equity in education*, 2017). Este princípio orientador visa eliminar atitudes discriminatórias baseadas em critérios de raça, classe social, etnia, género ou capacidade, sustentando-se na premissa de que a educação constitui um direito fundamental e essencial à construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Associado a este paradigma, emerge o princípio da equidade, que valoriza a diversidade de todos e defende a atribuição de igual importância e consideração a cada aluno, independentemente das suas características individuais.

Se o objetivo é alcançar uma sociedade equitativa, justa e verdadeiramente inclusiva, torna-se imprescindível assegurar que a Educação seja efetivamente acessível a todos. Como é referido pela UNESCO (2017) “(...) *its focus on leaving no one behind, provides a unique opportunity to build more inclusive and equitable societies. This should start with inclusive education systems*”.

Neste contexto, a prática docente assume um papel determinante. Como salienta Nijakowska (2024), os professores devem rejeitar práticas uniformizadoras e adotar metodologias diferenciadas e estimulantes, que respondam às especificidades de cada aluno e que favoreçam a participação e a aprendizagem de todos.

A mesma autora, em parceria com outra investigadora (Nijakowska & Guz, 2024), em outro artigo publicado no mesmo ano (2024), salienta que a educação inclusiva transcende a mera garantia da presença de todos os alunos nas instituições de ensino, abrangendo igualmente a promoção da sua participação ativa e do seu sucesso académico, independentemente das suas capacidades ou limitações. Assim, docentes devidamente preparados e conscientes do valor da inclusão podem contribuir de forma significativa para o bem-estar, a participação efetiva e o êxito escolar de todos os discentes, reduzindo, deste modo, as barreiras à aprendizagem.

Também Ainscow (2020) alude ao princípio de inclusão, como um processo dinâmico e contínuo de identificação e remoção de barreiras à presença, participação e sucesso de todos os alunos. O autor destaca que a promoção da inclusão e da equidade tem influenciado, de forma significativa, as políticas educativas e as práticas pedagógicas a nível internacional. Em consonância com estas orientações internacionais, emanadas da Organização das Nações Unidas (ONU), da UNESCO e da União Europeia, Portugal tem vindo a desenvolver políticas educativas centradas nos princípios da inclusão, equidade e diversidade. Neste âmbito, foram publicados, em 6 de julho de 2018, dois diplomas fundamentais:

- o Decreto-Lei n.º 54/2018, que estabelece o regime jurídico da educação inclusiva, assente na noção de que todos os alunos possuem potencial para aprender, desde que beneficiem de apoios adequados às suas necessidades e especificidades individuais;
- o Decreto-Lei n.º 55/2018, que define o currículo dos ensinos básico e secundário, que consagra princípios de autonomia e flexibilidade curricular e confere às escolas maior liberdade, para adaptar o currículo às características e necessidades de cada aluno, de forma a promover o desenvolvimento das competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste sentido, remete para as escolas a responsabilidade de reformular práticas e estratégias pedagógicas, de modo a responder adequadamente à diversidade dos seus alunos e às necessidades específicas de cada um. Como afirma Ainscow (2020): “Schools need to be reformed and practices need to be improved in ways that will lead them to respond positively to student diversity: seeing individual differences not as problems to be fixed but as opportunities for enriching learning” (p.128).

O Gabinete Internacional da Educação da UNESCO (2021) reforça que a igualdade de oportunidades depende da participação plena de todos os alunos, promovendo a igualdade de oportunidades

independentemente das diferenças individuais. Todavia, segundo Nijakowska (2024) muitos docentes de línguas ainda carecem de formação adequada para o ensino de alunos com DAE, sendo a formação contínua um fator crucial para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e para a concretização da equidade educativa.

Tem-se assistido a uma mudança de paradigma na Educação, que considera que a diversidade como uma norma e promove ambientes de aprendizagem inclusivos para todos os estudantes (UNESCO, 2017; Brussino, 2020, referido por Nijakowska, 2024). O que nos remete para o segundo conceito a abordar neste capítulo e diz respeito a utilização de outra terminologia, Neurodiversidade, usada para referir alunos com DAE, nomeadamente: Dislexia, Perturbação do Espectro do Autismo, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (Press, 2025), entre outras perturbações que frequentemente ocorrem em concomitância com outras DAE (Daloiso, 2017).

Este conceito assenta na ideia que o cérebro humano de uma pessoa com Dislexia ou outras DAE apresenta diferenças nas suas dimensões cognitivas, afetivas e sociais, as quais devem ser reconhecidas e respeitadas, enquanto expressão de diversidade humana (ver Apêndice 1 – Como se processa a leitura no cérebro de portadores de Dislexia).

O paradigma da neurodiversidade representa, assim a mudança de perspetiva relativamente ao conceito tradicional de incapacidade de carácter biológico, sugerindo que estas condições devem ser vistas como diferenças individuais de funcionamento cerebral. Em contexto escolar, este enquadramento teórico procura deslocar o foco das dificuldades apresentadas pelo aluno para as barreiras existentes no ambiente de aprendizagem, de forma a que os docentes reflitam sobre as suas práticas pedagógicas, objetivando a remoção ou minimização de obstáculos que possam comprometer a aprendizagem.

Neste sentido, torna-se essencial promover atividades pedagógicas inclusivas, centradas no princípio de equidade, que beneficiam todos os alunos e favoreçam o sucesso educativo. Para os alunos neurodivergentes, nomeadamente aqueles com Dislexia e outras DAE, é recomendado a implementação de abordagens multissensoriais e estruturadas em contexto de sala de aula, entre outras estratégias que promovam o seu envolvimento e progresso na aprendizagem da LE ou outras línguas (Daloiso, 2017). Estas abordagens serão apresentadas e explicadas detalhadamente na PARTE II deste relatório.

2. Dificuldades de Aprendizagem Específicas

No DSM-5-TR, Manual de Diagnóstico e Estatístico de Perturbações Mentais, texto revisto e publicado em 2022, pela Associação Americana da Psiquiatria (*American Psychiatric Association*), é utilizado o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas (*Specific learning disorder* no Estados Unidos da América, *Specific Learning Difficulty* ou *Difference (SpLDs)* no Reino Unido) (Association A. P., 2023).

Em Portugal, este conceito foi introduzido pelo Professor Vítor da Fonseca, em 1984, através da obra “Introdução às Dificuldades de Aprendizagem”. Segundo Martins e Vaz (2019) verificaram que este termo comporta diferentes conceções consoante o país, refletindo a forma como cada sistema educativo consegue responder às necessidades dos seus portadores. Estas investigadoras salientam que em Portugal, tem sido verificada pouca evolução na abordagem destas dificuldades nos últimos 40 anos.

De acordo com o DSM-5-TR, as DAE estão incluídas no grupo das Perturbações do Neurodesenvolvimento e caracterizam-se por dificuldades persistentes na aquisição de competências académicas fundamentais, nomeadamente:

- Leitura (descodificação, precisão, fluência e compreensão) - Dislexia;
- Escrita (ortografia, gramática, clareza e coerência na expressão escrita) - Disgrafia e Disortografia;
- Matemática (cálculo, raciocínio matemático, memorização de conceitos numéricos) - Discalculia.

Essas dificuldades apresentam-se significativamente abaixo do nível esperado para a idade cronológica do indivíduo e não podem ser explicadas, exclusivamente por fatores como ausência de oportunidades educacionais adequadas, deficiência intelectual, problemas sensoriais (visão/audição) ou outras causas neurológicas ou ambientais.

Por sua vez, a Associação de Dislexia (*The Dyslexia Association*) define DAE como:

Specific Learning Difficulties (SpLD) affect the way information is learned and processed.

They are neurological (rather than psychological), usually run in families and occur independently of intelligence. They can have significant impact on education and learning and on the acquisition of literacy skills. (para. 1)

As DAE, de origem neurológica e biológica, influenciam a forma como a informação é aprendida e processada, manifestando-se independentemente do quociente de inteligência. Podem afetar significativamente o processo de aprendizagem, sobretudo na aquisição de competências linguísticas, e apresentam perfis funcionais singulares, dado que cada indivíduo pode possuir uma ou várias DAE, em simultâneo.

De acordo com Kormos (2020), as pessoas com DAE evidenciam pontos fortes, como o pensamento holístico, a criatividade, a capacidade de resolução de problemas, o reconhecimento de padrões e as competências visuo-espaciais. De forma semelhante, a ABD salienta que muitos indivíduos com Dislexia se destacam em áreas como o raciocínio, a expressão criativa e artes visuais.

As suas áreas de maior vulnerabilidade incluem a memória de trabalho (sistema responsável pelo armazenamento e manipulação temporária da informação, antes de ser consolidada na memória a longo prazo); funções executivas (planificação, organização, definição de estratégias e manutenção da atenção); velocidade de processamento e processamento fonológico. As dificuldades na leitura derivam, sobretudo, de limitações na consciência fonológica, que abrange a consciência silábica (capacidade de identificar e manipular sílabas) e fonémica (capacidade de segmentar, diferenciar e manipular os sons), bem como défices de processamento rápido (capacidade de aceder, ativar e codificar palavras num tempo limitado); memória de trabalho e memória a curto prazo reduzidas e menos eficientes.

Os indivíduos com Dislexia podem evidenciar dificuldades no processamento e retenção de informações visuais e auditivas, o que afeta diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento das competências de literacia. Esta condição pode igualmente comprometer funções cognitivas superiores, como a organização temporal e espacial, a planificação, a definição de prioridades e o estabelecimento de objetivos, repercutindo-se negativamente no desempenho e sucesso académico.

Entre as DAE mais comuns destacam-se a Dislexia, Disgrafia, Discalculia, Dispraxia, Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação da Linguagem. Estas condições dificultam a aprendizagem de LE, em especial a LI, devido à irregularidade do seu sistema ortográfico. Será ainda considerada a Perturbação de Ansiedade Social, mencionada pela ABD, embora não classificada como DAE, pode afetar significativamente o processo de aprendizagem.

Na Tabela 1 são apresentadas as principais características da Dislexia, e as dificuldades que os seus portadores denotam na aprendizagem de uma LE, de acordo com a literatura especializada (BDA, 2025; Daloiso, 2017; Kormos, 2020; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010, 2022; Press, 2025; Ramos, 2006, 2011; Torres & Fernández, 2001).

Tabela 1*Características da Dislexia*

Dificuldade de Aprendizagem Específica	Dificuldades	Dificuldades na aprendizagem de LE
Dislexia: • Perturbação do desenvolvimento de origem neurológica, com diferentes graus • Dificuldades no processamento da informação, em especial na consciência fonológica	• Consciência fonológica (dificuldade em identificar, diferenciar e manipular os sons, dificuldade na correspondência entre fonemas e grafemas; segmentar a palavra em unidades de som) • Memória de trabalho (limitações na capacidade de armazenar e manipular temporariamente a informação) • Velocidade de processamento (recepção, interpretação e resposta à informação lentas) • Interiorizar conhecimento • Motricidade fina e global • Decorar datas • Seguir instruções • Adquirir 1 Língua Estrangeira	• Discrepância entre as competências orais e escritas • Reconhecer e distinguir sons • Memorizar e aplicar estruturas gramaticais em contexto • Aprender novo vocabulário • Adquirir as competências de literacia (soletrar corretamente, escrever textos coerentes, ler de forma fluente e compreensiva, tracejar suave, reter informação lida) • Utilizar estratégias e acomodações adequadas para aprender • Recorrer à prática estruturada para alcançar a automatização para aprender 1 LE
• Dificuldades de atenção e de memória	• Acesso lento à informação fonológica armazenada no léxico mental	
• Problemas no desenvolvimento psicomotor	• Incapacidade de se reconhecer no seu próprio corpo	
• Dificuldades na lateralidade	• Não diferenciar a direita da esquerda	
• Problemas de orientação espacial e temporal	• Incapacidade de se situar no espaço e no tempo	
• Défice na perceção visual e auditiva	• Confusão nos sons e desatenção aos pormenores visuais	

Em fevereiro de 2025, foi apresentada, através do método de *Delphi*, uma nova definição de Dislexia, que também consta da ABD e que resultou do consenso de um grupo multidisciplinar de especialistas de diferentes países, incluindo Portugal, com diferentes perspetivas relativamente a

esta perturbação. Este grupo concluiu que a Dislexia é uma dificuldade na leitura e na escrita, associada a vários fatores e que ocorre frequentemente em concomitância com outras perturbações do desenvolvimento.

Este consenso internacional emerge da premência da existência de uma definição única, clara e atualizada, que integrasse o conhecimento científico mais recente acerca desta problemática, para que este possa ser aplicado e implementado durante o processo de identificação, avaliação, intervenção, bem como nas políticas educativas a nível mundial (Carrol *et al*, 2025).

No artigo de Holden *et al* (2025, p. 3), é referido que foi estabelecida, por consenso entre todos os membros do painel, uma nova definição de Dislexia, nos seguintes termos:

Dyslexia is a set of processing difficulties that affect the acquisition of reading and spelling;

In dyslexia, some or all aspects of literacy attainment are weak in relation to age, standard teaching and instruction, and level of other attainments;

Across all languages, difficulties in reading fluency and spelling are key markers of dyslexia.

Dyslexic difficulties exist on a continuum and can be experienced to various degrees of severity;

The nature and developmental trajectory of dyslexia depends on multiple genetic and environmental influences;

Dyslexia can affect the acquisition of other skills, such as mathematics, reading comprehension or learning another language;

The most commonly observed cognitive impairment in dyslexia is a difficulty in phonological processing (i.e., in phonological awareness, phonological processing speed or phonological memory). However, phonological difficulties do not fully explain the variability that is observed;

Working memory, processing speed and orthographic skills can contribute to the impact of dyslexia;

Dyslexia frequently co-occurs with one or more other developmental difficulties, including developmental language disorder, dyscalculia, ADHD, and developmental coordination disorder. (Holden *et al*, 2025, p. 3)

Então, esta definição refere o seguinte:

A dislexia é um conjunto de dificuldades que afeta a aquisição das competências da leitura e da escrita. Na dislexia, as dificuldades na literacia, apesar de instrução adequada, apresentam resultados mais baixos relativamente à faixa etária.

As dificuldades persistentes na fluência da leitura e da escrita são marcadores de dislexia, e são transversais em todas as línguas. As dificuldades advindas da dislexia existem num continuum e abrangem diferentes graus de severidade.

A dislexia depende da convergência de múltiplos fatores genéticos e ambientais. A dislexia pode prejudicar a aquisição de outras competências como a matemática, a compreensão da leitura e a aprendizagem de uma outra língua.

A maior dificuldade observada na dislexia é a dificuldade no processamento fonológico, que compreende a consciência fonológica, a memória fonológica e a velocidade de processamento fonológico, contudo estas não explicam a totalidade da variabilidade que é observada nos seus portadores. Outras funções cognitivas como a memória de trabalho, a velocidade de processamento e a competência ortográfica podem contribuir para impacto da dislexia.

A dislexia ocorre associada a uma ou mais comorbilidades, nomeadamente perturbação da linguagem, discalculia, dispraxia, PHDA e outras perturbações do desenvolvimento.

O artigo em questão salienta 4 aspetos particularmente relevantes desta nova definição. Em primeiro lugar, os participantes no painel ressaltam que, no domínio da aprendizagem de línguas estrangeiras, as dificuldades evidenciadas na Língua Materna (LM) pelos indivíduos com Dislexia tendem a se refletir, de forma significativa, na aquisição de uma segunda língua. Neste sentido, ainda que existam já algumas propostas de estratégias pedagógicas, nomeadamente no Reino Unido, os especialistas sublinham a necessidade de reforçar a formação profissional específica nesta área, bem como desenvolver diretrizes mais claras e consistentes relativamente ao ensino e

aprendizagem da LI, enquanto segunda língua, designada em Inglês por *English as an Additional Language* (EAL).

Quanto ao segundo ponto, o painel enfatiza que o termo Dislexia é considerado “útil”, tanto no âmbito da prática educativa como em contexto de investigação. Esta posição encontra sustentação em trabalhos prévios, como no estudo de Snowling e Hulme (2024), onde os autores afirmam: “We do believe that the use of dyslexia as a categorical label is useful both in educational practice and research” (p.360). Assim, a utilização deste termo enquanto categoria diagnóstica é pertinente e serve de referência no processo de identificação, avaliação, intervenção e na formulação de políticas educativas.

No que concerne ao terceiro ponto, o artigo reassegura que esta nova definição tem implicações diretas nas políticas educativas. O estudo evidencia existir consenso entre a comunidade médica, científica e educativa, quanto à importância de, no início da aprendizagem da leitura, ser possível identificar, de forma precoce, quais as crianças em risco de desenvolver dificuldades significativas de literacia. E destaca-se, ainda, a necessidade de implementar intervenções pedagógicas adequadas nestas fases iniciais, independentemente de estas crianças preencherem ou não, os critérios formais para o diagnóstico de dislexia.

Por último, no que respeita ao quarto ponto, os membros do painel que integraram o estudo *Delphi* recusam utilizar o termo Neurodiversidade. Estes argumentam que este conceito enfatiza as forças individuais, tende a omitir ou a minimizar as dificuldades sociais e emocionais associadas aos défices característicos da Dislexia. Além disso, a adoção do termo poderia contribuir para a representação da dislexia como uma dádiva, associada a competências excecionais ou características vantajosas, perpetuando, desta maneira, estereótipos positivos que podem ser tão redutores, quanto os negativos. Neste sentido, esta definição procura distanciar-se de leituras estereotipadas, quer positivas quer negativas, centrando-se antes nos sentimentos, perspetivas e experiências dos indivíduos com Dislexia, de modo a promover uma compreensão mais equilibrada e fundamentada desta perturbação.

Contudo, e não obstante esta ressalva relativamente ao termo Neurodiversidade, a ABD recorre ao mesmo conceito para procurar promover o reconhecimento e respeito face às diferenças neurológicas, tendo como objetivo afastar as conotações negativas existentes e facilitar o contributo de todas as pessoas neurotípicas e neurodivergentes.

Atendendo a que a Dislexia ocorre frequentemente em concomitância com outras DAE, na Tabela 2 serão explicadas as restantes DAE, com as respetivas características:

Tabela 2

Outras Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Dificuldade de Aprendizagem Específica	Dificuldades	Dificuldades na aprendizagem de LE
Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA): • Impulsividade • Dificuldade de concentração • Hiperatividade • Comportamentos disruptivos	• Recordar algo • Interagir socialmente • Prestar atenção • Concentrar-se em textos mais longos • Autorregular-se • Ouvir atentamente • Ser paciente • Falar claramente e com calma • Gerir o tempo	• Concentração na leitura/audição (sem pistas visuais) • Interação social • Seguir instruções na sala de aula • Persistência • Inquietude em sala de aula
Perturbação do Espectro do Autismo (PEA): • Diferentes graus • Dificuldade na interação social • Condição para toda a vida	• Interagir socialmente • Estabelecer relações sociais • Autorregulação emocional e comportamental • Comportamentos repetitivos e obsessivos • Sensibilidade sensorial (texturas, toques, comida, música, ...) • Aprendizagem distinta • Compreender a linguagem implícita, metafórica e humorística • Realizar leitura facial e corporal • Interação social • Leque de interesses limitado • Flexibilidade mental • Padrões de comportamento repetitivos	• Compreender as intenções comunicativas • Participar nas atividades orais, intervir, compreender a linguagem implícita • Role-play (desempenhar ações fictícias) • Usar as expressões idiomáticas • Compreender as irregularidades da língua
Perturbação de Linguagem: • Níveis de inteligência dentro da média para a faixa etária • Impacto negativo na vida escolar • Dificuldades ultrapassadas ao longo dos anos	• Processamento fonológico • Discurso e na linguagem • Compreensão da linguagem	• Gerir emoções relacionadas com a aprendizagem • Vulnerabilidade • Resolução de problemas
Dispraxia: • Problemas na conceção, planeamento e execução de movimentos motores finos e globais • Movimentos motores descoordenados • Níveis de inteligência dentro da média • Condição para toda a vida, pode melhorar dependendo da estimulação	• Coordenação fina e global • Participar e desempenhar ações do quotidiano, na vida escolar e laboral • Irrequietude • Atenção/concentração • Produção de discurso (produção de determinados sons) • Equilíbrio • Gestão do tempo	• Linguagem e discurso • Caligrafia legível • Pronunciar corretamente os sons e na ordem correta • Organizar a mesa de trabalho • Realizar as atividades no tempo estipulado • Ter orientação espacial

	• Autocuidado, escrever, fazer desporto, atividades educativas e lúdicas	
Disgrafia: • Dificuldades significativas na produção de enunciados escritos legíveis, sem afetar outras competências da linguagem	• Produção legível de enunciados escritos	• Caligrafia legível e perceptível • Escrever dentro das linhas e margens • Soletrar e usar as estruturas gramaticais • Estruturar o texto de forma coerente e organizada
Discalculia: • Dificuldades na receção, compreensão produção de informação numérica e espacial • Problemas no controle da atenção • Dificuldades na compreensão de enunciados dos problemas matemáticos	• Aquisição/compreensão de conceitos numéricos • Nomear, ordenar e comparar quantidades e números, estimativas e atribuir valor • Funções executivas (memória de trabalho verbal e visuo-espacial, controlo inibitório) e processamento visuo-espacial	• Expressar datas • Nomear números • Processar informação verbal • Aplicar regras gramaticais • Ordenar palavras numa frase
Perturbação de ansiedade social: (não é DAE) • Dificuldade de aprendizagem • Ansiedade, depressão e falta de autoestima	• Autorregular o comportamento (dores de estômago, palpitações) • Atenção • Recusar ir à escola/faculdade • Regular as emoções	• Exposição (apresentações orais, novas atividades,...) • Escutar e seguir instruções • Organização • Interação social (confiar, colaborar) • Concluir tarefas

Torna-se, portanto, essencial que todos os docentes detenham um conhecimento aprofundado sobre as DAE, bem como sobre as características e as barreiras associadas a cada uma delas. Compete a cada professor identificar as potencialidades e pontos fortes de cada aluno com este tipo de perturbações, estimular a sua aprendizagem e implementar estratégias pedagógicas diferenciadas que promovam o interesse, o envolvimento ativo e a participação plena desses alunos no processo educativo, respeitando as suas necessidades e características individuais.

3. O método Multissensorial e Estruturado

No contexto atual, em que as salas de aula são compostas por grupos heterogêneos de estudantes, torna-se imprescindível que a planificação das atividades letivas tenha em consideração essa diversidade, de forma a garantir a participação equitativa de todos, especialmente daqueles que apresentam DAE. O objetivo não consiste em direcionar as atividades para a especificidade de cada aluno com DAE, mas antes em adotar metodologias, estratégias e recursos pedagógicos que possam ser aplicados em cada domínio de estudo, nomeadamente, vocabulário, gramática, escrita (já abordadas em trabalho anterior), audição, oralidade e leitura (focadas neste estudo), de modo

a promover, conforme defende a literatura especializada, a participação ativa de todos os discentes.

O presente trabalho, conforme será explicado detalhadamente na Parte II – Estudo Empírico, teve como objetivo tornar a aprendizagem da LI, enquanto LE, mais acessível a alunos com Dislexia e outras DAE. Para tal, cada aula foi cuidadosamente planificada a partir de uma seleção de estratégias de ensino direcionadas, não apenas a alunos com Dislexia e outras DAE, mas também aos restantes alunos.

Além disso, procedeu-se à análise do manual “*TopTeen 8*”, da autoria de Maria Emília Gonçalves e Margarida Coelho, publicado pela Areal Editores, com o intuito de organizar e elaborar todos os exercícios, atividades de audição e textos utilizados neste estudo, em conformidade com as diretrizes do método multissensorial e estruturado, promovendo, deste modo, a acessibilidade de todos os alunos.

A literatura indica que a Dislexia afeta não apenas a aquisição da LM, mas também exerce repercussões negativas na aprendizagem de uma LE, exigindo, por conseguinte, que os professores possuam conhecimento especializado para atender às necessidades específicas desses alunos. As crianças com Dislexia apresentam diferentes graus de dificuldade na literacia de uma LE, sobretudo quando esta possui um sistema ortográfico opaco, como é o caso da LI. Apesar dessas dificuldades, a maioria dos alunos disléxicos pode alcançar sucesso na aprendizagem do Inglês, como LE, desde que beneficie de uma diferenciação pedagógica adequada e da implementação de estratégias de ensino específicas, entre as quais se destacam as abordagens multissensoriais, reconhecidas pela sua eficácia.

Adicionalmente, o uso de recursos tecnológicos tem-se revelado promissor no apoio à aprendizagem de línguas por alunos com Dislexia. Uma aprendizagem dinâmica, multissensorial e gamificada favorece a motivação, ajudando os alunos a superar as dificuldades inerentes ao processo de aquisição linguística. Esses alunos tendem a envolver-se mais ativamente em situações de aprendizagem que integrem elementos visuais, auditivos, táteis e cinestésicos, sendo o seu desempenho otimizado quando as atividades letivas são interativas, diversificadas, orientadas e devidamente estruturadas. Por fim, abordagens de ensino repetitivas e estruturadas, que proporcionam maior tempo para a prática e o processamento da informação, contribuem significativamente para a compreensão e a retenção dos conteúdos aprendidos (Karatsiori, et al., 2025).

Kormos (2017) salienta que o método de ensino mais recomendado para alunos com DAE é a Aprendizagem Multissensorial e Estruturada (*Multi-sensory Structured Learning* - MSL) ou Método Multissensorial e Estruturado. Este método consiste em ensinar, de forma explícita e sistemática, a correspondência entre fonemas e grafemas, promovendo simultaneamente a ativação de diferentes canais sensoriais: visual, auditivo, tátil e cinestésico. Trata-se de uma abordagem caracterizada por uma sequência estruturada e cumulativa, na qual os conteúdos são apresentados em passos graduais e interdependentes. Os aprendentes com DAE que estudam uma LE têm, assim, a oportunidade de realizar múltiplos exercícios e rever sistematicamente os seus conhecimentos até à sua automatização, favorecendo o desenvolvimento da consciência fonológica, morfológica e sintática, competências essenciais para a proficiência linguística (Kormos J. , 2020).

Este método integra diversos componentes que visam facilitar o processo de aprendizagem de todos os alunos, e não somente os portadores de DAE, tendo demonstrado eficácia comprovada na aquisição de LE. Daloiso (2017) defende que as estratégias propostas pelo Método Multissensorial e Estruturado podem ser aplicadas em contexto da sala de aula a todos os discentes, revelando-se especialmente benéficas para os alunos com outras dificuldades. De igual modo, Cimermanová (2015) afirma que: “The multisensory approach has been proved to be efficient and useful for all students, but it is of great importance for dyslexic learners” (p. 46).

Tal afirmação reforça a ideia de que a abordagem multissensorial, para além de favorecer a inclusão, contribui para a melhoria do desempenho global dos aprendentes, independentemente da sua condição específica.

Este método assenta em diversos princípios fundamentais, amplamente descritos na literatura (Daloiso, 2017; IDA, 2009; Kormos, 2017; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010):

- **Multissensorial e simultâneo:** a informação linguística é apresentada através da estimulação de múltiplos canais sensoriais (visão, tato, audição, cinestesia), simultaneamente. A ativação conjunta destes canais favorece uma aprendizagem mais eficaz, permitindo que a informação seja processada e memorizada de maneira mais rápida e duradoura;
- **Estruturado e sequencial:** a aprendizagem é organizada em pequenas unidades de trabalho, com a realização prática de exercícios simples e estruturas linguísticas básicas que, de forma metódica e progressiva, evoluem para exercícios mais difíceis e estruturas mais complexas;
- **Instrução direta e explícita:** este método pressupõe que a explicação e a apresentação dos conteúdos sejam sempre diretas, claras e explícitas das estruturas linguísticas objeto de estudo,

preferencialmente na LM. O docente pode fornecer modelos das tarefas a realizar, garantindo uma interação constante entre professor e aluno. As regras não devem ser deduzidas ou inferidas autonomamente pelos alunos, mas sim ensinadas explicitamente. A instrução explícita requer, ainda, a oferta de feedback imediato, frequente, positivo e individualizado, elemento essencial para reforçar a compreensão e promover motivação das aprendizagens;

- **Sistemático e cumulativo:** a aprendizagem deve ocorrer de forma gradual, em pequenos passos, sendo cada novo conceito apresentado com base em conteúdos previamente estudados, trabalhados e assimilados. A revisão frequente destes conceitos contribui para a consolidação do conhecimento e favorece a memorização;
- **Ensino flexível:** a aula deve ser preparada cuidadosamente e respeitar as necessidades individuais de cada aluno, para isso a sua planificação deve ser orientada passo a passo de maneira a que a aula acompanhe o trabalho desenvolvido pelo discente;
- **Instruções analíticas e sintéticas:** esta abordagem inclui explicações analíticas e sintéticas. Os alunos são ensinados a decompor a frase nos seus diferentes componentes e a recombina-los de forma sequencial, construindo frases corretas e coerentes. Esta prática favorece a compreensão estrutural da língua e a consolidação das regras gramaticais;
- **Repetitivo e revisto:** o aluno deve repetir e rever os exercícios de forma regular até atingir a automatização, contribuindo para a melhoria da capacidade de memória e o aumento de velocidade de acesso ao léxico;
- **Inclusivo e compreensivo:** todos os níveis da língua são trabalhados, frequentemente de forma integrada e simultânea. Isso inclui os sons da língua (fonemas), os símbolos e letras correspondentes (grafemas), as unidades significativas das palavras (morfemas), o significado das palavras e frases (semântica), a construção de frases e enunciados escritos (sintaxe) e o uso da linguagem em contextos comunicativos (pragmática). Esta abordagem abrangente garante que o aprendente desenvolva competências linguísticas completas e interligadas.

A implementação do Método Multissensorial e Estruturado no ensino de LE, a alunos com dificuldades de aprendizagem, tem demonstrado melhorias significativas nas competências orais e escritas, tanto na LM, quanto na LE. Da mesma maneira, foi evidenciado que alunos com dificuldades na aquisição de LE que receberam instrução direta e multissensorial em fonologia e ortografia dessa língua, apresentaram progressos substanciais, conseguindo posteriormente assimilar e consolidar esses conhecimentos (Nijakowska, 2010).

4. O desafio da aprendizagem da Língua Inglesa

Kormos e Smith (2012) referem que, tendo em conta as dificuldades relacionadas com a consciência fonológica, a aprendizagem da ortografia de palavras numa LE revela-se particularmente desafiante para alunos com DAE. Esta dificuldade torna-se ainda mais acentuada, uma vez que diversos estudos (Fletcher et al., 2006; Snowling, 2000, referidos por Kormos e Smith (2012)) concluíram que estudantes com Dislexia apresentam défices ao nível da consciência fonológica, uma capacidade de memória de curto prazo reduzida, um reconhecimento de palavras lento e impreciso, bem como um vocabulário limitado em comparação com o esperado para a sua faixa etária.

Daloiso (2017) acrescenta que a aquisição das competências de leitura e de escrita pressupõe um bom nível de consciência fonológica, uma memória de trabalho eficiente e um processamento rápido da informação. Considerando que a Dislexia se caracteriza por dificuldades ao nível do processamento fonológico, da nomeação rápida, da memória de trabalho e da velocidade de processamento, é expectável que um aluno com esta perturbação apresente frases com erros ortográficos, uma leitura lenta e com diversas incorreções. Este investigador refere, ainda, estudos que indicam que os alunos com Dislexia enfrentam inúmeras dificuldades na aprendizagem de uma LE, as quais não se restringem às competências de leitura e escrita, mas estendem-se a outros domínios, como a compreensão, a expressão oral, a aquisição de vocabulário e o domínio das regras gramaticais. Para além destas limitações, estes alunos podem também demonstrar dificuldades na utilização da linguagem para o desempenho de outras tarefas cognitivas e académicas, nomeadamente: estudar, organizar informação, descrever, copiar do quadro, escrever ditados, tomar notas, memorizar sequências informativas, bem como ler em voz alta e em público.

As DAE associadas a baixa consciência fonológica, limitações na memória fonológica de curto prazo, défices na memória de trabalho exercem um impacto significativo no processo de compreensão, aquisição e aprendizagem dos mecanismos da leitura e da escrita na LE (Kormos J. , 2017).

Sparks et al. (2005, referido por Kormos e Smith, 2012) concluíram que os alunos com PHDA em concomitância com Dislexia, independentemente da presença de défices de atenção, adquirem uma LE de forma semelhante aos seus pares sem esta perturbação. Deste modo, pode inferir-se que são as dificuldades decorrentes da Dislexia, frequentemente comórbidos com outras DAE, que originam os maiores obstáculos na aprendizagem de uma LE.

Os alunos com DAE apresentam, de um modo geral, uma menor capacidade de memória fonológica a curto prazo, quando comparados com os seus pares da mesma faixa etária. As crianças com PHDA, Dislexia e Discalculia evidenciam limitações ao nível da atenção sustentada (Fletcher et al., 2006; Snowling, 2008), o que se traduz em maiores dificuldades na aprendizagem de uma LE (Kormos & Smith, 2012). As autoras referem que a investigação de Fletcher et al. (2004) evidenciou que os alunos com Discalculia apresentavam desempenhos inferiores ao esperado, em tarefas de consciência fonológica e de reconhecimento de palavras. De igual modo, Jeffries e Everatt (2004, referidas por Kormos e Smith, 2012) concluíram que crianças com diferentes tipos de DAE, como Dispraxia e PHDA, podem apresentar perfis cognitivos muito semelhantes aos das crianças com Dislexia.

As dificuldades que os alunos com DAE manifestam na aquisição da literacia na sua LM, tendem a ser transpostas para a aprendizagem de uma LE. Em consequência, estes alunos revelam limitações na segmentação e manipulação dos sons, bem como na correspondência entre o fonema e o respetivo grafema (Sparks, 2009, citado por Kormos, 2017).

Tendo em conta as dificuldades ao nível da consciência fonológica, a aprendizagem da ortografia numa LE revela-se particularmente desafiante para alunos com DAE. Esta dificuldade torna-se ainda mais acentuada em línguas como o Inglês, cuja ortografia não é transparente (Kormos & Smith, 2012).

Diversos estudos demonstram que o ritmo de aprendizagem das línguas que seguem o princípio alfabético, sejam elas maternas ou estrangeiras, está relacionado com o grau de consistência ortográfica da própria língua. Em outras palavras, o nível de transparência ou opacidade ortográfica depende da proximidade ou do afastamento entre o código ortográfico e a fonologia da língua. Assim, o código ortográfico de uma língua é considerado **transparente** quando representa de forma coerente a fonologia e quando a correspondência grafema-fonema se mantém constante. Por outro lado, é considerado **opaco** quando não reflete fielmente a fonologia ou quando essa correspondência se revela irregular e inconsistente (Citolier & Sanz, 1997).

As línguas com ortografias transparentes tendem a ser de aprendizagem mais acessível para alunos com DAE. No caso da LI, cuja ortografia é considerada opaca, verifica-se que o mesmo som pode ser representado por diferentes grafemas e, inversamente, uma única letra pode corresponder a vários sons distintos (Kormos e Smith, 2012).

Segundo Caravolas (2005): “English is considered to be the most inconsistent and irregular system” (p.5). A complexidade da sua estrutura fonológica, aliada à irregularidade ortográfica, limita o domínio da leitura, dificultando a correspondência fonema-grafema necessária para a aquisição eficaz da leitura e da escrita. As incongruências e as numerosas exceções presentes na LI podem exercer efeitos prejudiciais no processo de aprendizagem dos mecanismos de leitura e escrita. Algumas dessas irregularidades podem ser exemplificadas da seguinte forma:

1. uma letra ou grupo de letras pode ter várias pronúncias:
 - a letra **a** (*car, cat, cake, call*)
 - grupo de letras **ough** (*cough, bough, through, rough, plough*)
2. um fonema pode ter várias grafias diferentes:
 - o som da vogal em *hurt, dirt, Bert*
 - o som /f/ em *photo, off, cough*

De acordo com Daloiso (2017), os alunos com Dislexia enfrentam maiores dificuldades na aprendizagem de línguas que apresentam características complexas, opacas e irregulares. Assim, as propriedades de uma língua podem amplificar ou atenuar as dificuldades associadas à aprendizagem. No caso da LI enquanto LE, considerando as especificidades desta língua, as dificuldades destes alunos tornam-se particularmente evidentes. Como refere este autor (2017): “When a learner with dyslexia is engaged in learning English as a foreign language, the linguistic aspect of dyslexia becomes significant and learners can experience major difficulties” (p.5).

O Projeto Europeu *Ação Europeia Concertada sobre Desordens da Aprendizagem como Obstáculo ao Desenvolvimento Humano* (*European Concerted Action on Learning Disorders as a Barrier to Human Development* – COST-A8) reuniu, em 2003, 14 investigadores europeus com o objetivo de realizar um estudo comparativo sobre a aprendizagem inicial da leitura em 13 diferentes línguas europeias, como pode ser observado na Tabela 3.

Tabela 3

Continuum da opacidade ortográfica para 13 ortografias europeias (adaptado de Seymour, Aro e Erskine, 2003, citado por Sucena e Castro, 2010)

		OPACIDADE ORTOGRÁFICA													
COMPLEXIDADE SILÁBICA		Transparente	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	→	Opaca
	<i>Simples</i>	Finlandês	Grego		Italiano		Português		Francês						
	<i>Complexa</i>		Espanhol		Alemão		Neerlandês		Dinamarquês		Inglês				

O projeto evidenciou que as crianças que aprendem línguas com ortografia e fonologia simples desenvolvem os mecanismos de leitura de forma mais rápida. Contudo, o processo de aquisição da leitura é significativamente mais lento em línguas como o Inglês, cuja ortografia e fonologia são opacas (Seymour, Aro e Erskine, 2003, citado por Sucena & Castro, 2010).

Apesar das dificuldades linguísticas e cognitivas associadas à Dislexia, que se refletem na aprendizagem de uma LE e são manifestadas por alunos com DAE, estes tendem a demonstrar maior esforço e motivação quando o docente proporciona um ambiente de aprendizagem adequado. Tal inclui a observação do desempenho do aluno no desenvolvimento das tarefas, a aplicação de métodos de ensino adaptados às suas especificidades, a identificação das barreiras e necessidades individuais, de modo a disponibilizar as acomodações necessárias para potenciar a sua motivação e favorecer o sucesso educativo (Kormos & Smith, 2012).

5. Boas práticas a aplicar em Sala de Aula

Há evidências científicas cada vez mais consistentes de que muitas das estratégias educativas promotoras da inclusão e benéficas para alunos com DAE, revelam ser igualmente vantajosas para todos os demais estudantes (Karatsiori, et al., 2025). Nesse contexto, torna-se essencial que os docentes compreendam o que são as DAE, de que forma estas influenciam a aprendizagem de uma LE e possuam conhecimentos acerca de estratégias pedagógicas inclusivas. Além disso, é fundamental que respeitem a diversidade existente em sala de aula e direcionem as suas práticas letivas, no sentido de garantir que todos os alunos possam aprender uma LE (Kormos, 2020).

Neste capítulo, serão apresentadas algumas práticas educativas inclusivas, que permitem aos docentes de LE aplicar o princípio da equidade nas suas aulas, seguindo orientações relativas à

diferenciação, ao ensino multimodal (multissensorial e multimédia), à formatação dos documentos (fichas, testes), à organização do espaço de sala de aula, e, por fim, à implementação de estratégias e métodos adequados à aprendizagem da LE nos diferentes domínios: vocabulário, gramática, escrita, audição, oralidade e leitura, apoiadas na bibliografia consultada (BDA, 2005; Daloiso, 2017; Kormos, 2017; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010, 2022; Schneider & Crombie, 2003).

5.1. Diferenciação

Kormos e Smith (2012) sugerem que algum grau de diferenciação seja implementado em atividades letivas que envolvam com alunos com Dislexia, sem comprometer a planificação estruturada da aula. O docente pode, por exemplo, solicitar que os alunos com DAE realizem tarefas distintas numa atividade, de modo a adequar o processo de aprendizagem às suas necessidades individuais.

De acordo com Daloiso (2017) o recurso ao ensino multimodal implica a estimulação de diferentes tipos de aprendizagem, nomeadamente por meio de abordagens multissensorial e multimédia. Assim, a abordagem multissensorial, proposta para a aprendizagem de LE para alunos com DAE, promove a compreensão através da ativação simultânea de vários canais sensoriais (audição, visão, tato, cinestesia, fala) o que favorece uma melhor retenção da informação, conforme demonstrado por investigações na área da neurociência. Respeitante ao uso da tecnologia, ferramenta facilitadora da aprendizagem, esta é recorrentemente utilizada nas aulas de LE, por meio de vídeos, canções, jogos, entre outros recursos. Contudo, é essencial que sejam ensinadas aos alunos as estratégias de estudo e as competências necessárias para que possam utilizar essas ferramentas de forma autónoma, crítica e responsável.

No que se refere à utilização do manual escolar adotado, as autoras Kormos e Smith (2012) recomendam que o docente avalie o nível de acessibilidade dos materiais disponibilizados a estes alunos, identifique eventuais barreiras à aprendizagem e, sempre que possível, as elimine ou ofereça materiais de apoio complementares. Além disso, é aconselhável reorganizar a formatação dos exercícios e adaptar o conteúdo, de forma a direcioná-lo às especificidades e capacidades dos alunos com DAE.

A seguir, apresentam-se algumas das estratégias de diferenciação recomendadas:

- Planificar a aula de forma estruturada, seguindo o modelo PPP (*Presentation–Practice–Production*): 1.º apresentação do tema; 2.º realização de exercícios relacionados com o tema; 3.º produção do aluno;
- Evitar que os alunos copiem do quadro ou tirem notas extensivas durante a aula;
- Fornecer resumos, gráficos e tabelas que sintetizem os pontos principais da aula;
- Permitir que os alunos elaborem glossários pessoais, incorporando imagens e organizando-os por temas;
- Utilizar a abordagem multissensorial, promovendo atividades que estimulem diferentes canais sensoriais, tais como fotos, gravuras, vídeos, objetos, cartazes, mapas mentais (*mind maps*) e movimentos corporais;
- Associar o texto escrito a recursos audiovisuais, como vídeos ou músicas, para facilitar a compreensão;
- Utilizar instruções simples e diretas, expressas em linguagem acessível e clara;
- Repetir as instruções e informações, verificando se os alunos as compreenderam;
- Inserir ou disponibilizar imagens que auxiliem na compreensão do conteúdo textual;
- Dividir o texto, exercício ou tarefa em pequenas partes ou parágrafos para facilitar o processamento da informação;
- Destacar, em negrito, o início de cada parágrafo para orientar a leitura;
- Empregar tabelas, gráficos e diagramas como ferramentas de síntese e organização da informação;
- Evitar estruturas gramaticais excessivamente complexas, adequando o conteúdo ao nível linguístico correspondente ao ano escolar dos alunos;
- Permitir a utilização de tecnologias digitais e recursos eletrónicos como ferramentas de apoio, computador pessoal com corretor ortográfico, *e-books*, telemóvel, vídeos, arquivos de áudio, aplicações educativas, materiais em suporte digital, dicionários *online*, exercícios interativos, quadro interativo, caneta de leitura (*C-Pen Exam Reader*), microfones, auscultadores e programas de leitura de textos em voz alta (*Text-to-Speech*, *TextHelp*, entre outros).

5.1.1. Formatação dos documentos

No que se refere à formatação de documentos, a literatura recomenda:

- Utilizar fontes sem serifa, como *Arial, Tahoma, Verdana, Century Gothic, Trebuchet, Calibri* ou *Open Sans*, bem como fontes especialmente desenvolvidas para alunos com Dislexia, como *Lexia Readable, Open Dyslexic* e *Dyslexie*. É fundamental garantir a distinção clara entre caracteres frequentemente confundidos, como b e d, p e q, a maiúscula L e a minúscula l, bem como o número 1;
- Escolher um tamanho de letra de 12 a 14;
- Manter espaçamento entre linhas de 1,5;
- Alinhar os textos à esquerda e numerar as linhas de 5 em 5;
- Evitar a organização do texto em colunas;
- Destacar partes relevantes do texto em negrito;
- Utilizar listas e tópicos, evitando frases longas e complexas;
- Preferir folhas de cores pastel e evitar o uso de folhas totalmente brancas.

5.1.2. Organização da sala de aula

- Manter a sala de aula livre de estímulos distratores excessivos;
- Evitar o uso de luzes fluorescentes, estas podem causar desconforto e dores de cabeça;
- Priorizar a utilização de luz natural, recorrendo a cortinas finas que permitam a entrada adequada de luz;
- Dispor os alunos de maneira confortável, considerando espaço e mobilidade;
- Permitir que o aluno com dificuldades de organização, fique sozinho na sua mesa de trabalho;
- Verificar se a temperatura da sala é adequada e orientar os alunos quanto ao uso de vestuário apropriado, em caso de temperaturas extremas;
- Permitir o uso de protetores auriculares para alunos com maior sensibilidade a ruídos;
- Disponibilizar um pequeno espaço mais reservado para que algum aluno possa realizar atividades, de forma concentrada.

5.2. Estratégias e métodos adequados à aprendizagem da LE

5.2.1. Vocabulário

Na aula de LE, o ensino de vocabulário pode ser organizado por temas, devendo sempre recorrer a atividades que favoreçam a análise e a memorização, de modo a que o léxico adquirido possa ser utilizado de forma funcional e adequada quando necessário. Adicionalmente, é altamente recomendável que, sempre que sejam realizados exercícios de compreensão leitora ou auditiva, se proceda ao pré-ensino do vocabulário, que os alunos irão encontrar nos textos a serem lidos e/ou ouvidos, conforme sugerem diversos estudos (Daloiso, 2017; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010, 2022; Schneider & Crombie, 2003). Entre as estratégias recomendadas, destacam-se:

- Ensinar um número limitado de palavras em cada aula, geralmente de seis a oito, evitando a introdução de vocábulos com sons semelhantes na mesma aula;
- Auxiliar os alunos na criação de glossários pessoais, listas de palavras e/ou mnemónicas, agregados por temas;
- Ensinar o vocabulário de forma direta e explícita, sempre inserido no contexto em que será utilizado
- Promover diversas atividades para facilitar a memorização de vocabulário, incluindo exercícios multissensoriais que envolvam a representação do significado das palavras (por exemplo, vestir um casaco ou uma meia), desenhar a palavra no ar, na areia, no barro ou na esponja, bem como segmentar as sílabas por meio de batidas de mãos ou vocalizações sonoras;
- Desenvolver exercícios de correspondência que integrem os canais sensoriais, permitindo aos alunos ouvir, pronunciar, ler e escrever as palavras aprendidas;
- Utilizar atividades lúdicas e interativas, como palavras cruzadas, puzzles, sopas de letras, labirintos de letras, tabelas, mapas mentais (*mind maps*), gráficos e cartões/*flashcards*, que possam ser revisados pelos alunos, com ou sem indicação escrita;
- Associar cada palavra a uma imagem, objeto ou experiência significativa para o aluno, promovendo a contextualização do vocabulário;
- Empregar materiais coloridos e visualmente apelativos, próximos aos interesses e motivação dos alunos;
- Utilizar cartões coloridos (como os *Cuisenaire* ou outros recursos) para ensinar sons, escrita, formação de palavras e conceitos gramaticais (sufixos, prefixos, classes de palavras e partes da frase).

5.2.2. Gramática

O ensino de gramática a alunos com DAE deve ser realizado de forma explícita, evitando-se terminologia excessivamente complexa. As regras gramaticais devem ser apresentadas de maneira clara e concisa, sendo acompanhadas de exercícios diversificados, os quais devem ser realizados e revistos regularmente. Entre as estratégias recomendadas, destacam-se:

- Recordar estruturas gramaticais previamente conhecidas e adquiridas pelos alunos;
- Ensinar gramática de forma explícita, utilizando sempre que possível a LM do aluno;
- Introduzir as estruturas gramaticais em contexto, durante atividades de audição ou leitura, permitindo que sejam observadas e analisadas;
- Identificar inicialmente a função comunicativa e, posteriormente, a estrutura gramatical;
- Aplicar estratégias multissensoriais no ensino das estruturas gramaticais;
- Utilizar códigos de cores para diferenciar os componentes da frase (por exemplo: sujeito, verbo, verbo auxiliar, complemento), assegurando consistência e coerência na codificação;
- Evitar exercícios de escolha múltipla;
- Realizar exercícios gramaticais de forma gradual e controlada: inicialmente de forma oral, seguindo-se exercícios escritos. Os primeiros exercícios escritos podem incluir preenchimento de espaços, correspondência, escolha múltipla, recorrer à utilização de códigos de cores e cartões que representem os diferentes componentes da frase (sujeito, verbo, verbo auxiliar, complemento), garantindo coerência e distinção entre eles;
- Promover jogos e atividades lúdicas que favoreçam a interiorização e consolidação das regras gramaticais.

5.2.3. Escrita

A escrita é, provavelmente, uma das competências mais difíceis de adquirir e desenvolver numa LE, particularmente para alunos com DAE, devido às suas dificuldades ortográficas, de sintaxe, de organização e de sequência de ideias. Por este motivo, torna-se essencial que estes alunos possam beneficiar de suportes específicos durante o processo de produção escrita. Antes de iniciar um exercício escrito, é importante verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, rever o vocabulário relevante, fornecer perguntas orientadoras que auxiliem na organização e construção do texto. Tal como ocorre nas competências de leitura e audição, o desenvolvimento da escrita

requer um processo gradual, estruturado em fases distintas, que permita uma aprendizagem progressiva e consolidada. Considerando as dificuldades dos alunos em recordar vocabulário, aplicar corretamente estruturas gramaticais e planear o texto, a elaboração de produções escritas deve seguir procedimentos estruturados, a serem adotados antes, durante e após a realização do exercício escrito.

- Antes da escrita:
 - Verificar o objetivo do exercício e compreender como realizá-lo;
 - Refletir sobre o tópico e recolher/debater ideias e informações com os pares;
 - Fornecer aos alunos um conjunto de expressões e vocabulário relevante;
 - Resumir informações essenciais utilizando mapas mentais (*mind maps*) e outros organizadores visuais;
 - Analisar o tipo de texto a produzir (*email*, carta informal e formal, recado, opinião, etc);
 - Disponibilizar modelos de textos para orientar a produção escrita.
- Durante a escrita:
 - Desenvolver de forma gradual o exercício de escrita;
 - Iniciar com a produção de frases curtas (por exemplo, responder às perguntas orientadoras);
 - Progredir para atividades mais complexas (por exemplo, completar textos com lacunas definidas);
 - Utilizar as informações dos *mindmaps* ou organizadores visuais para consolidar o vocabulário, a sintaxe e a organização das ideias de forma progressiva;
 - Organizar o plano do texto, incluindo a introdução, desenvolvimento e conclusão;
- Depois da escrita:
 - Encorajar o uso de tecnologia, como recorrer ao telemóvel para procurar palavras, e corretor ortográfico para produzir textos mais longos;
 - Rever a mensagem, a estrutura dos parágrafos e a linguagem utilizada, incluindo gramática e ortografia.

5.2.4. Audição

Alunos com Dislexia apresentam diversas dificuldades nas tarefas de compreensão auditiva, devido a limitações na discriminação de sons semelhantes, na manutenção da atenção durante a audição de um texto e na retenção da informação na memória de trabalho.

Estratégias para atividades de compreensão auditiva:

- Antes da Audição:
 - Despertar o interesse dos alunos, preferencialmente no início da aula;
 - Fornecer aos alunos um objetivo ou propósito para a audição, incentivando a formulação de hipóteses sobre o conteúdo;
 - Ensinar previamente vocabulário novo, 6 a 8 palavras por aula;
 - Explicar oralmente as instruções escritas antes do exercício de audição e verificar se os alunos compreenderam a explicação;
- Durante a Audição:
 - Utilizar uma versão mais lenta do áudio (*slow version*);
 - Dividir a audição em pequenas partes/realizar intervalos curtos durante o exercício de compreensão leitora;
 - Permitir ouvir o áudio uma 1.ª vez sem acompanhar a leitura ou realizar qualquer tarefa;
 - Solicitar que os alunos não tomem notas durante a 1.ª escuta;
 - Fornecer as palavras para preenchimento de espaços;
 - Substituir as tarefas escritas por tarefas orais, sempre que necessário;
 - Aumentar gradualmente a dificuldade, realizar exercícios diversificados para melhorar a compreensão global do texto escutado;
- Depois da Audição:
 - Realizar atividades relacionadas com o tema tratado na aula: tirar fotografia, escrever algo, mostrar algo relacionado com o tema.

5.2.5. Oralidade

Embora os alunos com Dislexia revelem, em geral, menos limitações ao nível da competência oral, estes tendem a apresentar dificuldades em recordar vocabulário, pronunciar corretamente

determinadas palavras, construir frases longas e gramaticalmente bem estruturadas. Adicionalmente, podem manifestar níveis elevados de ansiedade decorrentes da exposição oral. Desta maneira é recomendável que os exercícios de produção oral destes alunos sejam cuidadosamente orientados, nomeadamente em atividades de descrição, por meio da formulação de perguntas orientadoras, que favoreçam a organização e a coerência do discurso. Deve ser igualmente permitido o acesso a dicionários e a bancos de palavras digitais (por exemplo, através do telemóvel), de modo a apoiar a construção frásica, ampliação e correta pronúncia do vocabulário. Além disso, é fundamental conceder mais tempo para a realização das tarefas orais, diversificar o grau de dificuldade das perguntas e ajustar a complexidade das mesmas, em função do desempenho e das necessidades individuais de cada aluno.

Estratégias para o desenvolvimento da produção oral:

- Pré-ensinar o vocabulário específico e as estruturas gramaticais indispensáveis à produção oral e à execução da tarefa proposta;
- Encorajar a participação em atividades comunicativas, iniciando com frases simples e aumentando gradualmente o nível de complexidade, de modo a promover a construção de enunciados mais longos e estruturados, consoante os conhecimentos do aluno;
- Utilizar dispositivos eletrónicos, como telemóveis ou computadores, para a pesquisa de vocabulário e da pronúncia correta das palavras;
- Ensinar explicitamente estruturas comunicativas e modelos de interação oral adequados a diferentes contextos;
- Providenciar um espaço reservado, anexo à sala de aula, para que os alunos possam preparar e desenvolver o seu trabalho antes da realização do exercício de produção oral;
- Conceder tempo adicional para que os alunos possam ensaiar, repetir e aperfeiçoar a sua produção oral;
- Permitir e incentivar o uso de recursos tecnológicos na realização de apresentações orais, como *PowerPoints*, *podcasts* e *webcasts*.

5.2.6. Leitura

A literatura indica que, devido às dificuldades de descodificação lexical apresentadas pelos alunos com DAE, a leitura de enunciados escritos em LE tende a revelar limitações ao nível da compreensão

global. Deste modo, recomenda-se que o desenvolvimento desta competência ocorra de forma gradual, mediante a realização sistemática e consistente de exercícios de reconhecimento e decodificação de palavras, considerados requisitos fundamentais para a consolidação da competência leitora.

Estratégias para desenvolvimento da competência leitora:

- Preparação da ficha de trabalho do texto a ser trabalhado:
 - Organizar o *layout* do texto de forma acessível, recorrendo a imagens e outros apoios visuais que facilitem a compreensão global;
 - Incluir glossários no próprio texto, de modo a facilitar o acesso ao significado das palavras desconhecidas;
 - Dividir o texto em vários parágrafos curtos, assegurando uma leitura mais acessível e segmentada;
 - Destacar a negrito o início de cada parágrafo, de modo a facilitar a orientação visual e a estruturação textual;
 - Inserir após cada parágrafo uma ou mais perguntas simples e objetivas, promovendo a compreensão gradual;
 - Variar o formato das perguntas e dos questionários, recorrendo a gráficos, tabelas, exercícios de verdadeiro/falso ou tarefas de sublinhar informações no texto;
 - Evitar perguntas com respostas de escolha múltipla ou exercícios de preenchimento de lacunas, que podem gerar confusão e ansiedade;
 - Substituir, sempre que adequado, alguns exercícios escritos por atividades orais, de modo a reduzir a sobrecarga cognitiva e linguística.
- Antes da leitura:
 - Criar expectativas relativamente ao conteúdo do texto, promovendo a antecipação e o envolvimento dos alunos;
 - Definir um objetivo específico para a leitura (por exemplo, procurar uma informação concreta);
 - Ensinar, de forma direta e explícita, um conjunto limitado de palavras-chave (6 a 8 palavras), devidamente assinaladas no texto;
 - Clarificar previamente algumas estruturas gramaticais, quando necessário à compreensão;

- Desenvolver atividades de prática e consolidação utilizando o vocabulário previamente ensinado;
- Instruir os alunos em técnicas que auxiliem a memorização das novas palavras;
- Durante a leitura:
 - Associar a leitura a outros canais sensoriais, através de sons, imagens e outros que reforcem o significado de elementos do texto;
 - Utilizar gravações de áudio do texto (*slow version*) para que os alunos possam acompanhar a leitura visual com o suporte auditivo;
 - Promover a leitura simultânea do texto e do seu áudio, permitindo que os alunos ouçam e leiam em paralelo, (os alunos não podem tomar notas, nem realizar os exercícios de compreensão leitora), favorecendo uma compreensão global do conteúdo;
 - Permitir o uso de régua de leitura ou marcadores visuais para ajudar na concentração e no seguimento do texto;
 - Incentivar a leitura em voz alta apenas quando o aluno se sentir confiante, respeitando o seu ritmo individual;
- Depois da leitura:
 - Discutir o conteúdo de cada parágrafo, permitindo que os alunos expressem as suas ideias oralmente antes de escrever;
 - Utilizar esquemas, mapas mentais ou organizadores visuais para resumir as ideias principais;
 - O resumo e as ideias-chave de cada parágrafo são expressados oralmente pelos alunos e registados no quadro, favorecendo a síntese da informação e permitindo a consolidação da ideia global do texto;
 - Substituir, sempre que adequado, alguns exercícios escritos por atividades orais, de modo a reduzir a sobrecarga cognitiva e linguística;
 - Realizar pequenas dramatizações, simulações ou jogos de papéis baseados no texto lido.

As estratégias apresentadas foram aplicadas e implementadas em contexto de sala de aula, tanto junto dos alunos com DAE, como dos restantes elementos da turma. A descrição detalhada dessas estratégias, acompanhada da respetiva fundamentação teórica, será desenvolvida na Parte II deste trabalho.

PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO

Da teoria à prática, na PARTE II deste relatório apresenta-se a implementação prática de algumas estratégias do método multissensorial e estruturado, descritas na PARTE I, nos Capítulos 3 e 5, aplicadas ao processo de aprendizagem da LI, como LE.

As estratégias inerentes a este método foram aplicadas em 5 aulas, das quais 4 aulas tiveram a duração de 45 minutos e 1 de 90 minutos. Estas aulas foram estruturadas em 3 domínios: 1 aula de Audição (*Listening*), 1 aula de Oralidade (*Speaking*), 1 aula de Oralidade e Audição (*Speaking and Listening*), 2 aulas de Leitura (*Reading*). Estas atividades foram desenvolvidas com um grupo de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente do 8.º Ano de escolaridade.

No Capítulo 6, na secção 6.1., encontra-se uma breve caracterização do meio onde se insere o agrupamento de escolas onde este trabalho foi desenvolvido. Ainda nesta secção, procedeu-se a uma descrição sumária deste estabelecimento de ensino, referindo, entre outros pontos, a sua oferta formativa e os recursos humanos.

As características do grupo de alunos a quem foram ministradas estas aulas encontram-se na Secção 6.2. (Caracterização do Grupo de Trabalho).

No Capítulo 7 (Objetivos do Estudo) são explicados os objetivos que nortearam este trabalho, bem como os procedimentos metodológicos que foram seguidos.

A implementação do método multissensorial e estruturado, com a descrição e reflexão acerca das aulas lecionadas, com a indicação das técnicas do método aplicadas em cada aula, são referidas no Capítulo 8 e no Capítulo 9 (Apresentação e Análise dos resultados) são apresentados os resultados obtidos em cada aula. No final desta PARTE II são expostas as principais conclusões decorrentes deste estudo.

Nos Apêndices 2 a 42 e nos Anexos 1 a 6, constam todos os materiais utilizados, as planificações e as grelhas de todas as aulas, com a respetiva síntese das atividades realizadas, assim como as tabelas com os resultados das atividades desenvolvidas pelos alunos com DAE e os restantes colegas de turma.

6. Caracterização do Contexto e do Grupo de Trabalho

6.1. Caracterização do Contexto

O estudo que serve de base a este trabalho foi desenvolvido num agrupamento de escolas localizado no distrito de Coimbra, o qual possui uma área ocupada de cerca de 3.974 km² e uma população de 411.450 habitantes, de acordo com dados da Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro (2024) como pode ser observado na Figura 1.

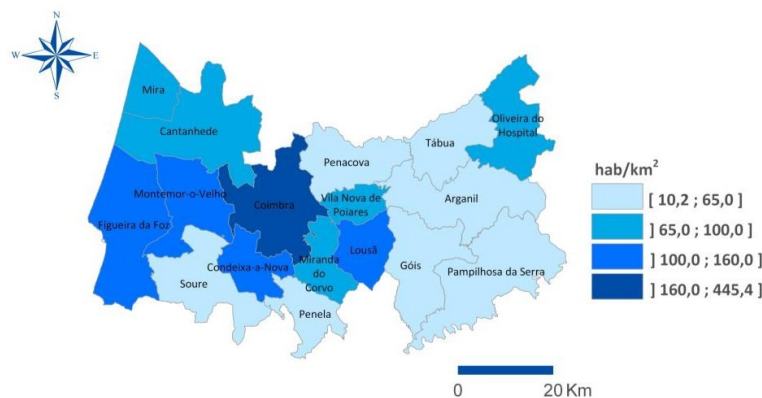


Figura 1 -

Densidade populacional no distrito de Coimbra, por município, 2022

Fonte: https://www.ccdrc.pt/wp-content/uploads/2024/02/Distrito-Coimbra-Characterizacao_fev_2024.pdf

O concelho em que a escola se encontra apresenta uma área de aproximadamente 84,50 km² e, em 2021, registava uma densidade populacional superior a 81,1 habitantes por km², correspondendo a um total de 6803 habitantes¹.

No que se refere à atividade económica com primazia neste concelho, podemos observar que cerca de 70% ativa da população pertence ao setor terciário (comércio, saúde, educação, banca, seguros, transportes, turismo e serviços públicos), aproximadamente 27% dessa população pertence ao setor secundário (atividades industriais e de construção), enquanto 3% permanece no setor primário (agricultura, pecuária, silvicultura). Relativamente ao nível de escolaridade, de acordo com os dados dos Censos de 2021, cerca de 12,47% da população residente possui formação ao

¹ Projeto Educativo 2023-2026

nível do ensino superior, 36,09% dos residentes tinham concluído o ensino secundário, 56,23% da população concluiu o 3.º Ciclo do Ensino Básico, cerca de 6,89% dos residentes com 15 e mais anos que não completaram qualquer nível de escolaridade, sendo que 3,50% é população residente é considerada analfabeta.

Trata-se de um concelho caracterizado por uma população envelhecida, para o qual o município tem procurado implementar políticas de dinamização da economia local e de apoio social à comunidade, atendendo às situações de vulnerabilidade económica e de graves problemas sociais de algumas famílias, quer nacionais, quer estrangeiras.

De acordo com o Projeto Educativo de 2023-2026, o agrupamento de escolas em análise apresenta uma oferta educativa diversa, que abrange desde o Ensino Pré-Escolar, passando pelo 1.º Ciclo, 2.º Ciclo e 3.º Ciclos do Ensino Básico, até ao Ensino Secundário, no ramo Científico-humanístico. Paralelamente, disponibiliza, também, o Ensino Profissional, com os Cursos Técnicos de Cozinha/Pastelaria, Restaurante/Bar, Vendas e Mecatrónica Automóvel. Adicionalmente, o agrupamento oferece ainda Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA) e Cursos de Educação e Formação (CEF).

No ano letivo de 2023/2024, este estabelecimento de ensino contabilizou cerca de 743 alunos inscritos entre a Educação Pré-Escolar e o Ensino Secundário. No que concerne ao pessoal docente e não docente, incluindo docentes do Quadro de Agrupamento (QA), do Quadro de Zona Pedagógica (QZP) e docentes contratados, regista um total de 130 professores; quanto ao pessoal não docente, este integra 60 assistentes técnicos e operacionais; integra ainda 2 psicólogas, uma afeta ao Serviço de Psicologia e Orientação e a outra colocada ao abrigo do Plano Operacional de Capital Humano; 2 técnicas superiores, nomeadamente, uma educadora social e uma técnica de Informática no âmbito do Plano de Desenvolvimento Pessoal, Social e Comunitário; 2 formadores externos e 3 técnicas do Centro de Recursos para a Inclusão: uma psicóloga, uma terapeuta da fala e uma terapeuta ocupacional. Importa referir que se trata de um Agrupamento de Referência para a Intervenção Precoce na Infância.

A Associação de Pais e Encarregados de Educação desempenha um papel de grande relevância no contexto escolar, colaborando estreitamente com o Agrupamento na resolução de problemas, na apresentação de propostas de melhorias e no envolvimento ativo no percurso educativo dos seus educandos.

O *ethos* do Agrupamento assenta em princípios orientadores que promovem a tolerância, a coesão e a inclusão, visando proporcionar uma educação de elevada qualidade, pautada pela inovação e pelo recurso às tecnologias digitais, procurando exponenciar as potencialidades de cada aluno, assegurando um ambiente educativo capaz de responder às exigências atuais.

6.2. Caracterização do Grupo de Trabalho

O grupo no qual foram implementadas as estratégias do método multissensorial e estruturado, que constituiu o objeto de estudo deste trabalho, corresponde a uma turma do 8.º ano de escolaridade, com 6 anos de aprendizagem da LI, composta por 12 alunos do sexo masculino e 10 alunas do sexo feminino, perfazendo um total de 22 alunos, com um intervalo de idades entre os 12 e os 14 anos.

Nesta turma, 5 alunos beneficiam de Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão do Decreto-Lei 54/2018 de 6 de julho. Destes, 2 encontram-se abrangidos por Medidas Universais (Art.º 8.º), complementadas por Medidas Seletivas (Art.º 9.º), ambos com Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) por apresentarem Necessidades Educativas Específicas (Dislexia, Perturbação da Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), Perturbação da Linguagem). Os restantes 3 alunos usufruem exclusivamente de Medidas Universais (Art.º 8.º).

De seguida, as especificidades dos alunos da turma, referidos anteriormente, serão descritas sumariamente, embora o método multissensorial e estruturado tenha sido aplicado à globalidade da turma:

- A.C. – Apresenta Perturbação da Linguagem, com dificuldades graves na elaboração e compreensão de enunciados orais e escritos, manifesta grande insegurança que limita a sua participação nas diversas tarefas escolares;
- L.S. – Apresenta Dislexia e problemas de visão, com dificuldades na compreensão e elaboração de enunciados escritos, bem como limitações na interpretação da linguagem implícita e subjetiva, manifesta interesse e motivação;
- L.M. – Apresenta problemas de saúde relacionados com o órgão da audição, com repercussões negativas na aprendizagem, demonstra dificuldades na compreensão e na realização de atividades em sala de aula, necessitando da supervisão e monitorização do docente, manifesta grande limitação em se expor em contexto escolar;

J.F. – Apresenta dificuldades na compreensão e interpretação de enunciados escritos, leitura silabada e literacia débil, limitações no pensamento abstrato, necessitando de concretização dos conceitos, requer orientação e supervisão do docente para a execução das tarefas, apresenta grande apatia e desorganização;

T.P. – Apresenta Dislexia e PHDA com dificuldades na elaboração e na compreensão de enunciados escritos, leitura silabada, incompreensão dos significados implícitos da linguagem escrita, graves dificuldades na manutenção da atenção, ritmo de trabalho muito lento e desorganizado.

Num total de 22 alunos, 4 destes foram já sujeitos a uma retenção em diferentes momentos do seu percurso escolar. Apenas 1 discente integra o Quadro de Mérito do agrupamento, não havendo nenhum aluno inserido no Quadro de Valor.

No cômputo geral, 11 alunos da turma beneficiam do apoio da Ação Social Escolar (ASE), destinado a apoiar famílias de baixos rendimentos no suporte dos encargos decorrentes da frequência escolar, conforme os escalões aplicáveis ao abono de família. Nesta turma, 2 alunos beneficiam do Escalão A, 4 do Escalão B e 5 alunos do Escalão C, evidenciando a fragilidade económica de um número considerável de famílias do concelho.

Tendo em consideração que a metodologia foi implementada no âmbito das aulas de Inglês, devemos referir que o nível de proficiência linguística dos alunos desta turma é bastante heterogéneo. Alguns alunos demonstram um bom domínio da língua, enquanto outros evidenciam dificuldades significativas nos vários domínios, particularmente na oralidade, bem como na elaboração e na compreensão de enunciados escritos.

No que se refere ao comportamento, a turma revela um comportamento positivo, embora alguns alunos se mostrem conversadores e facilmente se distraem durante as atividades.

7. Objetivos do Estudo

O presente trabalho teve como objetivo aferir a eficácia da implementação do método multissensorial e estruturado junto de alunos com Dislexia e DAE nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura, inseridos em contexto de turma, embora esta metodologia tenha sido implementada à globalidade da turma.

Foram definidos 3 objetivos específicos aos quais procurámos dar respostas, a saber:

- Avaliar a eficácia do método multissensorial e estruturado no Ensino da Língua Inglesa para alunos com DAE nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura;
- Identificar os progressos dos alunos com DAE decorrentes da aplicação do método multissensorial e estruturado no Ensino da Língua Inglesa, nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura;
- Verificar a aplicabilidade e a adequação do método multissensorial e estruturado numa turma heterogénea no Ensino da Língua Inglesa, nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura.

Desta forma, após o estudo do método multissensorial, foi elaborado um plano composto por 5 aulas, destinado à exploração da eficácia da sua aplicação nos domínios da Audição (*Listening*), Oralidade (*Speaking*) e Leitura (*Reading*).

As atividades foram desenvolvidas numa turma de alunos do 8.º ano de escolaridade, que incluía alunos com DAE, distribuídas pelos domínios objeto de estudo da seguinte maneira: Audição- 1 aula (45 minutos), Oralidade – 1 aula (45 minutos), Audição e Oralidade – 1 aula (45 minutos), Leitura – 2 aulas (1 de 90 minutos e 1 de 45 minutos).

7.1. Aspetos Metodológicos

Nesta investigação, foi utilizada a metodologia qualitativa, numa perspetiva de investigação-ação, realizada em três ciclos. Cada ciclo de investigação-ação incidiu em cada um dos domínios em estudo: Audição, Oralidade e Leitura. Para além das dificuldades associadas ao processamento da LM, os alunos com DAE enfrentam igualmente constrangimentos significativos na aquisição de uma LE. Assim, estes alunos necessitam de beneficiar de práticas pedagógicas inclusivas que promovam a equidade no processo de aprendizagem e que respondam às suas necessidades específicas. Todavia, segundo o Projeto DysTEFL², os professores de Línguas evidenciam, de um modo geral, um conhecimento insuficiente acerca das DAE e das dificuldades que estas acarretam na aprendizagem de uma LE, bem como desconhecimento das práticas pedagógicas mais adequadas à inclusão plena destes alunos em todas as atividades letivas (Nijakowska, 2024).

² DysTEFL - Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language

Partindo da conceção de que a escola se constitui como uma *comunidade aprendente* (Alarcão e Roldão, 2008, citados por Gonçalves (2021), procurou-se operacionalizar o presente projeto através de uma prática colaborativa interpares, desenvolvida em estreita articulação com a docente de Inglês, responsável pela turma, que constitui o objeto de estudo deste trabalho, e em conformidade com os princípios orientadores da Escola Inclusiva. O processo de colaboração e cooperação na preparação das aulas, sustentado na abordagem multissensorial e estruturada, desenvolveu-se em várias fases interdependentes. Contudo, em todos os momentos de aprendizagem conjunta manteve-se um fio condutor comum, assente na tomada partilhada de decisões, na comunicação clara e transparente, na aprendizagem mútua e no fortalecimento gradual da confiança entre as docentes.

Numa primeira etapa, após a análise da planificação da disciplina, procedeu-se à identificação dos textos e das atividades a integrar nas aulas em que seria implementado o método multissensorial e estruturado. A autora deste trabalho realizou uma pesquisa aprofundada das orientações apresentadas na literatura especializada, sobre o ensino de Inglês, como LE, a alunos com Dislexia e outras DAE, nos domínios selecionados para o presente estudo.

Numa segunda fase, foram elaboradas as versões iniciais das planificações e das grelhas correspondentes a cada aula, contemplando os *teaching goals* e os *learning outcomes*, definidos de acordo com a Taxonomia de *Bloom* e em consonância com as recomendações da literatura científica.

Posteriormente, as planificações e as grelhas foram apresentadas, analisadas e discutidas em conjunto. As 2 docentes refletiram sobre o que deveria ser ensinado e como deveria ser ensinado (Minott, 2019). Por um lado, foram equacionadas estratégias que promovessem oportunidades de aprendizagem acessíveis a todos os alunos, por outro lado, foram eliminadas as barreiras que pudessem dificultar a participação plena dos alunos com DAE.

Numa fase subsequente, as planificações e as grelhas foram alteradas, relativamente às fichas de trabalho, algumas foram adaptadas a partir do manual adotado, enquanto outras foram especificamente concebidas para as aulas em questão. Parte dessas fichas foi ainda direcionada para responder às necessidades específicas dos alunos com DAE, em conformidade com as orientações presentes na bibliografia consultada.

Numa fase final, todos os documentos revistos e preparados foram entregues à docente de Inglês com alguns dias de antecedência, permitindo-lhe preparar-se e desenvolver a sua prática letiva de forma confiante, consciente e sustentada nos princípios da criação de ambientes de aprendizagem justos, inclusivos e equitativos. No final de cada aula, as docentes procederam à análise dos resultados obtidos por todos os alunos, avaliando a eficácia das estratégias implementadas e identificando possíveis ajustamentos a introduzir nas aulas seguintes.

Em 4 dessas aulas, a autora deste trabalho participou em regime de coadjuvação, colaborando na aplicação das estratégias previamente definidas e no acompanhamento das atividades propostas à turma. Atendendo a constrangimentos alheios às docentes, tornou-se necessário proceder a ajustes na planificação e na grelha inicialmente concebidas, bem como nos materiais previamente elaborados para a Aula 5. Esta aula, originalmente prevista com uma duração de 90 minutos e destinada ao desenvolvimento de competências no domínio da Leitura, foi reduzida para 45 minutos. Acresce que, devido às referidas limitações, não foi possível contar com a presença da autora deste trabalho na qualidade de coadjuvante. Esta circunstância foi vista como uma oportunidade a explorar, permitindo verificar em que medida a cooperação entre as 2 docentes, sustentada na partilha de saberes e de conhecimentos, tinha contribuído para o reforço das competências profissionais da docente de Inglês, de forma a promover alterações na sua prática pedagógica criando um ambiente de trabalho inclusivo.

De acordo com Gonçalves (2021), citando Hargreaves (2001), a cooperação e a colaboração entre professores constituem fatores determinantes na promoção de novas ideias, na estimulação da criatividade docente e no fortalecimento do apoio moral, elementos que contribuem significativamente para uma maior eficácia no desempenho junto dos alunos. O autor citado entende a colaboração como uma estratégia de desenvolvimento profissional, que conduz os docentes a uma maior abertura para realização de experiências e adoção de riscos, sendo, por conseguinte, fundamental para a transformação das perspetivas educacionais e pedagógicas. A investigadora salienta, ainda, que os estudos realizados permitiram reconhecer os grupos cooperativos como meios práticos que promovem a aprendizagem mútua, a comunicação interpessoal e a construção de coligações que potenciam momentos de inovação e de elevado impacto. Destaca-se, em particular, o papel dos professores que encaram os problemas como oportunidades a explorar, partilhando ideias e sugestões que lhes proporcionam novas perspetivas sobre a prática educativa.

8. Implementação do Método Multissensorial e Estruturado

No presente capítulo será apresentada a implementação de estratégias e técnicas do método multissensorial e estruturado, previamente descritas nos Capítulos 3 e 5, indicadas pela literatura, com o objetivo de melhorar a prestação escolar e o desempenho dos alunos com Dislexia e outras DAE nas atividades desenvolvidas nas aulas de Inglês, como LE. Tomando referência as diretrizes emanadas pelos vários autores e investigadores nesta área, todas as etapas das aulas que serão descritas e analisadas ao longo deste capítulo, foram cuidadosamente preparadas e direcionadas a alunos com DAE e aos restantes alunos.

Todas estas estratégias foram aplicadas a um grupo/turma de alunos do 8.º Ano de escolaridade, ao longo de 5 aulas, organizadas em 3 domínios: 1 aula de Audição (*Listening*), 1 aula de Oralidade e Audição (*Speaking e Listening*), 1 aula de Oralidade (*Speaking*) e 2 aulas de Leitura (*Reading*).

Para cada uma destas aulas foi elaborada uma planificação, que segue em Apêndice, previamente discutida e ajustada em colaboração com a docente de Inglês da turma e a coadjuvante, autora deste trabalho, com habilitação para a docência para o Ensino de Inglês no 3.º Ciclo e Ensino Secundário e a exercer funções docentes neste agrupamento no Grupo de Educação Especial. Foram, igualmente, elaboradas grelhas para cada uma das aulas com os *teaching goals* e os *learning outcomes*, que irão aferir a aprendizagem realizada pelos alunos e que se encontram em Apêndice. O manual escolar adotado pelo agrupamento (*“TopTeen 8”*, de Maria Emília Gonçalves e Margarida Coelho, da Areal Editores), serviu como referência. Manteve-se a preocupação em cumprir a planificação estabelecida para este ano de escolaridade, no entanto, revelou-se necessário proceder à adaptação dos conteúdos lecionados, de modo a responder às especificidades dos alunos com DAE, tarefa que foi realizada pela autora do presente trabalho.

No que se refere à Aula 5, importa salientar que, por se tratar de uma aula realizada já no final do ano letivo, surgiram alguns constrangimentos que inviabilizaram a aplicação da planificação previamente definida, assim como a participação da docente-coadjuvante. Neste sentido, as 2 docentes discutiram antecipadamente a aplicação das técnicas do método multissensorial e estruturado, e a autora deste trabalho elaborou uma nova planificação e preparou os materiais a serem entregues aos alunos. Desta forma, a docente de Inglês conseguiu seguir a planificação e implementar as estratégias do método, em contexto de turma, recorrendo a práticas diferenciadas e respeitando as especificidades dos alunos com DAE. Posteriormente à leção da aula, as 2

docentes procederam a uma reflexão conjunta sobre o desenvolvimento da aula, processo que se revelou um fator facilitador e contributivo para os resultados alcançados.

8.1. Aula 1 e Aula 2

8.1.1. Aula 1 – Audição (45 minutos)

Na primeira aula deste trabalho, abordou-se a aquisição da competência de compreensão auditiva (*listening comprehension*), procurando-se implementar estratégias e técnicas pedagógicas suscetíveis de promover a melhoria do desempenho académico e da participação dos alunos com Dislexia e outras DAE, nas atividades desenvolvidas nas aulas de LE.

É importante ressaltar que o ato de ouvir envolve o reconhecimento de sons, a segmentação do discurso, a identificação dos fonemas das palavras e sua posterior correspondência com os significados. Conhecendo as dificuldades que estes alunos evidenciam no processamento fonológico e na memória a curto e a longo prazo, a realização de exercícios de Audição exige que estes dediquem uma grande atenção e análise ao que estão a ouvir, limitando a sua compreensão e reflexão (Daloiso, 2017). Da mesma forma, também as investigadoras Kormos e Smith (2012) alertam para as dificuldades que estes alunos manifestam em distinguir sons semelhantes numa LE, sons que podem não existir na sua LM, o que lhes exige um esforço adicional de concentração.

Kormos e Smith (2012) advertem que, embora os alunos com DAE percecionem a audição de textos em LI, como menos desafiante que a leitura, ainda assim tendem a demonstrar algumas dificuldades, sendo necessário efetuar adaptações direcionadas às suas particularidades, quer na audição de textos, quer no tipo de atividades a serem desenvolvidas.

A literatura reitera que os textos a ouvir devem ser interessantes, corretos no ponto de vista cultural e contextual, bem como os conteúdos gramaticais e lexicais devem ser próximos do nível de competência linguística dos alunos (Kormos & Smith, 2012). Foi esta linha orientadora que se procurou seguir na implementação do método multissensorial e estruturado.

É de referir que alguns autores, como Kormos e Smith (2012) e Daloiso (2017), defendem que as atividades letivas devem ser cuidadosamente planificadas, considerando as tarefas que os alunos deverão realizar nas diferentes etapas da aula. No respeitante às Aulas 1 e 2, estas foram estruturadas em três momentos distintos: antes da audição (*Pre-listening*), durante a audição

(*While listening*) e após a audição (*After listening*), o que reflete o carácter cumulativo e gradual do método multissensorial.

A abordagem multissensorial e estruturada assenta na aplicação de um conjunto de estratégias específicas, já elencadas nos Capítulos 3 e 5 deste trabalho, as quais serão apresentadas, descritas e explicadas em função dos diferentes momentos da aula: antes da audição, durante a audição, depois da audição.

Estratégias a aplicar antes da Audição

A Aula 1 teve início com a visualização e audição de um pequeno vídeo, com cerca de 30 segundos (<https://www.youtube.com/watch?v=qh3Ra7nDnqI>), que tinha como objetivo despertar o interesse dos alunos e poderia providenciar um melhor entendimento acerca do assunto do audiotexto.

1) - Assistir a pequenos vídeos, programas de televisão ou *Internet*

As investigadoras Kormos e Smith (2012), que afirmam que os exercícios de Audição devem ser acompanhados de estímulos visuais, como assistir a pequenos vídeos, transmissão de programas de televisão e da Internet sobre a mesma temática do texto a ser estudado, estes ajudam a sustentar a atenção dos alunos e proporcionam uma maior e melhor compreensão acerca do assunto do texto/audiotexto.

O recurso a estímulos visuais e ilustrações para auxiliar na compreensão de exercícios de audição é vantajoso para alunos com Dislexia (Nijakowska, 2022). A mesma investigadora, numa publicação posterior, salienta que, para promover a inclusão, os docentes devem recorrer a diversos tipos de materiais didáticos, como textos, áudios, vídeos, imagens, diagramas e gráficos, de modo a permitir que todos os alunos tenham acesso à informação de forma equitativa. Esta abordagem contribui para minimizar os obstáculos enfrentados por estudantes com limitações sensoriais ou cognitivas e, simultaneamente, para potenciar a sua motivação e envolvimento no processo de aprendizagem (Nijakowska, 2024)

Após a visualização do vídeo, foram colocadas aos alunos algumas questões relacionadas com o conteúdo, proporcionando-lhes a oportunidade para recordar nomes de diferentes lojas e os produtos que estas comercializam. Esta estratégia permitiu que os alunos recordassem conhecimentos adquiridos anteriormente (Kormos & Smith, 2012), nomeadamente (IDA, 2009) (Kormos J. , Specific Learning Difficulties in ELT., 2020) (Kormos J. , Specific Learning Difficulties in

ELT., 2020)nte vocabulário relacionado com lojas e produtos, bem como frases-chave com intenção comunicativa de cumprimentar, comprar algo, pagar, despedir-se.

Devem ser aplicadas estratégias na fase de pré-audição, como, por exemplo: relembrar conhecimentos aprendidos anteriormente, ensinar novo vocabulário e estruturas gramaticais permite facilitar a compreensão do texto auditivo aos alunos com DAE (Nijakowska, 2022).

3) - Formular hipóteses (antes da audição) e verificar hipóteses (no final da realização dos exercícios).

A docente informou os alunos de que iriam ouvir um diálogo, questionou-os sobre o local onde decorria a ação e desafiou-os a prever o que iria acontecer. Com base no vídeo observado anteriormente, os alunos apresentaram algumas sugestões, o que estimulou a sua curiosidade e os envolveu na atividade a ser desenvolvida.

Kormos & Smith (2012) aconselham o desenvolvimento de estratégias de leitura que envolvam a criação de expetativas e previsões antes da audição do texto, de forma a focar a atenção dos alunos durante o exercício, dando-lhe um propósito ou objetivo e facilitando a compreensão. Também Daloiso (2017) insiste em que os alunos devem ser encorajados a fazer previsões sobre o tema do texto a ser ouvido, baseando as suas suposições no título, nas imagens, no tipo de texto e na situação comunicativa, atribuindo significado e propósito durante a audição. E este aspeto aumenta o interesse dos alunos no tratamento do texto propriamente dito. Logo, todos os alunos foram incentivados a formular hipóteses, que seriam verificadas no final das aulas.

4) - Dar fichas de trabalho em cores pastel e diferenciadas para os alunos com DAE

Os alunos do grupo/turma receberam a Ficha 1A e a Ficha 1 (Apêndice 4 e Apêndice 5, respetivamente). A ficha 1A, ficha de trabalho diferenciada para os alunos com Dislexia e outras DAE foi impressa em cor pastel, como recomendado pela literatura (Daloiso, 2017). No Exercício 1 desta ficha, constavam as palavras/expressões que deveriam ser preenchidas nos espaços em branco. Estas começavam com letra maiúscula quando a palavra iniciava a frase no diálogo, ou letra minúscula quando esta continuasse a frase. Para facilitar a identificação de conceitos mais abstratos, como a cor azul, a palavra “blue” era acompanhada de um retângulo preenchido a azul. Nijakowska (2022) recomenda que sejam usadas pistas visuais, como imagens e ilustrações para ajudarem na compreensão do texto a escutar.

Segundo Kormos & Smith (2012), as construções linguísticas necessárias para a compreensão do texto a ser ouvido devem ser explicadas e ensinadas, de forma explícita, numa fase de pré-audição (*Pre-listening*), permitindo a decodificação das palavras trabalhadas anteriormente e, como tal, facilitando a compreensão do texto. Também Daloiso (2017) indica que anteriormente ao exercício de audição, ensinar algumas palavras-chave, frases e estruturas gramaticais constantes desse áudio, promove o seu reconhecimento e consequente compreensão.

Estratégias a aplicar durante a Audição

1) - Aplicar estratégias específicas para a Audição

Utilizar atividades que recorram a ritmo lento, escutar, ouvir pequenos excertos do texto, verificar o que os alunos entenderam e confirmar as hipóteses formuladas anteriormente.

Tendo em conta as limitações nas discriminações de sons dos alunos com DAE, foi utilizado o recurso da Escola Virtual do livro adotado “*TopTeen8*”, página 63, a versão com ritmo mais lento (*slow version*) da faixa. Num exercício de Audição, Daloiso (2017) sugere que lentificar ou reduzir a velocidade do discurso a ser ouvido é benéfico para os alunos. Menciona, ainda, que atualmente há aplicações informáticas que permitem gravar uma versão mais lenta.

Antes da audição, a docente advertiu os alunos para que procurassem estar atentos à audição do diálogo. Estes iriam escutá-lo uma segunda vez e nesse momento, teriam oportunidade de realizar as tarefas que lhes iriam ser solicitadas, posteriormente.

Na primeira audição, deve ser dada aos alunos a oportunidade de simplesmente escutar, não tendo que completar qualquer tarefa, para que se possam concentrar a sua atenção no áudio e compreender os seus pontos principais. Os alunos com DAE não conseguem escutar e ler simultaneamente de forma eficiente, pelo que, quando um audiotexto é escutado pela primeira vez, este deverá ser somente escutado, não sendo aconselhável requerer dos alunos qualquer tarefa, estes devem concentrar a sua atenção no ato de escutar o texto e principalmente não fazerem nenhuma tarefa paralela ao ato de audição (Kormos & Smith, 2012).

Não deve ser solicitado aos alunos com DAE que escutem e escrevam ao mesmo tempo. Tirar notas ou apontamentos e ouvir simultaneamente é igualmente difícil para estes alunos, atendendo a que os impossibilita de focarem a sua atenção (Nijakowska, 2022).

Do mesmo modo, Daloiso (2017) defende que os alunos com Dislexia evidenciam dificuldade em ouvir e ler ao mesmo tempo, logo não devem ouvir e ler ao mesmo tempo, durante as tarefas de Audição. Recomenda a utilização de audiotexto, porque a estimulação dos sentidos auditivo e visual simultaneamente, facilita o entendimento do texto de forma multissensorial.

2) - Ouvir pequenos excertos da audição

Os alunos com DAE apresentam dificuldades intrínsecas no que respeita à competência da Audição. Por um lado, despendem um enorme esforço para conseguirem estar concentrados neste tipo de atividade (texto, diálogo, história, comercial, anúncio, etc). Por outro lado, não conseguem reter muita informação na sua memória de trabalho, pelo que as autoras advogam que a audição de um texto, deve ser dividida em pequenos excertos e o processo de audição pode ser interrompido em intervalos regulares, para que os alunos possam registar as suas respostas (Kormos & Smith, 2012).

Também Nijakowska (2022) aconselha a que os exercícios de audição devam ser divididos em pequenos excertos, de maneira a auxiliar os alunos com DAE a concentrarem-se na audição e a conseguirem guardar a (menor quantidade) informação na memória de trabalho. Daloiso (2017) relembra que os alunos com DAE não conseguem guardar uma grande quantidade de informação na sua memória de trabalho, pelo que sugere que a tarefa a ser ouvida seja dividida em pequenas unidades, os alunos guiados em cada unidade e levados a realizar pequenas tarefas, como, por exemplo, exercícios de compreensão de cada pequeno excerto.

As autoras Kormos e Smith (2012) recomendam que, após a primeira audição, a docente deve tentar verificar se os alunos conseguiram apreender informação importante. Caso isso não aconteça, a docente deve questionar os alunos de forma a orientar a sua atenção, para uma melhor compreensão do diálogo/texto na segunda audição. Caso as dúvidas persistam no final da segunda audição, estas devem ser expostas, discutidas e clarificadas em grande grupo. Contudo, se, no final da primeira audição, os alunos tiverem conseguido compreender o texto, no final da segunda audição, poderão realizar tarefas simples, como preenchimento de espaços ou tabelas, realizar exercícios de respostas curtas. Também Nijakowska (2022) sugere que, após a primeira audição, a docente deve verificar se os alunos compreenderam o que acabaram de ouvir.

Seguindo as recomendações da literatura, no final da primeira audição do texto, a docente inquiriu os alunos e procurou verificar se estes tinham entendido os pontos pertinentes do texto ouvido. Só se prosseguiu para a segunda audição depois de se ter chegado à conclusão que todos os alunos conseguiram compreender a generalidade do texto. Durante a segunda audição do diálogo, a

docente interrompeu a audição 3 vezes, devidamente assinalados e definidos nas Fichas 1A e 1 com*, dando o tempo necessário a todos os alunos para efetuarem os seus registos. Posteriormente, a docente perguntou aos alunos se as suas sugestões estavam certas ou erradas.

Estratégias a aplicar depois da Audição

Para a correção das Fichas 1A e 1, foi projetada a Ficha 2 (Apêndice 6) no quadro interativo, e os alunos corrigiram o seu trabalho, forma autónoma. Esta estratégia teve como objetivo promover a atenção e a motivação dos discentes, possibilitando-lhes verificar *in loco* a exatidão das respostas apresentadas. Todas as fichas foram, posteriormente, entregues às docentes, para posterior correção e avaliação da atividade.

1) - Utilizar tabelas e destacar palavras

Procurando a consolidação da compreensão do diálogo, foi realizado o Exercício 2 das Fichas 1A e 1 que consistia numa tabela com 9 questões e na qual os alunos teriam que assinalar “True/False/Not mentioned”. A docente leu cada uma das questões pausadamente, aguardando cerca de 30 segundos entre cada uma, para que todos os alunos assinalassem as suas respostas na referida tabela.

Os alunos com Dislexia e DAE têm propensão a trocar e perder a linha de leitura, o que justifica o recurso a tabelas e linhas separadoras que facilitam a leitura de cada pergunta na realização de exercícios de compreensão. Do mesmo modo, uma outra característica destes alunos é não reconhecer algumas palavras que poderão auxiliar a identificar a resposta correta, Daloiso (2017) defende que estas palavras deverão estar destacadas em cada pergunta para captar a atenção dos alunos, estratégia que foi replicada na Ficha 1A (Apêndice 4).

2) - Praticar o Ensino multimodal

O ensino multimodal pressupõe a utilização de uma panóplia de recursos, que estimulam diferentes estilos de aprendizagem e que facilita compreensão. As premissas do ensino multimodal implicam utilização de estratégias multissensoriais e a interação crescente de dispositivos de multimédia nas aulas de Línguas, com a realização de tarefas *online*, promoção de uso de programas de *software* para estudo individual e realização de trabalho de casa. Tendo em conta as dificuldades que estes alunos apresentam na memorização de palavras e frases, terão grandes possibilidades de estabelecer ligações cerebrais se o processo de aprendizagem for realizado através da estimulação de vários canais sensoriais (Daloiso, 2017).

Ao longo da Aula 1 foram aplicadas as seguintes estratégias do ensino multimodal:

- Visualização do vídeo em que os sentidos visual e auditivo foram estimulados e permitiram que os alunos pudessem compreender mais facilmente a ação que estava a acontecer;
- Utilização do computador e do quadro interativo, para ouvir e visualizar o vídeo;
- Audição do diálogo do livro *“TopTeen8”*, página 63 (*site Escola Virtual/pendrive* do manual adotado), os alunos conseguiram ouvir e ler o diálogo simultaneamente, o que facilitou o seu entendimento;
- As fichas 1A (Apêndice 4) e 1 (Apêndice 5) tinham algumas imagens, como um par de sapatilhas e um cartão débito/crédito nos excertos onde estes itens eram mencionados no diálogo, permitindo que, com a associação som-imagem da palavra (ativação dos sentidos auditivo e visual), todos os alunos conseguissem orientar melhor a sua audição/leitura e identificar mais facilmente o assunto ouvido/lido;
- Acesso dos alunos a algumas especificidades cultural e social típicas da LI, como as formas de cortesia de cumprimento e despedida, a numeração do calçado e a moeda.

Análise crítica da Aula 1

No que respeita à Aula 1, logo após a entrega das fichas de trabalho, verificámos que todos os alunos manifestaram alguma estranheza relativamente à entrega de fichas de cor diferente a alguns alunos. Porém, quando observaram a ficha 1A, constataram pequenas diferenças e posteriormente, não relevaram essa distinção. Aliás, identificaram logo que as fichas de cor pastel entregues nas aulas seguintes seriam para os seus pares com DAE.

Os princípios da educação inclusiva assentam na premissa de que todos os indivíduos apresentam diferentes formas de aprender, devendo, contudo, ter acesso equitativo a uma educação de qualidade e a um ambiente de aprendizagem favorável. Embora responder às necessidades diversificadas dos alunos em turmas heterogêneas, maximizar as oportunidades de aprendizagem e reestruturar o ensino regular, de modo a incluir todos os estudantes, constitua um desafio considerável, nas aulas em questão procurou-se atender às necessidades de todos os alunos. Esta abordagem baseou-se numa articulação colaborativa e cooperativa entre as duas docentes envolvidas, o que contribuiu para a criação de um ambiente de trabalho justo e solidário (Kormos & Nijakowska, 2017).

A formação dos grupos de trabalho em pares foi determinada pelo lugar que cada aluno ocupava na sala de aula, de modo a trabalhar com o/a colega de carteira. Esta estratégia pretendia criar

pares heterogéneos, incluindo alguns com alunos com DAE. O principal objetivo desta abordagem era garantir que os alunos com DAE não se sentissem constrangidos a trabalhar com colegas menos familiares. Houve a atenção de promover a confiança mútua, o auxílio recíproco e o desenvolvimento da autoestima e autoconfiança. Todos os materiais foram concebidos para possibilitar o sucesso destes alunos na realização das atividades.

Nesta primeira aula, observámos, inicialmente, que os alunos com DAE se mostraram mais inseguros e reservados durante a realização das atividades. No entanto, ao longo da aula, foram participando de maneira mais efetiva, demonstrando maior confiança. De acordo com Gonçalves (2021), citando Freitas e Freitas (2003), o trabalho colaborativo entre alunos constitui um meio eficaz para promover a melhoria das aprendizagens nas escolas, o fortalecimento das relações interpessoais e o desenvolvimento de competências de cooperação e de trabalho em equipa. Este tipo de abordagem contribui, ainda, para o aumento da capacidade de compreender e aceitar diferentes perspetivas e opiniões, bem como reforça e melhora a autoestima, assim como as competências de pensamento crítico.

Pudemos ainda verificar que o facto de a aula estar planeada, estruturada e organizada segundo as diretrizes da literatura facilitou a realização das atividades de forma ritmada e encadeada, evitando tempo de paragem suscetíveis de causar dispersão e contribuiu para o envolvimento de todos os alunos nas tarefas. Sempre que surgiam dúvidas, os alunos solicitavam a ajuda das docentes e continuavam concentrados nas tarefas.

8.1.2. Aula 2 - Oralidade e Audição (45 minutos)

A Aula 2 teve como objetivo aplicar as frases-chave estudadas na Aula 1, dando continuidade às atividades previamente desenvolvidas. Assim, tanto a planificação como a grelha correspondentes a estas aulas refletem essa linha orientadora.

A docente entregou a todos os alunos a Ficha 3 (Apêndice 7). A primeira tarefa, correspondente ao Exercício 1 da Ficha 3, explicada no início da aula, possibilitou a divisão da turma em 2 grupos: um grupo de alunos ficou na sala de aula com a docente de Inglês e o grupo de alunos com DAE e os seus respetivos pares foram para uma sala à parte com a docente-coadjuvante, autora deste trabalho.

Esta estratégia é suportada por Daloiso (2017) que frisa que em contexto de sala de aula, dever-se-á promover o trabalho de pares, uma vez que criam oportunidades de se ajudarem mutuamente. Para Smith (2020) trabalhar numa sala de aula barulhenta, pode ser confuso e intimidante para alguns alunos, sugerindo que a atividade possa ser dinamizada em grupos menores, ou levar alguns grupos para outros espaços mais tranquilos (um corredor, outra sala). Assim, os 4 grupos de alunos que desenvolveram a atividade numa sala à parte, eram compostos por 5 alunos com DAE e os seus respetivos colegas de carteira, de forma a dar continuidade à dinâmica colaborativa existente na turma.

Tal como na aula anterior, as estratégias do método multissensorial e estruturado foram implementadas na Aula 2, de acordo com os seguintes princípios:

Desenvolver competências comunicativas

Em termos linguísticos, uma das competências mais fortes dos alunos com Dislexia e DAE é a comunicação oral, sendo proveitoso proporcionar-lhes situações que favoreçam o desenvolvimento e aprimoramento desta habilidade. Todavia, as atividades a desenvolver deverão ter em conta as suas limitações, nomeadamente recordar o significado das palavras, a pronúncia e a articulação acertada, a construção e produção de frases de forma apropriada e coerente (Kormos & Smith, 2012). Manifestar competência comunicativa numa LE, implica conseguir estabelecer comunicação em situações do quotidiano, conhecer os modelos culturais utilizados pelos falantes nativos dessa língua, independentemente dos erros gramaticais (Daloiso, 2017).

Dar instruções diretas e explícitas; Trabalhar em pequenos grupos; Usar o código de cores

A Ficha 3 entregue aos alunos, continha frases-chave retiradas do diálogo apresentado na aula anterior, destinadas a serem utilizadas de forma contextualizada no desenvolvimento das atividades da presente aula. As instruções estavam redigidas numa linguagem simples e objetiva, com indicações sobre os nomes no singular e plural. As falas de cada personagem estavam organizadas em cores distintas, seguindo o código das cores, outra estratégia do método multissensorial, e apresentadas em forma de mapas (Daloiso, 2017). Este defende que, para a eficácia uma determinada situação comunicativa, os alunos devem realizar exercícios de revisão de palavras, revendo as estruturas gramaticais necessárias. E estas devem estar explícitas em mapas visuais, gráficos e outros.

Todos os alunos tiveram que trabalhar em pequenos grupos, nomeadamente a pares, e recriar um diálogo semelhante ao estudado na Aula 1. A cada par de alunos foram também entregues 2 cartões (Apêndice 8): um com uma imagem de uma peça de roupa (ou um acessório) e outro cartão com o nome escrito da peça dada anteriormente.

A docente explicou que as peças de roupa ou acessório representadas nos cartões anteriormente distribuídos poderiam corresponder a nomes no singular ou no plural. Tal facto implicava que os alunos tivessem de prestar atenção às alterações necessárias nas frases do diálogo, de modo a estas se adequarem à peça atribuída a cada par. Esta explicação encontrava-se reforçada e destacada na Ficha 3. Não obstante, a ficha entregue já conter a informação sobre a atividade a realizar, a docente explicou novamente as instruções e procurou assegurar não haver qualquer dúvida por parte dos alunos.

Daloiso (2017) recomenda que todas as atividades de pragmática e de interação sejam explícitas, organizadas em unidades de trabalho estruturadas e desenvolvidas recorrendo ao método multissensorial. Como recomendado pela bibliografia e pelo método multissensorial e estruturado, estes alunos beneficiaram de uma instrução explícita. Sempre que necessário, foi utilizada a língua materna (Nijakowska, 2010) para esclarecer alguma dúvida persistente. Foram ainda analisadas as estruturas gramaticais presentes no diálogo, os alunos selecionaram e adaptaram as frases, de acordo com o item escolhido.

Ensinar de forma estruturada, sequencial, cumulativa e repetitiva; Fornecer um texto-modelo

Para alunos com DAE, a planificação criteriosa das aulas assume particular relevância. Daloiso (2017) recomenda que todas as atividades de pragmática e de interação devem ser explícitas, organizadas em unidades de trabalho estruturadas e recorrendo ao método multissensorial.

O docente deve ter em consideração que o processo de aprendizagem destes alunos apresenta especificidades, exigindo a realização de atividades diferenciadas que reforcem competência e conteúdos. Neste sentido, é fundamental promover a repetição sistemática de exercícios (*overlearning*) sobre o mesmo conteúdo, em diferentes contextos e graus de dificuldade distintos (Kormos & Smith, 2012). Apenas quando esse conteúdo estiver consolidado e automatizado se deverá avançar para o seguinte (Daloiso, 2017).

Kormos e Smith (2012) salientam que, para o desenvolvimento de competência oral, é fundamental que o aluno seja, por um lado, exposto a um modelo, como por exemplo, escutar um falante nativo

a executar determinada ação e, por outro, receba uma explicação pormenorizada sobre a estrutura dessa ação e sobre a forma como as funções comunicativas podem ser realizadas na interação com os outros. Estas investigadoras acrescentam ainda que, no caso dos alunos com DAE, devem ser disponibilizadas tabelas ou quadros com construções frásicas manipuláveis, permitindo a transmissão eficaz da sua mensagem. Também Daloiso (2017) adverte que, quando for solicitado aos alunos com DAE a escrita e apresentação de um diálogo semelhante ao estudado e analisado em aulas anteriores (como na Aula 1), o docente deve fornecer aos alunos um guião estruturado do diálogo-modelo, no qual os alunos possam preencher espaços ou completar com informações relevantes.

Nesta aula, recorreremos a esta última estratégia: os alunos teriam que utilizar as frases dadas, que deveriam adaptar e alterar de acordo com a peça de vestuário ou acessório atribuída. Cada par de alunos recriou uma situação de compra do artigo que constava nos cartões dados, escreveu um diálogo, assumindo diferentes papéis, um de cliente e outro de vendedor/a, tinham que selecionar e adaptar as frases-chaves estudadas na Aula 1.

Disponibilizar mais tempo aos alunos com DAE; Utilizar os canais sensoriais; Recorrer às Novas Tecnologias

Kormos e Smith (2012) recomendam que os alunos com DAE necessitam de tempo adicional para que possam planear a sua intervenção antes de falar. Logo, procurando garantir e assegurar que os alunos com DAE e os seus pares necessitariam de mais tempo e uma atmosfera de trabalho mais tranquila, este grupo de pares realizou a atividade solicitada numa sala à parte, com a ajuda da docente coadjuvante. Os alunos com DAE necessitam de mais tempo para realizar as tarefas, estas devem ser de dificuldade gradual e em pequenos passos, i.e., começando com atividades mais simples e, consoante vão tendo sucesso, estas vão sendo mais complexas (Daloiso, 2017).

A entrega dos 2 cartões (1 com a imagem de 1 peça de roupa ou acessório e o outro com o nome dessa peça) a cada par, possibilitou a adaptação das frases analisadas e a recriação de um novo diálogo com a integração desta nova informação visual e cinestésica. Posteriormente à elaboração do diálogo, seguiu-se a gravação/dramatização do mesmo, tendo sido fundamental a interajuda dos elementos de cada par para a apresentação de um bom trabalho.

Quanto ao Exercício 2 da Ficha 3 entregue no início da aula, o grupo de alunos que ficou com a docente de Inglês ouviu as gravações dos diálogos elaborados pelos colegas da sala, reconheceram

as vozes dos colegas e registaram os seus nomes, a peça comprada, a cor e o tamanho do referido item.

No que respeita aos alunos com DAE e aos seus pares de carteira/turma, que ficaram com a docente-coadjuvante, necessitaram de mais tempo para realizar a atividade, nomeadamente escrever, alterar, interpretar e gravar os diálogos, sempre com a supervisão desta docente, não tendo realizado o Exercício 3 de audição ou o registo dos diálogos. Kormos e Smith (2012) aconselham que os alunos com DAE devem ter a oportunidade de ensaiar, sem estarem preocupados em cometer erros, ou sem a imposição de terem de apresentar o seu trabalho a todo o grupo/turma. Estas investigadoras enfatizam que a docente pode monitorizar e auxiliar estes alunos ou pequenos grupos durante a execução da atividade. Tirando partido das novas tecnologias, dando-lhes oportunidade de planear e ensaiar a apresentação dos trabalhos, os alunos com maiores dificuldades podem realizar gravações de áudio e/ou vídeo, preparar *postcast* e *webcasts*, o que pode ser mais entusiasmante e motivador. Também Nijakowska (2022) aconselha o recurso às novas tecnologias para as apresentações orais (*powerpoint*, *postcast* e *webcasts*).

Análise crítica da Aula 2

Na Aula 2, os discentes puderam relembrar frases-chave com intenção comunicativa de cumprimentar, comprar e trocar algo, pagar e despedir-se, já anteriormente trabalhadas e exploradas na Aula 1. As fichas de trabalho estavam estruturadas e organizadas para que cada par de alunos pudesse elaborar o seu diálogo, adaptando-o à peça atribuída, ainda que com a ajuda das docentes, que estiveram sempre disponíveis para os orientar e esclarecer dúvidas.

O grupo de alunos com DAE e os seus pares de grupo, e de contexto de turma, estiveram numa sala à parte, com a docente coadjuvante e neste local escreveram, leram, treinaram e finalmente gravaram, num ambiente descontraído e de partilha. Alguns destes alunos procuraram pronunciar bem certas palavras, e escreveram-nas de forma a reproduzir os sons corretos, espelhando empenho e brio na realização da tarefa. Foi possível constatar que, independentemente de os alunos com DAE não terem realizado o exercício 3 da Ficha 3, este grupo estava orgulhoso da sua prestação.

8.2. Aula 3 – Oralidade (45 minutos)

A Aula 3 foi planeada a partir da solicitação da docente de Inglês, com o objetivo de serem implementadas estratégias que promovessem o desempenho positivo dos alunos com DAE na avaliação da Oralidade, atendendo às graves dificuldades que estes evidenciam nas apresentações orais da disciplina. Assim, na Aula 3, este grupo de alunos foi sujeito a uma Prova Oral.

Tal como nas aulas anteriores, a preparação e a execução desta prova oral foram adaptadas às especificidades dos alunos com DAE. Embora a oralidade constitua, em alguns casos, o domínio em que alguns destes alunos podem revelar maior competência na LM, na LE manifestam dificuldades que comprometem a qualidade do discurso oral, nomeadamente ao nível da consciência fonológica (Ramos, 2011); Kormos e Smith, 2012; Daloiso, 2017), na descodificação do código escrito (Daloiso, 2017) na compreensão da informação escrita (Kormos e Smith, 2012; Daloiso, 2017) e na memória de curto e longo prazo (Kormos e Smith, 2012; Kormos, 2017).

Visando atender à preocupação manifestada pela docente de Inglês, a planificação desta aula (Apêndice 9) referia um conjunto de diretrizes orientadas para melhorar o desempenho da oralidade dos alunos com DAE. Paralelamente, procurava também valorizar os discentes que demonstravam melhor competência oral na LI, com questões com diferentes graus de complexidade. A turma foi dividida em dois grupos: um grupo de discentes permaneceu na sala de aula com a docente de Inglês e foi sujeito à avaliação oral com o guião do livro adotado “*TopTeen8*”, denominado por *Speaking Test 2* (Anexo 2); o grupo de alunos com DAE foi encaminhado para uma sala, acompanhado pela docente-coadjuvante, estratégia replicada da Aula 2.

Nesta aula de preparação para a Prova Oral, foram seguidas as seguintes estratégias da abordagem multissensorial e estruturada:

Ensinar em pequenas etapas³; Dar um guião de perguntas

Para obter sucesso educativo, os alunos com Dislexia e DAE devem beneficiar de práticas letivas adaptadas e diferenciadas, num ambiente promotor de aprendizagem e precursor de confiança (Nijakowska, 2010). Igualmente, Daloiso (2017) recomenda diferenciação de materiais, tarefas, apoio e orientação dos alunos com DAE em sala de aula e explica que será conveniente dividir uma tarefa em pequenas atividades e realizá-la em pequenos passos.

³ O ensino em pequenas etapas refere-se ao carácter cumulativo do Método Multissensorial.

Uma das sugestões para aplicar a diferenciação em sala de aula é avançada por Smith (2020), que alerta para a necessidade de os alunos com DAE necessitarem de maior apoio na preparação da sua prova oral. Esta investigadora recomenda que lhes deva ser entregue um roteiro mais pormenorizado, a que estes poderão recorrer sempre que queiram ler ou relembrar as suas anotações. Adianta ainda, que, nesta fase de preparação e com a entrega desse plano, todos os alunos terão tempo para ponderar nas suas respostas, pesquisar ou verificar palavras ou expressões. De acordo com estas recomendações, foi elaborado um guião para a Prova Oral (Apêndice 11) para os alunos com DAE, que consistia numa adaptação do guião do livro adotado, bem como um conjunto de orientações para o grupo de docentes que iria avaliar a prova. Este teste era composto por dois exercícios (*Part 3* e *Part 4*). No primeiro exercício ou *Part 3*, era solicitada a descrição de uma imagem, sendo facultadas 2 fotografias/ilustrações. Os alunos recebiam 6 questões que incluíam verbos e palavras que os orientavam a organizar melhor a sua apresentação. Durante a realização do teste oral, o aluno podia recorrer às anotações elaboradas na fase de preparação. No segundo exercício ou *Part 4*, o aluno teria que se expressar acerca do que o fazia sentir-se bem (*talking about things you can do to feel better*).

Daloiso (2017) destaca a importância de os alunos aprenderem o que dizer e como o dizer em determinada situação comunicativa: “what to say and how to say it” (p. 133), sempre sob a orientação do docente de Inglês. Aconselha a realização de exercícios estruturados, com construções gramaticais, palavras e expressões que serão necessárias em situação de interação social, devendo organizá-las em mapas, esquemas, notas, tabelas.

É sugerida por Smith (2017) a realização de atividades de compreensão e elaboração de respostas pessoais. Este tipo de atividades permite que os alunos tenham a oportunidade de elaborar um conjunto de respostas que lhes permita responder mais rapidamente em situações concretas. A preparação prévia deste tipo de exercícios possibilita a prática mental da informação, evitando constrangimentos decorrentes da hesitação ou da incerteza sobre o que responder em situações reais.

Recorrer às Novas Tecnologias

O uso de tecnologia é uma ajuda fundamental na realização de atividades em contexto de sala de aula (Nijakowska, 2010). Por conseguinte, ao grupo de alunos com DAE foi permitida a utilização do dicionário *online* do telemóvel para traduzir e saber como pronunciar algumas palavras, estes podiam igualmente fazer algumas anotações no roteiro. Também Kormos e Smith (2012) afirmam

que os alunos com DAE necessitam do apoio do docente nos exercícios de escrita, bem como de dispositivos como computadores pessoais, dicionários *online*, corretores automáticos (no computador) que podem ajudar na organização e composição do texto. Estas autoras relacionam a aquisição progressiva de conhecimentos com a realização de tarefas em pequenas etapas, que proporciona a estes alunos sentido de satisfação e de autoconfiança.

Elaborar questões com diferentes níveis de dificuldade

Smith (2017) propõe o recurso a várias estratégias que os docentes deverão ter em conta, destacando-se: fornecer previamente as perguntas aos alunos, permitindo que estes preparem as suas respostas; elaborar questões com diferentes níveis de dificuldade e direcionadas ao grupo-alvo.

Como referido anteriormente, no segundo exercício ou *Part 4*, os alunos tinham que responder a questões de carácter pessoal relacionadas com hábitos de vida saudáveis. Para esse fim, foram elaboradas duas tabelas contendo questões com diferentes graus de dificuldade: uma composta por perguntas de nível elementar (*easy questions*) e outra por perguntas de nível intermédio e avançado (*intermediate/advanced questions*), cada uma com cerca de 10 questões. Relativamente a esta última parte do teste oral (*Part 4*), as instruções entregues às docentes avaliadoras sugeriam que comesçassem por questionar o aluno com perguntas muito simples, ir aumentando gradualmente o nível de dificuldade, caso o aluno demonstrasse segurança, encorajá-lo ao longo da sua performance.

Foram seguidas as indicações de Kormos e Smith (2012) para a elaboração desta tabela, que aconselham que o documento entregue ao grupo de alunos com DAE seja estruturado, cada passo deve ter instruções detalhadas e claras. Estas priorizam a estruturação cuidada e a monitorização do desenvolvimento da tarefa nas atividades de oralidade e escrita.

Cada aluno com DAE realizou atividades de preparação para o teste oral de forma individual, respondendo às diferentes questões de cada exercício, recorrendo ao tradutor e ao dicionário *online* disponíveis nos seus telemóveis. A docente-coadjuvante monitorizou as respostas, o que possibilitou a autocorreção e a reescrita de algumas frases pelos alunos, dando cumprimento ao que Kormos e Smith (2012) defendem, no que respeita a auxiliar estes estudantes nas atividades de preparação de leitura e audição de textos, bem como nas dificuldades que podem apresentar na produção de enunciados escritos e orais. Além de efetuarem registos nos seus cadernos diários,

os alunos gravaram as suas respostas nos telemóveis e foram instruídos a ouvir essas gravações várias vezes, de modo a evitar esquecimentos, nervosismo ou hesitações no momento do teste oral.

Posteriormente, os mesmos alunos foram sujeitos à realização da Prova Oral pelas docentes avaliadoras. As suas impressões serão expostas no Capítulo 9 - Apresentação e Análise dos resultados.

Análise crítica da Aula 3

Na Aula 3, pudemos constatar que as estratégias adotadas para a preparação da Prova Oral, com recurso a imagens, questões pessoais com diferentes graus de dificuldade, a utilização de telemóveis para tradução, consulta de vocabulário e gravação de frases, predispuseram os alunos para participar ativamente nas atividades propostas.

É relevante salientar que esta atividade foi desenvolvida com um grupo reduzido de alunos, o que contribuiu para a criação de um ambiente propício à execução das tarefas, sem que os participantes apresentassem receio de exposição ou de eventuais juízos de valor, por parte do restante grupo.

8.3. Aula 4 e Aula 5

8.3.1. Aula 4 – Leitura (90 minutos)

A competência da leitura envolve dois processos fundamentais e nos quais os alunos com DAE apresentam limitações significativas. O primeiro diz respeito à dificuldade na decodificação do código escrito (Daloiso, 2017), manifestando-se na incapacidade em analisar e identificar os padrões visuais para os converter em sons (Citoler & Sanz, 1997). O segundo refere-se à dificuldade na compreensão da informação escrita (Kormos & Smith, 2012), (Daloiso, 2017) que se traduz na incompreensão das palavras lidas, decorrente da dificuldade em aceder ou recuperar os seus significados no léxico interno e na memória (Citoler & Sanz, 1997). Esta limitação compromete ainda a capacidade do leitor em sintetizar o conteúdo, realizar inferências e tirar conclusões (Ramos, 2006).

O objetivo desta aula consistiu em promover a leitura e a compreensão do texto *“Junk food on Social Media”*, do livro *“TopTeen8”* adotado pelo Agrupamento. A sessão seguiu a estrutura pedagógica recomendada na bibliografia, contemplando a aplicação de técnicas do método

preconizado em distintos momentos: atividades de preparação para a leitura, com ensino prévio de novo vocabulário (*Pre-reading*), leitura e tarefas a realizar durante a leitura (*While reading*), atividades posteriores à leitura (*After reading*).

Estratégias para preparação para a Leitura

1) Mobilizar conhecimentos já adquiridos

Inicialmente, a aula estava prevista para começar com a apresentação de um *Powerpoint*, no qual seriam exibidos alguns símbolos de “*Fast Food*” (Apêndice 14). O objetivo desta atividade consistia em estabelecer conexões entre o tema a abordar e o conhecimento prévio dos alunos, aproximando-os do texto objeto de leitura e despertando o seu interesse nas tarefas a realizar.

Soubemos antecipadamente que não haveria acesso à Internet durante a aula, inviabilizando a apresentação do *Powerpoint*. A impossibilidade em contexto escolar deve ser considerada uma oportunidade, uma vez que permite refletir sobre a atitude ou ação mais adequada a ser adotada, além de reconhecer a possibilidade de agir de maneira distinta. Desenvolver essa consciência favorece a capacidade de responder de maneira apropriada em situações semelhantes no futuro (Mason, 2015).

Assim e considerando as limitações de acessibilidade à Internet, optou-se, como alternativa, por apresentar imagens, em formato A4, de 5 empresas de *Fast Food* (*Domino's pizza*, *MacDonald's*, *Burguer King*, *Pizza Hut*, *KFC - Kentucky Fried Chicken* (Anexo 4). Questionados pela docente, os alunos identificaram oralmente, e com agrado, os nomes das empresas e os diferentes produtos que estas comercializavam.

De seguida, os alunos realizaram a Ficha 2 “*Fast Food*” (Apêndice 15) previamente incluída no *Powerpoint*, onde registaram as informações solicitadas anteriormente, nomeadamente os nomes das empresas e os produtos que vendiam. Deveriam, ainda, categorizar os produtos que cada empresa comercializava, indicando se estes eram ou não saudáveis, podendo recorrer ao tradutor do telemóvel, se necessário.

Kormos e Smith (2012) enfatizam a importância de os alunos com DAE realizarem atividades de pré-leitura, defendem que os conhecimentos previamente adquiridos sobre o tema do texto a ser lido devem ser estimulados, o que contribui para a criação de expectativas e possibilita a partilha, com a turma, dos saberes já existentes acerca do assunto.

O Guia para Escolas Amigas da Dislexia, publicado pela ABD reforça que na abordagem multissensorial e estruturada tem como objetivo tornar a sala de aula um ambiente favorável à aprendizagem de todos os alunos. É atualmente amplamente reconhecido que esta metodologia beneficia todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento da confiança, da autoestima e da inteligência emocional, elementos essenciais para maximizar os pontos fortes e minimizar as fragilidades (Cochrane, Gregory, & Dr Saunders, 2012): “Best practice is to teach all students as if they are dyslexic” (p. 27).

2) - Ensino prévio de novo vocabulário

Ainda antes da leitura do texto, a docente distribuiu a Ficha 3 (Apêndice 16) e apresentou 8 palavras, número consistente com a recomendação da bibliografia, que sugere 6 a 8 palavras (Daloiso, 2017; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010) que apareciam no texto. Os alunos foram incitados a associar cada palavra à imagem correspondente, posteriormente, a atividade foi corrigida no quadro, atendendo à indisponibilidade da Internet que impossibilitou a sua apresentação em *Powerpoint*.

A aprendizagem prévia de vocabulário desconhecido poderá contribuir para que os alunos direcionem a sua atenção para as informações transmitidas no texto, favorecendo uma compreensão mais abrangente do mesmo (Kormos & Smith, 2012). As autoras salientam ainda que as palavras desconhecidas devem ser devidamente destacadas e que o respetivo significado deve ser apresentado, como pode ser observado na Ficha 4A (Apêndice 17).

3) - Formular hipóteses (antes da Leitura) e verificar hipóteses (no final da realização dos exercícios)

Antes da entrega do texto a ser objeto de estudo a docente questionou os alunos acerca de possíveis ideias relacionadas com a temática do texto a ser lido. As respostas apresentadas incluíram expressões como “*Fast Food*”, “*Social Media*” e “*Fat food*”, as quais foram registadas no quadro enquanto hipóteses (Ver Anexo 5). Este tipo de atividade, centrada na antecipação do conteúdo do texto, revela-se pertinente, uma vez que pode constituir uma atividade de preparação para a compreensão do texto a ser analisado, bem como um fator de motivação para a leitura, permitindo aos alunos verificar se as suas previsões se confirmam ou não (Kormos & Smith, 2012).

4) - Fichas de trabalho diferenciadas com parágrafos e palavras destacadas

As Fichas 4A e 4 (Apêndices 17 e 18), a primeira destinada aos alunos com DAE e impressa num tom pastel, foram distribuídas aos alunos. O texto era composto por 4 parágrafos, o início de cada parágrafo estava destacado a negrito, os novos vocábulos sublinhados, e na Ficha 4A, o significado de cada palavra apresentado entre parêntesis. Não obstante todos os alunos lerem o mesmo texto, as atividades propostas nas 2 fichas eram diferentes.

Na Ficha 4A (Apêndice 17), os alunos deveriam assinalar, no final de cada parágrafo, 2 questões de Verdadeiro/Falso (*True/False*), perfazendo um total de 8 questões para os 4 parágrafos. Enquanto, na Ficha 4, os alunos teriam que realizar tarefas distintas: ao final do primeiro, terceiro e quarto parágrafos, deveriam completar frases fornecidas de acordo com os excertos correspondentes, enquanto no segundo parágrafo marcavam se as frases eram verdadeiras ou falsas.

Durante a Leitura

1) - Ensinar com os sentidos (método multissensorial)

A gravação do texto foi ouvida através do recurso da Escola Virtual, os alunos seguiram a leitura, mobilizando simultaneamente aos canais sensoriais audição e visão, numa apresentação bimodal. De acordo com a bibliografia, esta estratégia revela-se eficaz para a compreensão de textos, devendo ser evitada nos exercícios de Audição (*Listening*) (Daloiso, 2017).

2) - Ler em pequenas secções ou parágrafos

Após a leitura ou audição de cada parágrafo do texto, os alunos dispunham de alguns minutos para realizar as atividades correspondentes ao excerto lido. Seguidamente, a docente questionou-os acerca do conteúdo parágrafo lido e solicitou que enunciassem as palavras que consideravam mais relevantes. As frases produzidas pelos alunos, bem como as palavras que estes destacaram foram registadas no quadro. Este procedimento foi repetido para todos os parágrafos do texto lido/ouvido, como pode ser observado nas fotografias que constam do Anexo 5.

Kormos e Smith (2012) recomendam que a leitura de textos seja realizada em pequenas secções ou parágrafos, sendo as questões apresentadas imediatamente após cada parte lida.

3) - Utilizar tabelas, esquemas, respostas curtas

A compreensão do texto pode ser avaliada por meio de respostas curtas, do preenchimento de tabelas ou da elaboração de esquemas. Atividades de escolha múltipla com várias possibilidades de

resposta, bem como exercícios de preenchimento de espaços, podem revelar-se complexos e confusos para alunos com DAE.

Tendo como referência as ideias gerais e as palavras-chave de cada parágrafo do texto, previamente registadas no quadro, a docente solicitou aos alunos que verificassem se algumas das hipóteses formuladas antes da leitura correspondiam efetivamente ao tema do texto.

Atividades posteriores à leitura

No final da aula, a docente solicitou aos alunos que retirassem uma foto ou que desenhassem a sua comida preferida, como tarefa para casa.

Análise crítica da Aula 4

Na Aula 4, os alunos realizaram diversas atividades direcionadas ao desenvolvimento da competência de leitura, ainda que a indisponibilidade de acesso à *Internet* tenha gerado alguns constrangimentos, posteriormente ultrapassados através da implementação de alternativas adequadas. A apresentação de imagens de marcas de *Fast food* revelou ser uma estratégia muito apelativa. O interesse demonstrado pelos alunos impôs dinamismo à atividade, uma vez que todos os alunos conheciam essas marcas e os produtos por elas comercializados.

A implementação de várias estratégias proporcionou o envolvimento e a participação empenhada de todos os alunos nas diferentes tarefas, nomeadamente: a utilização dos sentidos (a audição e a visão), mobilização dos conhecimentos já adquiridos, aprendizagem de novo vocabulário, formulação de hipóteses do tema do texto a analisar, recurso a fotocópias a cores, leitura dividida em parágrafos, palavras complexas destacadas, aula estruturada e o encadeamento dos vários exercícios, resumo de cada parágrafo e palavras-chave registadas no quadro, trabalho individual e a pares.

É de salientar que apenas a atividade de compreensão do texto foi diferenciada e adaptada às características dos alunos com DAE, tendo em consideração as suas limitações na descodificação do código escrito e na compreensão da informação textual. Importa destacar a relevância de as atividades de leitura terem sido desenvolvidas de forma gradual e cumulativa, acompanhadas pelo registo, no quadro, dos resumos de cada parágrafo, bem como das palavras que os alunos identificaram como fundamentais para a compreensão do texto.

Contudo, aquando do pedido de formulação de hipóteses acerca do texto a ser ouvido/lido, os alunos revelaram menor propensão para esta tarefa, uma vez que o referido texto não apresentava qualquer imagem ou fotografia que facilitasse a inferência do tema, estratégia que não foi esquecida na elaboração da Aula 5.

8.3.2. Aula 5 – Leitura (45 minutos)

A presente aula estava planificada para uma duração de 90 minutos, seguindo a estrutura recomendada pela bibliografia, contemplando atividades de preparação para a leitura (*Before reading*) e ensino de novo vocabulário, leitura e tarefas a desenvolver durante a leitura (*While reading*), atividades posteriores à leitura (*After reading*) de forma semelhante à Aula 4. Em Apêndice encontram-se todos os documentos referentes à primeira planificação (Planificação - versão 1 (Apêndice 19), *Powerpoint* - versão 1 (Apêndice 20); *Great cooks! Vocabulary* Ficha 1 - versão 1 (Apêndice 21)).

Esta aula foi realizada na penúltima semana do último período letivo, coincidindo com a execução de um conjunto de atividades extracurriculares, o que inviabilizou a implementação da primeira planificação - versão 1 (Apêndice 19). Para além desta circunstância, a autora do presente trabalho, que desempenhava igualmente as funções de docente-coadjuvante, encontrava-se impossibilitada de estar presente. Face a estas condicionantes, e após um diálogo reflexivo entre 2 docentes envolvidas, foi procurada uma solução conjunta e decidiram proceder às alterações consideradas necessárias, para continuar a testar a aplicabilidade de algumas das técnicas recomendadas na bibliografia consultada. Deste modo, foi elaborada uma nova planificação - versão definitiva (Apêndice 22) e a respetiva grelha da aula, adaptando o texto do Livro *“TopTeen8”*, com base no método multissensorial e estruturado, respeitando o tempo limite de 45 minutos. Posteriormente, estes documentos foram analisados e discutidos conjuntamente com a docente de Inglês e com a docente-coadjuvante, antes da sua implementação em contexto letivo.

Tendo em consideração a natureza transversal da competência da leitura em LI, esta situação possibilitou aferir, por um lado, a autonomia da docente de Inglês, responsável pela turma, para assegurar uma diferenciação efetiva, garantindo a inclusão de todos os alunos e promovendo uma aprendizagem equitativa e por outro, a promoção do desenvolvimento e do fortalecimento de uma mentalidade inclusiva (Minott, 2019).

Estratégias de preparação para a leitura

1) - Ensinar com os sentidos (método multissensorial); Formular hipóteses (antes da leitura) e verificar hipóteses (no final da realização dos exercícios)

A docente de Inglês iniciou a aula distribuindo a Ficha 2A (Apêndice 24) aos alunos com DAE, em cor pastel) e a Ficha 2 (Apêndice 25) aos restantes. Em seguida, solicitou que todos observassem a imagem presente no início da ficha e questionou-os sobre o que sabiam acerca da pessoa retratada. O objetivo foi envolver os alunos na leitura do texto, uma vez que a personagem em questão era uma figura assídua em programas televisivos e reconhecida pelo seu carisma.

Partindo da observação da imagem que acompanhava o texto, os alunos foram questionados sobre a possibilidade de preverem o tema abordado. As hipóteses levantadas pela turma foram registadas no quadro (Anexo 6).

Estratégias a desenvolver durante a leitura

1) - Ensinar com os sentidos

Os alunos escutaram duas vezes a faixa disponibilizada pela Escola Virtual, correspondente ao texto da página 96 do manual adotado (*slow version*), acompanhando simultaneamente a leitura do mesmo. Esta abordagem de mobilizar dois canais sensoriais, auditivo e visual, facilita a compreensão do texto.

2) - Destacar palavras; Ensinar de forma estruturada e cumulativa

Nas Fichas 2 e 2A (Apêndice 24 e Apêndice 25), as palavras desconhecidas ou de maior complexidade surgiam a negrito; na Ficha 2A (Apêndice 25), o seu significado encontrava-se indicado entre parêntesis na LM dos alunos.

Nas atividades de leitura, estratégias como a explicação explícita, a previsão do tema do texto, a identificação do conteúdo e a procura de palavras-chave favorecem a compreensão do texto por parte dos alunos com DAE (Kormos & Smith, 2012).

Após a audição e leitura do primeiro texto, *“Emma Stone”*, todos os alunos foram convidados a realizar o Exercício 1, cuja formulação era idêntica em ambas as fichas.

Relativamente ao segundo texto, foi replicada a audição e leitura simultânea do texto, recorrendo-se igualmente ao recurso disponibilizado pela Escola Virtual. Mais uma vez, os alunos escutaram e

acompanharam a audição e a leitura do texto “*Bradley Cooper*” 2 vezes, após o que lhes foi solicitado o cumprimento do Exercício 2.

3) - Utilizar o Código de cores; Utilizar tabelas, respostas curtas...

Nesta atividade, os alunos responderam a um conjunto de questões, em que os pronomes interrogativos se encontravam assinalados com cores distintas. A Ficha 2A (Apêndice 24) incluía quatro perguntas: *Who?*, *What?*, *When?*, *Why?*; enquanto a Ficha 2 (Apêndice 25) apresentava cinco questões: *Who?*, *What?*, *Why?*; *When?* e novamente *Who?*. As perguntas de ambas as fichas foram adaptadas do manual adotado, os pronomes interrogativos (*question-words*) estavam escritos a cores distintas, e foram introduzidas algumas simplificações para os alunos com DAE, de acordo com as recomendações da literatura (Smith, 2017). Assim, na Ficha 2A (Apêndice 24) foram utilizadas formulações mais simples e diretas, não sendo exigida a produção de respostas completas; em vez disso, os alunos deveriam sublinhar no texto as passagens correspondentes às questões colocadas, podendo, se desejassem, seguir o código de cores. Já na Ficha 2 (Apêndice 25), os alunos elaboraram respostas em frases completas, também com a possibilidade de utilizar as cores associadas a cada pronome interrogativo.

De acordo com Smith (2017), os alunos com DAE tendem a demonstrar receio perante textos extensos, necessitando, por isso, de uma motivação clara para prosseguirem a leitura. A estratégia adotada de colorir de cores distintas os pronomes interrogativos, visou alcançar dois objetivos principais: promover a perseverança dos alunos com DAE; evidenciar que também os alunos normotípicos podem apresentar dificuldades no processo de leitura.

No final da aula, a docente solicitou aos alunos que verificassem se algumas das hipóteses formuladas previamente (antes da leitura dos textos) se tinham confirmado.

Análise crítica da Aula 5

A planificação inicial da Aula 5 contemplava todas as adaptações necessárias para garantir a participação ativa dos alunos com DAE. Contudo, pelas razões anteriormente mencionadas, não foi possível concretizá-la conforme o previsto. Esta situação, contudo, constituiu uma oportunidade para ampliar as competências da docente de Inglês em práticas inclusivas, permitindo, simultaneamente, aferir o acesso equitativo à educação e a um ambiente de aprendizagem favorável (Kormos & Nijakowska, 2017), com a implementação do método multissensorial generalizado à globalidade dos alunos.

Independentemente dos resultados decorrentes das atividades realizadas com os alunos, e que serão discutidos e analisados no Capítulo 9 (Apresentação e Análise dos resultados), verificou-se que estes não demonstraram predisposição para realizar uma nova atividade de leitura, aquando da entrega das fichas. Contudo, começaram a evidenciar maior interesse, quando foram questionados acerca da personagem apresentada no início do primeiro texto, reconhecida pela sua participação em programas televisivos, associada ao uso de linguagem imprópria e a atitudes intransigentes.

À semelhança do que ocorre no manual escolar, não foram realizadas atividades específicas para a aprendizagem de novo vocabulário. Embora os alunos com DAE tivessem acesso ao significado dos vocábulos mais complexos na sua LM, a ausência de estratégias que promovessem a sua efetiva interiorização, inibiu a participação plena destes alunos. Importa salientar, contudo, que todos os alunos revelaram dificuldades, em virtude da complexidade e dos significados implícitos presentes nos 2 textos.

A técnica apresentada no manual, que consiste em inferir o significado de novas palavras a partir do contexto, é uma prática nada recomendada para alunos com DAE. Relativamente à formulação das questões, foram seguidas as recomendações da bibliografia e optámos por uma estratégia distinta daquela que fora utilizada na Aula 4, ainda no domínio da Leitura.

A audição dos textos, a utilização de técnicas diferenciadas de compreensão, o recurso a fotocópias a cores, o esquema do primeiro texto, a inclusão de personagens conhecidas da televisão e do cinema, a utilização de pronomes interrogativos destacados por cores, bem como as previsões elaboradas pelos alunos acerca do tema dos textos e a posterior verificação dessas hipóteses, constituíram estratégias que facilitaram a participação dos alunos nas atividades desta aula. Todavia, considera-se que, com a planificação inicialmente prevista, os alunos poderiam ter revelado maior empenho e interesse, uma vez que a aula incluiria tarefas mais diversificadas e dinâmicas.

9. Apresentação e Análise dos resultados

Neste capítulo, serão apresentados os resultados obtidos após as aulas descritas anteriormente, organizados pelos seguintes domínios:

- Audição (*Listening*) – Aula 1 (45 minutos);

- Audição e Oralidade (*Speaking e Listening*) – Aula 2 (45 minutos);
- Oralidade (*Speaking*) - Aula 3 (45 minutos);
- Leitura (Reading) – Aula 4 (90 minutos) e Aula 5 (45 minutos)

Foi utilizada a Taxonomia de *Bloom*, com a elaboração de grelhas para todas as aulas que constam deste trabalho, com a definição de *teaching goals* (o que era pretendido ensinar) e *learning outcomes* (o que os alunos realmente aprenderam) (UIC, 2025).

9.1. Domínio da Audição (*Listening*) – Aula 1

Na Aula 1, foram desenvolvidas atividades relacionadas com o domínio da Audição (*listening*). De forma a envolver os alunos em todas as tarefas, foi apresentado um breve vídeo que serviu de estímulo para a aula e que ilustrava uma situação de compra numa loja. Em seguida, os alunos ouviram pela primeira vez um diálogo, estes deveriam prestar atenção, sem efetuar qualquer registo. Da segunda vez que ouviram a mesma gravação, a docente interrompeu a reprodução do diálogo 3 vezes, devidamente identificadas nas fichas, solicitando aos alunos o preenchimento dos espaços num tempo previamente definido.

No Apêndice 26 encontram-se registadas e analisadas as respostas à atividade de audição do diálogo “*At the Sports Shop*” obtidas pelos alunos com DAE, enquanto no Apêndice 27 constam as respostas dos restantes alunos da turma.

Podemos afirmar que a maioria dos alunos realizou a atividade de compreensão auditiva do Exercício 1 da Ficha 1A (Apêndice 4) e da Ficha 1 (Apêndice 5) sem dificuldades significativas, alcançando os *learning outcomes* delineados, conforme evidenciado na Grelha das Aulas 1 e 2 (Apêndice 3).

No que se refere aos alunos com DAE, o Apêndice 26 referente ao diálogo ouvido e intitulado *At the sports shop*, da Ficha 1A, Exercício 1, espelha que estes atingiram, sem dificuldades, os objetivos propostos. Cumpre destacar que, na Ficha 1A, o exercício 1 apresentava palavras que deveriam ser escritas nos espaços correspondentes. Dos 5 alunos com DAE, apenas 2 alunos registram erros ao copiar a mesma palavra, refletindo uma característica típica de alunos com Dislexia, relacionada com a dificuldade na codificação escrita, nomeadamente a alteração da ordem dos grafemas, omissão, adição e/ou substituição de letras (Ramos, 2011; Daloiso, 2017).

Quanto ao Apêndice 27 respeitante ao diálogo *At the sports shop*, Ficha 1, Exercício 1, verificou-se que 8 alunos concluíram o exercício sem erros, enquanto outros 8 alunos da turma, que não apresentam dificuldades de aprendizagem, curiosamente registaram erros idênticos aos observados nos alunos com DAE (Ver Apêndice 26), nomeadamente alteração, adição, omissão ou troca de grafemas. Deve, contudo, ser considerado que, na ficha deste grupo, não se encontravam registadas as palavras a serem preenchidas nos espaços.

Os resultados referentes aos exercícios de compreensão auditiva do Exercício 2 da mesma ficha, realizados pelos alunos com DAE estão sistematizados no Apêndice 28, o Apêndice 29 apresenta os dados correspondentes aos restantes discentes.

Relativamente ao Exercício 2, a análise dos resultados da Ficha 1A evidencia que os alunos com DAE apresentaram maiores dificuldades nesta tarefa, embora esta tenha sido elaborada segundo as orientações da literatura sobre a temática. Dos 5 alunos com DAE, 2 conseguiram atingir os *learning outcomes*, demonstrando compreensão do conteúdo do diálogo e capacidade de reflexão sobre as questões colocadas, com 9 e 8 respostas corretas, respetivamente. Quanto aos restantes, 3 alunos, cada um obteve 4 respostas corretas, espelhando dificuldades na compreensão e na reflexão acerca do diálogo escutado.

No que concerne aos restantes alunos, 3 alunos obtiveram a totalidade das respostas corretas, 7 alunos registaram 8 respostas certas, 4 alcançaram 6 respostas corretas e, por fim, 2 alunos responderam corretamente a apenas 3 questões do Exercício 2 da Ficha 1. Podemos constatar que a maioria dos alunos alcançou os *learning outcomes*, embora uma minoria tenha revelado lacunas na compreensão do diálogo. Salienta-se que este tipo de exercício, centrado na compreensão e reflexão, exige não apenas o entendimento da LE, mas também espírito crítico e capacidade de abstração, requisitos que podem constituir desafios para alguns jovens nesta faixa etária.

9.2. Domínio da Oralidade e da Audição (*Speaking and Listening*) – Aula 2

Durante a Aula 2, no âmbito do Exercício 2 da Ficha 3 (Apêndice 7), os discentes tiveram que elaborar um diálogo a partir de frases-chave, algumas incompletas, apresentadas em tabelas com cores distintas para cada interlocutor, previamente trabalhadas no Exercício 1 da mesma ficha. Para a realização desta tarefa, a turma foi dividida em dois grupos: um grupo permaneceu na sala de aula com a docente de Inglês, enquanto o grupo de alunos com DAE, juntamente com os seus pares,

desenvolveu a atividade numa sala à parte, acompanhados pela docente coadjuvante, de modo a garantir um ambiente propício ao trabalho e sem constrangimentos.

Os diálogos preparados, ensaiados e gravados por este último grupo correspondem aos ficheiros 34/1, 36/1, 38/1 e 39/1, denominado por Grupo 1, cujas transcrições se encontram disponíveis para análise no Anexo 1. Quanto ao desempenho, a análise do Apêndice 30 demonstra que, dos 4 pares, somente 1 apresentou uma resposta incorreta e incompleta, enquanto os outros 3 grupos não registaram qualquer erro. Relativamente aos restantes alunos, autores dos ficheiros 24/2, 27/2, 29/2, 31/2, 32/2, 33/2 e 34/2, identificados como pertencentes ao Grupo 2, verificou-se que 3 grupos elaboraram diálogos sem erros, enquanto outros 3 apresentaram frases incompletas, e em 1 dos casos, verificou-se troca de frases. As transcrições dos diálogos gravados pelo Grupo 1 e Grupo 2, assim como as respetivas gravações, encontram-se no Anexo 1.

Importa salientar que os espaços sombreados apresentados nos apêndices referidos anteriormente, correspondem a diálogos mais curtos, que não contemplaram a totalidade das 12 frases previstas, mas que se revelaram corretas a nível semântico e gramatical. Face ao exposto e à análise deste último Apêndice, conclui-se que todos os alunos conseguiram atingir os *learning outcomes* delineados para a Aula 2, nomeadamente: adaptar as frases-chave, escrever, interpretar e gravar o diálogo.

O Apêndice 31 apresenta os pares do Grupo 2 que realizaram o Exercício 3 e que identificaram, na audição dos diálogos, a cor e o tamanho de cada item adquirido, bem como os colegas que participaram em cada um deles. O Exercício 3 do Ficha 3 foi realizado pelo grupo de alunos que permaneceu na sala de aula com a docente de Inglês. Durante a audição das 7 gravações, cada faixa/ficheiro exigia que os alunos identificassem os nomes dos intervenientes, a peça de roupa ou acessório adquirido, a respetiva cor e o tamanho. Pela análise da tabela, aferimos que o par D.L./D.S. não realizou o exercício 3, sendo a sua faixa 31/2, aquela que suscitou maiores dificuldades aos restantes grupos. O par D.S./E.C. evidenciou os maiores problemas na identificação dos elementos solicitados, seguido pelo par C.Q./P.F., enquanto os restantes grupos cumpriram com facilidade os *learning outcomes* previstos para esta atividade, e já referidos anteriormente.

9.3. Prova Oral (*Speaking*) – Aula 3

No que respeita à Aula 3, os alunos com DAE responderam a um guião concebido com o propósito de os apoiar na preparação da Prova Oral, a ser realizada junto das docentes responsáveis pela avaliação neste domínio. Desta forma, estes registaram as suas respostas pessoais nos cadernos diários, junto da docente-coadjuvante, numa sala à parte. Embora não se encontrem disponíveis todos os registos, foi possível verificar que A.C. demonstrou empenho, respondendo com bastante esforço e de forma gradual a cada uma das questões colocadas (Ver Anexo 3).

Quanto às observações das docentes avaliadoras relativamente à prestação dos alunos com DAE nos testes orais, e que estão destacados no Apêndice 32, estas referiram que num primeiro momento, a maioria dos alunos demonstrou algum nervosismo e hesitação. Contudo, à medida que as várias questões iam sendo colocadas, os alunos foram respondendo com crescente segurança e satisfação, tendo todos alcançado resultados satisfatórios, como pode ser observado no referido Apêndice. De ressaltar que, ao solicitar a alunos com estas características e dificuldades na aprendizagem da LE, uma língua particularmente opaca, que agudiza o seu processo de aprendizagem, a realização de atividades neste domínio da Oralidade, tanto a docente-coadjuvante como as docentes avaliadoras, constataram que estes alunos mostraram envolvimento na aprendizagem e disponibilidade para melhorar o seu desempenho, desde que lhes sejam propostas atividades adequadas ao seu perfil. No Apêndice 32 são também apresentados os resultados referentes à prestação de todos os alunos na Prova Oral.

Ainda relativamente a este Apêndice (o original deste documento foi cedido pela docente de Inglês), infere-se que as instruções dadas às docentes avaliadoras, bem como material facultado na Planificação da Aula 3 (Apêndice 9), que incluía um guião de perguntas, tabelas com questões com graus distintos de dificuldade, no sentido de encorajar o aluno a falar e se expor, contribuíram para que as docentes pudessem aplicar as estratégias de diferenciação no domínio da Oralidade, permitindo que todos os alunos alcançassem bons resultados, como pretendido nos *learning outcomes* desta aula: Selecionar e enunciar as características da imagem escolhida; Selecionar e explicar as suas atividades de vida saudável.

9.4 Domínio da Leitura (*Reading*) – Aula 4 e Aula 5

9.4.1. Domínio da Leitura (*Reading*) – Aula 4

Na Aula 4 os alunos tiveram que ponderar se os alimentos comercializados pela indústria da *Fast Food* seriam ou não saudáveis. Para o efeito, observaram várias imagens de marcas de *Fast Food* e tiveram que preencher a tabela da Ficha 2 (Apêndice 15), com o nome da cada marca, os produtos que estas vendiam, categorizar a comida dessas marcas e finalmente se esses alimentos eram ou não saudáveis. No Apêndice 33 encontram-se registados os resultados obtidos pelos alunos com DAE na realização da ficha sobre *Fast Food*, enquanto no Apêndice 34 se apresentam os resultados correspondentes aos restantes alunos da turma.

A Ficha 2 (Apêndice 15) foi elaborada para todos os alunos e, de modo a analisar com maior rigor o desempenho dos dois grupos, neurodivergentes e normotípicos. Todos os alunos revelaram interesse na realização do exercício e constatou-se que a prestação de ambos os grupos é muito semelhante, uma vez que todos cometeram erros na escrita dos nomes de alguns artigos, a saber: *hamburguer/burger, frie/frier/fride, chicken, coffe, naguets/naggets/nugets/nugts, soap/sopa, fattering/feeting/fatterin, gresy/greash, cheey, fetty*. Importa ainda referir que, curiosamente, no grupo dos alunos sem DAE foi registado erro frequente na grafia do nome de uma marca: *Burger King*.

Não obstante a possibilidade de recorrer ao dicionário *online* disponível nos telemóveis, a maioria dos alunos optou por não utilizar este recurso durante a realização da tarefa, não conseguindo atingir um dos *learning outcomes* para esta atividade: pesquisar no *Google* tradutor.

No Apêndice 35 encontram-se apresentados os resultados dos exercícios de aprendizagem do novo vocabulário, realizados pelos alunos com DAE, enquanto no Apêndice 36 se apresentam os resultados obtidos pelos restantes alunos da turma nos mesmos exercícios.

No que se refere aos Apêndices 35 e 36, podemos concluir que todos os alunos responderam corretamente a todas as questões da Ficha 3 (Apêndice 16), à exceção de um aluno que cometeu um erro numa questão e de outro que não acertou em duas perguntas.

O Apêndice 37 apresenta a análise do desempenho dos alunos com DAE nos exercícios de compreensão do texto *“Junk food on Social Media”* e verifica-se que 4 alunos responderam

corretamente a 3 questões da Ficha 4A (Apêndice 17), apresentando respostas incorretas nas 5 restantes; 1 aluno apresentou 4 respostas corretas e 4 incorretas.

Assim, pode deduzir-se que a estratégia recomendada não se revelou a mais adequada para implementação junto dos alunos com DAE, sem que tal implique, no entanto, que seja inapta ou inadequada para outros alunos com as mesmas especificidades. De acordo com diversos estudos nesta área, (Kormos, 2017; Kormos & Smith, 2012; Nijakowska, 2010; Schneider & Crombie, 2003), as propostas apresentadas nestes trabalhos visam tornar o processo de aprendizagem de Inglês, como LE, mais acessível a alunos com Dislexia e outras DAE. Contudo, a experiência direta com o aluno ou alunos pode determinar se a estratégia se revela realmente eficaz (Daloiso, 2017).

O Apêndice 38 sistematiza os resultados obtidos pelos restantes alunos nos exercícios de compreensão leitora do texto *“Junk food on Social Media”*. Assim quanto à avaliação da Ficha 4 (Apêndice 18), observa-se o seguinte: 6 alunos apresentaram respostas corretas em todas as questões; 5 alunos responderam corretamente a 6 questões, tendo apresentado 1 resposta incorreta ou incompleta; 1 aluno acertou em 5 perguntas e errou em 2; 2 alunos apresentaram respostas incorretas ou não responderam a 3 questões; 1 aluno respondeu corretamente a 2 perguntas, não tendo respondido ou acertado nas restantes 5; por último, 1 aluna não entregou a ficha.

Por um lado, o grupo de alunos com DAE teria que concluir se as frases apresentadas na Ficha 4A eram verdadeiras ou falsas, tarefa que exigia compreensão e inferência a partir de um texto já por si complexo. Apesar de esta técnica ser recomendada pela literatura, constata-se que as atividades de leitura propostas para estes alunos se revelaram demasiado exigentes ou que as frases apresentadas eram demasiado complexas, o que impossibilitou o alcance dos seguintes *learning outcomes*: interpretar e inferir as questões de cada parágrafo.

Por outro lado, o exercício realizado pelos restantes alunos, completar espaços em frases e indicar a veracidade das afirmações apresentadas, mostrou ser uma tarefa mais acessível, o que se refletiu nos bons resultados obtidos, conforme evidenciado no Apêndice 38.

Na Tabela 4 podem ser observadas, de um lado, as hipóteses formuladas pelos alunos antes da leitura do texto *“Junk food on Social Media”*, e do outro lado, o sumário e as palavras-chave de cada parágrafo do mesmo texto.

Tabela 4

Resumo das hipóteses e do sumário dos parágrafos e das palavras-chave do texto

What is the text about?	Summary of each paragraph (sentences or key words)
Hypotheses	<u>1st paragraph</u>
- <i>Fast Food</i>	In social media children can find fast food ads
- <i>Social Media</i>	<u>Key words:</u> ads, junk food, social media, researchers
- <i>Fat Food</i>	<u>2nd paragraph</u>
	Half of Australian kids like fast food brands
	<u>Key words:</u> fast food, Facebook, half of Australian kids
	<u>3rd paragraph</u>
	IT is urgent to ban junk food ads from kids' sites
	<u>Key words:</u> ban, consumption, overweight, kids
	<u>4th paragraph</u>
	Francesca doesn't pay attention to fast food ads
	<u>Key words:</u> fast food ads, not paying attention, ignore

Respeitante à atividade de leitura desenvolvida nesta aula e que pode ser observada na Tabela 4 e Anexo 5 (fotografias), esta consistiu em registar no quadro, o resumo de cada parágrafo e as respetivas palavras-chaves, após a leitura de cada parágrafo. Depreende-se que, apenas os alunos com maior segurança na LI, participaram ativamente nesta tarefa. No que se refere à identificação das palavras-chave, todos os alunos procuraram contribuir.

9.4.2. Domínio da Leitura (*Reading*) – Aula 5

Após alguns contratempos, a Aula 5, originalmente prevista para uma duração de 90 minutos, foi reduzida para 45 minutos. Assim, mediante decisão conjunta das 2 docentes, todos os documentos relativos a esta aula foram cuidadosamente analisados, discutidos e adaptados a esta nova limitação temporal. A aula foi, posteriormente, ministrada exclusivamente pela docente de Inglês. Assim, esta aula teve início com a apresentação de uma foto de uma personalidade conhecida pelo seu trabalho televisivo. Em seguida, foram colocadas diversas perguntas acerca desse personagem, com o objetivo de envolver os alunos na atividade de leitura subsequente e manter o interesse pela leitura ao longo da aula, foi, ainda, solicitado que fossem formuladas hipóteses acerca do tema do texto. Esta tarefa foi realizada com entusiasmo, tendo as previsões sido registadas no quadro, conforme se encontra documentado na Tabela 5 e na fotografia do quadro no Anexo 6. No final da aula, os alunos manifestaram vontade em verificar se algumas das suas previsões se confirmavam.

Tabela 5*Previsões dos alunos acerca dos textos Emma Stone e Bradley Cooper*

because	they like cooking
	they like watching TV shows
	they participated in a TV show

Os discentes ouviram 2 vezes o áudio do texto “*Emma Stone*”, que se encontra no manual adotado “TopTeen8” e, em seguida, tiveram de completar um esquema constituído por 6 frases incompletas ou palavras-chave. Procurou seguir-se as estratégias preconizadas no manual adotado, no qual não há qualquer atividade prévia de ensino de novo vocabulário.

No que respeita ao Exercício 1 da Ficha 2A (Apêndice 24), realizada pelos alunos com DAE, depreende-se pelo Apêndice 39, que a maioria dos alunos manifestou bastantes dificuldades na compreensão do texto e, conseqüentemente, lacunas significativas no preenchimento do esquema proposto. Estes resultados evidenciam a necessidade premente de atividades de aprendizagem e da execução de exercícios variados de novo vocabulário, destacando-se como uma estratégia fundamental para alunos com DAE.

Assim, dos 5 alunos com DAE, observou-se o seguinte desempenho neste exercício: 1 aluno completou todas as 6 questões corretamente; outro obteve 5 respostas corretas, deixando 1 questão em branco; um terceiro obteve 4 questões corretas, errou 1 e não realizou outra; 1 aluno conseguiu acertar em 2 respostas, ainda que uma continha um erro ortográfico; por fim, o último obteve 1 resposta correta, errou outra e não respondeu às 4 restantes questões. Houve, no entanto, uma troca de fichas e um discente com DAE, assinalado na tabela com *, realizou a Ficha 2 e apresentou resultados muito satisfatórios nos Exercícios 1 e 2.

No que concerne aos restantes alunos, 8 alunos responderam e acertaram em todas as questões sem qualquer dificuldade, embora 1 deles tenha apresentado 1 resposta incompleta; 4 alunos erraram ou não realizaram 1 questão, mas acertaram as 5 restantes; 2 alunos não acertaram ou não responderam a 2 questões; e, finalmente, 3 alunos não responderam ou não assinalaram corretamente 3 perguntas, como indicado no Apêndice 40. Deduz-se, portanto, que este grupo não apresentou dificuldades graves no preenchimento deste esquema, evidenciando que a maioria dos alunos consegue realizar os exercícios do manual adotado de forma satisfatória, em contraste com o grupo de alunos com DAE, que requer atividades diferenciadas e adaptadas ao seu perfil.

É imprescindível que, na elaboração de manuais escolares, sejam consideradas as forças e fragilidades dos alunos com DAE, incluindo nestes livros tarefas e atividades direcionadas às especificidades deste grupo, de modo a promover a aprendizagem de Inglês, como LE, para estes alunos.

A atividade de compreensão do texto "*Bradley Cooper*", avaliada no Exercício 2, consistiu numa tarefa diferenciada, especialmente direcionada a este grupo de alunos com DAE, tendo como objetivo que os participantes sublinhassem as respostas às questões colocadas. Atendendo às suas características, concluiu-se que as tarefas aplicadas foram as mais indicadas, uma vez que os resultados obtidos foram muito satisfatórios, tendo em conta a dificuldade do texto. Dos 5 alunos, 2 alunos responderam corretamente a todas as perguntas; 1 apresentou apenas 1 resposta incompleta, acertando as restantes; outro respondeu corretamente a 3 perguntas, tendo 1 resposta incompleta e outra incorreta; o último aluno acertou apenas a 1 questão, errou outra e não respondeu a 2 perguntas, como indicado no Apêndice 41.

Este último texto apresentava densidade e elevado grau de complexidade, não sendo, à partida, adequado para alunos com DAE. Todavia, ao implementar as estratégias recomendadas por Smith (2017), para promover a motivação destes alunos em atividades de leitura, o grupo conseguiu responder a todas as questões, com exceção de 1 aluno, alcançando resultados satisfatórios. Contudo, foi possível observar através da prestação do discente com DAE, que por lapso, não recebeu a ficha apropriada, que também este revelou um desempenho razoável na realização do exercício.

Quanto aos restantes alunos, o Apêndice 42 evidencia que 4 alunos responderam corretamente a todas as questões; 7 alunos acertaram 5 perguntas, errando ou não respondendo a 1 questão; 2 alunos obtiveram 3 respostas corretas, não acertando ou não respondendo a 2 questões, 1 destes alunos tem DAE; outros 2 alunos acertaram 2 questões, errando ou não respondendo às 3 restantes; por último, 2 alunos tiveram 1 questão certa e não realizaram ou não responderam às restantes 4 perguntas.

Todavia e analisando este último Apêndice relativo ao restante grupo de alunos, infere-se que estes apresentaram algumas dificuldades na compreensão do texto. Tal situação levanta questões relevantes, como: possível desmotivação dos alunos; desconhecimento de estruturas gramaticais; uso de linguagem mais complexa; necessidade de que o nível de complexidade do texto esteja alinhado com a proficiência linguística dos alunos; vocabulário desconhecido.

A análise dos resultados da última aula revelou que a maioria dos alunos apresenta distintos graus de dificuldade nas atividades de leitura, corroborando as observações de Smith (2017). A implementação de práticas inclusivas permitiu às docentes responder de forma mais eficaz às necessidades de todos os discentes, eliminando barreiras à participação plena e promovendo estratégias diferenciadas que valorizam a diversidade em sala de aula.

O método multissensorial e estruturado demonstrou ser uma estratégia pedagógica eficaz, favorecendo o processamento da informação e a retenção dos conteúdos. Apesar das exigências acrescidas ao nível da planificação e da criação de materiais específicos para alunos com DAE, o empenho e a motivação da turma revelaram-se determinantes para o sucesso das aprendizagens.

O trabalho colaborativo entre as docentes destacou-se como elemento central para a valorização das necessidades de todos os alunos, promovendo uma planificação atenta às diferenças individuais e uma prática pedagógica inclusiva que beneficia o grupo no seu conjunto.

CONCLUSÕES

As práticas pedagógicas inclusivas contribuem para a eliminação de barreiras à aprendizagem, ao reduzir desigualdades relacionadas com a presença, acessibilidade, participação e sucesso académico, constituindo, simultaneamente um elemento essencial para garantir uma educação de qualidade e a criação de um ambiente de aprendizagem equitativo, justo e solidário (UNESCO, 2017).

O presente estudo procura dar resposta aos princípios da Escola Inclusiva, atendendo às necessidades dos alunos com DAE, nas aulas de LI como LE, através da implementação de abordagens de aprendizagem que beneficiem todos os alunos. Neste contexto, a investigação centrou-se nos seguintes objetivos:

- Avaliar a eficácia do método multissensorial e estruturado no Ensino da Língua Inglesa para alunos com DAE nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura;
- Identificar os progressos dos alunos com DAE decorrentes da aplicação do método multissensorial e estruturado no Ensino da Língua Inglesa, nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura;
- Verificar a aplicabilidade e a adequação do método multissensorial e estruturado numa turma heterogénea no Ensino da Língua Inglesa, nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura.

Relativamente à eficácia do método multissensorial e estruturado, os resultados obtidos pelos alunos com DAE nos domínios avaliados revelaram-se amplamente positivos. Constatou-se que os alunos com DAE podem ser plenamente incluídos nas aulas de Inglês, como LE, desde que beneficiem de adaptações orientadas para as suas necessidades específicas e da implementação de metodologias adaptadas à diversidade existente em sala de aula.

No que concerne aos progressos alcançados, verificou-se que os alunos com DAE desenvolveram competências significativas nos domínios da Audição, Oralidade e Leitura, executando as atividades propostas de forma muito satisfatória. Tal facto ficou evidenciado nas tarefas realizadas e nos resultados obtidos, demonstrando que o método multissensorial e estruturado se revela adequado às suas especificidades, promovendo uma participação ativa e com sucesso.

No que respeita à aplicabilidade do método em turmas heterogéneas, observou-se, durante as aulas, que o método multissensorial e estruturado pode ser eficazmente aplicado a todos os alunos. A realização de tarefas graduais e cumulativas, acompanhadas da explicitação de estruturas

gramaticais e linguísticas, bem como a execução de exercícios múltiplos e frequentes até à sua automatização, mostrou-se adequada à totalidade da turma.

Os resultados obtidos evidenciaram que esta abordagem se revelou eficaz na aprendizagem da LI, tanto para alunos com DAE, como para os restantes discentes. As atividades interativas, diversificadas e orientadas, alinhadas com os interesses dos alunos, potenciaram o envolvimento de todos, fomentando o espírito de entreajuda, a participação ativa, o respeito entre pares, bem como o aumento da autoestima, da motivação e envolvimento de todos os alunos. A análise das aulas demonstrou, igualmente, que atender às diferenças individuais e maximizar a participação exigem uma estruturação pedagógica que promova, de forma efetiva, a inclusão e a aprendizagem de todos os alunos.

Outro aspeto relevante deste estudo foi a prática colaborativa entre as 2 docentes, desenvolvida numa lógica de corresponsabilização e de cooperação, que lhes conferiu maior segurança para experimentar diferentes estratégias pedagógicas. Esta abordagem permitiu responder, de forma eficaz, às necessidades diversificadas de um grupo mais amplo de alunos, ultrapassando a limitação das adaptações dirigidas exclusivamente, aos alunos com DAE. Paralelamente, esta prática esteve em conformidade com o estabelecido no DL 54/2018, ao contemplar a diferenciação pedagógica, o reforço das aprendizagens e a utilização de múltiplos meios de motivação, representação e expressão.

Ao adotar estes princípios e proporcionar uma formação abrangente aos docentes, promove-se a criação de contextos educativos equitativos, inclusivos e acessíveis, nos quais todos os alunos, independentemente das suas características individuais e necessidades particulares, possam melhorar a sua prestação escolar.

Como salientado por Smith (2017): “Inclusion involves modifying our classroom practice and approaches to include students who have different approaches to learning, in a way that benefits everybody” (p.6).

Seguindo esta perspetiva, torna-se viável ensinar todos os alunos para utilizar a língua franca, a LI, de modo a potenciar o seu sucesso, tanto a nível pessoal, como profissional.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M. (2020). Inclusion and equity in education: Making sense of global challenges. *Prospects*, 49(2), 123–134. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09506-w>
- American Psychiatric Association (2023). DSM-5-TR -5.ª Edição (Texto Revisado) - *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. https://www.academia.edu/96657644/DSM_5_Atualizado_Portugu%C3%AAs_DSM_5_TR_American_Psychiatric_Association
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostical and Statistical Manual of Mental Disorders DSM* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://www.cruzvermelha.pt/images/pdf/DSM-5.pdf>
- British Dyslexia Association (2025). *About dyslexia. What is dyslexia*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/about-dyslexia/what-is-dyslexia>
- British Dyslexia Association (2025). *Neurodiversity and co-occurring differences*. <https://www.bdadyslexia.org.uk/dyslexia/neurodiversity-and-co-occurring-differences>
- Caravolas, M. (2005). The nature and causes of dyslexia in different languages. In C. H. Margaret Snowling (Ed.), *The science of reading: A handbook*, 18, 336–355. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch18>
- Carroll, J.M., Holden, C., Kirby, P., Thompson, P.A., Snowling, M.J. (2025), Toward a consensus on dyslexia: findings from a Delphi study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 66(7), 1065-1076. <https://doi.org/10.1111/jcpp.14123>
- Cimermanová, I. (2015). Teaching English as a foreign language to dyslexic learners. *Teaching Foreign Languages to Learners with Special Educational Needs*. (3), 39-62. Constantine the Philosopher University. DOI:[10.17846/SEN.2015.39-62](https://doi.org/10.17846/SEN.2015.39-62)
- Citoler, S. D., & Sanz, R. O. (1997). *A leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição*. (C. R. Bautista, Ed.). Dinalivro.
- Cochrane, K.; Gregory, J.; Dr. Saunders, K. (Ed.) (2012). *Dyslexia Friendly Schools Good Practices Guide – Abridged version*. The British Dyslexia Association.

<https://www.yesataretelearningtrust.net/Portals/0/Dyslexia%20Friendly%20Schools%20Good%20Practice%20Guide.pdf>

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Centro, I.P. (2024). *Caracterização do Distrito de Coimbra*. https://www.ccdrc.pt/wp-content/uploads/2024/02/Distrito-Coimbra-Characterizacao_fev_2024.pdf

Daloiso, M. (2017). *Supporting Learners with Dyslexia in the ETL Classroom* (Oxford Handbook for Language Teachers ed.). Oxford University Press.

Gonçalves, S. (2021). *Efeitos da Aprendizagem Cooperativa nos resultados académicos e sociais dos alunos - Estudos com professores e alunos do Ensino Básico*. [Tese de Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. Repositório da UC. <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/105158>

Holden, C., Kirby, P., Snowling, M.J., Thompson, P.A. and Carroll, J.M. (2025), Towards a Consensus for Dyslexia Practice: Findings of a Delphi Study on Assessment and Identification. *Dyslexia*, 31(1). <https://doi.org/10.1002/dys.1800>

Karatsiori, M., Liontou, T., Domagata-Zysk, E., Voght, K., Kosak Babuder, M., & Poredos, M. (2025). Beyond barriers: exploring foreign language learning experiences of students with diverse learning needs in four European countries. (D. Saldaña, Ed.) *Frontiers in Education*, 10, 01-19. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520944>

Kormos, J. (2017). *The second language learning processes of students with specific learning difficulties*. Routledge.

Kormos, J. (2020). Research timeline: Specific learning difficulties in second language learning and teaching. *Lancaster Eprints*. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/149016/1/KORMOSResearchtimeLineSpLDAuthorversion.pdf>

Kormos, J., & Nijakowska, J. (2017). Inclusive practices in teaching students with dyslexia: Second language teachers' concerns, attitudes and self-efficacy beliefs on a massive open online learning course. In ScienceDirect (Ed.), *Teaching and Teacher Education. An International Journal of Research and Studies*, 68, 30-41. Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.005>

- Kormos, J., & Smith, A. M. (2012). *Teaching languages to students with specific learning differences* (MM Textbooks: 8). Multilingual Matters.
- Martins, A. P.; Vaz, P. M. (2019). Evolução do campo das dificuldades de aprendizagem específicas em Portugal: Das implicações nacionais às internacionais. *INNODOCT/19, International Conference on Innovation, Documentation and Education*, Spain. <https://doi.org/10.4995/INN2019.2019.10077>
- Mason, J. (2015). Responding in-the-moment: learning to prepare for the unexpected. *Research in Mathematics Education*, 17(2), 110-127. Routledge <https://doi.org/10.1080/14794802.2015.1031272>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República Eletrónico*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Ministério da Educação. (2018). Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República Eletrónico*. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Minott, M.A. (2019). Reflective teaching, inclusive teaching and the teacher's tasks in the inclusive classroom. A literary investigation. *British Journal of Special Education*. 46(2), 226-238. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12260>
- Nijakowska, J. (2010). *Dyslexia in the foreign language classroom*. Multilingual Matters.
- Nijakowska, J. (2022). *The handy little guide to Dyslexia: A practical guide to supporting dyslexic students*. Pearson. <https://www.pearsonclinical.co.uk/content/dam/school/global/clinical/uk-clinical/files/handy-little-guide-to-dyslexia.pdf?srsId=AfmBOorpSRLzKP6G-8fryVS6LC9C5dWtXhGGwa-miNKViEIRN2G0CI5J>
- Nijakowska, J. (2024). *Increasing accessibility in language education – the SCALED project*. *Applied Linguistics Papers*, 1(28), 63-73. <http://dx.doi.org/10.32612/uw.25449354.2024>
- Nijakowska, J., Guz, E. (2024) *Inclusion and Accessibility in teacher Education*. *Neofilolog*, 1(62), 43-60 DOI: 10.14746/n.2024.62.1.4.
- Press, Oxford University (2025) *Inclusive Practices in English Language Teaching*. University of Oxford

Ramos, M. P. (2006). Leitura e dislexia. *Ágora*, 13, 23–31.

Ramos, M. P. (2011). Ortografia e escrita na dislexia. *Nova Ágora (Revista 2)*, 59–65.

Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and foreign language learning*. David Fulton Publishers Ltd.

Smith, A. M. (2020). *Activities for inclusive language teaching: Valuing diversity in the ELT classroom*. DELTA Publishing.

Smith, A. M. (2017). *Including dyslexic language learners: Activities to support learners with SpLDs alongside their classmates*. ELT Well.

Sucena, A.; Castro, S.L. (2010). *Aprender a Ler e a Avaliar a Leitura: o TIL: Teste de Idade de Leitura*. Almedina.

The Dyslexia Association. *What are Specific Learning Difficulties?*.
<https://www.dyslexia.uk.net/children/what-are-specific-learning-difficulties/>

Torres, R., & Fernández, P. (2001). *Dislexia, disortografia, disgrafia*. McGraw-Hill de Portugal.

Snowling, M.; Hulme, C. (2024) Do we really need a new definition of dyslexia? A commentary. *Annals of Dyslexia*, 74, 355-362. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00305-y>

UIC – University of Illinois Chicago (2023). *Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*.
<https://teaching.uic.edu/cate-teaching-guides/syllabus-course-design/blooms-taxonomy-of-educational-objectives/>

UNESCO (2014). *The Right to Education. Law and Policy Review Guidelines*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000228491>

UNESCO (2017). *Manual para garantir inclusão e equidade na educação*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000370508>

ANEXOS

Anexo 1 - Transcrições dos diálogos elaborados pelo Grupos 1 e Grupo 2, e as respetivas gravações do Diálogo da Aula 2

TRANSCRIÇÃO DOS DIÁLOGOS – AULA 2

Going Shopping – Grupo 1

L.M. e L.S.- Files 0034

Shop assistant- How can I help you?

Customer- I need a belt.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I'm size small.

Shop assistant- What colour?

Customer- Have you got this one in brown?

Shop assistant- Yes. Would you like to try it on?

Customer- May I try it on, please? How much ~~are they~~ is it?

Shop assistant- Pay at the ~~card~~-cash desk, please. That's £30. Here's your change and your receipt.

Customer- Thank you.

A.C. e A.R.- Files 0036

Shop assistant- Can I help you?

Customer- I'd like a ring, please.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I am size small.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in blue?

Shop assistant- yes. Would you like to try it on?

Customer- Yes, I would. It's perfect. How much is it?

Shop assistant- That's £30 (thirty pounds).

Customer- OK. Thanks.

Shop assistant- Here's your change and your receipt.

Customer- Thank you. Bye.

L.M. e J.F.- Files 0038

Shop assistant- Can I help you?

Customer- I need a t-shirt.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I am size M.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- I prefer yellow.

Shop assistant- Would you like to try it on?

Customer- How much ~~are they~~ is it?

Shop assistant- Pay at the cash desk, please. That's £50 pounds. Here's your change and your receipt. Thank you. You're welcome.

T.P. e G.M.- Files 0039

Shop assistant- Can I help you?

Customer- I need a tie.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I am size S.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in blue and red?

Shop assistant- Would you like to try it on?

Customer- It fits me. It is ok. How much is it? Do you accept debit card?

Shop assistant- Pay at the cash desk, please. That's £30 pounds. Here's your receipt. Thank you.

Going Shopping – Grupo 2

G.F. e F.P. - File 0024

Shop assistant- Can I help you? What can I do for you?

Customer- I need socks, please.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I am size 38.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in pink and purple?

Shop assistant- Yes, I have. Would you like to try them on?

Customer- Yes, I do. They are nice. They fit me. How much are they?

Shop assistant- Pay at the cash desk, please. That's £30. Here is your change and your receipt.

Customer- Do you accept debit, cash or credit?

Shop assistant – Yes, thank you

C.Q. e P.F. - Files 0025 e 0027

Shop assistant- Hi, what can I do for you?

Customer- I'd like some jeans.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I want 28 in leg and 26 in waist.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- I'd like blue, please

Shop assistant- Would you like to try them on?

Customer- Yes, they fit perfectly.

Shop assistant- Pay at the cash, please. That's £25.

Customer- Here it is.

Shop assistant – Here is your change and your receipt.

Customer- Thank you

Shop assistant- Come back any time.

L.R. e S.S. - Files 0029

Shop assistant- Hello, what can I do for you?

Customer- I'd like a hat.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I'm size 8.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in light brown?

Shop assistant- Yeah, sure. Would you like to try it on?

Customer- Yes, I would like to try ~~them~~ it on.

Shop assistant- I think it fits perfectly on you.

Customer- Thanks. How much is it?

Shop assistant- Pay at the cash, please. That's £20 pounds.

Customer- I would like to pay in cash.

Shop assistant – Sure, here's your change and your receipt.

Customer- Thanks

K.S e J.S.- Files 0031

Shop assistant- Can I help you? What can I do for you?

Customer- I need a jacket, please.

Shop assistant- What size?

Customer- I'm size S.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in blue?

Shop assistant- Yes. Would you like to try ~~them~~ it on?

Customer- Yes, please. ~~They don't~~ It doesn't fit me. ~~They are~~ It is too small. I'd like a size M, please.

Shop assistant- It's £30 pounds.

Customer - **Here's your change and your receipt. Thank you.**

M.S. e B.A.- Files 0032

Shop assistant- Hello! Can I help you?

Customer- I need a scarf, please.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I am size S.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in blue?

Shop assistant- Yes. Would you like to try the scarf?

Customer- Yes, please. ~~They~~ It doesn't fit on me. It is too big. Can I have this one?

Shop assistant- Yes. Pay at the cash desk, please?

Customer- How much is it?

Shop assistant- It's £30 pounds.

Customer – Thank you.

Shop assistant- What else?

D.L. e D.S.- Files 0033

Shop assistant- Hi! Can I help you?

Customer- I need gloves, please.

Shop assistant- What size do you take?

Customer- I am size 9.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in black?

Shop assistant- Would you like to try them on?

Customer- Yes, please. They fit me. How much are they?

Shop assistant- Pay at the cash desk, please. That's £10 pounds. Here's your change and your receipt. Thank you.

D.S. e E.C.- Files 0034

Shop assistant- Hello! Can I help you? What can I do for you?

Customer- I need a pair of earrings, please.

Shop assistant- What colour do you prefer?

Customer- Have you got this size in blue?

Shop assistant- Yes. Would you like to try them on?

Customer- Yes, please. I like. How much are they?

Shop assistant- That's £30 pounds. Cash or card?

Customer- Cash, please.

Shop assistant- Here's your change!

Customer – Thank you. Goodbye!

Anexo 2 - Speaking Test 2

TEACHER'S FILE TOP TEEN 8
SPEAKING TEST



SPEAKING TEST 2

SPEAKING – PART 1 (1-2 MINUTES)

A – Student A
B – Student B
A/B – Student A/B

Phase 1

Teacher

A/B: Good morning/ afternoon/ evening. Can I have your mark sheets, please?

A/B: I'm _____ and in this first part, I would like to ask you some questions about you.

A: What's your name?... Thank you.

B: And what's your name?... Thank you.

Questions		Back-up prompts
A	Student A, how are you feeling today?	Are you happy? Are you sad?
B	What about you, Student B, how are you feeling today?	Are you happy? Are you sad?
A	Student A What makes you happy? What makes you bored?	Does going to the beach make you happy? Does doing your homework make you feel bored?
B	What about you, Student B, What makes you happy? What makes you bored?	Does going to the beach make you happy? Does doing your homework make you feel bored?

Phase 2

Teacher: (One or more questions may be used. Student B is first.)

- Do you enjoy fashion?
- Do you follow fashion?
- Do you have your own style?
- How would you describe your style?
- Are fashion and style important?

Thank you.

TEACHER'S FILE TOP TEEN 8
SPEAKING TEST



SPEAKING – PART 2 (1-2 MINUTES)

Teacher: In the next part you are going to talk to each other about two famous actors, Gal Gadot, who plays Wonder Woman, and Chris Hemsworth, who plays Thor.
Look at the following information.

*(The teacher should provide the table with the information the students need – **Picture 1**)*

Teacher: Talk together about the actors.
(Students A and B will be allowed enough time to complete the task.)

Teacher: Thank you.

SPEAKING – PART 3 (1-2 MINUTES)

Teacher: I'm going to show you both a picture. I would like you to talk about it.
Student A, here is your picture. Can you talk about it?
Student B, you just listen, please.

*(Teacher presents **Picture 2**)*

A: approximately one minute.

Teacher: Thank you, *Student A*. Can I have the picture back, please?
Student B, it is your turn. Here is your picture. Can you talk about it?
Student A, you just listen, please.

*(Teacher shows **Picture 3**)*

B: approximately one minute.

Teacher: Thank you, *Student B*. Can I have the picture back, please?

SPEAKING – PART 4 (1-2 MINUTES)

Teacher: *Students A and B*, your pictures were about **things you can do to feel better**. Now I'd like you to **talk together about what you do to feel better when you are feeling tired or anxious**.

Back-up prompts – You can mention some advice like sleeping better, doing exercise, having a healthy diet....

(Students should be allowed enough time to complete the task)

Teacher: Thank you. That's the end of the test.

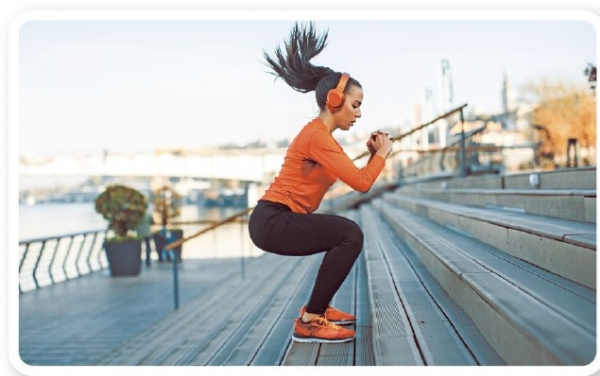
TEACHER'S FILE TOP TEEN 8
SPEAKING TEST



Picture 1

Name	Gal Gadot	Chris Hemsworth
Country	Israel	Australia
City	Peta Tikva	Melbourne
Birth date	30 April 1985	11 August 1983
Famous film character	Wonder Woman	Thor
Other films	<i>Fast and Furious 4</i> <i>Night & Day</i> <i>Batman vs Superman</i>	<i>In the Heart of the Sea</i> <i>Men in Black: International</i> <i>Avengers: Endgame</i>

Picture 2



Picture 3



PART – 1 (suggested answers)

Phase 1

How are you feeling today? – I'm doing well / very happy / OK / not bad / nervous, etc.

What makes you happy? – Going to the cinema, etc.

What makes you bored? – Watching TV, doing homework, etc.

Phase 2

Do you enjoy fashion? – Yes, I do. / No, I don't.

Do you follow fashion? – Yes, I do. / No, I don't.

Do you have your own style? – Yes, I do. / No, I don't.

How would you describe your style? – It is very casual. I like wearing trainers and track suits.

Are fashion and style important? – Yes, they are very important. / No, not really.

PART – 2 (suggested answers)

Gal Gadot is from Israel. She was born on 30 April 1985 in Peta Tikva, Israel. Her most famous character is Wonder Woman. She appeared in other films like *Fast and Furious 4*, *Night & Day*, and *Batman vs Superman*.

Chris Hemsworth is from Australia. He was born on 11 August 1983 in Melbourne, Australia. His most famous character is Thor. He appeared in other films like *In the Heart of the Sea*, *Men in Black: International* and *Avengers: Endgame*.

PART – 3 (suggested answers)

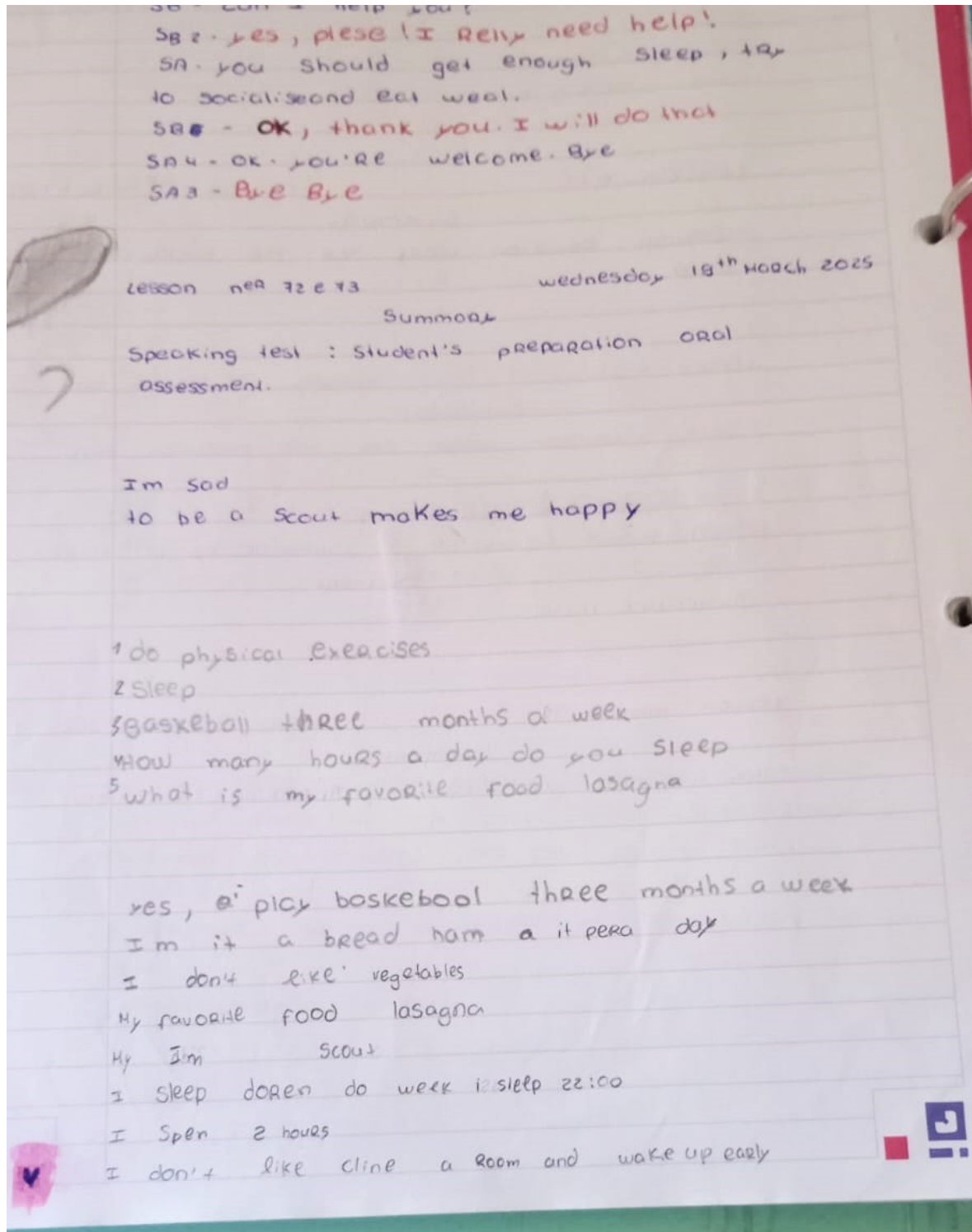
In my picture I can see a woman. She is doing exercise. She is listening to music with headphones. She is by the river. I think she is having fun.

I can see a woman. She is sleeping. She seems very relaxed. I think it's during the day, so she might be taking a nap.

PART – 4 (suggested answers)

When I'm feeling tired or anxious, I try to eat healthy food, I do some exercise, I relax a bit and sometimes I go for a walk.

Anexo 3 - Foto trabalho aluno

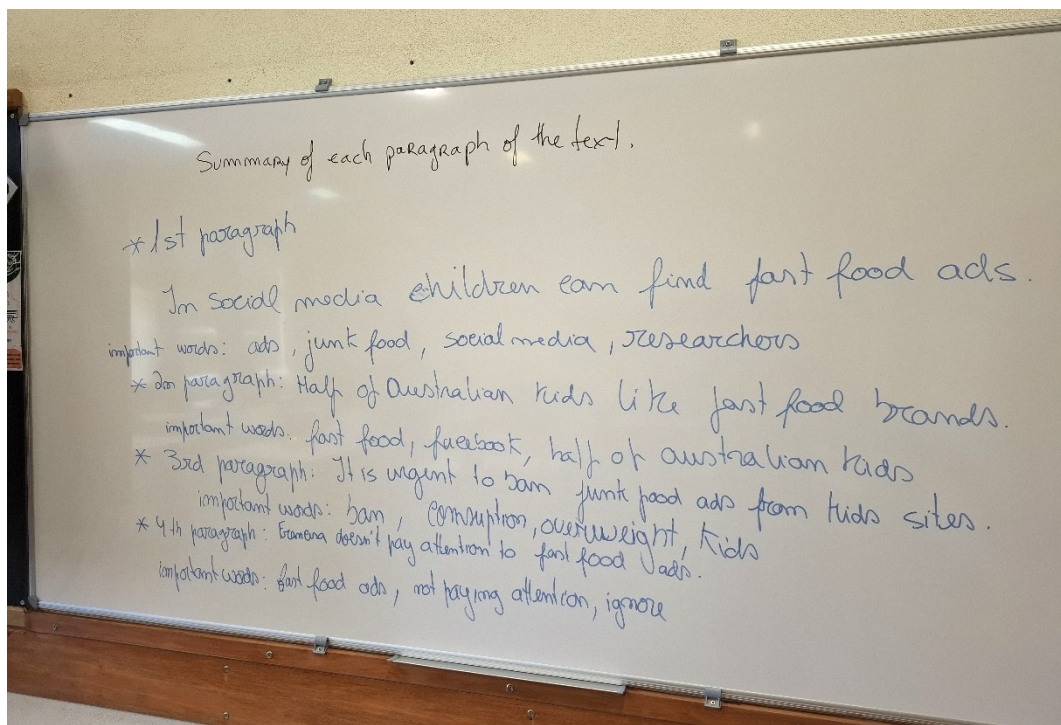
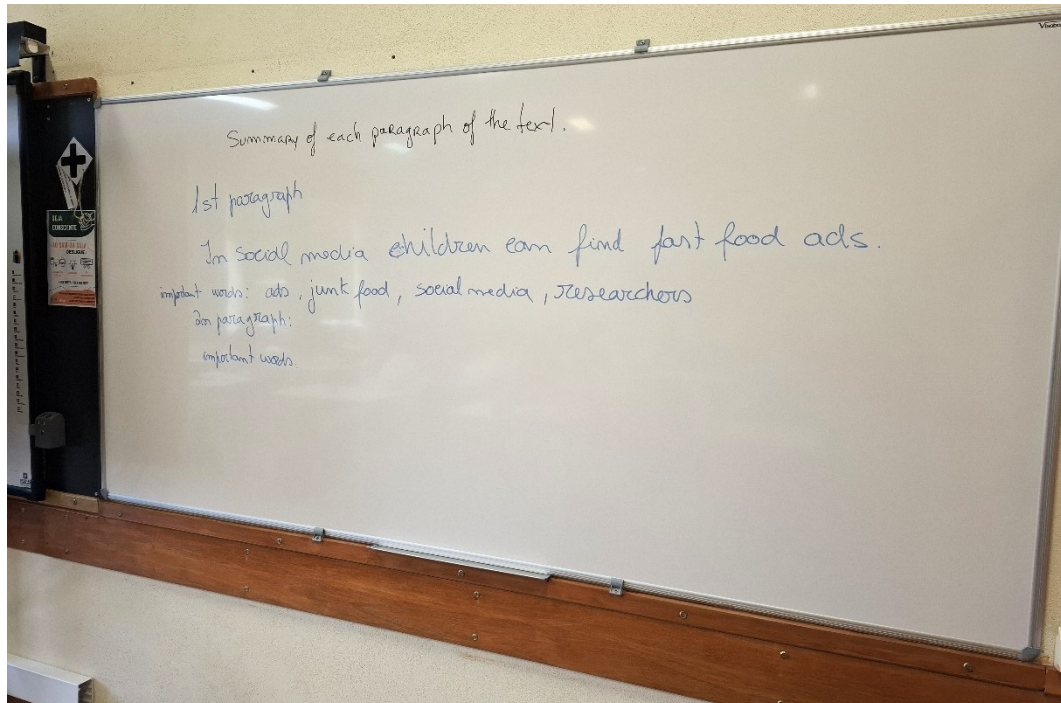


Anexo 4 - Fotos marcas de Fast Food - Ficha 1

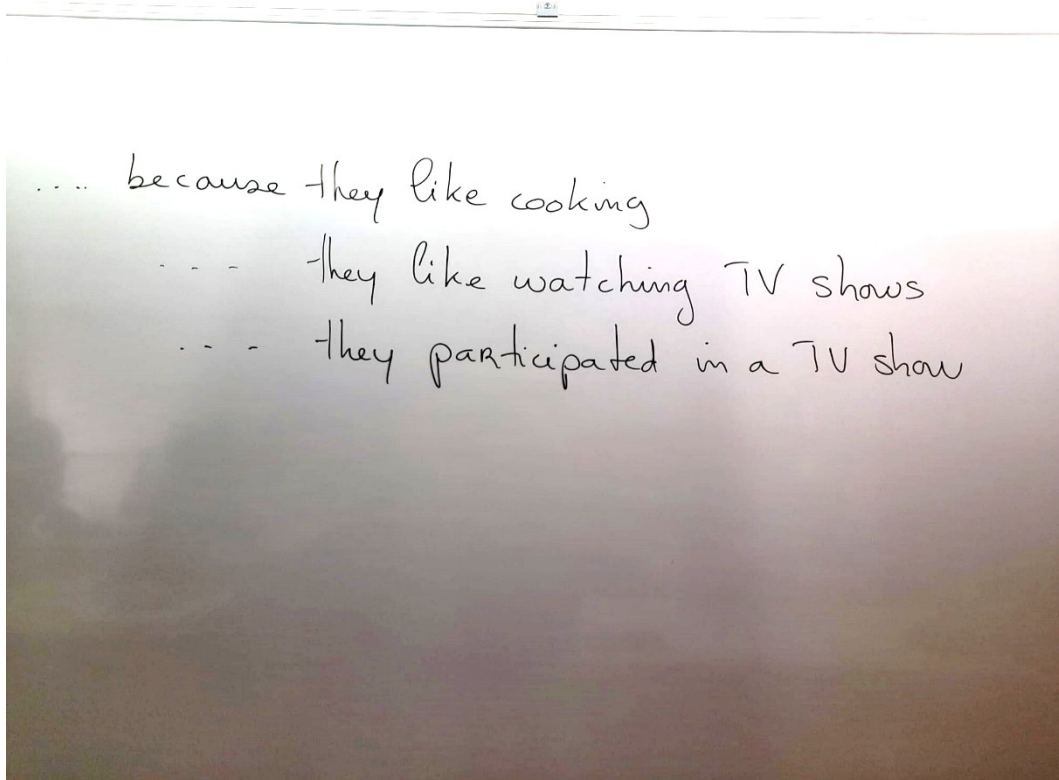




Anexo 5 - Fotos quadro Aula 4



Anexo 6 - Fotos quadro Aula 5



APÊNDICES

Apêndice 1 - Como se processa a leitura no cérebro de portadores de Dislexia

Como se processa a leitura no cérebro de portadores de Dislexia

O cérebro humano é o principal centro de controle do corpo, responsável por recolher, processar e armazenar informações. Este é dividido em 2 hemisférios, direito e esquerdo, que apresentam lateralização funcional e trabalham de forma integrada. O hemisfério direito está associado à criatividade, percepção espacial, processa a prosódia da fala e aspetos emocionais da linguagem, enquanto o hemisfério esquerdo é dominante para o processamento da linguagem, leitura, escrita e produção de discurso (Joseph, Noble & Eden, 2001).

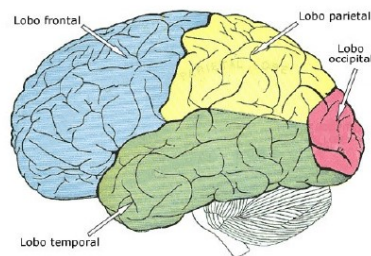


Figura 1- Estruturas da zona central do cérebro¹

Cada hemisfério possui 4 lobos principais, com funções distintas:

- **lobo frontal** responsável pelo planeamento, regulação emocional, tomada de decisão e raciocínio abstrato. Contém a Área da Broca, fundamental para a produção e organização da linguagem;
- o **lobo parietal** controla as percepções sensoriais, inclui regiões (giro supramarginal e angular) que participam na associação entre linguagem oral e escrita, essenciais para a descodificação e compreensão linguística;
- o **lobo occipital**, situado na parte detrás da cabeça localiza-se o córtex visual primário, fundamental para o reconhecimento das letras/grafemas;
- O **lobo temporal** situado a parte detrás do cérebro, diz respeito à audição, memória verbal e compreensão da linguagem. A Área de Wernicke, fundamental para a compreensão da linguagem falada e escrita.

A comunicação entre ambos os hemisférios é assegurada pelo corpo caloso, formado por fibras nervosas (axónios) revestidas por mielina, constituindo a matéria branca, que facilita a transferência de informação entre as áreas correspondentes dos dois hemisférios, permitindo que ambos trabalhem

¹ <https://www.infoescola.com/anatomia-humana/lobos-cerebrais/>

de forma integrada e coordenada. O cérebro contém ainda a matéria cinzenta, responsável pelo processamento da informação, incluindo funções cognitivas, emocionais e motoras.

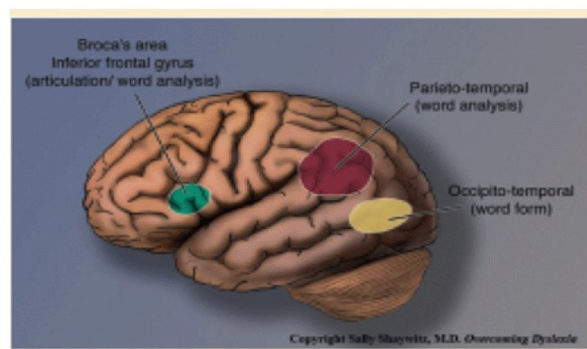


Figura 2 - Área da Broca, circuitos parietal-temporal e occipital-temporal²

A leitura envolve a ativação coordenada de vários circuitos neuronais, localizados principalmente no hemisfério esquerdo:

- Circuito parietotemporal (ou parietal-temporal):
 - Responsável pela descodificação fonológica (decomposição de palavras em segmentos mais pequenos e pela correspondência entre grafemas e fonemas);
 - Sistema é lento e analítico, utilizado pelos leitores em início de aquisição do mecanismo de leitura;
- Circuito occipitotemporal (ou occipital-temporal):
 - Responsável pelo reconhecimento rápido e automático das palavras escritas, promove uma leitura rápida, precisa e automática;
 - Área da Palavra Visual;
- Área da Broca:
 - Auxilia na análise articulatória, sintática e fonológica da linguagem;
 - Atua de forma compensatória em palavras desconhecidas ou difíceis, auxiliando na pronúncia e compreensão.

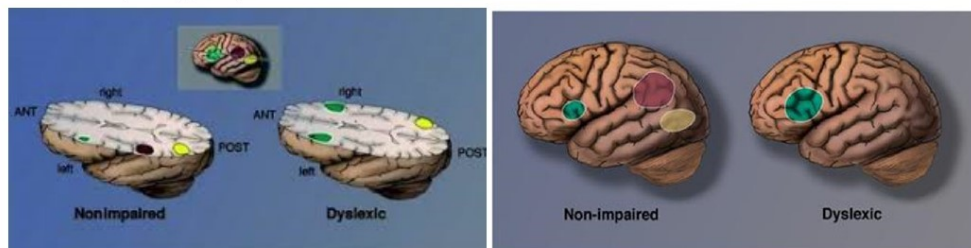
Segundo Shaywitz (2008), o processo de leitura vai-se tornando automático e inconsciente, refletindo a eficiência das redes neuronais envolvidas. Inicialmente, a criança analisa e descodifica cada palavra de forma lenta, identificando as letras (grafemas), os sons correspondentes (fonemas) e o significado associado. Com a prática e a exposição repetida, estas experiências vão fortalecendo as conexões

² <https://scispace.com/pdf/paying-attention-to-reading-the-neurobiology-of-reading-and-3mrddy9s.pdf>

neurais entre as regiões parietotemporais (responsáveis pela análise fonológica), temporais (associação sonora e semântica) e occipitotemporais (reconhecimento visual da palavra). Gradualmente, forma-se um modelo neuronal estável dessa palavra, que integra a sua grafia, som e significado, e que fica armazenado no circuito occipitotemporal, também conhecido como Área da Palavra Visual (*Visual Word Form Area*). Assim, quando a criança volta a encontrar a mesma palavra, o reconhecimento é imediato e automático. Esse processo reflete a transição da leitura consciente e analítica para uma leitura fluente e automática, característica dos leitores experientes. Nos casos de dislexia, verifica-se um déficit neste processo, levando a criança a vocalizar (realizar a articulação das palavras silenciosamente, mas articulando os lábios) ou a subvocalizar (articular as palavras, sem articulação e som) durante a leitura, recorrendo a circuitos auxiliares da leitura do hemisfério direito e na zona anterior, o que lhe proporciona uma leitura exata, mas muito mais lenta. Este fenómeno foi observado em crianças e adultos, confirma o carácter biológico e permanente da dislexia.

Os avanços tecnológicos da neuroimagem permitiram identificar com maior precisão os circuitos neurais responsáveis pela leitura, revelando que indivíduos com dislexia apresentam disrupções, especialmente nas regiões parietotemporais e occipitotemporais do hemisfério esquerdo, fundamentais para a decodificação fonológica e o reconhecimento automático das palavras.

“Dyslexia is a highly heritable condition, with the genes involved operating to influence the development of a left hemisphere reading “circuit” involving occipital, temporal, and frontal brain regions (Snowling e Hulme, 2024, p.357)”.



© Sally Shaywitz, *Overcoming Dyslexia*, 2003

Figura 3- Cérebros de normotípicos e de indivíduos disléxicos³

Em cérebros normotípicos, observa-se uma forte ativação da região posterior do hemisfério esquerdo durante a leitura, independentemente da idade. Essa ativação envolve os circuitos parietotemporal e

³ <https://scispace.com/pdf/paying-attention-to-reading-the-neurobiology-of-reading-and-3mrddy9s.pdf>

occipitotemporal, responsáveis, respetivamente, pela análise fonológica e pelo reconhecimento rápido e automático das palavras.

Em contraste, indivíduos com dislexia apresentam uma ativação reduzida nessas regiões posteriores, o que compromete a decodificação fonológica e a automatização da leitura. Como forma de compensação, estes recorrem mais intensamente áreas anteriores, como a Área de Broca (localizada no giro frontal inferior esquerdo), associada ao processamento articulatorio e à análise sintática, bem como as regiões do hemisfério direito, que fornecem pistas visuais e contextuais para o reconhecimento das palavras.

Esta reorganização funcional reflete a dificuldade na aquisição da consciência fonológica, uma das principais características cognitivas da dislexia, levando a uma menor utilização dos circuitos parietotemporal (análise e correspondência grafema-fonema) e occipitotemporal (reconhecimento visual rápido das palavras), fundamentais para uma leitura fluente.

Também as imagens de ressonância magnética evidenciam diferenças entre o funcionamento cerebral de crianças neurotípicas (e sem problemas de linguagem) e crianças com dislexia. Nos cérebros típicos, as três áreas do hemisfério esquerdo são ativadas de forma coordenada: a região parietal-temporal (analisa a palavra e efetua a correspondência grafema-fonema) e a região occipital-temporal (reconhece as palavras e possibilita uma leitura rápida e automática) abrangendo o giro temporal superior, zona Wernicke e o giro angular. Nas crianças com dislexia, há menor ativação desses sistemas posteriores do cérebro, responsáveis pela análise das palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área da Broca (área frontal inferior esquerda) e outras áreas do hemisfério direito que fornecem pistas visuais. Esta ativação compensatória do hemisfério direito, observada em crianças e adultos com dislexia (Shaywitz, 2002), tem sido interpretada como estratégia de compensação face às dificuldades inerentes a esta problemática.

Diversos estudos foram realizados antes e após planos de reeducação especializados, com o objetivo de compreender a incapacidade leitora e avaliar as alterações cerebrais associadas. Uma das investigações levadas a cabo por Simos *et al* (2002) demonstrou que um grupo de 8 crianças com dislexia severa, com idades entre os 7 e 17 anos, após 80 horas de instrução intensiva ao longo de 8 semanas, apresentou uma ativação significativa dos circuitos neuronais no hemisfério esquerdo, usual em leitores fluentes e semelhante ao observado em cérebros normotípicos (Richards *et al*, 2000). Estes resultados sugerem que a instrução adequada desempenha um papel crucial no restabelecimento dos percursos neuronais, responsáveis pelo reconhecimento de palavras, frequentemente deficitários em indivíduos com dislexia. Convém ressaltar que, fatores ambientais, nomeadamente a intervenção

adequada, são determinantes para o desenvolvimento eficiente dos sistemas neuronais envolvidos na leitura em todas as crianças.

Hulme e Snowling (2009, p. 11:) afirmam que “*learning (an influence from the environment) operates to modify structures in the brain that developed under genetic control and in turn may influence subsequent learning*”.

Estas novas técnicas permitem observar a plasticidade dos circuitos neuronais e avaliar a influência da intervenção especializada no processamento da leitura, para além de contribuírem para clarificar a natureza neurobiológica dos mecanismos que auxiliam a compreensão leitora, bem como para fundamentar cientificamente o diagnóstico e intervenção da dislexia.

Rato & Castro-Caldas (2010) reiteram que algumas dificuldades de aprendizagem, como a dislexia, podem ser compreendidas pelas Neurociências, defendendo que os avanços deveriam ter implicações mais visíveis nas práticas educativas. Entre 2005 e 2006, realizaram-se vários seminários, nomeadamente o Projeto *Collaborative Frameworks in Neuroscience and Education*, que reuniu docentes e neurocientistas em busca de uma compreensão conjunta nestas áreas. Em 2004, foi fundada a *International Mind, Brain and Educational Society* (IMBES), com o propósito de promover uma colaboração estreita entre a neurociência, a genética, as neurociências cognitivas e a educação, favorecendo o intercâmbio de conhecimento entre os diferentes intervenientes (Fischer, 2009, citado por Rato & Castro-Caldas, 2010).

Bibliografia:

Hulme, C.; Snowling, M. (2009). *Developmental Disorders of Language Learning and Cognition*. Wiley-Blackwell

<https://download.e-bookshelf.de/download/0003/9047/76/L-G-0003904776-0002376285.pdf>

Joseph, J. E.; Noble, K. G.; & Eden, G. F. (2001). *The neurobiological basis of reading and reading disabilities*. *Developmental Neuropsychology*, 20(1), 1–24.

https://www.researchgate.net/publication/8212807_The_Neurobiological_Basis_of_Reading/link/00b7d51523d586f21f000000/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19

Pugh, K. R. ; Mencl, W.E. ; Jenner, A.R ; Katz, L.; Frost, S.J. ; Lee, J.R.; Shaywitz, S.E.; Shaywitz, B.A. (2001). *Neurobiological studies of reading and reading disability*. *Journal of Communication Disorders*, 34, 479–492, Elsevier.

<https://2024.sci-hub.se/1377/2fb47feb0d390420027bcc2d388da4bf/pugh2001.pdf>

Rato, J.R.; Castro-Caldas, A. (2010). *Neurociências e educação: Realidade ou ficção?*. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia. Universidade do Minho, Portugal, 4 a 6 de Fevereiro de 2010 (pp. 626-644)

file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Neurociencias_e_educacao_Realidade_ou_ficcao.pdf

Richards, T. L. ; Corina, D. ; Serafini, S. ; Steury, K. ; Echelard, D. R.; Dager, S. R.; Berninger, V. W. (2000). *Effects of a phonologically driven treatment for dyslexia on lactate levels measured by proton MR spectroscopic imaging*. American Journal of Neuroradiology, 21(5), 916–922.

<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7976747/>

Shaywitz, B.; Shaywitz, S.; Pugh, K.; Mencl, W.E.; Fullbright, R.K.; Skudlarski, P.; Constable, R.T.; Marchione, K.E.; Fletcher, J.M.; Lyon, G.R.; Gore, J.C. (2002). *Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia*. Biological Psychiatry, 52(2), 101–110. DOI: 10.1016/S1053-8119(00)91048-6

file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/Disruption_of_Posterior_Brain_Systems_for_Reading_.pdf

Shaywitz, S. (2005) *Entendendo a Dislexia, Um novo e completo programa para todos os níveis de problemas de leitura*. Artmed Editora

Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia – Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.

Shaywitz, S. E.; Shaywitz, B. A. (2008). *Paying attention to reading. The neurobiology of reading and dyslexia*. Development and Psychopathology 20, 1329–1349. Cambridge University Press

doi:10.1017/S095457940800063

<https://scispace.com/pdf/paying-attention-to-reading-the-neurobiology-of-reading-and-3mrddy9s.pdf>

Simos, P.G., PhD; Fletcher, J.M., PhD; Bergman, E., MD; Breier, J.I., PhD; Foorman, B.R., PhD;

Castillo, E.M., PhD; Davis, R.N., MA; Fitzgerald, M., BA; Papanicolaou, A.C., PhD (2002). *Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training*. *Neurology*, 58

https://www.researchgate.net/profile/Eldo-Bergman/publication/11397454_Dyslexia-specific_Brain_Activation_Profile_Becomes_Normal_Following_Successful_Remedial_Training/links/62acc079a920e8693efbf65f/Dyslexia-specific-Brain-Activation-Profile-Becomes-Normal-Following-Successful-Remedial-Training.pdf

Snowling, M.; Hulme, C. (2024). Do we really need a new definition of dyslexia? A commentary. *Annals of Dyslexia* 74, 355–362. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00305-y>

<file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/s11881-024-00305-y-3.pdf>

Apêndice 2 - Planificação Aula 1 e Aula 2

Planificação Aula 1 – Audição (45 minutos)

+ Aula 2 – Oralidade e Audição (45 minutos)

AULA 1 – Audição (45 minutos)

1. Antes da Audição – (*Before listening*)

Teacher: *You are going to watch a small video. Pay attention! I will ask you some questions later*

<https://www.youtube.com/watch?v=qh3Ra7nDnqI>

(0.07 - 0.37)

1.1. Depois de ver o pequeno vídeo, a professora faz algumas perguntas relacionadas com o vídeo visto.

Teacher: *So...*

- *Where is she?* (shoe shop/foot shop/sports shop)
- *What is she trying on? /What does she want to buy?* (sneakers/trainers)

A professora aproveita para recordar vocabulário e solicita aos alunos que refiram nomes de lojas e os produtos que estas vendem, bem como frases de cumprimento, ato de compra, pagamento, despedida e que figuram no vídeo visualizado.

1.2. Antes de ouvir o diálogo, os alunos tentarão adivinhar o local onde se passa a ação e o que o/a jovem irá comprar.

Teacher: *Now we are going to listen to a dialogue. Before listening can you guess where it takes place? And what is the teen going to buy?*

Os alunos dão as suas sugestões antes de ouvir o diálogo, mas tendo em conta o vídeo.

2. Audição do diálogo (*While listening*) - (Aula virtual, TopTeen 8, page 63, slow version)

A professora distribui a Ficha 1 (Apêndice-4) e a Ficha 1A (Apêndice-5) (esta é entregue aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica e está impressa numa cor pastel)

2.1. 1.ª audição - Teacher: *Just listen, don't write anything down.*

Depois da 1.ª audição, a docente procura aferir o que os alunos compreenderam do texto.

2.2. 2.ª audição - Teacher: *Now you are going to hear the dialogue once more. You will write the answers when I tell you to.*

Durante a 2.ª vez da audição, a professora pára 3 vezes a audição do diálogo no * (tempo previamente definido) e de cada vez dará tempo aos alunos para preencherem os espaços, e retomará...

2.1. Correção (*Checking*)

A Ficha 2 (Apêndice-6) é projetada no quadro interativo, esta consiste na correção das Fichas 1 e 1A, que permitirá que os alunos corrijam o seu trabalho. Depois, a docente recolherá as Ficha 1 (Apêndice-4) e Ficha 1A (Apêndice-5).

3. Depois da audição - Compreensão da audição (*After listening*)

- 3.1. A professora lê cada questão do exercício 2 da Ficha 1, pode esclarecer alguma questão com maior dificuldade de compreensão.
- 3.2. Os alunos vão respondendo às questões, depois da professora ler cada pergunta, a docente aguardará cerca de 30 segundos entre cada pergunta.

AULA 2 - Oralidade e Audição (45 minutos)

- 4. A docente entrega a Ficha 3 (Apêndice-7), 5 destas fichas são em cor pastel e serão entregues aos alunos com DAE.
- 4.1. A professora entrega a cada par de alunos 2 cartões (Apêndice-8), o 1.º cartão tem a imagem de roupa ou 1 acessório e o 2.º cartão tem o nome escrito dessa peça.
- 4.2. Em pares, os alunos deverão escrever um diálogo, colocar as frases pela ordem correta, completando-as e alterando quando necessário com a compra da peça de roupa ou do acessório entregue anteriormente.
- 4.3. Cada par irá ler/gravar o seu diálogo.
- 4.4. Os restantes alunos terão que ouvir a gravação e no exercício 2 da Ficha 3 terão que registar o nome dos colegas (reconhecem as vozes), a peça comprada, a sua cor e o tamanho.

Apêndice 3 - Grelha Aula 1 e Aula 2

GRELHA AULA 1 – Audição (45 minutos) + AULA 2 – Oralidade e Audição (45 minutos)

TEMA	Materiais	Atividade (exercícios)	Teaching goals	Learning outcomes
AULA 1 AUDIÇÃO	- Vídeo - Computador com autofalante	Antes da audição (Before listening) 1. Visualização de 1 pequeno vídeo https://www.youtube.com/watch?v=qh3Ra7nDnqI	1. Rever e recordar vocábulos relacionados com lojas, respetivos produtos e frases-chave	1. Identificar nomes de lojas e produtos e algumas frases-chave com intenção de cumprimentar, comprar, pagar, despedir-se
	- Quadro interativo - Gravação da Escola Virtual, pág. 63	Durante a Audição (While listening) 2. Audição de 1 diálogo (Aula Virtual, TopTeen8, página 63, slow version) Os alunos recebem 1 ficha com o diálogo - Ficha 1 (Apêndice -4) / Ficha 1A (Apêndice -5) para os alunos com DAE	2. Apresentar um conjunto de frases-chave para realizar uma compra	2. Compreender e aplicar a frases-chave num ato de compra
	- Ficha 1 (Apêndice-4) - Ficha 1A (Apêndice-5) - Ficha 2 (Apêndice-6)	2.1. O diálogo, exercício 1, é escutado pela 1.ª vez: - os alunos só ouvem - após a audição, os alunos são questionados acerca do assunto do diálogo 2.2. O diálogo é escutado pela 2.ª vez: - a docente pára a audição em 3 blocos (indicados na ficha com *) e os alunos preenchem os espaços na ficha 2.3. A correção do exercício 1 é projetada no quadro – Ficha 2 (Apêndice-6)	2.1. Reconhecer o assunto do diálogo, as frases-chave e algumas palavras 2.2. Preencher os espaços com as frases e/ou palavras 2.3. Verificar os erros cometidos	2.1. Identificar o assunto, as frases-chave e palavras 2.2. Completar o diálogo, escrevendo corretamente as frases e palavras adequadas 2.3. Corrigir os erros
		Compreensão da audição (After listening) 3. Realização de exercícios de compreensão	3. Reforçar a compreensão do diálogo	3. Compreender, refletir e selecionar

AULA 2 ORALIDADE E AUDIÇÃO		3.1. A docente lê cada frase do exercício 2 da Ficha 1/1A 3.2. Os alunos assinalam as respostas (<i>True/False/Not mentioned</i>)	3.1. Exercitar a compreensão do diálogo através de questões 3.2. Responder às questões	3.1. Compreender o diálogo ouvido anteriormente e refletir acerca das questões colocadas 3.2. Selecionar as respostas corretas
	- Ficha 3 (Apêndice-7) - Cartões (imagem e palavras correspondentes) (Apêndice-8) - 2 Microfones com gravador - Computador com autofalantes	4. Elaboração, gravação e audição de diálogos A Ficha 3 (Apêndice-7) é entregue a todos os alunos (a ficha em cor pastel é entregue aos alunos com DAE) 4.1. Cada par de alunos recebe 2 cartões (Apêndice-8): - 1.º cartão - foto de 1 peça de roupa ou acessório - 2.º cartão - nome da peça ou acessório 4.2. <i>Pair work</i> - os alunos escrevem 1 diálogo, completando e/ou alterando as frases-chave dadas, de acordo com a peça a comprar 4.3. Cada par de alunos lê e grava o seu diálogo 4.4. Restante grupo - Audição dos diálogos gravados e preenchimento de 1 tabela com os dados escutados: nome dos intervenientes, a peça comprada, a cor e o seu tamanho.	4. Conhecer as frases-chave em situação de comprar 1 peça de vestuário 4.1. Analisar as frases do diálogo e os cartões dados, a par 4.2. A par, selecionar as frases-chaves e escrever o diálogo 4.3. A par, ler e gravar o diálogo 4.4. Ouvir os diálogos e preencher a tabela	4. Utilizar as frases-chave em situação de compra 4.1. Decidir que frases-chave usar, a par 4.2. Adaptar as frases-chave e escrever o diálogo 4.3. Interpretar e gravar o diálogo 4.4. Identificar e registar as vozes dos colegas, a peça de vestuário comprada, a sua cor e o tamanho

Apêndice 4 - At the sports shop – Ficha 1A

AT THE SPORTS SHOP - Ficha 1A

Name: _____

1. Listen to the dialogue and fill in the gaps with the missing words/expressions in the box.

Would you like	colour	Thanks	 blue	Have you got
help	How much	too big	Cash	

Shop assistant: Hello! Do you need any (1) _____?

Alexander: Hello! Er... I really like these trainers in the shop window. (2) _____ them in a 6?

Shop assistant: I'll have a look for you. Oh...what (3) _____ would you like?

Alexander: Blue, please. *

Shop assistant: Ok, just a moment, please. We've got a 6 in white, but not in blue.

Alexander: Oh...do you have size 7 in 4) _____?

Shop assistant: Yeah, sure. Would you like to try them on?

Alexander: Yes, please. (Alexander tries on the trainers)



Shop assistant: How are they?

Alexander: I like them, but they don't fit me. They're a bit (5) _____.

Shop assistant: Do you want to try on the white ones in your size?

Alexander: Alright. They're very comfortable. (6) _____ are they? *

Shop assistant: They're only £35.50. It's a special sales price this week.

Alexander: Great! I'll take them.



Shop assistant: (7) _____ to pay by card or in cash?

Alexander: (8) _____ please. Here's £40.

Shop assistant: Thank you. That's £4.50 change and here's your receipt.

Alexander: (9) _____. Bye. *

Adaptado do Livro *TopTeen8*, pág. 63

2. Listen to your teacher and then answer the following questions.

	True	False	Not mentioned
1. Alexander is at a <u>bakery</u> .			
2. Alexander wears <u>size 7</u> .			
3. Alexander tries on a pair of <u>blue trainers</u> .			
4. His favourite colour is <u>green</u> .			
5. The white trainers are <u>too big</u> .			
6. The trainers are on <u>special sales</u> .			
7. The trainers cost <u>£40</u> .			
8. Alexander pays <u>by card</u> .			
9. The shop assistant gives him <u>the receipt</u> .			

Apêndice 5 - At the sports shop – Ficha 1

AT THE SPORTS SHOP - Ficha 1

Name: _____

1. Listen to the dialogue and fill in the gaps with the missing words/expressions.

Shop assistant: Hello! Do you need any (1) _____?

Alexander: Hello! Er... I really like these trainers in the shop window. (2) _____
_____ them in a 6?

Shop assistant: I'll have a look for you. Oh...what (3) _____ would you like?

Alexander: Blue, please. *

Shop assistant: Ok, just a moment, please. We've got a 6 in white, but not in blue.

Alexander: Oh...do you have size 7 in 4) _____?

Shop assistant: Yeah, sure. Would you like to try them on?

Alexander: Yes, please. (Alexander tries on the trainers)



Shop assistant: How are they?

Alexander: I like them, but they don't fit me. They're a bit (5) _____.

Shop assistant: Do you want to try on the white ones in your size?

Alexander: Alright. They're very comfortable. (6) _____ are they? *

Shop assistant: They're only £35.50. It's a special sales price this week.

Alexander: Great! I'll take them.



Shop assistant: (7) _____ to pay by card or in cash?

Alexander: (8) _____ please. Here's £40.

Shop assistant: Thank you. That's £4.50 change and here's your receipt.

Alexander: (9) _____. Bye. *

Adaptado do Livro *TopTeen8*, pág. 63

2. Listen to your teacher and then answer the following questions.

	True	False	Not mentioned
1. Alexander is at a bakery.			
2. Alexander wears size 7.			
3. Alexander tries on a pair of blue trainers.			
4. His favourite colour is green.			
5. The white trainers are too big.			
6. The trainers are on special sales.			
7. The trainers cost £40.			
8. Alexander pays by card.			
9. The shop assistant gives him the receipt.			

Apêndice 6 - At the sports shop – Ficha 2 correção

AT THE SPORTS SHOP - Ficha 2

- Shop assistant:** Hello! Do you need any (1) help ?
- Alexander:** Hello! Er... I really like these trainers in the shop window. (2) Have you got them in a 6?
- Shop assistant:** I'll have a look for you. Oh...what (3) colour would you like?
- Alexander:** Blue, please.
- Shop assistant:** Ok, just a moment, please. We've got a 6 in white, but not in blue.
- Alexander:** Oh...do you have size 7 in 4) blue ?
- Shop assistant:** Yeah, sure. Would you like to try them on?
- Alexander:** Yes, please. (Alexander tries on the trainers)
- Shop assistant:** How are they?
- Alexander:** I like them, but they don't fit me. They're a bit (5) too big.
- Shop assistant:** Do you want to try on the white ones in your size?
- Alexander:** Alright. They're very comfortable. (6) How much are they?
- Shop assistant:** They're only £35.50. It's a special sales price this week.
- Alexander:** Great! I'll take them.
- Shop assistant:** (7) Would you like to pay by card or in cash?
- Alexander:** (8) Cash please. Here's £40.
- Shop assistant:** Thank you. That's £4.50 change and here's your receipt.
- Alexander:** (9) Thanks. Bye.



Adaptado do Livro *Top Teen8*, pág. 63

Apêndice 7 - Going Shopping – Ficha 3

GOING SHOPPING – Ficha 3 (Pair work)

Names: _____

PAY ATTENTION: **it** - 1 item
they/them – 2 items (glasses, trousers,...)

1. You are going to buy the item/items given in the card. Use these lines to write the dialogue.

SHOP ASSISTANT	CUSTOMER
- Can I help you? What can I do for you?	- I need.../I'd like..., please.
- What size do you take?	- I'm size...
- What colour do you prefer?	- Have you got this size in blue?
- Would you like to try them on?	- May I try them on, please?
- Pay at the cash desk, please. That's £30.	- They <u>don't</u> fit me. They <u>are</u> too small/tight/ big.
- Here's your change and your receipt.	- How much <u>are</u> they ?
- Thank you/ You're welcome.	- Do you accept debit/cash or credit card?

Adaptado do Livro *TopTeen 8*, pág. 63

2. Dialogue

3. Your friends are going to read out loud their dialogues.

Fill in the following table:

Names of the students	Clothes/accessories	Colour	Size

Apêndice 8 - Cartões e nomes de vestuário e acessórios



hat	earrings
socks	trainers
trousers	belt
jacket	t-shirt
scarf	tie
gloves	ring

Apêndice 9 - Planificação Aula 3

Planificação Aula 3 – Oralidade (45 minutos)

AULA 3– Produção Oral (45 minutos)

- Todos os alunos vão ser avaliados na oralidade e irão realizar a *Part 3* e *Part 4* do *Speaking Test 2*

1. Antes da prova oral – (*Before speaking*)

- 1.1. A docente entrega a **todos os alunos** o guião das perguntas, fotos, etc (Anexo 2);
- 1.2. A docente entrega aos alunos com DAE o guião das perguntas (Apêndice-11).

2. Preparação para a Prova Oral dos alunos com DAE:

A docente deve permitir que estes alunos:

- Tenham mais tempo para se prepararem/ensaaiarem enquanto os outros colegas estão a ser avaliados;
- Durante período, terão mais tempo para organizar as suas ideias, procurar vocabulário e construir frases;
- Usem o telemóvel para encontrar palavras que desconhecem ou não se lembrem, devem utilizar o dicionário online para aprender como as palavras são pronunciadas;
 - Façam alguns registos em folhas (*mind-maps*, palavras-chave, ideias simples,...).

3. Durante a prova oral - (*While speaking*) dos alunos com DAE:

A docente deve:

- Utilizar questões com diferentes níveis de dificuldade;
- Começar por questionar o aluno com frases muito simples, pode ser questões em que ele posa responder *Yes/No*;
- Ir aumentando a dificuldade se este não aparentar problemas;
- Procurar encorajar o aluno na sua performance.

PART 3 - SPEAKING – Describing ONE picture.

3.1. Answer the questions

T - Can you describe the picture?

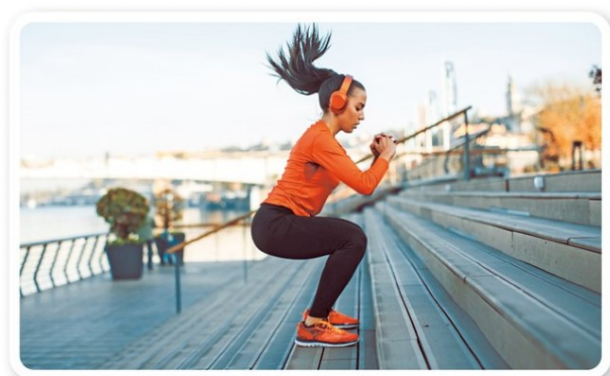
T - What can you see in the picture?

T - Where is the woman?

T - What is the woman doing?

T - What is the woman wearing?

T - Is the woman happy or sad?



4. PART 4 - SPEAKING – Talking about things you can do to feel better**4.1. Answer the questions**

Easy questions	Intermediate/Advanced questions
Do you do any sport? How many times a week?	What do you do to have a healthy life?
What do you eat for breakfast?	Do you have breakfast every day? What do you eat for breakfast?
Do you eat everything you want?	Do you practise any sport?
Do you eat any fruit? Which ones?	What is your favourite food?
What about vegetables? What vegetables do you like?	How many pieces of fruit do you eat each day?
What is your favourite food?	How many sugary snacks or drinks do you have each day?
What are your hobbies?	How many portions of vegetables do you have each day? ...
How many hours do you sleep per day?	What do you do in your free time?
Do you spend much time on your phone?	Do you spend much time on your phone?
What are the things you don't like doing?	What makes you bored?

Apêndice 10 - Grelha da Aula 3

GRELHA AULA 3 – Prova Oral (45 minutos)

TEMA	Materiais	Atividade (exercícios)	Teaching goals	Learning outcomes
ORALIDADE	- Planificação da Aula 3 (Apêndice-9) - Guião do teste oral Speaking Test 2 (Anexo 2) do Livro TopTeen8 - Guião da Prova Oral para alunos com DAE (Apêndice-11) - Telemóvel	Antes da Prova Oral (Before speaking) 1. A docente entrega aos alunos sem DAE o guião da prova oral (Anexo 2) 1.1. Os alunos com DAE recebem o guião da prova oral (Apêndice-11) 2. Os alunos com DAE prepararam as suas apresentações e: - Precisam de mais tempo, - Usar o dicionário do telemóvel - Fazer registos	2. Rever, recordar e procurar expressões e palavras relacionadas com descrição de 1 imagem e Vida Saudável	2. Escolher as palavras e as expressões a utilizar
		Durante a Prova Oral (While speaking) Part 3. Descrição de 1 imagem 3.1. Colocar questões aos alunos Part 4. Atividades de vida saudável 4.1. Questionar os alunos acerca das suas atividades de vida saudável	Part 3. Descrever 1 imagem 3.1. Analisar a imagem, responder às questões da docente Part 4. Identificar as atividades de vida saudável 4.1. Escolher e falar acerca das suas atividades de vida saudável para a docente	Part 3. Saber descrever 1 imagem 3.1. Selecionar e enunciar as características da imagem Part 4. Explicar as atividades de vida saudável 4.1. Selecionar e explicar as suas atividades de vida saudável

Apêndice 11 - Speaking Test (March 2025)

SPEAKING TEST 2 (March 2025)

PART 3 – DESCRIBING ONE PICTURE – Use the questions

T - Can you describe the picture?

T - What can you see in the picture?

T - Where is the woman?

T - What is the woman doing?

T - What is the woman wearing?

T - Is the woman happy or sad?



PART 4 - SPEAKING – Talking about things you can do to feel better

Easy questions	Intermediate/Advanced questions
Do you do any sport? How many times a week?	What do you do to have a healthy life?
What do you eat for breakfast?	Do you have breakfast everyday? What do you eat for breakfast?
Do you eat everything you want?	Do you practise any sport?
Do you eat any fruit? Which ones?	What is your favourite food?
What about vegetables? What vegetables do you like?	How many pieces of fruit do you eat each day?
What is your favourite food?	How many sugary snacks or drinks do you have each day?
What are your hobbies?	How many portions of vegetables do you have each day?
How many hours do you sleep per day?	What do you do in your free time?
Do you spend much time on your phone?	Do you spend much time on your phone?
What are the things you don't like doing?	What makes you bored?

Adaptado do Speaking Test 2 do Livro *TopTeen 8*

Apêndice 12 - Planificação Aula 4

Planificação Aula 4 – Leitura (90 minutos)

AULA 4 – Leitura (90 minutos)

1. Antes da Leitura - (*Before reading*)

Teacher: I am going to show you something I think you all know.

1.1. A professora mostra o *Powerpoint* – Ficha 1P (Apêndice-14) com 5 marcas de Fast-Food.

Se não houver Internet serão mostradas 5 imagens de marcas de Fast Food Ficha 1 (Anexo 4);

Teacher: Did I guess? So, do you know any of these logo/brands? Do you know their names? Do you know what they sell?

1.2. A docente entrega a Ficha 2 (Apêndice-15) aos alunos.

1.3. Estes terão que a completar a tarefa em pares e com a ajuda do tradutor do telemóvel;

Teacher: You are going to work in pair and you may use the translator of your mobile phone. You will have about 5 minutes to complete the task. When you have finished give it to me, please.

1.4. Ensino de novo vocabulário – (*Pre-teaching Vocabulary*) *Powerpoint* Ficha 1 – página 4 (Apêndice-14)

OU a ficha igual ao *Powerpoint* - Ficha 3 – *Fast Food Vocabulary* (Apêndice-16);

Teacher: In the text you are going to read there are several words that you might not know.

I wonder if you know them. Can you guess?

A docente mostra o *Powerpoint* Ficha 1 – página 4 e os alunos terão que adivinhar e oralmente (cada grupo ou aluno de cada vez) juntar a imagem/número à palavra correta.

A docente pode colocar o nº ou a imagem no *Powerpoint*;

OU (se não houver ligação do computador para o quadro interativo) Os alunos irão realizar a Ficha 3 – *Fast Food Vocabulary* (Apêndice-16) e a correção desta ficha é realizada no quadro com a participação dos alunos;

1.5. A docente pede para os alunos tentarem adivinhar qual o tema do texto que irão ler.

1.6. A docente escreve no quadro as hipóteses dos alunos;

Teacher: You are going to listen to the text, try to follow. What do you think the text is about? Let's write down some ideas

(dividir o quadro ao meio, e de 1 lado registar as hipóteses do tema do texto);

QUADRO	
What is the text about? Hypotheses - <i>Fast Food</i> - <i>Social Media</i> - <i>Fat Food</i>	

2. Durante a Leitura – (*While reading*) – Leitura- áudio do texto da página 84 do livro “TopTeen8”
<https://app.escolavirtual.pt/reader/index.html>

A docente entrega a Ficha 4A (Apêndice-17) aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica (com o *Vocabulary help*) e a Ficha 4 (Apêndice-18) aos restantes alunos.

Teacher: You are going to listen to the text, try to follow. What do you think the text is about?
Let's write down some ideas

2.1. Os alunos ouvem cada parágrafo do texto.

2.2. Depois de cada parágrafo lido, a docente vai questionando os alunos e estes responderão às questões colocadas:

Teacher: What is the paragraph about? Or what words do you find important?

2.3. A docente vai registando no quadro. Deve escrever 1 frase resumindo o parágrafo.
Aproveitar as frases das perguntas.

QUADRO	
1. What is the text about? Hypotheses - <i>Fast Food</i> - <i>Social Media</i> - <i>Fat Food</i>	Summary of each paragraph (sentences or key words) 1st paragraph In social media children can find fast food ads Key words: ads, junk food, social media, researchers 2nd paragraph Half of Australian kids like fast food brands Key words: fast food, Facebook, half of Australian kids 3rd paragraph IT is urgent to ban junk food ads from kids' sites Key words: ban, consumption, overweight, kids 4th paragraph Francesca doesn't pay attention to fast food ads Key words: fast food ads, not paying attention, ignore

OU

Pode também escrever no quadro o resumo de cada parágrafo, por exemplo:

1st paragraph (0.35) – Teenagers and children see lots of ads and posts from fast food companies on social media.

2nd paragraph (0.58)- Teenagers follow fast food companies on social media.

3rd paragraph – (1.32) Junk food ads must be banned from sites for children. This type of food leads to health problems.

4th – (até ao fim) Teens should ignore fast food ads.

3. Depois da Leitura – (*After reading*)

A docente questiona os alunos e verificam se alguma hipótese foi o tema do texto

Teacher: What is the purpose of the text/study?

Teacher: Please, give me your worksheets back. Thank you.

4. Atividades posteriores à Leitura – (*Post-reading*) (se houver tempo, podem fazer na aula):

Teacher: Your homework is to draw, paint or take a photo of your favourite food

Apêndice 13 - Grelha da Aula 4

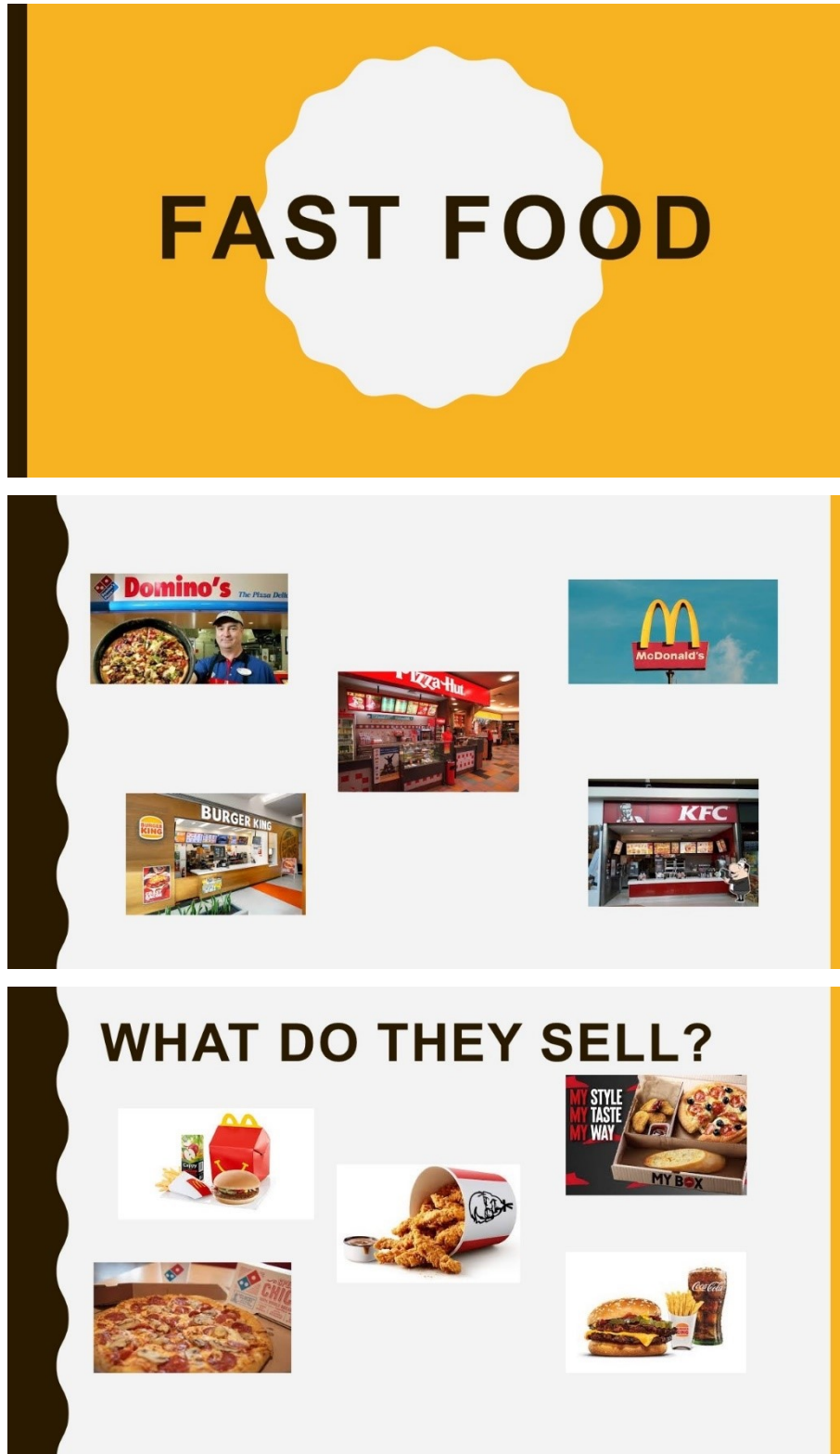
GRELHA AULA 4 – Leitura (90 Minutos)

TEMA	Materiais	Atividade (exercícios)	Teaching goals	Learning outcomes
NOTA: Esta aula foi planificada para ter suporte digital, contudo e atendendo a que havia um problema técnico na rede de Internet da escola onde foram implementadas estas estratégias, a aula teve que ser reformulada e adaptada a esta nova circunstância LEITURA	- Ficha 1P (Apêndice-14) - Ficha 1 (Anexo 4) - Ficha 2 (Apêndice-15) - Ficha 3 (Apêndice-16) - Ficha 4A (Apêndice-17) - Ficha 4 (Apêndice-18) - Telemóvel do aluno - Computador com aut falante - Quadro - Canetas de acetato	Antes da Leitura (Before reading) 1. Apresentação e exploração de 1 <i>Powerpoint</i> Ficha 1P Apêndice-14) OU Apresentação de 5 imagens de marcas de <i>Fast Food</i> - Ficha 1 (Anexo 4) 1.1. A Ficha 2 (Apêndice-15) é entregue aos alunos que terão que realizar a atividade em pares 1.2. Os alunos, em pares, preenchem as colunas da Ficha 2	1. Identificar os nomes das várias marcas de <i>Fast Food</i> e relembrar o nome dos seus produtos 1.1. Reconhecer as marcas e os produtos	1. Diferenciar os logos das marcas de <i>Fast Food</i> e os produtos que estas vendem 1.1. Relacionar cada marca aos produtos que estas vendem
		1.3. Os alunos podem recorrer ao tradutor do telemóvel para pesquisar palavras Ensino de novo vocabulário (Pre-teaching Vocabulary) 1.4. A pág. 4 da Ficha 1P apresentada aos alunos OU a Ficha 3 (Apêndice-16) é entregue aos alunos e estes terão que associar as	1.2. Preencher cada coluna com o nome da marca correspondente, os produtos que estas vendem, como é a comida de cada marca, se a comida vendida por cada marca é ou não saudável 1.3. Utilizar o <i>Google</i> tradutor na aprendizagem do Inglês 1.4. Relacionar o conceito da nova palavra à imagem correspondente	1.2. Categorizar e refletir acerca da comida das marcas de <i>Fast Food</i> 1.3. Pesquisar no <i>Google</i> tradutor 1.4. Compreender e selecionar o significado de cada palavra

		palavras às imagens correspondentes. A correção da ficha é feita no quadro	1.5. Os alunos são solicitados a sugerir alguma hipótese acerca do tema do texto que irão ler 1.6. As hipóteses proferidas pelos alunos são registadas no quadro	1.5. Solicitar aos alunos sugestões de alguns dos temas tratados no texto	1.5. Registrar as hipóteses no quadro
		Durante a Leitura (While reading) As fichas com o texto são entregues aos alunos (a Ficha 4A (Apêndice-17) é entregue aos alunos com DAE, a Ficha 4 (Apêndice-18) aos restantes alunos Audição e leitura do texto “<i>Junk food on Social Media</i>” – Ficha 4A (Apêndice-17) e Ficha 4 (Apêndice-18) 2.1. Os alunos ouvem e leem cada parágrafo do texto, simultaneamente 2.2. Cada aluno responde às questões do texto 2.3. O resumo de cada parágrafo é registado no quadro 2.4. As palavras que os alunos acharem importantes são registadas no quadro Depois da leitura (After reading)		2.1. Ouvir e ler o texto 2.2. Responder as questões de cada parágrafo 2.3. Resumir cada parágrafo 2.4. Escolher as palavras chaves de cada parágrafo	2.1. Compreender o texto 2.2. Interpretar e inferir as questões de cada parágrafo 2.3. Refletir acerca de cada parágrafo 2.4. Rever as palavras chaves

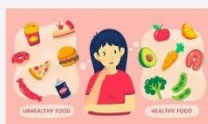
		3. A docente solicita aos alunos a verificarem se alguma das hipóteses previamente proferidas estava certa	3. Verificar se alguma hipótese está correta	3. Validar a hipótese correta
		Posterior à leitura (Post-reading) 4. A docente solicita aos alunos para realizarem um trabalho de casa	4. Selecionar o prato favorito	4. Fotografar ou desenhar o prato favorito

Apêndice 14 - Powerpoint Marcas de Fast Food - Ficha 1P



SOME HELP!

- pizza hamburger fried chicken french fries ice-cream salads
- greasy tasty delicious bland crispy salty spicy oily sweet cheesy dry
- Healthy/Unhealthy



social media	ads/advertisement	junk food	researcher
ban	consumption	fat, salt, sugar	overweight
1	2	3	4
5	6	7	8

Apêndice 15 - Fast Food - Ficha 2



HEALTHY FOOD

UNHEALTHY FOOD

FAST FOOD

— Ficha 2

1. Complete the following table about Fast Food. Use your mobile phone if necessary.

Logo	Name of the brand	What do they sell?	How is the food?	Healthy/Unhealthy
				
				
				
				
				

Aula 4 1

135

Apêndice 16 - Fast Food Vocabulary - Ficha 3

FAST FOOD VOCABULARY – Ficha 3

1. Match the pictures with the right word.

social media	1
ads/advertisement	2
junk food	3
researcher	4
ban	5
consumption	6
fat, salt, sugar	7
overweight	8

a	
b	
c	
d	
e	
f	
g	
h	

Apêndice 17 - Junk food on Social Media - Ficha 4A

Junk food on Social Media – Ficha 4A

Vocabulary Help:

social media 	ads/advertisement 	junk food 	researcher 
ban 	consumption 		overweight 

5	Fast-food companies are showing children and teenagers on <u>social media</u> (plataformas online) too many <u>ads</u> (anúncios) for unhealthy <u>junk food</u> (comida de plástico) and drinks, a new study has found. Australian <u>researchers</u> (investigadores) found none of the 16 most popular social media sites has official limits on the advertising of junk foods to young people. This means kids are exposed to lots of posts asking them to enter competitions to win free food and click links to play games. They also see ads and products placed into games and videos.		
		True	False
	1.Children and teenagers see many ads for fast food on TV.		
	2.Young people get posts to enter competitions to win free food.		
10	“Almost nine in ten Australian teenagers use social media. In one recent study, over half of Australian kids active on Facebook had “like” a fast-food brand”, lead researcher Professor Gary Sacks said.		
		True	False
	3. Teenagers follow fast food companies on social media.		
	4. Teenagers don't like to use Facebook.		

15	He said there was an urgent need to <u>ban</u> (proibir) the ads in the same way companies blocked promotion of cosmetic surgery and alcohol ads on sites for children. He added, “companies mustn’t advertise junk food on YouTube Kids, but children can still watch promotional videos on that platform”. The <u>consumption</u> (consumo) of foods high in salt, sugar and <u>fat</u> (gordura) may explain why 28 per cent of children and teenagers in Australia are <u>overweight</u> (acima do peso) or obese.		
		True	False
20	Francesca, 14, of Surrey Hills, Victoria, said social media ads for fast food seemed so normal that she didn’t pay attention to them. I see them, but I ignore them. However, some teens won’t do the same and you tend to eat the types of food you see”, she said.		
		True	False

Adaptado do Livro *TopTeen8*, pág. 84

Apêndice 18 - Junk food on Social Media - Ficha 4

Junk food on Social Media – Ficha 4

5	Fast-food companies are showing children and teenagers on <u>social media</u> too many <u>ads</u> for unhealthy <u>junk food</u> and drinks, a new study has found. Australian <u>researchers</u> found none of the 16 most popular social media sites has official limits on the advertising of junk foods to young people. This means kids are exposed to lots of posts asking them to enter competitions to win free food and click links to play games. They also see ads and products placed into games and videos.												
	<table border="1"> <tr> <th colspan="3">Complete the following sentences according to the text.</th></tr> <tr> <td>1.Children and teenagers see _____</td><td colspan="2">on social media.</td></tr> <tr> <td>2.Children get _____</td><td colspan="2">to enter competitions to win free food.</td></tr> <tr> <td>3. Games and videos also show _____</td><td colspan="2">.</td></tr> </table>	Complete the following sentences according to the text.			1.Children and teenagers see _____	on social media.		2.Children get _____	to enter competitions to win free food.		3. Games and videos also show _____	.	
Complete the following sentences according to the text.													
1.Children and teenagers see _____	on social media.												
2.Children get _____	to enter competitions to win free food.												
3. Games and videos also show _____	.												
	“Almost nine in ten Australian teenagers use social media. In one recent study, over half of Australian kids active on Facebook had “like” a fast-food brand”, lead researcher Professor Gary Sacks said. <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>True</th><th>False</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>4. Teenagers follow fast food companies on social media.</td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>5. Teenagers don't like to use Facebook.</td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		True	False	4. Teenagers follow fast food companies on social media.			5. Teenagers don't like to use Facebook.					
	True	False											
4. Teenagers follow fast food companies on social media.													
5. Teenagers don't like to use Facebook.													
10	He said there was an urgent need to <u>ban</u> the ads in the same way companies blocked promotion of cosmetic surgery and alcohol ads on sites for children. He added, “companies mustn't advertise junk food on YouTube Kids, but children can still watch promotional videos on that platform”. The <u>consumption</u> of foods high in salt, sugar and <u>fat</u> may explain why 28 per cent of children and teenagers in Australia are												
15	<u>overweight</u> or obese. <table border="1"> <tr> <th colspan="3">Complete the following sentences according to the text.</th></tr> <tr> <td>6. Food high in salt, sugar and fat may be the reason why some _____</td><td colspan="2">_____ are fat or obese.</td></tr> </table>	Complete the following sentences according to the text.			6. Food high in salt, sugar and fat may be the reason why some _____	_____ are fat or obese.							
Complete the following sentences according to the text.													
6. Food high in salt, sugar and fat may be the reason why some _____	_____ are fat or obese.												

Francesca, 14, of Surrey Hills, Victoria, said social media ads for fast food seemed so normal that she didn't pay attention to them. I see them, but I ignore them. However, some teens won't do the same and you tend to eat the types of food you see", she said.

Complete the following sentences according to the text.

7. Francesca doesn't pay attention to _____ fast food.

Adaptado do Livro TopTeen8, pág. 84

Apêndice 19 - Planificação Aula 5 – versão 1

Planificação Aula 5 – Leitura (90 minutos) – versão 1

AULA 5 – Leitura (90 minutos)

1. Antes da Leitura (*Before reading*)

Teacher: I am going to show some people you might know.

1.1. A professora mostra o *Powerpoint 1* (Apêndice-20) – (Jamie Oliver e Ljubomir Stanisic)

Teacher: Do you know their names? What do they do for a living?

Do you know the names of their TV shows? What else do you know about them?

Respostas possíveis:

- Jamie Oliver, makes TV programmes, prepares healthy food and affordable food, food on a budget.
- Ljubomir, a foreigner (yugoslavian), TV star, has a Tv Show named Hell's Kitchen, swears a lot

Teacher: What about you? Do you cook at home? What sort of food do you do/make? Deserts? Sandwiches? Hamburgers?

1.2. A docente mostra a imagem 2 do *Powerpoint 1* - Emma Stone

Teacher: Do you know her? What's her name? What is her job? Do you know any of her films? Do you know any of her hobbies?

Respostas possíveis: La La Land - Cantando Estações · Cruella · Amor A Toda Prova · Pobres Criaturas · As Servicais. Produção. A Verdadeira Dor · The Curse · Problemista.

1.3. A docente mostra a imagem 3 do *Powerpoint 1* - Bradley Cooper

Teacher: Do you know him? What's his name? What is his job? Do you know any of his films? Do you know any of his hobbies?

Respostas possíveis: Nasceu uma estrela. Sniper americano. Sem limites. A ressaca. O lado bom da vida. Joy. Golpada Americana. À procura de uma estrela

1.4. A docente mostra a imagem 4 do *Powerpoint 1*

Teacher: So, what do they have in common? Can you guess?

1.5. Teacher: We are going to read a text. What might be the text about?

A docente regista a hipótese OU as hipóteses no quadro

1.6. Ensino de novo vocabulário (*Pre-teaching Vocabulary*) - Ficha 1 (Apêndice-21)

Teacher: Before reading the text, there are several words that you might not know.

1.7. A docente entrega a Ficha 1 (Apêndice-21). Os alunos, em pares, terão que escrever a palavra junto da imagem correta. A ficha é corrigida no quadro pelos alunos, pode ir 1 dos elementos do

par ao quadro, escrever a palavra na imagem correspondente. De seguida terão que realizar o exercício 2- *crosswords*. Esta não será corrigida. A Ficha 1 é recolhida.

2. Durante a Leitura – (*While reading*)

2.1.A docente entrega a Ficha 2A aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específica (com as palavras em Português) e a Ficha 2 aos restantes alunos.

Teacher: *You are going to listen to the text, try to follow.*

2.2. Leitura- áudio do texto do Livro “TopTeen8” da página 96 – *Emma Stone* (slow version) 00.00 a 01.02

2.3. Compreensão do texto

Teacher: *You are going to fill in the chart about the text.*

2.4. Leitura- áudio do texto do Livro “TopTeen8” da página 96 – *Bradley Cooper* (slow version) – 01.03 - final

2.5. Compreensão do texto

Teacher: *You are going to answer to questions about the text.*

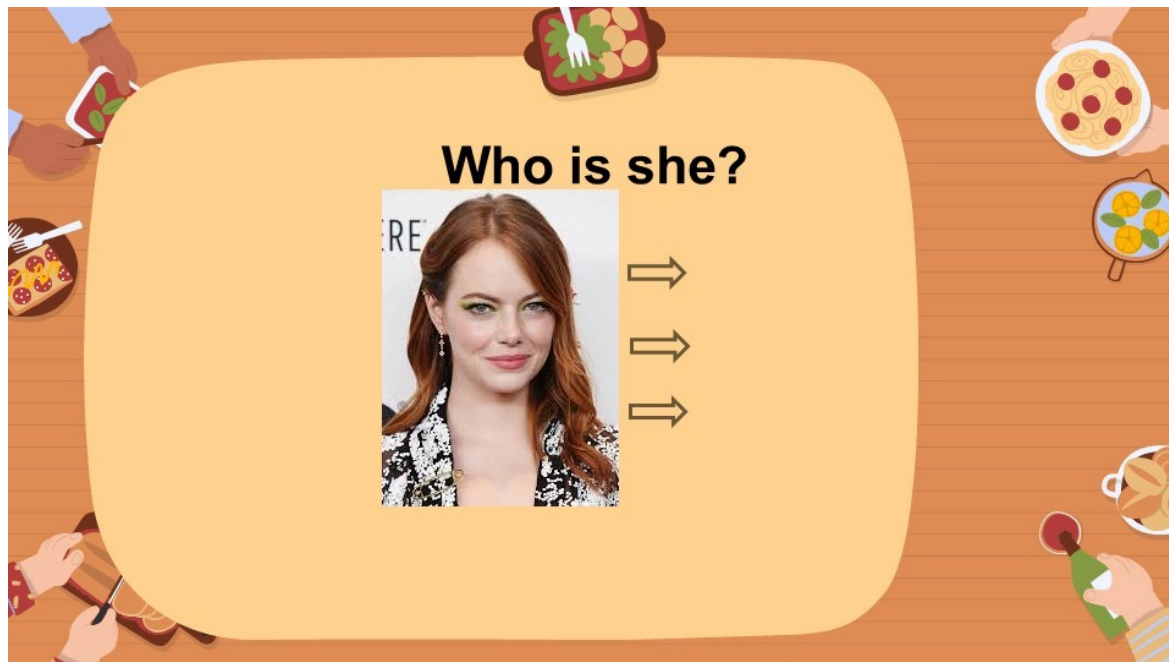
3. Depois da Leitura – (*After reading*):

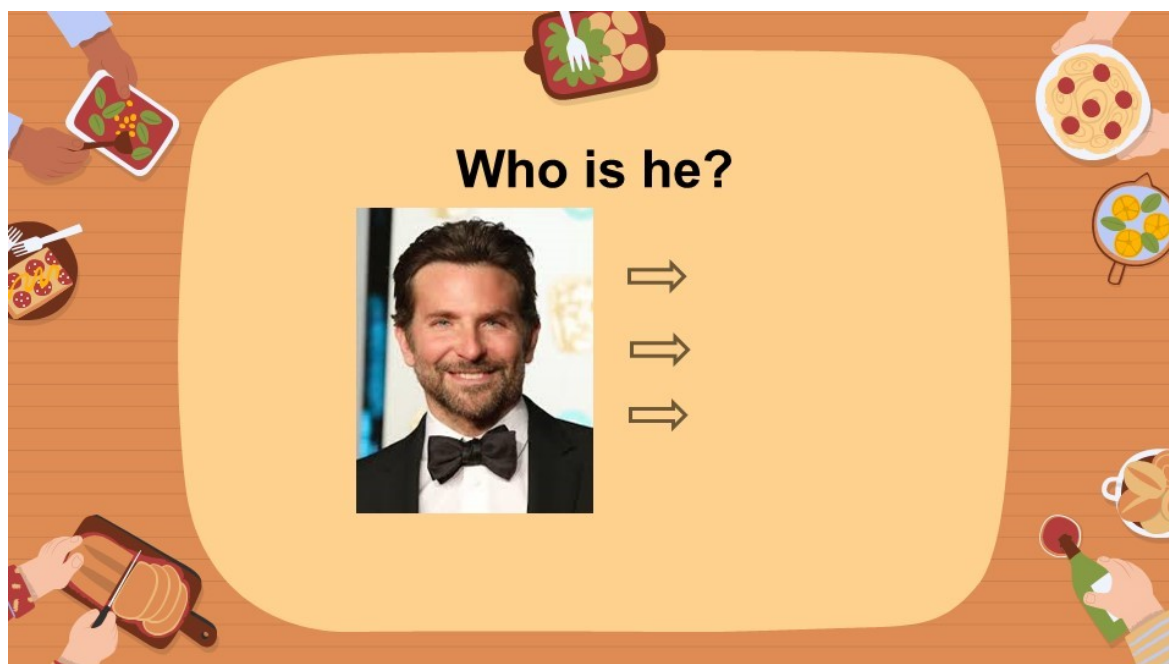
3.1 A docente questiona os alunos e verificam se alguma das hipóteses registada no quadro foi o tema do texto

Teacher: *Have you guessed the aim/idea of both texts?*

Teacher: *Please, give me your worksheets back. Thank you.*

Apêndice 20 - Powerpoint – versão 1





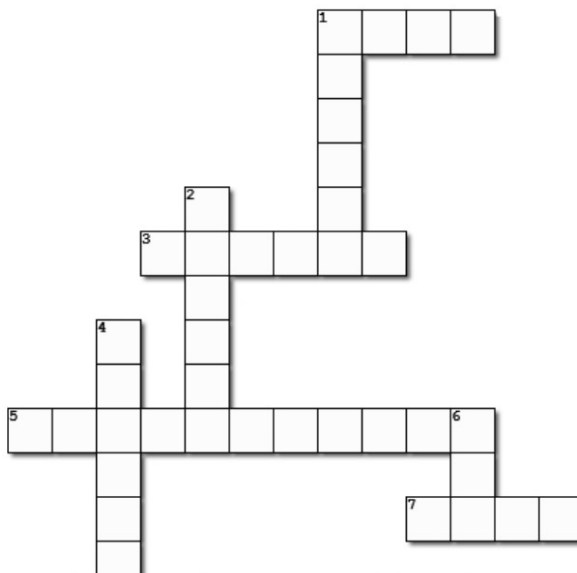
Apêndice 21 - Great cooks! Vocabulary - Ficha 1 – versão 1

Great cooks! - Vocabulary – Ficha 1

1. Join the words with the right picture.

acting move	baking bakery	role not give up	pro master
			
			

2. Complete the crossword puzzle below with the new words.



Apêndice 22 - Planificação Aula 5 – versão definitiva

1

Planificação Aula 5 – Leitura (45 minutos) - versão definitiva

AULA 5 – Leitura (45 minutos)

1. Antes da Leitura – (*Before reading*)

1.1. A professora entrega a ficha 2A (Apêndice-24) aos alunos com Dificuldades de Aprendizagem (com as palavras em Português) e a ficha 2 (Apêndice-25) aos restantes alunos.

Teacher: *Watch the picture above the text. Do you know him? What's his name? What does he do?*

Os alunos dizem o que sabem acerca de Ljubomir Stanisic.

For example: Ljubomir, a foreigner (yugoslavian), TV star, has a Tv Show named Hell's Kitchen, swears a lot, he owns/has a restaurant called "100 maneiras".

1.2. Teacher: *You are going to read 2 texts. Why is the picture of Ljubomir at the beginning of the texts? Can you guess what are the texts about?*

A professora regista no quadro as hipóteses ditas pelos alunos (não mais de 2 hipóteses) (Anexo 6)

2. Durante a Leitura – (*While reading*)

Teacher: *You are going to listen to the text twice, try to follow.*

Leitura- áudio do texto da página 96 do Livro "*TopTeen8*" – *Emma Stone (slow version)* 00.00 a 01.02 (2x)

2.1. Compreensão do texto

Teacher: *You are going to fill in the chart about the text.*

2.2. Leitura- áudio do texto da página 96 do Livro "*TopTeen8*" – *Bradley Cooper (slow version)* – 01.03 – final (2x)

2.3. Compreensão do texto

Teacher: *You have to following the instructions.*

Teacher: *Worksheet 2A - You will have to underline (sublinhar) the answers on the text and write the number of the question.*

Teacher: *Worksheet 2 OR Students who have Worksheet 2 - You will have to answer the questions.*

(Se houver dificuldades, a professora pode dar a instrução em Português)

3. Depois da Leitura – (*After reading*)

3.1. A docente questiona os alunos e verificam se alguma hipótese foi o tema do texto

Teacher: *Have you guessed the aim/idea of both texts?*

Teacher: *Please, give me your worksheets back. Thank you.*

Apêndice 23 - Grelha Aula 5 - versão definitiva

GRELHA AULA 5 – Leitura (45 minutos) – versão definitiva

TEMA	Materiais	Atividade (exercícios)	Teaching goals	Learning outcomes
LEITURA	- Ficha 2 (Doc 2-5) - Ficha 2A (Doc. 2A-5) - Computador com autofalante - quadro - Canetas de acetato	Antes da Leitura (Before reading) 1. Entrega da Ficha 2A (Apêndice-24) aos alunos com DAE e a Ficha 2 (Apêndice-25) aos restantes discentes 1.1. São colocadas questões aos alunos acerca de uma foto no início do texto 1.1.1. Solicitar aos alunos que formulem hipóteses do tema dos textos Durante a Leitura (While reading) 2. A gravação do 1.º texto (<i>Emma Stone</i>) é ouvida 2 vezes, os alunos seguem a audição/leitura 2.1. Cada aluno responde às questões do 1.º texto 2.2. A gravação do 2.º texto (<i>Bradley Cooper</i>) é ouvida 2 vezes, os alunos seguem a audição/leitura 2.3. Cada aluno responde às questões do 2.º texto Depois da leitura (After reading) 3. A docente questiona os alunos a verificarem se alguma das hipóteses previamente proferidas estava certa	1. Despertar o interesse dos alunos na leitura dos textos 1.1. Reconhecer a foto no início do texto 1.1.1. Solicitar aos alunos sugestões do tema dos textos 2. Ouvir e ler o 1.º texto (<i>Emma Stone</i>) 2.1. Responder às questões do 1.º texto 2.2. Ouvir e ler o 2.º texto (<i>Bradley Cooper</i>) 2.3. Responder às questões do 2.º texto 3. Verificar se alguma hipótese está correta	1. Mostrar interesse pela leitura do texto 1.1. Explicar quem é e a profissão da pessoa da foto 1.1.1. Registar as hipóteses no quadro 2. Compreender o 1.º texto (<i>Emma Stone</i>) 2.1. Refletir e interpretar as questões do 1.º texto 2.2. Compreender o 2.º texto (<i>Bradley Cooper</i>) 2.3. Refletir e interpretar as questões do 2.º texto 3. Validar a hipótese correta

Apêndice 24 - Great cooks! - Ficha 2A

GREAT COOKS? – Ficha 2A



Emma Stone

5

10

Acting (representar) isn't the only thing Emma Stone is good at. The actress has revealed that cooking is one of the best ways she has found to relax after a long day at work. She started doing it to reduce stress when she was a child and, since then, she has used cooking and **baking** (fazer algo que vai ao forno, como pão, bolos,...) as a way to mentally prepare for her **roles** (papeis). With a natural talent for baking, Emma Stone is a **pro** (professional) in the kitchen. When she **moved** (mudou) to Los Angeles, her first job was working at a **bakery** (padaria) and she **hasn't given up** (não desistir) her dream. Actually, she is obsessed with food blogs. "I like reading about people's journeys to **master** (dominar) a recipe. It feels like a small victory in the world", Emma has recently said about her interest in food blogs. "Sometimes, if they seem really cool, I'll follow them in secret for like a year, and then email them."

1. Write the missing information about the text.

Job

Best way to relax

She started cooking when she was a _____

She has a natural talent for _____

First job in Los Angeles _____

She is interested in _____



Emma Stone

Bradley Cooper

Bradley Cooper has become a household name and is a man of many talents. One of his **skills** (competências) is that he can cook. In fact, a professional chef taught him several techniques such as **chopping** (cortar) vegetables and carrots or **dressing a plate** (ornamentar um prato). Cooper learnt from an expert to prepare for his role as a chef in the movie *Burnt*. Cooper has had two roles so far that involved characters knowing how to cook.

In an interview with a British magazine, Cooper said that growing up with an Italian family influenced his love for cooking. "My grandmother was an amazing cook. As a kid, I used to help her make handmade pasta, cavatelli, and ravioli", he said. "It was one of my favourite things to do. I love the idea of making whatever is in the fridge into something."

2. Find the answers in the text. Underline the answers in the text and write the number of the question or copy the answers.

Title of the text: Great cooks! Bradley Cooper

Questions

Answers

1. **Who** has many talents?

2. **What** cooking techniques does he do?

3. **When** did he learn to cook as a chef?

4. **Why** does he love to cook?

Adaptado do Livro *TopTeen 8*, pág. 96

Apêndice 25 - Great cooks! - Ficha 2

GREAT COOKS? – Ficha 2

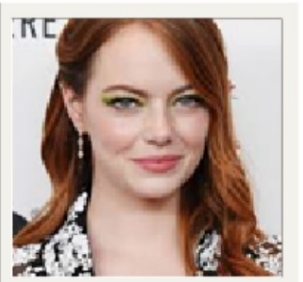


Emma Stone

5 **Acting** isn't the only thing Emma Stone is good at. The actress has revealed that cooking is one of the best ways she has found to relax after a long day at work. She started doing it to reduce stress when she was a child and, since then, she has used cooking and **baking** as a way to mentally prepare for her **roles**. With a natural talent for baking, Emma Stone is a **pro** in the kitchen.

10 When she **moved** to Los Angeles, her first job was working at a **bakery** and she **hasn't given up** her dream. Actually, she is obsessed with food blogs. "I like reading about people's journeys to **master** a recipe. It feels like a small victory in the world", Emma has recently said about her interest in food blogs. "Sometimes, if they seem really cool, I'll follow them in secret for like a year, and then email them."

1. Write the missing information about the text.

Job	Best way to relax
She started cooking when she was a _____	She has a natural talent for _____
 Emma Stone	
First job in Los Angeles _____	She is interested in _____

	Bradley Cooper	
15	Bradley Cooper has become a household name and is a man of many talents. One of his skills is that he can cook. In fact, a professional chef taught him several techniques such as chopping vegetables and carrots or dressing a plate . Cooper learnt from an expert to prepare for his role as a chef in the movie <i>Burnt</i> . Cooper has had two roles so far that involved characters knowing how to cook.	
20	In an interview with a British magazine, Cooper said that growing up with an Italian family influenced his love for cooking. "My grandmother was an amazing cook. As a kid, I used to help her make handmade pasta, cavatelli, and ravioli", he said. "It was one of my favourite things to do. I love the idea of making whatever is in the fridge into something."	

2. Answer the questions about the text.

Title of the text: Great cooks! Bradley Cooper	
Questions	Answers
1. Who taught him cooking techniques?	
2. What is one of Bradley Cooper's skills?	
3. Why did he learn from a professional cook?	
4. When did he learn to cook as a chef?	
5. Who influenced his love for cooking?	

Adaptado do Livro *Top Teen 8*, pág. 96

Apêndice 26 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1A, Exercício 1

Alunos com DAE	N.º de respostas corretas (9 espaços)
A.C.	9 respostas corretas e sem erros
L.S.	9 respostas corretas e 1 erro (<i>would/wold</i>)
J.F.	9 respostas corretas e 1 erro (<i>would/whould</i>)
L.M.	9 respostas corretas e sem erros
T.P.	9 respostas corretas e sem erros

Apêndice 27 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1, Exercício 1

Restantes alunos	N.º de respostas corretas (9 espaços)
A.R.	9 respostas corretas e 1 erro (<i>much/mutch</i>)
B.A.	9 respostas corretas e sem erros
C.Q.	9 respostas corretas e 1 erro (<i>would/wold</i>)
D.S.	Faltou
D.L.	9 respostas corretas e sem erros
D.S.	9 respostas corretas e sem erros
E.C.	9 respostas corretas e sem erros
F.P.	8 respostas corretas, 1 erro (<i>too/to</i>) e 1 errada (<i>Would you like/Wow do you</i>)
G.F.	9 respostas corretas e sem erros
G.M.	9 respostas corretas e 1 erro (<i>much/match</i>)
J.S.	9 respostas corretas e 2 erros (<i>colour/coller, too/to</i>)
K.S.	9 respostas corretas, 1 delas incompleta e 1 erro (<i>thanks/tanks</i>)
L.M.	9 respostas corretas e sem erros
L.C.	9 respostas corretas e sem erros
M.M.	9 respostas corretas e 2 erros (<i>would/hourd, thnaks/tanks</i>)
P.F.	9 respostas corretas e sem erros
S.S.	9 respostas corretas e 1 erro (<i>thanks/thaks</i>)

Apêndice 28 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1A, Exercício 2

Alunos com DAE	N.º de respostas corretas (9 questões - True/False/Not mentioned)
A.C.	4 respostas corretas (4, 6, 7, 8)
L.S.	8 respostas corretas (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)
J.F.	4 respostas corretas (1, 3, 4, 8)
L.M.	4 respostas corretas (1, 3, 6, 8)
T.P.	9 respostas corretas

Apêndice 29 - Diálogo At the sports shop - Ficha 1, Exercício 2

Restantes Alunos	Nº de respostas corretas (9 questões - True/False/Not mentioned)
A.R.	8 respostas corretas (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9)
B.A.	6 respostas corretas (2, 4, 6, 7, 8, 9)
C.Q.	8 respostas corretas (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)
D.S.	Faltou
D.L.	8 respostas corretas (1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9)
D.S.	3 respostas corretas (2, 4, 8)
E.C.	3 respostas corretas (2, 4, 8)
F.P.	8 respostas corretas (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8)
G.F.	6 respostas corretas (1, 3, 4, 6, 7, 9)
G.M.	6 respostas corretas (1, 3, 4, 6, 8, 9)
J.S.	9 respostas corretas
K.S.	9 respostas corretas
L.M.	8 respostas corretas (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)
L.C.	8 respostas corretas (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)
M.M.	6 respostas corretas (2, 4, 6, 7, 8, 9)
P.F.	8 respostas corretas (1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9)
S.S.	9 respostas corretas

Apêndice 30 - Diálogo At the sports shop - Ficha 3, Exercício 2 - Grupos 1 e 2

Ficheiro	Alunos	Número de frases (12 frases)											
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
34/1	L.M./L.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X Inc.			✓	✓
36/1	A.C/A.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
38/1	L.M./J.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓
39/1	T.P./G.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
24/2	G.F./F.P.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	X Troca	✓	✓	
27/2	C.Q./P.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
29/2	L.R./S.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Inc.	✓	✓	✓	✓
31/2	K.S./J.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Inc	Inc	✓	X		
32/2	M.S./B.A.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Inc	✓	✓	✓	✓
33/2	D.L./D.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
34/2	D.S./E.C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	✓

Apêndice 31 - Diálogo At the sports shop - Ficha 3, Exercício 3 - Grupo2

Ficheiro	Alunos	Roupa/acessório	Cor	Tamanho	Alunos que acertaram o Exercício 3		
24/2	G.F./F.P.	Socks	Pink/purple	38	C.Q./P.F. 3 ✓ M.S./B.A. 3 ✓	L.R./S.S. 3 ✓ D.S./E.C. 2 ✓	K.S./J.S. 3 ✓
27/2	C.Q./P.F.	Jeans	Blue	28 leg/26 waist	G.F./F.P. 3 ✓ M.S./B.A. 3 ✓	L.R./S.S. 3 ✓ D.S./E.C. 1 ✓	K.S./J.S. 3 ✓
29/2	L.R./S.S.	Hat	Light Brown	8	G.F./F.P. 3 ✓ M.S./B.A. 3 ✓	C.Q./P.F. 3 ✓ D.S./E.C. 2 ✓	K.S./J.S. 3 ✓
31/2	K.S./J.S.	Jacket	Blue	S	G.F./F.P. 1 ✓ M.S./B.A. 2 ✓	C.Q./P.F. 2 ✓ D.S./E.C. 3 ✓	L.R./S.S. 2 ✓
32/2	M.S./B.A.	Scarf	Blue	S	G.F./F.P. 3 ✓ K.S./J.S. 3 ✓	C.Q./P.F. 3 ✓ D.S./E.C. 3 ✓	L.R./S.S. 3 ✓
33/2	D.L./D.S.	Gloves	Black	9	G.F./F.P. 3 ✓ K.S./J.S. 3 ✓	C.Q./P.F. 2 ✓ M.S./B.A. 3 ✓	L.R./S.S. 3 ✓ D.S./E.C. 2 ✓
34/2	D.S./E.C.	Pair of earrings	Blue		G.F./F.P. 2 ✓ K.S./J.S. 2 ✓	C.Q./P.F. 2 ✓ M.S./B.A. 2 ✓	L.R./S.S. 2 ✓

Apêndice 32 - Resultados da Prova Oral

Resultados da Prova Oral	
Alunos	Avaliação
A.C.	50
A.R.	80
B.A.	48
C.Q.	90
D.S.	75
D.L.	80
D.S.	65
E.C.	80
F.P.	70
G.F.	70
G.M.	70
J.F.	60
J.S.	90
K.S.	85
L.M.	88
L.S.	80
L.M.	60
L.C.	85
M.S.	90
P.F.	74
S.S.	93
T.P.	60

Alunos com DAE

Apêndice 33 - Fast Food - Ficha 2

Alunos com DAE	N.º de palavras escritas em cada coluna			
	1. Nomes de marcas de Fast Food	2. Nomes de produtos vendidos	3. Como é a comida? N.º de adjetivos	4. Saudável/Não saudável
A.C.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	2 pizza, 2 hamburger, 1 nuggets, nuggets soup, chips, ice cream, frie chicken	2 crunchy, 3 fatty, greasy, delicious, tasty, savoury	5 unhealthy
L.S.	Pizza Hut, mac Donald's, domino's pizza, Burger King, KFC	2 Pizza, pasta, 2 bites, 2 burgers, 2 fries, nuggets, 3 drinks, chicken bites, fried chicken	2 Tasty, cheey filling, quick, salty, hot, cheesy, satisfying, flame-grilled, savory, crispy, juicy, spicy	5 unhealthy
L.M.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	2 Pizza, 3 drink, hamburger, fried chicken	2 Fattening, 2 tender, 2 juicy, 2 well-done, 2 tasty	3 healthy/2 unhealthy
J.F.	Pizza hut, Mc Donald, Dominos, Burger King, KFC	2 Pizza, 2 drinks, 2 hamburger, naggets, nuggets 2 potato chips, fried chicken	2 tender, 2 tasty, 5 feeting, juicy, 2 salty, tasteless, fatty, gresy	4 unhealthy/ 1 healthy
T.P.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	2 Pizza, 2 hamburger, chicken	5 delicious, 5 fatty	5 unhealthy

Apêndice 34 - Fast Food - Ficha 2

Restantes alunos	N.º de palavras escritas em cada coluna			
	1. Nomes de marcas de Fast Food	2. Nomes de produtos vendidos	3.Como é a comida? N.º de adjetivos	4.Saudável/Não saudável
A.R.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's Pizza, Burger King, KFC	2 pizza, 2 hamburger, 2 nuggets, French Fries, chips, ice cream, fried chicken	2 crunchy, 3 fatty, greasy, delicious, tasty, savoury	5 unhealthy
B.A.	Pizza hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	2 Pizza, 3 hamburger, 3 soda, 2 salads, 3 chips, 2 nuggets, 2 ice cream, chicken	3 good, 2 fattening, 2 fatty, delicious, savoury, 2 greasy, sweet, salty, thirsty	5 unhealthy
C.Q.	Pizza hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, Kentucky Fried Chicken	2 Pizza, 4 fries, 3 drinks, 2 burgers, 2 ice cream, coffee, 2 fizzy drinks, 2 water, tortillas, 2 salad, 2 nuggets	5 fattening, 3 oily, 5 savoury, tasty	5 unhealthy
D.S.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's Pizza, Burger King, KFC	2 Pizza, 2 hamburger, chicken	4 tasty, delicious,	5 unhealthy
D.L.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's Pizza, Burger King, KFC	2 Pizza, 2 hamburger, chicken	fresh, 2 tasty, well-done, crunchy	5 unhealthy
D.S.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	Pizza, 3 hamburger, water, 3 soft drink, 2 nuggets, 2 chips, salad/lettuce	greasy, tasty, tender, raw, dry, tasteless	4 unhealthy
E.C.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	Pizza, cookies, 3 hamburger, ice cream, 2 drinks, soup, nuggets, salad, 2 french fries, fried chicken, chips	Fatty, savoury, tender, tasty, raw, dry, tasteless, hot	4 unhealthy
F.P.	pizza hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	2 Pizza, 2 hamburger, nuggets, drinks, ice cream, salad, milkshake, chips, soda, coffee, soup, fried chicken	4 delicious, crunchy	5 unhealthy
G.F.	pizza hut, mac donald's, domin's pizza, burger King, KFC	2 pizza, 5 soda, coffee, 3 french fries, 2 nuggets, 2 hamburger, 2 salad, 2 ice cream, soap, soda, 2 milkshake, fried chicken	3 delicious, 2 juicy, savoury, crunchy	5 unhealthy
G.M.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	2 pizza, 2 hamburger, chicken	5 delicious, 5 fattening, 5 fatty, greasy, 5 tasty, 2 succulent, oily, hot	5 unhealthy
J.S.	Pizza hut, mcdonalds, Domino's Pizza, Burger King, KFC	2 pizza, 2 burger, fried chicken	Tasty, savoury, juicy, delicious, crunchy	5 unhealthy
K.S.	pizza hut, mcdonalds, domino's Pizza, burger King, KFC	2 pizza, 2 burger, fried chicken	Tasty, savoury, juicy, delicious, crunchy	5 unhealthy
L.M.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's Pizza, Burger King, KFC	2 Pizza, 4 some drinks, 2 hamburgers, 3 french fries, drinks like juices, 2 salad, fried chicken	3 thirsty, 2 dry, 2 salty, 2 fattening, cold, hot	5 unhealthy, but (Mc Donald's) healthy because they eat salad
L.C.	Pizza hut, macdonalds, domino's pizza, Burger King, KFC	2 Pizza, 2 hamburger, 3 French fries, nuggets, bacon, fried chicken	Tasty, 5 salty, 5 greasy	5 unhealthy
M.M.	Pizza hut, Mc Donald's, Domino's, Burger King, KFC	2 Pizza, 3 hamburger, 3 chips, 3 soda, 2 salads, nuggets, 2 ice cream, chicken fried	2 good, 2 fattening, 2 fatty, delicious, 2 greasy, 2 salty, oily, sweet, thirsty, makes me sick	5 unhealthy
P.F.	Pizza Hut, Mc Donald's, Domino's pizza, Burger King, Kentucky Fried Chicken	2 Pizza, 2 hamburger, 2 potatoes, chicken	5 fatty, 4 fattening, tasty, 2 tender, oily, crunchy, greasy	5 unhealthy
S.S.	Pizza hut, Mc Donalds, Domino's, Burger King, KFC	2 Pizza, hamburgers, burgers, 2 French fries, nuggets, Sundays, salads, fried chicken	2 tasty, hamburgers bigger than usual, little spicy and oily, much oil	4 unhealthy Mc Donalds - some foods are unhealthy, salads and soup are healthy

Apêndice 35 - Fast Food vocabulary - Ficha 3, Exercício 1

Alunos com DAE	8 questões							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A.C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
T.P.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Apêndice 36 - Fast Food vocabulary - Ficha 3, Exercício 1

Outros alunos	8 questões							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B.A.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C.Q.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D.L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
E.C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
F.P.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
G.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
G.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J.S.	✓	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
K.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.C.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
S.S.	✓	✓	✓	X	✓	X	✓	✓

Apêndice 37 - Texto Junk Food on Social Media - Ficha 4A

Alunos com DAE	Respostas corretas (8 questões Verdadeiro/Falso)							
	1	2	3	4	5	6	7	8
A.C.	✓	X	X	X	X	X	✓	✓
L.S.	✓	X	✓	✓	X	X	X	X
J.F.	✓	X	X	X	X	X	✓	✓
L.M.	✓	X	X	X	✓	✓	X	X
T.P.	✓	X	X	X	✓	✓	X	✓

Apêndice 38 - Texto Junk food on Social Media - Ficha 4

Restantes Alunos	Completar frase			True/False		Completar frase	
	1	2	3	4	5	6	7
A.R.	0	0	0	✓	✓	✓	✓
B.A.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C.Q.	✓	✓	✓	✓	X	✓	✓
D.S.	Faltou						
D.L.	✓	Inc	✓	✓	✓	✓	✓
D.S.	0	0	0	✓	✓	X	X
E.C.							
F.P.	0	✓	0	X	✓	✓	✓
G.F.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	Inc
G.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
K.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.M.	✓	Inc	✓	✓	✓	✓	✓
L.C.	Inc	✓	✓	✓	✓	✓	✓
M.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P.F.	✓	X	X	✓	✓	✓	✓
S.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Apêndice 39 - Texto Emma Stone - Ficha 2A, Exercício 1

Alunos com DAE	Nº de respostas corretas (6 questões)					
	1	2	3	4	5	6
A.C.	✓ c/ erro ortográfico	X	X	X	0	✓
L.S.*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
J.F.	✓	X	✓	0	✓	✓
L.M.	X	0	0	0	0	✓
T.P.	✓	✓	✓	0	✓	✓

Apêndice 40 - Texto Emma Stone - Ficha 2, Exercício 1

Outros alunos	Nº de respostas corretas (6 questões)					
	1	2	3	4	5	6
A.R.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
B.A.*	✓	✓	✓	✓	✓	✓
C.Q.	X	✓	✓	✓	✓	✓
D.S.	✓	Inc.	Inc.	✓	✓	X
D.L.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
D.S.	X	X	X	✓	✓	✓
E.C.	✓ Inc.	✓	✓	✓	✓	✓
F.P.	✓	✓	✓	0	X	0
G.F.	✓	✓	✓	X	✓	✓
G.M.	✓	✓	✓	0	✓	✓
J.S.	✓	✓	✓	0	✓	✓
K.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
L.C.	✓	✓	✓	0	✓	0
M.M.	✓	✓	✓	✓	✓	✓
P.F.	X	X	✓	✓	✓	✓
S.S.	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Apêndice 41 - Texto Bradley Cooper - Ficha 2A, Exercício 2

Alunos com DAE	Respostas corretas (4 questões)			
	1	2	3	4
A.C.	✓	✓	✓	Inc.
L.S.*	✓	✓	✓	✓
J.F.	X	✓	✓	Inc.
L.M.	✓	✓	✓	✓
T.P.	X	✓	0	0

Apêndice 42 - Texto Bradley Cooper - Ficha 2, Exercício 2

Outros alunos	Respostas corretas (5 questões)				
	1	2	3	4	5
A.R.	X	✓	✓	✓	✓
B.A.*	✓	✓	X	0	✓
C.Q.	✓	✓	✓	✓	✓
D.S.	✓	✓	0	0	✓
D.L.	✓	✓	✓	✓	✓
D.S.	X	✓	0	X	✓
E.C.	X	✓	✓	✓	✓
F.P.	X	✓	0	0	X
G.F.	X	✓	0	0	✓
G.M.	X	✓	0	0	0
J.S.	✓	✓	✓	0	✓
K.S.	✓	✓	✓	✓	✓
L.M.	✓	✓	✓	X	✓
L.C.	✓	✓	✓	X	✓
M.M.	✓	✓	✓	✓	✓
P.F.	✓	✓	✓	X	✓
S.S.	✓	✓	✓	X	✓

