



PAULA **FRASSINETTI**  
Escola Superior de Educação

Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão,  
Desenvolvimento e Aprendizagens

**O Snoezelen como recurso no ensino e na  
aprendizagem da língua inglesa por parte de  
indivíduos com PDI: um estudo de caso**

Projeto Final elaborado por Cláudio Filipe Fernandes Santos

Sob a orientação de Mariely Gestosa Lima

Porto, julho de 2022

“Não basta abrir a janela  
Para ver os campos e o rio  
Não é bastante não ser cego  
Para ver as árvores e as flores  
É preciso também não ter filosofia nenhuma.  
Com filosofia não há árvores: há ideias apenas.  
Há só cada um de nós, como uma cave  
Há só uma janela fechada, e todo o mundo lá fora;  
E um sonho do que se poderia ver se a janela se abrisse,  
Que nunca é o que se vê quando se abre a janela”

*Alberto Caeiro*

## **AGRADECIMENTOS**

Este projeto nunca teria sido realizado sem o apoio e incentivo por parte de pessoas que me enchem de orgulho por fazerem parte da minha vida. Ficam, por isso, aqui expressos os meus mais sinceros agradecimentos do fundo do coração.

À Prof. Mariely Lima pelo seu valioso apoio, por toda a compreensão, por todo o rigor científico e pelos seus conselhos, sugestões e comentários que foram fundamentais para a concretização deste projeto.

Ao Prof. Carlos Afonso por toda a sua ajuda e entendimento e por, através das suas partilhas, saberes e prática profissional, demonstrar ser um exemplo para a docência e para mim.

Ao L., pela sua disponibilidade e colaboração e por ter sido o rei das suas aprendizagens. Ensinaste-me mais a mim, do que eu alguma vez te poderei ensinar a ti.

A todos os elementos da minha turma, pelo seu apoio incansável e por tornarem este percurso mais divertido e enriquecedor.

A todos os professores da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, que me possibilitaram crescer a todos os níveis.

À minha mulher, Jéssica, pela sua notável paciência, pela confiança e por todo o amor. Obrigado por sempre me incentivares a querer mais e a ser melhor todos os dias.

Aos meus pais, Fátima e Américo, e à minha irmã, Gisela, por acreditarem mais em mim do que eu próprio. O vosso apoio e amor incondicional são o que me move e dão alento à minha vida.

À minha madrinha, Marta, e ao meu padrinho, Amaral, por nunca me deixarem cair nos meus piores momentos. Vocês foram e continuam a ser o meu porto de abrigo.

À minha prima, Sílvia, por me mostrar que devemos lutar por aquilo que queremos sem nunca baixar os braços.

À minha sogra, Manuela e ao meu sogro, Rui, por me acolherem como um filho e me fazerem perceber que tudo na vida tem um propósito.

Às minhas meninas, Kyra e Suri, por darem valor à palavra “família” e me fazerem perceber que devemos viver tão intensamente o presente como vocês o fazem.

Ao Mário e ao João, pela constante orientação e por dignificarem a palavra “amizade”. A distância realmente não importa quando temos amigos assim.

A todos os meus colegas e amigos, por nunca terem deixado de fazer parte da minha vida, mesmo estando longe.

A todos aqueles que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização deste projeto e me proporcionaram momentos para continuar a crescer, um eterno “Obrigado”!

## RESUMO

Pretendeu-se, com o presente projeto, perceber os benefícios da criação e implementação de um programa de intervenção realizado num ambiente multissensorial, em sala snoezelen, para a promoção da compreensão auditiva e expressão oral de uma segunda língua num aluno com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI).

No centro de todo o processo de investigação esteve a necessidade de o aluno desenvolver competências orais ao nível da língua inglesa, de acordo com o preconizado no seu Plano Individual de Transição (PIT), cuja vertente de formação profissional prevê o exercício de funções laborais num Centro Hípico da região. Assim, o aluno com PDI, denominado por L., foi um participante ativo ao longo da operacionalização das estratégias para que este desenvolvesse competências passíveis de serem colocadas em prática na sua transição para a vida adulta e, mais especificamente, no Centro Hípico.

Assim, a investigação demarcou-se como um estudo pré-pós de carácter quase-experimental (Dutra & Reis, 2016). A recolha de dados foi realizada antes de iniciar o programa, numa avaliação inicial e após 5 sessões, num momento destinado à avaliação final.

Os resultados obtidos deste estudo parecem mostrar que o recurso a uma abordagem multissensorial pode ser facilitadora para a aprendizagem da língua inglesa por parte de alunos com PDI, ainda que fosse necessário um maior período de intervenção para retirar conclusões mais sustentadas.

**Palavras-chave:** Perturbação do Desenvolvimento Intelectual; Língua Inglesa; Snoezelen.

## **ABSTRACT**

The aim of this project was to understand the benefits of creating and implementing an intervention program carried out in a multisensory environment, within a snoezelen room. Henceforth, the ultimate goal was to promote listening comprehension and speech expression of a second language in a pupil with Intellectual Development Disorder (IDD) .

At the heart of the whole research process was the need for the pupil to develop his oral skills towards the English language, regarding what is suggested in his Individual Transition Plan (ITP). The professional training aspect endorsed in the ITP stipulates training functions in an Equestrian Center in the living region. Hence, the pupil diagnosed with IDD, named L., was an active participant throughout the implementation of strategies which intended the development of essential skills for him to put into practice at the Equestrian Center as well as in his transition to adulthood.

Thus, the investigation was demarcated as a pre-post study of a quasi-experimental nature (Dutra & Reis, 2016). Data collection was carried out previously to the start of the program by applying an initial and final evaluation before and after 5 sessions, respectively.

Therefore, the results obtained from this study seem to show that using a multisensory approach may promote the learning of the English language by students with IDD. However, a longer intervention period would be required to draw more sustainable conclusions.

**Keywords:** Intellectual Development Disorder; English Language; Snoezelen.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.....	3
1.1. Definição.....	3
1.2. PDI: critérios de diagnóstico .....	4
1.3. PDI: História e Etiologia .....	6
1.4. PDI: epidemiologia e prevalência .....	9
2. A PDI na Educação Inclusiva: concepções e práticas .....	10
2.1. O papel do professor/educador no desenvolvimento dos alunos com PDI.....	11
3. A Funcionalidade do Decreto-Lei n.º 54/2018.....	13
4. A Abordagem Snoezelen .....	16
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA .....	20
1. Abordagem e Métodos.....	20
1.1. Questão do estudo .....	20
1.2. Objetivos da investigação .....	20
1.3. Descrição do participante.....	21
1.3.1. Percurso escolar do sujeito .....	24
1.4. Descrição da sala.....	26
2. Desenho Experimental.....	28
2.1. Tipo de estudo .....	28
2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e procedimentos metodológicos.....	28
2.2.1. Descrição do programa.....	30
3. Apresentação, análise e discussão dos resultados .....	31
4. Considerações finais.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
ANEXOS .....	43
APÊNDICES .....	52

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Imagens dos Equipamentos da Sala <i>Snoezelen</i> .....	43
Anexo 2 – Consentimento Informado do Agrupamento .....	47
Anexo 3 – Consentimento Informado do Representante Legal.....	48
Anexo 4 – Consentimento Informado de Entrevista à Responsável do Centro Hípico.....	50
Anexo 5 – Critérios de Classificação para a Componente Oral de Inglês (adaptado do IAVE).....	51

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice 1 – Guião de Entrevista Semiestruturada.....	52
Apêndice 2 – Dados da Entrevistada .....	53
Apêndice 3 – Categorias da Entrevista .....	54
Apêndice 4 – Análise de Conteúdo da Entrevista .....	55
Apêndice 5 – Lista de Vocábulos e Expressões .....	59
Apêndice 6 – Instrumento de Avaliação da Compreensão e da Expressão Oral .....	60
Apêndice 7 – Guião do Professor para as Avaliações Inicial e Final .....	66
Apêndice 8 – Programa de Intervenção e Categorias de Análise .....	88
Apêndice 9 – Registos das Sessões.....	89
Apêndice 10 – Conclusões retiradas da primeira parte da entrevista e a sua relação com o PIT .....	105
Apêndice 11 – Conclusões retiradas da segunda parte da entrevista e a sua relação com o PIT .....	107
Apêndice 12 – Conclusões retiradas da terceira parte da entrevista e a sua relação com o PIT .....	108
Apêndice 13 – Resultados do Aluno na Pré-Intervenção (Avaliação Inicial)..	109
Apêndice 14 – Resultados do Aluno na Pós-Intervenção (Avaliação Final)...	115
Apêndice 15 – Tabela Síntese da Avaliação Inicial.....	121
Apêndice 16 – Planificações das Atividades das Sessões .....	123
Apêndice 17 – Tabela Síntese da Avaliação Final .....	139

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplo de uma sala <i>Snoezelen</i> .....	17
Figura 2 – Chão flutuante de madeira.....	26
Figura 3 - Teto almofadado de cor branca.....	26
Figura 4 - Parede de cor azul-claro.....	27

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do aluno entre as avaliações inicial e final.....	33
--	----



## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AAIDD – Associação Americana para a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento/ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities

AE – Aprendizagens Essenciais

APA - American Psychiatric Association

CAA - Centro de Apoio à Aprendizagem

DID - Deficiência/Dificuldade Intelectual e Desenvolvimento

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva

IAVE - Instituto de Avaliação Educativa

IDD – Intellectual Development Disorder

ITP - Individual Transition Plan

L2 – Língua Estrangeira/Língua Segunda

PASEO - Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

PDI – Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

PIT – Plano Individual de Transição

# INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem tem de ser adequado ao perfil de cada aluno com foco nas suas necessidades e interesses reais (cf. C. Santos, 2020, p. 6). Tal como refere Santos (2017) “Quando uma flor não cresce até ao seu máximo potencial, nós não tentamos arranjar a flor... colocamos terra nova, regamos, colocamo-la ao sol, e a flor, floresce”.

Efetivamente, educar inclusivamente nunca será olhar para uma flor que não cresceu da mesma forma que as outras e pensar que o melhor será arrancá-la ou arranjar-la, de forma a resolver a situação. Importa perceber que essa flor não deixará de ser uma flor na sua essência. Apenas irá necessitar de uma terra distinta daquela que normalmente é utilizada para todas as outras flores. Só assim irá desabrochar e atingir o seu máximo potencial.

Portanto, o mesmo se pode dizer dos alunos. Não será prudente impor um caminho standardizado a um aluno cujas características exigem que este pise novos solos.

Neste sentido, a presente investigação teve por base uma “cocolaboração, conegociação e coconstrução de novos saberes” (Cruz, 2012, p. 15) com o intuito de dotar o sujeito deste estudo, diagnosticado com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (PDI) com competências comunicativas orais, na língua inglesa, fundamentais para a sua formação profissional, prevista no Plano Individual de Transição (PIT), aquando à saída da escolaridade obrigatória. Porquanto, atendendo ao seu perfil, dinamizou-se um programa de intervenção que englobou uma abordagem multissensorial Snoezelen (Gómez, 2009; Paulo & Casado, 2021), enfatizando a pertinência de interligar o estudo de situações-problema ao estudo das disciplinas (cf. Popper, 1972, pp. 95-97 *as cited in* Cruz, 2012, p. 15), de forma a permitir ao aluno ser bem-sucedido dentro e fora da escola.

Posto isto, este projeto dividiu-se em duas grandes partes: o enquadramento teórico e o enquadramento empírico, respetivamente.

No que concerne à componente teórica, começou-se por definir o conceito de PDI, procedendo, posteriormente, à apresentação dos critérios de diagnóstico, história e etiologia, epidemiologia e prevalência. Por conseguinte, abordaram-se questões relativas à Educação Inclusiva e o seu papel para com alunos afetos à PDI e à funcionalidade do Decreto-Lei n.º 54/2018 no panorama de ensino de línguas em contexto de Educação Inclusiva. Por fim, explorou-se a Abordagem Snoezelen e de que forma esta poderá promover o desenvolvimento das competências almejadas através da multissensorialidade.

Já no que diz respeito à componente empírica, procedeu-se à apresentação da abordagem e dos métodos adotados na investigação, expondo a questão do estudo e os seus objetivos. Consequentemente, elaborou-se uma descrição do participante, bem como da sala onde ocorreu a operacionalização do programa de intervenção. Além do mais, explanou-se o desenho experimental, referindo o tipo de estudo e os instrumentos de recolha de dados e procedimentos metodológicos para, depois, realizar a apresentação, análise e discussão dos resultados e refletir sobre o trabalho realizado nas considerações finais.

Por isso, espera-se que, com o trabalho que se segue, os atuais professores e futuros docentes de Inglês e da área da Educação Inclusiva se sintam motivados a explorar os benefícios da abordagem multissensorial snoezelen para a aprendizagem de línguas em alunos com comorbilidades cognitivas e motoras, com a finalidade de promover uma “vivência mais igualitária e respeitadora da diversidade, contribuindo para que a igualdade de oportunidades possa passar a ser, progressivamente, uma utopia menos distante” (Nogueira & Magalhães, 2013 *as cited in* Serrão et al, 2020, p. 9).

# PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

## 1. Perturbação do Desenvolvimento Intelectual

### 1.1. Definição

A noção em torno do termo “Perturbação do Desenvolvimento Intelectual” (PDI) nem sempre seguiu as conceções atuais, pelo que numa revisão da literatura mais alargada poder-se-á constatar designações, de índole mais tradicional, como Deficiência/Dificuldade Intelectual e Desenvolvidamental (DID). Por conseguinte, “tudo o que se refere à deficiência mental, à sua realidade e ao seu tratamento [também] sofreu mudanças profundas quanto ao conceito, análise e atenção prática” (Coll et al., 2004, p. 193 *as cited in* M. Santos, 2020, p. 29).

Em 2011, Moreira mencionava que “a deficiência é uma categoria socialmente construída que se torna incapacitante e restritiva não apenas pelas inerentes limitações orgânicas, mas sobretudo, pelas consequências psicossociais, especialmente o relacionamento que se estabelece entre os deficientes e os demais” (p. 35). Assim, poderá perceber-se que a própria menção ao termo “Deficiência” na designação de “DID” irá estabelecer ainda mais divergências “entre os deficientes e os demais” (*idem*), uma vez que coloca um rótulo na pessoa afetada com a perturbação cognitiva.

Desta forma, o termo atual adotado pelo DMS-V (2014), tende a desvalorizar esta rotulagem, uma vez que a sua denominação efetiva é a de “PDI”, substituindo a palavra “deficiência” por “perturbação” ou “incapacidade”.

Assim, também se torna relevante mencionar que “o termo diagnóstico ‘incapacidade intelectual’ é o termo equivalente do diagnóstico de perturbações

do desenvolvimento intelectual [pois] ambos os termos são usados [...] para clarificar as relações com outros sistemas de classificação”<sup>1</sup> (APA, 2014, p. 38).

Consequentemente, a PDI define-se como “uma perturbação do neurodesenvolvimento que afeta o Sistema Nervoso Central” (ITAD, 2021) e/ou como “uma perturbação com início durante o período do desenvolvimento que inclui défices de funcionamento intelectual e adaptativo nos domínios concetual, social e prático” (APA, 2014, p. 38).

## **1.2. PDI: critérios de diagnóstico**

Neste sentido, o DMS-V define três critérios para um correto diagnóstico de uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, nomeadamente os Critérios A, B e C (cf. APA, 2014, p. 40).

No que concerne ao Critério A, este define que, para que haja fundamentos para se diagnosticar uma PDI, terão de existir défices em funções intelectuais “como raciocínio, resolução de problemas, planeamento, pensamento abstrato, discernimento, aprendizagem académica e aprendizagem pela experiência, confirmados tanto por avaliação clínica como por testes de inteligência individualizados e standardizados” (APA, 2014, p. 38). Ademais, terão de existir limitações em “competências sociais, uso de recursos comunitários [e] autocontrolo” (Palha, 2016). Do mesmo modo, a American Psychiatric Association (APA) refere que neste critério se enquadram “funções intelectuais que envolvem os componentes críticos [que] incluem compreensão verbal, memória de trabalho, raciocínio perceptivo, raciocínio quantitativo, pensamento abstrato e eficiência cognitiva” (2013, p. 37).

---

<sup>1</sup> “Além disso, um estatuto federal dos EUA (Lei Pública 111-256, Lei de Rosa) substituiu o termo ‘atraso mental’ por ‘incapacidade intelectual’. Assim, ‘incapacidade intelectual’ é o termo comum usado por profissionais médicos, de educação e outros, bem como pelo público leigo e grupos de apoio” (APA, 2014, p. 38)

Quanto ao Critério B, considera-se que uma PDI está presente quando se verificam défices no funcionamento adaptativo<sup>2</sup> “que resultam na falha em atingir os padrões de desenvolvimento e socioculturais de independência pessoal e responsabilidade social [limitando] o funcionamento numa ou mais atividades da vida diária, como comunicação, participação social e subsistência independente, em múltiplos ambientes como casa, escola, trabalho e comunidade” (APA, 2014, p. 38).

No que ao Critério C diz respeito, este reitera que terá de haver “início dos défices intelectuais e adaptativos durante o período de desenvolvimento” (APA, 2014, p. 38) para se considerar um diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. Além do mais, neste critério realça-se que “as manifestações correspondentes aos critérios A e B, anteriormente mencionados, devem ter início antes dos dezoito anos de idade (caso ocorram depois, poderá ser invocada a designação de demência)” (Palha, 2016).

Assim, para prevalecer um diagnóstico efetivo de PDI, esta deve comportar défices em funções intelectuais, défices no funcionamento/comportamento adaptativo e ter início durante o período do desenvolvimento (cf. ITAD, 2021).

Não obstante, uma vez que se torna “difícil lograr el consenso en cuanto a instrumentos de diagnóstico a utilizar en la práctica diaria [así como definir] la actual definición de discapacidad intelectual” (Navas et al., 2008, p. 150) será necessário traçar um melhor entendimento sobre esta perturbação ao compreender a sua história e etiologia, a sua prevalência e os diagnósticos clínicos associados, como se verificará nos subtópicos seguintes.

---

<sup>2</sup> “O comportamento adaptativo refere-se ao conjunto de habilidades conceptuais, sociais e práticas que foram aprendidas pelo indivíduo e que são essenciais para o dia-a-dia” (Gonçalves, 2014, p.6), disponível em: <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6843/1/tese%20definitiva.pdf>

### **1.3. PDI: História e Etiologia**

Neste âmbito, importa compreender que poderão ser evocadas mais de mil causas associadas a uma PDI, sendo estas de carácter orgânico (genético), psicossociais (privação de estimulação social ou linguística) ou uma combinação de ambas (cf. Palha, 2016).

Efetivamente, as concepções relativamente à Perturbação do Desenvolvimento Intelectual têm variado ao longo do tempo, sofrendo alterações não só no que diz respeito à sua designação (assim como foi analisado anteriormente), mas também no que concerne ao seu paradigma e à forma como é observada (cf. Valente et al., 2012, p. 2).

De acordo com Santos, em 2012, Ferreira afirmava que em todas as sociedades e culturas

se encontram referências à presença de indivíduos com perturbação do foro mental. No entanto, as propostas resultantes do cuidado profissional e social a ter com os mesmos e a compreensão científica sobre a origem desta problemática só assumiram maior relevância no séc. XX. Desde então, assiste-se à alteração da noção geral sobre estas pessoas e sobre os comportamentos a manter com elas (2020, p. 29).

A Associação Americana para a Deficiência Mental, atualmente designada como “Associação Americana para a Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental” ou “American Association on Intellectual and Developmental Disabilities” – AAIDD - (Martins, 2013, p. 27), desde o início do ano de 1908, alterou a designação de “deficiência mental” dez vezes (cf. Valente et al., 2012, p. 2), pelo que “só no século XIX aparecem estudos feitos por investigadores singulares que desenvolveram esforços para compreender e explicar algumas situações problemáticas [acerca das perturbações cognitivas]” (Silva & Coelho, 2014, p. 165).

Deste modo, com o aparente aumento do interesse em entender mais e melhor os indivíduos afetos a perturbações do desenvolvimento intelectual, surgiram estudos no âmbito educativo, os quais “marcaram indelevelmente o início de uma nova etapa quanto à forma de lidar com as pessoas então consideradas deficientes” (Silva & Coelho, 2014, p. 166). Entre estes estudos,

surtem investigadores como Itard (1774 – 1838), Seguin (1812 – 1880) e Montessori (1870 – 1956), os quais “centraram o seu trabalho na educação e no treino de competências das crianças com deficiência, assim como na modificação do meio ambiente que as rodeava, com a consciência de que este era fundamental para o seu desenvolvimento” (idem).

No entanto, juntamente com as investigações de foro educativo, emergiram outras mais radicais, do tipo médico-orgânico ou biológico, segundo as quais as perturbações cognitivas derivavam de “uma manifestação patológica, relacionada com a deficiência do sistema nervoso central” (Silva & Coelho, 2014, p. 167). Naturalmente, considerando esta ideologia, o pensamento associado era que haveria uma cura para os indivíduos que comportavam incongruências a nível mental, pelo que se desenvolveu terapias cirúrgicas e químicas como forma de tratamento (idem). Tendencialmente, esta conceção começou a esvanecer, dando lugar a outra, adotada por Binet-Simon (1905).

A conceção psicológica de Binet-Simon (1905), reiterou um novo rótulo no que diz respeito a pessoas com PDI. Uma vez que os testes de Binet se baseavam na atribuição de classificações, os indivíduos que apresentavam resultados com pontuações consideradas ‘abaixo do normal’, eram caracterizados como ‘atrasados mentais’ (cf. Silva & Coelho, 2014, p. 168; Martins, 2013, p. 27). Posto isto, surgiu também o conceito de ‘Quociente de Inteligência’ (QI), sendo que “na sequência desta nova perspetiva [...] a capacidade intelectual pode ser medida através dos testes de inteligência, sendo considerado que existem limitações significativas quando o QI se encontra dois desvios-padrão abaixo da média (QI <70/75 – Schalock et al, 2010; Santos & Santos, 2007 *as cited in* Martins, 2013, p. 27). Contudo, assim como todas as conceções e ideologias em qualquer área de investigação, estas foram sendo alvo de críticas e reflexões com o intuito de, não apenas se tentar abrir horizontes quanto ao conhecimento, mas também como forma de aperfeiçoamento de conceitos com vista no futuro (cf. Silva & Coelho, 2014, pp. 168-169).



Não obstante, em tempos mais recentes, verificou-se uma reforma nalguns movimentos e valores, os quais estimularam aspetos como a “igualdade, inclusão, funcionalidade e qualidade de vida” (Valente et al., 2012, p. 2), favorecendo o crescente, e tão necessário, desvalorizar do rótulo, o sentido de equidade perante a educação e contexto social e o senso de oportunidade em pessoas com Perturbações do Desenvolvimento Intelectual. Esta reforma foi baseada em

quatro fenómenos cuja relativa importância e influência, variou entre o século XX e o início do século XXI, destacando-se (Schalock et al, 2007a): a maior compreensão da causa da condição; a melhoria das práticas profissionais em relação aos indivíduos com “deficiência”; a mudança de atitudes sociais em relação à diferença (e.g.: novas terminologias, novos paradigmas); e mais recentemente, a reforma de alguns movimentos e valores, que estimularam aspectos como a igualdade, inclusão, funcionalidade e qualidade de vida (idem).

Tendo isto em consideração, a ação da AAIDD, em 2010, fez prevalecer a noção de que, para além do QI, haverá a necessidade de se atentar em “aspetos funcionais, físicos, de comunicação, de interação social, equilíbrio mental e o ambiente em que a pessoa vive” (M. Santos, 2020, pp. 32-33), aquando da avaliação e intervenção em pessoas com PDI. Esta nova definição preocupa-se, portanto, em destacar uma perspetiva ecológica na qual se foca a interação individuo-ambiente e que reconhece que a aplicação sistemática de apoios individuais pode efetivamente melhorar a funcionalidade humana (cf. OMS, 2004, pp. 8-10; Valente et al., 2012, pp. 3-4).

Por isso, a atual conceção de PDI, tendo em consideração a sua etiologia e o DSM-V (APA, 2014), é, concretamente algo que afeta o sistema nervoso central da pessoa, o que poderá causar problemas na cognição, nas capacidades de aprendizagem e nas competências socio-emocionais, mas que contém, também, em si

uma perspetiva dinâmica do desenvolvimento, o que por si só contribuirá para reduzir o preconceito relativamente às pessoas que apresentam tais dificuldades, ao mesmo tempo que apela aos apoios adequados, com vista a promover o desenvolvimento desejado e a remoção das barreiras com que se deparam no exercício da sua cidadania, que se deseja tão autónoma quanto possível (Silva & Coelho, 2014, p. 174).

Com efeito, para concretizações de estudo, para melhores avaliações e adequações e para intervenções mais precoces, imersivas e significativas, torna-se relevante perceber em que medida é que a Perturbação do

Desenvolvimento Intelectual se reflete em termos de epidemiologia, prevalência e diagnósticos, uma vez que esta perturbação é “uma condição heterogênea com múltiplas causas [e efeitos]” (APA, 2013, p. 38).

#### **1.4. PDI: epidemiologia e prevalência**

Ao nível mundial, cerca de 1.034.189.200 de habitantes estão diagnosticados com uma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, o que equivale a “aproximadamente 1% da população” (Palha, 2016; APA, 2013, pp. 38-39). Já no que diz respeito à sua prevalência, esta surge de duas formas na revisão da literatura: a) entre os 0,4 e os 1,4% (Palha, 2016) e b) 6 por 1.000 (APA, 2015, p. 38). Observa-se, portanto, que devido à sua elevada taxa de prevalência, este tipo de perturbação representa uma importante questão de Saúde Pública, não só pela sua especificidade, mas também pela extensa necessidade de suportes adequados que indivíduos diagnosticados com esta perturbação requerem (cf. Palha, 2016).

Além do mais, embora exista uma dissonância, em diversas investigações, relativamente ao género com maior manifestação de PDI, esta aparenta ser mais frequente em indivíduos do sexo masculino, apresentando-se com mais constância em famílias de mais baixos rendimentos, em zonas rurais e em países menos desenvolvidos (idem).

Ademais, será de ressaltar que “os testes de avaliação da perturbação deverão ser realizados em circunstâncias favoráveis, tendo em conta o estado físico, mental e emocional da criança ou o ambiente” (ITAD, 2021). Do mesmo modo, “deverá ainda ser determinado o nível de gravidade da patologia, tendo em conta o funcionamento da criança nos domínios conceptual, social e prático” (ITAD, 2021), como também já foi supramencionado.

A Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, poderá, portanto, ser considerada como o ponto de partida para outras perturbações associadas, tal como se poderá verificar no DSM-V (APA, 2013, pp. 38-40). Assim, será também relevante, em seguida, expor algumas das suas características-chave para, por

um lado, aprofundar um pouco mais as noções sobre esta perturbação e, por outro, conseguir entender de que forma é que esta se manifesta.

## **2. A PDI na Educação Inclusiva: concepções e práticas**

Assim como se pôde constatar ao longo dos capítulos anteriores, a inclusão e a equidade de oportunidades nas pessoas com PDI nem sempre decorreu da melhor forma, uma vez que foi necessário percorrer longos caminhos e investigar de forma profunda e significativa para que estes indivíduos fossem verdadeiramente incluídos ao invés de rotulados (uma batalha que persiste ainda no século XXI) (cf. Valente et al., 2012, p. 2).

Efetivamente, no caso de Portugal, “o Estado Português comprometeu-se a promover, proteger e garantir condições de vida dignas às pessoas incapacitadas em âmbitos muito concretos” (Martins, 2010 *as cited in* Chavarria, 2017, p. 38), pelo que, conseqüentemente, “os conceitos de inclusão e de escola inclusiva têm merecido recentemente especial atenção, pelo que se torna necessário abordá-los, atendendo às suas características e implicações sociais e educacionais” (M. Santos, 2020, p. 5).

Posto isto, eleva-se o conceito de ‘Educação Inclusiva’, o qual se relaciona intrinsecamente com o de ‘Perturbação do Desenvolvimento Intelectual’ (e vice-versa), uma vez que “a Educação Inclusiva é um desafio na sala de aula, um dos locais privilegiados para a aprendizagem” (Santos, 2019, p. 52) e, deve-se acrescentar, para os alunos com PDI. Da mesma forma, Sanches e Teodoro (2007) reiteram que “pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia (Wilson, 2000), conceitos que amamos, mas que não sabemos ou não queremos pôr em prática” (p. 69).

Não obstante, na perspetiva de Ainscow (2006),

o conceito de inclusão e aquilo que ela representa, exige que explicitemos os seus valores, significados e implicações, que se deseja ver representados na educação, sendo esta um direito humano básico de uma sociedade mais justa. Ainda que para muitos, a inclusão, em termos educativos, possa ser pensada apenas como uma abordagem para atender crianças portadoras de deficiência, cada vez mais, é

entendida, internacionalmente, como algo que apoia e acolhe a diversidade de alunos (UNESCO, 2001 *as cited in* M. Santos, 2020, p 6).

Entende-se, por isso, que o mais importante é que exista, e continue a existir, uma mudança a nível pedagógico que permita um reforço do trabalho educativo colaborativo, no qual se desenvolvam respostas de intervenção que incluam professores, pais e, fundamentalmente, o próprio aluno, de forma a que as aprendizagens ocorram de modo prático, funcional e significativo (cf. Santos & Gomes, 2016; Sanches, 2011; Santos, 2019, p. 51).

Neste sentido, quanto às práticas e estratégias utilizadas, no âmbito da Educação Inclusiva, para os alunos com PDI, torna-se essencial perceber que as mesmas poderão (e deverão) variar de acordo com o perfil de cada aluno. Ou seja, em termos práticos, os conteúdos devem ser adaptados à idade cronológica do aluno, a sua participação em atividades e a planificação das mesmas devem suceder de forma bastante estruturada e a aprendizagem deve seguir uma abordagem experiencial (Fernández-Corbacho, 2014), com bases reais e numa perspetiva de *learn-by-doing* (cf. Santos, 2018 *as cited in* Santos, 2019, p. 52). Além do mais, para os alunos com PDI, dever-se-á operacionalizar uma diferenciação pedagógica e implementar, durante a aprendizagem, instruções breves, simples e sistemáticas, assim como métodos de ensino diversificados e não padronizados a nível curricular (*idem*).

Todavia, e apesar de todas as medidas adotadas para colmatar as dificuldades observadas em indivíduos com PDI, muitas vezes obtêm-se resultados ambíguos, perante as suas reais competências e capacidades. Isto deve-se, principalmente, a algumas implicações que a PDI comporta no processo de ensino-aprendizagem no desenvolvimento académico dos alunos (cf. Domingues, 2012, p. 10), assim como se poderá constatar no subcapítulo seguinte.

## **2.1. O papel do professor/educador no desenvolvimento dos alunos com PDI**

Segundo as premissas da AAIDD, para uma avaliação e intervenção justa e concisa em indivíduos com PDI, será fundamental considerar os contextos dos

ambientes comunitários, a diversidade cultural e linguística, as limitações que coexistem com as capacidades e o perfil dos suportes necessários (cf. Santos, 2009 *as cited in* Lopes, 2012, p. 4; Silva, 2016, p. 52). Desta forma, será possível providenciar um apoio personalizado durante um determinado período para obter melhorias (*idem*).

Assim, cabe aos professores/educadores intervir sob uma pedagogia inclusiva para que os alunos com PDI se consigam desenvolver holisticamente e de uma forma justa (cf. Santos, 2018 *as cited in* Santos, 2019, p. 52). Por outras palavras, os docentes terão de proceder à criação de oportunidades de aprendizagem que vão ao encontro dos interesses dos alunos; dar um maior uso de atividades de carácter prático; apresentar a informação de modo visualmente sugestivo; demonstrar uma maior atenção para com o aluno; clarificar as orientações, fornecendo pistas e sugestões; especificar os passos necessários para cumprir as tarefas propostas e valorizar o sucesso das aprendizagens junto do aluno (cf. Domingues, 2012, pp. 16-18). Além do mais, a criação de laços entre professor-aluno e aluno-professor e de um ambiente enternecedor e motivador na sala de aula, poderá ser a chave para abrir portas que muitas das vezes se encontram fechadas para com outras pessoas.

No entanto, ainda que sejam vários os esforços para conseguir operacionalizar o supramencionado, continuam a sentir-se alguns entraves neste âmbito. Num estudo realizado por M. Santos (2020), que procurou investigar a 'Perceção dos DEE sobre as práticas que desenvolvem face à inclusão de alunos com PDI no 3.º CEB', foi possível aferir que, quando questionados face aos recursos e estratégias que privilegiam no âmbito do apoio pedagógico personalizado que desenvolvem junto dos alunos com PDI, os docentes inquiridos destacam o seguinte: a) A aplicação de estratégias de intervenção individualizada, a gestão adequada do currículo e a implementação de atividades e b) A importância atribuída à organização da ação pedagógica, a necessidade de se fazer a avaliação de cada caso para que melhor se possa definir um programa de intervenção, de utilizar recursos direcionados, de estabelecer uma boa relação pedagógica e de sistematizar o processo de intervenção (pp. 69-71). Já quando questionados sobre as principais

dificuldades sentidas na sua prática pedagógica com alunos com PDI, os docentes mencionam que as maiores adversidades se centram na gestão e rentabilização do tempo do apoio, tanto mais que este varia em função da opção das escolas (idem).

Além do mais, de acordo com Sanches (2003)

[o] professor para fazer face à variedade de situações de sala de aula tem de estar disponível para enfrentar imprevistos porque cada situação demanda, uma resposta diferente devendo ser capaz de controlar a ansiedade e não elevar as expectativas; consciencializar-se que a escola para além de instruir também tem um papel socializante, papel esse, que para os alunos com necessidades educativas especiais é talvez o mais importante, relacionar-se positivamente com os alunos problemáticos mesmo que tenha de abdicar de alguns idealismos; conquistar, quotidianamente, a sua autoridade; estabelecer objetivos para cada aluno tendo em conta os saberes já adquiridos; e avaliar os alunos de acordo com as aquisições e progressos dos mesmos (Rebelo, 2011, p. 20 *as cited in* Domingues, 2012, pp. 17-18).

Posto isto, o maior e melhor papel que qualquer professor/educador poderá desempenhar será aquele em que se promova atividades, sempre que possível, que permitam o desenvolvimento do pensamento criativo e da autonomia dos alunos com PDI, uma vez que este tipo de abordagem facilita a aprendizagem (cf. Domingues, 2012, p. 11).

Não obstante, todo este processo de ensino-aprendizagem tem de ter em consideração um futuro profissional para alunos com este tipo de comorbidade, uma vez que com o avançar da sua idade e com o completar da escolaridade obrigatória, terão de entrar para o mundo do emprego. É então, neste sentido, que no próximo capítulo, se irá analisar a funcionalidade do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, a fim de determinar qual o seu papel no contexto da aprendizagem de línguas e o que este prevê em termos de formação profissional para alunos com Perturbações do Desenvolvimento Intelectual.

### **3. A Funcionalidade do Decreto-Lei n.º 54/2018**

Ao contrário do que acontecia com o Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de agosto e com o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, o Decreto-Lei n.º 54/2018 terminar com a categoria de “necessidades educativas especiais”, abandonar o modelo de legislação especial para alunos especiais e reverter o conceito de

“educação especial” para “educação inclusiva”, ainda que alguns destes termos ainda se continuem, aparentemente, a manifestar, em vários contextos educativos, de forma leiga (cf. Vasconcelos, 2020, p. 23).

Desta forma, considerando que um dos principais objetivos do Decreto-Lei n.º 54/2018 se prende com o facto de este identificar

as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, as áreas curriculares específicas, bem como os recursos específicos a mobilizar para responder às necessidades educativas de todas e de cada uma das crianças e jovens ao longo do seu percurso escolar, nas diferentes ofertas de educação e formação (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2919),

os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual poderão beneficiar de adaptações curriculares significativas almejando o seu sucesso escolar e uma adequada transição para a vida laboral/adulta, pelo que estas se inserem nas medidas adicionais previstas no artigo 10.º do referido decreto-lei.

Consideram-se, assim, por medidas adicionais: a) “a frequência do ano de escolaridade por disciplinas”; b) “as adaptações curriculares significativas”; c) “o plano individual de transição”; d) “o desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado” e e) “o desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social” (Decreto-Lei n.º 54/2018, p. 2922).

Porém, contemplando que as medidas supramencionadas irão possibilitar aos alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual completar a escolaridade obrigatória, emerge outra preocupação relacionada com o processo de transição para a vida adulta após saírem da escola (cf. Monteiro & David, 2020, p. 10), uma vez que “este é sempre um momento de confronto com uma realidade que muitas vezes transporta incertezas, dúvidas e ausência de soluções” (idem). Posto isto, surge o Plano Individual de Transição (PIT) como o “instrumento facilitador da transição para a vida pós escolaridade obrigatória” (Monteiro & David, 2020, p. 10) e o qual já se prevê no Decreto-Lei n.º 54/2018, como demonstrado anteriormente.

Os principais objetivos do PIT são “desenvolver competências pessoais e sociais, proporcionando e diversificando experiências em contexto escolar, social e comunitário, que promovam a autonomia e a autodeterminação” (Monteiro & David, 2020, p. 18) e “proporcionar experiências vocacionais e

profissionais, em contexto real de trabalho, que permitam a transição para a vida pós-escolar e, quando possível, para o exercício de uma atividade profissional” (idem). Desta forma, e considerando a temática do presente projeto, a aprendizagem de uma língua estrangeira/língua segunda (L2) interliga-se à concretização de um PIT, principalmente se se tiver em conta que

a aprendizagem dum língua estrangeira está longe de ser apenas o processo de conhecimento e aquisição de uma competência linguística. Deverá antes ser um território de intervenção comunicativa, de diálogo intercultural, de maximização das múltiplas competências dos nossos alunos [...] e dum relação afetiva com a língua [...] (Cruz, 2012, p. 30).

Logo, estas competências podem abrir “caminho à empregabilidade e à prosperidade” (Comissão Europeia, 2016, p. 2), sendo com estas que as pessoas ficam “preparadas para aceder a empregos de qualidade e podem concretizar as suas potencialidades enquanto cidadãos confiantes e ativos” (idem). Para além disso, a inserção da aprendizagem de uma L2 no PIT parece justificar-se, em larga escala, não só por este prever o desenvolvimento de competências académicas, pessoais, sociais e comunicativas, mas também pelo facto da União Europeia almejar que “todos os cidadãos [comuniquem] em mais duas línguas, para além da sua língua materna” (União Europeia, 2020), pelo que, conseqüentemente, a maioria dos empregos atuais irão solicitar competências a este nível.

Todavia, uma vez que os alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual estão afetos a esta comorbidade, a melhor abordagem no ensino de línguas passará por dotá-los de uma série de competências e atitudes com a finalidade de os tornar comunicadores ideais e não apenas “um falante nativo ideal”, proporcionando-lhes a “oportunidade de utilizarem uma língua estrangeira em contexto natural, promovendo dinâmicas metodológicas centradas no aluno que vão ao encontro dos desafios e competências do século XXI” (InED, 2017).

Além do mais, para uma aprendizagem significativa de uma L2 em contexto de educação inclusiva, poder-se-á se proceder a uma hiperpedagogia multissensorial, a qual permite ao aluno assimilar algo através da experiência



(cf. Cruz, 2012, p. 28). Será, portanto, nesta perspectiva que se eleva a importância do recurso ao Snoezelen, como abordado seguidamente.

#### **4. A Abordagem Snoezelen**

Na sua etiologia, a palavra “Snoezelen” deriva do holandês, o que, de acordo com Shapiro e Lotan (2005), surge da combinação de duas palavras: “Snufflen = to sniff and Doezen = to doze” (p. 89). A palavra *doze* indica uma atividade de mais repouso e tranquilidade, enquanto *sniff* concede um aspeto mais dinâmico e sensorial (idem).

A noção foi desenvolvida por Hulsegge e Verheul, em 1987, com o intuito de proporcionar momentos de serenidade e lazer a pessoas com perturbações de aprendizagem profundas (cf. Kwok, To & Sung, 2003, p. 123). De acordo com os mesmos autores, o conceito de Snoezelen “is to adopt an enabling approach, which requires the carer to engage in warm interaction with the client in a non-directive way, giving plenty of opportunity for exploration in this environment” (Kwok, To & Sung, 2003, p. 123). Por conseguinte, desde o seu aparecimento, a aplicação do Snoezelen passou a estar presente em áreas como a educação e tratamentos terapêuticos, o que levou à criação de salas multissensoriais intituladas de Salas Snoezelen (cf. Hogg, Cavet, Lambe & Smeddle, 2001, pp. 354-355), as quais se caracterizam essencialmente por serem “a partially lit room in which the nature, quantity, arrangement, and intensity of sensory stimulation are controlled” (Lotan & Shapiro, 2005, p. 89), assim como demonstrado na seguinte figura:



**Figura 1 – Exemplo de uma sala Snoezelen  
(Fonte: Beira.pt)**

O recurso ao Snoezelen visa também satisfazer algumas necessidades humanas básicas, entre as quais se podem realçar: i) a procura de estimulações sensoriais; ii) tomar consciência do mundo em redor; iii) atingir um sentimento de serenidade e iv) obter sensações de prazer (cf. Kwok, To & Sung, 2003, p. 123). Também nesta perspetiva, Paulo e Casado (2021) referem que o acompanhamento realizado nas salas snoezelen devem assumir três eixos fundamentais, sendo estes o “eixo relacional”, o “eixo sensorial” e o “eixo de relaxamento e bem-estar” (p. 27). Assim, poder-se-á concluir que estas salas podem proporcionar intervenções multissensoriais únicas, completas e significativas para crianças, jovens e adultos com vários tipos de perturbações e problemáticas (cf. Paulo & Casado, 2021, p. 28), entre as quais se insere a Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

Desta forma, e embora se verifique, numa revisão da literatura alargada, que os estudos em torno do conceito Snoezelen sejam ainda escassos a nível nacional e, mais concretamente, ao nível do foro educacional, os resultados sugerem que

o ambiente criado nestas salas facilita uma abordagem multissensorial ao nível da perceção e memória visual, auditiva, tátil, gustativa e olfativa [bem como] a criação de uma enorme variedade de atividades tendo em conta as características, as necessidades e o ritmo de cada pessoa (Paulo & Casado, 2021, p. 28).

Percebe-se, portanto, que ao se aplicar uma Abordagem Snoezelen esta irá derterminar, concomitantemente, uma abordagem multissensorial, considerando todos os aspetos inerentes ao snoezelen, já mencionados anteriormente. Assim, um professor que recorra a esta abordagem terá de conceber que “un aula de estimulación multissensorial es un espacio habilitado para que los alumnos con algún tipo de discapacidad puedan interactuar con el medio a través de la estimulación de sus sentidos” (Gómez, 2009, p. 7) e que a “finalidad de los espacios multisensoriales es que los sujetos que hagan uso de los mismos puedan estar expuestos a estímulos controlados que les permitan percibir diferentes sensaciones que ayuden a adquirir el aprendizaje” (idem).

Por estas razões, entende-se que, efetivamente, ao se utilizar uma Abordagem Snoezelen no ensino de línguas a alunos com PDI, permitir-se-á a estes alunos desenvolver competências linguísticas, induzindo a um uso da língua com fins de comunicação para com o mundo ao seu redor (cf. Cruz, 2012; Paulo & Casado, 2021), recorrendo para isso um “ambiente especificamente equipado que transmite aos seus visitantes um sentimento agradável de processos de autorregulação, através de uma sala equipada e usada de acordo com as necessidades específicas de cada pessoa” (Paulo & Casado, 2021, p. 24). Para além disso, e tal como reiterado por Gómez (2009), haverá, nesta abordagem, um espaço para a comunicação e interação o qual assume um papel de relevância, de acordo com o tema deste projeto, uma vez que

ayuda a la expresión de sentimientos y estados anímicos por medio de cualquier sistema visual, auditivo, gustativo, táctil u olfativo. Este espacio ayuda a interactuar con el medio, y consciencia al sujeto de la influencia que puede tener en lo que sucede a su alrededor (p. 12).

É, então, neste contexto das “informações e estímulos multissensoriais que a sala de snoezelen pretende ser resposta” (Martins, 2015, p. 24).

Além do mais, o trabalho realizado com alunos com PDI através de uma Abordagem Snoezelen poderá possibilitar uma atividade rica de interação entre o indivíduo e o meio e, conseqüentemente, o desenvolvimento de capacidades ligadas à memória e atenção (cf. Seixas, 2015, p. 29), as quais irão facilitar a aprendizagem de competências linguísticas ao nível da produção e interação oral.

É de ressaltar, também, que terá de existir, por parte do docente, uma consciência de que o aluno não poderá estar afeto a nenhuma problemática que o impossibilite de frequentar a sala, nomeadamente com diagnóstico de epilepsia. Ademais, torna-se essencial não utilizar excessivamente os estímulos sensoriais, uma vez que o ‘relaxamento’ observado na maioria dos estudos, poderá resultar de um mecanismo de defesa do sujeito que, ao se sentir assoberbado pelos vários estímulos e/ou sensações, se fecha em si como forma de conseguir fugir à realidade (cf. Gómez, 2009, p. 15).

Assim, será de constatar que os três principais conceitos inerentes ao tema deste projeto (PDI, Ensino de Línguas e Snoezelen) podem interligar-se num contexto de Educação Especial e de Ensino de Línguas, uma vez que ao se aliar estes três aspetos em ambientes educativos, haverá a oportunidade de desenvolver “competências cognitivas, comunicativas, sociais, motoras e educacionais” (Stella, 2008 *as cited in* Paulo & Casado, 2021, p. 28).

## **PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA**

### **1. Abordagem e Métodos**

Neste ponto será realizada uma descrição da problemática em estudo, bem como uma caracterização dos objetivos da investigação, do participante e da intervenção educativa.

#### **1.1. Questão do estudo**

Considerando que um processo investigativo desencadeia “curiosidades que se convertem em perguntas, construídas com o intuito de orientar a investigação” (Canha, 2013, p. 148), tornou-se essencial formular uma questão de partida, a qual teve por base experiências pessoais e profissionais e uma revisão criteriosa da literatura. Desta forma, a pergunta de partida formulada foi a seguinte:

Quais os efeitos de um programa de intervenção realizado num ambiente multissensorial ao nível da aprendizagem de uma segunda língua num aluno com PDI?

#### **1.2. Objetivos da investigação**

Na perspetiva em que a pergunta de partida determina os objetivos (cf. Canha, 2013 p. 147), os últimos irão comportar um carácter geral e outro específico.

Assim, este estudo teve como principal objetivo avaliar os efeitos de um programa de intervenção realizado num ambiente multissensorial na compreensão auditiva e expressão oral de vocábulos em língua inglesa por parte de um aluno com PDI.

Como objetivos específicos:

- avaliar os efeitos ao nível da compreensão auditiva de 32 vocábulos/expressões em língua inglesa após a implementação de um programa de intervenção realizado num ambiente multissensorial;

- avaliar os efeitos ao nível da expressão oral de 32 vocábulos/expressões em língua inglesa após a implementação de um programa de intervenção realizado num ambiente multissensorial.

### **1.3. Descrição do participante**

De acordo com o relatório de avaliação neuropsicológica, o sujeito deste estudo (daqui em frente denominado por L.) nasceu a 12/05/2003, é do sexo masculino, tem, atualmente, dezoito anos de idade e a sua língua materna é o português.

O L. pertence a uma família de nível económico médio/alto, constituída pelo próprio, pelos dois irmãos (gémeos, do género masculino e género feminino) e pelos pais. Importa referir que todos os filhos do agregado familiar foram adotados, sendo que no caso do sujeito deste estudo, a adoção foi concretizada aos seus 8 meses de idade.

Ao nível da história do seu desenvolvimento, não existe informação acerca do período de gravidez da mãe biológica, embora tenha sido diagnosticado com Síndrome Fetal Alcoólico e Microcefalia. Apresenta um quadro diagnóstico de Perturbação do Desenvolvimento Intelectual, de gravidade moderada a grave (sendo grave no domínio concetual e moderada nos domínios social e prático), de acordo com os critérios diagnósticos do DSM-V. Por conseguinte, o seu funcionamento cognitivo geral é significativamente inferior à média da sua faixa etária, compreendendo-se numa idade de desenvolvimento médio entre os 6 e os 7 anos.

Assim, no que concerne ao nível motor o L. apresenta atualmente dificuldade em equilibrar-se, saltar distâncias maiores e fazer movimentos de coordenação viso-motora. Além do mais, o sujeito manifesta dificuldade na realização de tarefas que exigem organização visuo-espacial e em executar

trabalhos de forma diligente, cuidada e atenta. Tem dificuldades ao escrever o seu nome e em desenhar letras e números. Para além disso, ainda que apresente um melhor desempenho na motricidade ampla, principalmente em tarefas mais centradas na destreza, demonstra um maior défice na motricidade fina, considerando que na preensão continuada do lápis escreve com traço carregado e hesitante no fechamento de linhas.

Já no que concerne à comunicação, linguagem e fala, segundo a sua avaliação, não repete frases com 16 sílabas, tem dificuldades na compreensão e construção frásica e manifesta problemas na verbalização correta de acontecimentos, dando, na maioria das vezes, respostas pouco claras e com informação insuficiente. Ao nível do discurso, este é frequentemente descontextualizado, passando, através de associações nem sempre perceptíveis ao interlocutor, para outros assuntos (necessitando de orientação para retomar o assunto inicial). Apesar de demonstrar melhor desempenho em tarefas de identificação, apresenta dificuldade em exercícios de nomeação e em cumprir tempos de espera, sendo que não se apresenta como alguém que espera pela sua vez para falar e que ouve uma explicação até ao fim antes de iniciar determinada tarefa. Ainda neste ponto da comunicação, da linguagem e da fala, o sujeito apresenta um baixo desenvolvimento na fluência verbal e na transferência de conceitos, bem como baixa capacidade de processamento simultâneo (dificuldades acentuadas em monitorizar a informação e processar o seu significado). Relativamente ao Pensamento Social, a elevada dificuldade em compreender a realidade interna do outro em níveis mais complexos comprometem a compreensão de uma linguagem mais complexa e subtil, o que compromete processos de comunicação e interação com os pares. Para além disso, em relação ao domínio da compreensão oral, mais concretamente, o L. revela facilidade em identificar afirmações certas ou erradas de acordo com uma história/acontecimento, contudo, na expressão oral tem dificuldades em enunciar frases complexas de forma espontânea, conseguindo, apenas, interagir de forma básica e simples com orientação por parte de outro. Também na leitura apresenta um ritmo lento, muito pausado, arriscando em dizer determinada palavra após leitura da primeira sílaba. Deste modo, e por um lado,

no processo de leitura na área da língua portuguesa, nomeia e identifica todas as letras impressas maiúsculas e minúsculas, mas troca a letra I pela letra J (na nomeação) e a letra M pela N (na nomeação e na identificação). Pelo outro lado, nas letras manuscritas não nomeia nem identifica várias maiúsculas.

Em termos cognitivos, a sua memória auditiva de curto prazo também se encontra em valores baixos para a sua idade real (está nos 84 meses), bem como a sua capacidade de reversibilidade, memória operacional e concentração. Consequentemente, o L. revela tempos de atenção muito baixos (até 15 minutos no máximo, caso esteja motivado), o que lhe dificulta a realização de tarefas (em iniciar, manter-se e finalizar).

Em relação a alterações nas diferentes modalidades sensoriais, não é mencionado no relatório de avaliação neuropsicológica nenhum aspeto que revele grandes alterações neste âmbito, exceto quando menciona a baixa memória auditiva do L., bem como a necessidade de utilizar óculos devido a estrabismo.

Quanto à autonomia, o L. apresenta oscilações. Nem sempre cumpre as regras de etiqueta à mesa, ocasionalmente tem alguns acidentes diurnos relativos à sua higiene e não consegue tratar autonomamente da lavagem e cuidado da sua própria roupa. Para além disso, não revela grande sentido de orientação, nem sempre segue as regras de segurança da estrada e aceita pedidos e/ou objetos de estranhos, sem questionar. Contudo, mostra-se autónomo no que diz respeito ao funcionamento do seu telemóvel.

Ao nível da socialização, o L. encontra-se num bom patamar, ainda que com algumas limitações. Por outras palavras, o sujeito apresenta disposição para ajudar (quando solicitado), demonstra interesse nos assuntos e sentimentos dos outros. Para além disso, consegue lembrar-se do nome de pessoas com as quais não está com regularidade, não inicia atividades de grupo (mas participa ativamente nas mesmas, ainda que por curtos períodos), tem dificuldade em esperar pela sua vez, partilhar e/ou ter um comportamento adequado quando algo não corre como este esperava, aceitando, no entanto, críticas por parte de figuras hierárquicas (professores, pais, etc.). Por



consequente, no seu comportamento social, apesar de não revelar atitudes de violência física, insulta, por ocasião, as pessoas e provoca os outros, principalmente se estes forem de uma etnia diferente da dele. É de ressaltar, ademais, que tem baixa tolerância à frustração, não assume os seus erros e importuna-se quando contrariado. Posto isto, de acordo com o relatório de avaliação neuropsicológica, o comportamento social do L. teve de ser bastante desenvolvido pela escola e pela família, com intervenção especializada.

Além do mais, o sujeito não ostenta comportamentos estereotipados, embora apresente comportamentos hiperativos. Mexe frequentemente as mãos; fala demasiado próximo da cara dos outros; beija, abraça, aperta e mexe no cabelo de outras pessoas; agarra-se, por vezes, com força excessiva aos outros e impede-os de ir embora (conquanto seja essa a forma de demonstrar carinho e alegria); fala excessivamente; não fica sentado durante muito tempo e tende a não se desviar de obstáculos.

Por fim, e relativamente às informações acerca do sujeito deste estudo, é de realçar que o L. faz medicação psicostimulante (Concerta, 18 mg) e não apresenta, ao nível de comorbilidades, epilepsia, considerando que este é um aspeto fundamental para a concretização das atividades desenvolvidas neste projeto, uma vez que há elementos na sala snoezelen que podem provocar ataques epiléticos.

Posto isto, torna-se relevante, neste ponto, mencionar que o sujeito apenas tinha tido contacto prévio com a sala três vezes, durante o seu percurso escolar, na disciplina de Inglês B. Por consequência, o aluno passou a demonstrar interesse por frequentar a sala snoezelen, sendo que este aspeto também se tornou fundamental para o desenvolvimento deste projeto.

### **1.3.1. Percurso escolar do sujeito**

No que diz respeito ao percurso escolar do L., no seu processo apenas se encontra indicada a informação de que “o aluno beneficia de Plano Educativo Individual, encontrando-se a realizar aprendizagens ao nível do currículo do 1.º Ciclo desde o 8.º ano de escolaridade”. Foi acompanhado, ao longo da sua

escolaridade obrigatória pela Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), por técnicos especializados ao nível da Terapia da Fala e Terapia Ocupacional e por docentes de disciplinas adaptadas ao seu perfil, nomeadamente Português para a vida, Matemática para a vida, Biologia B, Tecnologias da Informação e Comunicação, Educação Física e Inglês B.

Para além destas disciplinas, existe no seu processo escolar uma alusão às aulas de equitação terapêutica que o aluno frequentou desde os dois anos de idade, sendo este elemento bastante importante, considerando que o seu Plano Individual de Transição<sup>3</sup> (PIT) visa um encaminhamento para a vida pós-escolar ao nível da atividade e formação profissional num Centro Hípico da sua região de residência.

De acordo com o explanado no seu PIT, este foi especificamente delineado com o objetivo do aluno adquirir o máximo de competências em contexto equestre e foi baseado no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e no Manual Oficial de Formação Equestre, comportando um aspeto de flexibilidade e adaptabilidade em relação às necessidades e potencialidades do sujeito. Para a operacionalização do PIT foram, também, elaborados um conjunto de objetivos, a desenvolver no Centro Hípico, orientados pela técnica de psicomotricidade, em articulação com a escola, a docente de Educação Especial e coordenadora do PIT. Nestes objetivos foram incluídas atividades que visaram a aquisição de competências de limpeza de uma *box*, de limpeza do cavalo, de equipamentos e acessórios, de higiene das instalações e preservação do espaço animal, entre outras. Além do mais, para a concretização do PIT em situação laboral, está definido como objetivo a permanência do aluno uma manhã por semana no Centro Hípico.

O L. tem, portanto, um futuro profissional no Centro Hípico supramencionado, estando no seu PIT definidos objetivos que pretendem desenvolver áreas académicas, pessoais, sociais e laborais/ocupacionais – nomeadamente a aprendizagem de vocábulos e expressões em inglês,

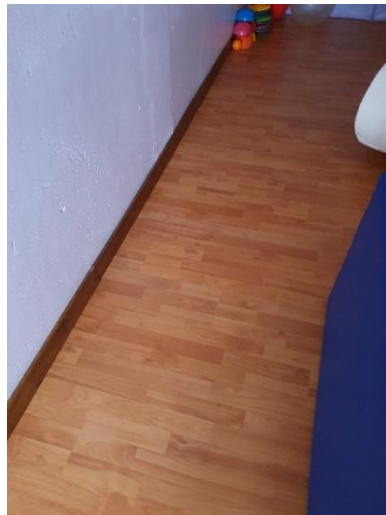
---

<sup>3</sup> Art.º 25.º do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho; Republicado Lei n.º 116/2019, de 13 de setembro

atendendo a possíveis contactos com clientes estrangeiros que frequentam ou venham a frequentar este Centro.

#### **1.4. Descrição da sala**

A sala snoezelen, onde decorreram as atividades delineadas neste projeto, tem 30m<sup>2</sup> e localiza-se num bloco da escola sede do Agrupamento, no rés-do-chão, junto ao Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA). A sala caracteriza-se por um ambiente multissensorial capaz de proporcionar diversos estímulos ao nível dos sentidos. Na sua constituição, verificam-se paredes de cor azul-claro, teto almofadado de cor branca e chão flutuante de madeira, assim como demonstrado nas seguintes figuras:



**Figura 2 – Chão flutuante de madeira.**



**Figura 3 - Teto almofadado de cor branca.**



**Figura 4 - Parede de cor azul-claro.**

No que ao equipamento diz respeito (anexo 1 as imagens referentes), existe o seguinte:

- i) Uma bola de disco rotativa de mudança de cor, a qual exhibe efeitos especiais de luz;
- ii) Um aparelho que é capaz de emitir fragâncias (aromaterapia) a fim de estimular os recetores olfativos, assim como diferentes sons (batimento cardíaco; oceano; fonte de água; cantar de pássaros; noite de verão; ruído branco e chuva de primavera);
- iii) Uma poltrona, de cor branca, que dá para balançar;
- iv) Cortina de fios de fibra ótica de 2 metros de comprimento, pendurados, seguros para tocar, morder e dobrar, sendo que quando são tocados mudam de cor;
- v) Um tubo de luz *led* com capacidade para alternar de cor quando tocado;
- vi) Piscina de bolas, com bolas de diferentes cores, inclusive transparentes;
- vii) Colchão de água, com controlo de temperatura.

Para além destes equipamentos principais, também se podem referir outras ferramentas que possibilitam um maior leque de atividades de integração sensorial, entre os quais:

- a) cortina cintilante de fibra ótica colocada na parede, junto ao colchão de água;
- b) lâmpada UV;
- c) quadro de materiais com diferentes texturas;
- d) espelhos opacos;
- e) quadro de enfiamento de contas para trabalhar a numeração e a contagem;
- f) bola transparente com guizos no interior;
- g) plataformas de diferentes texturas e relevos sensoriais para os pés.

## **2. Desenho Experimental**

### **2.1. Tipo de estudo**

Este estudo é quase experimental (cf. Dutra & Reis, 2016, p. 2231) e seguiu um desenho com medidas repetidas, pré e pós implementação de um programa de intervenção realizado num ambiente multissensorial, em sala snoezelen, com a finalidade de promover a compreensão auditiva e a expressão oral de vocábulos e expressões em língua inglesa por parte de um aluno com PDI.

### **2.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados e procedimentos metodológicos**

No que concerne aos procedimentos do presente estudo, em primeiro lugar, e antes da sua operacionalização, foi necessário criar e obter todos os consentimentos informados, nomeadamente o consentimento do Agrupamento (anexo 2), o consentimento do representante legal do L. (anexo 3) e o consentimento da responsável do Centro Hípico (anexo 4).

Assim, com o objetivo de delinear quais os aspetos mais relevantes a serem desenvolvidos pelo aluno nos domínios da comunicação oral em língua inglesa, concretizou-se uma entrevista semiestruturada (apêndice 1) que foi, após aclaradas os dados da entrevistada (apêndice 2) e as categorias da entrevista (apêndice 3), alvo de uma análise de conteúdo (apêndice 4). A referida entrevista foi realizada à monitora do Centro Hípico, a qual é também a técnica responsável pelo PIT do sujeito desde estudo. A entrevistada foi informada com antecedência sobre a realização da entrevista, sendo que, em conversa com o entrevistador, se decidiu, em conjunto, que a mesma seria respondida através de email devido à incompatibilidade de horários de ambas as pessoas envolvidas. Assim, a entrevista foi enviada para a entrevistada pelo Outlook em formato Word, para que a mesma pudesse responder diretamente no documento. Por conseguinte, foi criada uma lista de todos os vocábulos e expressões (apêndice 5), que seriam abordados nas sessões snoezelen, de forma que o aluno aprendesse a comunicar de acordo com as reais necessidades do Centro a este nível.

Para além disto, será relevante mencionar que o investigador deste projeto recebeu formação sobre snoezelen (disponibilizado pelo Agrupamento), o que contribuiu para a organização e realização de todo o programa planificado para a sala snoezelen.

Não obstante, assumindo o tipo de estudo e objetivo deste projeto, foi crucial concretizar uma avaliação inicial e outra final, recorrendo-se a uma folha de registo como instrumento de avaliação da compreensão e da expressão oral, constando neste, à semelhança do que acontece com os critérios de classificação para a componente oral de inglês fornecidas pelo Instituto de Avaliação Educativa (IAVE, 2021, p. 1) – ver no anexo 5 um exemplo -, o domínio que está a ser avaliado, a instrução do avaliador, os vocábulos a serem avaliados e o sistema de cotação, tal como demonstrado no apêndice 6. Isto para estabelecer uma linha de evolução e de comparação, quanto ao nível de inglês do participante, com o antes e o depois das sessões, estabelecendo uma medição das áreas funcionais feitas antes das sessões snoezelen.

Foi criado, também, um guião do professor (apêndice 7) para garantir as mesmas instruções nos dois momentos de avaliação: antes do início do programa e no fim do programa.

Desta forma, a pré-sessão (ou avaliação inicial) e a sessão de reavaliação foram realizadas dentro da sala *snoezelen*, pelo investigador deste projeto que também é professor de inglês do L. Quanto à sua materialização, foi estabelecido um código de resposta para duas ações: a de identificação (*Point to the...*) e a de nomeação (*What is it?/How do you say it?*), as quais correspondem aos domínios da compreensão oral e da interação e produção oral, respetivamente. Cada pergunta tinha um código de resposta, sendo que no caso do processo de Identificação, o aluno teria apenas de apontar (caso não fosse possível, proceder-se-ia a perguntas para respostas de *yes* ou *no*). Quanto à nomeação, as perguntas induziam a respostas curtas, objetivas e imperativas referentes ao vocabulário a trabalhar (por exemplo, *Gallop*).

### **2.2.1. Descrição do programa**

Após a avaliação inicial, foi definido um programa de intervenção e definidas categorias de análise, como apresentado no apêndice 8. Este programa contou com a realização de duas sessões por semana, num total de cinco sessões. Todas as sessões ocorreram sempre no período da manhã e contaram unicamente com a presença do L. e do investigador principal. Cada sessão teve a duração de 20 minutos, atendendo ao curto tempo de atenção do aluno (já mencionado anteriormente no ponto 1.3.).

Antes de cada sessão, procedeu-se sempre à verificação do correto funcionamento de todos os equipamentos e era avaliada a temperatura da sala. Apenas os equipamentos áudio foram, em algumas sessões, previamente ligados, sendo que em todas as sessões foi dada a oportunidade ao L. para ser ele a ligar todos os equipamentos visuais da sala, nomeadamente as luzes *led*. Em nenhuma sessão foram utilizados estímulos olfativos, pelo desconforto que traziam ao L.

Pelo outro lado, durante a(s) sessão(ões), o investigador adotou uma intervenção mais direcionada durante o desenrolar da sessão, devido à falta de autonomia e interação, pelo que, consciente das necessidades e preferências do participante, direcionou-o e estimulou-o para a exploração dos equipamentos e da sala em si.

Em todas as sessões foram realizados registos audiovisuais com o intuito de monitorizar os comportamentos do L. e refletir sobre as práticas dinamizadas. Assim, ao fim de cada sessão, foi preenchida uma grelha de observação e foi registado o número de vezes que o aluno verbalizou cada palavra e/ou pediu algo utilizando a expressão ou vocábulo em língua inglesa (apêndice 9).

### **3. Apresentação, análise e discussão dos resultados**

No presente capítulo, convocar-se-á uma apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos da entrevista, da folha de registo da avaliação inicial e do registo de avaliação final.

No que diz respeito à entrevista, entende-se como relevante mencionar que, devido a condicionalismos relacionados com incompatibilidades de horários entre entrevistador e entrevistada, esta foi realizada por email e, por isso, poderá conter respostas que conseguiriam, talvez, ter sido desenvolvidas de outra forma, caso a sua realização fosse presencial.

De todo o modo, a entrevista permitiu, num primeiro instante, perceber em que moldes ocorre o funcionamento do Centro Hípico e, para além disso, qual a sua relação para com pessoas com PDI. Assim, as respostas da entrevistada possibilitaram, ao entrevistador, refletir e tirar conclusões, as quais o ajudaram a perceber de que forma o PIT do aluno se adequa com os objetivos do seu futuro profissional nos contextos do Centro Hípico. Pôde-se, portanto, concluir que o Centro parece apresentar experiência não só a nível desportivo, mas também ao nível terapêutico com crianças, assim como com pessoas afetadas a comorbilidades como a PDI, operacionalizando aspetos patentes no PIT do aluno, como evidenciado no apêndice 10.



Neste sentido, a entrevista também permitiu, num segundo instante, entender quais as necessidades reais do Centro Hípico ao nível das línguas e culturas estrangeiras, possibilitando, assim, conceber a importância e o papel que estas podem assumir no futuro profissional do aluno, tendo em conta o seu PIT. Sucintamente, foi possível concluir que as línguas estrangeiras evidenciam um papel importante no Centro e para os seus trabalhadores, uma vez que costuma ter uma afluência de estrangeiros considerável, assim como demonstrado no apêndice 11.

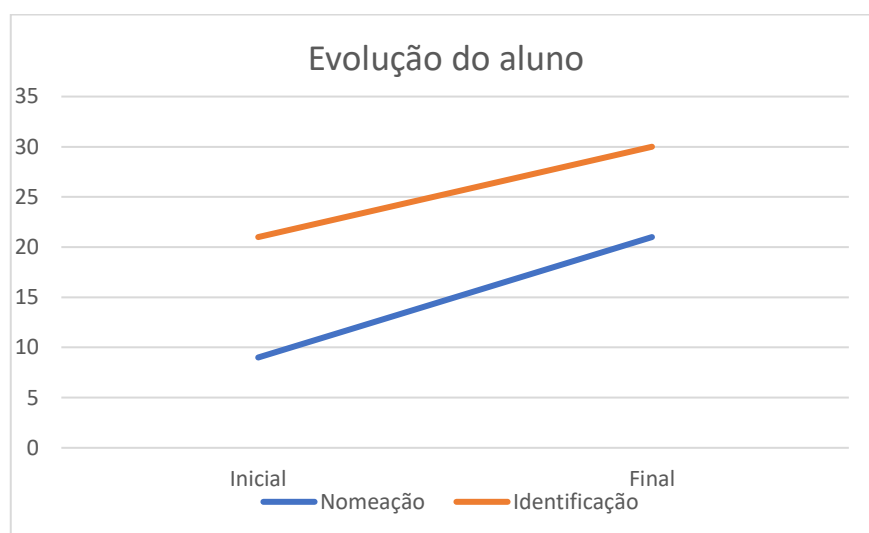
Não obstante, e por fim, as respostas fornecidas pela entrevistada foram essenciais para, também, retirar algumas conclusões (apêndice 12) e definir qual o caminho mais assertivo a percorrer com o sujeito deste estudo, uma vez que possibilitaram a elaboração de uma lista de vocábulos e expressões (apêndice 5). Neste sentido, para a planificação do programa de intervenção, foram acrescentados, além dos mencionados pela entrevistada, alguns vocábulos e expressões a serem trabalhados de uma forma mais concreta, como por exemplo os relativos a saber cumprimentar, despedir-se e agradecer, com a intenção de abrir portas para a concretização de diferentes intenções comunicativas (cf. Ferreira, Ponte & Azevedo, 1999, p. 92). Do mesmo modo, retirou-se da equação os vocábulos e expressões relativos ao “tratamento de dados”, “fichas de inscrição” e “seguros”, uma vez que não se relacionam tão intrinsecamente com os objetivos explanados no PIT do aluno. Tudo o resto, foi organizado de acordo com o mencionado pela entrevistada na última questão da entrevista (apêndice 10).

Tal como referido, as sessões inicial e final tiveram na sua base o preenchimento de um guião por parte do professor (apêndices 13 e 14), cujos resultados foram analisados e comparados. Posto isto, na avaliação inicial, observou-se que o L. nomeou nove vocábulos/expressões num total de trinta e dois e, pelo outro, identificou vinte e um vocábulos/expressões também num total de trinta e dois, assim como apresentado na tabela síntese do apêndice 15.

Após a operacionalização do programa de intervenção (apêndice 8) e sua respetiva planificação por atividades (apêndice 16), procedeu-se a uma avaliação final dirigida ao aluno. Desta avaliação observou-se, através da tabela

síntese do apêndice 17, que o L. nomeou vinte e um vocábulos/expressões num total de trinta e dois, ou seja, mais doze quando comparado à sua avaliação inicial. Pelo outro lado, o aluno passou, também, a identificar trinta vocábulos/expressões num total de trinta e dois, ou seja, mais nove quando comparado à sua avaliação inicial.

Porquanto, o aluno demonstrou mais competências comunicativas orais ao nível da compreensão (processo de identificação), mas também apresentou uma evolução positiva no que concerne à interação e produção oral (processo de nomeação), como é possível constatar através do seguinte gráfico:



**Gráfico 1 - Evolução do aluno entre as avaliações inicial e final.**

Posto isto, levanta a hipótese de na origem destes resultados estar uma estimulação sensorial proporcionada pela sala snoezelen que, quando adequada a um programa de intervenção adaptado ao perfil e necessidades específicas do aluno, aparentou “incrementar la respuesta [del] individuo ante el entorno” (idem), uma vez que “esta estimulación se realiza a través de las vías sensoriales que envían información a las diferentes áreas cerebrales implicadas, favoreciendo así su activación” (Flores, C. 2019 *as cited in* Loor-Zamora, 2020, p. 618). Concomitantemente, os laços criados na relação entre professor-aluno e aluno-professor e o gosto do aluno por frequentar a sala snoezelen ajudaram a que este se demonstrasse mais motivado para a aprendizagem e para a concretização das tarefas, considerando que os resultados estão também dependentes “en gran medida, de la cantidad y la calidad de los estímulos que

recibe, así como del ambiente que le rodea y de la dedicación de las personas de su entorno” (Loor-Zamora, 2020, p. 618). Portanto, a abordagem multissensorial em ambiente snoezelen, pareceu permitir ao aluno, considerando os resultados obtidos e o descrito nos registos das sessões (apêndice 9), desenvolver não apenas as competências comunicativas almejadas, mas também melhorar a atenção seletiva (cf. Costa, 2019, p. 16).

Poder-se-á aferir, também, que outra justificação para os resultados apresentados estará relacionada com a hipótese de se ter criado, ao longo das sessões, uma “relação afetiva com a língua” (Marques, 2004 *as cited in* Cruz, 2012, p. 30) num contexto de aprendizagem multimodal e multissensorial (cf. Cruz, 2012, p. 28), o qual, quando interligado a um ambiente em sala snoezelen, poderá oferecer ao aluno “a possibilidade de interiorizar algo através da experiência” (idem) e de conceber a L2 como um instrumento útil e vivo que pode utilizar (cf. Torre, 1999, p. 34).

#### **4. Considerações finais**

O presente estudo constituiu-se como um guia para futuros e atuais profissionais na área da Educação e visou contribuir para o conhecimento científico sobre uma abordagem multissensorial Snoezelen para a aprendizagem de L2 em alunos com PDI. Mais concretamente, pretendeu-se, com este estudo, perceber os benefícios da implementação de um programa de intervenção realizado num ambiente multissensorial, em sala snoezelen, para a promoção da compreensão auditiva e expressão oral de uma segunda língua (inglesa) num aluno com PDI.

Devido à problemática do sujeito deste estudo, e assim como explicitado no seu Relatório de Avaliação Neuropsicológica e no seu PIT, este tem as suas competências comunicativas comprometidas, com necessidade de as continuar a desenvolver. Foi, por isso, indispensável encontrar uma panóplia de estratégias enquadradas numa abordagem snoezelen, que fossem ao encontro do perfil do aluno e do previsto no seu PIT, de forma a lhe possibilitar “desenvolver a intencionalidade comunicativa, que é fundamental para interagir

com quem o rodeia” (Ramos, 2021, p. 48). Para isso, elaboraram-se planificações para o ensino de inglês, interligando-as a um programa de intervenção em ambiente snoezelen, as quais foram sempre alvo de reflexões de forma a proporcionar ao aluno aprendizagens mais significativas.

Por isso, fazendo um balanço do projeto no seu todo, salientam-se, como aspetos positivos, a vertente inovadora deste estudo, considerando que existe pouca investigação da abordagem snoezelen em território nacional, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras neste meio. Ademais, destaca-se a possibilidade de uma intervenção realizada num ambiente multissensorial, em sala snoezelen, poder, realmente, promover a compreensão auditiva e expressão oral de uma segunda língua num aluno com PDI, ainda que seja necessário se realizar mais estudos neste âmbito de modo a obter conclusões mais convincentes.

Não obstante, como nem tudo ocorre conforme o idealizado, importa também, nesta fase, apontar e refletir sobre algumas das debilidades e limitações deste estudo.

Com efeito, as principais limitações deste estudo estão relacionadas ao pequeno tamanho da amostra e à duração limitada da intervenção. Por um lado, existe um constrangimento em perceber se os resultados apresentados por este aluno se verificariam noutros alunos, pelo que não foi possível implementar o programa de intervenção numa amostra maior ao longo de um período mais extenso. Pelo outro lado, torna-se difícil avaliar se, efetivamente, o aluno desenvolveu e consolidou as competências almejadas, uma vez que o período de intervenção foi muito reduzido, contando apenas com cinco sessões. Partindo deste ponto de vista, poderá considerar-se que com mais alunos, com mais tempo e com outros contextos (ao nível de localização regional, de agrupamento, etc.), este estudo poderia avaliar e sustentar a sua questão de partida de um modo mais concreto, objetivo e holístico. Estes são, portanto, aspetos que poderão ser mais explorados futuramente com a intenção de retirar conclusões adicionais dentro da temática deste estudo.

Assim, para futuros estudos deste campo de ação, destacam-se algumas sugestões:

- a) Criar e implementar um programa de intervenção com maior número de sessões (ao longo de um período/semestre inteiro ou ano letivo);
- b) Existir um grupo de controlo;
- c) Explorar os equipamentos da sala snoezelen de forma mais diversificada;
- d) Realizar, se possível, a(s) entrevista(s) presencialmente;
- e) Explorar outras salas snoezelen e práticas realizadas neste contexto.

Por fim, em modo de conclusão, realça-se uma afirmação de Abraham Lincoln (1862), que representa a conceção do autor deste projeto enquanto docente e a qual assume, também, um valor acrescido na área da Educação Especial, bem como no tema deste estudo e no paradigma educacional da atualidade: "The dogmas of the quiet past are inadequate to the stormy present. The occasion is piled high with difficulty, and we must rise with the occasion." (*as cited in* Robinson, 2006).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Albuquerque, C., (2010). Processo ensino aprendizagem: características do professor eficaz. *Millenium*, 39, 55-71. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8232>
- APA. (2013). *DSM-5*. Consultado em 10/05/2022, [http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM\\_V.pdf](http://dislex.co.pt/images/pdfs/DSM_V.pdf)
- APA - American Psychiatric Association. (2014). *DSM-V: Manual Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais*. Artmed.
- Canha, B. (2013). *Colaboração em didática – utopia, desencanto e possibilidade* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/10358/1/tese.pdf>
- Chavarria, N. (2017). *Envelhecimento e trajetórias de vida de adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais: um estudo qualitativo com díades de cuidadores* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico, Viana do Castelo. [http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1940/1/Nathalie\\_Chavarria.pdf](http://repositorio.ipv.pt/bitstream/20.500.11960/1940/1/Nathalie_Chavarria.pdf)
- Comissão Europeia (2016). Trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade. *Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. Uma nova agenda de competências para a europa*. Comissão Europeia. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381>
- Costa, S. (2019). *Efeitos do snoezelen no bem-estar e qualidade de vida de pessoas com deficiência profunda* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Fafe. <http://hdl.handle.net/10400.26/30360>
- Crato, N. (2018). *Eles hoje aprendem de maneira diferente... Ah é?!* Observador. <https://observador.pt/opiniao/eles-hoje-aprendem-de-maneira-diferente-ah-e/>
- Cruz, M. (2012). *Por uma (hiper)pedagogia crítica, plurilingue e multisensorial na aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Básico* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação, Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/6875>
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – série 1. Presidência do Conselho de Ministros. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Domingues, S. (2012). *Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental no 1º Ciclo* ESTUDO DE CASO (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de

- Dutra, H. & Reis, V. (2016). Desenhos de estudos experimentais e quase-experimentais: definições e desafios na pesquisa em enfermagem. *Revista de Enfermagem UFPE*, 10 (6), 2230 – 2241. 10.5205/reuol.9199-80250-1-SM1006201639
- Esper, M. (2021). Crianças com deficiência e aprendizagem de línguas estrangeiras: contribuições e reflexões. *Revista Construção Psicopedagógica*, 29 (30), 28-36. <https://doi.org/10.37388/CP2021/v29n30a07>
- Fernández-Corbacho, A. (2014). *Aprender una segunda lengua desde un enfoque comunicativo experiencial*. Edinumen. [http://www.academia.edu/12076149/Aprender\\_una\\_segunda\\_lengua\\_de\\_sde\\_un\\_enfoque\\_comunicativo\\_experiencial](http://www.academia.edu/12076149/Aprender_una_segunda_lengua_de_sde_un_enfoque_comunicativo_experiencial)
- Ferreira, I. (2016). *A relação pedagógica do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico com o aluno com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2407>
- Ferreira, M., Ponte, M., & Azevedo, L. (1999). Inovação Curricular na implementação de meios alternativos de comunicação em crianças com deficiência neuromotora grave. *Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência*. <http://hdl.handle.net/10400.26/38317>
- Gonçalves, P. (2014). *O comportamento adaptativo e os apoios* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/6843/1/tese%20definitiva.pdf>
- Gómez, M. (2009). *Aulas multisensoriales en educación especial: estimulación e integración sensorial en los espacios snoezelen*. Ideaspropias. [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Xxf6gl6tn-8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=%5BLIVRO%5D+Aulas+multisensoriales+en+educaci%C3%B3n+especial:+estimulaci%C3%B3n+e+integraci%C3%B3n+sensorial+en+los+espacios+snoezelen&ots=cABGNKqvTa&sig=C0hesP3YQLu\\_KQXKnctF1DR0pvc&redir\\_esc=y#v=onepage&q=%5BLIVRO%5D%20Aulas%20multisensoriales%20en%20educaci%C3%B3n%20especial%3A%20estimulaci%C3%B3n%20e%20integraci%C3%B3n%20sensorial%20en%20los%20espacios%20snoezelen&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=Xxf6gl6tn-8C&oi=fnd&pg=PA1&dq=%5BLIVRO%5D+Aulas+multisensoriales+en+educaci%C3%B3n+especial:+estimulaci%C3%B3n+e+integraci%C3%B3n+sensorial+en+los+espacios+snoezelen&ots=cABGNKqvTa&sig=C0hesP3YQLu_KQXKnctF1DR0pvc&redir_esc=y#v=onepage&q=%5BLIVRO%5D%20Aulas%20multisensoriales%20en%20educaci%C3%B3n%20especial%3A%20estimulaci%C3%B3n%20e%20integraci%C3%B3n%20sensorial%20en%20los%20espacios%20snoezelen&f=false)
- Hogg, J., Cavet, J., Lambe, L. & Smeddle, M. (2001). The use of ‘Snoezelen’ as multisensory stimulation with people with intellectual disabilities: a review of the research. *Research in Developmental Disabilities*, 22, 353–372. 10.1016/s0891-4222(01)00077-4

- IAVE (2021). *CrITÉrios EspecÍficos de ClassificaÇão da Componente Oral – INGLÊS*. <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/06/CC-COral-Ing51-2021.pdf>
- InED. (2017). *Projeto: CLIL...o que é?* <https://clil4uproject.wixsite.com/clil4u/investigadores>
- ITAD – Instituto de Apoio e Desenvolvimento. (2021). *PerturbaÇão do Desenvolvimento Intelectual*. Consultado em 6/06/2022, <http://www.itad.pt/tratamento-de-psicologia/perturbacao-do-desenvolvimento-intelectual/>
- Kwok, H., To, Y. & Sung, H. (2003). The application of a multisensory Snoezelen room for people with learning disabilities — Hong Kong experience. *Hong Kong Med J.* 9 (2), 122-6. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12668824/>
- Ladewig, I. (2000). A importância da atenÇão na aprendizagem de habilidades motoras. *Revista Paulista de EducaÇão FÍsica*, 3, 62-71. <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139614>
- Lopes, A. (2012). *Necessidades de Suporte de IndivÍduos com Incapacidade Intelectual e Qualidade de Vida Parental* (DissertaÇão de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da EducaÇão, Porto. [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=34092](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=34092)
- Loor-Zamora, M. (2020). Implementación de la sala multisensorial Snoezelen, favorecedora de la percepción de sensaciones y desarrollo de procesos de enseanza-aprendizaje en nios con fracaso escolar de 6 a 10 aos. *Polo del Conocimiento*, 5 (10), 616-632. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7659442>
- Lotan, M. & Shapiro, M. (2005). Management of young children with Rett disorder in the controlled multi-sensory (Snoezelen) environment. *Brain & Development*, 27, S88–S94. 10.1016/j.braindev.2005.03.021
- Martins, E. (2013). *Hoje e Amanhã com Dificuldade Intelectual e Desenvolvemental num lar de idosos de uma IPSS* (DissertaÇão de Mestrado). Escola Superior de EducaÇão, Castelo Branco. <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/1784/1/tese%20final%20Estela..pdf>
- Martins, M. A. (2015). *Utilidade instantânea e recordada da abordagem snoezelen em idosos institucionalizados e modelos cognitivos de eficácia em cuidadores* (Tese de Doutoramento em Psicologia). Universidade de Coimbra. <https://eg.uc.pt/handle/10316/29529>
- Ministério da EducaÇão. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Inglês: 3.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico*. DisponÍvel em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_3a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf)



- Ministério da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais – Inglês: 4.º Ano, 1.º Ciclo do Ensino Básico. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ingles\\_1c\\_4a\\_ff.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_4a_ff.pdf)
- Monteiro, P. & David, A. (2020). Guião para Implementação do PIT: uma proposta da APSA. APSA - Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guiao\\_pit\\_12janeiro\\_2021.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/guiao_pit_12janeiro_2021.pdf)
- Moreira, L. (2011). Deficiência intelectual: conceitos e causas. *Algumas abordagens da educação sexual na deficiência intelectual* (3ª edição), 35-41. Salvador. <https://ptdocz.com/doc/1188827/defici%C3%Aancia-intelectual>
- Navas, P., Verdugo, M. & Gómez, L. (2018). Diagnosis and classification on intellectual disability. *Psychosocial Intervention*, 17 (2), 143 – 152. <https://www.redalyc.org/pdf/1798/179814018004.pdf>
- Palha, M. (2016). Recomendações de base empírica para a prática clínica relacionada com o acompanhamento de pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual. *DIFERENÇAS*. [https://diferencas.net/wp-dif/docs/perturbacao\\_desenvolvimento\\_intelectual.pdf](https://diferencas.net/wp-dif/docs/perturbacao_desenvolvimento_intelectual.pdf)
- Paulo, M. & Casado, J. (2021). Intervenção em estimulação multissensorial e snoezelen. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1 (2), 23-34. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v2.2135>
- Pereira, F., Crespo, A., Trindade, A., Cosme, A., Croca, F., Breia, G., Franco, G., Azevedo, H., Fonseca, H., Micaelo, M., Reis, M., Saragoça, M., Carvalho, M. & Fernandes, R. (2018). *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual\\_de\\_apoio\\_a\\_pratica.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf)
- Ramos, D. (2021). *Análise da competência comunicativa em sala de aula, hipoterapia e natação adaptada de uma criança com PEA antes e depois da implementação de um SAC: um estudo de caso* (Projeto de Intervenção Educativa Especializada). Escola Superior de Paula Frassinetti, Porto. <http://hdl.handle.net/20.500.11796/3132>
- Robinson, K. (*Speaker*). (2006). *Bring on the learning revolution!* [Online]. Ted. [https://www.ted.com/talks/sir\\_ken\\_robinson\\_bring\\_on\\_the\\_learning\\_revolution/transcript](https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_learning_revolution/transcript)
- Rodrigues, H. (2021). *Como tornar a minha escola mais inclusiva?* (Projeto de Mestrado). Escola Superior de Educação, Porto. [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19578/1/DM\\_Helena%20Rodrigues\\_2021.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/19578/1/DM_Helena%20Rodrigues_2021.pdf)

- Sanches, I. (2011). Do “aprender para fazer” ao “aprender fazendo”: as práticas de Educação Inclusiva na escola. *Revista Lusófona de Educação*, 19, 135-156.  
[https://www.researchgate.net/publication/262499700\\_Do\\_aprender\\_para\\_fazer\\_a\\_fazer\\_a\\_aprender\\_fazendo\\_as\\_praticas\\_de\\_Educacao\\_inclusiva\\_na\\_escola](https://www.researchgate.net/publication/262499700_Do_aprender_para_fazer_a_fazer_a_aprender_fazendo_as_praticas_de_Educacao_inclusiva_na_escola)
- Sanches, I. & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (2), 105-149.  
<https://www.redalyc.org/pdf/374/37420205.pdf>
- Santos, C. (2020). *Percursos Didáticos para o Desenvolvimento das Soft Skills, a partir da Colaboração, no Ensino de Inglês no 1º CEB* (Relatório Final de Estágio). Escola Superior de Educação, Porto.  
<http://hdl.handle.net/10400.22/16460>
- Santos, J. (Co-fundador) (2017). *Vencer Autismo – Comissão Europeia*. [Online]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=59Ov2pb3CPg>
- Santos, M. (2020). *Inclusão de alunos com perturbação do desenvolvimento intelectual no 3.º Ciclo do Ensino Básico: perspetivas e práticas* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Lisboa.  
[https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12780/1/Inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20perturba%C3%A7%C3%A3o%20do%20desenvolvimento%20intelectual%20no%203%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico\\_M%C3%A1rio%20Santos\\_vf.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12780/1/Inclus%C3%A3o%20de%20alunos%20com%20perturba%C3%A7%C3%A3o%20do%20desenvolvimento%20intelectual%20no%203%20ciclo%20do%20ensino%20b%C3%A1sico_M%C3%A1rio%20Santos_vf.pdf)
- Santos, S. (2019). *Investigação-ação no campo da Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental*. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.  
[https://www.afid.pt/wp-content/uploads/candidatura\\_premio\\_dra-maria-lutegarda\\_sofiasantos.pdf](https://www.afid.pt/wp-content/uploads/candidatura_premio_dra-maria-lutegarda_sofiasantos.pdf)
- Santos, S. e Gomes, F. (2016). A Educação das crianças com Dificuldade Intelectuais e Desenvolvimentais vs. a Convenção dos Direitos da Criança. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16 (1), 51-54.  
[https://www.researchgate.net/publication/306082566\\_A\\_Educacao\\_das\\_Crianças\\_com\\_Dificuldades\\_Intelectuais\\_e\\_Developimentais\\_vs\\_a\\_Convencao\\_dos\\_Direitos\\_da\\_Crianca](https://www.researchgate.net/publication/306082566_A_Educacao_das_Crianças_com_Dificuldades_Intelectuais_e_Developimentais_vs_a_Convencao_dos_Direitos_da_Crianca)
- Seixas, M. (2015). *Estimulação Sensorial enquanto intervenção promotora da reabilitação da pessoa com AVC* (Relatório de Mestrado). Escola Superior de Enfermagem, Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.26/16422>
- Serrão, C., Martins, T. & Rocha, R. (2020). *Guia P.Porto para uma comunicação inclusiva*. Politécnico do Porto.  
[https://www.ipp.pt/comunidade/responsabilidade\\_social/comunicacao\\_inclusiva/copy2\\_of\\_GUIAINCLUSAOWEB.pdf](https://www.ipp.pt/comunidade/responsabilidade_social/comunicacao_inclusiva/copy2_of_GUIAINCLUSAOWEB.pdf)

- Silva, C. (2016). *Deficiência Intelectual no Brasil: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização* (Dissertação de Pós-Graduação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/147932/001000608.pdf?sequence>
- Silva, M & Coelho, F. (2014). Da deficiência mental à dificuldade intelectual e desenvolvimental. *Revista Lusófona de Educação*, 28, 163-180. <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4927>
- Sousa, I. (2017). Educação linguística na educação inclusiva. *Linguagens & Cidadania*, 19. <https://doi.org/10.5902/1516849229405>
- Torre, M. (1999). Tendências recentes no ensino das Línguas estrangeiras (pp. 29-35). *Actas do 4º Encontro Nacional do Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior em Portugal*. Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10740>
- Valente, P., Santos, S. & Morato, P. (2012). A intervenção psicomotora como (um sistema de) apoio na população com dificuldade intelectual e desenvolvimental. *A Psicomotricidade*, 1, 10-23. Lisboa. [https://www.researchgate.net/publication/262549389\\_A\\_intervencao\\_psi\\_comotora\\_como\\_um\\_sistema\\_de\\_apoio\\_na\\_populacao\\_com\\_dificuldad\\_e\\_intelectual\\_e\\_desenvolvimental](https://www.researchgate.net/publication/262549389_A_intervencao_psi_comotora_como_um_sistema_de_apoio_na_populacao_com_dificuldad_e_intelectual_e_desenvolvimental)
- Vasconcelos, P. (2020). *O impacto do Decreto-Lei 54/2018: política e ambiente escolar e a formação específica dos professores na educação inclusiva* (Dissertação de Mestrado). Escola Superior de Educação, Fafe. <http://hdl.handle.net/10400.26/35813>
- União Europeia (2020). As línguas da EU. *Europa.eu*. Disponível em [https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages\\_pt](https://europa.eu/european-union/about-eu/eu-languages_pt)

# ANEXOS

## Anexo 1 – Imagens dos Equipamentos da Sala *Snoezelen*



**Ilustração 1 - Bola de disco rotativa de mudança de cor.**



**Ilustração 2 - Aparelho de fragâncias e sons.**



**Ilustração 3 - Poltrona.**



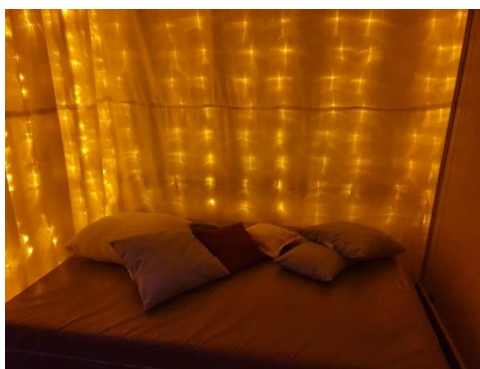
**Ilustração 4 - Cortina de fios de fibra ótica com luzes *led*.**



**Ilustração 5 - Tubo de luz *led*.**



**Ilustração 6 - Piscina de bolas.**



**Ilustração 7 - Colchão de água e cortina cintilante de fibra ótica.**



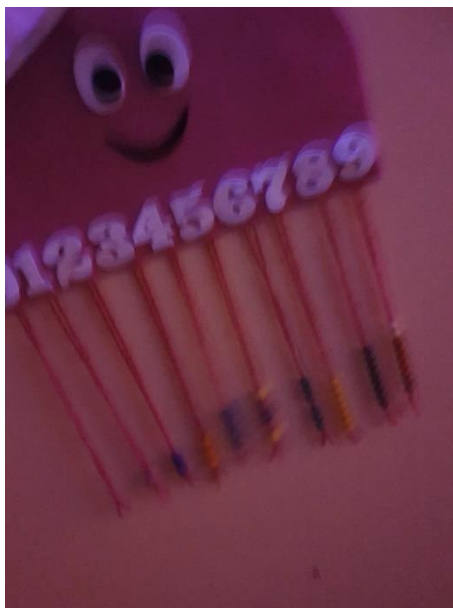
**Ilustração 8 - Lâmpada UV.**



**Ilustração 9 - Quadro de materiais com diferentes texturas.**



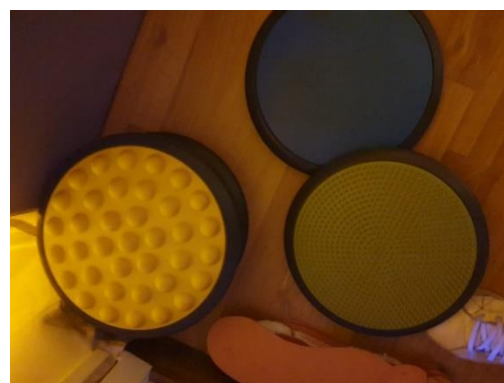
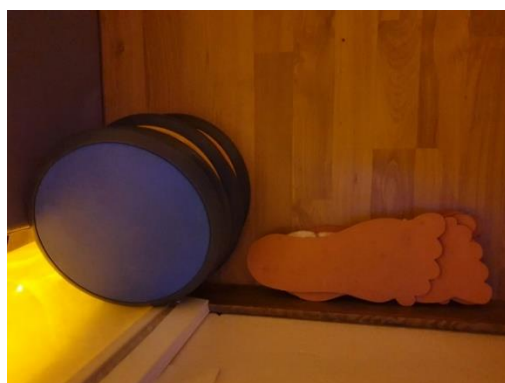
**Ilustração 10 - Espelhos opacos.**



**Ilustração 11 - Quadro de enfiamento de contas.**



**Ilustração 12 - Bola transparente com guizos no interior.**



**Ilustração 13 - Plataformas sensoriais para os pés.**

## **Anexo 2 – Consentimento Informado do Agrupamento**

Cláudio Filipe Fernandes Santos

Professor

Estudante de Pós-Graduação na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

**ASSUNTO:** Pedido de autorização para recolha de dados no âmbito de um projeto de investigação

Ex.<sup>mo(a)</sup> Sr.<sup>(a)</sup> Diretor(a) do Agrupamento de Escolas de \*\*\*\*\*

Eu, Cláudio Filipe Fernandes Santos, Mestre em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, encontro-me a realizar um projeto de investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este trabalho é orientado pela Professora Doutora Mariely Lima.

Este projeto tem como principal objetivo avaliar os benefícios do Snoezelen no ensino de línguas, fundamentalmente ao nível da interação, em língua inglesa, indo ao encontro de necessidades específicas inerentes ao seu Plano Individual de Transição. Os dados serão recolhidos através de notas de campo, registos audiovisuais e momentos de role-play. A sua aplicação será por mim realizada, em contexto de sala de aula, em datas previamente acordadas com a equipa da EMAEI. Prevê-se oito sessões no total.

A V/ autorização é essencial para a concretização deste projeto, cujos resultados, se assim o pretender, serão oportunamente comunicados.

Aguardando deferimento a este meu pedido, agradeço antecipadamente toda a atenção dispensada e subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Com os melhores cumprimentos.

Porto, 9 de maio de 2022

---



## Anexo 3 – Consentimento Informado do Representante Legal



### CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM PROJETOS DE DOCÊNCIA E/OU INVESTIGAÇÃO

de acordo com a Declaração de Helsínquia<sup>4</sup> e a Convenção de Oviedo<sup>5</sup>

*Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.*

**Enquadramento:** Eu, \_\_\_\_\_, encontro-me a realizar um trabalho de investigação no âmbito de uma Pós-Graduação em Educação Especial da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. É para este trabalho de investigação que peço a sua participação livre, informada e esclarecida.

**Título do estudo:** Em que medida o *Snoezelen* poderá contribuir, no contexto de ensino de línguas, para o desenvolvimento de competências linguísticas em alunos com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual.

**Explicação do estudo:** Este estudo visa contribuir para o conhecimento científico sobre a abordagem *Snoezelen* no Ensino e Aprendizagem de Línguas em crianças com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual (DSM-V, 2014). Este estudo implicará igualmente a realização de gravações áudio e de registos fotográficos nas diferentes sessões e durante a realização de distintas atividades na sala *Snoezelen*. Todos os dados obtidos serão usados apenas para fins de investigação, ficando guardados, durante dois anos, em suporte informático e protegidos por palavra-chave, do conhecimento único e exclusivo dos investigadores responsáveis, não sendo conhecidos quaisquer riscos associados aos procedimentos deste estudo. Após este período, os dados serão destruídos. No caso de apresentação dos registos audiovisuais em reuniões científicas será sempre ocultada a face do(a) seu educando(a) se assim o desejar.

**Condições e financiamento:** Este estudo não envolve qualquer pagamento de deslocações ou contrapartidas. A participação é totalmente voluntária e livre de prejuízos caso não queira participar. Aceitando participar, é livre de abandonar o estudo a qualquer momento.

<sup>4</sup>[http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao\\_Helsingquia\\_2008.pdf](http://portal.arsnorte.min-saude.pt/portal/page/portal/ARSNorte/Comiss%C3%A3o%20de%20%C3%89tica/Ficheiros/Declaracao_Helsingquia_2008.pdf)

<sup>5</sup><http://dre.pt/pdf1sdip/2001/01/002A00/00140036.pdf>

**Confidencialidade e anonimato:** Garantimos a confidencialidade e uso exclusivo dos dados recolhidos para o presente estudo. Prometemos ainda anonimato, não associando os seus dados de identificação aos dados recolhidos. Garantimos que a sua identificação nunca será tornada pública e asseguramos que todo e qualquer contacto será feito em ambiente de privacidade.

Qualquer dúvida que surja poderá sempre contactar-me através de 961395414 ou a orientadora deste projeto, Professora Doutora Mariely Lima, através do e-mail: lima.mariely@gmail.com.

Agradecemos o seu tempo e a sua colaboração.



### **AO REPRESENTANTE LEGAL**

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas pela pessoa que acima assina e que considero suficientes. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar a participação do meu educando neste estudo sem qualquer tipo de consequências. Desta forma, **aceito** a participação do meu educando neste estudo e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço, confiando em que apenas serão utilizados para esta investigação e nas garantias de confidencialidade e anonimato que me são dadas pelo investigador.

Nome:

---

Data: \_\_ / \_\_ / \_\_\_\_

Assinatura:

**ESTE DOCUMENTO, COMPOSTO DE 2 PÁGINA/S, É FEITO EM DUPLICADO:**

**UMA VIA PARA O/A INVESTIGADOR/A, OUTRA PARA A PESSOA QUE CONSENTE**

## **Anexo 4 – Consentimento Informado de Entrevista à Responsável do Centro Hípico**

Cláudio Filipe Fernandes Santos

Professor

Estudante de Pós-Graduação na Escola Superior de Educação Paula Frassinetti

**ASSUNTO:** Pedido de autorização para realização de entrevista no âmbito de um projeto de investigação

Ex.mo(a) Sr.(a) Instrutor(a) do Centro Hípico de \*\*\*\*\*

Eu, Cláudio Filipe Fernandes Santos, Mestre em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, encontro-me a realizar um projeto de investigação no âmbito da Pós-Graduação em Educação Especial: Inclusão, Desenvolvimento e Aprendizagens pela Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. Este trabalho é orientado pela Professora Doutora Mariely Lima.

Este projeto tem como principal objetivo avaliar os benefícios do Snoezelen no ensino de línguas, fundamentalmente ao nível da interação, em língua inglesa, indo ao encontro de necessidades específicas inerentes ao seu Plano Individual de Transição. Para a recolha de dados, será realizada uma entrevista, a qual carecerá de registos áudio e/ou escritos, com o intuito de delinear aspetos essenciais para a concretização do estudo.

A V/ autorização para a realização da entrevista, e consequente participação nesta enquanto entrevistado(a), é essencial para a concretização deste projeto, cujos resultados, se assim o pretender, serão oportunamente comunicados.

Todos os dados obtidos serão usados apenas para fins de investigação, ficando guardados, durante dois anos, em suporte informático e protegidos por palavra-chave, do conhecimento único e exclusivo dos investigadores responsáveis, não sendo conhecidos quaisquer riscos associados aos procedimentos deste estudo. Após este período, os dados serão destruídos.

Aguardando deferimento a este meu pedido, agradeço antecipadamente toda a atenção dispensada e subscrevo-me com elevada estima e consideração.

Com os melhores cumprimentos.

Porto, 18 de maio de 2022

---

## Anexo 5 – Critérios de Classificação para a Componente Oral de Inglês (adaptado do IAVE<sup>6</sup>)

Parâmetros	Descritores de Desempenho	Cotação
<b>A</b> <b>Produção</b>	Responde às questões com enunciados simples e de forma adequada*, podendo cometer incorreções linguísticas.	0,40
<b>B</b> <b>Inteligibilidade</b>	Comunica de forma inteligível. Comunica de forma globalmente ininteligível.	0,30 0,15
<b>C</b> <b>Interação com o interlocutor</b>	Interage em situações simples, não necessitando de ajuda por parte do interlocutor.	0,30
Sempre que se observe um desempenho totalmente ininteligível/ incompreensível ou totalmente inadequado relativamente ao solicitado.		0
Sempre que não tenha havido qualquer tentativa por parte do aluno nem de responder às questões colocadas nem de descrever as imagens.		0

\*Entende-se por adequação a conformidade da resposta com a questão colocada, independentemente de poderem ocorrer incorreções linguísticas.

<sup>6</sup> Adaptado de IAVE, 2021, p.1, disponível em: <https://iave.pt/wp-content/uploads/2021/06/CC-COral-Ing51-2021.pdf>

# APÊNDICES

## Apêndice 1 – Guião de Entrevista Semiestruturada

A) Contextualização do Centro Hípico e do seu funcionamento	1- O Centro Hípico existe há quanto tempo? 2- Quais os períodos de mais afluência? 3- Quais as idades que mais utilizam o vosso espaço? 4- Quantos alunos passam, em média, pelo Centro?
B) Papel dos alunos com Perturbação no Centro	5- É habitual acolherem alunos portadores de alguma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no vosso Centro Hípico? 6- Que tipo de funções/tarefas em concreto desenvolvem ou poderão desenvolver as pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual que colaboram com o vosso Centro?
C) As línguas e as culturas estrangeiras nas necessidades do Centro	7- Costumam ter visitas de pessoas vindas do estrangeiro? Se sim, com que frequência? 8- Sentem a necessidade de ter trabalhadores com conhecimentos de línguas estrangeiras?
D) Necessidades do Centro ao nível de competências em língua inglesa	9- A nível do inglês, pensam que seria uma mais valia ter trabalhadores com competências linguísticas nesta língua? Porquê? 10- O que consideram ser mais essencial, ao nível da comunicação, os vossos trabalhadores saberem em inglês que vá ao encontro das necessidades do Centro Hípico? Por exemplo: i) Para cumprimentarem e para se despedirem? ii) Para fazer pedidos. Que tipo de pedidos? iii) Para dar informações? Que tipo de informações? Essas informações seriam direcionadas a pessoas estranhas ou conhecidas? iv) Para obter informações. Que tipo de informações pediriam ou que tipo de perguntas fariam? v) Existe mais algum aspeto que considere ser necessário saberem ao nível da comunicação?

## Apêndice 2 – Dados da Entrevistada

	<b>Função</b>	<b>Idade</b>	<b>Tempo de Serviço</b>	<b>Habilitações</b>
<b>Centro Hípico</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Monitora de sessões de equitação desportiva e hipoterapia;</li><li>- Técnica responsável pelo PIT;</li><li>- Responsável do Centro Hípico.</li></ul>	35	10 anos ao serviço do Centro Hípico e a trabalhar em hipoterapia.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Licenciatura em Reabilitação Psicomotora;</li><li>- Pós-graduação em Intervenção Assistida por animais;</li><li>- Especialização técnica em saúde e educação em equitação terapêutica.</li></ul>

### Apêndice 3 – Categorias da Entrevista

Categorias	Subcategorias
Contextualização do Centro Hípico e do seu funcionamento	Anos de existência
	Informação sobre o fluxo
	Idades mais frequentes
Papel dos alunos com PDI no Centro	Acolhimento
	Tipos de serviços terapêuticos
	Funções
Necessidades do Centro em relação às línguas e culturas estrangeiras	Fluxo de estrangeiros
	Utilização de línguas estrangeiras
Necessidades do Centro ao nível de competências em língua inglesa	Viabilidades de utilização do inglês
	Competências linguísticas fundamentais

## Apêndice 4 – Análise de Conteúdo da Entrevista

Categories	Subcategorias	Sujeito Entrevistado
Contextualização do Centro Hípico e do seu funcionamento	Anos de existência	- “Desde setembro de 2005”.
	Informação sobre o fluxo	- “Períodos da tarde durante a semana; sábados e domingos todo o dia”; - “Temos 122 alunos, em média temos 30 aulas por semana”.
	Idades mais frequentes	- “Média nas aulas desportivas 12-14 anos; aulas de terapia 6-8 anos”.
Papel dos alunos com PDI no Centro	Acolhimento	- “Sim”.
	Tipos de serviços terapêuticos	- “Temos equitação com fins terapêuticos, valências de hipoterapia, equitação terapêutica e equitação desportiva adaptada”.
	Funções	- “Usufruem de sessões de terapia e mais recentemente foi criado um plano individual de transição com um aluno do agrupamento de escolas *****”.
Necessidades do Centro em relação às línguas e culturas estrangeiras	Fluxo de estrangeiros	- “Todas as segundas-feiras – Associação ***** (crianças e jovens alemães e holandeses)”.
	Utilização de línguas estrangeiras	- “Sim, especialmente quem ministra as aulas desportivas ou sessões de terapia ou trabalha em torno destes ambientes”.
Necessidades do Centro ao nível de competências em língua inglesa	Viabilidades de utilização do inglês	- “Sim. Pelas pessoas que procuram os serviços quer de lazer, desporto ou terapia”.
	Competências linguísticas fundamentais	- “Para que possa existir troca de informação quer em aulas/sessão, quer para tratamento de dados, fichas de inscrição, seguros, pagamentos, etc., qualquer conhecimento em inglês é indispensável para todos os que trabalham no contexto”.



- **Contextualização do Centro Hípico e do seu funcionamento**

Esta categoria divide-se em três subcategorias, as quais abordam os anos de existência do Centro, ou seja, há quanto tempo funciona; as informações sobre o fluxo de pessoas que passam pelo Centro e em que períodos e quais as idades mais frequentes a usufruir do Centro.

No que diz respeito ao primeiro ponto, a entrevistada refere que o Centro Hípico se encontra em funcionamento *“desde setembro de 2005”*.

Já no que concerne aos últimos dois pontos, a entrevistada refere que os períodos de maior afluência no Centro se verificam nos *“períodos da tarde durante a semana”* e *“sábados e domingos todo o dia”*, apontando que têm *“30 aulas por semana”* com *“122 alunos, em média”*. Segundo esta, as idades dos alunos que frequentam o Centro hípico se encontram numa média dos doze e os catorze anos nas aulas desportivas e entre os seis e oito anos nas aulas de terapia: *“média nas aulas desportivas 12-14 anos; aulas de terapia 6-8 anos”*.

Desta forma, foi possível entender de que forma o Centro Hípico funciona e em que contextos operacionaliza. Percebe-se, portanto, que, pela sua afluência, média de alunos e idades mais frequentes, é um Centro com aparente experiência não só a nível desportivo, mas também ao nível terapêutico com crianças.

- **Papel dos alunos com PDI no Centro**

Esta categoria assume, também, três subcategorias relacionadas com o acolhimento, os tipos de serviços terapêuticos e as funções.

No que concerne ao acolhimento, quando confrontada com a pergunta *“É habitual acolherem alunos portadores de alguma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no vosso Centro Hípico?”*, a entrevista afirma que *“sim”*.

Posteriormente, a entrevistada refere, também, que no que diz respeito aos tipos de serviços terapêuticos disponibilizados pelo Centro, *“temos*

*equitação com fins terapêuticos, valências de hipoterapia, equitação terapêutica e equitação desportiva adaptada”.*

Relativamente às funções desempenhadas pelas pessoas com PDI no Centro, a entrevista menciona que *“usufruem de sessões de terapia e mais recentemente foi criado um plano individual de transição com um aluno do agrupamento de escolas \*\*\*\*\*”.*

Posto isto, pode-se constatar que o Centro tem já experiência em trabalhar com pessoas afetadas a diversas perturbações, entre as quais a PDI, considerando as respostas da entrevistada quanto ao acolhimento e aos tipos de serviços terapêuticos disponíveis. Além disso, a entrevista menciona um aspeto importante em relação às funções desempenhadas pelas com PDI no Centro: o PIT. Uma vez que o PIT mencionado é o do aluno/sujeito elencado neste projeto, as funções que este desempenha no Centro estão patentes nesse plano, pelo que se podem elencar as seguintes: i) reconhecer e aplicar práticas seguras para si e para os outros (regras de segurança elementares); ii) conhecer e organizar-se temporalmente nas rotinas diárias de limpeza de boxes e pátio; iii) identificar alguns sinais de alerta no cavalo e reconhecer os cuidados primários em determinadas situações; iv) desenvolver algumas tarefas de maneio: alimentação, limpeza, treino, afeto; v) utilizar de forma funcional e com a devida sequencialização lógica, os materiais de limpeza do cavalo, arreios e pátio e vi) realizar a manutenção dos arreios.

- **Necessidades do Centro em relação às línguas e culturas estrangeiras**

Nesta categoria verifica-se uma divisão em duas subcategorias, nomeadamente: fluxo de estrangeiros e utilização de línguas estrangeiras.

Segundo a entrevistada, verifica-se um maior fluxo de estrangeiros *“todas as segundas-feiras”* particularmente através da *“Associação \*\*\*\*\*”* que leva ao Centro *“crianças e jovens alemães e holandeses”*.

Para além disso, no que diz respeito à importância da utilização de línguas estrangeiras no Centro, a entrevista aponta que *“sim, especialmente*

*quem ministra as aulas desportivas ou sessões de terapia ou trabalha em torno destes ambientes”.*

Assim, percebe-se que as línguas e culturas estrangeiras aparentam assumir um papel de relevância no Centro e para quem lá trabalha, considerando o fluxo de estrangeiros que o frequenta.

- **Necessidades do Centro ao nível de competências em língua inglesa**

Esta última categoria encontra-se dividida em duas subcategorias relacionadas, respetivamente, com a viabilidade de utilização do inglês e as competências linguísticas fundamentais, nessa língua, para o Centro Hípico.

A entrevistada, quando questionada sobre se considera uma mais-valia os trabalhadores do Centro terem competências linguísticas relativamente ao inglês, afirma que *“Sim. Pelas pessoas que procuram os serviços quer de lazer, desporto ou terapia”.*

Quanto às competências linguísticas que considera mais fundamentais os trabalhadores terem, tendo em conta as necessidades do Centro, a entrevistada refere que *“Para que possa existir troca de informação quer em aulas/sessão, quer para tratamento de dados, fichas de inscrição, seguros, pagamentos, etc., qualquer conhecimento em inglês é indispensável para todos os que trabalham no contexto”.*

Neste sentido, é possível compreender que obter/ter competências linguísticas inerentes á língua inglesa, é um aspeto crucial neste Centro Hípico. Percebe-se ainda, na última categoria, que a entrevistada elenca diversos aspetos importantes e necessários saber na língua inglesa, os quais, quando relacionados com o PIT do aluno, servem como ponto de partida para todo o vocabulário e expressões desenvolvidos com o sujeito deste projeto com o intuito de o dotar de competências linguística em inglês, principalmente no domínio da oralidade.

## **Apêndice 5 – Lista de Vocábulos e Expressões**

### **Formas de cumprimentar, despedir-se e agradecer:**

1. Help;
2. More;
3. Good Morning;
4. Good Evening;
5. Good Afternoon;
6. Goodbye;
7. Thank You;

### **Partes do corpo do cavalo:**

8. Back;
9. Head;
10. Belly;
11. Hoof;
12. Legs;
13. Tail;

### **Materiais utilizados em equitação:**

14. Carrot;
15. Rags;
16. Brush;
17. Bucket;
18. Saddle;
19. Harness;
20. Stick;
21. Hoof Pick,

### **Ações realizadas no Centro Hípico:**

22. Mount;
23. Ride the Horse;
24. Pace;
25. Trot;
26. Gallop;
27. Get Down;
28. Jump;
29. Feed;
30. Pay;
31. Pet;
32. Don't

## Apêndice 6 – Instrumento de Avaliação da Compreensão e da Expressão Oral

<b>Nomeação de objetos/ações (domínios da interação e produção oral)</b> Instruções: Mostrar ao aluno diferentes imagens e pedir-lhe para responder às perguntas <i>What is it?</i> ou <i>How do you say it?</i> .		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Help</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>More</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Morning</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Evening</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Afternoon</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Goodbye</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Thank You</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Back</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Head</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Belly</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Hoof</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Legs</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Tail</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Carrot</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		

Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Rags</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Brush</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Bucket</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Saddle</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Harness</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Stick</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Hoof Pick</i> e perguntar <i>What is it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Mount</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Ride the Horse</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pace</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Trot</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Gallop</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Get Down</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Jump</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Feed</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pay</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pet</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .		

Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Don't</i> e perguntar <i>How do you say it?</i>		
<b>Total</b>		

<b>Identificação de objetos/ações (domínio da compreensão oral)</b>		
Instruções: Mostrar ao aluno duas imagens diferentes de cada vez e pedir-lhe para identificar/apontar para a imagem que representa o vocábulo/expressão que ouviu.		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Help</i> e <i>More</i> e pedir para apontar ( <i>Point to ...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Help</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>More</i> e <i>Good Morning</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>More</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Morning</i> e <i>Good Evening</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Morning</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Evening</i> e <i>Good Afternoon</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Evening</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Afternoon</i> e <i>Goodbye</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Afternoon</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Goodbye</i> e <i>Thank You</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Goodbye</i> .		
Mostrar as imagens que representam a expressão <i>Thank You</i> e o vocábulo <i>Back</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Thank You</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Back</i> e <i>Head</i> e pedir para apontar		

( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Back</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Head</i> e <i>Belly</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Head</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Belly</i> e <i>Hoof</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Belly</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Hoof</i> e <i>Legs</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Hoof</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Legs</i> e <i>Tail</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Legs</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Tail</i> e <i>Carrot</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Tail</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Carrot</i> e <i>Rags</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Carrot</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Rags</i> e <i>Brush</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Rags</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Brush</i> e <i>Bucket</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Brush</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Bucket</i> e <i>Saddle</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Bucket</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Saddle</i> e <i>Harness</i> e pedir para		



apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Saddle</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Harness</i> e <i>Stick</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Harness</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Stick</i> e <i>Hoof Pick</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Stick</i> .		
Mostrar as imagens que representam o vocábulo <i>Hoof Pick</i> e a expressão <i>Mount</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Hoof Pick</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Mount</i> e <i>Ride the Horse</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Mount</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Ride the Horse</i> e <i>Pace</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Ride the Horse</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pace</i> e <i>Trot</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pace</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Trot</i> e <i>Gallop</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Trot</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Gallop</i> e <i>Get Down</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Gallop</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Get Down</i> e <i>Jump</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Get Down</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Jump</i> e <i>Feed</i> e pedir para apontar		

( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Jump</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Feed</i> e <i>Pay</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Feed</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pay</i> e <i>Pet</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pay</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pet</i> e <i>Don't</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pet</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Don't</i> e <i>Help</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Don't</i> .		
<b>Total</b>		

<b>Interação através de saudações/despedidas (domínio da interação oral)</b>		
Instruções: Dizer ao aluno uma expressão de saudação/despedida e esperar que responda.		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Good Morning</i> e esperar que responda com a mesma expressão.		
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Good Afternoon</i> e esperar que responda com a mesma expressão.		
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Goodbye</i> e esperar que responda com a mesma expressão.		
<b>Total</b>		

## Apêndice 7 – Guião do Professor para as Avaliações Inicial e Final

### Nomeação de objetos/ações

**Imagem 1:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*

**Resposta:** *Help*

**Imagem 2:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*

**Resposta:** *More*

**Imagem 3:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*

**Resposta:** *Good Morning*

**Imagem 4:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*

**Resposta:** *Good Evening*

**Imagem 5:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*

**Resposta:** *Good Afternoon*

**Imagem 6:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*

**Resposta:** *Goodbye*

**Imagem 7:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*

**Resposta:** *Thank You*

**Imagem 8:**



**O professor pergunta:** *What is it?*

**Resposta:** *Back*

**Imagem 9:**



**O professor pergunta:** *What is it?*

**Resposta:** *Head*

**Imagem 10:**



**O professor pergunta:** *What is it?*

**Resposta:** *Belly*

**Imagem 11:**



**O professor pergunta:** *What is it?*

**Resposta:** *Hoof*

**Imagem 12:**



**O professor pergunta:** *What is it?*

**Resposta:** *Legs*

**Imagem 13:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Tail*

**Imagem 14:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Carrot*

**Imagem 15:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Rags*

**Imagem 16:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Brush*

**Imagem 17:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Bucket*

**Imagem 18:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Saddle*

**Imagem 19:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Harness*

**Imagem 20:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Stick*

**Imagem 21:**



**O professor pergunta:** *What is it?*  
**Resposta:** *Hoof Pick*

**Imagem 22:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Mount*

**Imagem 23:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Ride the Horse*

**Imagem 24:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Pace*

**Imagem 25:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Trot*

**Imagem 26:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Gallop*

**Imagem 27:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Get Down*

**Imagem 28:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Jump*

**Imagem 29:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Feed*

**Imagem 30:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Pay*

**Imagem 31:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Pet*

**Imagem 32:**



**O professor pergunta:** *How do you say it?*  
**Resposta:** *Don't*

### Identificação de objetos/ações

**Imagem 1 e 2:**



**O professor diz:** *Point to Help.*  
**Resposta:**





**Imagem 2 e 3:**



**O professor diz:** *Point to More.*  
**Resposta:**



**Imagem 3 e 4:**



**O professor diz:** *Point to Good Morning.*  
**Resposta:**



**Imagem 4 e 5:**



**O professor diz:** *Point to good Evening.*  
**Resposta:**



**Imagem 5 e 6:**



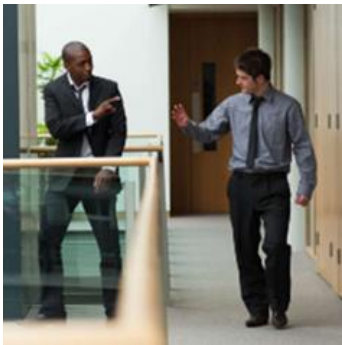
**O professor diz:** *Point to Good Afternoon.*  
**Resposta:**



**Imagem 6 e 7:**



**O professor diz:** *Point to Goodbye.*  
**Resposta:**



**Imagem 7 e 8:**



**O professor diz:** *Point to Thank You.*  
**Resposta:**



**Imagem 8 e 9:**



**O professor diz:** *Point to Back.*  
**Resposta:**



**Imagem 9 e 10:**



**O professor diz:** *Point to Head.*  
**Resposta:**



**Imagem 10 e 11:**



**O professor diz:** *Point to Belly.*

**Resposta:**

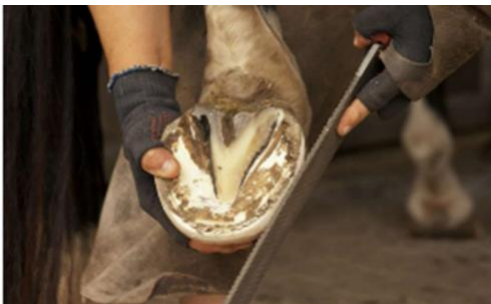


**Imagem 11 e 12:**



**O professor diz:** *Point to Hoof.*

**Resposta:**



**Imagem 12 e 13:**



**O professor diz:** *Point to Legs.*  
**Resposta:**



**Imagem 13 e 14:**



**O professor diz:** *Point to Tail.*  
**Resposta:**



Imagem 14 e 15:



O professor diz: *Point to Carrot.*  
Resposta:



Imagem 15 e 16:



O professor diz: *Point to Rags.*  
Resposta:



**Imagem 16 e 17:**



**O professor diz:** *Point to Brush.*  
**Resposta:**



**Imagem 17 e 18:**



**O professor diz:** *Point to Bucket.*  
**Resposta:**





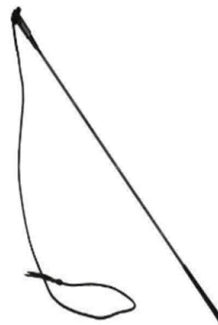
**Imagem 18 e 19:**



**O professor diz:** *Point to Saddle.*  
**Resposta:**



**Imagem 19 e 20:**



**O professor diz:** *Point to Harness.*  
**Resposta:**



Imagem 20 e 21:



O professor diz: *Point to Stick.*

Resposta:



Imagem 21 e 22:



O professor diz: *Point to Hoof Pick.*

Resposta:



**Imagem 22 e 23:**



**O professor diz:** *Point to Mount.*  
**Resposta:**



**Imagem 23 e 24:**



**O professor diz:** *Point to Ride the Horse.*  
**Resposta:**



**Imagem 24 e 25:**



**O professor diz:** *Point to Pace.*  
**Resposta:**



**Imagem 25 e 26:**



**O professor diz:** *Point to Trot.*  
**Resposta:**



**Imagem 26 e 27:**



**O professor diz: *Point to Gallop.***  
**Resposta:**



**Imagem 27 e 28:**



**O professor diz: *Point to Get Down.***  
**Resposta:**



**Imagem 28 e 29:**



**O professor diz: *Point to Jump.***  
**Resposta:**



**Imagem 29 e 30:**



**O professor diz: *Point to Feed.***  
**Resposta:**



**Imagem 30 e 31:**



**O professor diz:** *Point to Pay.*  
**Resposta:**



**Imagem 31 e 32:**



**O professor diz:** *Point to Pet.*  
**Resposta:**



**Imagem 32 e 1:**



**O professor diz: *Point to Don't*.  
Resposta:**



### **Interação através de saudações/despedidas**

**Interação 1:**

**O professor cumprimenta o aluno com a expressão *Good Morning*.**

**Interação 2:**

**O professor cumprimenta o aluno com a expressão *Good Afternoon*.**

**Interação 3:**

**O professor cumprimenta o aluno com a expressão *Goodbye*.**



## Apêndice 8 – Programa de Intervenção e Categorias de Análise

Objetivos para o final do número total de sessões	Atividades de uma forma geral	Estratégias
<p>1. Nomear oralmente, em língua inglesa, 32 vocábulos/expressões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Help;</i></li> <li>• <i>More;</i></li> <li>• <i>Good morning;</i></li> <li>• <i>Good evening;</i></li> <li>• <i>Good afternoon;</i></li> <li>• <i>Goodbye;</i></li> <li>• <i>Thank you;</i></li> <li>• <i>Back;</i></li> <li>• <i>Head;</i></li> <li>• <i>Belly;</i></li> <li>• <i>Hoof;</i></li> <li>• <i>Legs;</i></li> <li>• <i>Tail;</i></li> <li>• <i>Carrot;</i></li> <li>• <i>Rags;</i></li> <li>• <i>Brush;</i></li> <li>• <i>Bucket;</i></li> <li>• <i>Saddle;</i></li> <li>• <i>Harness;</i></li> <li>• <i>Stick;</i></li> <li>• <i>Hoof pick;</i></li> <li>• <i>Mount;</i></li> <li>• <i>Ride the horse;</i></li> <li>• <i>Pace;</i></li> <li>• <i>Trot;</i></li> <li>• <i>Gallop;</i></li> <li>• <i>Get Down;</i></li> <li>• <i>Jump;</i></li> <li>• <i>Feed;</i></li> <li>• <i>Pay;</i></li> <li>• <i>Pet;</i></li> <li>• <i>Don't.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Puzzles</i> (procurar peças correspondentes na piscina de bolas);</li> <li>• Experiência de texturas (utilizar materiais reais para o aluno poder mexer);</li> <li>• Sensações no corpo (recorrer a objetos, como a escova, para passar pelas partes do corpo do aluno e associar a sensação a vocábulos sobre o corpo do cavalo);</li> <li>• Ações em poltrona (usar a poltrona para imitar as ações/movimentos de um cavalo, nomeadamente: <i>gallop, trot, etc.</i>);</li> <li>• Abanar o colchão (deitar no colchão de água, colocar música de fundo a tocar e apenas ligar a cortina de luzes <i>led</i> perto do colchão, de forma a mostrar imagens ao aluno e abanar o colchão quando este responder corretamente ao pedido).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço positivo;</li> <li>• Jogo obstrutivo;</li> <li>• Falar pausadamente;</li> <li>• Espera estruturada;</li> <li>• Atividades estruturadas e sistemáticas.</li> </ul>
<p>2. Identificar, de forma direta, os 32 vocábulos produzidos em língua inglesa</p>		
<p>3. Dizer pelo menos 3 expressões de saudação/despida em interação com outra pessoa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Good morning;</i></li> <li>• <i>Good afternoon;</i></li> <li>• <i>Goodbye.</i></li> </ul>		

## Apêndice 9 – Registos das Sessões

- REGISTO DE SESSÃO DA AVALIAÇÃO INICIAL

**Dia 25 de maio de 2022**

No registo desta sessão, ir-se-á, primeiramente, apresentar uma tabela com os objetivos da sessão, as atividades dinamizadas, as estratégias utilizadas, o material empregue e as respostas dadas pelo aluno, passando-se, posteriormente, à redação de um texto explicativo da tabela observada.

Objetivos	Atividades	Estratégias	Materiais	Respostas
- Analisar quantos vocábulos/expressões o aluno consegue nomear e identificar.	- Mostrar imagens relacionadas com o vocabulário que se tenciona que o aluno adquira e proceder a perguntas para resposta por nomeação e, posteriormente, por identificação.	- Espera estruturada.	- Imagens impressas.	- Manteve contacto visual, mas quando não conseguia se exprimir ou não conseguia responder, desviava o olhar; - Conseguiu nomear 9 vocábulos/expressões; - Utilizou sinónimos como <i>Dismount</i> e <i>Cuddle</i> ; - Foi capaz de identificar 21 vocábulos/expressões; - Existiram algumas hesitações, sendo que nalguns casos diz que não sabe, mas imediatamente a seguir nomeia ou identifica corretamente; - Respondeu prontamente ao <i>Good Morning</i> ; - Não produziu as expressões <i>Help</i> , <i>More</i> e <i>Thank You</i> ; - Não respondeu ao <i>Goodbye</i> à saída da sala; - Ligou e desligou as luzes da sala autonomamente.

Nesta sessão de avaliação inicial, o aluno mostrou-se um pouco mais agitado que o normal devido a ter de realizar prova de equitação no dia seguinte. Contudo, depois de entrar na sala snoezelen, sentou-se na poltrona e começou a acalmar-se, gradualmente, à medida que ia mexendo nos *leds* e conversando com o professor.

Desta forma, para a realização da sessão foram mostradas imagens relacionadas com o vocabulário que se tenciona que o aluno adquira e procedeu-se a perguntas para resposta por nomeação e, posteriormente, por identificação.

Assim, durante a avaliação verificou-se que o aluno manteve contacto visual sempre que achava necessário, numa tentativa de obter aprovação do professor.

Posto isto, o aluno conseguiu nomear 9 vocábulos/expressões. É de realçar que no caso das palavras *Dismount* e *Cuddle*, estas foram palavras que o próprio aluno utilizou autonomamente e que foram (e passarão a ser), também, válidas, uma vez que são sinónimos.

Já ao nível da identificação, o aluno foi capaz de identificar 21 vocábulos/expressões.

Será importante referir que tanto na nomeação como na identificação existiram algumas hesitações, sendo que nalguns casos o aluno diz, por exemplo, que não sabe, mas imediatamente a seguir nomeia ou identifica corretamente.

No que toca a uma interação mais direta com o professor, antes de entrar na sala, o professor cumprimentou o aluno com *Good Morning!* ao que este prontamente respondeu. Já dentro da sala, percebeu-se, através de um jogo obstrutivo, que o aluno não produzia as expressões *Help*, *More* e *Thank You*. Para além disso, também não respondeu ao *Goodbye* à saída da sala, mesmo com o professor a fazer uma espera estruturada. No primeiro caso, o aluno manteve contacto visual e mostrou-se animado, mas nos que não conseguia produzir ou não conseguia responder, desviava o olhar.

É de reforçar, ainda, que o aluno gosta de ser ele a ligar as luzes à entrada da sala e a desligá-las ao sair da sala, pelo que o professor não o impediu de o fazer, considerando que o faz sentir-se mais integrado no ambiente e a sentir-se mais autónomo.

- **REGISTO DA SESSÃO 1**

**Dia 27 de maio de 2022**

No registo desta sessão, ir-se-á, primeiramente, apresentar uma tabela com os objetivos da sessão, as atividades dinamizadas, as estratégias utilizadas, o material empregue e as respostas dadas pelo aluno, passando-se, posteriormente, à redação de um texto explicativo da tabela observada.

Objetivos	Atividades	Estratégias	Materiais	Respostas
<p>- Nomear vocábulos/expressões básicos e introdutórios utilizados em interação oral;</p> <p>- Identificar, caso não consiga nomear, vocábulos/expressões básicos e introdutórios utilizados em interação oral.</p>	<p>- O aluno entra na piscina de bolas e procura as peças de <i>puzzle</i>, que contêm imagens e expressões relacionadas com o vocabulário e expressões a trabalhar na sessão.</p> <p>- Quando as encontra, o professor perguntava “What does it say?” e o aluno diz em voz alta a palavra. Caso não consiga, o professor diz e ele repete.</p> <p>- Depois, o aluno junta a peça que encontrou com a expressão/palavra e junta-a à imagem correspondente, sendo estimulado pelo professor para a dizer oralmente quando monta o <i>puzzle</i>.</p> <p>- O processo repete-se até ao fim dos <i>puzzles</i>.</p>	<p>- Reforço positivo;</p> <p>- Jogo obstrutivo.</p>	<p>- Peças de <i>puzzle</i> com imagens;</p> <p>- Piscina de bolas;</p> <p>- Aparelho de sons.</p>	<p>- Maior período de atenção durante a realização da atividade;</p> <p>- Não demonstrou qualquer oposição no decorrer da atividade;</p> <p>- Reagiu positivamente às estratégias utilizadas;</p> <p>- Dizia em voz alta a palavra;</p> <p>- Começou a demonstrar dificuldade em encontrar as peças;</p> <p>- Pareceu adquirir bem o conceito <i>Help</i>;</p> <p>- Juntou autonomamente outro vocábulo, formando <i>Help me</i>;</p> <p>- Conseguiu nomear a maioria dos vocábulos e expressões pretendidos;</p> <p>- Apresentou mais dificuldade nas expressões <i>Thank You</i> e <i>Good Evening</i>;</p> <p>- Teve mais facilidade no processo de identificação (com auxílio do <i>puzzle</i>) do que no de nomeação;</p> <p>- Necessitou de mais auxílio repetitivo por parte do professor para nomear aquelas expressões em que teve mais dificuldade;</p> <p>- Mostrou-se atento e motivado ao longo da sessão.</p>

Nesta atividade o aluno demonstrou uma habilidade de atender e selecionar informações contidas no meio ambiente (cf. Ladewig, 2000, p. 66), pelo que a sua capacidade e tempo de atenção conseguiram chegar aos 20 minutos (de acordo com o seu Relatório de Avaliação Neuropsicológica a sua atenção para com uma tarefa dura em média 15 minutos).

Ao nível de estratégias foi realizado um reforço positivo através do aparelho de sons, o qual tocava sons da natureza. Consequentemente, quando o aluno fazia/dizia algo corretamente, o professor transitava o som para o de um batimento cardíaco (representando o sentimento de emoção por ter acertado), acompanhando o som com o movimento da mão a bater no coração/peito (ao que o aluno olhava sempre, a sorrir).

Quanto à atividade, mais concretamente, esta realizou-se com a utilização de peças de *puzzle* que continham imagens e expressões relacionadas com o vocabulário e expressões a trabalhar na sessão, nomeadamente: *Thank you, Good Morning, Good Evening, Goodbye, Help e Good Afternoon*. O aluno entrava na piscina de bolas e procurava as peças. Quando as encontrava, o professor perguntava “*What does it say?*” e o aluno dizia em voz alta a palavra. Caso não conseguisse, o professor dizia e ele repetia. Depois, o aluno juntava a peça que encontrou com a expressão/palavra e juntava-a à imagem correspondente, sendo estimulado pelo professor para a dizer oralmente quando montava o *puzzle*. O processo repetiu-se até ao fim dos *puzzles*

O aluno não demonstrou qualquer oposição no decorrer da atividade, pelo que reagiu positivamente às estratégias utilizadas. Contudo, a dada altura, o aluno começou a demonstrar dificuldade em encontrar as peças. Assim, neste ponto, procedeu-se à introdução do *Help*, pelo que o aluno pareceu adquirir bem o conceito, juntando, ele próprio, outro vocábulo, formando *Help me*. Desta forma, quando não conseguia encontrar alguma peça ou realizar alguma ação, o aluno passou a dizer “*Help me*”. Para além disso, sempre que este dizia a expressão, o professor ajudava (realizava a ação de ajudar). Após ajudar, o professor aproveitou para introduzir o conceito de *Thank you* como resposta à

realização positiva do *Help me*. Isto sucedeu com recurso a uma estratégia inerente ao jogo obstrutivo, a qual pareceu apresentar resultados bastante satisfatórios, como mencionado.

Por conseguinte, o aluno conseguiu nomear os vocábulos e expressões pretendidos, apresentando mais dificuldade nos *Thank you* e *Good Evening*. Também, nesta perspetiva, se observou que o aluno teve mais facilidade no processo de identificação (com auxílio do *puzzle*) do que propriamente no de nomeação, sendo que, para este último, necessitou de mais auxílio repetitivo por parte do professor.

Por fim, é de ressaltar que o aluno mostrou-se atento e motivado ao longo da sessão, o que fomentou uma maior aquisição das competências pretendidas, considerando que este foi “um sujeito activo do processo de aprendizagem e um cocomunicante no processo do ensino” (Bolina & Sousa, 1999, p. 383).

- **REGISTO DA SESSÃO 2**

**Dia 30 de maio de 2022**

No registo desta sessão, ir-se-á, primeiramente, apresentar uma tabela com os objetivos da sessão, as atividades dinamizadas, as estratégias utilizadas, o material empregue e as respostas dadas pelo aluno, passando-se, posteriormente, à redação de um texto explicativo da tabela observada.

Objetivos	Atividades	Estratégias	Materiais	Respostas
- Nomear de forma espontânea partes do corpo do cavalo e alguns materiais utilizados na equitação; - Identificar, caso não consiga	- Com os materiais reais (panos, cenouras, balde e escova) trabalhou-se o vocabulário a partir das sensações, aproveitando para passar, no corpo, a escova (o aluno deitou-se na poltrona e	- Reforço positivo; - Utilizar um cão de peluche; - Comer uma cenoura (Montessori); - Jogo obstrutivo.	- Bola de guizos; - Panos; - Cenouras; - Balde; - Escova; - Cão de peluche;	- Maior período de atenção durante a realização da atividade; - Reagiu positivamente às estratégias utilizadas; - Conseguiu nomear todas as partes do cavalo por repetição; - Quanto à nomeação espontânea demonstrou dificuldade nos vocábulos <i>Back</i> e <i>Tail</i> (o mesmo se verificou no processo de identificação);

<p>nomear, de forma espontânea partes do corpo do cavalo e alguns materiais utilizados na equitação.</p>	<p>não no colchão de água, como previsto inicialmente), de forma a trabalhar as partes do corpo do cavalo;</p> <p>- Para a compreensão e aquisição dos vocábulos <i>Saddle, Harness</i> e <i>Stick</i> foram utilizadas imagens penduradas nos <i>leds</i> para o aluno tirar e colocar no <i>Bucket</i> à medida que tirava e nomeava.</p>		<p>- Piscina de bolas;</p> <p>-Luzes <i>led</i>;</p> <p>- Poltrona;</p> <p>- Imagens impressas</p>	<p>- Conseguiu compreender os vocábulos <i>Carrot</i> e <i>Bucket</i>, pelo que nomeou os dois espontaneamente, mostrando, no entanto, alguma dificuldade na nomeação dos restantes;</p> <p>- O aluno dizia <i>More</i> e <i>Bucket</i>, nomeando o primeiro por repetição e o segundo espontaneamente;</p> <p>- Quando questionado onde estavam as bolas, o mesmo respondeu <i>Bucket</i>, de forma espontânea.</p> <p>- O aluno passou a produzir espontaneamente a palavra <i>Help</i>, quando necessitava de ajuda, e <i>Thank you</i> quando essa ajuda era concretizada (ainda que esta última fosse por repetição);</p> <p>- Quanto à palavra <i>Rags</i>, apesar de conseguir identificar, apenas a nomeava por repetição;</p> <p>- Mostrou dificuldade em produzir espontaneamente as palavras <i>More</i> (ainda que a tente dizer corretamente e entenda o seu conceito e propósito), <i>Carrot</i> (ainda que a identifique), <i>Thank you</i> e <i>Rags</i> (ainda que tenha mais facilidade em identificá-los);</p> <p>- Quanto aos vocábulos <i>Saddle, Harness</i> e <i>Stick</i>, este tem facilidade em identificá-los, mas mais dificuldade em nomeá-los de forma espontânea;</p> <p>- o aluno apenas nomeou o vocabulário das imagens penduradas nos <i>leds</i> por repetição.</p>
--	---	--	--	---

Nesta atividade o aluno demonstrou uma habilidade de atender e selecionar informações contidas no meio ambiente (cf. Ladewig, 2000, p. 66), pelo que a sua capacidade e tempo de atenção conseguiram chegar aos 25 minutos (de acordo com o seu Relatório de Avaliação Neuropsicológica a sua atenção para com uma tarefa dura em média 15 minutos).

Ao nível de estratégias foi realizado um reforço positivo através da bola de guizos, sendo que quando o aluno fazia/dizia algo corretamente, o professor mandava a bola para ele com euforia e ele fazia o mesmo.

Quanto à atividade, mais especificamente, a mesma concretizou-se com a utilização de materiais reais (panos, cenouras, balde e escova) e trabalhou-se o vocabulário a partir das sensações, aproveitando para passar, no corpo, a escova (o aluno deitou-se na poltrona e não no colchão de água, como previsto inicialmente), de forma a trabalhar as partes do corpo do cavalo. O aluno não expressou qualquer relutância no decorrer da atividade, pelo que reagiu positivamente às estratégias utilizadas. Para além disso, conseguiu nomear todas as partes do cavalo por repetição. Contudo, quanto à nomeação espontânea demonstrou dificuldade nos vocábulos *Back* e *Tail*, pelo que o mesmo se verificou no processo de identificação.

Ainda nesta sessão, tentou-se utilizar um cão de peluche (que faz parte do material da sala Snoezelen) para tentar consolidar a aquisição do vocabulário previsto, deixando o aluno manipulá-lo ao mesmo tempo que se lhe mostrou imagens de diferentes partes do corpo do cavalo e se lhe pediu para as indicar no peluche e nomeá-las enquanto as indicava. Contudo, o aluno não demonstrou interesse, sendo que se fosse um peluche de cavalo talvez a atitude tivesse sido diferente.

Não obstante, e em relação aos materiais reais, conseguiu compreender os vocábulos *Carrot* e *Bucket*, pelo que nomeou os dois espontaneamente, mostrando, no entanto, alguma dificuldade na nomeação dos restantes. Ademais, para a aquisição da palavra *Carrot*, recorreu-se a uma estratégia em



que ambos comeram uma cenoura (das 3 disponíveis), o que facilitou o processo da palavra *Feed*, adotando também uma perspectiva Montessori (cf. Habowski, Martins e Souza, 2020, p. 121-122).

Quanto ao *Bucket* foi-se tirando bolas da piscina (foi dito ao aluno que a finalidade de esvaziar a piscina de bolas era para que esta pudesse ser limpa), sendo que para tirar mais, o aluno dizia *More* e *Bucket*, nomeando o primeiro por repetição e o segundo espontaneamente. Ademais, quando questionado onde estavam as bolas, o mesmo respondeu *Bucket*, de forma espontânea.

Também se realizou um jogo obstrutivo, como estratégia para o reforço dos vocábulos *Help*, *Thank you* e *Rags*. Foi possível observar que a estratégia funcionou, considerando que o aluno passou a produzir espontaneamente a palavra *Help*, quando necessitava de ajuda, e *Thank you* quando essa ajuda era concretizada (ainda que esta última fosse por repetição). Contudo, quanto à palavra *Rags*, apesar de conseguir identificar, apenas a nomeava por repetição.

De todos os vocábulos trabalhados na atividade, o aluno mostrou ainda dificuldade em produzir espontaneamente as palavras *More* (ainda que a tente dizer corretamente e entenda o seu conceito e propósito), *Carrot* (ainda que a identifique), *Thank you* e *Rags* (ainda que tenha mais facilidade em identificá-los).

Quanto aos vocábulos *Saddle*, *Harness* e *Stick*, este tem facilidade em identificá-los, mas mais dificuldade em nomeá-los de forma espontânea. Assim, para a sua compreensão e aquisição foram utilizadas imagens penduradas nos *leds* para o aluno remover e colocar no *Bucket* à medida que tirava e nomeava, contudo, o aluno apenas as nomeou por repetição.

- **REGISTO DA SESSÃO 3**

**Dia 31 de maio de 2022**

No registo desta sessão, ir-se-á, primeiramente, apresentar uma tabela com os objetivos da sessão, as atividades dinamizadas, as estratégias utilizadas, o material empregue e as respostas dadas pelo aluno, passando-se,

posteriormente, à redação de um texto explicativo da tabela observada.

Objetivos	Atividades	Estratégias	Materiais	Respostas
<p>- Nomear, de forma espontânea, materiais e algumas expressões previamente abordadas</p> <p>- Identificar, caso não consiga nomear, de forma espontânea, materiais e algumas expressões previamente abordadas</p>	<p>- Colocam-se imagens representativas dos vocábulos <i>Saddle, Harness</i> e <i>Stick</i> no quadro de texturas;</p> <p>- O aluno sente as diferentes texturas presentes no quadro e associa um objeto à textura que acha que será;</p> <p>- À medida que pega numa imagem do objeto, o professor pergunta-lhe o que é e se ele acertar, o professor passa as luzes <i>led</i> por ele, ajudando-o a colar a imagem na textura correta após ele acertar.</p> <p>- Numa fase posterior, é dito ao aluno que a limpeza da piscina do outro dia não tinha sido muito bem realizada, pelo que havia ainda objetos lá dentro e que tinham pedido ajuda para os encontrar e tirar de lá (neste caso são as cenouras e os panos).</p>	<p>- Reforço positivo;</p> <p>- Jogo obstrutivo.</p>	<p>- Quadro de materiais de diferentes texturas;</p> <p>- Fios de fibra ótica com luzes <i>led</i>;</p> <p>- Imagens impressas;</p> <p>- Piscina de bolas;</p> <p>- Materiais (<i>Carrots</i> e <i>Rags</i>).</p>	<p>- Período de atenção de acordo com o seu perfil durante a realização da atividade;</p> <p>- Reagiu positivamente às estratégias utilizadas;</p> <p>- Não demonstrou nenhuma relutância no decorrer da atividade;</p> <p>- Conseguiu nomear todos os materiais, à exceção de <i>Saddle</i> e <i>Rags</i>, os quais apenas nomeava por repetição;</p> <p>- Mais autónomo a expressar oralmente <i>Help</i> e <i>Thank you</i>;</p> <p>- Mostrou-se cooperante, motivado e focado nas tarefas;</p> <p>- Sorria bastante e festejava quando sabia que fazia/dizia algo corretamente.</p>

Nesta atividade o aluno demonstrou uma habilidade de atender e selecionar informações contidas no meio ambiente (cf. Ladewig, 2000, p. 66), pelo que a sua capacidade e tempo de atenção conseguiram chegar aos 15 minutos (o que vai ao encontro do seu Relatório de Avaliação Neuropsicológica, o qual refere que a sua atenção para com uma tarefa dura em média 15 minutos).

Ao nível de estratégias foi realizado um reforço positivo através da dos fios de fibra ótica com luz *led*, sendo que quando o aluno fazia/dizia algo corretamente, o professor passava os fios *led* pelo corpo do aluno.

Na presente sessão foram repetidos alguns procedimentos da sessão dois, como forma de consolidação através de uma abordagem sistemática e por repetição, sendo que se deu mais foco às sensações por toque, cheiro, etc, seguindo uma abordagem multissensorial (Cruz, 2012).

Assim, para a operacionalização da atividade, recorreu-se ao quadro de materiais com diferentes texturas, no qual se colocaram imagens representativas dos vocábulos *Saddle*, *Harness* e *Stick*. Desta forma, o aluno sentia as diferentes texturas presentes no quadro e associava um objeto à textura que achava que seria, considerando que o aluno mexe constantemente nos objetos no Centro Hípico. À medida que pegava numa imagem do objeto, o professor perguntava-lhe o que era e se ele acertasse, o professor passava as luzes *led* por ele (sendo um estímulo que o aluno demonstra bastante agrado), ajudando-o a colar a imagem na textura correta após ele acertar. Sempre que aluno mostrava dificuldades, era-lhe lembrado o que poderia dizer (*Help*). Numa fase posterior, foi dito ao aluno que a limpeza da piscina do outro dia não tinha sido muito bem realizada, pelo que havia ainda objetos lá dentro e que tinham pedido ajuda para os encontrar e tirar de lá (neste caso eram as cenouras e os panos). Aqui, para além das palavras *Carrot* e *Rags*, foi também trabalhado o *Help* e o *Thank you*.

O aluno não demonstrou nenhuma relutância no decorrer da atividade, pelo que reagiu positivamente às estratégias utilizadas. Para além disso, conseguiu nomear todos os materiais, à exceção de *Saddle* e *Rags*, os quais

apenas nomeava por repetição. Para além disso, disse de forma mais autónoma as expressões *Help* e *Thank you*.

Posto isto, o aluno mostrou-se cooperante, motivado e focado nas tarefas. Sorria, também, bastante e festejava quando sabia que fazia/dizia algo corretamente.

- **REGISTO DA SESSÃO 4**

**Dia 7 de junho de 2022**

No registo desta sessão, ir-se-á, primeiramente, apresentar uma tabela com os objetivos da sessão, as atividades dinamizadas, as estratégias utilizadas, o material empregue e as respostas dadas pelo aluno, passando-se, posteriormente, à redação de um texto explicativo da tabela observada.

Objetivos	Atividades	Estratégias	Materiais	Respostas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear ações relativas à prática de equitação;</li> <li>- Identificar, caso não consiga nomear, ações relativas à prática de equitação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pendurar imagens, na cortina de fios de fibra ótica com luzes <i>led</i>, relacionadas com ações representativas da equitação;</li> <li>- Pedir ao aluno para se sentar na poltrona junto à cortina de fios de fibra ótica (neste caso, o aluno já o faz autonomamente, pelo que é dos materiais que mais o cativa na sala);</li> <li>- Pedir ao aluno para retirar uma imagem dos fios de fibra ótica e tentar nomear a ação que lá está representada;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço positivo;</li> <li>- <i>Learning-by-doing</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cortina de fios de fibra ótica com luzes <i>led</i>;</li> <li>- Poltrona;</li> <li>- Imagens impressas;</li> <li>- Balde;</li> <li>- Bolas da piscina de bolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maior período de atenção durante a realização da atividade;</li> <li>- Reagiu positivamente às estratégias utilizadas;</li> <li>- Não demonstrou nenhuma relutância relevante no decorrer da atividade;</li> <li>- Demonstrou bastante interesse e vontade em realizar a atividade;</li> <li>- Preferia pegar nas bolas e tentar encestá-las no balde, do que propriamente enchê-lo apenas para concluir a tarefa;</li> <li>- Conseguiu assimilar as expressões/ações de forma mais significativa;</li> <li>- Pedia para se fazer mais do que uma vez a mesma ação;</li> <li>- Apenas expressou a palavra <i>more</i> por repetição;</li> </ul>

	<p>- Caso o aluno acerte na resposta, o professor procede a movimentar a poltrona de acordo com a ação pretendida ou então o aluno realiza, ele mesmo, essa ação com recurso à poltrona (o mesmo acontece se o aluno não acertar, pelo que terá auxílio do professor).</p>			<p>- Conseguiu nomear todas as ações à exceção da <i>Ride the Horse</i>;  - Identificou, facilmente, todas ações representadas nas imagens;</p>
--	--	--	--	---

Nesta atividade o aluno demonstrou uma habilidade de atender e selecionar informações contidas no meio ambiente (cf. Ladewig, 2000, p. 66), pelo que a sua capacidade e tempo de atenção ultrapassaram os 20 minutos (de acordo com o seu Relatório de Avaliação Neuropsicológica, a sua atenção para com uma tarefa dura em média 15 minutos).

Ao nível de estratégias foi realizado um reforço positivo através das bolas da piscina de bolas, sendo que quando o aluno fazia/dizia algo corretamente, pegava numa bola à sua escolha e a colocava no balde. O objetivo deste seria conseguir encher o balde com várias bolas da piscina (o que, para isso, teria de conseguir realizar a tarefa corretamente).

Assim, para a operacionalização da atividade, foram, previamente, penduradas imagens, na cortina de fios de fibra ótica com luzes *led*, relacionadas com ações representativas da equitação, nomeadamente: *Mount; Ride the horse; Pace; Trot; Gallop; Get Down e Jump*. O aluno também se sentou na poltrona (a qual representaria um cavalo) junto a esta cortina de fios de fibra ótica. Posto isto, o professor passou a explicar ao aluno o que se era pretendido ele fazer na sessão. Assim, pedia ao aluno para retirar uma imagem dos fios de fibra ótica e para tentar nomear a ação que lá estava representada. Caso o aluno acertasse na resposta, o professor procedia a movimentar a

poltrona de acordo com a ação pretendida ou então o aluno realizava ele mesmo essa ação com recurso à poltrona. Se o aluno não respondesse corretamente, o professor auxiliava e o processo era semelhante. Desta forma, pretendia-se aliar a abordagem multissensorial à conceção de *learning-by-doing* (cf. Santos, 2018 as cited in Santos, 2019, p. 52).

O aluno demonstrou bastante interesse e vontade em realizar a atividade, verificando-se que conseguia assimilar as expressões/ações de forma mais significativa. Para além disso, pedia para se fazer mais do que uma vez a mesma ação, pelo que, tendo isto em conta, o professor aproveitou para reforçar a expressão *more*, lembrando ao aluno que o poderia dizer se quisesse repetir alguma das ações. Contudo, o aluno apenas expressava a palavra *more* por repetição.

Quanto às estratégias utilizadas, observou-se que, quanto ao reforço positivo, o aluno preferia pegar nas bolas e tentar encestá-las no balde, do que propriamente enchê-lo apenas para concluir a tarefa. Não obstante, não demonstrou nenhuma relutância relevante no decorrer da atividade, pelo que reagiu positivamente às estratégias utilizadas.

Além do mais, o aluno conseguiu nomear todas as ações à exceção da *Ride the Horse*. Em contraste, identificou, facilmente, todas ações representadas nas imagens.

- **REGISTO DA SESSÃO 5**

**Dia 8 de junho de 2022**

No registo desta sessão, ir-se-á, primeiramente, apresentar uma tabela com os objetivos da sessão, as atividades dinamizadas, as estratégias utilizadas, o material empregue e as respostas dadas pelo aluno, passando-se, posteriormente, à redação de um texto explicativo da tabela observada.

Objetivos	Atividades	Estratégias	Materiais	Respostas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nomear vocábulos/expressões trabalhados ao longo das sessões;</li> <li>- Identificar, caso não consiga nomear, vocábulos/expressões trabalhados ao longo das sessões.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Deixar, previamente, um som de oceano a tocar com recurso ao aparelho de sons;</li> <li>- Deixar apenas a cortina cintilante de fibra ótica, colocada na parede, junto ao colchão de água, ligada;</li> <li>- Deitar-se junto do aluno e mostrar-lhe imagens e objetos abordados ao longo de todas as sessões, incentivando-o a nomear cada um e, caso não consiga, a nomear por repetição e/ou identificá-los;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reforço positivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colchão de água;</li> <li>- Aparelho de sons;</li> <li>- Cortina cintilante de fibra ótica;</li> <li>- Imagens impressas;</li> <li>- Objetos reais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- capacidade e tempo de atenção apenas dentro dos 10 minutos;</li> <li>- Demonstrou um interesse inicial bastante satisfatório;</li> <li>- A sua motivação foi diminuindo com o decorrer da sessão;</li> <li>- Começou a pedir, diversas vezes, para ir para a poltrona;</li> <li>- Conseguiu nomear, mais facilmente, alguns dos vocábulos e expressões trabalhados</li> <li>- Identificou com bastante facilidade quase todos os vocábulos e expressões;</li> <li>- Consegue nomear e identificar melhor a expressão <i>Don't</i>, caso seja referido como <i>No</i> (a palavra "não").</li> </ul>

Nesta atividade o aluno demonstrou uma habilidade de atender e selecionar informações contidas no meio ambiente (cf. Ladewig, 2000, p. 66), ainda que a sua capacidade e tempo de atenção estivessem apenas dentro dos 10 minutos (de acordo com o seu Relatório de Avaliação Neuropsicológica, a sua atenção para com uma tarefa dura em média 15 minutos).

Na presente sessão foram repetidos alguns procedimentos das sessões anteriores, como forma de consolidação através de uma abordagem sistemática e por repetição.

Ao nível de estratégias foi realizado um reforço positivo com recurso ao colchão de água, sendo que quando o aluno fazia/dizia algo corretamente, o professor abanava o colchão de água (cujo movimento agradava ao aluno).

Deste forma, para a realização da atividade, o professor deixou, previamente, um som de oceano a tocar com recurso ao aparelho de sons. Para além disso, deixou apenas a cortina cintilante de fibra ótica, colocada na parede, junto ao colchão de água, ligada, com o intuito de criar um ambiente sensorial de mais quietude (cf. Paulo & Casado, 2021, p. 30). Por conseguinte, o professor deitou-se junto do aluno e passou a mostrar-lhe imagens e objetos abordados ao longo de todas as sessões, incentivando-o a nomear cada um e, caso não conseguisse, a nomear por repetição e/ou identificá-los.

O aluno demonstrou um interesse inicial bastante satisfatório, chegando ele mesmo a abanar o colchão de água com entusiasmo sempre que dava uma resposta correta. No entanto, a sua motivação foi diminuindo com o decorrer da sessão, pelo que começou a pedir, diversas vezes, para ir para a poltrona e fazer de novo a atividade descrita na sessão quatro.

Apesar disso, verificou-se que o aluno, durante o tempo em que conseguiu manter o foco na atividade, conseguiu nomear, mais facilmente, alguns dos vocábulos e expressões trabalhados, tais como *More*, *Feed* e *Pay*. Para além disso, identificou com bastante facilidade quase todos os vocábulos e expressões, à exceção de *Good Evening*, *Tail* e *Don't*. Neste último, é importante realçar que o aluno consegue nomeá-lo e identificá-lo melhor, caso seja referido como *No* (a palavra “não”).

- **REGISTO DE SESSÃO DA AVALIAÇÃO FINAL**

**Dia 14 de junho de 2022**

No registo desta sessão, ir-se-á, primeiramente, apresentar uma tabela com os objetivos da sessão, as atividades dinamizadas, as estratégias utilizadas, o material empregue e as respostas dadas pelo aluno, passando-se, posteriormente, à redação de um texto explicativo da tabela observada.



Objetivos	Atividades	Estratégias	Materiais	Respostas
- Analisar quantos vocábulos/expressões o aluno consegue nomear e identificar	- Mostrar imagens relacionadas com o vocabulário que se tenciona que o aluno adquira e proceder a perguntas para resposta por nomeação e, posteriormente, por identificação.	- Espera estruturada	- Imagens impressas	- mostrou-se cooperante para com a tarefa a realizar; - Manteve contacto visual; - Conseguiu nomear 21 vocábulos/expressões; - Foi capaz de identificar 30 vocábulos/expressões; - Respondeu prontamente ao <i>Good Morning</i> ; - Respondeu ao <i>Goodbye</i> .

Nesta sessão de avaliação final, o aluno mostrou-se cooperante para com a tarefa a realizar.

Deste forma, para a realização da sessão foram mostradas imagens relacionadas com o vocabulário que se pretendeu que o aluno adquirisse e procedeu-se a perguntas para resposta por nomeação e, posteriormente, por identificação.

Assim, durante a avaliação verificou-se que o aluno se sentou na poltrona e mantendo contacto visual com o professor e as imagens mostradas.

Posto isto, o aluno conseguiu nomear 21 vocábulos/expressões. É de realçar que no caso das palavras *Dismount* e *Cuddle*, uma vez que estas são sinónimos, respetivamente, de *Get Down* e *Pet* e foram palavras que o próprio aluno utilizou autonomamente, estas foram consideradas válidas.

Já ao nível da identificação, o aluno foi capaz de identificar 30 vocábulos/expressões.

No que toca a uma interação mais direta com o professor, antes de entrar na sala, o professor cumprimentou o aluno com *Good Morning!* ao que este prontamente respondeu. Para além disso, respondeu ao *Goodbye* à saída da sala, após o professor fazer uma espera estruturada.

## Apêndice 10 – Conclusões retiradas da primeira parte da entrevista e a sua relação com o PIT

Perguntas do Entrevistador	Respostas da Entrevistada	Conclusões	Relação com o PIT (citações diretas)
O Centro Hípico existe há quanto tempo?	“Desde setembro de 2005”.	Percebe-se que, pelos anos de existência, pela sua afluência, média de alunos e idades mais frequentes, é um Centro com aparente experiência não só a nível desportivo, mas também ao nível terapêutico com crianças.	- “Para a concretização do plano em situação laboral, temos como objetivo a permanência do aluno uma manhã por semana no picadeiro <sup>7</sup> ”; - “O aluno e a família demonstraram, desde sempre, muito interesse em realizar o PIT numa área relacionada com os cavalos, nomeadamente o picadeiro, porque o L. gosta muito de animais, especialmente de cavalos”.
Quais os períodos de mais afluência?	“Períodos da tarde durante a semana; sábados e domingos todo o dia”.		
Quais as idades que mais utilizam o vosso espaço?	“Média nas aulas desportivas 12-14 anos; aulas de terapia 6-8 anos”.		
Quantos alunos passam, em média, pelo Centro?	“Média nas aulas desportivas 12-14 anos; aulas de terapia 6-8 anos”.		
É habitual acolherem alunos portadores de alguma Perturbação do Desenvolvimento Intelectual no vosso Centro Hípico?	“Sim. Temos equitação com fins terapêuticos, valências de hipoterapia, equitação terapêutica e equitação desportiva adaptada”.	Pode-se constatar que o Centro tem já experiência em trabalhar com pessoas afetadas a diversas perturbações, entre as quais a PDI.	- “[...] o facto, deste conhecer bem esta realidade, uma vez que faz hipoterapia há muito tempo e gosta muito destas atividades e deste ambiente”.
Que tipo de funções/tarefas em concreto desenvolvem ou poderão desenvolver as pessoas com Perturbação do Desenvolvimento Intelectual que colaboram com o vosso Centro?	“Usufruem de sessões de terapia e mais recentemente foi criado um plano individual de transição com um aluno do agrupamento de escolas *****”.	É mencionado um aspeto importante em relação às funções desempenhadas pelas com PDI no Centro: o PIT. Assim entende-se que neste estão patentes as funções que o	“O plano de trabalho foi elaborado [...] visando dotar o L. de competências básicas a todos os níveis para preparar, o melhor possível, a sua vida pós-escolar, com vista a que, um dia no futuro, este possa exercer uma

<sup>7</sup> A palavra “picadeiro” é sinónimo para “Centro Hípico”.

		aluno desempenha no Centro.	atividade profissional nesta área”; - “Este plano de trabalho foi especificamente delineado para o aluno, com o objetivo de este adquirir o máximo de competências em contexto equestre e foi baseado no perfil do aluno e no Manual Oficial de Formação Equestre”.
--	--	-----------------------------	--

## Apêndice 11 – Conclusões retiradas da segunda parte da entrevista e a sua relação com o PIT

Perguntas do Entrevistador	Respostas da Entrevistada	Conclusões	Relação com o PIT (citações diretas)
Costumam ter visitas de pessoas vindas do estrangeiro? Se sim, com que frequência?	“Todas as segundas-feiras – Associação ***** (crianças e jovens alemães e holandeses)”.	Percebe-se que as línguas e culturas estrangeiras aparentam assumir um papel de relevância no Centro e para quem lá trabalha, considerando o fluxo de estrangeiros que o frequenta.	- “Melhorar o desenvolvimento da expressão oral”; - “Trabalhar os aspetos inerentes ao comportamento e maturidade social (ao nível da responsabilização, iniciativa, regras e normas sociais, respeito pelo outro, persistência...); - “Desenvolver a capacidade de comunicação e interação em diferentes contextos”.
Sentem a necessidade de ter trabalhadores com conhecimentos de línguas estrangeiras?	“Sim, especialmente que ministra as aulas desportivas ou sessões de terapia”.		

## Apêndice 12 – Conclusões retiradas da terceira parte da entrevista e a sua relação com o PIT

Perguntas do Entrevistador	Respostas da Entrevistada	Conclusões	Relação com o PIT (citações diretas)
A nível do inglês, pensam que seria uma mais valia ter trabalhadores com competências linguísticas nesta língua? Porquê?	“Sim. Pelas pessoas que procuram os serviços quer de lazer, desporto ou terapia ou trabalha em torno destes ambientes”.	Será possível compreender que obter/ter competências linguísticas inerentes á língua inglesa, é um aspeto crucial neste Centro Hípico e que a entrevistada elenca diversos aspetos importantes e necessários saber na língua inglesa, os quais, quando relacionados com o PIT do aluno, servem como ponto de partida para todo o vocabulário e expressões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Desenvolver a capacidade de comunicação e interação em diferentes contextos”;</li> <li>- “Utilizar regularmente a generalidade das formas de saudação e cortesia”;</li> <li>- “Cumprimentar as pessoas, colaboradores ou não”;</li> <li>- “Saber solicitar ajuda”;</li> <li>- “Alargar o seu vocabulário”;</li> <li>- “Melhorar o desenvolvimento da expressão oral”;</li> <li>- “Qualquer um dos objetivos descritos para a prática profissional em contexto equestre, implicam boas competências de observação e conhecimento global”.</li> </ul>
<p>O que consideram ser mais essencial, ao nível da comunicação, os vossos trabalhadores saberem em inglês que vá ao encontro das necessidades do Centro Hípico? Por exemplo:</p> <p>i) Para cumprimentarem e para se despedirem?</p> <p>ii) Para fazer pedidos. Que tipo de pedidos?</p> <p>iii) Para dar informações? Que tipo de informações? Essas informações seriam direcionadas a pessoas estranhas ou conhecidas?</p> <p>iv) Para obter informações. Que tipo de informações pediriam ou que tipo de perguntas fariam?</p> <p>v) Existe mais algum aspeto que considere ser necessário saberem ao nível da comunicação?</p>	“Para que possa existir troca de informação quer em aulas/sessão, quer para tratamento de dados, fichas de inscrição, seguros, pagamentos, etc., qualquer conhecimento em inglês é indispensável para todos os que trabalham no contexto”.		

### Apêndice 13 – Resultados do Aluno na Pré-Intervenção (Avaliação Inicial)

<b>Nomeação de objetos/ações (domínios da interação e produção oral)</b> Instruções: Mostrar ao aluno diferentes imagens e pedir-lhe para responder às perguntas <i>What is it?</i> ou <i>How do you say it?</i> .		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Help</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Help”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>More</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Morning</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Good morning”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Evening</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Good afternoon”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Afternoon</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Goodbye</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Goodbye”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Thank You</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Back</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Head</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Belly</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Hoof</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Legs</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Tail</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Carrot</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0

Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Rags</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Brush</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Bucket</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Saddle</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Harness</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Stick</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Stick”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Hoof Pick</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Limpar os cascos”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Mount</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Horse”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Ride the Horse</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Horse”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pace</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Pace”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Trot</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Trot”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Gallop</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Get Down</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Dismount”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Jump</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Jump”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Feed</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“O que é?”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pay</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pet</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Cuddle”	1

Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Don't</i> e perguntar <i>How do you say it?</i>	“Não sei dizer”	0
<b>Total</b>		9

<b>Identificação de objetos/ações (domínio da compreensão oral)</b>		
Instruções: Mostrar ao aluno duas imagens diferentes de cada vez e pedir-lhe para identificar/apontar para a imagem que representa o vocábulo/expressão que ouviu.		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Help</i> e <i>More</i> e pedir para apontar ( <i>Point to ...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Help</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>More</i> e <i>Good Morning</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>More</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Morning</i> e <i>Good Evening</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Morning</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Evening</i> e <i>Good Afternoon</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Evening</i> .	Não sabe para qual apontar	0
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Afternoon</i> e <i>Goodbye</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Afternoon</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Goodbye</i> e <i>Thank You</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Goodbye</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam a expressão <i>Thank You</i> e o vocábulo <i>Back</i> e	Aponta corretamente	1



pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Thank You</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Back</i> e <i>Head</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Back</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Head</i> e <i>Belly</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Head</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Belly</i> e <i>Hoof</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Belly</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Hoof</i> e <i>Legs</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Hoof</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Legs</i> e <i>Tail</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Legs</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Tail</i> e <i>Carrot</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Tail</i> .	Não sabe para qual apontar	0
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Carrot</i> e <i>Rags</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Carrot</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Rags</i> e <i>Brush</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Rags</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Brush</i> e <i>Bucket</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Brush</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Bucket</i> e <i>Saddle</i> e pedir para	Aponta corretamente	1

apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Bucket</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Saddle</i> e <i>Harness</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Saddle</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Harness</i> e <i>Stick</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Harness</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Stick</i> e <i>Hoof Pick</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Stick</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam o vocábulo <i>Hoof Pick</i> e a expressão <i>Mount</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Hoof Pick</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Mount</i> e <i>Ride the Horse</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Mount</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Ride the Horse</i> e <i>Pace</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Ride the Horse</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pace</i> e <i>Trot</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pace</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Trot</i> e <i>Gallop</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Trot</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Gallop</i> e <i>Get Down</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Gallop</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Get Down</i> e <i>Jump</i> e pedir para	Aponta corretamente	1

apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Get Down</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Jump</i> e <i>Feed</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Jump</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Feed</i> e <i>Pay</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Feed</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pay</i> e <i>Pet</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pay</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pet</i> e <i>Don't</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pet</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Don't</i> e <i>Help</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Don't</i> .	Aponta corretamente	1
<b>Total</b>		21

<b>Interação através de saudações/despedidas (domínio da interação oral)</b>		
Instruções: Dizer ao aluno uma expressão de saudação/despedida e esperar que responda.		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Good Morning</i> e esperar que responda com a mesma expressão.	"Good morning"	1
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Good Afternoon</i> e esperar que responda com a mesma expressão.	Não realizado devido à parte do dia em que sucedeu	----
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Goodbye</i> e esperar que responda com a mesma expressão.	Não interage/responde	0
<b>Total</b>		1

## Apêndice 14 – Resultados do Aluno na Pós-Intervenção (Avaliação Final)

<b>Nomeação de objetos/ações (domínios da interação e produção oral)</b> Instruções: Mostrar ao aluno diferentes imagens e pedir-lhe para responder às perguntas <i>What is it?</i> ou <i>How do you say it?</i> .		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Help</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Help”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>More</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Morning</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Good morning”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Evening</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Good afternoon”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Good Afternoon</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Good afternoon”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Goodbye</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Goodbye”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Thank You</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Thank you”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Back</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Ba”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Head</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Head”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Belly</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Hoof</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Hoof”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Legs</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Leg”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Tail</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Carrot</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Carrot”	1

Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Rags</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Brush</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Brush”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Bucket</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Bucket”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Saddle</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Sel”	0
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Harness</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Harness”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Stick</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Stick”	1
Mostrar a imagem que representa o vocábulo <i>Hoof Pick</i> e perguntar <i>What is it?</i> .	“Hoof”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Mount</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Mount”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Ride the Horse</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Horse”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pace</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Pace”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Trot</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Trot”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Gallop</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Gallop”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Get Down</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Dismount”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Jump</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Jump”	1
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Feed</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pay</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Não sei”	0
Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Pet</i> e perguntar <i>How do you say it?</i> .	“Cuddle”	1

Mostrar a imagem que representa a expressão <i>Don't</i> e perguntar <i>How do you say it?</i>	"Don't"	1
<b>Total</b>		21

<b>Identificação de objetos/ações (domínio da compreensão oral)</b>		
Instruções: Mostrar ao aluno duas imagens diferentes de cada vez e pedir-lhe para identificar/apontar para a imagem que representa o vocábulo/expressão que ouviu.		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Help</i> e <i>More</i> e pedir para apontar ( <i>Point to ...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Help</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>More</i> e <i>Good Morning</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>More</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Morning</i> e <i>Good Evening</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Morning</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Evening</i> e <i>Good Afternoon</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Evening</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Good Afternoon</i> e <i>Goodbye</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Good Afternoon</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Goodbye</i> e <i>Thank You</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Goodbye</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam a expressão <i>Thank You</i> e o vocábulo <i>Back</i> e	Aponta corretamente	1

pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Thank You</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Back</i> e <i>Head</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Back</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Head</i> e <i>Belly</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Head</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Belly</i> e <i>Hoof</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Belly</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Hoof</i> e <i>Legs</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Hoof</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Legs</i> e <i>Tail</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Legs</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Tail</i> e <i>Carrot</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Tail</i> .	Aponta incorretamente	0
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Carrot</i> e <i>Rags</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Carrot</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Rags</i> e <i>Brush</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Rags</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Brush</i> e <i>Bucket</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Brush</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Bucket</i> e <i>Saddle</i> e pedir para	Aponta corretamente	1

apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Bucket</i> .		
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Saddle</i> e <i>Harness</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Saddle</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Harness</i> e <i>Stick</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Harness</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam os vocábulos <i>Stick</i> e <i>Hoof Pick</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Stick</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam o vocábulo <i>Hoof Pick</i> e a expressão <i>Mount</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata o vocábulo <i>Hoof Pick</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Mount</i> e <i>Ride the Horse</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Mount</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Ride the Horse</i> e <i>Pace</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Ride the Horse</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pace</i> e <i>Trot</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pace</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Trot</i> e <i>Gallop</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Trot</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Gallop</i> e <i>Get Down</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Gallop</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Get Down</i> e <i>Jump</i> e pedir para	Aponta corretamente	1



apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Get Down</i> .		
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Jump</i> e <i>Feed</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Jump</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Feed</i> e <i>Pay</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Feed</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pay</i> e <i>Pet</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pay</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Pet</i> e <i>Don't</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Pet</i> .	Aponta corretamente	1
Mostrar as imagens que representam as expressões <i>Don't</i> e <i>Help</i> e pedir para apontar ( <i>Point to...</i> ) para a imagem que retrata a expressão <i>Don't</i> .	Aponta corretamente	1
<b>Total</b>		30

<b>Interação através de saudações/despédidas (domínio da interação oral)</b>		
Instruções: Dizer ao aluno uma expressão de saudação/despédida e esperar que responda.		
	<b>Respostas</b>	<b>Cotação (0-1)</b>
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Good Morning</i> e esperar que responda com a mesma expressão.	"Good morning"	1
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Good Afternoon</i> e esperar que responda com a mesma expressão.	"Good afternoon!"	1
Cumprimentar o aluno com a expressão <i>Goodbye</i> e esperar que responda com a mesma expressão.	"Goodbye"	1
<b>Total</b>		3

## Apêndice 15 – Tabela Síntese da Avaliação Inicial

Vocabulário	Nomeação	Identificação
Help	✓	✓
More	✗	✓
Good Morning	✓	✓
Good Evening	✗	✗
Good Afternoon	✗	✓
Goodbye	✓	✓
Thank You	✗	✓
Back	✗	✗
Head	✗	✓
Belly	✗	✓
Hoof	✗	✓
Legs	✗	✓
Tail	✗	✗
Carrot	✗	✗
Rags	✗	✗
Brush	✗	✗
Bucket	✗	✓
Saddle	✗	✗
Harness	✗	✓
Stick	✓	✓
Hoof Pick	✗	✗
Mount	✗	✓
Ride the Horse	✗	✗
Pace	✓	✓
Trot	✓	✓
Gallop	✗	✓

Get Down	✓	✓
Jump	✓	✓
Feed	✗	✗
Pay	✗	✗
Pet	✓	✓
Don't	✗	✓

Legenda:

✓ - respostas certas;

✗ - respostas erradas.



## Apêndice 16 – Planificações das Atividades das Sessões

Planificação de Inglês A1 em ambiente Snoezelen					
Escola do Baixo Alentejo	Orientador(a): Mariely Lima	Data: 25/05/2022	Sessão de Avaliação Inicial		
Professor: Cláudio Santos	Local: Sala Snoezelen da escola				
Sumário: Initial Evaluation.	Área Curricular: Inglês	Objetivos Gerais: Conseguir nomear e/ou identificar vocábulos/expressões simples na língua alvo.			
Domínios	AE Aferir se o aluno consegue:	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA  COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	“[...] interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se [...]” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 6)  “Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 8);  “Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação [...]” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 8); “Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 6).	1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno <b>(5’)</b> ;  2.º - Avaliação de quantos vocábulos/expressões o aluno consegue nomear e identificar <b>(15’)</b> .	- Imagens impressas;  - Instrumento de Avaliação Inicial (folha de registo).	<b>20’</b>	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, C, E, F)  Comunicador (A, B, C, E, F)  Participativo /Colaborador (A, B, C, E, F)
Estratégia(s) de avaliação (Avaliar o quê? Como?)					
- Registos audiovisuais; - Instrumento de Avaliação Inicial - folha de registo - (apêndice 6).  <u>Rever o ficheiro audiovisual e registar quais são as expressões que o aluno não consegue aplicar.</u> <u>Após a sessão, elaborar o Registo de Sessão (apêndice 9).</u>					



### **Descrição das Atividades**

**1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno:** O professor leva o aluno para a sala *Snoezelen* e deixa-o movimentar-se pela sala e tocar nos objetos livremente para que este se sinta confortável com o espaço e consiga assumir uma postura mais relaxada e concentrada;

**2.º - Avaliação de quantos vocábulos/expressões o aluno consegue nomear e identificar:** O professor mostra ao aluno uma imagem e faz-lhe uma pergunta (*What is it?* para imagens que representam vocábulos e *How do you say it?* para imagens que representam expressões), ao qual o aluno deve responder através de nomeação. O processo continua até o aluno nomear todas as imagens presentes no anexo 1. Posteriormente, o professor mostra duas imagens diferentes e pede para o aluno apontar para a imagem que representa uma expressão ou vocábulo que o professor diz. A atividade só acaba quando todas as imagens do anexo 1 forem mostradas.



Planificação de Inglês A1 em ambiente Snoezelen					
Escola do Baixo Alentejo	Orientador(a): Mariely Lima	Data: 27/05/2022	Sessão 1		
Professor: Cláudio Santos	Local: Sala Snoezelen da escola				
Sumário: Basic information for oral interaction and/or production.	Área Curricular: Inglês	Objetivos Gerais: Aprender vocábulos/expressões básicos e introdutórios utilizados em interação/produção oral			
Domínios	AE Aferir se o aluno consegue:	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA  COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	“[...] interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer [...]” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 6);  “Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 8);  “Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação [...]” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 8);  “Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 6).	1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno (5’);  2.º - Construção de <i>puzzles</i> (15’).	- Peças de <i>puzzles</i> com imagens;  - Piscina de bolas;  - Aparelho de sons.	20’	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, C, E, F)  Sistematizador /Organizador (A, B, C, E, F)  Comunicador (A, B, C, E, F)  Participativo /Colaborador (A, B, C, E, F)
Estratégia(s) de avaliação (Avaliar o quê? Como?)					
- Registos audiovisuais;  <u>Rever o ficheiro audiovisual e registar quais são as expressões que o aluno não consegue aplicar.</u> <u>Após a sessão, elaborar o Registo de Sessão (apêndice 9).</u>					



### Descrição das Atividades

**1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno:** O professor leva o aluno para a sala *Snoezelen* e deixa-o movimentar-se pela sala e tocar nos objetos livremente para que este se sinta confortável com o espaço e consiga assumir uma postura mais relaxada e concentrada;

**2.º - Construção de *puzzles*:** O professor fornece ao aluno um conjunto de peças de *puzzles* (recurso 1) que este vai ter de utilizar para formar *puzzles* de duas peças. Uma das peças será um vocábulo/expressão e a outra será uma imagem que representa esse vocábulo/expressão (*Thank you, Good Morning, Good Evening, Goodbye, Help, Please e Good Afternoon*) e para encontrar as peças, o aluno terá de as procurar na piscina de bolas. Ao todo, o aluno tem de formar nove *puzzles*. Sempre que forma um dos *puzzles*, o professor realiza a questão “What does it say?” e o aluno diz em voz alta a sua resposta. O processo repete-se até todos os *puzzles* estarem montados. Esta atividade vai ter como som de fundo um trecho áudio da natureza (do aparelho de sons sensoriais) e vai ser realizada perto da cortina de *leds*, de forma a que o aluno se possa concentrar melhor, uma vez que é um dos elementos que mais o cativa.

**Nota:** para o reforço positivo será utilizado o aparelho de sons, o qual deve tocar sons da natureza para, conseqüentemente, quando o aluno fizer/disser algo corretamente, o professor transitar o som para o de um batimento cardíaco.

### Recurso 1 – Peças de *Puzzles*





Planificação de Inglês A1 em ambiente Snoezelen					
Escola do Baixo Alentejo	Orientador(a): Mariely Lima	Data: 30/05/2022	Sessão 2		
Professor: Cláudio Santos	Local: Sala Snoezelen da escola				
Sumário: Lexis about horse body parts and horsemanship.	Área Curricular: Inglês	Objetivos Gerais: Nomear e/ou identificar, de forma espontânea, partes do corpo do cavalo e alguns materiais utilizados na equitação.			
Domínios	AE Aferir se o aluno consegue:	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA  COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	“[...] interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer [...]” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 6); “Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 8); “Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 6); “Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 8).	1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno <b>(5')</b> ;  2.º - Identificar e relacionar partes do corpo do cavalo através do que sente <b>(5')</b> ;  3.º - Nomeação de materiais reais <b>(10')</b> .	- Bola de guizos; - Panos; - Cenouras; - Balde; - Escova; - Cão de peluche; - Piscina de bolas; - Luzes <i>led</i> ; - Colchão de água; - Imagens impressas.	<b>20'</b>	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, C, E, F)  Sistematizador /Organizador (A, B, C, E, F)  Comunicador (A, B, C, E, F)  Participativo /Colaborador (A, B, C, E, F)
Estratégia(s) de avaliação (Avaliar o quê? Como?)					
- Registos audiovisuais;  <u>Rever o ficheiro audiovisual e registar quais são as expressões que o aluno não consegue aplicar.</u> Após a sessão, elaborar o Registo de Sessão (apêndice 9).					





### Descrição das Atividades

**1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno:** O professor leva o aluno para a sala *Snoezelen* e deixa-o movimentar-se pela sala e tocar nos objetos livremente para que este se sinta confortável com o espaço e consiga assumir uma postura mais relaxada e concentrada;

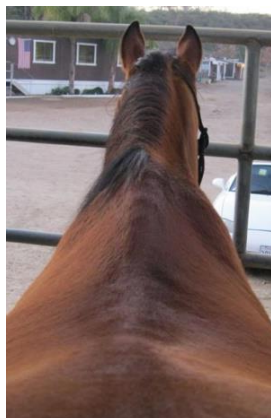
**2.º - Identificar e relacionar partes do corpo do cavalo através do que sente:** O professor vai levar o aluno a deitar-se no colchão de água. Depois, vai passar a escova no corpo do aluno. Ao longo da passagem da escova por diferentes partes do corpo, o aluno tem de nomeá-las, de forma a trabalhar as partes do corpo do cavalo. Seguidamente, o professor recorre ao peluche presente na sala para consolidar as partes do corpo, deixando o aluno manipulá-lo ao mesmo tempo que lhe mostra imagens de diferentes partes do corpo do cavalo (recurso 2) e lhe pede para as indicar no peluche e nomeá-las enquanto as indica.

**3.º - Nomeação de materiais reais:** O professor leva para a sala alguns materiais reais (panos, cenouras, balde e escova). Sendo que a escova foi utilizada na atividade anterior e agora o aluno tem de nomeá-la. Em seguida, o professor diz ao aluno que está a ficar com fome, pergunta-lhe se quer uma cenoura e pede-lhe que nomeie esse alimento. Para a utilização do balde, o professor disse ao aluno que a piscina de bolas tinha de ser limpa e precisava da sua ajuda para retirar todas as bolas, para se realizar a limpeza posteriormente. Assim, pede ao aluno que nomeie aquele objeto. No fim da aula, o professor diz ao aluno que estão uns panos presos nos *leds*, que este colocou previamente, e pergunta-lhe se ele o quer ajudar a retirá-los de lá, pois tal como já lhe havia dito: as auxiliares iam limpar a sala naquele dia. Assim, elaborou um jogo obstrutivo, para o aluno poder referir os vocábulos *help*, *thank you* e *rags*, sendo que os primeiros dois se devem à necessidade deste necessitar de ajuda para desfazer os nós dos panos.



**Nota:** para o reforço positivo será utilizada a bola de guizos, sendo que quando o aluno fizer/disser algo corretamente, o professor mandará a bola para ele com euforia.

**Recurso 2 – Imagens impressas das partes do corpo do cavalo (individual, tamanho A4)**





Planificação de Inglês A1 em ambiente Snoezelen					
Escola do Baixo Alentejo		Orientador(a): Mariely Lima		Data: 31/05/2022	Sessão 3
Professor: Cláudio Santos		Local: Sala Snoezelen da escola			
Sumário: Materials used in horsemanship and some common expressions of daily life.		Área Curricular: Inglês	Objetivos Gerais: Nomear e ou identificar materiais e algumas expressões previamente abordadas.		
Domínios	AE Aferir se o aluno consegue:	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA  COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	“[...] interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer [...]” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 6); “Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 8); “Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 6); “Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 8).	1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno <b>(5’)</b> ;  2.º - Associar materiais de equitação a texturas <b>(10’)</b> ;  3.º - Encontrar objetos na piscina e nomeá-los <b>(5’)</b> .	- Quadro de materiais de diferentes texturas; - Fios de fibra ótica com luzes <i>led</i> ; - Imagens impressas; - Piscina de bolas; - Materiais (carrots e rags).	<b>20’</b>	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, C, E, F)  Sistematizador /Organizador (A, B, C, E, F)  Comunicador (A, B, C, E, F)  Participativo /Colaborador (A, B, C, E, F)
Estratégia(s) de avaliação (Avaliar o quê? Como?)					
- Registos audiovisuais;  <u>Rever o ficheiro audiovisual e registar quais são as expressões que o aluno não consegue aplicar.</u> <u>Após a sessão, elaborar o Registo de Sessão (apêndice 11).</u>					



### Descrição das Atividades

**1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno:** O professor leva o aluno para a sala *Snorzelen* e deixa-o movimentar-se pela sala e tocar nos objetos livremente para que este se sinta confortável com o espaço e consiga assumir uma postura mais relaxada e concentrada;

**2.º - Associar materiais de equitação a texturas:** O professor coloca imagens de vocábulos (*saddle, harness e stick*) – recurso 3 - no quadro de materiais com diferentes texturas. Assim, é suposto que o aluno sinta as diferentes texturas e associe um objeto a uma textura diferente e, também, que este nomeie os diferentes objetos aquando da sua associação com as texturas. Este processo foi repetido várias vezes;

**3.º - Encontrar objetos na piscina e nomeá-los:** é dito ao aluno que a limpeza da piscina do outro dia não foi muito bem realizada, pelo que havia ainda objetos lá dentro e que tinham pedido ajuda para os encontrar e tirar de lá (neste caso estão lá dentro as cenouras e os panos, já colocados com antecedência).

**Nota:** para o reforço positivo serão utilizadas as luzes *led*, para que, quando o aluno fizer/disser algo corretamente, o professor passe os fios *led* pelo corpo do aluno.

### Recurso 3– Imagens impressas dos materiais de equitação (individual, tamanho A4)





Planificação de Inglês A1 em ambiente Snoezelen					
Escola do Baixo Alentejo		Orientador(a): Mariely Lima		Data: 07/06/2022	Sessão 4
Professor: Cláudio Santos		Local: Sala Snoezelen da escola			
Sumário: Materials used in horsemanship and some common expressions of daily life.		Área Curricular: Inglês	Objetivos Gerais: Nomear e ou identificar materiais e algumas expressões previamente abordadas.		
Domínios	AE Aferir se o aluno consegue:	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA  COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	“[...] interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer [...]” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 6); “Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 8); “Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 6); “Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 8).	1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno (5’);  2.º - Associar e nomear imagens ações representativas da equitação (15’).	- Cortina de fios de fibra ótica com luzes led; - Poltrona; - Imagens impressas; - Balde; - Bolas da piscina de bolas.	20’	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, C, E, F)  Sistematizador /Organizador (A, B, C, E, F)  Comunicador (A, B, C, E, F)  Participativo /Colaborador (A, B, C, E, F)
Estratégia(s) de avaliação (Avaliar o quê? Como?)					
- Registos audiovisuais;  <u>Rever o ficheiro audiovisual e registar quais são as expressões que o aluno não consegue aplicar.</u> <u>Após a sessão, elaborar o Registo de Sessão (apêndice 11).</u>					



### **Descrição das Atividades**

**1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno:** O professor leva o aluno para a sala *Snoezelen* e deixa-o movimentar-se pela sala e tocar nos objetos livremente para que este se sinta confortável com o espaço e consiga assumir uma postura mais relaxada e concentrada;

**2.º - Associar e nomear imagens ações representativas da equitação:** Previamente, o professor pendurou imagens relacionadas com ações representativas da equitação (*Mount; Ride the horse; Pace; Trot; Gallop; Get Down e Jump*) – recurso 4 - na cortina de fios de fibra ótica com luzes *led*. Na sala, aluno é levado a sentar-se na poltrona (a qual representará um cavalo) junto à cortina de fios de fibra ótica. Posto isto, o professor passou a explicar ao aluno o que se era pretendido ele fazer na sessão. Assim, pede ao aluno para retirar uma imagem dos fios de fibra ótica e para tentar nomear a ação que lá estava representada. Caso o aluno acerte na resposta, o professor procede à movimentação da poltrona de acordo com a ação pretendida ou então é o aluno que realiza essa ação com recurso à poltrona. Assim, associa um vocábulo a uma ação da poltrona. Estas associações repetem-se diversas vezes.

**Nota:** para o reforço positivo serão utilizadas as bolas da piscina de bolas, sendo que quando o aluno fizer/disser algo corretamente, pega numa bola à sua escolha e a coloca no balde com o objetivo de conseguir encher o balde com várias bolas da piscina.



**Recurso 4 – Imagens impressas das ações de equitação (individual, tamanho A4)**





Planificação de Inglês A1 em ambiente Snoezelen					
Escola do Baixo Alentejo		Orientador(a): Mariely Lima		Data: 08/06/2022	Sessão 5
Professor: Cláudio Santos		Local: Sala Snoezelen da escola			
Sumário: Revisions about the vocabulary and expressions worked along previous sessions.		Área Curricular: Inglês	Objetivos Gerais: Nomear e/ou identificar vocábulos/expressões trabalhados ao longo das sessões.		
Domínios	AE Aferir se o aluno consegue:	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA  COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	“[...] interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer [...]” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 6); “Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 8); “Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 6); “Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 8).	1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno (5’);  2.º - Nomear/identificar imagens e objetos (15’).	- Colchão de água; - Aparelho de sons; - Cortina cintilante de fibra ótica; - Imagens impressas; - Objetos reais.	20’	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, C, E, F)  Comunicador (A, B, C, E, F)  Participativo /Colaborador (A, B, C, E, F)
Estratégia(s) de avaliação (Avaliar o quê? Como?)					
- Registos audiovisuais;  <u>Rever o ficheiro audiovisual e registar quais são as expressões que o aluno não consegue aplicar.</u> <u>Após a sessão, elaborar o Registo de Sessão (apêndice 11).</u>					





### **Descrição das Atividades**

**1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno:** O professor leva o aluno para a sala *Snoezelen* e deixa-o movimentar-se pela sala e tocar nos objetos livremente para que este se sinta confortável com o espaço e consiga assumir uma postura mais relaxada e concentrada;

**2.º - Nomear/identificar imagens e objetos:** O professor vai colocar, previamente, um som de oceano a tocar com recurso ao aparelho de sons e deixar apenas ligada a cortina de fibra ótica junto do colchão de água. Para a atividade, o professor vai se deitar junto do aluno no colchão de água e vai lhe mostrar imagens e objetos que foram abordados ao longo de todas as sessões e pedir que este as nomeie.

**Nota:** para o reforço positivo será utilizado o colchão de água, sendo que quando o aluno fizer/disser algo corretamente, o professor abana o colchão de água.



Planificação de Inglês A1 em ambiente Snoezelen					
Escola do Baixo Alentejo		Orientador(a): Mariely Lima		Data: 14/06/2022	Sessão de Avaliação Final
Professor: Cláudio Santos		Local: Sala Snoezelen da escola			
Sumário: Revisions about the vocabulary and expressions worked along previous sessions.		Área Curricular: Inglês		Objetivos Gerais: Nomear e/ou identificar vocábulos/expressões trabalhados ao longo das sessões.	
Domínios	AE Aferir se o aluno consegue:	Atividades/Estratégias	Recursos Materiais	Tempo	Descritores do Perfil dos Alunos
COMPETÊNCIA COMUNICATIVA  COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA	“[...] interagir com o professor, utilizando expressões/frases muito simples, tais como formas de cumprimentar, despedir-se, agradecer [...]” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 6); “Valorizar o uso da língua como instrumento de comunicação, dentro e fora da sala de aula” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 8); “Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas” (AE - Inglês 4.º ano, 2018, p. 6); “Reconhecer o significado de palavras muito simples, agrupadas por áreas temáticas e acompanhadas de imagens” (AE - Inglês 3.º ano, 2018, p. 8).	1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno <b>(5’)</b> ;  2.º - Avaliação de quantos vocábulos/expressões o aluno consegue nomear e identificar <b>(15’)</b> .	- Imagens impressas;  - Instrumento de Avaliação Inicial (folha de registo).	<b>20’</b>	Conhecedor/ Sabedor/Culto/ Informado (A, B, C, E, F)  Comunicador (A, B, C, E, F)  Participativo /Colaborador (A, B, C, E, F)
Estratégia(s) de avaliação (Avaliar o quê? Como?)					
- Registos audiovisuais; Instrumento de Avaliação Final - folha de registo - (apêndice 6).  <u>Rever o ficheiro audiovisual e registar quais são as expressões que o aluno não consegue aplicar.</u> <u>Após a sessão, elaborar o Registo de Sessão (apêndice 9).</u>					



### **Descrição das Atividades**

**1.º - Apropriação do ambiente sensorial estabelecido, por parte do aluno:** O professor leva o aluno para a sala *Snoezelen* e deixa-o movimentar-se pela sala e tocar nos objetos livremente para que este se sinta confortável com o espaço e consiga assumir uma postura mais relaxada e concentrada;

**2.º - Avaliação de quantos vocábulos/expressões o aluno consegue nomear e identificar:** O professor mostra ao aluno uma imagem e faz-lhe uma pergunta (*What is it?* para imagens que representam vocábulos e *How do you say it?* para imagens que representam expressões), ao qual o aluno deve responder através de nomeação. O processo continua até o aluno nomear todas as imagens já presentes no recurso 1. Posteriormente, o professor mostra duas imagens diferentes e pede para o aluno apontar para a imagem que representa uma expressão ou vocábulo que o professor diz. A atividade só acaba quando todas as imagens já presentes no recurso 1 forem mostradas.



## Apêndice 17 – Tabela Síntese da Avaliação Final

Vocabulário	Nomeação	Identificação
Help	✓	✓
More	✗	✓
Good Morning	✓	✓
Good Evening	✗	✗
Good Afternoon	✓	✓
Goodbye	✓	✓
Thank You	✓	✓
Back	✗	✓
Head	✓	✓
Belly	✗	✓
Hoof	✓	✓
Legs	✓	✓
Tail	✗	✗
Carrot	✓	✓
Rags	✗	✓
Brush	✓	✓
Bucket	✓	✓
Saddle	✗	✓
Harness	✓	✓
Stick	✓	✓
Hoof Pick	✗	✓
Mount	✓	✓
Ride the Horse	✗	✓
Pace	✓	✓
Trot	✓	✓
Gallop	✓	✓



Get Down	✓	✓
Jump	✓	✓
Feed	✗	✓
Pay	✗	✓
Pet	✓	✓
Don't	✓	✓

Legenda:

✓ - respostas certas;

✗ - respostas erradas.