



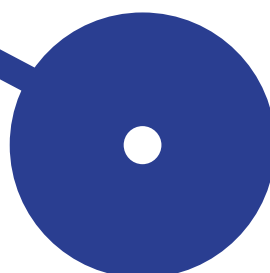
MESTRADO

ENSINO DE INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ensino Individualizado e Diferenciação Pedagógica no Ensino de Inglês no 1.º CEB: Perceções e Práticas dos Profissionais de Educação

Maria Ângela Franco Catanho

07/2026



Politécnico do Porto

Escola Superior de Educação

Maria Ângela Franco Catanho

**Ensino Individualizado e Diferenciação Pedagógica no Ensino de
Inglês no 1.º CEB: Perceções e Práticas dos Profissionais de Educação**

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Orientação: Prof. Doutor Mário Rui Domingues Ferreira da Cruz

Porto, julho de 2026

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho representa o culminar de uma etapa particularmente significativa do meu percurso académico e pessoal. Ao longo desta caminhada, foram muitas as pessoas que, de diferentes formas, contribuíram para a concretização deste projeto, tornando-o possível através do seu apoio, incentivo e confiança.

Em primeiro lugar, quero expressar a minha profunda gratidão à minha família, em especial ao meu marido e ao meu filho, pelo apoio incondicional, pela compreensão demonstrada ao longo deste percurso e pela forma como estiveram sempre presentes nos momentos mais exigentes. O vosso incentivo foi fundamental para que nunca desistisse dos objetivos a que me propus.

À minha mãe, deixo um agradecimento muito especial por ser uma referência constante de força, coragem e dedicação. Obrigada por todo o apoio, carinho e confiança que sempre depositaste em mim ao longo da vida.

À minha irmã, agradeço o incentivo permanente, a amizade e a presença constante ao longo desta etapa.

Aos professores que acompanharam este percurso académico, agradeço o conhecimento, a disponibilidade e o profissionalismo demonstrados. Dirijo um agradecimento especial ao Professor Mário, pela orientação, paciência e apoio ao longo do desenvolvimento deste trabalho. Ao Paulo e ao Luís, agradeço igualmente a disponibilidade, o incentivo e o acompanhamento prestados durante esta caminhada.

Aos colegas e amigos que encontrei ao longo desta formação, agradeço a forma acolhedora com que me integraram desde o primeiro momento, bem como a amizade, a partilha de experiências e o apoio demonstrado ao longo destes anos.

Aos meus colegas de trabalho, deixo também uma palavra de agradecimento pelo incentivo, compreensão e apoio constantes, particularmente nos momentos de maior exigência.

Quero ainda agradecer a todas as crianças com quem tive o privilégio de trabalhar durante a prática de ensino supervisionada. A sua curiosidade, entusiasmo e genuinidade contribuíram

significativamente para reforçar a minha motivação para a docência e para aprofundar a minha compreensão sobre a importância da educação inclusiva, da diferenciação pedagógica e da construção de ambientes de aprendizagem significativos.

Por fim, agradeço a todos aqueles que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a realização deste percurso acadêmico e pessoal. Cada gesto de apoio, palavra de incentivo e demonstração de confiança teve um significado especial e ficará para sempre associado a esta etapa da minha vida.

A todos, a minha mais sincera gratidão.

RESUMO ANALÍTICO

O presente estudo insere-se no âmbito da educação inclusiva e da diferenciação pedagógica no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tendo como principal objetivo compreender de que forma o ensino individualizado e as práticas de diferenciação pedagógica são percebidos e implementados por diferentes profissionais educativos, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa.

Partindo da crescente diversidade presente nas salas de aula contemporâneas — caracterizada por diferentes ritmos de aprendizagem, necessidades educativas, perfis comportamentais, competências socioemocionais e formas de participação dos alunos — a investigação procurou analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para responder a essa heterogeneidade, bem como os constrangimentos e condições associados à implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas, diferenciadas e inclusivas.

O estudo foi desenvolvido num colégio de Vila Nova de Gaia, no âmbito do estágio curricular realizado durante o mestrado. A experiência de estágio incluiu a observação e implementação de práticas pedagógicas no contexto do ensino do Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, incluindo experiências associadas à abordagem CLIL. Metodologicamente, a investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa e assume características de estudo de caso.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a professores titulares do 1.º Ciclo, professores de Inglês, professora de apoio educativo e psicóloga educacional da instituição. Paralelamente, foram considerados os registos produzidos no diário de bordo, nas notas de campo e nos materiais pedagógicos desenvolvidos durante a prática de ensino supervisionada. Os dados recolhidos foram analisados através de análise temática e de conteúdo, permitindo identificar diferentes dimensões relacionadas com a diversidade presente nas turmas, as conceções de ensino individualizado, diferenciação pedagógica e inclusão, as estratégias pedagógicas utilizadas, os processos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, a colaboração entre profissionais e os constrangimentos associados à implementação de práticas inclusivas.

O enquadramento teórico apoia-se em autores e perspetivas relacionadas com educação centrada no aluno, diferenciação pedagógica, pedagogia inclusiva e desenvolvimento profissional

docente, destacando os contributos de Tomlinson (2014), Florian e Black-Hawkins (2011), Cruz (2010), Hattie (2012), UNESCO (2020), Alarcão (2003, 2009) e Schön (1983), entre outros.

Os resultados evidenciam que os participantes reconhecem a heterogeneidade das turmas como uma das características mais marcantes dos contextos educativos atuais, valorizando a adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. As entrevistas e os registos produzidos durante o estágio revelam a utilização de estratégias diversificadas, incluindo a adaptação de materiais e atividades, o recurso a estratégias de *scaffolding*, a utilização de recursos visuais e manipuláveis, o apoio individualizado, o trabalho colaborativo, a flexibilização da avaliação e a promoção de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros e participativos.

Os resultados evidenciam igualmente a importância da relação pedagógica, da colaboração entre profissionais e da avaliação contínua enquanto elementos fundamentais para a promoção de práticas mais inclusivas. Contudo, os participantes identificam diversos constrangimentos relacionados com a gestão do tempo, a dimensão das turmas, a escassez de recursos humanos e materiais e algumas limitações organizacionais que dificultam a implementação consistente de práticas verdadeiramente individualizadas.

De forma global, o estudo reforça a importância de práticas pedagógicas flexíveis, inclusivas e centradas no aluno, evidenciando simultaneamente os desafios associados à implementação do ensino individualizado e da diferenciação pedagógica nos contextos educativos contemporâneos. Os resultados sublinham ainda a relevância da reflexão docente, da formação contínua, do trabalho colaborativo e da existência de condições institucionais adequadas para promover respostas educativas mais ajustadas à diversidade presente nas salas de aula, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Palavras-chave: ensino individualizado; diferenciação pedagógica; educação inclusiva; diversidade; ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico; estudo de caso.

ABSTRACT

The present study is situated within the fields of inclusive education and differentiated instruction in Primary Education and aims to understand how individualized teaching and differentiated pedagogical practices are perceived and implemented by educational professionals, particularly in the context of English language teaching in Primary Education.

Considering the increasing diversity found in contemporary classrooms—characterised by different learning paces, educational needs, behavioural profiles, socio-emotional competencies, and forms of student participation—the study sought to analyse the pedagogical strategies used to address this heterogeneity, as well as the constraints and facilitating conditions associated with the implementation of more individualized, differentiated, and inclusive educational practices.

The study was conducted in a private school in Vila Nova de Gaia, Portugal, within the framework of a teaching practicum undertaken during a master's degree programme. The practicum involved the observation and implementation of pedagogical practices in English language teaching in Primary Education, including experiences related to the CLIL approach. Methodologically, the research follows a qualitative approach and adopts the characteristics of a case study.

Data were collected through semi-structured interviews with primary school teachers, English teachers, a special educational support teacher, and the school psychologist. In addition, data from the teaching practicum, including reflective journal entries, field notes, and pedagogical materials developed during the intervention, were also considered. The data were analysed through thematic and content analysis, allowing the identification of key dimensions related to classroom diversity, conceptions of individualized teaching, differentiated instruction and inclusion, pedagogical strategies, assessment and learning monitoring processes, professional collaboration, and challenges associated with the implementation of inclusive practices.

The theoretical framework draws on perspectives related to student-centred education, differentiated instruction, inclusive pedagogy, and teacher professional development, highlighting the contributions of Tomlinson (2014), Florian and Black-Hawkins (2011), Cruz (2010), Hattie (2012), UNESCO (2020), Alarcão (2003, 2009), and Schön (1983), among others.

The findings reveal that participants recognise classroom heterogeneity as one of the most significant characteristics of contemporary educational contexts and emphasise the importance of adapting pedagogical practices to students' individual needs. Both the interviews and the practicum records highlight the use of diverse strategies, including the adaptation of materials and activities, scaffolding techniques, visual and manipulative resources, individualized support, collaborative work, flexible assessment practices, and the promotion of emotionally safe and participatory learning environments.

The findings also underline the importance of pedagogical relationships, professional collaboration, and continuous assessment as key elements in promoting more inclusive educational practices. However, participants identified several constraints related to time management, class size, limited human and material resources, and organisational limitations that hinder the consistent implementation of genuinely individualized practices.

Overall, the study reinforces the importance of flexible, inclusive, and student-centred pedagogical practices, while also highlighting the challenges associated with the implementation of individualized teaching and differentiated instruction in contemporary educational contexts. The findings further emphasise the relevance of reflective practice, continuous professional development, collaborative work, and adequate institutional conditions in promoting educational responses that are better suited to classroom diversity, particularly in the context of English language teaching in Primary Education.

Keywords: individualized teaching; differentiated instruction; inclusive education; diversity; English language teaching in Primary Education; case study.

ANEXO 1

DECLARAÇÃO DE UTILIZAÇÃO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

Eu, Maria Ângela Graça Cabral declaro que a presente atividade/trabalho/projeto foi elaborada/o por mim, enquanto estudante desta unidade curricular, e que utilizei ferramentas de Inteligência Artificial Generativa apenas nos aspetos abaixo identificados.

Ferramentas utilizadas (ex.: ChatGPT, Copilot, Gemini, etc.):

ChatGPT

Finalidade específica da utilização (assinalar as que se aplicam e/ou descrever outras):

☐ Exploração inicial de ideias

☒ Reformulação de frases ou textos da minha autoria

☐ Geração de exemplos para análise

☒ Apoio na estruturação do trabalho

☒ Apoio na revisão linguística

☐ Geração de código

☐ Outra: _____

Descrição clara do contributo da IAG:

Apoio na estruturação do trabalho nomeadamente na organização de ideias e na reformulação linguística surgindo uma linguagem mais académica. Ajuda na estrutura e organização da tese

Confirmo que:

1. verifiquei e validei criticamente todas as informações geradas pela IAG;
2. assumo, de forma consciente e informada, total responsabilidade pelo conteúdo final apresentado;
3. todas as ideias e argumentos centrais resultam da minha reflexão pessoal;
4. não introduzi dados pessoais sensíveis, meus ou de terceiros, nem materiais confidenciais na ferramenta utilizada;
5. o uso da IAG respeitou as orientações da unidade curricular e da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Assinatura: Ângela Cabral

Data: 12/6/2026

LISTA DE SIGLAS

CBE – Ciclo do Ensino Básico

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem

PES – Prática de Ensino Supervisionada

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

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos participantes envolvidos na investigação, descrevendo a sua função no colégio, a área de atuação e a sua experiência profissional.

Tabela 2 – apresenta a organização das categorias e subcategorias utilizadas na análise dos dados

Tabela 3 – Dimensões da adaptação pedagógica identificadas nos discursos dos participantes.

Tabela 4 – Estratégias lúdicas referidas pelos participantes e respectivas finalidades pedagógicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Exemplos de recursos visuais utilizados para promover a compreensão linguística e a participação dos alunos em atividades de Inglês e CLIL

Figura 2 – *Flashcards* utilizados como estratégia de *scaffolding* linguístico numa atividade de *storytelling*, desenvolvida no 3.º ano de escolaridade

Figura 3 – Ficha utilizada numa atividade CLIL, sobre números ordinais, integrando estratégias de *scaffolding* visual, para facilitar a compreensão dos conteúdos em língua inglesa.

Figura 4 – *Flashcards* utilizados nas aulas de Inglês para apoio à aquisição de vocabulário e promoção da participação dos alunos. Fonte: Elaboração própria.

Figura 5 – Exemplo de adaptação de uma ficha de trabalho utilizada numa aula de Inglês do 3.º ano, integrando apoio visual à compreensão das questões propostas.

Figura 6 – Recurso utilizado numa atividade de *storytelling* para apoio à compreensão da narrativa e desenvolvimento das competências linguísticas em língua inglesa.

Figura 7 – Recursos utilizados numa atividade lúdica de vocabulário em inglês no 3.º ano de escolaridade

Figura 8 – Materiais utilizados em atividades lúdicas e colaborativas de vocabulário em língua inglesa ("*Go Shopping*", "*Toy Store*" e "*Library*"), desenvolvidas durante o estágio curricular.

Figuras 9 e 10 – Trabalhos realizados pelos alunos em pequenos grupos no âmbito de uma atividade de CLIL em inglês no 3º ano de escolaridade, sobre o tema "Space" e de uma atividade CLIL sobre alimentação saudável, realizada numa turma de 2º ano. Fonte: Elaboração própria

Figuras 11 e 12 – Recursos visuais utilizados em atividades de inglês sobre as partes do corpo, integrando estratégias de *scaffolding* visual para apoiar a compreensão e consolidação do vocabulário.

Figura13 – Atividades de consolidação do vocabulário relacionado com direções e orientações espaciais

Figura 14 – Atividade de avaliação formativa sobre países, nacionalidades e leitura de vocabulário em língua inglesa

Figura 15 – Exemplo de *exit ticket* utilizado numa aula de Inglês do 3.º ano de escolaridade

GLOSSÁRIO

CLIL – Abordagem pedagógica que integra a aprendizagem de conteúdos curriculares e de uma língua estrangeira.

Diferenciação Pedagógica – Processo de adaptação do ensino às características, necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos.

DUA – Modelo pedagógico que procura garantir múltiplas formas de envolvimento, representação e expressão da aprendizagem.

Educação Inclusiva – Princípio educativo que promove a participação e aprendizagem de todos os alunos, valorizando a diversidade

Ensino Individualizado – Organização do ensino centrada nas características e necessidades específicas de cada aluno.

Heterogeneidade – Existência de diferentes características, capacidades, interesses e ritmos de aprendizagem numa mesma turma.

Scaffolding – Estratégia de apoio temporário que facilita a aprendizagem e a realização de tarefas mais complexas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	18
1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO-----	21
1.1. EDUCAÇÃO CENTRADA NO ALUNO E PEDAGOGIA INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS PARA A DIFERENCIAÇÃO E O ENSINO INDIVIDUALIZADO-----	21
1.2. ENSINO INDIVIDUALIZADO: CLARIFICAÇÃO E FRONTEIRAS CONCEPTUAIS-----	23
1.3. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE NA SALA DE AULA -----	25
1.4. PROFESSOR REFLEXIVO PERANTE A GESTÃO DA DIVERSIDADE-----	27
1.5.O ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO: DO ENSINO DE LÍNGUA À ABORDAGEM CLIL-----	30
1.6. SÍNTESE DO CAPÍTULO: A ARTICULAÇÃO ENTRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO-----	33
2.DESENHO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO-----	37
2.1. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO-----	37
2.2. NATUREZA DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS-----	39
2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA-----	41
2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO-----	44
2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS-----	45
2.5.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA-----	46
2.5.2. DIÁRIO DE BORDO E NOTAS DE CAMPO-----	47
2.6. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS-----	48

2.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS-----	50
2.8. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO-----	52
3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS-----	53
3.1. DIVERSIDADE E HETEROGENEIDADE NAS TURMAS-----	54
3.2. CONCEÇÕES SOBRE ENSINO INDIVIDUALIZADO, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO-----	60
3.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA RESPOSTA À DIVERSIDADE-----	67
3.4. AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS-----	86
3.5. DIFICULDADES E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INDIVIDUALIZADAS E INCLUSIVAS-----	94
CONCLUSÃO	101
BIBLIOGRAFIA-----	105
ANEXOS:-----	109
GUIA DAS ENTREVISTAS (PROFESSORES E PSICÓLOGA) -----	109
DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DAS ENTREVISTAS-----	112
LESSON PLAN: WHAT DO ASTRONAUTS DO IN SPACE-----	114
LESSON PLAN: WHERE DO WE GO SHOPPING-----	125
LESSON PLAN: CHRISTMAS-----	137
EXEMPLOS DE VÁRIOS RECURSOS, ATIVIDADES, INSTRUÇÕES E EXERCÍCIOS UTILIZADOS NA SALA DE AULA-----	150

LESSON PLAN: BODYPARTS-----	159
ELEMENTO DE AVALIAÇÃO INFORMAL: EXIT TICKET-----	171
PÁGINA DO MANUAL KID'S BOX PARA EXERCÍCIO DE LISTENNING E SPEAKING-----	173
LESSON PLAN: ORDINAL NUMBERS-----	176
LESSON PLAN: DIRECTIONS-----	188

INTRODUÇÃO

A diversidade presente nas salas de aula contemporâneas constitui atualmente uma das principais características dos contextos educativos. As turmas são cada vez mais heterogêneas, integrando alunos com diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, perfis cognitivos, experiências linguísticas e culturais, interesses, necessidades educativas e contextos socioeconómicos distintos. Esta realidade desafia a ideia tradicional da turma homogênea e exige práticas pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e ajustadas à singularidade de cada aluno (Cruz, 2010; UNESCO, 2020).

Segundo a UNESCO (2020), a inclusão pressupõe que “todos significam todos”, implicando uma reconfiguração da profissionalidade docente e das formas de organização do ensino (Cruz et al., 2022). Neste sentido, torna-se fundamental que os professores desenvolvam práticas pedagógicas capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula, promovendo oportunidades de aprendizagem significativas e equitativas para todos os alunos.

Como defendem Florian e Black-Hawkins (2011), uma pedagogia inclusiva implica abandonar a lógica de atividades destinadas apenas a “alguns” alunos e criar ambientes de aprendizagem onde todos possam participar e aprender em conjunto, respeitando os diferentes ritmos, necessidades e potencialidades.

Neste contexto, destacam-se abordagens pedagógicas como o ensino individualizado e a diferenciação pedagógica. Embora frequentemente utilizados como conceitos próximos, o ensino individualizado não se reduz apenas à adaptação pontual de tarefas ou atividades para determinados alunos.

Neste estudo, este conceito é entendido numa perspetiva de pedagogia inclusiva (Florian, 2015), procurando responder à diversidade através da criação de múltiplas oportunidades de participação, apoio e envolvimento nas aprendizagens. Tal como referem Santos, Cruz e Faya Cerqueiro (2025), abandonar a lógica do “tamanho único” implica reconhecer a singularidade de cada aluno e valorizar práticas pedagógicas que promovam a participação e o sucesso de todos.

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta questão assume particular relevância, uma vez que os primeiros anos de escolaridade representam uma etapa fundamental no desenvolvimento das

competências académicas, linguísticas, sociais e emocionais das crianças. É neste período que se consolidam aprendizagens essenciais relacionadas com a literacia, a comunicação, a autonomia e a participação social, tornando-se especialmente importante a existência de práticas pedagógicas ajustadas às necessidades e ritmos de aprendizagem dos alunos (UNESCO, 2020).

No caso específico do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo, estes desafios tornam-se ainda mais evidentes. Segundo Vieira et al. (2022), o ensino precoce do inglês exige uma sensibilidade pedagógica capaz de reconhecer a criança na sua globalidade, promovendo contextos de aprendizagem motivadores, participativos e inclusivos. Para além do desenvolvimento de competências linguísticas, o ensino da língua inglesa deve favorecer a confiança, a participação e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem.

O presente estudo surge no âmbito do estágio curricular desenvolvido num colégio privado localizado em Vila Nova de Gaia, instituição que integra respostas educativas desde a educação pré-escolar até ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. O contexto educativo caracteriza-se pela valorização da inovação pedagógica, pela introdução precoce da língua inglesa e pela implementação, em determinados momentos, de abordagens próximas do CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), promovendo a integração da língua inglesa em diferentes áreas curriculares. Esta abordagem exige dos professores uma gestão pedagógica particularmente sensível à diversidade de ritmos e formas de aprendizagem dos alunos, procurando evitar que a barreira linguística se transforme num fator de exclusão.

A experiência de estágio permitiu não só observar, mas também participar nas dinâmicas de sala de aula, nas estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores e nos desafios associados à gestão da diversidade em contextos educativos marcados pela heterogeneidade linguística, cognitiva e social. Neste sentido, surgiu o interesse em compreender de que forma os profissionais deste contexto educativo percecionam e implementam práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão.

Assim, o objetivo central deste estudo consiste em compreender as perceções e práticas de professores e outros profissionais de educação relativamente à resposta pedagógica à diversidade no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando de que forma o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e outras abordagens centradas no aluno são mobilizadas para promover aprendizagens mais inclusivas, significativas e ajustadas às

necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada criança, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa.

Para responder a este objetivo, desenvolveu-se um estudo de natureza qualitativa e interpretativa, recorrendo à realização de entrevistas semiestruturadas a professores titulares, professores de Inglês, professora de apoio educativo e psicóloga da instituição. Através destas entrevistas procurou-se compreender as percepções dos participantes relativamente às estratégias pedagógicas utilizadas, às práticas de diferenciação e inclusão e às condições que facilitam ou dificultam a implementação de respostas educativas mais individualizadas.

O presente relatório de estágio organiza-se em três capítulos principais. O primeiro capítulo apresenta o enquadramento teórico, abordando conceitos relacionados com diversidade na sala de aula, diferenciação pedagógica, ensino individualizado, pedagogia inclusiva e educação centrada no aluno. O segundo capítulo descreve a metodologia da investigação, incluindo a natureza do estudo, o contexto, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise. Por fim, o terceiro capítulo apresenta a análise e discussão dos dados recolhidos através das entrevistas, procurando compreender as percepções, práticas, dificuldades e estratégias associadas à resposta à diversidade no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino da língua inglesa.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar os principais referenciais teóricos que sustentam a investigação e que permitem compreender a problemática da resposta à diversidade no contexto do ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Partindo de uma perspetiva centrada no aluno, procura-se analisar a evolução dos paradigmas educativos que conduziram à valorização da inclusão, da diferenciação pedagógica e do ensino individualizado, enquanto estratégias de promoção do sucesso educativo.

Numa primeira fase, aborda-se a evolução da educação centrada no aluno e os princípios da pedagogia inclusiva. Seguidamente, procede-se à clarificação conceptual do ensino individualizado, distinguindo-o de conceitos próximos, como a diferenciação pedagógica e a personalização da aprendizagem. Posteriormente, analisa-se o papel da diferenciação pedagógica e da gestão da diversidade nas salas de aula contemporâneas, bem como a importância do professor reflexivo na construção de ambientes educativos inclusivos. Por fim, o capítulo centra-se nas especificidades do ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico e na abordagem CLIL, procurando estabelecer a ligação entre os referenciais teóricos discutidos e o contexto educativo em que decorreu a prática de estágio.

1.1. EDUCAÇÃO CENTRADA NO ALUNO E PEDAGOGIA INCLUSIVA: PRESSUPOSTOS PARA A DIFERENCIAÇÃO E O ENSINO INDIVIDUALIZADO

Ao longo das últimas décadas, os sistemas educativos têm vindo a evoluir no sentido de promover abordagens pedagógicas mais centradas no aluno e no processo de aprendizagem.

Esta mudança representa um afastamento de modelos tradicionais de ensino, centrados sobretudo na transmissão de conhecimentos pelo professor, valorizando cada vez mais a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio conhecimento.

Autores como John Dewey (1916) defendiam já no início do século XX que a aprendizagem deveria estar ligada à experiência, à participação ativa e à interação com o meio, entendendo a escola como um espaço de desenvolvimento pessoal, social e democrático. Nesta perspetiva, o aluno

deixa de assumir um papel passivo no processo educativo, passando a ser considerado um participante ativo na construção das aprendizagens.

Também Lev Vygotsky (1978) destacou a importância da interação social e do contexto no desenvolvimento das aprendizagens, defendendo que o conhecimento se constrói através da interação entre o indivíduo e o meio em que está inserido.

Neste sentido, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem, criando condições que permitam aos alunos desenvolver as suas competências de forma progressiva, através de estratégias de apoio e acompanhamento ajustadas às suas necessidades.

No contexto educativo atual, esta perspetiva encontra-se associada à valorização de práticas pedagógicas inclusivas e diferenciadas, capazes de responder à crescente diversidade presente nas salas de aula. A heterogeneidade das turmas exige que os professores desenvolvam estratégias flexíveis, adaptando metodologias, recursos, formas de participação e processos de avaliação às características e necessidades dos alunos (Tomlinson, 2014).

Neste âmbito, a diferenciação pedagógica assume um papel central, ao procurar ajustar o ensino às diferentes formas de aprender, interesses, ritmos e perfis dos alunos. Segundo Tomlinson (2014), diferenciar não significa criar currículos distintos para cada aluno, mas sim proporcionar múltiplas oportunidades de acesso à aprendizagem, modificando conteúdos, processos e produtos em função das necessidades identificadas.

Por sua vez, autores como Florian e Black-Hawkins (2011) defendem uma perspetiva de pedagogia inclusiva, alertando para a importância de evitar práticas que possam conduzir à segregação ou exclusão de determinados alunos. Nesta abordagem, a diversidade é entendida como uma característica natural das salas de aula, devendo o professor ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem para todos os alunos, em vez de criar respostas separadas apenas para alguns.

Esta visão encontra igualmente fundamento nos princípios consagrados na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), considerada um marco internacional na promoção da educação inclusiva. O documento defende que todas as crianças devem aprender juntas sempre que possível, independentemente das suas características, necessidades ou dificuldades,

reconhecendo que as escolas devem adaptar-se à diversidade dos alunos e não o contrário. Nesta perspectiva, a inclusão constitui um princípio orientador da organização dos sistemas educativos e da construção de práticas pedagógicas capazes de responder à heterogeneidade presente nas salas de aula.

Assim, a evolução para modelos educativos centrados no aluno contribuiu para a valorização de abordagens pedagógicas mais flexíveis, participativas e inclusivas. Neste contexto, a diferenciação pedagógica, o ensino individualizado e a pedagogia inclusiva emergem como respostas educativas que procuram promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, reconhecendo a diversidade como uma característica inerente aos contextos escolares contemporâneos. Estes conceitos serão aprofundados nos pontos seguintes, dada a sua relevância para a compreensão das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito deste estudo. como educação centrada no aluno, diferenciação pedagógica e ensino individualizado.

1.2. ENSINO INDIVIDUALIZADO: CLARIFICAÇÃO E FRONTEIRAS CONCEPTUAIS

O ensino O ensino individualizado constitui uma abordagem pedagógica que emerge da necessidade de romper com o “mito da turma homogénea” (Cruz, 2010), reconhecendo que os alunos apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, interesses, necessidades, experiências e formas de participação no processo educativo. Nesta perspectiva, a igualdade de oportunidades não significa oferecer exatamente o mesmo a todos os alunos, mas garantir que cada criança dispõe dos apoios e das condições necessárias para aprender e participar de forma significativa.

Ao longo das últimas décadas, os sistemas educativos têm vindo a afastar-se de modelos transmissivos e uniformizados, aproximando-se de abordagens centradas no aluno e na construção ativa do conhecimento. Segundo Hattie (2012), uma educação centrada no aluno implica tornar a aprendizagem “visível”, exigindo que o professor compreenda como os alunos aprendem, monitorize o seu progresso e adapte o ensino às suas necessidades. No contexto português, Alarcão (2003, 2009) reforça igualmente a importância do professor reflexivo, capaz de observar, interpretar e ajustar continuamente as suas práticas pedagógicas.

Os fundamentos do ensino individualizado encontram-se ainda associados às perspectivas construtivistas de Dewey (1916) e Vygotsky (1978), que valorizam a participação ativa do aluno e a mediação pedagógica como elementos centrais da aprendizagem. Importa, contudo, distinguir ensino individualizado, diferenciação pedagógica e ensino personalizado. O ensino individualizado centra-se sobretudo no acompanhamento e no ritmo de aprendizagem de cada aluno, mantendo objetivos curriculares comuns, mas ajustando níveis de apoio e tempos de aprendizagem (Hattie, 2012). A diferenciação pedagógica, por sua vez, constitui uma resposta mais ampla à diversidade, envolvendo a adaptação de conteúdos, processos, produtos e ambientes de aprendizagem em função das necessidades, interesses e perfis dos alunos (Tomlinson, 2014, 2017). Já o ensino personalizado acrescenta uma dimensão relacionada com a autonomia e a agência dos alunos, valorizando os seus interesses, escolhas e objetivos individuais (Walkington & Bernacki, 2020; Yonezawa, McClure & Jones, 2012).

No contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta distinção assume particular relevância devido às diferenças existentes ao nível da exposição prévia à língua, da confiança na comunicação oral e dos ritmos de apropriação linguística. Assim, enquanto o ensino individualizado pode traduzir-se num acompanhamento mais próximo de determinados alunos, a diferenciação pedagógica implica a utilização de múltiplas estratégias e recursos capazes de responder à diversidade linguística e cognitiva presente nas turmas.

Neste contexto, práticas como o *scaffolding*, os recursos visuais e manipuláveis, os jogos pedagógicos, o *storytelling*, a dramatização, a música, as tecnologias digitais e as atividades multissensoriais contribuem para criar ambientes de aprendizagem mais motivadores, inclusivos e ajustados às necessidades dos alunos (Vieira et al., 2022).

Contudo, Florian e Black-Hawkins (2011) alertam para a necessidade de evitar práticas que conduzam à segregação ou à criação de percursos paralelos para determinados grupos de alunos. Segundo Florian (2015), uma pedagogia inclusiva deve ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos, em vez de criar atividades “especiais” apenas para alguns. Esta perspetiva aproxima-se dos princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), que defendem a criação de múltiplas formas de representação, participação e expressão, procurando responder à diversidade desde a planificação das práticas pedagógicas (Santos, Cruz & Faya Cerqueiro, 2025).

No contexto do ensino da língua inglesa, esta visão assume particular importância, uma vez que favorece a construção de ambientes de aprendizagem flexíveis, inclusivos e emocionalmente seguros, capazes de promover a participação, a confiança e a motivação dos alunos. Como defendem Cruz et al. (2022), responder à diversidade implica uma reconfiguração da profissionalidade docente, exigindo professores capazes de refletir continuamente sobre as suas práticas e de ajustar estratégias pedagógicas às necessidades reais dos alunos.

Deste modo, neste relatório, o ensino individualizado é entendido como um conjunto de práticas pedagógicas flexíveis que procuram ajustar o acompanhamento, o apoio e as oportunidades de participação às características e necessidades dos alunos, integrando-se numa perspetiva mais ampla de diferenciação pedagógica e pedagogia inclusiva. No contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas práticas assumem particular relevância na promoção de aprendizagens significativas, participativas e inclusivas

1.3. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

A diversidade presente nas salas de aula contemporâneas é reconhecida como uma característica central dos contextos educativos. As turmas integram alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de desempenho, estilos cognitivos, experiências pessoais, contextos socioculturais e percursos linguísticos distintos.

No contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta heterogeneidade assume particular relevância, uma vez que os alunos apresentam diferentes níveis de contacto prévio com a língua, formas de participação e ritmos de apropriação linguística (Vieira et al., 2022). Perante esta realidade, a diferenciação pedagógica surge como uma estratégia fundamental para responder à diversidade, permitindo ajustar as práticas pedagógicas às características, interesses e necessidades dos alunos. Segundo Tomlinson (2014, 2017), diferenciar o ensino implica adaptar conteúdos, processos e produtos da aprendizagem, criando múltiplas formas de acesso ao conhecimento e de demonstração das aprendizagens.

No 1.º Ciclo, a diferenciação assume especial importância por corresponder a uma etapa determinante do desenvolvimento académico, linguístico, emocional e social das crianças. Neste

sentido, Roda e Cruz (2022) defendem a utilização de estratégias que promovam a curiosidade, a motivação e a participação ativa dos alunos, recorrendo a materiais multissensoriais, tarefas com diferentes níveis de desafio, trabalho colaborativo e ambientes de aprendizagem flexíveis.

No ensino da língua inglesa, estas estratégias revelam-se particularmente relevantes, uma vez que a aprendizagem de uma língua estrangeira implica o contacto com novos códigos linguísticos e culturais. Assim, práticas como *o scaffolding*, a utilização de recursos visuais e manipuláveis, os jogos pedagógicos, a música, as histórias, a dramatização e a gamificação contribuem para apoiar os alunos de diferentes formas, promovendo a participação e reduzindo barreiras à aprendizagem (Santos, Cruz & Faya Cerqueiro, 2025).

A diferenciação pedagógica implica igualmente uma monitorização contínua das aprendizagens. Roy, Guay e Valois (2013) destacam a importância da observação sistemática, da avaliação formativa e da análise das necessidades dos alunos para ajustar as estratégias pedagógicas e responder de forma mais eficaz à diversidade presente na sala de aula. No ensino da língua inglesa, esta monitorização assume particular relevância devido às diferenças existentes ao nível da participação oral, da compreensão linguística e da confiança na utilização da língua.

Esta perspetiva aproxima-se do conceito de *scaffolding* defendido por Vygotsky (1978), segundo o qual o professor deve ajustar progressivamente os apoios fornecidos ao aluno, promovendo o seu desenvolvimento na Zona de Desenvolvimento Próximo. Simultaneamente, a diferenciação pedagógica deve ser entendida numa perspetiva inclusiva, procurando ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos e evitando práticas que possam conduzir à segregação ou exclusão (Florian, 2015).

Deste modo, a diferenciação pedagógica constitui uma dimensão fundamental da prática educativa contemporânea. Através da adaptação das estratégias pedagógicas, da monitorização das aprendizagens e da valorização da participação ativa dos alunos, torna-se possível responder de forma mais eficaz à diversidade presente nas salas de aula e promover oportunidades de aprendizagem mais inclusivas e significativas.

1.4. PROFESSOR REFLEXIVO PERANTE A GESTÃO DA DIVERSIDADE

A implementação de práticas pedagógicas capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula exige mais do que o domínio técnico de metodologias ou estratégias de ensino. Exige uma postura reflexiva, crítica e investigativa por parte do professor, permitindo-lhe analisar continuamente a sua prática, interpretar as necessidades dos alunos, identificar barreiras à aprendizagem e reajustar as estratégias pedagógicas em função das dinâmicas concretas do contexto educativo. Neste sentido, a reflexão docente assume-se como uma dimensão central do desenvolvimento profissional e da construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, flexíveis e ajustados à heterogeneidade das turmas.

O conceito de professor reflexivo foi amplamente desenvolvido por Donald Schön (1983), que defende que os profissionais da educação devem ser capazes de refletir “na ação” (*reflection-in-action*) e “sobre a ação” (*reflection-on-action*). Para Schön, o ensino não pode ser reduzido à aplicação mecânica de técnicas ou modelos previamente definidos, uma vez que o contexto educativo é marcado por situações complexas, imprevisíveis e em constante transformação. Assim, o professor reflexivo é aquele que aprende através da experiência, analisando criticamente as situações vividas e reconstruindo continuamente as suas práticas em função das necessidades dos alunos e das exigências do contexto.

A reflexão “na ação” revela-se particularmente importante em situações pedagógicas inesperadas, onde o professor necessita de tomar decisões imediatas perante dificuldades de participação, comportamentos, diferentes ritmos de aprendizagem ou obstáculos à compreensão dos conteúdos. Já a reflexão “sobre a ação” permite ao docente analisar posteriormente as práticas desenvolvidas, identificar aspetos a melhorar e compreender o impacto das estratégias utilizadas no envolvimento e nas aprendizagens dos alunos. Deste modo, a reflexão transforma-se num processo contínuo de construção profissional, através do qual o professor interpreta criticamente a sua ação pedagógica e desenvolve respostas educativas mais conscientes e ajustadas.

No contexto português, Isabel Alarcão (2001, 2003) aprofundou esta perspetiva ao defender que a reflexão constitui um elemento fundamental da profissionalidade docente. Para a autora, o

professor deve assumir-se como um investigador da sua própria prática, capaz de observar, questionar e reinterpretar continuamente o processo educativo.

A escola deve, por isso, transformar-se numa “escola reflexiva”, onde a colaboração entre profissionais, a partilha de experiências e a análise crítica das práticas pedagógicas permitam melhorar continuamente os processos de ensino e aprendizagem.

Esta visão assume particular relevância nos contextos educativos contemporâneos, caracterizados por uma crescente diversidade de alunos e pela necessidade de desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis, inclusivas e ajustadas às diferentes formas de aprender.

Assim, a gestão da diversidade exige uma observação contínua das dinâmicas da sala de aula e uma capacidade permanente de adaptação das estratégias pedagógicas. O professor necessita de monitorizar o progresso dos alunos, interpretar sinais de desmotivação, insegurança ou dificuldade e reajustar continuamente os níveis de apoio fornecidos. Esta perspetiva aproxima-se igualmente das ideias de Hattie (2012), que defende que o impacto do professor depende da sua capacidade de compreender o efeito das suas práticas pedagógicas nas aprendizagens dos alunos. Para Hattie, ensinar de forma eficaz implica utilizar o feedback, a observação e a avaliação contínua como instrumentos de regulação pedagógica, permitindo ajustar o ensino às necessidades reais dos alunos.

No contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta dimensão reflexiva assume uma importância ainda maior. A aprendizagem precoce de uma língua estrangeira implica desafios específicos relacionados com a comunicação oral, a confiança na utilização da língua, os diferentes níveis de exposição prévia ao inglês e os diferentes ritmos de apropriação linguística. Neste contexto, o professor necessita de analisar constantemente a participação dos alunos, identificar dificuldades linguísticas e emocionais e ajustar o *scaffolding* fornecido durante as atividades de aprendizagem.

Vieira et al. (2022) defendem precisamente que o ensino da língua inglesa no 1.º ciclo deve promover contextos de aprendizagem seguros, motivadores e participativos, onde os alunos se sintam encorajados a comunicar e a experimentar a língua sem receio do erro. Esta perspetiva exige que o professor seja capaz de refletir continuamente sobre as barreiras que podem limitar

a participação dos alunos, desenvolvendo estratégias pedagógicas capazes de promover o envolvimento, a confiança e a motivação.

Assim sendo, a reflexão docente encontra-se profundamente articulada com a diferenciação pedagógica e com a pedagogia inclusiva. Segundo Tomlinson (2014), a diferenciação exige que o professor tome decisões constantes relativamente aos conteúdos, recursos, formas de organização da turma, níveis de desafio e estratégias de apoio. Estas decisões só podem ser verdadeiramente eficazes quando resultam de uma análise reflexiva das características, dificuldades e potencialidades dos alunos.

Da mesma forma, Cruz (2010) sublinha que a desconstrução do “mito da turma homogénea” exige que o professor reflita criticamente sobre as suas próprias expectativas, crenças e práticas pedagógicas. Muitas vezes, práticas aparentemente neutras podem acabar por reproduzir desigualdades ou excluir determinados alunos da participação plena na aprendizagem. A reflexão crítica permite precisamente identificar estas situações e desenvolver respostas pedagógicas mais equitativas e inclusivas.

Autores como Florian e Black-Hawkins (2011) defendem igualmente que o professor inclusivo deve procurar ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, evitando práticas que possam conduzir à segregação ou à criação de percursos educativos paralelos. Nesta perspetiva, a pedagogia inclusiva não implica desenvolver atividades “especiais” apenas para alguns alunos, mas sim criar ambientes educativos ricos, acessíveis e flexíveis, onde diferentes formas de participação e apoio estejam disponíveis para todos.

No ensino da língua inglesa, esta gestão reflexiva da diversidade traduz-se frequentemente na seleção e adaptação de estratégias pedagógicas que favorecem a participação, o envolvimento e a confiança dos alunos, permitindo responder de forma mais ajustada às suas necessidades linguísticas e educativas.

Ao mesmo tempo, a reflexão sobre a prática permite ao professor compreender quais destas estratégias favorecem efetivamente a participação, o envolvimento e o desenvolvimento das aprendizagens. Desta forma, o professor reflexivo assume-se não apenas como transmissor de conteúdos, mas como um mediador pedagógico sensível às necessidades dos alunos e capaz de

transformar a complexidade da sala de aula numa oportunidade de crescimento profissional e inovação pedagógica.

Particularmente no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, esta postura reflexiva revela-se essencial para promover ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, participativos e inclusivos. Nesta etapa educativa, as experiências vividas pelos alunos influenciam significativamente a motivação, a autoestima e a relação futura com a aprendizagem. Assim, a capacidade do professor para refletir sobre a sua prática, adaptar estratégias e responder de forma sensível à diversidade presente na sala de aula constitui um elemento central na promoção do bem-estar, da participação e do sucesso educativo das crianças.

Deste modo, o professor reflexivo assume-se como um gestor de currículos flexíveis, um mediador da diversidade e um promotor de práticas pedagógicas mais inclusivas e significativas. Através da observação contínua, da análise crítica das práticas e da adaptação constante das estratégias pedagógicas, torna-se possível responder de forma mais eficaz à heterogeneidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino da língua inglesa, promovendo aprendizagens mais equitativas, participativas e ajustadas à singularidade de cada aluno.

1.5. O ENSINO DE INGLÊS NO 1.º CICLO: DO ENSINO DE LÍNGUA À ABORDAGEM CLIL

O ensino de Inglês como Língua Estrangeira (LE) no 1.º Ciclo do Ensino Básico tem vindo a assumir uma importância crescente no contexto educativo português, acompanhando a valorização da aprendizagem precoce de línguas e o reconhecimento do papel da competência comunicativa numa sociedade cada vez mais globalizada e multicultural.

Contudo, como defendem Vieira et al. (2022), o ensino da língua inglesa neste nível de escolaridade não pode ser entendido como uma simples adaptação dos modelos utilizados nos ciclos de ensino mais avançados. Pelo contrário, exige práticas pedagógicas específicas, ajustadas às características cognitivas, emocionais, linguísticas e motivacionais das crianças entre os 6 e os 10 anos.

Nesta etapa educativa, a aprendizagem da língua inglesa deve privilegiar abordagens mais lúdicas, interativas e participativas, capazes de promover o envolvimento ativo dos alunos e de

criar experiências positivas de contacto com a língua. O ensino de inglês no 1.º CEB, não se centra apenas na aquisição de vocabulário ou estruturas gramaticais, mas também no desenvolvimento da confiança comunicativa, da curiosidade, da participação e da abertura à diversidade linguística e cultural. Assim, o professor assume um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem seguros e motivadores, onde o erro seja entendido como parte natural do processo de aprendizagem.

Neste contexto, estratégias como o *storytelling*, as dramatizações, a música, os jogos pedagógicos, as atividades multissensoriais, os recursos visuais e a gamificação assumem particular relevância no ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Como referem Mourão (2015), Ellis e Brewster (2014) e Vieira et al. (2022), estas abordagens favorecem o envolvimento emocional e cognitivo das crianças, permitindo que a aprendizagem da língua ocorra de forma mais significativa, participativa e ajustada aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Ao mesmo tempo, o ensino da língua inglesa no 1.º ciclo encontra-se cada vez mais associado a modelos de integração curricular, destacando-se a abordagem CLIL. Nesta metodologia, a língua estrangeira deixa de ser apenas objeto de estudo para se tornar veículo de aprendizagem de conteúdos de outras áreas curriculares. Deste modo, os alunos aprendem simultaneamente língua e conteúdo, desenvolvendo competências linguísticas, cognitivas, comunicativas e interculturais de forma integrada.

A implementação de abordagens CLIL implica, contudo, desafios significativos para os professores. Como referem Cruz et al. (2022), esta metodologia exige uma reconfiguração da profissionalidade docente, uma vez que o professor necessita de gerir simultaneamente a complexidade dos conteúdos curriculares e a diversidade de competências linguísticas presentes na sala de aula. Neste contexto, o docente assume um papel de mediador linguístico e pedagógico, criando condições que permitam aos alunos compreender os conteúdos sem que a língua estrangeira se transforme numa barreira à aprendizagem.

No contexto do ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, os professores enfrentam o desafio de promover simultaneamente o desenvolvimento das competências linguísticas e a participação ativa de todos os alunos nas atividades propostas. Esta realidade torna-se particularmente exigente em contextos CLIL, onde a língua inglesa é utilizada como veículo de aprendizagem de

conteúdos de outras áreas curriculares. Nestes contextos, torna-se necessário disponibilizar diferentes formas de apoio linguístico e cognitivo, recorrendo a estratégias de *scaffolding* que permitam aos alunos compreender os conteúdos e participar nas tarefas, independentemente do seu nível de proficiência linguística (Cruz et al., 2022; Vieira et al., 2022).

Neste sentido, a diferenciação pedagógica e o ensino individualizado tornam-se elementos fundamentais para garantir a participação e o sucesso de todos os alunos. Como defendem Tomlinson (2014) e Florian (2015), responder à diversidade implica criar múltiplos caminhos de acesso às aprendizagens, disponibilizando diferentes formas de participação, apoio e expressão. No contexto do ensino da língua inglesa, esta adaptação pode traduzir-se na utilização de suportes visuais, glossários ilustrados, tarefas com diferentes níveis de complexidade linguística, recursos manipuláveis, trabalho colaborativo, *scaffolding* linguístico e estratégias de apoio individualizado.

O conceito de *scaffolding*, assume particular relevância nos contextos CLIL, permitindo ajustar o apoio linguístico e cognitivo às necessidades dos alunos e facilitar a sua participação em tarefas progressivamente mais complexas.

A investigação recente tem igualmente destacado o potencial da gamificação e das abordagens multissensoriais na promoção do envolvimento e da motivação dos alunos no ensino da língua inglesa. Santos, Cruz e Faya Cerqueiro (2025) referem que estas estratégias podem contribuir para reduzir a ansiedade frequentemente associada à aprendizagem de uma língua estrangeira, favorecendo contextos mais inclusivos e emocionalmente seguros. Ao mesmo tempo, permitem responder à diversidade presente nas salas de aula, valorizando diferentes formas de participação e expressão das aprendizagens.

Nesta perspetiva, o ensino da língua inglesa no 1.º ciclo deixa de se centrar exclusivamente na transmissão de conteúdos linguísticos, assumindo-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, colaborativas e centradas no aluno. A criação de ambientes de aprendizagem ricos, flexíveis e motivadores permite não apenas promover competências linguísticas, mas também favorecer a participação, a autonomia, a criatividade e a confiança dos alunos.

Numa perspetiva inclusiva, importa garantir que as estratégias de apoio e diferenciação ampliem as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, promovendo a participação significativa de cada criança nas atividades propostas (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Deste modo, o ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente em contextos de abordagem CLIL, assume-se como um espaço privilegiado para a implementação de práticas pedagógicas diferenciadas, individualizadas e inclusivas. Através da articulação entre ensino da língua, diferenciação pedagógica, *scaffolding* e pedagogia inclusiva, torna-se possível responder de forma mais eficaz à diversidade presente nas salas de aula, promovendo experiências de aprendizagem mais significativas, motivadoras e equitativas para todos os alunos.

1.6. SÍNTESE DO CAPÍTULO: A ARTICULAÇÃO ENTRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO

A revisão da literatura apresentada ao longo deste capítulo permitiu compreender que a diversidade constitui uma característica estrutural das salas de aula contemporâneas e que a promoção da inclusão exige práticas pedagógicas capazes de responder às diferenças cognitivas, linguísticas, emocionais, culturais e sociais dos alunos.

Neste contexto, a inclusão assume-se como um princípio ético e educativo central, sustentado pela ideia de que “todos significam todos” (UNESCO, 2020). Tal perspetiva implica abandonar modelos uniformizados de ensino e reconhecer que a equidade não se constrói através da oferta das mesmas oportunidades de aprendizagem a todos os alunos, mas sim através da criação de condições pedagógicas que permitam a cada criança participar, aprender e desenvolver o seu potencial.

A articulação entre diversidade e inclusão concretiza-se, neste estudo, através dos conceitos de diferenciação pedagógica, ensino individualizado e pedagogia inclusiva. Como foi possível compreender ao longo do enquadramento teórico, estes conceitos não devem ser entendidos de forma isolada, mas antes como dimensões complementares da ação pedagógica.

A diferenciação pedagógica surge como uma resposta proativa à heterogeneidade presente nas salas de aula, permitindo ao professor ajustar conteúdos, processos, recursos, produtos e formas

de participação em função das necessidades, interesses e perfis de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2014, 2017). Por sua vez, o ensino individualizado centra-se mais especificamente na adaptação do acompanhamento, do ritmo de aprendizagem e do apoio pedagógico fornecido a cada aluno, procurando maximizar o impacto das aprendizagens e responder às necessidades individuais de forma mais ajustada (Hattie, 2012).

Ao mesmo tempo, a pedagogia inclusiva defendida por Florian e Black-Hawkins (2011) reforça a necessidade de evitar práticas que possam conduzir à segregação ou à criação de percursos paralelos para determinados grupos de alunos. Nesta perspetiva, responder à diversidade não significa criar atividades “especiais” apenas para alguns alunos, mas sim ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos, construindo ambientes educativos ricos, flexíveis e acessíveis.

A literatura analisada permitiu igualmente compreender que esta articulação entre diversidade, diferenciação e inclusão assume particular relevância no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico. A aprendizagem precoce de uma língua estrangeira implica diferentes ritmos de apropriação linguística, níveis distintos de exposição prévia à língua inglesa, diferentes formas de participação oral e diferentes níveis de confiança comunicativa. Assim, o ensino do Inglês exige práticas pedagógicas capazes de promover ambientes de aprendizagem seguros, motivadores e participativos, onde os alunos possam experimentar a língua sem receio do erro e desenvolver progressivamente competências linguísticas, sociais e emocionais.

Neste contexto, abordagens como o CLIL evidenciam ainda mais a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas e inclusivas. Ao integrar conteúdos curriculares e língua estrangeira, o CLIL exige do professor uma gestão simultânea da complexidade linguística e cognitiva das tarefas, tornando particularmente importante a utilização de estratégias *de scaffolding*, recursos visuais, atividades multissensoriais, gamificação e diferentes formas de apoio à aprendizagem.

Ao longo do capítulo tornou-se também evidente que a implementação destas práticas depende fortemente da capacidade reflexiva do professor. A gestão da diversidade exige profissionais capazes de observar, interpretar e ajustar continuamente as suas práticas pedagógicas às necessidades concretas dos alunos e às dinâmicas da sala de aula. Neste sentido, o conceito de professor reflexivo, defendido por Schön (1983) e aprofundado por Alarcão (2001, 2003, 2009), assume-se como uma dimensão central da profissionalidade docente contemporânea.

A reflexão contínua sobre a prática permite ao professor analisar o impacto das estratégias utilizadas, identificar barreiras à participação e desenvolver respostas pedagógicas mais conscientes, flexíveis e inclusivas. Particularmente no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º ciclo, esta postura reflexiva torna-se fundamental para promover ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, capazes de favorecer a participação, a motivação e a confiança dos alunos.

Deste modo, o enquadramento teórico aqui apresentado não constitui apenas um suporte conceptual, mas a matriz analítica que sustenta toda a investigação desenvolvida. A articulação entre diversidade, diferenciação pedagógica, ensino individualizado, pedagogia inclusiva e reflexividade docente fornece os referenciais necessários para interpretar as perceções e práticas dos participantes envolvidos no estudo. Com base nestes pressupostos teóricos, o presente trabalho procura compreender de que forma os profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente em contextos de ensino da língua inglesa e de abordagem CLIL, percebem e implementam práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão.

Outros estudos também abordaram temáticas nesta mesma linha de pensamento e em que se pretendeu perceber de que forma os docentes, através do seu trabalho diário, contínuo e reflexivo, conseguem desenvolver diferentes estratégias, de forma a chegar a todos os alunos, num universo cada vez mais heterogéneo.

Segundo Ferreira (2022), na promoção e desenvolvimento da autonomia do aluno, há o destaque para *“as práticas pedagógicas diferenciadas, a colaboração entre todos os intervenientes e uma atitude de abertura e formação contínua de professores”* para o sucesso das crianças a que a autora designou de “Crianças da Zona Cinzenta”. Segundo a autora, estratégias e práticas pedagógicas diferenciadas como a música, os jogos, o trabalho de pares, a adaptação de fichas e de tarefas, promovem o desenvolvimento da autonomia, a integração, a inclusão, a aceitação das diferenças e o sucesso dos alunos.

Também Guerreiro (2022), na sua Dissertação de Mestrado, evidencia o papel e contribuição da música enquanto recurso *“didático, completo e útil”* no processo de ensino- aprendizagem e a sua ligação com a inclusão. A música, segundo a autora, (...) *traz vários benefícios para a sala de aula de inglês (...) a nível da aprendizagem, motivação, relaxamento e também inclusão.* A música

como recurso promotor da motivação, da aprendizagem e da inclusão em contexto de ensino da língua inglesa.

Luís (2022), na sua Tese de Mestrado, defende o desenvolvimento da autonomia do aluno, por meio de estratégias metacognitivas, enfatizando a reflexão, a autoavaliação e o questionamento que, segundo o mesmo, promovem o pensamento crítico, a autogestão e reflexão que se reflete no desenvolvimento da autonomia gradual.

Assim e apesar de incidirem sobre dimensões distintas do processo educativo, os estudos de Ferreira (2022), Guerreiro (2022) e Luís (2022) apresentam pontos de convergência relevantes com a presente investigação. Em comum, estes trabalhos procuram compreender de que forma diferentes estratégias pedagógicas podem contribuir para responder à diversidade dos alunos, promovendo a participação, a autonomia, a inclusão e o sucesso educativo.

Tal como nestes estudos, a presente investigação centra-se na forma como os profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico procuram responder à heterogeneidade das turmas através de práticas pedagógicas flexíveis, diferenciadas e inclusivas. Os resultados obtidos reforçam igualmente a relevância de estratégias como os recursos visuais, os jogos pedagógicos, o trabalho colaborativo, o *scaffolding* linguístico, a avaliação formativa e a reflexão docente, evidenciando que a promoção da inclusão e da participação dos alunos depende da capacidade de adaptar continuamente o ensino às suas características e necessidades. Como objetivo comum todos estes estudos pretendem analisar e compreender de que forma práticas pedagógicas diferenciadas, inclusivas e centradas no aluno podem responder à diversidade presente nas salas de aula e promover a participação, a autonomia, a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos.

Neste sentido, o capítulo seguinte apresenta a metodologia da investigação, descrevendo as opções metodológicas adotadas, o contexto educativo do estudo, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise utilizados para compreender as experiências e perceções dos profissionais envolvidos.

2. DESENHO EMPÍRICO DA INVESTIGAÇÃO

Após a apresentação do enquadramento teórico que sustenta o presente relatório de estágio, este capítulo apresenta o desenho empírico da investigação desenvolvida.

Inicialmente, são explicitados os objetivos e as questões de investigação que orientaram o estudo.

Seguidamente, descrevem-se as opções metodológicas adotadas, o contexto de realização da investigação, os participantes envolvidos, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise utilizados.

Pretende-se, deste modo, tornar explícito o percurso investigativo desenvolvido no âmbito do estágio curricular, justificando as opções tomadas e evidenciando a articulação entre os pressupostos teóricos apresentados e a realidade empírica observada no contexto educativo estudado.

2.1. OBJETIVOS E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A presente investigação procura compreender de que forma os profissionais de educação respondem à diversidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa. Partindo das experiências desenvolvidas durante o estágio curricular e dos referenciais teóricos apresentados no capítulo anterior, o estudo centra-se nas perceções e práticas dos profissionais relativamente ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão, bem como nos fatores que condicionam ou facilitam a implementação destas abordagens.

Neste sentido, definiu-se como objetivo geral:

Compreender as perceções e práticas de diferentes profissionais de educação relativamente à resposta à diversidade dos alunos no contexto do ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico, analisando o papel do ensino individualizado, da diferenciação pedagógica e da inclusão nas práticas educativas desenvolvidas.

A partir deste objetivo geral foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Compreender como os participantes percebem a diversidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
- Identificar as concepções dos participantes sobre ensino individualizado, diferenciação pedagógica e inclusão;
- Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas para responder a diferentes ritmos, interesses e necessidades de aprendizagem dos alunos;
- Compreender de que forma os profissionais acompanham e monitorizam as aprendizagens dos alunos;
- Identificar os principais constrangimentos e condições facilitadoras associados à implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas e inclusivas;
- Compreender o papel da colaboração entre profissionais na promoção de respostas educativas ajustadas à diversidade dos alunos.

Tendo por base estes objetivos, o estudo foi orientado pelas seguintes questões de investigação:

1. Como é percebida a diversidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico pelos diferentes profissionais participantes?
2. Como são compreendidos os conceitos de ensino individualizado, diferenciação pedagógica e inclusão no contexto educativo estudado?
3. Que estratégias pedagógicas são utilizadas para responder à diversidade dos alunos, particularmente no ensino de Inglês no 1.º Ciclo do Ensino Básico?
4. De que forma os profissionais acompanham e monitorizam as aprendizagens dos alunos para ajustar as suas práticas pedagógicas?
5. Que fatores facilitam ou dificultam a implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas, diferenciadas e inclusivas?
6. Qual é o papel da colaboração entre os diferentes profissionais na promoção de respostas educativas ajustadas às necessidades dos alunos?

2.2. NATUREZA DO ESTUDO E OPÇÕES METODOLÓGICAS

O presente estudo insere-se num paradigma de investigação qualitativa, adequado à compreensão de perceções, experiências e práticas desenvolvidas pelos participantes nos seus contextos profissionais.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa privilegia a compreensão dos significados atribuídos pelos indivíduos às suas experiências, permitindo analisar os fenómenos educativos de forma contextualizada e interpretativa.

Esta abordagem revelou-se particularmente adequada ao presente estudo, uma vez que se pretende compreender como diferentes profissionais percecionam e implementam práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Pretende-se, assim, compreender não apenas “o que” os profissionais fazem, mas também “como” e “porquê” desenvolvem determinadas estratégias pedagógicas perante a diversidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

De entre as diferentes estratégias de investigação qualitativa, optou-se pela realização de um estudo de caso. Segundo Yin (2018), o estudo de caso constitui uma abordagem particularmente adequada quando se pretende analisar fenómenos contemporâneos inseridos em contextos reais e complexos, sobretudo quando as fronteiras entre o fenómeno estudado e o contexto em que este ocorre não são claramente definidas.

Esta metodologia permite uma análise aprofundada e contextualizada de uma realidade específica, favorecendo a compreensão detalhada das práticas, experiências e perceções dos participantes.

Neste sentido, o presente estudo centra-se num contexto educativo concreto — um colégio privado localizado em Vila Nova de Gaia — procurando compreender de que forma os profissionais da instituição percecionam e operacionalizam práticas relacionadas com a gestão da diversidade, a diferenciação pedagógica, o ensino individualizado e a inclusão, no 1º ciclo, mas particularmente no contexto do ensino da língua inglesa e da implementação de práticas na abordagem CLIL.

Embora o estudo não se configure formalmente como uma investigação-ação, apresenta características próximas desta abordagem, uma vez que surgiu no contexto da prática pedagógica supervisionada desenvolvida durante o estágio curricular. A experiência de estágio incluiu momentos de observação, planificação, implementação e reflexão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente em aulas de Inglês e em atividades integradas de inspiração CLIL. Neste contexto, o papel da investigadora não se limitou à observação externa das práticas educativas.

Embora o estudo não se configure formalmente como uma investigação-ação, apresenta características próximas desta abordagem, uma vez que surgiu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida durante o estágio curricular. A experiência de estágio incluiu momentos de observação, planificação, implementação e reflexão sobre práticas pedagógicas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente em aulas de Inglês e em atividades inspiradas na abordagem CLIL. Neste contexto, a investigadora assumiu um papel de participante-observadora, acompanhando de forma próxima as dinâmicas da sala de aula, os desafios associados à gestão da diversidade e as estratégias pedagógicas utilizadas pelos profissionais da instituição.

Esta proximidade ao contexto educativo permitiu articular investigação e prática pedagógica, favorecendo uma compreensão mais aprofundada das situações observadas. Como referem Coutinho (2013) e McNiff (2013), a reflexão sobre a prática constitui um elemento central na investigação em educação, permitindo aos profissionais analisar criticamente as suas ações e construir conhecimento a partir da experiência. Neste estudo, a dimensão reflexiva revelou-se particularmente relevante para interpretar as práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão em contextos reais de ensino.

A articulação entre investigação e prática pedagógica revela-se especialmente pertinente num contexto marcado pela crescente diversidade das turmas e pelas exigências associadas ao ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A implementação de abordagens como o CLIL implica uma gestão simultânea da complexidade linguística e cognitiva das tarefas, exigindo práticas pedagógicas mais flexíveis, diferenciadas e inclusivas. Neste sentido, o estudo procura compreender de que forma os profissionais ajustam

estratégias pedagógicas, recursos e formas de participação às necessidades concretas dos alunos, promovendo ambientes de aprendizagem mais acessíveis e significativos.

Ao mesmo tempo, esta opção metodológica encontra-se alinhada com os pressupostos teóricos apresentados no capítulo anterior, particularmente com as perspetivas relacionadas com pedagogia inclusiva, diferenciação pedagógica e professor reflexivo.

Tal como defendem Florian (2015), Tomlinson (2014) e Alarcão (2003), responder à diversidade implica um processo contínuo de observação, reflexão e adaptação das práticas pedagógicas, procurando ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

Deste modo, o desenho metodológico adotado permitiu desenvolver uma análise contextualizada das perceções e práticas dos profissionais envolvidos, favorecendo a compreensão aprofundada das estratégias utilizadas para responder à diversidade no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino da língua inglesa. Através desta abordagem qualitativa e interpretativa, procura-se compreender de que forma os princípios do ensino individualizado, da diferenciação pedagógica e da pedagogia inclusiva são percecionados e operacionalizados na prática educativa quotidiana.

2.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE ESTÁGIO E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente estudo foi desenvolvido num colégio, em Vila Nova de Gaia, no distrito do Porto. A instituição oferece respostas educativas desde a educação pré-escolar até ao ensino básico, distinguindo-se por um projeto educativo que valoriza a introdução precoce da língua inglesa, a promoção de metodologias ativas e a construção de ambientes de aprendizagem centrados no aluno. Para além da dimensão académica, o colégio evidencia uma preocupação com o desenvolvimento global das crianças, procurando articular dimensões cognitivas, linguísticas, sociais e emocionais no processo educativo.

Neste contexto educativo, a língua inglesa assume um papel particularmente relevante desde os primeiros anos de escolaridade (desde os 3 anos de idade), sendo integrada de forma contínua e progressiva no percurso educativo dos alunos. O contacto precoce com a língua inglesa é entendido pela instituição como uma oportunidade para promover competências comunicativas,

interculturais e cognitivas, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento da confiança e da participação dos alunos em contextos de comunicação em língua estrangeira.

As aulas de Inglês desenvolvem-se através da utilização de manuais estruturados, recursos digitais, atividades lúdicas, *storytelling*, músicas, dramatizações, jogos pedagógicos, atividades multissensoriais e estratégias de trabalho colaborativo. Estas metodologias procuram criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e motivadores, ajustados às características das crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico e às necessidades de participação ativa próprias desta faixa etária.

Como defendem Vieira et al. (2022), o ensino precoce da língua inglesa deve privilegiar experiências pedagógicas significativas, participativas e emocionalmente seguras, favorecendo o envolvimento dos alunos e a construção progressiva da confiança comunicativa.

Para além das aulas formais de inglês, o colégio desenvolve igualmente experiências pedagógicas de abordagem CLIL, promovendo momentos de articulação entre a língua inglesa e outras áreas curriculares.

Neste modelo, a língua inglesa deixa de ser apenas objeto de aprendizagem para assumir também a função de veículo de acesso a conteúdos de outras áreas do conhecimento. Esta integração curricular permite criar contextos de utilização mais autênticos e significativos da língua estrangeira, promovendo simultaneamente o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e comunicativas.

Contudo, a implementação de práticas de CLIL implica desafios pedagógicos significativos, particularmente no que diz respeito à gestão da diversidade presente nas salas de aula. Os alunos apresentam diferentes níveis de exposição prévia à língua inglesa, diferentes ritmos de apropriação linguística, distintos níveis de autonomia e diferentes formas de participação nas atividades propostas.

Neste sentido, o contexto educativo revelou-se particularmente relevante para o desenvolvimento do presente estudo, permitindo observar de que forma os profissionais procuram responder pedagogicamente à heterogeneidade dos alunos através da diferenciação

pedagógica, do ensino individualizado e da criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

As práticas pedagógicas observadas durante o estágio curricular evidenciaram uma preocupação constante com a promoção da participação dos alunos e com a adaptação das estratégias de ensino às características das turmas. A utilização de recursos visuais, materiais manipuláveis, tecnologias educativas, trabalho cooperativo, atividades diferenciadas e estratégias de *scaffolding* linguístico procurava responder aos diferentes ritmos e perfis de aprendizagem presentes nas salas de aula, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa.

A experiência de estágio permitiu acompanhar de forma próxima os processos de planificação, implementação e reflexão pedagógica desenvolvidos pelos profissionais da instituição. O estudo incidiu sobretudo no contexto do 3.º ano de escolaridade, que constituiu o principal espaço de intervenção pedagógica e observação participante, mas integrou igualmente experiências de observação e intervenção em turmas do 2.º e 4.º anos. No âmbito da prática letiva foram lecionadas cerca de dezoito aulas de Inglês e aproximadamente quarenta aulas em contexto de abordagem CLIL, possibilitando a implementação e observação de estratégias relacionadas com diferenciação pedagógica, adaptação de atividades, apoio linguístico e promoção da participação dos alunos.

Paralelamente à intervenção direta, foram realizados momentos de observação participante das aulas conduzidas pelo professor cooperante e pelos colegas de estágio, permitindo analisar diferentes formas de gestão da diversidade e de adaptação pedagógica em contexto real de sala de aula. Esta diversidade de experiências contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Embora o foco principal da investigação incida sobre as perceções dos profissionais entrevistados, a vivência direta no contexto educativo constituiu um importante elemento de apoio à interpretação dos dados recolhidos. Neste sentido, o estágio representou não apenas o contexto de recolha de dados, mas também uma oportunidade de reflexão crítica sobre os desafios e as potencialidades associados à gestão da diversidade e à implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas.

Neste sentido, o contexto de estágio constituiu não apenas o espaço de recolha de dados, mas também um elemento central na construção de uma análise contextualizada, crítica e reflexiva sobre as práticas educativas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão.

2.4. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES E CRITÉRIOS DE SELEÇÃO

Os participantes do presente estudo foram selecionados tendo em consideração a sua experiência profissional, as funções desempenhadas na instituição e o seu contacto direto com o contexto educativo em análise. Atendendo aos objetivos da investigação, considerou-se fundamental recolher perspetivas diversificadas de profissionais que trabalham diariamente com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma a compreender como são percebidas e operacionalizadas práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão.

A seleção dos participantes assumiu um carácter intencional, enquadrando-se numa lógica de amostragem por conveniência/intencional, frequentemente utilizada em investigação qualitativa. Segundo Quivy e Van Campenhoudt (2019), este tipo de amostragem procura selecionar informadores privilegiados, capazes de fornecer informação relevante sobre o fenómeno em estudo.

Participaram na investigação seis profissionais da instituição: dois professores de Inglês, duas professoras titulares do 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma professora de apoio educativo e a psicóloga educacional. Esta diversidade de funções permitiu integrar diferentes perspetivas sobre a gestão da diversidade, a diferenciação pedagógica, o ensino individualizado, a inclusão e o acompanhamento das aprendizagens dos alunos.

Os participantes apresentam percursos profissionais distintos e experiência significativa no contexto educativo, abrangendo diferentes áreas de intervenção, desde a docência em contexto de sala de aula ao apoio educativo e psicopedagógico. Esta diversidade revelou-se particularmente relevante para a compreensão das diferentes dimensões associadas ao fenómeno em estudo.

De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos, os participantes, conforme apresentados na tabela 1, foram identificados através de códigos alfanuméricos (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), e utilizados ao longo da apresentação e análise dos resultados.

Código	Função	Área de atuação	Experiência profissional
P1	Professor de Inglês e membro da direção	Ensino de Inglês no 1.º ciclo, coordenação e organização pedagógica	28 anos
P2	Professor de Inglês	Ensino de Inglês no 1.º ciclo e práticas CLIL	8 anos
P3	Professora titular do 4.º ano	1.º Ciclo do Ensino Básico	23 anos
P4	Psicóloga educacional	Apoio psicopedagógico e acompanhamento socioemocional	Cerca de 20 anos
P5	Professora de apoio educativo	Apoio individualizado e diferenciação pedagógica	Desde 2023
P6	Professora titular do 2.º ano	1.º Ciclo do Ensino Básico	26 anos

Tabela 1 – Caracterização dos participantes envolvidos na investigação. Fonte: Elaboração própria

A diversidade de funções e percursos profissionais dos participantes permitiu integrar diferentes perspetivas sobre a realidade educativa analisada, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do fenómeno em estudo.

2.5. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Para responder aos objetivos da investigação e compreender de forma aprofundada as perceções e práticas associadas ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, recorreu-se à utilização de dois instrumentos principais de recolha de dados: a entrevista semiestruturada e o diário de bordo/notas de campo.

A utilização destes instrumentos permitiu recolher informação diversificada e contextualizada, favorecendo a triangulação dos dados e uma compreensão mais aprofundada do fenómeno em estudo, aspeto particularmente valorizado na investigação qualitativa e nos estudos de caso (Yin, 2018).

2.5.1. ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

A entrevista semiestruturada constituiu o principal instrumento de recolha de dados do presente estudo, permitindo aceder às perceções, experiências e interpretações dos participantes relativamente às práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e do ensino da língua inglesa.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista semiestruturada apresenta uma natureza flexível que permite orientar a conversa através de um conjunto prévio de questões, mantendo simultaneamente abertura para explorar temas emergentes e aprofundar aspetos considerados relevantes durante o diálogo com os participantes. Esta flexibilidade revelou-se particularmente importante no presente estudo, uma vez que permitiu compreender não apenas as práticas pedagógicas utilizadas pelos profissionais, mas também os significados, preocupações e reflexões associados à gestão da diversidade nas salas de aula.

A construção do guião de entrevista foi realizada especificamente para esta investigação (ad hoc), tendo como principal referência os objetivos do estudo e o enquadramento teórico apresentado no Capítulo 1. As questões elaboradas procuraram integrar dimensões relacionadas com a diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2014, 2017), a adaptação pedagógica e monitorização das aprendizagens (Roy, Guay & Valois, 2013), bem como a reflexão docente, a gestão da diversidade e a pedagogia inclusiva (Alarcão, 2003, Florian, 2015; Florian & Black-Hawkins, 2011).

Embora a *Differentiated Instruction Scale* proposta por Roy, Guay e Valois (2013) tenha sido concebida para estudos de natureza quantitativa, algumas das suas dimensões, nomeadamente a adaptação pedagógica e a monitorização das aprendizagens, serviram de referência conceptual para a formulação das questões abertas utilizadas na entrevista.

O guião de entrevista foi organizado em diferentes blocos temáticos, articulados com os objetivos da investigação. Numa primeira fase procurou-se recolher informação relativa ao percurso profissional dos participantes e à sua experiência no contexto educativo. Seguidamente, foram exploradas as perceções sobre a diversidade presente nas turmas e as conceções relativas ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão. O guião integrou ainda questões relacionadas com as estratégias pedagógicas utilizadas, os processos de avaliação e

acompanhamento das aprendizagens, bem como os principais desafios e condições facilitadoras da implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas.

Seguidamente, foram exploradas as percepções sobre a diversidade presente nas turmas e as conceções relativas ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão. O guião integrou ainda questões relacionadas com as estratégias pedagógicas utilizadas, os processos de avaliação e acompanhamento das aprendizagens, bem como os principais desafios e condições facilitadoras da implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas e diferenciadas.

Para além do guião dirigido aos professores, foi elaborado um guião específico para a psicóloga educacional da instituição. Embora se tenham mantido os mesmos objetivos gerais da investigação, este instrumento privilegiou uma perspetiva mais transversal sobre as necessidades dos alunos, o acompanhamento psicopedagógico, a articulação entre profissionais e os desafios associados à inclusão educativa.

A entrevista semiestruturada permitiu, assim, recolher dados qualitativos aprofundados sobre as percepções e práticas dos profissionais envolvidos, contribuindo para compreender de que forma são percecionadas e implementadas práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão no contexto estudado.

2.5.2. DIÁRIO DE BORDO E NOTAS DE CAMPO

Para além das entrevistas semiestruturadas, foi igualmente utilizado um diário de bordo/notas de campo enquanto instrumento complementar de recolha de dados. A utilização deste instrumento revelou-se particularmente importante devido à proximidade da investigação com a prática pedagógica desenvolvida durante o estágio curricular.

Segundo Coutinho (2013), o diário de bordo constitui um instrumento fundamental em processos de investigação próximos da investigação-ação, permitindo ao investigador registar observações, reflexões, dificuldades, decisões pedagógicas e interpretações construídas ao longo da experiência educativa. Para além da descrição dos acontecimentos observados, este instrumento possibilita igualmente uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica e sobre as dinâmicas vivenciadas no contexto educativo.

Ao longo do estágio curricular, o diário de bordo foi utilizado para registar observações relacionadas com as dinâmicas de sala de aula, as estratégias pedagógicas implementadas, os níveis de participação dos alunos, os diferentes ritmos de aprendizagem identificados e os processos de adaptação pedagógica desenvolvidos no contexto do ensino da língua inglesa e das atividades de inspiração CLIL. Os registos incluíram ainda reflexões sobre a utilização de estratégias de diferenciação pedagógica, *scaffolding* linguístico, adaptação de atividades e organização de momentos de participação diferenciada nas aulas lecionadas durante a prática de ensino supervisionada.

Para além da componente descritiva, o diário de bordo constituiu um importante instrumento de reflexão profissional, permitindo analisar a eficácia das estratégias implementadas, identificar dificuldades associadas à gestão da diversidade e refletir sobre os ajustamentos pedagógicos realizados ao longo da intervenção educativa. Neste sentido, possibilitou articular a experiência prática desenvolvida durante o estágio com os referenciais teóricos que sustentam o presente estudo.

A conjugação das entrevistas semiestruturadas com os registos do diário de bordo permitiu enriquecer a compreensão do fenómeno estudado e reforçar a contextualização dos dados recolhidos, contribuindo para uma análise mais aprofundada das práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.6. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados decorreu ao longo do período de estágio curricular realizado num colégio de ensino particular localizado em Vila Nova de Gaia.

Para responder aos objetivos da investigação, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas e ao registo sistemático de observações e reflexões no diário de bordo/notas de campo.

As entrevistas constituíram o principal instrumento de recolha de dados, permitindo aceder às perceções, experiências e práticas dos participantes relativamente ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. As entrevistas

realizaram-se individualmente, em contexto presencial e em espaços da própria instituição considerados adequados para a realização de um diálogo tranquilo e reflexivo. A duração das entrevistas variou entre aproximadamente 20 e 40 minutos.

Antes da realização das entrevistas, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos do estudo, da natureza académica da investigação e da forma como os dados seriam utilizados. Foi garantida a participação voluntária, a confidencialidade dos dados e o anonimato das respostas, tendo todos os participantes assinado um termo de consentimento informado. Para assegurar a proteção da identidade dos participantes, foram utilizados códigos alfanuméricos (P1, P2, P3, P4, P5 e P6) ao longo da análise e apresentação dos resultados.

Com autorização prévia dos participantes, todas as entrevistas foram gravadas em suporte áudio e posteriormente transcritas na íntegra, procurando preservar o mais fielmente possível os discursos produzidos. Durante a condução das entrevistas foi mantida uma postura flexível, permitindo aprofundar temas emergentes e explorar exemplos concretos das experiências relatadas pelos participantes, em consonância com os princípios da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994).

Paralelamente, foi utilizado um diário de bordo/notas de campo para registar observações realizadas durante a prática de ensino supervisionada, bem como reflexões relacionadas com a implementação de estratégias pedagógicas, a gestão da diversidade e os ajustamentos efetuados em função das necessidades dos alunos. Este instrumento revelou-se particularmente relevante para documentar situações observadas em contexto real de sala de aula e apoiar a reflexão sobre a prática pedagógica.

A recolha de dados beneficiou da presença continuada da investigadora no contexto educativo, através da observação participante realizada durante o estágio. Para além da observação de aulas, foram lecionadas aulas de Inglês no 3.º ano de escolaridade e desenvolvidas atividades de inspiração CLIL no 2.º ano, possibilitando um contacto próximo com as dinâmicas da sala de aula e com os desafios associados à gestão da diversidade.

A combinação entre os dados recolhidos através das entrevistas e os registos do diário de bordo permitiu realizar uma triangulação de fontes de informação, contribuindo para uma compreensão

mais contextualizada das práticas educativas analisadas e reforçando a articulação entre os referenciais teóricos mobilizados e as situações observadas no terreno.

Concluída a fase de recolha de dados, procedeu-se à organização das transcrições das entrevistas e das notas de campo para posterior análise qualitativa. O tratamento dos dados inspirou-se nos procedimentos de análise de conteúdo propostos por Bardin (2015), envolvendo uma fase inicial de leitura flutuante do corpus, seguida da identificação de unidades de significado, construção de categorias temáticas e interpretação dos resultados.

As categorias de análise foram definidas a partir da articulação entre os objetivos e questões de investigação, os temas explorados nos guiões de entrevista e os referenciais teóricos mobilizados no estudo. Estas categorias assumiram inicialmente um carácter orientador, sendo progressivamente refinadas ao longo do processo de análise, à medida que emergiam novos significados e relações a partir dos discursos dos participantes.

2.7. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização e transcrição integral das entrevistas, os dados recolhidos foram analisados através de uma análise de conteúdo de natureza temática, procurando identificar padrões de significado, ideias recorrentes e dimensões relevantes presentes nos discursos dos participantes.

A análise dos dados inspirou-se nos contributos de Braun e Clarke (2006), relativamente à análise de natureza temática, e de Bardin (2015), no que respeita à organização sistemática do corpus, construção de categorias e interpretação dos dados.

Esta abordagem revelou-se adequada à natureza qualitativa do estudo, permitindo compreender de forma aprofundada as perceções e práticas dos participantes relativamente ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica, à inclusão e à gestão da diversidade no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Numa primeira fase, procedeu-se à leitura integral das transcrições das entrevistas e das notas de campo registadas no diário de bordo, correspondendo à fase de pré-análise proposta por Bardin (2015). Esta etapa permitiu uma familiarização inicial com os dados e a identificação de temas, ideias e significados relevantes para os objetivos da investigação.

Posteriormente, foi realizada a codificação do material recolhido através da identificação de unidades de significado, expressões recorrentes e segmentos discursivos considerados relevantes, conforme representado na tabela 2. Este processo permitiu organizar os dados em categorias e subcategorias temáticas, construídas a partir da articulação entre os objetivos e questões de investigação, os temas explorados nos guiões de entrevista, os referenciais teóricos mobilizados e os temas emergentes dos discursos dos participantes.

Categorias de análise	Subcategorias
Diversidade e inclusão	Ritmos de aprendizagem; necessidades educativas; participação dos alunos; heterogeneidade das turmas
Ensino individualizado e diferenciação pedagógica	Adaptação de atividades; adaptação de recursos; flexibilização pedagógica; apoio individualizado
Estratégias pedagógicas no ensino da língua inglesa	<i>Scaffolding</i> linguístico; recursos visuais; atividades lúdicas; <i>storytelling</i> ; trabalho colaborativo; práticas CLIL
Avaliação e acompanhamento das aprendizagens	Observação; monitorização contínua; feedback; adaptação da avaliação
Colaboração entre profissionais	Articulação entre docentes; trabalho multidisciplinar; colaboração com serviços de apoio; relação escola-família
Constrangimentos e condições facilitadoras	Gestão do tempo; dimensão das turmas; recursos disponíveis; formação contínua; colaboração profissional; apoio institucional

Tabela 2- apresenta a organização das categorias e subcategorias utilizadas na análise dos dados. **Fonte:** Elaboração própria.

A construção destas categorias representadas na tabela 2, permitiu organizar e interpretar os dados de forma sistemática, favorecendo a identificação de relações entre as perceções dos participantes, as práticas pedagógicas descritas e os referenciais teóricos mobilizados ao longo da investigação. Procurou-se igualmente valorizar a diversidade de perspetivas presentes nos discursos, considerando as especificidades associadas às diferentes funções desempenhadas pelos participantes.

Paralelamente, as notas de campo e reflexões registadas no diário de bordo foram utilizadas como elemento complementar de análise, permitindo contextualizar situações observadas durante a prática de ensino supervisionada e enriquecer a interpretação dos dados obtidos através das entrevistas.

Ao longo do processo analítico, procurou-se manter uma postura reflexiva relativamente à interpretação dos dados, reconhecendo o papel da investigadora enquanto participante no contexto educativo observado. Esta perspetiva encontra-se alinhada com os contributos de Alarcão (2003) e Coutinho (2013), que destacam a importância da reflexão crítica na investigação em educação.

Numa fase final, os resultados foram articulados com o enquadramento teórico apresentado no Capítulo 1, procurando compreender de que forma as perceções e práticas relatadas pelos participantes se relacionam com os princípios da diferenciação pedagógica, da pedagogia inclusiva, do ensino individualizado e da gestão da diversidade discutidos na literatura.

Este processo permitiu transformar os testemunhos dos participantes e os registos produzidos durante o estágio em evidências qualitativas relevantes para compreender a forma como são percecionadas e implementadas práticas relacionadas com o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão no contexto estudado.

2.8. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS DA INVESTIGAÇÃO

A realização do presente estudo procurou respeitar os princípios éticos fundamentais da investigação em educação, assegurando o respeito pelos participantes, a confidencialidade das informações recolhidas e a integridade científica ao longo de todo o processo investigativo.

Antes da realização das entrevistas, todos os participantes foram informados acerca dos objetivos da investigação, da natureza da sua participação e da forma como os dados recolhidos seriam utilizados. Foi garantida a participação voluntária, bem como o direito de desistir do estudo em qualquer momento, sem qualquer prejuízo. Todos os participantes assinaram um termo de consentimento informado (ver Anexo III), autorizando a recolha e utilização dos dados exclusivamente para fins académicos e científicos.

De forma a garantir o anonimato e a confidencialidade, os participantes foram identificados através de códigos alfanuméricos (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), utilizados ao longo da análise e apresentação dos resultados. Procurou-se igualmente omitir quaisquer elementos que pudessem permitir a identificação dos participantes, das turmas envolvidas ou da instituição educativa.

As entrevistas foram gravadas apenas mediante autorização prévia dos participantes, sendo os registos utilizados exclusivamente para efeitos de transcrição e análise dos dados. As gravações e restantes documentos produzidos durante a investigação foram armazenados de forma segura e utilizados apenas no âmbito do presente estudo.

As transcrições das entrevistas e os registos do diário de bordo foram tratados de forma confidencial, procurando preservar a autenticidade dos discursos e das situações observadas. Durante a análise dos dados, procurou-se representar fielmente as perceções e experiências dos participantes, evitando interpretações descontextualizadas ou enviesadas.

Atendendo ao facto de a investigação ter sido desenvolvida em contexto de estágio curricular e envolver observação participante, procurou-se manter uma postura reflexiva relativamente ao papel da investigadora no processo de investigação. Esta preocupação permitiu reconhecer potenciais influências da experiência pessoal na interpretação dos dados e reforçar o rigor e a credibilidade da análise realizada.

Atendendo ao facto de a investigação ter sido desenvolvida no contexto da Prática de Ensino Supervisionada, procurou-se manter uma postura reflexiva relativamente ao duplo papel de estagiária e investigadora, reconhecendo a possibilidade de influência das experiências vividas na interpretação dos dados e procurando assegurar uma análise crítica, rigorosa e fundamentada dos resultados.

Deste modo, os princípios éticos assumiram um papel central no desenvolvimento do estudo, contribuindo para assegurar a transparência, a responsabilidade científica e a credibilidade da investigação realizada.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O presente capítulo apresenta a análise e interpretação dos dados recolhidos no âmbito da investigação, integrando as entrevistas semiestruturadas realizadas aos participantes e os registos produzidos no diário de bordo e nas notas de campo elaboradas durante o estágio curricular.

A análise foi desenvolvida através de uma abordagem qualitativa de natureza interpretativa, recorrendo à análise de conteúdo de natureza temática (Bardin, 2015; Braun & Clarke, 2006). Este processo permitiu identificar padrões de significado, convergências e divergências nos discursos dos participantes relativamente à gestão da diversidade, ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A triangulação entre diferentes fontes de informação possibilitou relacionar as percepções expressas pelos participantes com situações observadas durante a Prática de Ensino Supervisionada, contribuindo para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto estudado.

Assim, a análise que se segue procura compreender de que forma os profissionais respondem à diversidade presente nas salas de aula, bem como os desafios e potencialidades associados à implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas, diferenciadas e inclusivas

3.1. DIVERSIDADE E HETEROGENEIDADE NAS TURMAS

A análise das entrevistas realizadas aos diferentes profissionais participantes no estudo permitiu identificar a diversidade presente nas salas de aula como uma das principais características dos contextos educativos atuais e, simultaneamente, como um dos maiores desafios enfrentados pelos docentes no quotidiano escolar. Os discursos dos participantes evidenciam uma perceção comum de que as turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico são atualmente marcadas por níveis crescentes de heterogeneidade, nomeadamente ao nível dos ritmos de aprendizagem, níveis de desempenho, interesses, perfis cognitivos, maturidade emocional, motivação, autonomia e necessidades educativas dos alunos.

Os participantes referem que esta diversidade se manifesta de forma particularmente evidente no contexto do ensino da língua inglesa, uma vez que os alunos apresentam diferentes níveis de exposição prévia à língua, diferentes capacidades de compreensão oral e diferentes níveis de confiança relativamente à participação em atividades comunicativas. Neste sentido, os profissionais entrevistados reconhecem que a gestão da diversidade no ensino do Inglês exige uma adaptação constante das estratégias pedagógicas e uma atenção contínua às características individuais dos alunos.

Para além de reconhecerem a diversidade como uma característica inerente às turmas atuais, os participantes consideram que essa heterogeneidade se tem intensificado ao longo dos últimos anos.

P1 refere que, no início da sua carreira, as turmas apresentavam características mais homogêneas, existindo apenas “um ou outro aluno com mais dificuldades”, enquanto atualmente “dentro de uma turma existem imensos ritmos e níveis de aprendizagem”. Esta ideia é igualmente reforçada por P2, que afirma que “não é fácil gerir tanta diversidade e esta é a parte mais difícil”, evidenciando a complexidade crescente da resposta pedagógica às diferentes necessidades presentes na sala de aula.

Os discursos dos participantes revelam uma consciência clara de que o modelo tradicional de ensino uniforme já não responde adequadamente à realidade das turmas atuais. Esta perceção aproxima-se dos contributos de Cruz (2010) e Tomlinson (2014), que defendem a necessidade de abandonar o “mito da turma homogênea” e desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis e ajustadas à diversidade dos alunos.

Para além das diferenças relacionadas com os ritmos de aprendizagem e desempenho académico, os participantes identificam igualmente dificuldades associadas à atenção, concentração, autorregulação e maturidade emocional das crianças. P5 refere que “todos os alunos são diferentes” e que cada criança apresenta “o seu ritmo de trabalho e as suas áreas de interesse”, salientando a necessidade de adaptar constantemente as estratégias pedagógicas às características da turma.

A Psicóloga educacional da instituição (P4) destaca igualmente o aumento do número de alunos com necessidades de suporte à aprendizagem e inclusão, particularmente ao nível das dificuldades específicas relacionadas com a leitura, escrita, concentração e autorregulação emocional. A participante refere ainda que existe atualmente uma maior sensibilidade para a identificação precoce destas dificuldades, defendendo a importância da prevenção e da intervenção desde os primeiros anos de escolaridade.

Segundo P4, muitas dificuldades que anteriormente passavam despercebidas são hoje identificadas de forma mais rápida, permitindo uma intervenção mais atempada e ajustada às necessidades das crianças.

Esta preocupação com a intervenção precoce aproxima-se das perspetivas defendidas pela UNESCO (2020), que sublinham a importância de criar respostas educativas inclusivas desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo a participação e o sucesso educativo de todos os alunos.

Os participantes associam igualmente a diversidade das turmas à necessidade de recorrer a práticas pedagógicas mais flexíveis, diferenciadas e inclusivas. Vários profissionais referem que a existência de diferentes ritmos de aprendizagem obriga os professores a adaptar tarefas, recursos, formas de participação, estratégias de acompanhamento e modalidades de avaliação.

No contexto específico do ensino da língua inglesa, esta necessidade de adaptação torna-se ainda mais evidente. Os professores de Inglês referem que existem frequentemente diferenças significativas entre alunos que têm contacto com a língua inglesa fora da escola e alunos cuja exposição à língua ocorre apenas em contexto escolar. Esta realidade obriga os docentes a criarem estratégias que permitam manter os alunos mais avançados motivados, sem comprometer simultaneamente a participação e compreensão dos alunos que apresentam maiores dificuldades linguísticas.

Neste sentido, os participantes referem o recurso frequente a estratégias como a utilização de recursos visuais, gestos e linguagem corporal, músicas, jogos, atividades multissensoriais, repetição de instruções, *scaffolding* linguístico e trabalho colaborativo. De acordo com os participantes, estas abordagens contribuem para facilitar a compreensão da língua inglesa e promover a participação de todos os alunos, independentemente do seu nível de proficiência linguística.

Esta realidade foi igualmente observada durante o estágio curricular. Durante a implementação das atividades de inglês e de abordagem CLIL, foram concebidos e adaptados diferentes recursos visuais com o objetivo de apoiar a compreensão linguística dos alunos e facilitar a sua participação nas tarefas propostas. A utilização destes materiais procurou responder aos diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de proficiência presentes na turma, contribuindo para a criação de oportunidades de participação mais equitativas.

Esta observação encontra igualmente suporte nos registos do diário de bordo. Durante uma atividade de *storytelling* intitulada “*Go Shopping*”, realizada no 3.º ano de escolaridade, a utilização de imagens sequenciais, apoio gestual e materiais visuais facilitou a compreensão da narrativa e a participação dos alunos com menor domínio da língua inglesa. Simultaneamente, os alunos com maior proficiência linguística foram incentivados a produzir respostas mais elaboradas e a colaborar com os colegas durante as atividades de dramatização e interação oral. Os recursos apresentados na Figura 1, constituem exemplos dos materiais utilizados durante esta intervenção pedagógica, evidenciando a utilização de suportes visuais como estratégia de apoio à compreensão linguística e à participação dos alunos nesta atividade de uma aula de inglês do 3º ano. O uso destes recursos visava colmatar qualquer dificuldade que eventualmente pudesse surgir na turma e, ao mesmo tempo, contribuir e incentivar para o diálogo que os alunos desempenharam na aula quando simularam uma “ida às compras”. Estes recursos incentivaram o diálogo e a confiança dos alunos no papel que estavam a desempenhar, desenvolvendo a capacidade comunicativa bem como a consolidação e aquisição de novo vocabulário.

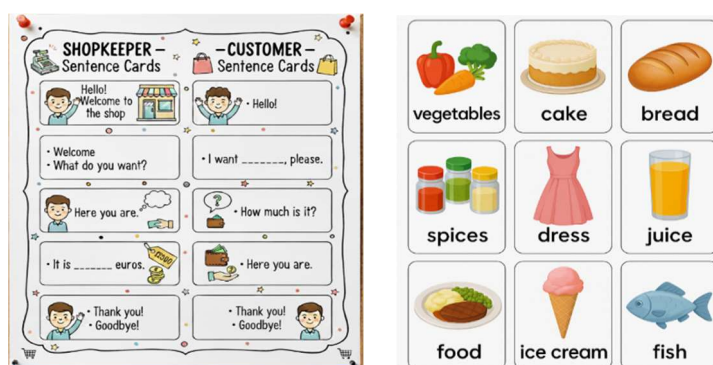


Figura 1 – Exemplos de recursos visuais utilizados para promover a compreensão linguística e a participação dos alunos em atividades de Inglês e CLIL, Fonte: Elaboração própria

Assim, as perceções dos participantes aproximam-se dos princípios defendidos por Tomlinson (2014), ao reconhecerem a importância de ajustar conteúdos, processos e estratégias pedagógicas às características e necessidades dos alunos.

Paralelamente, os discursos revelam também proximidade com os contributos de Florian e Black-Hawkins (2011), particularmente na valorização de práticas pedagógicas inclusivas que procuram ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos sem criar percursos segregados.

Contudo, as entrevistas evidenciam igualmente algumas tensões entre os princípios teóricos associados à inclusão e à diferenciação pedagógica e as limitações práticas vividas pelos profissionais no contexto escolar.

Os participantes referem dificuldades relacionadas com a gestão do tempo, o elevado número de alunos por turma, a necessidade de responder simultaneamente a diferentes níveis de aprendizagem, a pressão associada ao cumprimento das exigências curriculares e a escassez de recursos humanos e materiais. Os discursos sugerem que, embora exista uma preocupação generalizada em promover práticas mais inclusivas e ajustadas às necessidades dos alunos, a sua concretização nem sempre é compatível com as condições reais de funcionamento das salas de aula.

Esta tensão foi igualmente observada durante o estágio curricular. Em diferentes momentos, tornou-se evidente a dificuldade de proporcionar um acompanhamento individualizado a todos os alunos, particularmente em atividades que exigiam apoio mais próximo ao nível da compreensão linguística ou da realização das tarefas. A coexistência de diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de proficiência linguística implicava frequentemente a necessidade de ajustar estratégias e prioridades pedagógicas ao longo da aula, evidenciando os desafios associados à operacionalização dos princípios da diferenciação pedagógica em contextos reais de ensino.

Esta realidade encontra suporte nos registos do diário de bordo. Num dos momentos de reflexão pedagógica, foi registado que: *"Algumas destas atividades foram inicialmente realizadas em grupo ou em pares, mas, ao fim de alguns minutos, verificou-se que alguns alunos se encontravam muito mais atrasados do que outros, o que levou à realização conjunta da atividade."* *"Nem sempre é fácil gerir estes comportamentos e ritmos de aprendizagem diferentes e, mesmo com atividades diferenciadas, torna-se difícil encontrar um equilíbrio que permita a participação de todos os alunos nas tarefas propostas."* *"O tempo previsto para as atividades revelou-se insuficiente para acompanhar todos os alunos nas tarefas."* (Diário de bordo, 03/11/2025).

Este registo evidencia as dificuldades associadas à gestão simultânea de diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de autonomia dentro da mesma turma. Revela igualmente que a implementação de práticas diferenciadas exige reajustamentos constantes durante a aula, nem sempre sendo possível proporcionar o mesmo nível de acompanhamento a todos os alunos.

P2 refere, por exemplo, que muitas vezes sente dificuldade em conseguir “dar atenção a todos da forma que gostaria”, sobretudo quando existem alunos com necessidades muito distintas na mesma turma. Esta preocupação é também partilhada por outros participantes, que reconhecem que a implementação de práticas verdadeiramente individualizadas exige tempo, articulação e condições institucionais nem sempre fáceis de garantir.

Apesar destas dificuldades, os discursos dos participantes evidenciam uma forte preocupação com a criação de ambientes de aprendizagem mais inclusivos, participativos e ajustados à diversidade dos alunos.

Os profissionais reconhecem que a heterogeneidade das turmas não deve ser encarada como um obstáculo, mas como uma realidade inerente aos contextos educativos contemporâneos.

Os discursos dos participantes evidenciam uma conceção da docência centrada na flexibilidade, na observação contínua e na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Esta perspetiva aproxima-se da visão de Alarcão (2003), ao valorizar o papel do professor reflexivo na gestão da diversidade e na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Os registos do diário de bordo confirmam esta necessidade de ajustamento permanente, evidenciando que muitas das decisões pedagógicas tomadas durante a prática letiva resultaram da observação das dificuldades, interesses e potencialidades manifestadas pelos alunos ao longo das atividades.

De forma geral, a análise das entrevistas permite compreender que os participantes reconhecem a diversidade como uma característica central das salas de aula contemporâneas e consideram essencial o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais diferenciadas, inclusivas e ajustadas às necessidades dos alunos.

Os discursos evidenciam igualmente que a gestão da heterogeneidade constitui atualmente uma das maiores exigências colocadas aos profissionais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, reforçando a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, diferenciadas e inclusivas. Particularmente no contexto do ensino da língua inglesa, coexistem diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de

proficiência linguística, experiências prévias e perfis de participação, exigindo dos docentes uma adaptação contínua das estratégias de ensino e das formas de apoio à aprendizagem.

3.2. CONCEÇÕES SOBRE ENSINO INDIVIDUALIZADO, DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO

A análise das entrevistas permitiu compreender diferentes concepções dos participantes relativamente ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente no ensino da língua inglesa.

Os profissionais entrevistados associam o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão à necessidade de adaptar o ensino às características, ritmos de aprendizagem, interesses e necessidades dos alunos. Os discursos evidenciam uma perceção comum de que a crescente diversidade presente nas salas de aula exige o abandono de práticas pedagógicas uniformes e a adoção de abordagens mais flexíveis e ajustadas às características dos alunos.

Esta ideia aproxima-se dos contributos de Tomlinson (2014), que defende a diferenciação pedagógica como uma resposta à heterogeneidade das turmas, através da adaptação de conteúdos, processos, produtos e formas de participação na aprendizagem.

Apesar dos conceitos de ensino individualizado, diferenciação pedagógica e inclusão surgirem frequentemente articulados nos discursos dos participantes, as entrevistas evidenciam também algumas diferenças na forma como estes são compreendidos e operacionalizados na prática educativa.

Vários participantes associam o ensino individualizado à necessidade de acompanhar os alunos de forma mais próxima, ajustando o apoio pedagógico às dificuldades e ritmos de aprendizagem de cada criança.

P4 define o ensino individualizado como a adaptação “do processo de ensino a cada aluno tendo em conta as características e individualidades de cada criança”, destacando a importância da diferenciação pedagógica na criação de práticas mais inclusivas e ajustadas à diversidade presente nas turmas.

Também P1 associa o ensino individualizado à necessidade de proximidade pedagógica e acompanhamento contínuo dos alunos, referindo que, embora nem sempre exista uma planificação totalmente diferenciada, o professor deve procurar “estar próximo” dos alunos e ajustar continuamente as suas práticas às necessidades identificadas no quotidiano da sala de aula. Esta ideia aproxima-se da perspectiva de Hattie (2012), que relaciona o ensino individualizado com a monitorização das aprendizagens e com a capacidade do professor adaptar o apoio pedagógico ao progresso dos alunos.

No diário de bordo também há a referência à importância do relacionamento e confiança entre o aluno e o professor. Nas aulas que a docente assistiu e dadas pelo cooperante, alguns alunos passaram a ficar na mesa da docente como forma de os apoiar individualmente nas tarefas que eram realizadas na sala de aula. Após alguns dias deste acompanhamento, estes alunos já tinham mais confiança para participar na aula, fazerem os exercícios de forma correta e se voluntariarem para as tarefas propostas. A relação de proximidade que foi criada, transmitiu confiança a estes alunos para estarem mais atentos e participativos nas aulas de inglês.

Os discursos dos participantes demonstram, assim, que o ensino individualizado é frequentemente menos entendido como a criação de um currículo totalmente distinto para cada aluno e mais como a capacidade de flexibilizar estratégias, recursos, níveis de apoio e formas de acompanhamento dentro de uma comunidade de aprendizagem comum.

Esta perspectiva aproxima-se igualmente dos princípios da pedagogia inclusiva defendidos por Florian e Black-Hawkins (2011), particularmente quando os participantes referem que todos os alunos devem participar nas atividades da turma, ainda que recorrendo a diferentes níveis de apoio, estratégias ou adaptações pedagógicas.

As entrevistas evidenciam igualmente uma forte articulação entre ensino individualizado e diferenciação pedagógica. Os participantes associam frequentemente estes conceitos à necessidade de adaptar tarefas e materiais às características dos alunos, disponibilizar apoio individualizado, flexibilizar os processos de avaliação e organizar as atividades de forma diferenciada. Os discursos referem ainda a importância do trabalho em pequenos grupos, da utilização de recursos visuais, do recurso a estratégias de *scaffolding* linguístico e da adaptação do ritmo de trabalho em função das necessidades identificadas. De forma geral, os participantes

consideram que a diferenciação pedagógica constitui uma das principais formas de operacionalizar o ensino individualizado no contexto das salas de aula contemporâneas.

Estas práticas aproximam-se dos princípios defendidos por Tomlinson (2014), ao evidenciarem a preocupação dos profissionais em criar diferentes formas de acesso à aprendizagem e em responder às necessidades específicas dos alunos sem os excluir das dinâmicas coletivas da turma.

No contexto específico do ensino da língua inglesa, os participantes destacam particularmente a necessidade de adaptar estratégias pedagógicas aos diferentes níveis de proficiência linguística presentes nas turmas. Os professores de Inglês referem que alguns alunos apresentam contacto frequente com a língua fora da escola, enquanto outros revelam maiores dificuldades ao nível da compreensão oral, expressão verbal ou aquisição de vocabulário básico.

Neste sentido, vários participantes defendem a importância de recorrer a estratégias multissensoriais e atividades lúdicas que promovam o envolvimento e a participação de todos os alunos. Os discursos evidenciam a utilização frequente de jogos, músicas, *storytelling*, dramatizações e recursos visuais como formas de facilitar a compreensão dos conteúdos e aumentar a motivação para a aprendizagem. Foram igualmente referidas estratégias de apoio à compreensão, como a repetição de instruções, o recurso a gestos, imagens e outras formas de comunicação visual, particularmente importantes no contexto do ensino da língua inglesa. Paralelamente, o trabalho colaborativo e a utilização de tecnologias educativas surgem associados à criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos, capazes de responder à diversidade de perfis e ritmos de aprendizagem presentes nas turmas.

Esta preocupação foi igualmente observada durante o estágio curricular. A figura 2, foi utilizada numa atividade de *storytelling* desenvolvida no 3.º ano de escolaridade, subordinada à temática do Natal, a narrativa foi acompanhada por imagens sequenciais, gestos e repetição das estruturas linguísticas mais relevantes, permitindo que alunos com diferentes níveis de proficiência, acompanhassem a história e participassem nas atividades de compreensão subseqüentes.



Figura 2 –Flashcards utilizados como estratégia de scaffolding linguístico numa atividade de storytelling desenvolvida no 3.º ano de escolaridade, Fonte: Elaboração própria

A utilização destes suportes na sala de aula, revelou-se particularmente importante para promover a participação dos alunos que demonstravam maiores dificuldades na compreensão oral da língua inglesa, evidenciando o papel do *scaffolding linguístico* na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos.

Algumas entrevistas evidenciam igualmente a influência dos princípios do DUA, sobretudo quando os participantes referem a importância de integrar diferentes estímulos visuais, auditivos e manipulativos de forma a responder às várias formas de aprendizagem presentes nas turmas. P4 reconhece que esta abordagem “ainda não está muito desenvolvida” no quotidiano da escola, mas considera que existe uma crescente consciência da importância de criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis e flexíveis para todos os alunos.

Os discursos dos participantes revelam também uma preocupação significativa com a inclusão educativa e com a necessidade de evitar práticas que possam conduzir à exclusão ou segregação de determinados alunos.

Em vários momentos das entrevistas surge a ideia de que todos os alunos devem participar nas atividades desenvolvidas pela turma, ainda que possam beneficiar de adaptações ao nível dos recursos disponibilizados, do apoio prestado, do tempo atribuído às tarefas, das instruções fornecidas ou das expectativas relativamente ao desempenho. Os participantes defendem que estas adaptações não devem traduzir-se na exclusão dos alunos das experiências de aprendizagem comuns, mas antes na criação de condições que permitam a sua participação efetiva e significativa.

Esta preocupação aproxima-se claramente da perspectiva defendida por Florian (2015), ao valorizar a ampliação das oportunidades de aprendizagem para todos os alunos em vez da criação de percursos paralelos ou segregados. Nesta perspectiva, a inclusão não se traduz na adaptação de alguns alunos a um modelo previamente definido, mas na construção de ambientes de aprendizagem suficientemente flexíveis para responder à diversidade presente na sala de aula.

Contudo, apesar da valorização destas práticas, as entrevistas revelam igualmente algumas tensões entre os princípios teóricos associados à inclusão e à diferenciação pedagógica e as possibilidades concretas da prática educativa.

Esta dificuldade torna-se particularmente evidente no discurso de P2, quando refere que o ensino individualizado continua a ser “um território um bocadinho frágil” e que muitas vezes os professores acabam por “desenrascar as situações”, reconhecendo a distância entre os princípios teóricos associados à individualização do ensino e as limitações reais do contexto escolar.

Também P5 destaca que muitas das adaptações pedagógicas surgem de forma intuitiva e flexível no quotidiano da sala de aula, sendo frequentemente necessário “ir ajustando” estratégias em função das dificuldades e necessidades observadas nos alunos. Esta perspectiva encontra paralelo em diversas situações observadas durante o estágio curricular.

Numa atividade CLIL desenvolvida no 2.º ano de escolaridade, por exemplo, a tarefa previa inicialmente a utilização de vocabulário específico relacionado com os números ordinais. Contudo, durante a sua implementação verificou-se que alguns alunos apresentavam dificuldades na compreensão das instruções e dos conceitos trabalhados em língua inglesa.

Perante esta situação, tornou-se necessário simplificar parte da linguagem utilizada, introduzir exemplos concretos e reforçar os apoios visuais e auditivos previstos, através da utilização de imagens e músicas, de forma a garantir a participação de todos os alunos na atividade.

A Figura 3 apresenta um dos recursos pedagógicos utilizados nesta atividade, concebido para apoiar a compreensão dos números ordinais através da associação entre linguagem verbal, representação visual e exemplos concreto. A resolução da segunda parte da ficha, ajuda os alunos na memorização da escrita e na organização da tarefa a desenvolver, contribuindo para o a compreensão e desenvolvimento da linguagem.

Name : _____ Date : _____

Class : _____

My Little JJ's classroom

Ordinal Numbers

The number that show position of an object in a group are called an ordinal numbers.

1 st - first	2 nd - second	3 rd - third	4 th - fourth	5 th - fifth
6 th - sixth	7 th - seventh	8 th - eighth	9 th - ninth	10 th - tenth

See the objects that given below and write down the position of an object in the way of expressing an ordinal numbers.

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

 _____  _____  _____  _____  _____  _____  _____  _____	 _____  _____  _____  _____  _____  _____  _____  _____
--	--

Figura 3 – Ficha utilizada numa atividade CLIL sobre números ordinais, integrando estratégias de scaffolding visual para facilitar a compreensão dos conteúdos em língua inglesa. Fonte: Adaptado de My Little JJ's Classroom (s.d.).

Esta realidade encontra igualmente suporte nos registos do diário de bordo. Num dos momentos de reflexão pedagógica foi registado que: *"Nesta aula sobre as "daily routines" no espaço, e de forma a abordar o tema de maneira mais simples, utilizou-se um balão de hélio para representar um astronauta, flashcards para rever as atividades da rotina diária na Terra e no espaço, para que os alunos percebessem a diferença entre a mesma atividade feita na Terra e/ou no Espaço. O uso de mímica e de vídeos explicativos, ajudou muito a ultrapassar as dificuldades e a cativar a atenção de todos os alunos, mas para a atividade que se seguiu (preenchimento de uma cartolina) foi necessário reformular algumas instruções e apoiar individualmente determinados alunos/grupos."* (Diário de bordo, 24-11-2025).

Este registo evidencia a necessidade de reajustar continuamente as estratégias inicialmente planeadas em função das respostas dos alunos, confirmando que a diferenciação pedagógica se constrói frequentemente através de decisões tomadas durante a própria ação educativa.

As adaptações realizadas surgiram de forma imediata e contextualizada, revelando a importância da flexibilidade pedagógica na resposta às necessidades emergentes dos alunos. Os registos do diário de bordo permitiram compreender que esta flexibilidade constitui uma dimensão essencial da prática docente, particularmente em contextos caracterizados por elevados níveis de diversidade e heterogeneidade.

Os participantes referem igualmente dificuldades relacionadas com a gestão do tempo, o número de alunos por turma, a pressão associada ao cumprimento das exigências curriculares e a

dificuldade em prestar apoio individualizado de forma contínua a todos os alunos. Os discursos evidenciam que a resposta à diversidade exige frequentemente um equilíbrio entre as necessidades individuais dos alunos e as exigências organizacionais e curriculares da escola.

Estas limitações demonstram que, embora exista uma valorização clara das práticas inclusivas e diferenciadas, a sua implementação efetiva continua dependente das condições institucionais existentes, da disponibilidade de recursos humanos e materiais e da colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no processo educativo.

As entrevistas revelam ainda a importância atribuída à reflexão docente e à capacidade de adaptação contínua das práticas pedagógicas. Os participantes demonstram reconhecer que não existem estratégias universais capazes de responder igualmente a todos os alunos, sendo necessário observar, experimentar, reajustar e refletir continuamente sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula.

Esta perspetiva encontrou igualmente eco na experiência vivenciada durante o estágio curricular. O diário de bordo e o portefólio reflexivo constituíram instrumentos importantes para registar observações, analisar situações ocorridas em contexto de sala de aula e refletir sobre a eficácia das estratégias implementadas. Em diversos momentos, a análise dos registos permitiu identificar a necessidade de ajustar atividades inicialmente planeadas, introduzindo apoios adicionais, reformulando instruções ou diversificando os recursos utilizados para facilitar a participação dos alunos.

Por exemplo, numa atividade desenvolvida no âmbito do ensino da língua inglesa, verificou-se que alguns alunos revelaram dificuldades na compreensão das instruções quando estas eram apresentadas exclusivamente em língua inglesa. A reflexão posterior registada no diário de bordo permitiu identificar que a modelação prévia da atividade e a projeção de um exemplo preenchido poderiam ter facilitado a compreensão das instruções e aumentado a autonomia dos alunos na realização da tarefa.

Também nas atividades desenvolvidas em contexto CLIL se verificou, por diversas vezes, a necessidade de complementar as explicações orais com imagens, gestos, música e modelação das tarefas, de forma a tornar os conteúdos mais acessíveis e promover a participação de todos os alunos.

Os registos reflexivos permitiram compreender que muitas das adaptações pedagógicas mais significativas surgiram precisamente da observação das dificuldades e necessidades manifestadas pelos alunos durante a realização das atividades. Esta constatação reforçou a importância da reflexão sistemática sobre a prática como instrumento de melhoria contínua da ação pedagógica. Esta dimensão reflexiva aproxima-se das perspetivas de Schön (1983) e Alarcão (2003), ao evidenciar o papel do professor reflexivo na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e ajustados à diversidade dos alunos, promovendo uma maior consciência sobre os processos de ensino e aprendizagem observados.

De forma geral, a análise das entrevistas demonstra que os participantes valorizam práticas pedagógicas mais individualizadas, diferenciadas e inclusivas, reconhecendo-as como fundamentais para responder à crescente heterogeneidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Contudo, os discursos evidenciam igualmente as tensões existentes entre os princípios teóricos associados à inclusão e à diferenciação pedagógica e as limitações práticas sentidas pelos profissionais no contexto educativo, particularmente no ensino da língua inglesa, onde coexistem diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de proficiência linguística e perfis de participação dos alunos.

3.3. ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA RESPOSTA À DIVERSIDADE

A análise das entrevistas permitiu identificar um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas utilizadas pelos participantes para responder à heterogeneidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa.

Os discursos evidenciam uma preocupação constante em adaptar as práticas pedagógicas às características, ritmos de aprendizagem, interesses, dificuldades e necessidades dos alunos, procurando promover uma participação mais ativa, significativa e inclusiva no processo educativo.

Os participantes reconhecem que a crescente diversidade presente nas turmas exige uma gestão pedagógica mais flexível e uma adaptação contínua das estratégias utilizadas em sala de aula.

Neste sentido, os discursos aproximam-se dos princípios defendidos por Tomlinson (2014), ao evidenciar a necessidade de ajustar conteúdos, processos, recursos e formas de participação às características dos alunos.

Entre as estratégias mais referidas pelos participantes destacam-se diferentes formas de adaptação pedagógica destinadas a responder à heterogeneidade das turmas. Os discursos evidenciam a utilização frequente da adaptação de atividades e materiais, da flexibilização das tarefas e do apoio individualizado aos alunos que revelam maiores dificuldades ou necessitam de acompanhamento mais próximo. Paralelamente, os participantes valorizam a utilização de recursos visuais e manipuláveis, jogos pedagógicos, atividades lúdicas e tecnologias digitais como formas de promover o envolvimento dos alunos e facilitar a compreensão dos conteúdos.

Foram igualmente mencionadas estratégias associadas ao trabalho colaborativo entre pares, à organização flexível das atividades e ao recurso a diferentes formas de *scaffolding* linguístico, particularmente relevantes no contexto do ensino da língua inglesa. Estas práticas procuram criar oportunidades diversificadas de participação e aprendizagem, permitindo ajustar o ensino às características, interesses e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Esta diversidade de estratégias foi igualmente observada durante a intervenção pedagógica desenvolvida no estágio. Nas aulas de Inglês do 3.º ano, foram frequentemente utilizados recursos visuais, *flashcards*, jogos de vocabulário e atividades de trabalho em pares para apoiar a compreensão e promover a participação dos alunos. Em contexto CLIL, o recurso a imagens, músicas, revistas, demonstrações práticas e vocabulário de apoio revelou-se particularmente importante para facilitar a compreensão dos conteúdos e reduzir a carga linguística das tarefas.



Figura 4 – Flashcards utilizados nas aulas de Inglês para apoio à aquisição de vocabulário e promoção da participação dos alunos. Fonte: Elaboração própria.

Numa aula de inglês do 3º ano, sobre a temática dos sentimentos, a figura 4 apresenta alguns dos *flashcards* utilizados e que foram concebidos para apoiar a aquisição de vocabulário, a compreensão de conceitos e incentivar a participação dos alunos em atividades de interação oral. A utilização destes recursos visuais procurou facilitar a associação entre imagem e palavra, apoiar alunos com diferentes níveis de proficiência linguística e promover ambientes de aprendizagem mais acessíveis e motivadores. As imagens para além de introduzirem o tema também seriam utilizadas ao longo de toda a aula e nas várias tarefas a realizar pelos alunos.

Os participantes referem frequentemente a necessidade de adaptar atividades e instrumentos de trabalho para responder aos diferentes níveis de aprendizagem presentes nas turmas. P5 descreve, por exemplo, a utilização de diversas estratégias de apoio, incluindo pistas visuais, simplificação de instruções, segmentação das tarefas e adaptação dos formatos de resposta.

A participante refere ainda o recurso a exercícios de escolha múltipla, à indicação de elementos relevantes dos textos e à redução do número de questões em determinadas atividades, procurando tornar as tarefas mais acessíveis aos alunos que revelam maiores dificuldades. Segundo P5, estas adaptações contribuem para facilitar a compreensão das atividades, promover a autonomia dos alunos e aumentar a sua participação no processo de aprendizagem. Segundo a participante, estas estratégias permitem facilitar a compreensão das atividades e promover uma maior autonomia por parte dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem.

Também durante o estágio curricular se procurou recorrer a adaptações semelhantes, através da integração de elementos visuais nas fichas de trabalho e atividades propostas. A figura 5 apresenta um exemplo de uma tarefa utilizada numa aula de Inglês do 3.º ano, na qual a inclusão de uma imagem relacionada com o vídeo explorado em aula, funcionou como apoio à compreensão e à recuperação de informação por parte dos alunos, para a realização da tarefa proposta na aula. A imagem representa a personagem principal da história e a mensagem que o pequeno vídeo pretendia transmitir. As perguntas que fazem parte do exercício (*true or false*), refletem os momentos principais da história. Durante a resolução deste exercício, as imagens associadas revelaram-se essenciais para a compreensão e realização da tarefa já que, alguns alunos evidenciaram dificuldades na compreensão e realização da tarefa proposta.

B. True or False: circle the right one.

Mrs. Claus helps a little boy on Christmas Eve. T / F

Jake is happy at the beginning of the story. T / F

Mrs. Claus travels through the sky. T / F

Mrs. Claus gives the present directly to Jake. T / F

At the end, Jake feels happy. T / F



C. Did you like the video?

Yes, I did. / No, I didn't.

Figura 5 – Exemplo de adaptação de uma ficha de trabalho utilizada numa aula de Inglês do 3.º ano, integrando apoio visual à compreensão das questões propostas. Fonte: Elaboração própria.

Também P4 refere a adaptação frequente de atividades, textos e questões de interpretação, procurando tornar os conteúdos “mais acessíveis e motivadores” para os alunos que apresentam maiores dificuldades. A participante destaca igualmente a importância de ajustar o grau de exigência das tarefas sem excluir os alunos das atividades realizadas pela restante turma, aproximando-se claramente dos princípios da pedagogia inclusiva defendidos por Florian e Black-Hawkins (2011).

As entrevistas evidenciam que estas adaptações nem sempre implicam a criação de atividades totalmente distintas para cada aluno. Pelo contrário, os participantes referem que muitas das estratégias utilizadas passam por pequenos ajustamentos ao nível da complexidade das tarefas, da formulação das instruções, do apoio disponibilizado durante a realização das atividades, do tempo concedido para a sua execução ou da forma como os conteúdos são apresentados. Estas adaptações permitem responder de forma mais flexível às necessidades dos alunos, sem comprometer a participação de todos nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

Dimensão da adaptação pedagógica	Exemplos referidos pelos participantes
Complexidade das tarefas	Ajuste do grau de dificuldade
Formulação das instruções	Linguagem mais clara e simplificada
Apoio disponibilizado	Pistas visuais, apoio individual
Tempo de realização	Flexibilização do tempo
Apresentação dos conteúdos	Imagens, esquemas, recursos visuais

Tabela 3 – Dimensões da adaptação pedagógica identificadas nos discursos dos participantes. Fonte: elaboração própria.

Neste sentido, vários participantes demonstram uma preocupação em garantir que todos os alunos participam nas mesmas dinâmicas da turma, ainda que recorrendo a diferentes níveis de apoio ou estratégias de mediação pedagógica.

Os recursos visuais e manipuláveis surgem igualmente como estratégias fortemente valorizadas pelos profissionais entrevistados. P5 destaca a utilização frequente de materiais concretos, sólidos geométricos, tabelas, esquemas visuais, cartões ilustrativos e outros recursos disponíveis na sala de aula como formas de apoiar a compreensão dos conteúdos e promover uma participação mais ativa dos alunos. Segundo a participante, a disponibilização destes recursos permite que as crianças recorram autonomamente a diferentes formas de apoio sempre que sentem necessidade, favorecendo simultaneamente a compreensão, a autonomia e o envolvimento nas atividades propostas.

Esta valorização dos recursos visuais foi igualmente observada durante o estágio curricular, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa e das atividades de abordagem CLIL. Em diferentes momentos, foram utilizados *flashcards*, imagens ilustrativas, organizadores visuais e vocabulário de apoio para facilitar a compreensão das instruções e dos conteúdos trabalhados, contribuindo para uma maior participação dos alunos nas atividades propostas.

A participante refere que estes materiais permitem aos alunos recorrer autonomamente a diferentes formas de apoio sempre que sentem necessidade, favorecendo a compreensão dos conteúdos e promovendo maior segurança nas aprendizagens.

Também P3 sublinha a importância das estratégias visuais e manipulativas, sobretudo no trabalho relacionado com dificuldades de literacia e desenvolvimento da linguagem. A psicóloga refere que muitas crianças beneficiam significativamente da utilização de imagens, jogos visuais, atividades de associação entre palavra e imagem, materiais concretos e propostas de aprendizagem mais dinâmicas e interativas. Segundo a participante, estes recursos facilitam a compreensão dos conteúdos, promovem o envolvimento dos alunos e contribuem para a construção gradual de competências linguísticas e comunicativas.

No contexto específico do ensino da língua inglesa, os participantes destacam particularmente a relevância dos recursos visuais e *do scaffolding* linguístico. Os professores de Inglês referem que muitos alunos necessitam de apoio adicional para compreender instruções, vocabulário e estruturas linguísticas, sendo frequente o recurso à repetição de instruções, à utilização de gestos, imagens, dramatizações, modelação oral e palavras-chave visuais. Foram igualmente mencionadas estratégias como a utilização de músicas, vídeos e atividades de *storytelling*, que procuram tornar a aprendizagem mais significativa e acessível para todos os alunos.

Estas estratégias visam facilitar a compreensão da língua inglesa, reduzir a ansiedade associada à participação oral e aumentar a confiança dos alunos na utilização da língua estrangeira, particularmente daqueles que apresentam maiores dificuldades linguísticas ou menor predisposição para comunicar em inglês.

Esta preocupação foi igualmente observada ao longo das aulas de Inglês e das atividades de abordagem CLIL desenvolvidas durante o estágio. Em diferentes momentos, foram utilizados *flashcards* ilustrados, imagens de apoio ao vocabulário, modelação oral das estruturas linguísticas e gestos para apoiar a compreensão das instruções. A utilização destes suportes revelou-se particularmente importante para os alunos que demonstravam menor confiança na participação oral ou maiores dificuldades na compreensão da língua inglesa.

A utilização de atividades de *storytelling* constituiu igualmente uma estratégia frequente durante a intervenção pedagógica desenvolvida no estágio. A exploração de narrativas apoiadas por

Esta percepção foi igualmente confirmada durante o estágio curricular, onde a utilização de jogos linguísticos, canções, desafios em pequenos grupos e atividades de resposta física contribuiu para aumentar a participação dos alunos. Em várias situações, verificou-se que a introdução de uma componente lúdica reduzia a ansiedade associada à utilização da língua inglesa, favorecendo a confiança e o envolvimento dos alunos.

Contudo, a experiência permitiu compreender que o potencial pedagógico destas atividades depende de uma planificação intencional, com objetivos linguísticos claros, apoio visual adequado e momentos de sistematização das aprendizagens.

Neste sentido, o jogo assume-se não apenas como elemento motivador, mas também como estratégia de diferenciação pedagógica e *scaffolding* linguístico.

Os discursos dos participantes demonstram uma forte valorização das atividades lúdicas enquanto estratégias promotoras da motivação e do envolvimento dos alunos. Foram referidas práticas como jogos de vocabulário, músicas, dramatizações, desafios em grupo e recursos digitais interativos, particularmente relevantes no contexto do ensino da língua inglesa. Estas estratégias procuram favorecer a participação oral, reduzir a ansiedade associada ao erro e criar ambientes de aprendizagem mais positivos e participativos.

Esta valorização das atividades lúdicas foi igualmente observada durante a prática pedagógica desenvolvida no estágio curricular. Nas aulas de Inglês do 3.º ano foram utilizados jogos de vocabulário, atividades de associação entre imagem e palavra, canções e pequenas dinâmicas colaborativas que procuravam promover a participação dos alunos e consolidar as aprendizagens linguísticas. A figura 7 apresenta alguns dos materiais utilizados numa atividade de grupo que pretendeu a promoção e consolidação de vocabulário, mas também a responsabilização de alguns membros do grupo, pela organização e manutenção de regras sociais e de respeito para com todos.



Figura 7 – Recursos utilizados numa atividade lúdica de vocabulário em inglês no 3.º ano de escolaridade. Fonte: Elaboração própria.

Em algumas situações, verificou-se que a introdução de uma componente de jogo reduzia a ansiedade associada à participação oral em língua inglesa, uma vez que os alunos se concentravam mais na dinâmica da atividade do que no receio de errar.

No entanto, a experiência de estágio permitiu também compreender que as atividades lúdicas não garantem, por si só, uma aprendizagem significativa. Quando não são cuidadosamente orientadas, podem gerar dispersão ou favorecer apenas a participação dos alunos mais confiantes. Assim, a utilização do jogo exigiu uma planificação intencional, com objetivos linguísticos claros, regras simples, apoio visual e momentos de sistematização final.

Em algumas situações, verificou-se que a introdução de uma componente de jogo reduzia a ansiedade associada à participação oral em língua inglesa, uma vez que os alunos se concentravam mais na dinâmica da atividade do que no receio de errar.

No entanto, a experiência de estágio permitiu também compreender que as atividades lúdicas não garantem, por si só, uma aprendizagem significativa. Quando não são cuidadosamente orientadas, podem gerar dispersão ou favorecer apenas a participação dos alunos mais confiantes. Conforme representado na tabela 4, a utilização do jogo exigiu uma planificação intencional, com objetivos linguísticos claros, regras simples, apoio visual e momentos de sistematização final. Esta reflexão permitiu compreender que o carácter lúdico da atividade deve estar articulado com uma finalidade pedagógica explícita, funcionando não apenas como

elemento motivador, mas também como estratégia de diferenciação pedagógica e *scaffolding* linguístico no ensino da língua inglesa.

Estratégias lúdicas	Finalidades pedagógicas identificadas
Jogos pedagógicos	Motivação e consolidação de vocabulário
Desafios	Participação e envolvimento
Músicas	Memorização e pronúncia
Dramatizações	Comunicação oral e confiança
Atividades em movimento	Participação ativa
Concursos	Envolvimento e empenho
Recursos digitais interativos	Motivação e feedback imediato

Tabela 4 – Estratégias lúdicas referidas pelos participantes e respetivas finalidades pedagógicas. Fonte: elaboração própria.

Esta reflexão permitiu compreender que o carácter lúdico da atividade deve estar articulado com uma finalidade pedagógica explícita, conforme representado na tabela 4, funcionando não apenas como elemento motivador, mas também como estratégia de diferenciação pedagógica e *scaffolding* linguístico no ensino da língua inglesa.

Os materiais apresentados na figura 8 ilustram a utilização de estratégias lúdicas e colaborativas que procuravam promover a interação oral, a consolidação de vocabulário e a participação ativa dos alunos nas atividades desenvolvidas. Estas práticas surgem frequentemente associadas à promoção da motivação, da participação oral e do envolvimento emocional dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa.



Figura 8 – Materiais utilizados em atividades lúdicas e colaborativas de vocabulário em língua inglesa (Go Shopping, Toy Store e Library), desenvolvidas durante o estágio curricular. Fonte: Elaboração própria.

Os discursos aproximam-se, neste sentido, dos contributos apresentados por Santos, Cruz e Faya Cerqueiro (2025), ao evidenciarem o potencial das estratégias lúdicas e da gamificação na valorização da singularidade dos alunos e na promoção de ambientes de aprendizagem mais motivadores e inclusivos.

As entrevistas evidenciam também a importância atribuída ao trabalho colaborativo e às atividades de grupo, aspeto igualmente observado durante o estágio curricular. Foram desenvolvidas várias atividades assentes em dinâmicas de jogo e trabalho colaborativo, nas quais os alunos tinham de interagir oralmente em língua inglesa para resolver desafios, classificar vocabulário ou realizar pequenas simulações comunicativas.

P5 refere que os trabalhos de grupo permitem promover a participação de alunos com diferentes perfis e favorecer a entreaajuda entre pares, destacando que muitos alunos “descobrem qualidades no outro” através destas experiências colaborativas.

Os participantes reconhecem que o trabalho cooperativo pode desempenhar um papel importante no desenvolvimento global dos alunos. Segundo os profissionais entrevistados, este tipo de abordagem favorece a autonomia, promove a comunicação e a partilha de estratégias entre pares, contribuindo igualmente para o desenvolvimento de competências sociais e para o aumento da confiança dos alunos. Os discursos evidenciam que a interação com os colegas permite não apenas consolidar aprendizagens académicas, mas também desenvolver capacidades de cooperação, escuta e entreaajuda, consideradas fundamentais no contexto do 1.º CEB.

Esta perspectiva foi igualmente observada durante o estágio curricular. Em diferentes atividades desenvolvidas nas aulas de Inglês e em contexto CLIL, verificou-se que o trabalho em pares e em pequenos grupos favorecia a participação de alunos mais reservados, permitindo-lhes ganhar confiança através da colaboração com os colegas. Em algumas situações, alunos com maior domínio da língua inglesa apoiavam espontaneamente os colegas que revelavam maiores dificuldades, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e inclusivo.

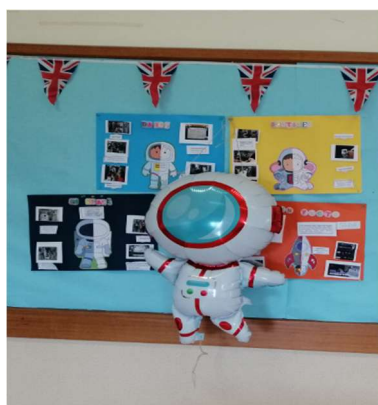
Apesar das vantagens identificadas, a gestão do trabalho cooperativo revelou também alguns desafios, nomeadamente ao nível da distribuição equilibrada das tarefas e da participação efetiva de todos os elementos do grupo. Também a gestão de comportamentos na sala de aula, no respeito pelos colegas do próprio grupo e de outros grupos, se revelou um desafio constante ao longo das aulas em que este trabalho se desenvolveu.

No contexto do ensino da língua inglesa, os participantes destacam igualmente que as atividades colaborativas favorecem a comunicação oral e permitem criar contextos mais naturais de utilização da língua. Contudo, alguns participantes reconhecem igualmente as dificuldades associadas à gestão destas atividades em turmas heterogêneas e numerosas.

P2 refere que, por vezes, é difícil garantir que todos os alunos participem de forma equilibrada, sobretudo quando existem diferenças muito acentuadas ao nível da autonomia, da confiança ou dos ritmos de trabalho. Esta preocupação assume particular relevância no contexto das abordagens CLIL, onde a aprendizagem se desenvolve frequentemente através de atividades colaborativas, exigindo que os alunos mobilizem simultaneamente competências linguísticas, cognitivas e sociais.

A experiência de estágio permitiu igualmente observar alguns destes desafios. Em determinadas atividades de grupo desenvolvidas em contexto CLIL numa aula de inglês, verificou-se que os alunos com maior confiança na utilização da língua inglesa tendiam a assumir um papel mais ativo, enquanto outros revelavam maior dependência do apoio dos colegas ou do professor. Numa tarefa de grupo, esta realidade tornou-se evidente e exigiu uma gestão cuidadosa da constituição dos grupos, da distribuição das tarefas e da disponibilização de diferentes formas de *scaffolding*,

procurando garantir que todos os alunos participassem de forma significativa nas atividades propostas.



Figuras 9 e 10 – Trabalhos realizados pelos alunos em pequenos grupos no âmbito de uma atividade de CLIL em inglês no 3º ano de escolaridade, sobre o tema “Space” e de uma atividade CLIL sobre alimentação saudável, realizada numa turma de 2º ano. Fonte: Elaboração própria.

Assim, embora o trabalho colaborativo constitua um elemento central nas abordagens CLIL, a sua eficácia depende de uma planificação intencional e de um acompanhamento contínuo por parte do professor, de modo a assegurar que a colaboração se traduz efetivamente em oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.

A proximidade entre professor e aluno surge como outro aspeto fortemente valorizado pelos participantes. P1 refere mesmo que “o professor hoje em dia tem que estar próximo, tem que criar relação com cada um”, destacando a relação pedagógica como elemento central no acompanhamento das aprendizagens e na resposta às necessidades dos alunos.

Vários profissionais sublinham a importância de conhecer os alunos individualmente, compreender as suas dificuldades, observar as suas reações e monitorizar continuamente as aprendizagens de forma a ajustar as estratégias pedagógicas às necessidades identificadas.

Os discursos evidenciam a ideia de que a diferenciação pedagógica não resulta apenas da planificação prévia das atividades, mas também da capacidade do professor para observar o que acontece em sala de aula e tomar decisões em função das respostas dos alunos.

P2 destaca particularmente a necessidade constante de “repensar estratégias” sempre que os alunos não conseguem compreender determinados conteúdos, enquanto P5 refere que muitas vezes é necessário “ir ajustando” as atividades no decorrer da própria aula.

Estas perspetivas evidenciam uma conceção da prática docente assente na flexibilidade, na observação contínua e na reflexão pedagógica, reconhecendo que as necessidades dos alunos nem sempre podem ser antecipadas durante a fase de planificação.

Durante a realização da atividade, alguns alunos demonstraram dificuldades em compreender as instruções. Foi necessário reformular a explicação, apresentar novos exemplos e recorrer a imagens de apoio para garantir a compreensão da tarefa

Esta necessidade de ajustamento contínuo foi igualmente observada ao longo da prática pedagógica desenvolvida durante o estágio. Em diversas situações, tornou-se necessário reformular instruções, introduzir exemplos adicionais ou recorrer a suportes visuais não inicialmente previstos, em função das dificuldades reveladas pelos alunos durante a realização das tarefas. Os registos efetuados no diário de bordo permitiram documentar estas adaptações e refletir sobre o impacto das decisões pedagógicas tomadas em contexto real de sala de aula.

Num dos momentos de reflexão pedagógica registados no diário de bordo, foi referido que: *"Durante a realização da atividade, alguns alunos demonstraram dificuldades em compreender as instruções. Foi necessário reformular a explicação, apresentar novos exemplos e recorrer a imagens de apoio para garantir a compreensão da tarefa."*

Este registo evidencia a importância da observação contínua e da capacidade de adaptação do professor perante as necessidades emergentes dos alunos. Simultaneamente, demonstra que a diferenciação pedagógica não resulta apenas da planificação prévia das atividades, mas também das decisões tomadas durante a própria ação educativa, em função das respostas observadas em contexto de sala de aula.

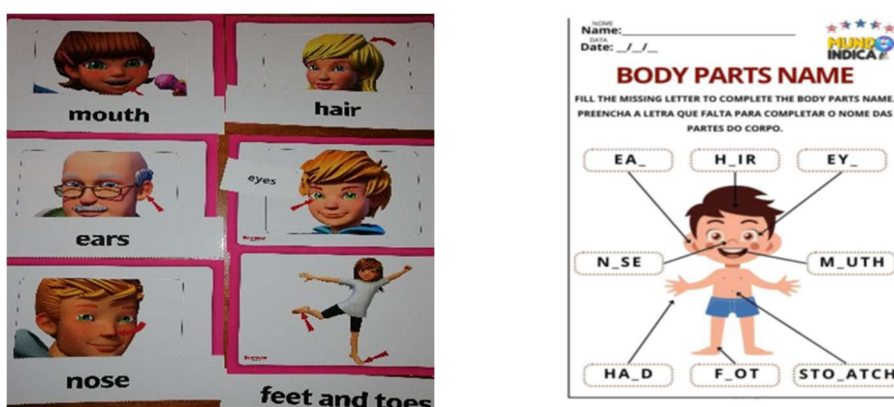
Estas perspetivas evidenciam claramente uma postura reflexiva por parte dos participantes, aproximando-se dos contributos de Schön (1983) e Alarcão (2003, 2009), ao valorizarem a capacidade do professor refletir continuamente sobre a sua prática e adaptar o ensino às características dos alunos.

As entrevistas revelam igualmente a utilização frequente de estratégias associadas à diferenciação pedagógica, ainda que muitas vezes implementadas de forma intuitiva, flexível e adaptativa no quotidiano escolar. Os participantes referem a necessidade de ajustar os níveis de

exigência das tarefas, flexibilizar os tempos de realização, diversificar as formas de explicação e adequar os apoios e recursos utilizados em função das características e necessidades dos alunos. Estas adaptações procuram criar condições para que todos os alunos possam participar nas atividades propostas e progredir nas suas aprendizagens, ainda que recorrendo a percursos, ritmos ou formas de apoio diferenciadas.

Esta preocupação com a adaptação dos recursos foi igualmente observada durante o estágio curricular. Em diferentes atividades de inglês e de abordagem CLIL foram utilizados *flashcards* ilustrados, fichas de trabalho com apoio visual e materiais de consolidação vocabular concebidos para facilitar a compreensão dos conteúdos e apoiar alunos com diferentes níveis de proficiência linguística.

As figuras 11 e 12, são exemplos de *flashcards* utilizadas como forma de introduzir e consolidar vários temas propostos, revela-se um instrumento precioso para o professor que de forma lúdica chega ao maior número de alunos possível. Também em contexto de estágio as *flashcards* foram amplamente utilizadas, como forma de introdução de novos temas e vocabulário, mas também como forma de consolidação de outros já trabalhados ou até como ponte entre uns e outros, revelando-se um instrumento preciso e fundamental nas aulas do 1º CEB. Esta necessidade de ajustamento contínuo foi igualmente observada durante a prática pedagógica desenvolvida no estágio. Em diferentes momentos, tornou-se necessário flexibilizar o tempo atribuído às tarefas reformular explicações, introduzir exemplos adicionais ou disponibilizar suportes visuais complementares para responder às dificuldades evidenciadas pelos alunos.



Figuras 11 e 12 – Recursos visuais utilizados em atividades de inglês sobre as partes do corpo, integrando estratégias de *scaffolding visual* para apoiar a compreensão e consolidação do vocabulário. Fontes: Elaboração a partir de recursos educativos disponíveis online.

Estas adaptações revelaram-se particularmente importantes no contexto do ensino da língua inglesa e das atividades de abordagem CLIL, onde coexistiam diferentes níveis de proficiência linguística e ritmos de aprendizagem.

No entanto, os discursos evidenciam também algumas tensões entre os princípios teóricos associados à diferenciação pedagógica e as limitações práticas sentidas pelos profissionais.

Vários participantes referem dificuldades relacionadas com a gestão do tempo disponível para acompanhar os alunos, o número elevado de crianças por turma, as exigências curriculares e a necessidade de cumprir os programas estabelecidos. Os discursos evidenciam igualmente preocupações associadas à escassez de recursos humanos e à dificuldade em prestar um acompanhamento individualizado de forma contínua e consistente. De acordo com os participantes, estes constrangimentos limitam frequentemente a implementação de práticas mais diferenciadas e personalizadas, obrigando os professores a encontrar soluções flexíveis para responder à diversidade presente nas salas de aula.

Estas perceções encontraram igualmente eco na experiência desenvolvida durante o estágio curricular. Apesar da preocupação constante em adaptar estratégias e recursos às necessidades dos alunos, nem sempre foi possível proporcionar o mesmo nível de acompanhamento individual a todas as crianças. Em alguns momentos, a gestão simultânea de diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de proficiência linguística exigiu uma constante redefinição de prioridades pedagógicas, evidenciando a tensão entre os princípios da diferenciação pedagógica e as condições concretas de funcionamento da sala de aula.

Esta realidade encontra igualmente suporte nos registos do diário de bordo. Num dos momentos *de reflexão pedagógica foi registado que:*

“A aula revelou-se um pouco longa já que a tarefa de trabalho de grupo é sempre desafiante e é difícil prever qual o tempo da tarefa. Nesta aula de CLIL tivemos de terminar a tarefa na aula seguinte porque a maior parte da turma não conseguiu realizar a tarefa sem o apoio da docente. O número de alunos por turma, com ritmos muito distintos, revelou-se particularmente difícil na realização de tarefas que, mesmo sendo simples (como o preenchimento de textos ou palavras), se revelaram difíceis para os alunos.”

Este registo evidencia as dificuldades associadas à gestão simultânea de diferentes ritmos de aprendizagem e à prestação de apoio individualizado em contextos de trabalho colaborativo, corroborando as percepções expressas pelos participantes relativamente aos desafios da diferenciação pedagógica.

P2 refere, por exemplo, que muitas vezes os professores sentem necessidade de “fazer adaptações rápidas” no decorrer das aulas, nem sempre existindo tempo suficiente para uma planificação verdadeiramente diferenciada. Esta percepção encontra-se alinhada com algumas das situações vivenciadas durante o estágio curricular. Em diversos momentos, verificou-se que determinadas atividades inicialmente planeadas necessitavam de ser ajustadas em função das dificuldades reveladas pelos alunos durante a sua implementação. Por exemplo, perante dificuldades de compreensão de determinadas instruções ou conteúdos, tornou-se necessário recorrer a exemplos adicionais, suportes visuais complementares, modelação das tarefas ou simplificação da linguagem utilizada.

Estas adaptações ocorreram frequentemente de forma imediata e em contexto de aula, evidenciando que a diferenciação pedagógica não resulta apenas de um processo de planificação prévia, mas também da capacidade de observação, tomada de decisão e ajustamento contínuo por parte do professor perante as necessidades emergentes dos alunos.

A reflexão registada no diário de bordo permitiu compreender que muitas das decisões pedagógicas mais relevantes surgiram precisamente em resposta às necessidades observadas durante a interação com os alunos, reforçando a importância da flexibilidade e da reflexão na ação no exercício da docência.

Também P4 reconhece que a implementação de estratégias mais individualizadas exige uma articulação constante entre profissionais e um acompanhamento mais próximo dos alunos, nem sempre fácil de garantir no quotidiano escolar.

As entrevistas evidenciam igualmente a importância da colaboração entre profissionais na implementação de práticas mais inclusivas e ajustadas às necessidades dos alunos. Os participantes valorizam particularmente a articulação entre professores titulares de turma e professores de Inglês, o apoio prestado pela professora de apoio educativo, a intervenção da psicóloga escolar e a comunicação regular com as famílias. Segundo vários participantes, esta

colaboração permite compreender melhor as dificuldades dos alunos, partilhar diferentes perspectivas e desenvolver respostas pedagógicas mais adequadas às suas necessidades.

A importância desta colaboração foi também vivenciada durante o estágio curricular. A observação e participação em diferentes contextos educativos permitiram constatar que a troca de informações entre professores, psicóloga e outros profissionais contribuía para uma compreensão mais abrangente das necessidades dos alunos e para a definição de estratégias de intervenção mais consistentes.

Em diversos momentos, a articulação entre profissionais revelou-se fundamental para ajustar atividades, antecipar dificuldades e apoiar alunos que necessitavam de acompanhamento mais individualizado. Esta experiência permitiu compreender que a promoção de práticas inclusivas não depende exclusivamente da ação individual do professor, mas resulta frequentemente de um trabalho colaborativo sustentado entre diferentes intervenientes educativos.

Conforme registado no diário de bordo a partilha de informações entre os diferentes profissionais, a revisão de tarefas e estratégias do plano de aula levou a uma melhor adequação do tempo e das tarefas a realizar com os alunos, num contexto de aula assistida, contribuindo para uma melhor organização e eficácia nas tarefas propostas e mais ajustadas às necessidades dos alunos.

De forma geral, a análise dos discursos evidencia uma forte preocupação dos profissionais em desenvolver práticas pedagógicas mais flexíveis, diferenciadas e inclusivas, procurando responder à crescente diversidade presente nas salas de aula do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os participantes demonstram reconhecer que não existem estratégias universais capazes de responder igualmente a todos os alunos, sendo necessário adaptar continuamente o ensino às características da turma e às necessidades individuais das crianças.

Contudo, as entrevistas revelam igualmente que a implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas e inclusivas continua fortemente condicionada por diversos fatores contextuais. Os participantes referem que a sua concretização depende não apenas do tempo disponível para planificar e acompanhar os alunos, mas também dos recursos materiais e humanos existentes, da qualidade da colaboração entre profissionais, das oportunidades de formação contínua e das condições institucionais proporcionadas pela escola. Os discursos evidenciam que, embora exista um reconhecimento generalizado da importância da diferenciação pedagógica e da inclusão, a sua

operacionalização depende frequentemente de condições organizacionais que nem sempre estão plenamente asseguradas.

Esta realidade foi igualmente observada durante o estágio curricular, onde se tornou evidente que a implementação de estratégias diferenciadas exige tempo para planificação, reflexão e adaptação dos recursos pedagógicos. A preparação de materiais visuais, jogos linguísticos, atividades colaborativas e recursos de apoio à compreensão revelou-se particularmente exigente, exigindo reajustamentos frequentes em função das necessidades identificadas nos alunos.

Apesar das dificuldades identificadas, os discursos dos participantes evidenciam uma preocupação consistente com a promoção da participação, da motivação, do bem-estar e do sucesso educativo dos alunos. As entrevistas revelam que os profissionais procuram adaptar continuamente as suas práticas pedagógicas para responder à diversidade presente nas salas de aula, recorrendo a estratégias flexíveis e diferenciadas que permitam ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Esta preocupação assume particular relevância no contexto do ensino da língua inglesa e das atividades de abordagem CLIL, onde coexistem diferentes níveis de proficiência linguística, ritmos de aprendizagem, níveis de confiança e formas de participação.

A experiência desenvolvida durante o estágio permitiu igualmente constatar que a resposta à diversidade não depende da aplicação de uma estratégia única, mas de um processo contínuo de observação, reflexão e ajustamento das práticas pedagógicas. Neste sentido, as estratégias identificadas pelos participantes — desde a utilização de recursos visuais e atividades lúdicas até ao trabalho colaborativo, ao *scaffolding* linguístico e à adaptação das tarefas — revelam uma preocupação comum em criar ambientes de aprendizagem mais acessíveis, participativos e inclusivos.

Assim, a análise de dados sugere que a diferenciação pedagógica constitui não apenas um conjunto de técnicas ou procedimentos, mas uma postura profissional orientada para a valorização da diversidade e para a construção de oportunidades de aprendizagem significativas para todos os alunos.

3.4 AVALIAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DAS APRENDIZAGENS

A análise das entrevistas permitiu compreender que os participantes atribuem grande importância à avaliação contínua e ao acompanhamento próximo das aprendizagens dos alunos, considerando estes processos fundamentais para ajustar as práticas pedagógicas às necessidades, ritmos de aprendizagem e características individuais presentes nas turmas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa.

Os discursos evidenciam uma valorização significativa da avaliação formativa, da observação diária e da monitorização contínua das aprendizagens, frequentemente consideradas pelos participantes mais relevantes do que os momentos formais de avaliação. Esta perspetiva aproxima-se dos contributos de Hattie (2012), ao destacar a importância do feedback, da monitorização do progresso e da adaptação contínua das estratégias pedagógicas como elementos centrais para maximizar o impacto da aprendizagem.

Neste sentido, P2 afirma explicitamente que “não são os testes que me servem de guia”, valorizando sobretudo o acompanhamento diário dos alunos e a observação contínua das suas dificuldades, progressos, níveis de participação e formas de envolvimento nas atividades realizadas em sala de aula. A participante refere que a observação informal permite compreender de forma mais autêntica aquilo que os alunos efetivamente sabem, conseguem fazer e necessitam de desenvolver.

Vários profissionais destacam que a monitorização contínua das aprendizagens constitui um elemento essencial na gestão da diversidade presente nas turmas, permitindo identificar dificuldades precocemente, reajustar estratégias pedagógicas e adaptar o acompanhamento às necessidades individuais dos alunos.

P2 refere que procura perceber constantemente “o que é que já conseguiste” e “o que não conseguiste”, procurando identificar os conteúdos que necessitam de reforço e os alunos que requerem maior apoio. Esta perspetiva evidencia uma conceção da avaliação como um processo contínuo de recolha de informação sobre as aprendizagens dos alunos, orientado para a tomada

de decisões pedagógicas e para a adaptação das estratégias de ensino às necessidades identificadas.

A participante explica que este acompanhamento sistemático lhe permite reajustar explicações, reformular atividades e adaptar estratégias em função das dificuldades identificadas no quotidiano da sala de aula.

Também P1 destaca a importância da proximidade pedagógica e da atenção contínua aos alunos, defendendo que “às vezes basta estarmos atentos a cada um” para compreender quem necessita de maior apoio, mais tempo ou estratégias diferenciadas. O participante associa esta atenção constante à criação de relações pedagógicas de confiança, consideradas fundamentais para acompanhar os alunos de forma mais individualizada.

Os discursos dos participantes evidenciam, assim, uma conceção da avaliação fortemente associada à regulação das aprendizagens e ao ajustamento contínuo das práticas pedagógicas, afastando-se de uma visão exclusivamente classificativa ou centrada nos resultados formais.

As entrevistas revelam igualmente uma preocupação em utilizar a avaliação como instrumento regulador do ensino, permitindo adaptar materiais, níveis de exigência, tempos de realização, formas de apoio, estratégias pedagógicas e instrumentos de avaliação em função das necessidades dos alunos. De facto, os participantes consideram que a avaliação deve fornecer informação relevante para compreender as dificuldades e progressos dos alunos, orientando a tomada de decisões pedagógicas e o ajustamento das práticas educativas.

P5 refere, por exemplo, que adapta frequentemente os instrumentos de avaliação através da utilização de pistas visuais, exercícios de escolha múltipla, segmentação das tarefas, simplificação das questões, leitura orientada e organização visual mais clara dos enunciados. Segundo a participante, estas adaptações permitem reduzir barreiras à participação, facilitar a demonstração das aprendizagens e tornar os processos avaliativos mais acessíveis e ajustados às características dos alunos, sem os excluir das atividades desenvolvidas pela turma.

Esta perspetiva encontrou igualmente expressão na prática de ensino supervisionada. Ao longo do estágio, a avaliação assumiu predominantemente uma função formativa, através da observação contínua das aprendizagens, do questionamento oral, da análise dos trabalhos

produzidos pelos alunos e da utilização de estratégias de autoavaliação adequadas à faixa etária. As figuras 13 e 14 apresentam exemplos de atividades utilizadas para monitorizar a compreensão do vocabulário e das estruturas linguísticas trabalhadas nas aulas de Inglês. A análise das respostas dos alunos permitiu identificar dificuldades específicas ao nível da compreensão lexical, da associação entre conceitos, da leitura de vocabulário e da participação oral em língua inglesa. Estas informações foram utilizadas para reajustar estratégias pedagógicas, reforçar conteúdos, adaptar recursos e disponibilizar apoio adicional aos alunos que revelavam maiores dificuldades. A experiência permitiu compreender a avaliação enquanto processo contínuo de recolha de evidências de aprendizagem, em linha com a perspectiva de avaliação formativa defendida por Hattie (2012), que destaca a importância da monitorização contínua e do *feedback* para a melhoria das aprendizagens.

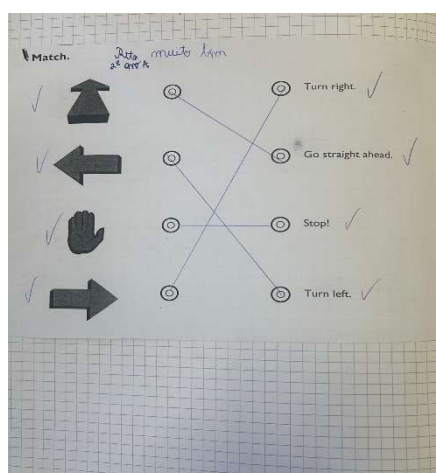


Figura 13 – Atividade de avaliação formativa de consolidação do vocabulário relacionado com direções e orientações espaciais, Fonte: Escola virtual “Let’s Play”, Inglês 1º Ciclo, Workbook

Name: M. J. Class: 2º A Read, match and paint

Flag	Country	Nationality
1.	✓ Portugal	Italian
2.	✓ Spain	Irish
3.	✓ France	Greek
4.	✓ Italy	Portuguese
5.	✓ United Kingdom	British
6.	✓ Ireland	Spanish
7.	✓ Germany	German
8.	✓ Greece	French
9.	✓ Luxembourg	Luxembourger
10.	✓ Switzerland	Swiss

Figura 14 – Atividade de avaliação formativa sobre países, nacionalidades e leitura de vocabulário em língua inglesa. Fonte: Elaboração própria.

Paralelamente, a preocupação em garantir a participação de todos os alunos nas atividades desenvolvidas encontra-se alinhada com os contributos de Florian e Black-Hawkins (2011), ao procurar ampliar as oportunidades de aprendizagem sem excluir os alunos das experiências educativas comuns da turma. Também a reflexão contínua sobre a eficácia das estratégias implementadas e a necessidade de reajustar práticas pedagógicas em função das respostas dos alunos remetem para a perspetiva do professor reflexivo defendida por Alarcão (2003, 2009). Esta perspetiva encontrou igualmente expressão na prática de ensino supervisionada. Tal como defende Hattie (2012), a avaliação assumiu uma função essencialmente formativa e reguladora das aprendizagens, permitindo recolher informação contínua sobre os progressos e dificuldades dos alunos. Ao longo do estágio, esta avaliação concretizou-se através da observação das aprendizagens, do questionamento oral, da análise dos trabalhos produzidos pelos alunos e da utilização de estratégias de autoavaliação adequadas à faixa etária.

No contexto do ensino da língua inglesa e das atividades de abordagem CLIL, a monitorização contínua das aprendizagens permitiu identificar dificuldades relacionadas com a compreensão linguística, o vocabulário e a participação oral. Esta informação foi utilizada para reajustar estratégias, adaptar recursos e disponibilizar apoios diferenciados, aproximando-se dos princípios da diferenciação pedagógica defendidos por Tomlinson (2014), que sublinha a importância de ajustar os processos de ensino às necessidades, características e ritmos de aprendizagem dos alunos.

Esta realidade encontra igualmente suporte nos registos do diário de bordo. Durante uma atividade de compreensão oral em língua inglesa, verificou-se que alguns alunos demonstravam dificuldades na identificação do vocabulário-chave da tarefa. A observação das respostas permitiu reajustar a atividade através da introdução de imagens de apoio e da repetição de determinadas instruções, facilitando a participação e a compreensão dos alunos. *(...) a tarefa de organizar as várias frases do texto e (...) acontecimentos por ordem, revelou-se um pouco difícil, mas o termos lido as frases e analisado as palavras (...) acabou por facilitar a tarefa."* (Diário de bordo, 19/12/2025).

Também P4 destaca a importância de flexibilizar estratégias de avaliação para alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, procurando garantir que a avaliação permita efetivamente compreender aquilo que os alunos sabem e conseguem fazer, em vez de funcionar apenas como um mecanismo de seleção ou exclusão. Estas perspetivas aproximam-se dos

princípios da pedagogia inclusiva defendidos por Florian e Black-Hawkins (2011), ao valorizarem a criação de oportunidades diversificadas de participação e sucesso para todos os alunos.

No contexto específico do ensino da língua inglesa, os participantes referem igualmente a necessidade de utilizar estratégias de avaliação mais flexíveis e ajustadas aos diferentes níveis de proficiência linguística presentes nas turmas. Os professores de Inglês destacam que os alunos apresentam diferentes níveis de exposição à língua fora da escola, o que influencia significativamente aspetos como a compreensão oral, a fluência, o vocabulário, a participação nas atividades e a confiança na utilização da língua inglesa. Neste sentido, os participantes referem recorrer frequentemente à observação da participação oral dos alunos, do seu envolvimento nas atividades, da compreensão das instruções, da interação entre pares e da evolução gradual das aprendizagens ao longo das aulas. Para além disso, os discursos demonstram que a avaliação no ensino da língua inglesa é frequentemente entendida como um processo contínuo e integrado nas próprias dinâmicas pedagógicas da sala de aula, assumindo uma função essencialmente formativa e reguladora das aprendizagens.

Esta perspetiva foi igualmente observada durante a prática de ensino supervisionada. Ao longo do estágio, foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação formativa destinados a recolher informação sobre as aprendizagens dos alunos e a orientar o reajustamento das estratégias pedagógicas. Entre estes instrumentos destaca-se os *exit tickets*, como na figura 15, utilizados no final de algumas aulas para identificar conteúdos aprendidos, dificuldades sentidas e níveis de compreensão das atividades desenvolvidas.

Two examples of 'Exit Ticket' forms used in an English class. Each form has two sections. The first section asks the student to draw or write about their favourite shop, with the example 'TOY STORE' written in large letters. The second section asks the student to write one word they learned today, with the example 'toys' written. Below each section is a line for the student's name and date. The forms are titled 'EXIT TICKET - WHERE DO WE GO SHOPPING?'.

Figura 15 – Exemplo de *exit ticket* utilizado numa aula de Inglês do 3.º ano de escolaridade. Fonte: Elaboração própria.

Esta preocupação também está documentada no diário de bordo, nomeadamente na referência à participação dos alunos nas aulas e na realização das tarefas propostas pelo professor, quer na sala de aula quer nos trabalhos de casa. ("Os alunos estavam participativos(..) tentei interagir com todos os alunos através da leitura e das tarefas propostas pelo manual").

No contexto de estágio houve sempre a atenção para que todos os alunos participassem nas tarefas propostas, quer na sala de aula, quer nas tarefas a realizarem em casa. Na sala de aula e através da leitura conseguia chegar a todos e todos participavam. Nas tarefas a serem realizadas em casa, a maior parte dos alunos não as fazia porque diziam que tinham fins de semana muito preenchidos e não havia tempo para essas tarefas. Os alunos acabavam por fazer "os deveres" na sala de aula, quando corrigíamos os trabalhos.

Ao longo do estágio, a avaliação ocorreu maioritariamente de forma contínua e integrada nas atividades desenvolvidas em sala de aula, recorrendo à observação da participação dos alunos, à monitorização das interações orais, ao questionamento informal e à análise das tarefas realizadas. Estas informações permitiram identificar dificuldades ao nível da compreensão linguística, do vocabulário ou da participação oral, contribuindo para a adaptação das estratégias pedagógicas e para a implementação de apoios diferenciados sempre que necessário.

As entrevistas evidenciam também uma preocupação significativa em promover a motivação e o envolvimento dos alunos através de estratégias de avaliação mais dinâmicas, positivas e significativas. P2 descreve, por exemplo, uma situação em que criou um "concurso" relacionado com operações matemáticas, atribuindo tempo extra de intervalo aos alunos que conseguissem resolver corretamente determinadas tarefas propostas.

Segundo a participante, esta estratégia aumentou significativamente a motivação dos alunos, incluindo daqueles que apresentavam maiores dificuldades, levando-os inclusivamente a treinar em casa e a envolverem-se de forma mais ativa nas aprendizagens. Este exemplo demonstra que vários participantes associam a avaliação não apenas à verificação das aprendizagens, mas também à promoção da motivação, da confiança e do envolvimento dos alunos no processo educativo.

Para além da avaliação formal tradicional, alguns participantes referem igualmente a utilização de estratégias de avaliação mais diversificadas, incluindo jogos pedagógicos, questionários

digitais, atividades interativas, momentos de autoavaliação, *feedback* oral e observação informal das aprendizagens. Os discursos evidenciam uma valorização da avaliação contínua e integrada nas dinâmicas da sala de aula, permitindo recolher informação relevante sobre o progresso dos alunos e ajustar as estratégias pedagógicas em função das necessidades identificadas.

P5 destaca particularmente a importância da autoavaliação da leitura, referindo que esta prática permite aos alunos refletir sobre aspetos como a expressividade, a entoação, a fluência e a compreensão leitora. Segundo a participante, esta prática favorece a consciência das próprias aprendizagens e promove uma participação mais ativa dos alunos no seu percurso educativo.

As entrevistas revelam igualmente algumas tensões relativamente à avaliação formal tradicional. Vários participantes consideram que os testes nem sempre refletem de forma rigorosa aquilo que os alunos sabem ou conseguem fazer, sobretudo quando fatores como a ansiedade, a desmotivação, as dificuldades específicas de aprendizagem, a baixa autoestima ou as dificuldades linguísticas interferem com o desempenho dos alunos.

P5 refere explicitamente que “um teste vale o que vale”, defendendo que a observação dos alunos em contexto de sala de aula permite, muitas vezes, compreender melhor as suas reais competências e dificuldades do que os resultados obtidos em momentos formais de avaliação. Também outros participantes demonstram preocupação relativamente ao impacto emocional da avaliação em determinados alunos, particularmente naqueles que revelam maiores dificuldades ou insegurança relativamente ao seu desempenho escolar.

Os discursos evidenciam ainda a importância atribuída ao *feedback* e à adaptação contínua das estratégias pedagógicas em função da evolução dos alunos. Os participantes defendem que a avaliação só adquire verdadeiro significado quando é utilizada para compreender dificuldades, reajustar práticas, apoiar os alunos e promover progressos individuais. Neste sentido, a avaliação surge fortemente associada a uma perspetiva reguladora e formativa das aprendizagens, mais centrada no progresso de cada aluno do que na simples comparação entre desempenhos.

As entrevistas demonstram igualmente que os participantes valorizam práticas avaliativas mais inclusivas, procurando reconhecer diferentes formas de participação, expressão e demonstração das aprendizagens. Algumas das perspetivas apresentadas aproximam-se dos princípios do DUA (Santos, Cruz & Faya Cerqueiro, 2025), particularmente quando os participantes defendem a

necessidade de diversificar as formas de avaliação, as estratégias de participação, os recursos utilizados e os modos através dos quais os alunos podem demonstrar aquilo que aprenderam.

Contudo, os discursos evidenciam também algumas dificuldades associadas à implementação destas práticas. Os participantes referem constrangimentos relacionados com a gestão do tempo, a pressão curricular, o elevado número de alunos por turma, a burocracia associada aos processos avaliativos e a dificuldade em acompanhar individualmente todos os alunos de forma contínua. Apesar destas limitações, os profissionais demonstram uma preocupação consistente em desenvolver práticas avaliativas mais flexíveis, reguladoras e ajustadas às características dos alunos.

As perceções dos participantes encontram-se igualmente refletidas na experiência desenvolvida durante a prática de ensino supervisionada. Ao longo do estágio, a observação contínua das aprendizagens, os momentos de questionamento oral, os registos efetuados durante as aulas e a análise das produções dos alunos permitiram identificar dificuldades, reajustar estratégias e adaptar recursos em função das necessidades observadas. Particularmente no contexto do ensino da língua inglesa e das atividades de abordagem CLIL, tornou-se evidente que alguns alunos demonstravam melhor as suas aprendizagens através da participação oral, da interação com os colegas ou da realização de atividades práticas do que em situações mais formais de avaliação.

De forma geral, a análise das entrevistas evidencia uma conceção da avaliação enquanto processo contínuo, reflexivo e regulador das aprendizagens, fortemente associado à necessidade de responder à diversidade presente nas salas de aula e de promover práticas pedagógicas mais inclusivas, diferenciadas e centradas nos alunos. Esta perspetiva aproxima-se dos contributos de Hattie (2012), ao valorizar a monitorização contínua das aprendizagens e a utilização da avaliação para orientar decisões pedagógicas. Simultaneamente, encontra-se alinhada com os princípios da diferenciação pedagógica defendidos por Tomlinson (2014, 2017) e com a perspetiva inclusiva proposta por Florian e Black-Hawkins (2011), ao reconhecer a necessidade de ajustar o ensino às características dos alunos e de criar oportunidades de participação e sucesso para todos.

Os discursos dos participantes demonstram que a avaliação assume um papel fundamental na identificação de necessidades, na adaptação das estratégias pedagógicas e na promoção de oportunidades de aprendizagem mais inclusivas para todos os alunos. Neste sentido, a avaliação

é entendida não apenas como um instrumento de classificação, mas sobretudo como uma ferramenta de compreensão, acompanhamento e apoio às aprendizagens, particularmente relevante no contexto do 1.º CEB e do ensino da língua inglesa, onde coexistem diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de participação e perfis de desenvolvimento.

3.5. DIFICULDADES E CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS NA IMPLEMENTAÇÃO DE PRÁTICAS INDIVIDUALIZADAS E INCLUSIVAS

A análise das entrevistas permitiu identificar diferentes dificuldades, constrangimentos e condições institucionais associadas à implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas, diferenciadas e inclusivas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, particularmente no ensino da língua inglesa. Embora os participantes reconheçam a importância destas práticas para responder à crescente diversidade presente nas salas de aula, os discursos evidenciam igualmente obstáculos relacionados com o número de alunos por turma, a gestão do tempo, os recursos humanos disponíveis, a pressão curricular, a crescente complexidade das necessidades educativas dos alunos e algumas limitações organizacionais do contexto escolar.

Os participantes demonstram uma consciência clara da distância existente entre os princípios teóricos associados à inclusão e à diferenciação pedagógica e as possibilidades reais de implementação dessas práticas no quotidiano escolar. Esta tensão entre os ideais pedagógicos e as condições concretas de trabalho surge de forma recorrente nos discursos, evidenciando os desafios enfrentados pelos profissionais na procura de respostas educativas mais ajustadas às necessidades dos alunos.

Esta realidade foi igualmente observada durante a prática de ensino supervisionada. Ao longo do estágio, tornou-se evidente que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e de apoio individualizado exigia um investimento significativo de tempo na planificação, preparação de recursos e acompanhamento dos alunos. Em diversos momentos, a necessidade de apoiar alunos com diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de autonomia e níveis de proficiência linguística teve de ser conciliada com a gestão do tempo disponível e com o cumprimento dos objetivos curriculares previstos.

Os registos efetuados no diário de bordo evidenciam que, apesar do esforço constante para adaptar atividades e estratégias, nem sempre foi possível responder de forma tão individualizada quanto seria desejável, confirmando algumas das dificuldades referidas pelos participantes entrevistados.

Conforme é mencionado no diário de bordo, *"nem sempre é fácil gerir estes comportamentos e ritmos de aprendizagem diferentes e mesmo com atividades diferentes torna-se difícil encontrar o equilíbrio e fazer com que todos participem nas atividades propostas"*. (Diário de Bordo, 03/11/2025).

Este registo evidencia as dificuldades associadas à gestão simultânea de diferentes ritmos de aprendizagem e à promoção da participação de todos os alunos, corroborando as perceções expressas pelos participantes relativamente aos desafios da diferenciação pedagógica em turmas heterogéneas.

O constrangimento mais referido pelos participantes relaciona-se com o elevado número de alunos por turma, considerado um dos principais fatores que dificultam um acompanhamento mais individualizado e uma adaptação mais consistente das práticas pedagógicas.

P2 refere explicitamente que "o maior problema é mesmo o número de alunos", destacando que, quanto maior for a turma, menor será o tempo disponível para apoiar cada criança de forma mais próxima. A participante acrescenta que "se nós tivermos muitos alunos, o tempo vai ser cada vez menor para apoiar cada um deles", evidenciando a forma como a dimensão das turmas condiciona a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas mais individualizadas e ajustadas às necessidades específicas dos alunos.

Também P5 reconhece que, apesar de considerar importante dedicar momentos individualizados aos alunos, a organização tradicional da sala de aula e a gestão simultânea de diferentes ritmos de aprendizagem dificultam a implementação consistente dessas práticas. A participante refere que muitas vezes os professores acabam por gerir múltiplas necessidades em simultâneo, tornando difícil prestar apoio contínuo a todos os alunos da forma desejada.

As entrevistas demonstram que esta dificuldade se torna particularmente evidente em turmas heterogéneas, caracterizadas pela coexistência de alunos com diferentes ritmos de

aprendizagem, dificuldades específicas, níveis de autonomia distintos, perfis comportamentais diversificados e diferentes níveis de exposição à língua inglesa. Esta realidade encontra-se alinhada com as perspectivas de Cruz (2010) e Tomlinson (2014, 2017), ao evidenciar a heterogeneidade das turmas e a necessidade de adaptação contínua das práticas pedagógicas às características dos alunos.

No contexto específico do ensino do Inglês no 1.º Ciclo, os participantes referem que estas diferenças ao nível da competência linguística tornam ainda mais exigente a gestão da sala de aula e a adaptação das estratégias pedagógicas. Esta perspectiva encontra-se alinhada com os princípios da pedagogia inclusiva defendidos por Florian e Black-Hawkins (2011), ao evidenciar a necessidade de criar oportunidades de aprendizagem acessíveis e significativas para todos os alunos, independentemente dos seus níveis de proficiência linguística.

P1 destaca que os três blocos semanais de 45 minutos de inglês são insuficientes para responder adequadamente às diferentes necessidades dos alunos, defendendo que um maior número de horas letivas permitiria um acompanhamento mais próximo, uma maior consolidação das aprendizagens, mais oportunidades de participação oral e uma intervenção mais eficaz junto dos alunos que apresentam maiores dificuldades. O participante refere igualmente que o ensino da língua inglesa exige tempo para repetição, prática oral, reforço e acompanhamento individualizado, particularmente no caso dos alunos que revelam maiores dificuldades linguísticas ou menor contacto com a língua fora da escola.

O tempo disponível para acompanhar os alunos surge, assim, como outra preocupação recorrente nos discursos dos participantes. Vários profissionais referem que a necessidade de cumprir programas curriculares e gerir o funcionamento global da turma limita frequentemente a possibilidade de desenvolver práticas pedagógicas mais individualizadas e diferenciadas.

As preocupações manifestadas pelos participantes encontram igualmente correspondência na experiência desenvolvida durante a prática de ensino supervisionada. Em diversas situações, a gestão da heterogeneidade da turma exigiu um equilíbrio constante entre o acompanhamento individualizado dos alunos e a condução das atividades previstas para o grupo. Esta realidade implicou a adaptação contínua das estratégias pedagógicas, a redefinição de prioridades e a tomada de decisões em contexto de aula, evidenciando a complexidade da resposta à diversidade e os desafios associados à implementação de práticas verdadeiramente individualizadas.

Em diversos momentos, os registos do diário de bordo evidenciam a necessidade de ajustar estratégias, reformular instruções, simplificar tarefas ou disponibilizar apoios adicionais, nem sempre sendo possível dedicar o mesmo tempo de acompanhamento a todos os alunos que dele necessitavam. Esta experiência permitiu compreender de forma mais concreta alguns dos constrangimentos identificados pelos participantes, particularmente aqueles relacionados com a gestão do tempo, a dimensão das turmas e a diversidade de necessidades presentes na sala de aula

As entrevistas evidenciam também tensões significativas entre os princípios teóricos associados à inclusão e à diferenciação pedagógica e a realidade prática vivida pelos profissionais no quotidiano escolar. De facto, alguns participantes reconhecem que, apesar de existir consciência da importância de adaptar o ensino às características dos alunos, nem sempre existem condições reais para implementar essas práticas da forma desejada.

P2 refere mesmo que muitas vezes os professores acabam por “desenrascar as situações”, reconhecendo que o ensino individualizado continua a ser “um território um bocadinho frágil” e difícil de operacionalizar na prática diária. Esta ideia revela uma perceção de fragilidade estrutural relativamente à implementação de práticas inclusivas, evidenciando que muitos professores sentem necessidade de improvisar soluções pedagógicas em função das dificuldades e necessidades que surgem constantemente em sala de aula.

Também P5 refere que muitas adaptações pedagógicas acabam por surgir “no momento”, sendo frequentemente necessário reajustar estratégias durante as próprias aulas em função das reações e dificuldades observadas nos alunos.

Estas perceções demonstram claramente a complexidade da gestão da diversidade no contexto do 1.º Ciclo e aproximam-se dos contributos de Alarcão (2003) e Schön (1983), ao evidenciarem a necessidade de uma prática docente reflexiva, flexível e continuamente ajustada às características da turma.

As perceções expressas pelos participantes encontraram igualmente correspondência nas situações vivenciadas durante a prática de ensino supervisionada. Em diversas situações, a resposta às necessidades dos alunos exigiu adaptações imediatas das atividades inicialmente

planeadas, quer através da reformulação de instruções, da introdução de suportes visuais adicionais ou da disponibilização de apoios diferenciados.

Os registos do diário de bordo evidenciam que muitas decisões pedagógicas foram tomadas durante a própria ação educativa, em resposta às necessidades, dificuldades e níveis de participação manifestados pelos alunos. Esta experiência permitiu compreender que a diferenciação pedagógica nem sempre resulta de uma planificação totalmente antecipada, assumindo frequentemente a forma de um processo contínuo de observação, reflexão e reajustamento das práticas.

Outro aspeto fortemente identificado pelos participantes relaciona-se com a necessidade de reforçar os recursos humanos disponíveis nas escolas e promover uma maior colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos no acompanhamento dos alunos. Vários participantes destacam a importância da coadjuvação em sala de aula, da colaboração entre professores, da articulação com os serviços de apoio, da intervenção da psicóloga e da disponibilização de apoio especializado sempre que necessário. De acordo com os participantes, estas formas de colaboração permitem desenvolver respostas pedagógicas mais ajustadas à diversidade presente nas turmas e facilitar a implementação de práticas mais inclusivas e individualizadas.

P3 refere que a presença de outro profissional na sala de aula poderia constituir uma “mais-valia muito importante” para responder às diferentes necessidades dos alunos, permitindo um acompanhamento mais próximo, uma maior individualização do apoio prestado, uma observação mais atenta das dificuldades e uma maior capacidade de adaptação das atividades pedagógicas. A participante considera que a colaboração entre profissionais pode contribuir significativamente para a construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos e responsivos às necessidades dos alunos.

Por sua vez, a Psicóloga destaca igualmente a crescente complexidade das necessidades educativas presentes nas escolas, referindo que muitos alunos necessitam de acompanhamento mais próximo não apenas ao nível das aprendizagens académicas, mas também em áreas relacionadas com a atenção, a regulação emocional, a linguagem e o desenvolvimento de competências sociais. Esta perspetiva evidencia que a resposta à diversidade ultrapassa frequentemente a dimensão estritamente curricular, exigindo uma abordagem multidisciplinar e uma articulação consistente.

Neste sentido, os discursos evidenciam uma valorização significativa do trabalho colaborativo entre os diferentes profissionais da escola, aproximando-se dos princípios defendidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 relativamente à importância das respostas multinível e da articulação entre os diversos intervenientes educativos.

Os participantes valorizam particularmente o trabalho desenvolvido pela Psicóloga, pela professora de apoio educativo, pelos serviços especializados e pela articulação entre professores titulares e professores de Inglês. Segundo vários profissionais, esta colaboração permite compreender melhor as dificuldades dos alunos, definir estratégias de apoio mais adequadas, acompanhar situações específicas e promover respostas pedagógicas mais consistentes, articuladas e inclusivas. (...) *a relação dos professores de inglês com os professores titulares e com a Psicóloga, é muito próxima e nós reunimos bastantes vezes, pelo menos duas vezes por mês, e sabemos sempre o que é que está a acontecer quais com os alunos com dificuldades, com apoios pedagógicos, etc. Estamos sempre em consonância e a trabalhar em conjunto. Sempre que há uma criança com uma dificuldade em determinado aspeto, essa dificuldade é exposta e partilhada com o docente, e o docente vai definir estratégias para que possamos colmatar essas dificuldades. Mas para isso todos temos que agir da mesma forma.*"

As entrevistas revelam igualmente a importância atribuída à relação com as famílias. Vários participantes consideram que a articulação entre escola e família é fundamental para compreender melhor os alunos e desenvolver estratégias de apoio mais eficazes. (...) *ai também é muitas vezes importante a articulação com os pais, (...) todo o percurso anterior também é importante para compreendermos o momento atual e, portanto, essa articulação torna-se essencial.*"

Contudo, alguns profissionais referem dificuldades associadas às expectativas elevadas de determinados encarregados de educação, particularmente no que diz respeito ao desempenho académico, à rapidez das aprendizagens, ao sucesso na língua inglesa e à comparação entre alunos. Segundo alguns participantes, estas expectativas podem gerar pressão adicional sobre os professores e contribuir para uma visão excessivamente centrada nos resultados académicos formais.

Apesar dos constrangimentos identificados, os participantes referem igualmente algumas condições institucionais consideradas facilitadoras da implementação de práticas pedagógicas

mais individualizadas e inclusivas. Entre os aspectos mais valorizados encontram-se a abertura da direção da escola, a disponibilidade para aquisição de materiais, a estabilidade das equipes educativas, a proximidade entre profissionais, a flexibilidade organizacional e a valorização institucional da inclusão e da diferenciação pedagógica. Vários participantes reconhecem que o contexto educativo estudado demonstra preocupação em criar condições favoráveis ao desenvolvimento de práticas mais ajustadas às necessidades dos alunos.

Para além disso, a existência de recursos materiais, tecnologias educativas e materiais manipuláveis surge igualmente como um aspeto positivo referido pelos profissionais entrevistados, particularmente no contexto do ensino da língua inglesa e das atividades mais lúdicas e interativas desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A formação contínua aparece também como um elemento importante nos discursos dos participantes. Alguns profissionais referem a necessidade de investir em formação especializada relacionada com a diversidade, a inclusão, a diferenciação pedagógica, as dificuldades de aprendizagem, a gestão emocional e as estratégias pedagógicas inovadoras. Os participantes consideram fundamental que os professores estejam preparados para responder aos desafios dos contextos educativos atuais, particularmente num cenário marcado pela crescente heterogeneidade das turmas.

No contexto específico do ensino da língua inglesa, alguns participantes referem igualmente a importância de formação relacionada com a abordagem CLIL, o *scaffolding* linguístico, as estratégias comunicativas, a gamificação e a utilização de recursos digitais e multissensoriais. Estas áreas são consideradas particularmente relevantes para apoiar a participação dos alunos e responder aos diferentes níveis de proficiência linguística presentes nas turmas.

As entrevistas evidenciam, assim, que a implementação de práticas pedagógicas mais individualizadas e inclusivas depende não apenas da motivação ou competência individual dos professores, mas também das condições institucionais e organizacionais existentes no contexto escolar.

As observações realizadas durante o estágio encontram eco na experiência desenvolvida durante a prática de ensino supervisionada. Ao longo do estágio foi possível observar que a implementação de estratégias de diferenciação pedagógica e de apoio individualizado dependia

não apenas das decisões tomadas pelo professor em sala de aula, mas também da existência de condições organizacionais favoráveis, da disponibilidade de recursos e da colaboração entre os diferentes profissionais da instituição. A articulação com professores cooperantes, professores titulares de turma, professora de apoio educativo e psicóloga revelou-se particularmente importante para compreender melhor as necessidades dos alunos e adequar as respostas pedagógicas desenvolvidas.

Os registos do diário de bordo evidenciam igualmente que a existência de recursos visuais, tecnologias educativas, materiais manipuláveis e espaços de partilha entre profissionais facilitou a implementação de estratégias mais inclusivas e ajustadas à diversidade presente nas turmas. Paralelamente, algumas dificuldades relacionadas com a gestão do tempo, a heterogeneidade dos grupos e a necessidade de responder simultaneamente a diferentes ritmos de aprendizagem confirmaram vários dos constrangimentos identificados pelos participantes entrevistados.

De forma geral, a análise dos discursos demonstra que os participantes reconhecem a importância do ensino individualizado, da diferenciação pedagógica e da inclusão, mas consideram que a implementação consistente destas práticas continua fortemente dependente das condições institucionais existentes, nomeadamente dos recursos disponíveis, da dimensão das turmas, do tempo destinado ao acompanhamento individualizado, da colaboração entre profissionais, da formação contínua e do apoio organizacional às práticas inclusivas. Apesar das dificuldades identificadas, os participantes demonstram uma preocupação consistente em procurar estratégias que permitam responder da melhor forma possível à diversidade presente nas salas de aula, evidenciando um forte compromisso com a promoção da participação, do bem-estar e do sucesso educativo de todos os alunos.

CONCLUSÃO

Os resultados obtidos neste estudo permitiram responder às questões de investigação formuladas e compreender de forma mais aprofundada como o ensino individualizado, a diferenciação pedagógica e a inclusão são percebidos e implementados no contexto do ensino da língua inglesa no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A análise das entrevistas evidenciou que os participantes reconhecem a diversidade como uma característica estrutural dos contextos educativos atuais. Os profissionais identificam diferenças

significativas entre os alunos ao nível dos ritmos de aprendizagem, das competências linguísticas, da autonomia, da motivação, das características socioemocionais e das formas de participação, reconhecendo que esta heterogeneidade exige práticas pedagógicas mais flexíveis e ajustadas às necessidades individuais.

Relativamente às concepções de ensino individualizado, diferenciação pedagógica e inclusão, verificou-se que os participantes atribuem a estes conceitos um significado complementar e interdependente. Embora existam diferentes perspetivas relativamente à sua operacionalização, os discursos convergem na valorização da adaptação pedagógica, da proximidade relacional, da participação de todos os alunos e da criação de oportunidades de aprendizagem ajustadas às características individuais de cada criança. Estas perceções encontram-se alinhadas com os princípios defendidos por Tomlinson (2014, 2017), Florian e Black-Hawkins (2011), Florian (2015) e UNESCO (2020), que sustentam a necessidade de construir ambientes educativos mais inclusivos, flexíveis e responsivos à diversidade.

No que respeita às práticas pedagógicas, os resultados evidenciam a utilização de estratégias diversificadas destinadas a responder às necessidades dos alunos, incluindo a adaptação de materiais e atividades, a utilização de recursos visuais e manipuláveis, o *scaffolding* linguístico, as metodologias lúdicas, o trabalho colaborativo, as tecnologias educativas e a diversificação das formas de participação e avaliação. No contexto específico do ensino da língua inglesa, assumem particular relevância estratégias como o *storytelling*, as músicas, os jogos, as dramatizações e outras atividades comunicativas que procuram promover a compreensão, a participação e a confiança dos alunos na utilização da língua. Estas práticas refletem uma preocupação consistente em responder à singularidade de cada aluno sem comprometer a participação de todos no contexto da turma.

Os resultados evidenciam igualmente a importância da avaliação contínua, da observação sistemática das aprendizagens e da reflexão sobre a prática pedagógica. Os participantes valorizam a monitorização permanente do progresso dos alunos como forma de ajustar estratégias, apoiar dificuldades e promover oportunidades de aprendizagem mais significativas. Esta perspetiva aproxima-se dos contributos de Hattie (2012), ao valorizar a avaliação enquanto instrumento de regulação das aprendizagens, e das concepções do professor reflexivo defendidas por Schön (1983) e aprofundadas por Alarcão (2003, 2009), ao reconhecer a necessidade de uma prática docente continuamente ajustada às necessidades dos alunos.

A investigação permitiu igualmente compreender que o ensino individualizado não é percecionado como um conjunto de técnicas isoladas, mas como uma postura pedagógica centrada na valorização da singularidade de cada criança. Os participantes atribuem particular relevância à construção de relações pedagógicas de confiança, à proximidade entre professor e aluno e à criação de ambientes de aprendizagem emocionalmente seguros, reconhecendo que o envolvimento, a participação e a confiança dos alunos dependem frequentemente da qualidade das relações estabelecidas em contexto educativo.

A experiência desenvolvida durante a prática de ensino supervisionada permitiu confirmar muitas das percepções expressas pelos participantes. Os registos do diário de bordo, as observações realizadas e a implementação de atividades em contexto de ensino da língua inglesa e de abordagem CLIL evidenciaram a importância da diferenciação pedagógica, da flexibilidade das estratégias de ensino, da observação contínua dos alunos e da construção de relações pedagógicas positivas para responder à diversidade presente nas turmas. Esta experiência reforçou a compreensão de que a diferenciação pedagógica não corresponde a um conjunto de procedimentos previamente definidos, mas antes a um processo contínuo de observação, reflexão e ajustamento das práticas pedagógicas.

Apesar da valorização destas práticas, os resultados evidenciam também diversos constrangimentos à implementação de estratégias verdadeiramente individualizadas e inclusivas. O elevado número de alunos por turma, a limitação do tempo disponível, a escassez de recursos humanos e materiais, a pressão curricular e algumas limitações organizacionais surgem como fatores que condicionam a capacidade de resposta à diversidade.

Neste sentido, os participantes destacam a importância do trabalho colaborativo entre professores, psicóloga, professora de apoio educativo e famílias, reconhecendo a articulação entre os diferentes intervenientes como uma condição fundamental para a construção de respostas pedagógicas mais ajustadas às necessidades dos alunos. Importa reconhecer que o presente estudo apresenta algumas limitações decorrentes da sua natureza qualitativa, do número reduzido de participantes e da realização da investigação num único contexto educativo, não permitindo a generalização dos resultados.

Ainda assim, considera-se que possibilitou uma compreensão aprofundada das percepções, práticas e desafios associados ao ensino individualizado, à diferenciação pedagógica e à inclusão.

Futuras investigações poderão alargar o estudo a outros contextos educativos, integrar as perspetivas dos alunos e das famílias e aprofundar a articulação entre pedagogia inclusiva, Desenho Universal para a Aprendizagem, ensino da língua inglesa e abordagens CLIL.

Em síntese, o presente estudo reforça a importância de práticas pedagógicas centradas no aluno, sensíveis à diversidade e orientadas para a construção de contextos educativos mais inclusivos, participativos e humanizados. Mais do que um conjunto de estratégias isoladas, o ensino individualizado surge como um processo contínuo de adaptação, reflexão e construção pedagógica, dependente da capacidade do professor para reconhecer a singularidade de cada criança e transformar essa diversidade numa oportunidade de aprendizagem significativa para todos.

BIBLIOGRAFIA

Alarcão, I. (2001). Escola Reflexiva e Nova Racionalidade. Artmed.

Alarcão, I. (2001.). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores.nº1*, pp. 21-30.

Alarcão, I. (2003). *Professores Reflexivos Em Uma Escola Reflexiva* (2ª ed. ed., Vol. 8). Cortez.

Bachman, L. F. (s.d.). fundamental Considerations in Language Testingi. Oxford University Press1990.

Baptista, M. M. (maio de 2023). Desafios da Educação Inclusiva. Obtido de Escola Superior de Educação de Coimbra.

Bardin, L. (2015). *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bogdan, R. &. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.

Braun, V. &. (2006). Qualitative Research in Psychology. *Using thematic analysis in psychology*, pp. 77-101. doi:<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Cameron, L. (2001). Teaching languages to young learners. Cambridge University Press.

Council.of.Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment*. Obtido de <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching>

Coutinho, C. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2ª ed.). Almedina.

Cruz, M. (jan.abr. de 2010). Desmistificando o mito da turma homogénea: caminhos duma sala de aula inclusiva. (36), pp. 27-42. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X1431>

- Cruz, M. P. (2022). O projeto Primary English Practice Programme for Ages 6–7 e a reconfiguração da profissionalidade docente. doi:<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270013>
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- DGE, (. G. (2018). Obtido de <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/sistema-de-ensino-superior-portugues>
- Educação, D. (2018). Aprendizagens essenciais – Ensino Básico. Obtido de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ingles_1c_3a_ff.pdf
- Educação, D.-G. d. (2018). *Aprendizagens essenciais: inglês – 1º Ciclo do ensino básico*.
- Educação, M. d. (2015). *Aprendizagens Essenciais – Inglês , 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: DGE.
- Ellis, G. J. (2014). *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers* . British Council.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International journal of applied linguistics*.
- Europa, C. d. (2018). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)*.
- Ferreira, S. (2022). As Crianças da "Zona Cinzenta" e a aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico. (ESE, Ed.) *Tese de Mestrado*.
- Florian, L. &-H. (10 de 2011). Exploring inclusive pedagogy. *37*, pp. 813–828. doi:<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

- Florian, L. (2015). Conceptualising inclusive pedagogy: The inclusive pedagogical approach in action. *45*, pp. 173–184.
- Guerreiro, D. (2022). Sometimes when we're different, we just need a different song: a música e os processos de Integração na sala de aula de inglês no 1º CEB. (ESE, Ed.) *Tese de Mestrado*.
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning. (Routledge, Ed.) doi:<https://doi.org/10.4324/9780203181522>
- J., E. G. (2002). The Primary English Teacher's Guide. Harlow: Pearson.
- L., C. (2001). Teaching Languages to Young Learners. Cambridge University Press.
- Learners, T. Y. (2017). Pinter, A. Oxford University Press.
- Luís, N. (2022). A autonomia do aluno no Ensino de Inglês do 1º Ciclo do Ensino Básico – aspetos metacognitivos. (ESE, Ed.) *Tese de Mestrado*.
- Mourão, S. (2015). *Teaching English to Young Learners. Critical Issues in Language Teaching with 3–12 years old*. (B. Academic, Ed.)
- Portugal, M. d. (2018). Decreto-lei nº 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime Jurídico da Educação inclusiva. (D. d. República, Ed.) (1), p. 129.
- Quivy, R. &. (2019). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. (Gradiva, Ed.)
- Roy, A. F. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *17*(11), pp. 1186–1204. doi:<https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Santos, C. C. (2025). Um Tamanho Único não serve a Ninguém: Valorizar a Singularidade dos Alunos Através da Gamificação no Ensino de Inglês no 1.º Ciclo. *8*(1). doi:<https://doi.org/10.34630/pel.v8i1.6405>

- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Routledge. doi:<https://doi.org/10.4324/9781315237473>
- Tomlinson, C. (2014.). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*(2nd ed. ed.). (ASCD, Ed.)
- Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*(3rd ed. ed.). ASCD.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. doi:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- UNESCO. (June de 2020.). *Global Education Monitoring Report: Inclusion and Education – All means all*. (UNESCO., Ed.)
- Vieira, F. M.-J. (2022). *Primary English Teacher Education in Portugal: An exploratory study*. doi:<https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2132384>
- W.A., S. &. (1990). *Teaching English to Children*. Harlow: Longman.
- Walkington, C. &. (2020). Personalization of instruction: Design dimensions and implications for cognition. (J. o. Psychology, Ed.) *112*(4), pp. 685–698.
- Yonezawa, S. M. (2012). Personalization in schools. *Educational Leadership*. (E. Leadership, Ed.) *5*(69).

ANEXOS E APÊNDICES:

Guião de Entrevista (Professores)

1. Enquadramento profissional

1. Qual é a sua função no colégio e há quantos anos trabalha no 1.º ciclo do ensino básico?
2. No caso do ensino do inglês, qual tem sido a sua experiência neste nível de ensino?

2. Diversidade nas turmas

3. Como caracteriza a diversidade presente nas turmas com que trabalha (por exemplo, diferentes ritmos de aprendizagem, níveis de desempenho ou perfis de alunos)?
4. De que forma essa diversidade influencia a forma como planifica as suas aulas?

3. Conceções sobre ensino individualizado ou diferenciação pedagógica

5. O que entende por ensino individualizado ou diferenciação pedagógica?
6. Que importância atribui a estas práticas no ensino do inglês no 1.º ciclo?

4. Estratégias pedagógicas utilizadas

7. Que estratégias utiliza para responder a diferentes ritmos e necessidades de aprendizagem dos alunos? (por exemplo: trabalho em pares ou grupos, tarefas diferenciadas, apoio individual, materiais adaptados, utilização de tecnologia)
8. Pode descrever alguma situação concreta em que procurou adaptar uma atividade ou aula a diferentes alunos?
9. Como procura apoiar alunos com mais dificuldades sem deixar de desafiar aqueles que avançam mais rapidamente?

5. Avaliação e acompanhamento das aprendizagens

10. De que forma a avaliação, formal ou informal, influencia as suas decisões pedagógicas?
11. Que instrumentos utiliza para identificar dificuldades e acompanhar o progresso dos alunos?

6. Condições e constrangimentos

12. Que dificuldades encontra na implementação de práticas de ensino individualizado? (por exemplo: tempo, número de alunos, currículo, recursos disponíveis)
13. Que fatores ou condições facilitam esse tipo de práticas na escola?
14. Que tipo de colaboração considera importante para apoiar o ensino individualizado? (por exemplo: entre professores, com a psicóloga ou com outros serviços de apoio)
15. Considera que o colégio promove condições para práticas pedagógicas mais individualizadas? Porquê?

7. Reflexão final

16. Se pudesse alterar algum aspeto para melhorar a individualização do ensino neste contexto, o que sugeriria?
17. Há algum aspeto que considere importante acrescentar sobre este tema?

Guião de Entrevista (Psicóloga)

1. Qual é a sua função no colégio e qual o seu papel no acompanhamento dos alunos do 1.º ciclo, nomeadamente no inglês?
2. Na sua experiência, que tipos de dificuldades de aprendizagem ou necessidades educativas surgem com maior frequência nas turmas do 1.º ciclo?
3. De que forma considera que a diversidade de perfis dos alunos influencia o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores? Pode dar um exemplo concreto de uma situação que tenha observado?
4. Na sua perspetiva, que papel pode ter o ensino individualizado ou diferenciado no apoio a alunos com diferentes ritmos ou necessidades de aprendizagem?
5. Que tipo de estratégias pedagógicas considera mais eficazes para apoiar alunos com maiores dificuldades? Pode dar exemplos concretos dessas estratégias, eventualmente também no ensino do Inglês?
6. De que forma considera que o seu trabalho enquanto psicóloga pode influenciar ou apoiar as práticas pedagógicas dos professores?

7. De que forma ocorre a colaboração entre a psicóloga e os professores na identificação e acompanhamento das necessidades dos alunos? Pode descrever como esse trabalho acontece na prática?
8. De que forma ocorre a colaboração entre a psicóloga e os professores na identificação e acompanhamento das necessidades dos alunos?
9. Considera que a escola oferece condições adequadas para apoiar práticas pedagógicas mais individualizadas, incluindo no inglês?

Pode dar exemplos?
10. Que desafios observa na implementação dessas práticas?
11. Na sua opinião, que medidas poderiam contribuir para melhorar o apoio aos alunos e favorecer práticas de ensino mais adaptadas às suas necessidades?

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO DAS ENTREVISTAS

Título do estudo (provisório):

Ensino individualizado no ensino do inglês no 1.º ciclo: percepções e práticas docentes num estudo de caso

Estudante investigadora:

Maria Ângela Franco Catanho

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

Instituto Politécnico do Porto – Escola Superior de Educação

Orientação científica:

Professor Doutor Mário Cruz

Objetivo do estudo

Este estudo tem como objetivo compreender de que forma o ensino individualizado e as práticas de diferenciação pedagógica são percebidos e implementados no ensino do inglês no 1.º ciclo do ensino básico.

Participação no estudo

A participação neste estudo consiste na realização de uma **entrevista individual**, com duração aproximada de 20 a 30 minutos, na qual serão colocadas algumas questões sobre práticas pedagógicas, diversidade nas turmas e estratégias utilizadas para responder às necessidades dos alunos.

Com autorização do participante, a entrevista poderá ser **gravada em áudio**, exclusivamente para facilitar a transcrição e análise dos dados.

Confidencialidade e anonimato

Todos os dados recolhidos serão tratados de forma **confidencial**.

- O nome dos participantes não será mencionado no trabalho final.
- Qualquer informação que permita identificar os participantes ou a instituição será anonimizada.
- As gravações e transcrições serão utilizadas apenas para fins académicos no âmbito desta investigação.

Participação voluntária

A participação neste estudo é **inteiramente voluntária**. O participante pode recusar responder a qualquer questão ou interromper a sua participação em qualquer momento, sem qualquer consequência.

Utilização dos dados

Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente para fins académicos, nomeadamente para a elaboração da dissertação de mestrado da investigadora.

Declaração de consentimento

Declaro que fui informado(a) sobre os objetivos e procedimentos deste estudo e que compreendo que a minha participação é voluntária.

Autorizo a utilização das informações recolhidas na entrevista para fins de investigação académica, nos termos descritos acima.

Autorizo a gravação da entrevista em áudio:

☐ Sim

☐ Não

Nome do participante: _____

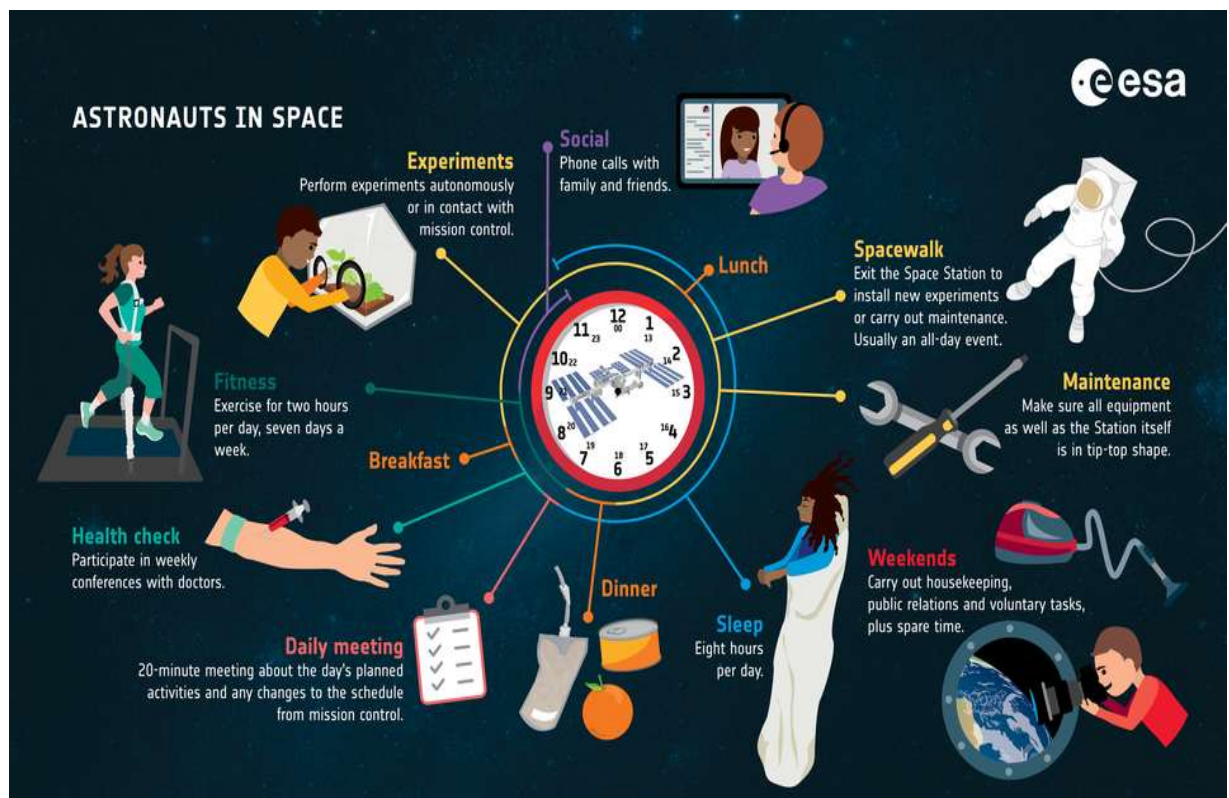
Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____

A Estudante Investigadora: _____

LESSON PLAN

TOPIC: WHAT DO ASTRONAUTS DO IN SPACE (A DAY IN THE LIFE)



Target Grade	3rd grade, class: A
Date	24/11/2025
Author	Maria Ângela Franco Catanho- 3240764

INDEX

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK	3
2. PLAN	6
2.1 SUMMARY	7
2.2 CONTENTS, aims and resources	7
2.3 LESSON PROCEDURES	8
BIBLIOGRAPHY	12

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK

This lesson plan is for the 3rd grade English Class A and B, focusing on the theme “WHAT DO ASTRONAUTS DO IN SPACE”.

The pedagogical design of this lesson is aligned with the Aprendizagens Essenciais (AE) de Inglês para o 1.º Ciclo, particularly in the domains of oral comprehension, oral production, early literacy, and emergent writing, ensuring coherence between instructional practice and national curriculum expectations. In accordance with the AE for Comprehension do Oral, the lesson provides rich opportunities for learners to understand simple vocabulary and classroom instructions through multimodal input, visual scaffolding, and Total Physical Response (TPR). The focus on “Interação Oral” is addressed through pair work, choral repetition, and short communicative exchanges that promote meaningful use of language in routine classroom contexts. Activities involving image–word correspondence and recognition of familiar written forms respond to the AE for “Leitura”, while tasks such as the mini-book and exit ticket support the AE for “Expressão Escrita”, which emphasises copying and producing simple words and phrases within supported contexts.

The lesson also reflects the AE’s transversal dimensions of “Educação Linguística and Educação para a Cultura”. This lesson lends itself to a Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach as it combines English language development with scientific knowledge about space, astronauts’ daily routines and the functioning of the Internacional Space Station.

Additionally, the lesson integrates a cultural dimension that enriches learners’ understanding of global scientific collaboration, diversity, and real-world applications of English as an international language. By situating language learning within a scientific context, students engage simultaneously with linguistic objectives and disciplinary concepts, reflecting key principles of CLIL such as dual-focused outcomes, meaningful content engagement, and cognitive challenge appropriate to age and level.

From a scientific perspective, students explored basic concepts such as gravity, life in microgravity, astronaut equipment, and the structure of the day aboard the ISS. Through visual stimuli and classification tasks, learners activated and expanded knowledge about how astronauts live, eat, sleep, and work in space. These scientific elements were simplified and made developmentally appropriate but remained conceptually rich, supporting inquiry-based learning.

From a linguistic perspective, students used English to classify, describe, and present information, developing vocabulary related to daily routines and time of day. The CLIL framework encouraged authentic communication and purposeful language use rather than isolated vocabulary drills. Students had to process content and express it in English, which deepened understanding of both domains.

The lesson aligns with key CLIL principles (Coyle, Hood, & Marsh, 2010):

- **Content**: factual knowledge about astronauts and space routines.
- **Communication**: use of English to identify, describe, and present information.
- **Cognition**: categorisation, sequencing, comparing routines on Earth and in space.
- **Culture**: awareness of global scientific collaboration and international nature of space exploration: multicultural cooperation to life beyond Earth.

This integration broadened students' scientific literacy, fostered curiosity, and strengthened English language learning through contextualised exposure to disciplinary concepts.

The cultural component of the lesson is central to its interdisciplinary value. By exploring the life and work of astronauts, students develop awareness of global scientific collaboration and the international nature of space exploration.

The ISS itself exemplifies multicultural cooperation, bringing together astronauts, engineers, and researchers from NASA (USA), ESA (Europe), JAXA (Japan), CSA (Canada), and Roscosmos (Russia). Introducing learners to this multicultural environment supports the development of intercultural awareness—one of the key pillars of both CLIL and the national Profile of Students.

Through images, videos, and discussion prompts, students learn that astronauts represent different nationalities and linguistic backgrounds yet use English as a working language onboard the ISS. This highlights English as an important global language and provides an authentic context for language learning. The inclusion of information about daily life in space—meals, sleep routines, scientific experiments, and free-time activities—also broadens students’ understanding of diverse lifestyles, practices, and cultural habits, even in Space.

Astronauts, space, life in space and space missions encourage curiosity and critical thinking and support learners’ development of global citizenship, appreciation of diversity, and respect for international cooperation, aligning with the 'Culture' dimension of the CLIL 4Cs framework.

The underlying pedagogical approach is grounded in established research on early foreign language learning. Following Cameron (2001) and Pinter (2011), the lesson incorporates developmentally appropriate strategies, such as short, varied, and playful tasks adapted to young learners’ cognitive and linguistic profiles. Comprehensible input, as proposed by Krashen (1985), is ensured through visual anchors, gestures, modelling, and predictable routines. The integration of movement through TPR (Asher, 1977) supports memory and lowers affective barriers, which is essential at this age. The progression from guided practice to independent production draws on Bruner’s (1983) notion of scaffolding, while collaborative activities reflect Vygotsky’s (1978) sociocultural theory, emphasising learning through interaction within the Zone of Proximal Development. The inclusion of cultural elements is informed by Byram’s (1997) conceptualisation of intercultural communicative competence and by principles promoted in the CEFR (Council of Europe, 2018), both of which highlight the importance of developing learners’ openness to cultural diversity from the earliest stages.

Overall, this pedagogical and didactic framework integrates curriculum-driven goals (AE), research-informed methodologies, and learner-centred principles. It promotes linguistic

development, intercultural awareness, cooperation, and autonomy—competences that are also in line with the broader educational aims set out in the *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

The several activities should promote and facilitate learning, by engaging all students in the class. Students revise vocabulary and learn new one and learn about life in a space station.

At the same time, students are expected to interact with each other, helping each other to complete the group work: morning, afternoon, evening– during class. This activity should promote values like communication, caring and helping the other students that have some difficulties, promote friendship and self-awareness but also having fun as they learn new things.

By doing different activities and involving all students in the different tasks, the teacher expects to manage some behaviour problem that can come. Dealing with the excitement and competitive moments when doing group work can also become challenging to manage.

The evaluation of this lesson follows principles of formative and continuous assessment, consistent with the *“Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, the *Aprendizagens Essenciais*”, and Decree-Laws 54/2018 and 55/2018. The assessment emphasises observational evidence, active participation, and learners’ multimodal demonstrations of understanding about daily routines in the space station, speaking, writing and understanding about it, demonstrating both content and language learning.

The teacher will guide the students in their needs, so that they can feel that they can do things on their own and become better in some of their difficulties (like building sentences, expressing themselves, doing several tasks that they need to do).

2. PLAN

2.1 SUMMARY

The objective of this work is to plan a lesson about “WHAT DO ASTRONAUTS DO IN SPACE” (daily routine in space), for the 3rd grade, with the duration of 50 minutes.

This lesson is focused on vocabulary related to *daily routines* within the thematic context of astronauts and space exploration. It integrates curriculum requirements, legal frameworks, and pedagogical principles, using inclusive and active learning strategies aligned with the national Profile of Students.

Following a Task-Based Language Teaching (TBLT) approach, the lesson was organised into three stages: pre-task, task, and post-task. Visual materials, illustrated cards, and hands-on activities were used to support comprehension and communication.

Students should have prior knowledge about daily routines on earth, and they will learn /explore the differences on the space station and what astronauts do in space, through images and visual prompts. The teacher modelled key vocabulary and simple sentence structures related to parts of the day.

Working in heterogeneous groups, students classified astronaut action cards under *morning (daily)*, *afternoon (routine)*, or *evening (in Space)* and collaboratively created a short astronaut routine to present to the class. They will also have some Fun Facts to present to the class.

The teacher consolidates vocabulary and structures, followed by an individual *exit ticket* to assess understanding and to provide informal feedback about the lesson for future instructional adjustments.

2.2 CONTENTS, AIMS, RESOURCES

contents	aims	resources
----------	------	-----------

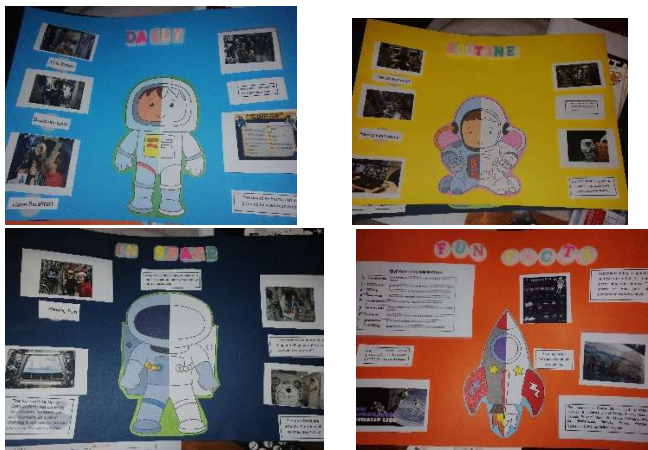
Lexical • Daily routine • Wake up • Get up • Get dressed • Time (7o`clock) • Have a wash • Brush teeth • Have breakfast • Have lunch • Have dinner • Hobbies • Exercise • Go to work • Go to sleep • Space suit • Everything floats in space (gravity)	• students should be able to identify some daily routines (on earth): wake up, have a shower, get dressed, wash, do homework, go to school, catch the bus (..) • talk and write about them, • learn /compare daily routine in space /earth • curiosities about astronauts and their day • how astronauts live inside the space station • multicultural environment: different nationalities, multicultural cooperation	flashcards • pupil`s book, • activity book, • whiteboard • computer • digital board • arts and crafts • cardboard, • glue • Ballon
cultural /fun facts • daily routine in Space/earth • similarities and difference: shower/wash with towels • food/desiderated food • floats/no gravity in space • 4 hours to dress the space suit • There are 16 sunrises and sunsets a day (24 hours) • Sleep in sleeping bags tide up to the wall • astronauts sleep in any position (upside down) • astronauts don't wash the dishes • Astronauts don't wash clothes (they are incinerated during re-entry into Earth's atmosphere. • Astronauts read, watch videos or talk to their families in their free time		

• Different nationalities • Multicultural cooperation • How earth looks like from the space station		
types of work:	- Visual and speaking comprehension - Reading and writing comprehension - Listening to audio/small video - Group work - Individual work	

2.3 LESSON PROCEDURES

steps	strategies	time
Initiating	(Welcoming routine) Initiating the lesson with greetings: Hello! How are you today? How was your weekend? Did you have a nice time? Did you do anything different from your daily routine? Can you tell me about your daily routine?	5

1st activity	What about astronauts? What do they do in space? Do you think they have a daily routine to? Is it the same as our routine? The teacher introduces the theme "What do astronauts do in space?" and shows the video from the pupil's book, page 34. The teacher shows some flashcards with the images of astronauts doing several activities on their daily routine. We do exercise number 2 as we listen to Sally (an astronaut from the pupil's book). We explore the differences between our daily routines and how astronauts live on the Space Station. Morning: They get up at 6 o'clock, have a wash, brush their teeth, do some exercise (2 hours), plan their day (..) Afternoon: after lunch they work on their daily job as a scientist, collecting samples, checking the oxygen systems and all the systems at the space station, going into space for a walk and collect samples or work outside on the space station. Evening: have dinner, have fun, watch movies, talk to their families, go to bed.	15
2nd activity	Then we do group work: the teacher divides the students into 4 groups, 5/6 members each. Each group has a cardboard, and they have to fill them in with words, images and some activities from "Daily Routine in Space": "breakfast – image and word (in the blue cardboard, represents "in the morning" and it has the letters "daily" that the students have to fill in); Afternoon in represented in the yellow cardboard (the students have to write "routine") having lunch (...); Evening in represented in the dark cardboard, and has the letters "In space": go to sleep (...). Each cardboard represent a part of the day, and all together they make the sentence "Daily Routine in Space" The instructions will be given by the teacher and will be on the interactive board, with clues, to help and facilitate this task. Each group must fill them in, with some activities that astronauts do, during their daily routine. With the help of 3 students e from a surprise box or bag, each group picks an image or a sentence or a letter and glues it in the wright cardboard: morning(daily), afternoon (routine), evening (in Space) as to complete the daily routine of astronauts and the title in all cardboards (with letters): Daily (1st cardboard) Routine (2nd cardboard) in Space (3rd cardboard). The 4th cardboard is about Fun Facts: Did you know that Astronauts see 16 sunrises and 16 sunsets in 24 hours?!	15

		
3rd activity (revising)	To help students relax and calm down we see some short videos from NASA, about some daily activities on the space station: washing the hair: https://www.youtube.com/shorts/NcHONxGjYTw brush teeth: https://www.youtube.com/watch?v=1lec-tvOuY8 food: https://www.youtube.com/watch?v=onm7P_iFueE sleep: https://www.youtube.com/watch?v=UyFYgeE32f0 If there is any problem with the videos, will go to the 5th activity (extra activity)	10
4th activity (ending the lesson)	The teacher ends the lesson by giving the students an exit ticket that they can fill in about the things that they learned:  EXIT TICKET – ASTRONAUT MISSION Name: _____ Class: _____ Mission Part (Morning / Afternoon / Evening): _____ 1. What did you learn in today's mission? _____ 2. What was the most exciting part? _____ 3. What would you like to explore next time? _____ ★ Mission Status (circle one) : Successful / Almost There / Needs Support	5
5th activity (extra activity)	If there`s any time left or for homework, the students can write 3 questions that they would like to do to an astronaut if they could. This is a way to revise their knowledge and to practice some of the things that they`ve learned today: “What do you like most when you`re on the space station?  What do you miss the most when you`re up there? And when you are on earth?”	0

LESSON PLAN

TOPIC: Where do we go shopping?



Target Grade	3rd grade, class A
Author	Maria Ângela Franco Catanho, 3240764

P. PORTO

INDEX

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK	3
2. PLAN	5
2.1 SUMMARY	5
2.2 CONTENTS, aims and resources	6
2.3 LESSON PROCEDURES	8
BIBLIOGRAPHY	10



1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK

This lesson plan was designed for 3rd grade English Class (A and B)), focusing on the theme “Where do we go shopping?”

It presents a didactic and pedagogical framework aligned with “Aprendizagens Essenciais” (AE) for English – 1st Cycle, which emphasizes oral communication, vocabulary acquisition in meaningful contexts, and learner engagement through playful and interactive activities. Furthermore, the lesson is grounded in the principles of inclusive education, as established in “Decreto-Lei nº 54/2018”, ensuring equitable access, participation and success for all learners.

The lesson is structured around three types of objectives. **Linguistic objectives** focus on helping pupils recognise and use key vocabulary related to shops and products and apply simple functional structures such as “*I want...*” or “*How much is it?*”. **Communicative objectives** emphasise pupils’ ability to take part in short, purposeful exchanges, asking for something and giving information about the theme, in a familiar context. **Attitudinal objectives** aim to foster positive attitudes towards English learning, encouraging cooperation with peers and confidence in using the language, even when students struggle with precise accuracy.

In accordance with the AE for Oral Comprehension, the lesson provides rich opportunities for learners to understand simple vocabulary and classroom instructions through multimodal input, visual scaffolding, and Total Physical Response (TPR) strategies.

The focus on “Interação Oral” (Oral Interaction) is addressed through pair work, choral repetition, and short communicative exchanges that promote meaningful use of language in routine classroom contexts. Activities involving image–word correspondence and recognition of familiar written forms respond to the AE for “Leitura” (Reading), while tasks such as exit ticket support the AE for “Expressão Escrita” (Writing), which emphasises copying and producing simple words and short phrases within supported contexts.

The thematic focus on shops and products corresponds to the Essential Learnings recommendation to work with familiar social contexts, enabling learners to understand and use English as a tool for communication in everyday situations (DGE, 2018).

From a theoretical and pedagogical perspective, this lesson plan is grounded in the understanding of learning as a socially mediated process (Vygotsky, 1978) supported by experimental learning principles (Kolb, 1984). It is informed by Communicative Language Teaching (Hymes, 1972; Richards & Rodgers, 2014), Task-Based Language Teaching (Ellis R. , 2009), and Bachman’s model of communicative competence (1990). The thematic focus on everyday situations, such as shopping, supports the development of communicative competence from an early stage by situating language learning in authentic and meaningful contexts.

The use of Communicative language Teaching (CLT) in this lesson focuses on real-world interaction, by using activities such as role-plays (e.g. buying clothes/shoes/food items), group work, short discussions, and problem-solving tasks. These activities aim to promote fluency and communicative competence in authentic situations like shopping, making learning meaningful and learner centred.

Collaborative group work plays a central role in this lesson. Working in heterogeneous groups helps pupils feel connected and valued and creates rich opportunities for peer support and shared problem-solving. This is consistent with the inclusive ethos of Decreto-Lei n.º 54/2018, which emphasises equity and differentiated instruction. Inclusive practices are made explicit in classroom strategies such as accepting one-word responses or gestures during oral tasks, providing sentence starter cards and flashcards, and creating supportive peer pairs. These strategies help ensure that learners with diverse needs can access and contribute meaningfully to each stage of the lesson.

The lesson begins with activities that activate prior knowledge and lived experiences, drawing on constructivist principles (Bruner, 1986) to make learning personally relevant. Vocabulary categorisation tasks support lexical development, while collaborative tasks promote interaction and pragmatic competence (Swain, 2000). Role-play activities – supported by teacher modelling and visual scaffolds – provide a safe space for pupils to experiment with language, build confidence and develop strategic communicative skills.

Assessment is ongoing and formative. Rather than focusing solely on linguistic accuracy, the teacher observes pupils' participation, use of target vocabulary and overall communicative intent. Oral activities provide opportunities to assess interactional competence, while the exit ticket offers a snapshot of individual understanding and progress. This approach aligns with the assessment principles of the Essential Learnings and the inclusive assessment practices encouraged by Decreto-Lei n.º 54/2012/2018.

A cultural dimension is also incorporated into the lesson. Pupils are invited to think about how shopping might be similar or different in other countries by responding to simple comparison questions such as "Is this shop the same everywhere? Or "Do people buy food in the same places in all countries?". These reflections encourage learners to consider diverse cultural practices in everyday life and strengthen their awareness of English as a global language, adding pedagogical value without increasing cognitive load. By situating language learning within a real-world context, students engage simultaneously with linguistic objectives and disciplinary concepts, reflecting key principles of CLIL such as dual-focused outcomes, meaningful content engagement, and cognitive challenge appropriate to age and level.

Overall, this lesson plan weaves together curriculum goals, pedagogical theory and inclusive classroom practice. By combining communicative tasks, task-based scenarios and collaborative learning, it creates a learning experience that is engaging, accessible and relevant to the lives of 3rd grade learners with different strengths and needs.

2. PLAN

2.1 SUMMARY

The objective of this work is to plan a lesson about "WHERE DO WE GO SHOPPING," for the 3rd grade, with the duration of 50 minutes.

This lesson is focused on vocabulary related to shops and the products they sell, exploring different types of shops in cities and villages and foreign countries. It integrates curriculum requirements, legal frameworks, and pedagogical principles, adopting inclusive and active learning strategies aligned with the Profile of Students.

Following a Task-Based Language Teaching (TBLT) approach, the lesson integrates a variety of working formats, including whole-class activities, individual tasks, pair work or small-group collaboration, culminating in a role-play that situates language use in a familiar social context.

Visual materials, illustrated cards, and hands-on activities were used to support comprehension and communication.

Students are expected to recognise and use basic vocabulary related to shops (bakery, greengrocer, toy shop, supermarket, market fair, ice cream van...), they should recognise and use vocabulary related to products (bread, apples, toys, clothes...) and use simple sentences structures related to shopping situations (I Want two apples. How much is it? Here you are, Thank you).



These activities promote meaningful oral interaction and collaborative learning, develop confidence and willingness to communicate in English, even when linguistic accuracy is limited. Activities such as vocabulary association, group preparation of shopping lists and role-play are designed to engage pupils with diverse learning profiles, promoting cooperation, confidence and participation. Differentiation strategies, including visual support, sentence starter cards and adjustable expectations, ensure that all pupils – including those with greater learning needs – can access and participate fully in the lesson.

The variety of types of work planned also enhances opportunities for formative and continuous assessment throughout the lesson. During whole-class activities, the teacher can observe general comprehension, participation and engagement, providing immediate feedback to the whole group. In pair or small-group work, close monitoring of learners' use of key vocabulary, communicative intent and cooperation offers further insights into progress and challenges. The individual exit ticket provides a concise snapshot of each learner's understanding and ability to connect vocabulary with visual representation. These ongoing assessment opportunities allow the teacher to adjust instruction, offer scaffolded support and value communicative effort over formal accuracy, ensuring an inclusive assessment-for-learning approach that is consistent with the Essential Learnings and the evaluative principles outlined in Decreto-Lei n.º 54/2018.

outlined in Decreto-Lei n. ° 54/2018.

2.2 CONTENTS, AIMS, RESOURCES

contents	aims	resources
lexical • Butcher • Library • Bank • Sports centre • Bus station • Market • supermarket • cinema • street market • library van • fish van • Ice cream van • cashier • sale • receipt • discount • shoes • clothes • fruit and vegetables • food • market fair • Market in another country	• students should be able to identify vocabulary related to shops: library, cinema, supermarket, market, outdoor shops, outdoor markets, fish van, book van, library van, • recognise and use vocabulary related to products: bread, apples, toys... • to participate in short oral exchanges in pairs and small groups • Perform a simple role-play using English in a meaningful context • To cooperate with peers during pair and group work • the street markets are very different from a shop in a town.	• Flashcards with shops and products, • Arts and crafts tools, • Posters with instructions and model sentences, • Toy money, • cardboards, • glue, • scissors, • paper bags, • adhesive tape, • cards with the job that every student has in the group, • white board, • Interactive board • Computer • worksheet

cultural • Shopping in other countries like Thailand: is shopping the same everywhere? In Thailand there is a street market, and the train crosses it every 10 minutes and shopkeepers must take their things from the railway so that the train can go through • What do people sell in the street markets? • In small places there are vans that sell fish, bread and cakes. • There are library vans where you can borrow books • You can buy delicious ice cream in an ice cream van across town/village.		
types of work	☐ Whole-class work (plenary work): activates prior knowledge, provides clear linguistic modelling, establishes routines and transitions and promotes shared understanding and classroom cohesion ☐ Individual Work: allows individual processing of vocabulary, provides moments of consolidation and reflection, and supports formative assessment ☐ Group work: fosters collaboration and shared responsibility, enables differentiated participation and promotes meaningful oral interactions. ☐ Task-based work: (role play): promotes authentic language use for communicative goal and integrates vocabulary, interaction and social skills	

	☐ Task-based activities.
--	---

2.3 LESSON PROCEDURES

steps	strategies	time
Initiating	(Welcoming routine) Initiating the lesson with greetings: Hello! How are you today? How was your weekend? Did you have a nice time? Did you do anything different from your daily routine? Did you go shopping for Christmas Time?	3
1st activity	We start by correcting the homework from the Activity book, page 39, exercise 2., about “must/mustn’t” *** The teacher introduces the theme by talking to the students about Christmas shopping: clothes shop, shoes shop, toy shop (...), and shows some flashcards with the images of several shops that exist in the city and that the students already know (revision). “What can we buy at the bakery?” “Bread, we can buy bread at the bakery”. Choral repetition is encouraged. The teacher will also show a PowerPoint with images of some different shops (street market/shop/van) and that go around the villages or the cities to sell different goods (fish van, fruits and vegetables van, bakery van, food van, ice cream van.);	15



Other shops that exist in some parts of Portugal like the trade fairs and street markets that happen in a particular time, place and town: e.g.: Espinho.

The teacher introduces some vocabulary: shopkeeper, costumer, sales, money/credit card, how can we sell/ buy things in a shop and how we can pay what we buy. (Flashcard with the dialogue between the shopkeeper and the customer:

Hello!

Welcome. What do you want?

I want an apple.

Here you are.

How much is it?

It is 1 euro.

Here you are.

Thank you, Goodbye!



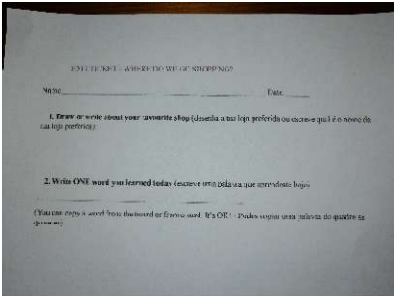
2nd
activity

The teacher divides the class in groups, about 4-5 students each, and they must choose and create their shop.

Each student has a “job” within the group: supervisor, noise controller, assistant, timekeeper, designer”. This will give them a sense of responsibility and keep them focus on the task.

	 The students have some objects like fruits and vegetables, clothes and shoes and they must choose only 3/4 objects that belong to their shop. They must give their shop a name, and they have to say the names of the objects that their shop sells: “My shop is a bakery. I have fresh bread and delicious cakes!” “It’s my shoe shop!! I love shoes!” “I sell beautiful clothes!”	
3rd activity	After creating their shop, a member (supervisor) of each group goes to another group (shop) to buy (with fake money) some goods and do a role-play: “Hello, good morning. Hello! Can I help you? Yes, please. I would like to buy two apples. Here you are. Thank you. Goodbye.” All groups are going to do this role play and present their shop to the class.	15
4th activity (extra activity)	If there is time the teacher will show two small videos about different ways of shopping and different markets: Thailand and England (Camden market) http://www.youtube.com/watch?v=2sxuAm569IY http://www.youtube.com/watch?v=PaNeL3GUZz8	0 (5)

5th activity (ending the lesson)	The teacher ends the lesson by giving the students an exit ticket that they can fill in about two things that they learned: their favourite shop and one favourite product.	2
---	--	----------



outlined in Decreto-Lei n. ° 54/2018.

2.2 CONTENTS, AIMS, RESOURCES

contents	aims	resources
lexical • Butcher • Library • Bank • Sports centre • Bus station • Market • supermarket • cinema • street market • library van • fish van • Ice cream van • cashier • sale • receipt • discount • shoes • clothes • fruit and vegetables • food • market fair • Market in another country	• students should be able to identify vocabulary related to shops: library, cinema, supermarket, market, outdoor shops, outdoor markets, fish van, book van, library van, • recognise and use vocabulary related to products: bread, apples, toys... • to participate in short oral exchanges in pairs and small groups • Perform a simple role-play using English in a meaningful context • To cooperate with peers during pair and group work • the street markets are very different from a shop in a town.	• Flashcards with shops and products, • Arts and crafts tools, • Posters with instructions and model sentences, • Toy money, • cardboards, • glue, • scissors, • paper bags, • adhesive tape, • cards with the job that every student has in the group, • white board, • Interactive board • Computer • worksheet

LESSON PLAN

TOPIC: CHRISTMAS



Target Grade :	3rd grade , Class A
Author:	Maria Ângela Franco Catanho, 3240764

INDEX

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK	1
2. PLAN	8
2.1 SUMMARY	8
2.2 CONTENTS, aims and resources	9
2.3 LESSON PROCEDURES	11
BIBLIOGRAPHY	12

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK

This lesson plan was designed for 3rd grade English Class A, focusing on the theme "Christmas Time".

The central resource used to work on this theme is an audiovisual narrative (Christmas video), which serves as a meaningful input to promote language learning, emotional awareness and inclusive participation.

The Christmas theme is particularly meaningful for this age group, as it allows pupils to relate language learning to familiar cultural experiences, emotions and values, fostering motivation and engagement, and connecting learning to their lived experiences (Moon, 2000; Pinter, 2017).

The lesson adopts a communicative and meaning-oriented approach, in which language is viewed primarily as a tool for communication and expression rather than as an abstract system of rules. Learning activities are sequenced to move from comprehension to guided production and, finally, to more creative and personalised output. This perspective is consistent with the understanding of communicative competence as the ability to use language meaningfully in context (Bachman, 1990).

Learning activities are organised to promote comprehension before production, interaction and collaboration, and gradual progression from guided to more autonomous tasks. Emphasis is placed on participation, interaction and meaning making, rather than on formal accuracy, in line with the principles of early foreign language learning (Pinter, 2017)

This lesson integrates listening, speaking, reading and writing in an age-appropriate manner. The lesson culminates in a musical and social activity (gift-

giving) that reinforces learning through emotion and shared experience, providing a coherent and affective closure to the lesson.

The Christmas video functions as a multimodal text, combining visual storytelling and emotional content. Audiovisual materials are particularly effective with young learners, as they support comprehension through visual cues and reduce linguistic overload (Tomlinson, 2013). Its use supports global listening comprehension, narrative understanding (beginning, middle and end) and the interpretation of feelings and intentions.

Structured activities such as True/False statements and sequencing events scaffold comprehension and guide pupils' attention to key moments of the story, reducing linguistic overload while maintaining cognitive engagement. These strategies ensure accessibility for all learners, including pupils with special educational needs.

To consolidate comprehension and emotional engagement, the lesson ends with a Christmas song and a gift-giving activity, which reinforce key vocabulary and feelings associated with the theme. Music supports listening comprehension, pronunciation and emotional engagement, while offering a low-anxiety context for participation (Moon, 2000). The song also reinforces the cultural dimension of the lesson through repetition and shared experience.

The cultural dimension of this lesson focuses on Christmas as a cultural and social celebration in English-speaking countries, approached from a non-religious and inclusive perspective. Christmas is presented as a time associated with family, kindness, generosity and emotional connection – values that are easily recognisable and meaningful for young learners. This age-appropriate approach supports the development of early intercultural awareness, allowing pupils to recognise cultural practices while relating them to their own experiences.

Through the video and follow-up activities, pupils are exposed to cultural practices such as writing letters, giving gifts and helping others. These elements are explored in a simplified and accessible way, allowing pupils to understand cultural meanings while relating them to their own experiences. Simple reflection questions encourage pupils to connect the cultural message of Christmas with everyday actions of kindness, supporting the development of early intercultural awareness, empathy and respect for diversity.

The gift-giving activity creates an authentic social situation in which pupils experience language through action and interaction. The symbolic nature of the exchange reduces linguistic demands while maintaining meaningful participation, allowing all pupils to engage regardless of their language level. This approach supports the development of early intercultural awareness, empathy and respect for others (Pinter, 2017).

This lesson is grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL), ensuring meaningful access, participation and success for all pupils, including those with special educational needs (SEN), in line with the “Aprendizagens Essenciais de Inglês – 1.º Ciclo” and the principles of Decree-Law 54/2018. The learning objectives remain common to all pupils, while flexibility is provided in the ways content is accessed and learning is demonstrated.

To promote multiple means of engagement, the Christmas theme and the emotionally rich video act as motivating elements that encourage pupils’ personal involvement. Choice is embedded throughout the lesson, allowing pupils to respond orally, visually or in written form, according to their preferences and abilities. Collaborative activities, such as pair or group work, foster peer interaction and create a supportive learning environment, particularly beneficial for pupils requiring additional support.

Regarding multiple means of representation, content is presented through a combination of audiovisual input, images, oral explanations and written support. Key vocabulary and structures are displayed visually and reinforced through repetition and modelling. Instructions are kept short, explicit and supported by teacher demonstration, ensuring clarity and accessibility for all learners.

Finally, multiple means of action and expression are ensured by allowing pupils to demonstrate learning through gestures, drawing, oral responses or short written sentences. Differentiated worksheets enable pupils to work at an appropriate level of complexity while pursuing the same learning objectives, thus promoting equity and inclusion without lowering expectations.

Differentiation is achieved through the adjustment of task complexity, the use of visual supports, the reduction of linguistic load when necessary and the provision of alternative response formats. Pupils with SEN participate in the same activities as their peers, benefiting from additional scaffolding and flexible pathways to success. This approach ensures curricular access and promotes inclusive classroom practices (Conselho Nacional de Educação, 2018).

In addition to linguistic objectives, the lesson promotes the development of socio-emotional competences, such as identifying and expressing emotions, empathy and kindness. Activities such as the “Kindness Christmas Tree” and “gift-giving to a friend” encourage pupils to reflect on the values associated with Christmas and to connect language learning with attitudes and behaviours relevant to their daily lives.

This lesson is aligned with the “Aprendizagens Essenciais de Inglês – 1.º Ciclo”, particularly regarding the development of pupils’ communicative competence in familiar and meaningful contexts.

Through the exploration of a Christmas-themed audiovisual text and structured comprehension activities, pupils are encouraged to understand simple oral and written texts, identifying main ideas, key events and emotions. Activities such as True/False statements and sequencing tasks support global comprehension while reducing linguistic overload, enabling all learners to access the content.

Furthermore, this lesson promotes the production of short and meaningful utterances, both orally and in writing, allowing pupils to express ideas, feelings and personal responses related to the theme. Interaction is fostered through pair work, as well as through whole-class discussions, creating opportunities for pupils to use English in authentic and supportive contexts. In line with the Essential Learnings, the focus is placed on communication and participation, valuing meaning and intentionality over formal accuracy, and encouraging pupils to use the language confidently as a tool for expression and social interaction (Bachman, 1990).

Assessment is formative and continuous, based on observation of participation, engagement and comprehension throughout the lesson. Pupil's involvement in comprehension tasks, creative activities, musical participation and the symbolic exchange of gifts provides evidence of learning and socio-emotional development.

This Christmas lesson integrates language learning, emotional education and inclusive pedagogy. By combining audiovisual and musical input, structured comprehension activities and creative expression, pupils develop communicative competence in English while reflecting on values such as kindness and empathy. The lesson exemplifies a learner-centred and inclusive approach, supported by

contemporary research in language education and inclusive pedagogy (Moon, 2000; Pinter, 2017; CAST, 2018).

2. PLAN

2.1 SUMMARY

The objective of this work is to plan a 50-minute lesson on the theme “Christmas”, for 3rd grade.

The lesson aims to develop pupils’ listening comprehension, basic reading skills, oral interaction and simple written production, while also fostering emotional awareness and reflection on values such as kindness and empathy.

The lesson begins with the viewing of a Christmas video, which serves as a multimodal text to support comprehension and engagement. Pupils explore the video through structured activities, including True/False statements and sequencing events, which guide their understanding of the story and reduce linguistic overload. These tasks enable pupils to identify key events, emotions and the overall message of the video in a supportive and inclusive way.

In the second part of the lesson, pupils engage in creative and reflective activities, such as the Kindness Christmas Tree and the creation of a Christmas card, allowing them to transfer comprehension into personal expression.

The Christmas song functions as an affective and inclusive closing activity, reinforcing vocabulary, cultural awareness and emotional engagement. It provides a relaxed context for listening comprehension and participation, ensuring that all pupils, including those with special educational needs, can engage meaningfully without linguistic pressure

Throughout the lesson, activities are differentiated according to the principles of Universal Design for Learning (UDL), ensuring access and participation for all pupils. Assessment is formative and continuous, focusing on participation, comprehension and meaningful use of language rather than formal accuracy.

2.2 CONTENTS, AIMS, RESOURCES

contents	aims	resources
Lexical - Christmas as a cultural theme - Feelings and emotions related to the video and related to Christmas (happy, sad, kind, angry) - Actions and values (help, share, give, kindness) - Recognise basic narrative structures: (beginning, middle, end) - Vocabulary and simple structures related to the video: "be kind, I feel...sad; I like to help."	- General Aims: to develop pupils' communicative competence in English through meaningful, age-appropriate and inclusive activities. - To promote emotional awareness and positive values, such as kindness, empathy and sharing, through language learning and social interaction. - To ensure inclusive participation for all pupils, in accordance with the principles of Universal Design for Learning (UDL) and Decree-Law 54/2018. - By the end of the lesson, pupils should be able to: - identify and understand basic vocabulary related to Christmas, characters and objects (e.g. Santa Claus, Mrs Claus, Christmas Eve, presents, letter, sleigh/helicopter).	- Flashcards with images of Christmas time, objects and emotions - Christmas video (audiovisual Text) - Interactive projector - Worksheet - Arts and crafts tools: coloured paper, markers glue/scissors, rope with leaves, Christmas ribbon, small cards to fill in, - Kindness Christmas tree, - Sticks - Cork base

	• understand the main idea, key events and emotions of a short Christmas video. • respond to comprehension tasks using True/False and sequencing activities. • use simple words or short sentences to express feelings and options. • Participate in simple and meaningful social interactions in English, including music and symbolic gift exchange. • the aims were intentionally streamlined to ensure clarity, coherence and alignment with the learning activities and assessment strategies.	• felt balls • Reindeer antlers for crafts. • lollipop
cultural • Christmas is a cultural and social celebration in many all over the world, including English speaking countries. • Christmas is presented as family, kindness, generosity and emotional connection and values. • Several cultural practices: giving presents, helping others, writing letters, biscuits and milk to Santa.		
types of work	Whole class work – viewing and discussing the Christmas video, Correction of true/false and sequencing activities,	

	Pair work – completion of comprehension tasks (true/false and sequencing), promoting peer support and interaction Individual work – completion of worksheet and creative tasks (drawing or writing) allowing students to work at their own pace
--	---

2.3 LESSON PROCEDURES

steps	strategies	time
Initiating	(Welcoming routine) Initiating the lesson with greetings: Hello! How are you today? It's almost Christmas day. How do you feel? Happy, sad, nervous ...? Did you write your letter to Santa? Did you behave well during this year?	5

1st activity	To activate prior knowledge, the teacher introduces the theme using the flashcards with the images of several Christmas items: sleigh, Christmas tree, ornaments, snowflake (...) and using simple questions: "What is Christmas?" "How do you feel at Christmas?" The students observe the images and answer orally, using single words or short phrases. Then the teacher plays the Christmas video, without interruption. She encourages the students to watch and listen for general meaning, while they watch and listen attentively. https://www.youtube.com/watch?v=V5QPXhStb5I	10
2nd activity	The teacher plays the video again, asking the students to focus on the sequence of events: what happens first, next and last. Then the teacher distributes the sequencing worksheet and provides instructions: put the events in the correct order. (supports students individually or in pairs).	10
3rd activity	The teacher introduces the "Kindness Christmas Tree" and sticks it on the classroom wall. She models examples: happy, be kind...; I like to help..."). The teacher gives each student a small curlpaper, that they have to fill in and write a word/sentence/draw a feeling or a kind action.	15
4th activity (revising)	The students are invited to share their decoration curlpaper with the class. They can say a small word or a short sentence or show their work (reinforcing positive language and values).	7

5th activity (ending the lesson)	To end the lesson the teacher plays a Christmas song. Encourages students to listen, sing the chorus, clap or dance. "How does the song make you feel?" https://www.youtube.com/watch?v=9-Cxa-d2pa8 Then each students takes a small gift to give to one of his friends (a handcraft reindeer, with a lollipop) so they can take home and always remember that Christmas is (also) giving and sharing.	3

EXEMPLO DE RECURSOS E ATIVIDADES UTILIZADOS NA SAULAS

Christmas with love, from Mrs. Claus



Who is the main character in the story?

- - Jake
- - Santa Claus
- - The dog
- - The sister



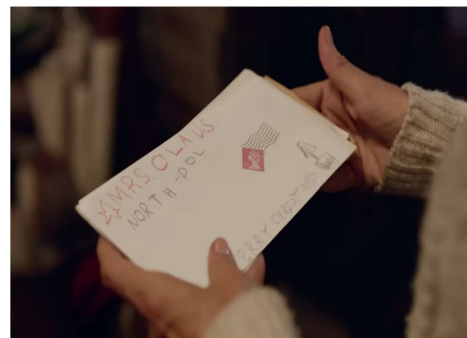
Why is Jake sad?



- - He lost his toy
- - His dog ruined his sisters `shoes
- - He is hungry
- - He doesn't like Christmas

What does Jake write to Mrs.
Claus?

- - A Christmas card
- - A joke
- - A letter asking for help
- - A list of presents



How does Mrs. Claus travel?

- - On a reindeer
- - In a sleigh
- - In a snowmobile and a helicopter
- - She walks



What does Mrs. Claus leave at Jake's house?

- - Cookies
- - A new Christmas present
- - A Christmas tree
- - A letter



How does Jake feel at the end?

- - Angry
- - Sleepy
- - Happy
- - Scared

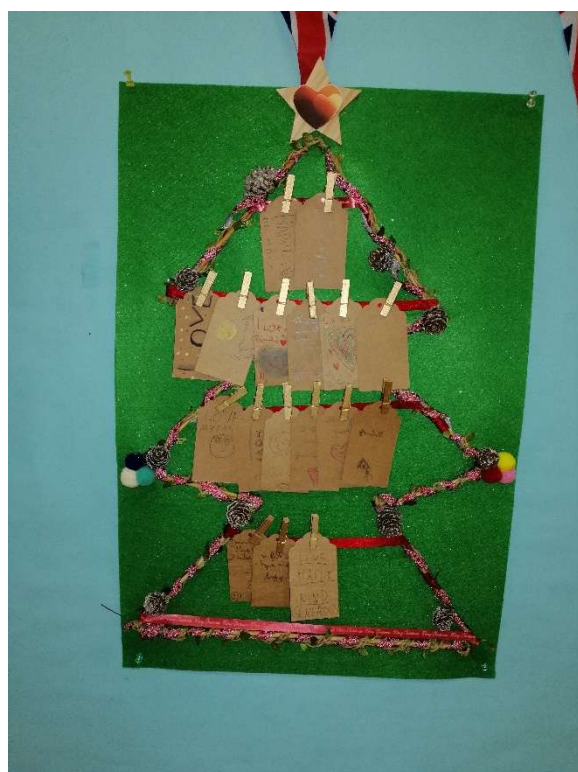
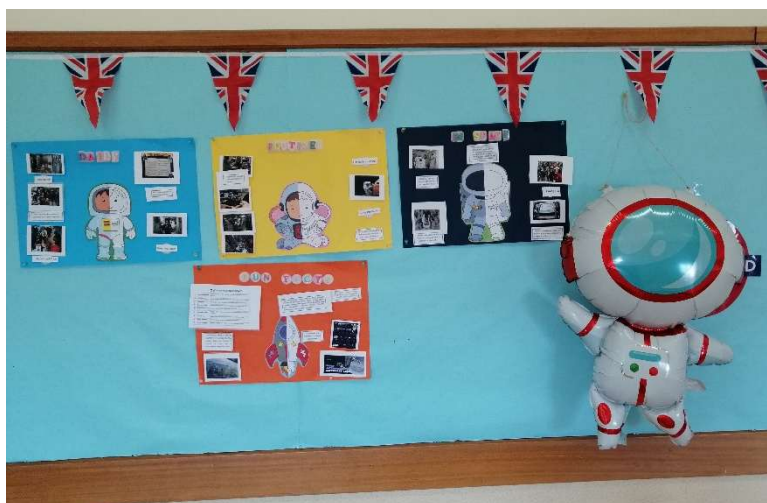


What is the message of the story?

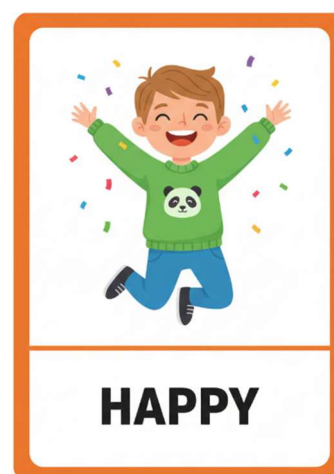
- - Christmas is only about **presents**.
- - Christmas is about **Love, Kindness** and **Helping** others.
- - Christmas is **for adults**.
- - You must always **get what you want**.



EXEMPLO DE TRABALHOS DE GRUPO REALIZADOS PELOS ALUNOS EM SALA DE AULA



FLASHCARDS USADOS NA AULA SOBRE O NATAL



EXEMPLO DE INSTRUÇÕES PARA UMA ATIVIDADE :

3rd activity – Write (small card paper):

1- **a word**, (happy, love, courageous, kind)

2 - a **sentence** (I like to help! / I'm very happy! / I love my family)

3- **draw a feeling** or a **kind action** (desenha um sentimento ou

desenha uma ação amável

Exemplo de uma atividade de sala de aula para explicar os vários sítios de “Go Shopping”



Fish Van

- You can buy fresh fish. It drives from the coast to towns and squares.



Library Book Van

- You can borrow and read books and comics. It visits parks, schools and small villages.



Fruit Truck

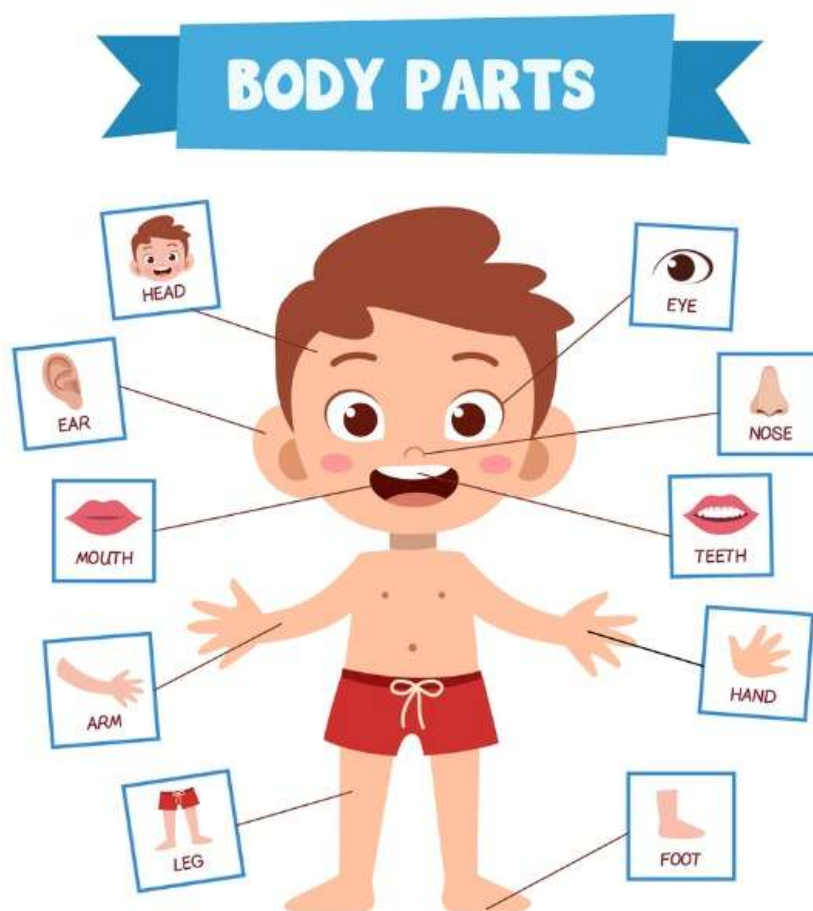
- You can buy fresh fruit and vegetables. It stops in markets and neighbourhood streets.



Fresh Vegetables and Handicrafts (wicker baskets)

2. LESSON PLAN

2.1.TOPIC: HUMAN BODY



Target Grade /Date	2nd grade, Class: A & B (de 21/10/2025 a 24/10/2025)
Author:	Maria Ângela Franco Catanho 3240764

index

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK-----	1
2. PLAN-----	2
2.1 SUMMARY-----	3
2.2 CONTENTS, AIMS AND RESOURCES-----	3
2.3 LESSON PROCEDURES-----	4
BIBLIOGRAPHY-----	7

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK

The present lesson plan is developed within a CLIL-oriented approach, in which the themes addressed in English are suggested by the class teacher and aligned with the curricular content of the 2nd grade of Primary Education (1.º Ciclo do Ensino Básico). This collaborative articulation ensures curricular coherence and reinforces the role of English as a meaningful medium for learning.

According to Coyle, Hood and Marsh (2010), effective CLIL practice depends on the integration of content and language objectives, supported by close cooperation between subject teachers and language teachers. The topic The Human Body is therefore explored in English as a way of reinforcing previously introduced content, while simultaneously promoting basic communicative competence.

The pedagogical approach adopted is grounded in the principles of Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018), which recognises learner variability as a central characteristic of primary classrooms. UDL advocates the proactive design of learning environments that provide flexible pathways to learning, ensuring accessibility and participation for all learners.

In accordance with UDL principles, the lessons incorporate multiple means of representation, through the use of flashcards, visual worksheets, gestures, oral modelling and songs. This multimodal input is particularly important in early foreign language learning contexts, where literacy skills are still developing. As noted by Cameron (2001), young learners benefit from concrete, visual and contextualised input that supports comprehension and retention.

The lessons also provide multiple means of action and expression, allowing learners to demonstrate understanding through different forms, such as pointing, matching activities, choral repetition and guided worksheet completion. This approach reduces linguistic and cognitive demands and is consistent with Bruner's (1986) concept of

scaffolding, whereby teacher support enables learners to participate actively beyond their current level of independent performance.

Within this pedagogical framework, the systematic use of songs at the beginning and end of each lesson is considered an intentional teaching strategy rather than a merely motivational element. The welcoming song functions as a classroom routine that supports emotional regulation, classroom management and learners' readiness to learn. According to Murphey (1992), music facilitates language acquisition by lowering anxiety levels and increasing motivation, particularly in young learners.

From a UDL perspective, songs provide multiple means of engagement and representation, combining auditory, visual and kinaesthetic input. This is especially beneficial in diverse classrooms, as it allows learners with different learning profiles and language proficiency levels to participate meaningfully through movement, gestures and repetition.

The closing song related to the human body reinforces vocabulary and content learning through rhythm and repetition, supporting memory and retention. As highlighted by Pinter (2017), predictable routines and multisensory experiences contribute to a positive and inclusive learning environment, particularly in early language learning contexts.

Learner engagement is fostered through predictable lesson routines, collaborative whole-class activities and the systematic use of music and movement. According to Murphey (1992), songs play a significant role in language learning by enhancing motivation, memory and emotional involvement, particularly with young learners.

The teaching sequence also reflects an inclusive approach to classroom diversity. Following Carol Ann Tomlinson's (2014) perspective on differentiated instruction, activities are designed with flexible entry points and outcomes, allowing all learners to participate meaningfully regardless of their linguistic proficiency or learning pace.

Collective task completion and teacher modelling promote a supportive learning environment and align with Vygotsky's (1978) sociocultural theory, which emphasises learning through social interaction within the Zone of Proximal Development.

Finally, the pedagogical choices are consistent with best practices in teaching English to young learners. As highlighted by Pinter (2017), effective early language learning is based on meaningful, multisensory and interactive experiences, which are central to the proposed lessons.

In sum, this didactic and pedagogical framework combines CLIL pedagogy, UDL principles and inclusive teaching practices, ensuring that the lessons respond to the diversity of the classroom while promoting meaningful language and content learning.

2. PLAN

2.1 SUMMARY

This teaching sequence consists of two CLIL-based English lessons for 2nd grade pupils in the 1st Cycle of Primary Education, following themes suggested by the class teacher. The lessons integrate content learning and English language development in an age-appropriate and inclusive way.

The first lesson introduces the topic The Human Body, focusing on external body parts. Vocabulary is presented through visual support, gestures and oral modelling, followed by a guided worksheet completed collectively. Learners engage in recognition and oral repetition activities, and the lesson concludes with a song to reinforce vocabulary through movement and rhythm.

The second lesson builds on prior knowledge and introduces basic internal organs, such as the heart, lungs and stomach. Content is presented using visual materials and simple explanations, and learners complete a matching activity to consolidate understanding.

As in the first lesson, the session ends with a song related to the human body, supporting motivation and language retention.

Throughout both lessons, UDL principles are applied through multimodal input, scaffolded activities and flexible forms of participation, ensuring that all learners can engage meaningfully regardless of their linguistic proficiency or learning pace.

2.2 CONTENTS, aims, resouces

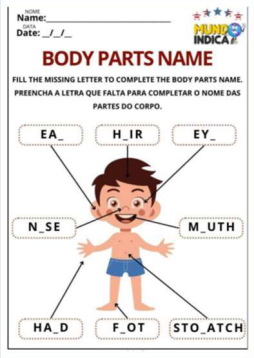
contents	aims	resources
• Human body: external body parts and basic internal organs • Vocabulary related to the human body • Listening, recognition and oral repetition • Identification and matching activities	• To introduce and consolidate basic vocabulary related to the human body through English in a CLIL context. • To promote learners' awareness of their own body, including external body parts and basic internal organs. • To develop listening and oral comprehension skills through visual support, repetition and guided activities. • To encourage active participation and engagement through songs, movement and interactive tasks. • To ensure inclusive access to learning, responding to classroom diversity through multimodal input and scaffolded activities.	• Flashcards – (images and nouns of human body and internal organs) • worksheets (guided and matching activities) • Songs about the human body • Whiteboard, computer and speakers • Arts and crafts tools,
cultural • Awareness that the human body is universal, shared by all people, regardless of language or culture. • Recognition that songs, games and routines are		

commonly used in English-speaking classrooms to support learning. • Development of respect for diversity, understanding that all bodies are different and equally valued		
types of work	• Whole-class work: presentation of vocabulary, oral repetition, songs and guided activities led by the teacher. • Individual work: completion of simple worksheets with teacher support. • Collaborative work: participation in collective tasks and matching activities, promoting peer support and inclusion	

2.3 LESSON PROCEDURES – HUMAN Body (External BODY PARTS)

steps	strategies	time
Initiating	(Welcoming routine) The lesson begins with the class welcoming song, establishing a familiar routine and promoting a positive learning environment. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8	5

	Brief interaction and activation of prior knowledge through gestures and simple questions.	
1st activity	Introduction of vocabulary related to external body parts using flashcards. Oral modelling, choral repetition and gestures to support comprehension.	8

2nd activity	Completion of an illustrated worksheet focusing on external body parts. The activity is carried out collectively, with teacher guidance and  visual support.	10

3rd activity (revising)	To consolidate what they have learned we do a oral review through pointing and naming activities	5
4th activity (ending the lesson)	The lesson ends with a song about the human body, reinforcing vocabulary through movement and rhythm. https://www.youtube.com/watch?v=h4eueDYPTIg	2

2.3 LESSON PROCEDURES – The Human body (internal organs)

steps	strategies	time
	The lesson starts with the welcoming song, reinforcing classroom routines. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8	5

Initiating

Brief revision of external body parts using flashcards and gestures.

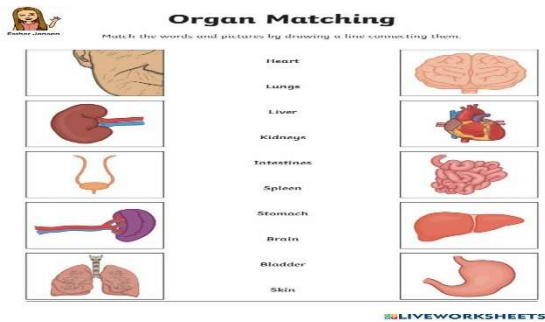
1st activity

Presentation of basic internal organs (e.g. heart, lungs, stomach) using visual materials.



8

Simple explanations supported by gestures and, when necessary, limited use of L1.

2nd activity	Matching activity associating images of internal organs with their names. Activity completed individually with teacher support and collective correction. 	10
3rd activity (revising)	Oral reinforcement through repetition and simple associations (e.g. heart – boom boom).	5
4 th activity (ending the lesson)	The lesson concludes with a song related to the human body, promoting motivation and language retention. https://www.youtube.com/watch?v=ryCJytKHOTc	2

Date: 15/12/2025

★ 1. Draw or write about your favourite shop (desenha a tua loja preferida ou escreve qual é o nome da tua loja preferida):

TOY STORE

★ 2. Write ONE word you learned today (escreve uma palavra que tenhas aprendido hoje):

Bakery

(You can copy a word from the board or from a card. It's OK! - Podes copiar uma palavra do quadro se quiseres).

EXIT TICKET - WHERE DO WE GO SHOPPING?

Name:

Francisco

Date:

15/12/2025

★ 1. Draw or write about your favourite shop (desenha a tua loja preferida ou escreve qual é o nome da tua loja preferida):



★ 2. Write ONE word you learned today (escreve uma palavra que tenhas aprendido hoje):

Bakery

(You can copy a word from the board or from a card. It's OK! - Podes copiar uma palavra do quadro se quiseres).





Lock & Key!


2

 25 ▶

1



Lovely house, Mrs Potts. It's very old.

I think it's got a monster.

2



It lives under the stairs in the basement. It comes upstairs at night.

Oh, I don't think so, Mrs Potts. There are no monsters.

3



Can you go downstairs and look in the basement for me?

Of course we can.

Er, yes... No problem, Mrs Potts.

4



I'm not happy about this, Lock. I don't like it.

5



Aagghhh!

YOWW!

It's a monster!

6



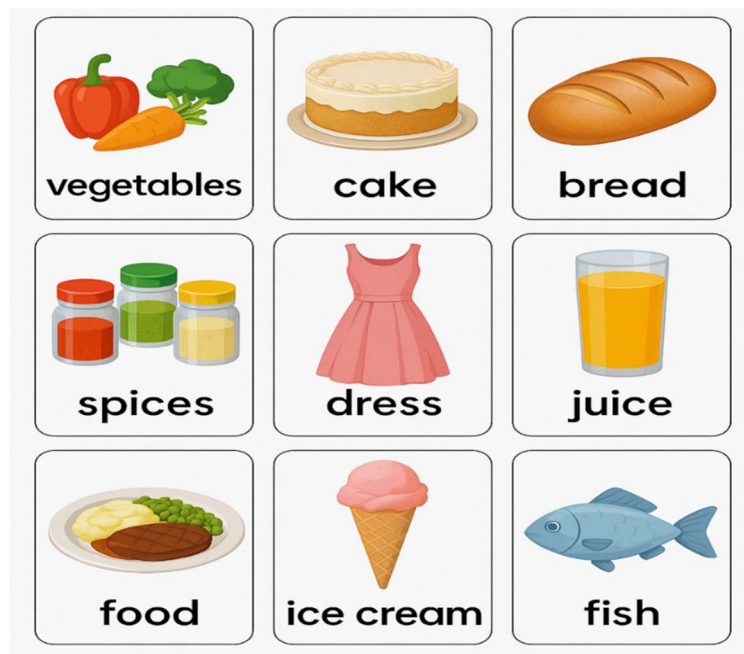
There you are, Clarence. You naughty cat!

No, it's got a cat ... called Clarence.

The house hasn't got a monster, Mrs Potts.

1 What does Mrs Potts think about the monster? Say two things.

Story: unit language in context
23



LESSON PLAN

TOPIC: ORDINAL NUMBERS



Target Grade	2nd grade, Class A & B, (28-10 a 30-10)
Author	Maria Ângela Franco Catanho 3240764

index

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK-----	1
2. PLAN-----	2
2.1 SUMMARY-----	2
2.2 CONTENTS, AIMS AND RESOURCES-----	3
2.3 LESSON PROCEDURES-----	3
BIBLIOGRAPHY-----	7

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK

This lesson plan is grounded in a CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach, as learners have previously explored the concept of ordinal numbers in Mathematic lessons. The English lessons therefore focus on revisiting and consolidating familiar content through a new linguistic code, reducing cognitive load and supporting language development.

Considering that learners are 7 years old and in the concrete operational stage of cognitive development (Jean Piaget), learning activities are designed to be concrete, meaningful and age appropriate. Ordinal numbers are introduced and practised through visual representations, oral interaction and hands-on activities.

The pedagogical approach draws on socio-constructivist principles, particularly Lev Vygotsky's concept of the Zone of Proximal Development, with the teacher providing scaffolding through modelling, repetition, gestures and guided practice, enabling all learners to participate actively.

In line with CLIL principles proposed by Do Coyle, the lesson integrates content, communication and cognition. A variety of activities is intentionally used to address different learning profiles, ensuring inclusion and engagement: visual learners benefit from images and symbols; auditory learners from oral repetition and songs; kinaesthetic learners from gestures, movement and pointing activities. The use of music as a pedagogical strategy provides repetitive and meaningful language exposure, supports pronunciation and memory, and enhances motivation, which is particularly relevant in early language learning contexts (Stephen Krashen).

Learning is consolidated through guided practice and a worksheet used as formative assessment, allowing the teacher to monitor learners' understanding and provide immediate feedback, in line with assessment-for-learning principles (Paul Black; Dylan Wiliam).

2. PLAN

2.1 SUMMARY

This lesson plan follows a CLIL approach, revisiting the concept of ordinal numbers previously learned in Mathematics through the English language. By building on learners' prior knowledge, the lessons reduce cognitive load and support meaningful language use.

Designed for 7-year-old learners, the learning sequence includes a range of age-appropriate and inclusive activities, such as the use of flashcards and visual supports, songs for oral practice and memorisation, group and whole-class activities to promote interaction, and a worksheet for guided practice and consolidation. These activities address different learning profiles (visual, auditory and kinaesthetic) and ensure active participation.

The lesson sequence promotes interdisciplinary coherence, learner engagement and formative assessment, allowing the teacher to monitor understanding and provide timely feedback.

2.2 CONTENTS, aims, resources

contents	aims	resources
• To introduce and consolidate ordinal numbers (1st–10th) in English, building on prior learning in Mathematics. • To support learners in recognising and using ordinal numbers through visual, oral and interactive activities.	• To introduce and consolidate ordinal numbers (1st–10th) in English through a CLIL approach. • To enable learners to recognise and use ordinal numbers in familiar contexts.	• Flashcards – (images and nouns) • Arts and crafts tools, • White board, • interactive board, computer

• To promote oral participation, pronunciation and confidence through songs and group interaction. • To ensure inclusive and engaging learning by addressing different learning profiles (visual, auditory and kinaesthetic).	• To promote oral participation and confidence through songs and interactive activities. • To ensure inclusive learning by addressing different learning profiles.	
cultural • To raise learners' awareness that English is used to learn and talk about school subjects, such as Mathematics, in different educational contexts. • To promote a positive attitude towards linguistic and cultural diversity, valuing English as a shared language for communication and learning. • To encourage respectful participation and collaboration through group and whole-class activities.		
types of work	• Whole-class work • Pair work • Group work • Individual work	

2.3 LESSON PROCEDURES – ORDINAL NUMBERS

steps	strategies	time
Initiating	The lesson starts with the welcoming song, reinforcing classroom routines. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8	3
1st activity	The teacher briefly revises cardinal numbers (1–10). Learners count together using fingers or classroom objects. The teacher introduces the idea of position (e.g. Who is number one? Who is number two?). 	7

2nd activity	The teacher presents ordinal numbers from 1st to 10th using flashcards. Each number is shown with: - the written word (first, second, third...), - the numerical form (1st, 2nd, 3rd...).	10

	Learners repeat the words chorally, supported by gestures and visual cues. The teacher points to objects or images and asks simple questions: • Which one is first? • Which one is third?	
3rd activity	Learners identify ordinal numbers using the flashcards displayed on the board. Whole-class interaction: • Learners point, match or say the correct ordinal number. Pair or small group work: • Learners work together to identify positions using images or classroom objects.	7

4th activity (ending the lesson)	Learners listen to an ordinal number's song. They repeat or gesture along with the song. The activity reinforces pronunciation and memorisation in a playful and motivating way. https://www.youtube.com/watch?v=OCWWNzprEQ4	3
--	--	----------

2.3 LESSON PROCEDURES – ORDINAL NUMBERS (2nd)

steps	strategies	time
Initiating	The lesson starts with the welcoming song, reinforcing classroom routines. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8	3

--	--	--

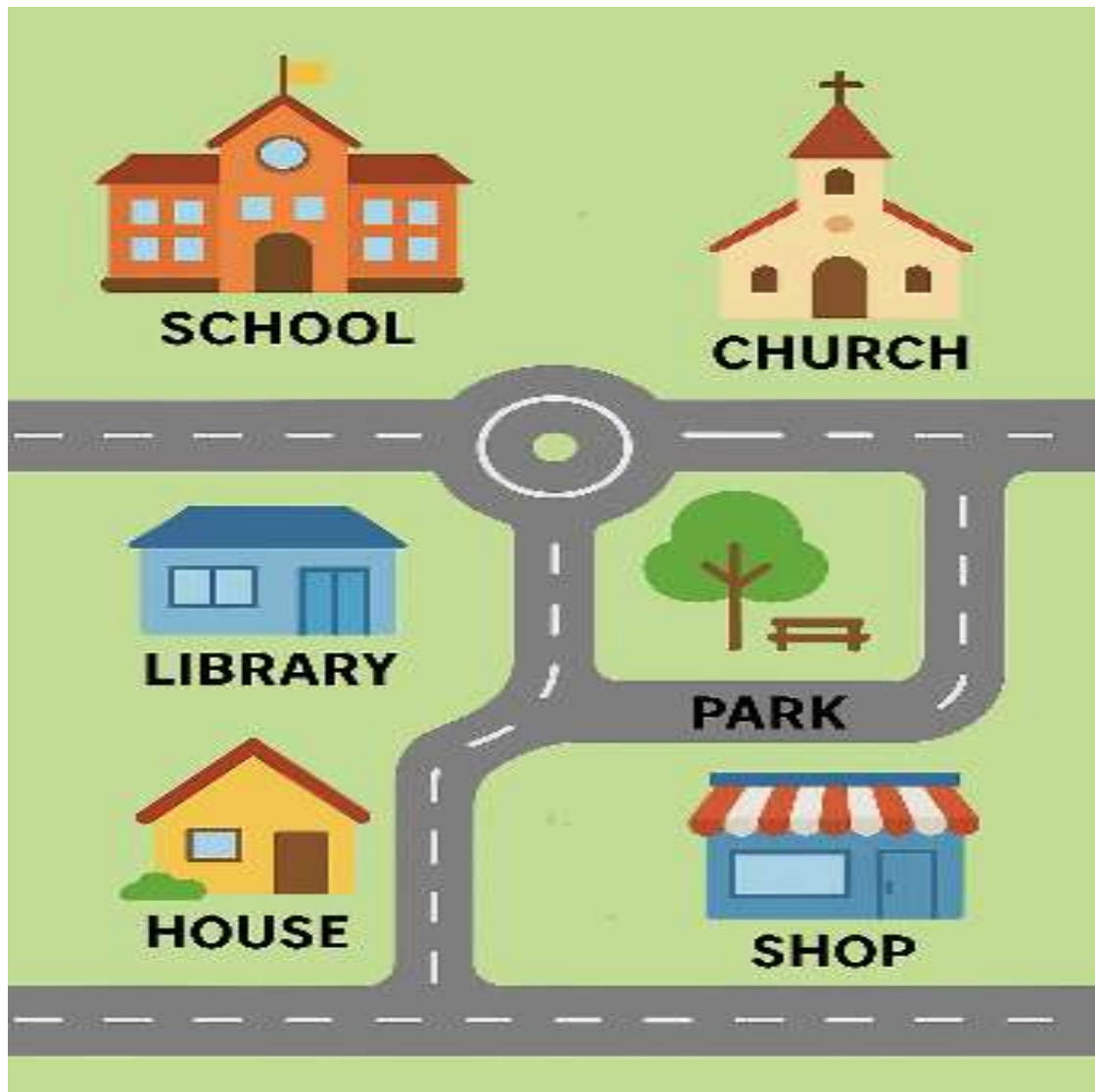
1st activity	The teacher revises ordinal numbers (1st–10th) using flashcards. Learners say the numbers chorally and use gestures to show position. Simple questions are asked: Which one is first? Which one is last? Learners identify positions in a sequence of images. Learners discuss and agree on the correct ordinal number, supported by visuals.	8
--------------	--	---

2nd activity	The teacher explains the worksheet using the board and examples. Learners complete the worksheet individually, with teacher support when needed.	10

	The worksheet focuses on recognising and writing ordinal numbers in context.	
3rd activity (revising)	Correction is done orally and collectively on the digital board. Learners say the answers aloud and correct on the digital board. Positive reinforcement and brief revision of ordinal numbers	7
4 th activity (ending the lesson)	The lesson concludes with a song related to the Ordinal numbers, promoting motivation and language retention. https://www.youtube.com/watch?v=OCWWNzprEQ4	2

LESSON PLAN

TOPIC: DIRECTIONS



Target Grade	2nd grade, Class A & B (11/11 a 14/11)
Author	Maria Ângela Franco Catanho 3240764

index

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK-----	1
2. PLAN-----	3
2.1 SUMMARY-----	4
2.2 CONTENTS, AIMS AND RESOURCES-----	4
2.3 LESSON PROCEDURES-----	5
BIBLIOGRAPHY-----	9

1. DIDACTIC AND PEDAGOGICAL FRAMEWORK

This lesson plan is grounded in a communicative, inclusive and learner-centred approach to foreign language teaching, articulated with CLIL (Content and Language Integrated Learning) principles and the **Universal Design for Learning (UDL)** framework.

The teaching of English in the 2nd year of Primary Education prioritises **meaningful communication**, comprehension and interaction, rather than formal accuracy. According to Scott Thornbury (2005), young learners acquire language more effectively when they are exposed to **frequent, contextualised and purposeful input**, supported by visual cues, gestures and repetition.

Similarly, Penny Ur (2012) emphasises that children learn languages best when activities are short, varied, multisensory and embedded in familiar contexts. The topic Directions responds to these principles, as it allows learners to understand and use language **in a functional and authentic context**, closely related to their everyday experiences.

This lesson follows a **CLIL-oriented approach**, integrating English language learning with content from “Estudo do Meio”, particularly spatial orientation and everyday navigation. CLIL promotes learning by doing and supports cognitive engagement using real-life content.

According to Do Coyle, Philip Hood and David Marsh (2010), effective CLIL lessons are structured around the **4Cs Framework**:

- **Content**: understanding directions and spatial concepts
- **Communication**: using simple instructions such as go straight or turn left
- **Cognition**: following and interpreting directions
- **Culture**: awareness of rules and safety in shared spaces

The activities proposed encourage learners **to use language as a tool to access content**, rather than as an isolated object of study, which is particularly appropriate for early language learning.

In line with CAST (2018), this lesson plan adopts the principles of **Universal Design for Learning** , ensuring that all learners can access, engage with and express their learning regardless of individual differences.

The lesson provides:

- Multiple means of representation: flashcards, visual maps, gestures, oral input
- Multiple means of action and expression: body movement, pointing, matching, oral responses
- Multiple means of engagement: games, peer interaction and kinaesthetic activities

This inclusive approach aligns with the principles of differentiated instruction advocated by Carol Ann Tomlinson (2014), recognising that learners differ in learning styles, pace, motivation and prior knowledge.

The lesson also draws on **multisensory learning theories** , acknowledging that children learn more effectively when multiple sensory channels are activated. James Asher's Total Physical Response (TPR) methodology supports the use of movement and physical response to enhance comprehension and reduce anxiety in foreign language learning.

By combining visual, auditory and kinaesthetic stimuli, the lesson supports learners with different learning preferences and promotes higher levels of engagement and retention.

The use of songs in this lesson plan plays a central role in supporting **comprehension, memorisation and learner engagement** in early foreign language learning. Songs provide **repetitive, rhythmic and meaningful input**, which facilitates vocabulary acquisition and pronunciation, particularly for young learners.

According to Lynne Cameron (2001), songs and chants help children internalise language patterns in a natural and enjoyable way, reducing anxiety and increasing motivation. Similarly, Paul Nation (2013) highlights the importance of repeated exposure to high-frequency language in meaningful contexts, which songs effectively provide.

As part of a multisensory approach to language learning, the use of songs plays an important role in this lesson plan, songs that incorporate **movement and gestures** are consistent with **Total Physical Response (TPR)** principles (James Asher), as they encourage learners to physically respond to language input, strengthening the connection between meaning and form. This multisensory approach is particularly beneficial for kinaesthetic learners and supports the principles of **Universal Design for Learning (UDL)** by offering multiple means of engagement and representation.

Overall, the inclusion of a song about directions contributes to a positive and inclusive learning environment, reinforcing key vocabulary while promoting active participation and enjoyment.

This lesson plan is aligned with the “Aprendizagens Essenciais de Inglês para o 1.º Ciclo”, as it promotes:

- comprehension of short and simple oral instructions
- recognition of familiar vocabulary supported by images
- participation in guided oral interactions
- development of confidence and positive attitudes towards learning English.

The focus on oral comprehension, interaction and functional language use respects learners’ developmental stage and avoids excessive cognitive load.

2. PLAN

2.1 SUMMARY

This lesson plan adopts a **communicative and learner-centred approach** to the teaching of English in the 2nd year of Primary Education, integrating **CLIL** (Content and Language Integrated Learning) principles. Language learning is embedded in meaningful content related to spatial orientation, allowing learners to use English in functional and familiar contexts.

The lesson is grounded in the **4Cs Framework** of CLIL, promoting the integration of content, communication and cognition through age-appropriate activities. Emphasis is placed on oral

comprehension, interaction and the use of simple instructions supported by visual and physical cues.

In line with the **Universal Design for Learning** (UDL) framework, the lesson provides multiple means of representation, engagement and expression, ensuring accessibility and inclusion for all learners. Multisensory strategies, such as gestures, movement and visual support, are used to address diverse learning styles and promote active participation.

The use of a song about directions supports vocabulary acquisition through repetition, rhythm and movement. Songs enhance motivation and comprehension, particularly for young learners, and align with TPR and UDL principles by providing multisensory and inclusive learning experiences.

Overall, the lesson aligns with the “Aprendizagens Essenciais” for English in the 1st Cycle, fostering comprehension, interaction and positive attitudes towards early foreign language learning.

2.2 CONTENTS, aims, resources

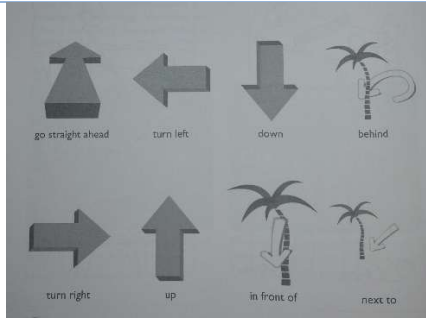
contents	aims	resources
• Directions and places vocabulary. • simple oral instructions. • spatial orientation in familiar contexts. • listening and oral interaction skills. • cooperation and active participation.	• promote listening comprehension of short and simple instructions related to directions. • develop oral interaction using basic formulaic language. • support spatial awareness and orientation through CLIL-related content. • encourage active participation and engagement through multisensory and movement-based activities. • foster positive attitudes and confidence towards	• Flashcards • song (audio/video) • worksheets • town map • Board • Markers, • Interactive Board • Colour Pencils

cultural - Awareness of how directions are used in everyday life to move safely and respectfully in shared spaces, - promoting cooperation, respect and openness towards other languages and cultures.	learning English in an inclusive classroom environment.	
types of work	- whole-class activities, - pair work, - individual tasks - movement-based activities.	

2.3 LESSON PROCEDURES – 1st class

steps	strategies	time
Initiating	The lesson starts with the welcoming song, reinforcing classroom routines. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8	2

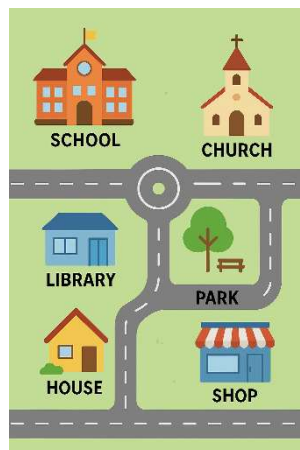
1st activity	The lesson begins with a whole-class movement activity to activate prior knowledge and engage learners kinaesthetically. The teacher gives simple commands such as Stand up, turn left, turn right and go straight, modelling each instruction with gestures. Learners respond by moving their bodies accordingly. Purpose: to create a positive learning environment and introduce directions through Total Physical Response (TPR).	5
2nd activity	Using flashcards, the teacher introduces the target vocabulary (go straight, turn left, turn right, stop). Each word is presented orally, supported by gestures and visual cues. Learners repeat the words chorally and individually. The teacher checks comprehension by asking learners to perform the corresponding movement when a flashcard is shown.	10



UDL: visual, auditory and kinaesthetic channels are combined.

3rd
activity

The teacher presents a simple town map and introduces familiar places (school, park, shop, house). Learners listen and point to the places on the map. No written production is required at this stage.



sond

CLIL: integration of spatial orientation content from Estudo do Meio.

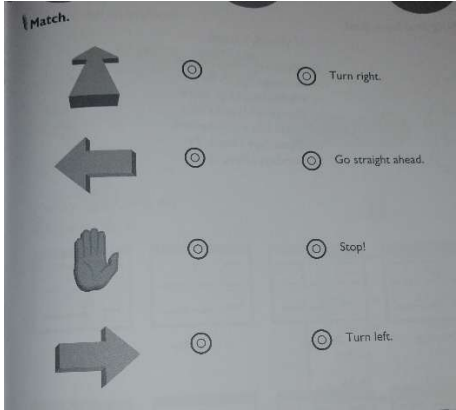
5

4th activity	learners participate in a guided game where one learner act as a “robot” and follows the teacher’s or classmates’ instructions (e.g. Go straight, Turn left). The activity takes place in the classroom space. (Differentiation: learners may participate at different levels (moving, pointing or giving instructions).	7
5th activity (ending the lesson)	The teacher ends the lesson with a song about directions and revise key vocabulary: https://www.youtube.com/watch?v=svrjXQG9hQE	3

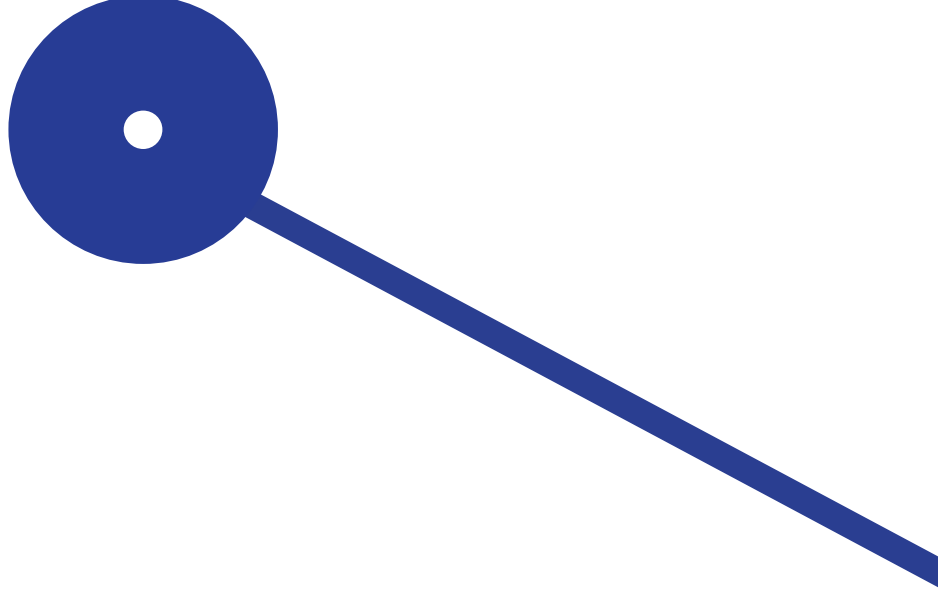
--	--	--

2.3 LESSON PROCEDURES – 2nd class

steps	strategies	time
Initiating	The lesson starts with the welcoming song, reinforcing classroom routines. https://www.youtube.com/watch?v=tVlcKp3bWH8	3
1st activity	Using the town map, the teacher gives simple directions (e.g. Go straight. Turn right. Stop at the park.). Learners listen and point to the correct place on the map, individually or at the board. Purpose: revision and engagement through multisensory input.	7

2nd activity	Learners complete a matching worksheet connecting arrows to directions. Before starting, the teacher reads all the instructions aloud and models the task. Learners may work individually or in pairs, depending on their needs. Differentiation: some learners complete the full worksheet, while others complete fewer items with teacher support. 	10

3rd activity	The teacher asks learners what they learned and revises the key directions using gestures. The lesson ends with positive reinforcement and encouragement.	5
4th activity (ending the lesson)	The teacher ends the lesson with a song about directions and revise key vocabulary: https://www.youtube.com/watch?v=svrjXQG9hQE	3



M

MESTRADO

Ensino Individualizado e Diferenciação Pedagógica no Ensino de
Inglês no 1.º CEB: Perceções e Práticas dos Profissionais de
Educação

Título
Ângela Catanho