

CICLO DE ESTUDOS

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

A diferenciação pedagógica em fichas de trabalho na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Mafalda Filipa Guedes Pereira

M

2023



Mafalda Filipa Guedes Pereira

A diferenciação pedagógica em fichas de trabalho na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientada pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de Estágio, Doutora Teresa Maria Soares Correia de Oliveira

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2023

Mafalda Filipa Guedes Pereira

A diferenciação pedagógica em fichas de trabalho na aprendizagem de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, orientada pela Professora Doutora Maria Ellison

Orientadora de Estágio, Doutora Teresa Maria Soares Correia de Oliveira

Supervisor de Estágio, Professora Doutora Maria Ellison

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Dedicado a todas aquelas pessoas que me apoiaram e acreditaram em mim.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract.....	7
Índice de Tabelas.....	8
Índice de Gráficos.....	9
Lista de abreviaturas e siglas.....	10
Introdução.....	11
1.Capítulo I – Justificação da ação.....	13
1.1. Contexto Escolar	13
1.1.1. Escola – Externato Ribadouro	13
1.1.2. Instalações escolares	14
1.1.3. Currículo	15
1.1.4. Perfil dos alunos.....	16
1.2. Processo de Observação.....	16
2.Capítulo II – Fundamentação teórica	19
2.1. Heterogeneidade na sala de aula	19
2.2. Diferenciação Pedagógica.....	25
2.3. Materiais de instrução	34
3.Capítulo III – Desenho do estudo	42
3.1. Metodologia	42
3.2. Instrumentos de recolha de dados	45
3.2.1 Questionários.....	45
3.2.2 Notas de observação.....	47
3.2.3 Entrevista	49
3.3. Plano de intervenção	49
3.3.1 Contextualização das atividades da 1ªsequência.....	50
3.3.2 Resultados e discussão.....	52
3.3.3 Contextualização das atividades da 2ªsequência.....	56
3.3.4 Resultados e discussão.....	57
3.3.5 Contextualização da atividade da 3ªsequência.....	60

3.3.6 Resultados e discussão.....	61
3.3.7 Resultados dos questionários e discussão	62
3.3.8 Discussão dos resultados da entrevista	68
4.Capítulo IV – Conclusão.....	70
4.1. Limitações do estudo	71
4.2. Áreas de Investigação futura	72
Referências Bibliográficas	73
Anexos.....	77

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

[Porto, fevereiro 2023]

[Mafalda Filipa Guedes Pereira]

Agradecimentos

Gostaria de agradecer aos meus alunos, que tornaram esta experiência numa oportunidade de aprendizagem fantástica, recompensadora e memorável para mim.

Gostaria de agradecer à equipa do Externato Ribadouro por me ter recebido.

Gostaria de agradecer à minha orientadora de estágio Teresa Oliveira, por todo o carinho e paciência que teve comigo, por me ter ajudado sempre que precisei e por me ter demonstrado o que uma magnífica professora de Inglês de 1ºCiclo é.

Gostaria de agradecer a Professora Maria Ellison por me ter orientadora durante este mestrado e a minha primeira experiência a ensinar alunos tão novos.

Por último, gostaria de agradecer à minha família, em especial aos meus pais, a minha irmã e o meu avô, por sempre terem acreditado em mim e por sempre me terem apoiado quando precisei.

Resumo

Todos os alunos são únicos e possuem características individuais que irão trazer para dentro da sala de aula, formando uma turma heterogênea. Assim sendo, os docentes necessitam de ter essas diferenças em mente ao planejar. Essa consideração torna-se especialmente importante na aprendizagem de uma língua estrangeira, o Inglês, no 1ºCiclo do Ensino Básico em que as crianças ainda estão na fase inicial da sua aprendizagem tanto na sua L1 como no Inglês. Assim sendo, o docente de Inglês poderá utilizar a diferenciação pedagógica para dar respostas às diferenças que os alunos trazem consigo. Esta diferenciação pedagógica poderá ser aplicada a todos os elementos da prática de ensino do docente. Este estudo explora o uso da diferenciação pedagógica focado na diferenciação de fichas de trabalho numa turma de 4ºano com o objetivo de apoiar a aprendizagem da língua inglesa em todo o seu processo, em vez de só apoiar em momentos de avaliação. Fichas de trabalho adaptadas foram dadas a três alunos em particular com o objetivo de observar e analisar se o uso destas adaptações ajudaria a sua aprendizagem de Inglês com o intuito de lhes fornecer atividades adequadamente desafiadoras e oportunidades de desenvolvimento de autonomia. As observações feitas foram correlacionadas com uma entrevista com a orientadora de estágio e questionários preenchidos pelos alunos. Os resultados, em geral, demonstram que esta estratégia pode apoiar os alunos no desenvolvimento dos seus conhecimentos e, possivelmente, na sua autonomia na realização das tarefas de sala de aula. No entanto, os resultados também demonstram que a adaptação de fichas de trabalho necessita de ser acompanhada por adaptações noutros elementos do ensino e que os alunos poderão necessitar de um apoio mais individualizado para progredir na sua aprendizagem individual.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica; 1ºCiclo do Ensino Básico; Fichas de Trabalho; Ensino de Inglês como Língua Estrangeira; Heterogeneidade.

Abstract

All students are unique and have individual characteristics that they will bring into the classroom, forming a heterogeneous class. Therefore, teachers need to keep these differences in mind when planning. This consideration becomes especially important in learning a foreign language, English, in primary school where children are still in the early stages of learning both their L1 and English. Therefore, the English language teacher can use pedagogical differentiation to respond to the differences that students bring with them. This pedagogical differentiation can be applied to all elements of the teacher's teaching practice. This study explores the use of pedagogical differentiation focused on differentiating worksheets in a 4th grade class with the aim of supporting English language learning throughout its process, rather than only supporting it during assessment moments. Adapted worksheets were given to three particular students with the aim of observing and analysing whether the use of these adaptations would help their learning of English with the intention of providing them with appropriately challenging activities and opportunities to develop autonomy. The observations made were correlated with an interview with the teaching practice supervisor and questionnaires completed by the students. The results, in general, demonstrate that this strategy can support students in developing their knowledge and, possibly, their autonomy in performing classroom tasks. However, the results also show that the adaptation of worksheets needs to be accompanied by adaptations in other elements of teaching and that students may need more individualized support to progress in their individual learning.

Key-words: Pedagogical Differentiation, Primary Education; Worksheets; English as a Foreign Language; Heterogeneous classes.

Índice de Tabelas

TABELA 1 - CARACTERÍSTICAS DO "EQUALIZER"	30-31
TABELA 2 - TABELA DE OBSERVAÇÃO, FICHA DE TRABALHO "SPORTS"	53
TABELA 3 - TABELA DE OBSERVAÇÃO, EXERCÍCIO MANUAL DO ALUNO.....	54
TABELA 4 - TABELA DE OBSERVAÇÃO, EXERCÍCIO C.A. DO ALUNO.....	55
TABELA 5 - TABELA DE OBSERVAÇÃO, EXERCÍCIO C.A. DO ALUNO.....	58
TABELA 6 - TABELA DE OBSERVAÇÃO, FICHA DE TRABALHO.....	59
TABELA 7 - TABELA DE OBSERVAÇÃO, FICHA DE TRABALHO "CHRISTMAS"	61

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 - RESULTADO DOS QUESTIONÁRIOS DE OUTUBRO VS QUESTIONÁRIOS DE DEZEMBRO.....	63
GRÁFICO 2 - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO FINAL	64
GRÁFICO 3 - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO FINAL: NECESSIDADE DE TEMPO ADICIONAL	65
GRÁFICO 4 - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO FINAL: NECESSIDADE DE EXPLICAÇÃO ADICIONAL	66
GRÁFICO 5 - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO FINAL: NECESSIDADE DE AJUDA ADICIONAL	67
GRÁFICO 6 - RESULTADO DO QUESTIONÁRIO FINAL: DE QUEM É QUE NECESSITOU DE AJUDA	68

Lista de abreviaturas e siglas

EMAI	EQUIPA MULTIDISCIPLINAR DE APOIO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA
SPO	SERVIÇOS DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
CLIL	CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING
A15	ALUNO/A NÚMERO ...
L1	LÍNGUA MATERNA
C.A.	CADERNO DE ATIVIDADES

Introdução

Durante anos, a sociedade tem vindo a observar um processo de globalização, em que é cada vez mais fácil as pessoas de diferentes culturas e línguas entrarem em contacto entre si. Devido a esta globalização, o Inglês tem sido considerado como uma língua franca (Brewster et al., 2002) que, segundo o Oxford Learner's Dictionaries, é “a shared language of communication used between people whose main languages are different”. Considerando a importância que o Inglês tem vindo a ganhar na sociedade global, governos e escolas têm apostado na aprendizagem de Inglês, tendo vindo a implementar esta aprendizagem cada vez mais cedo com alunos mais novos de 1ºCiclo. Em Portugal, a aprendizagem de Inglês de 1º Ciclo tornou-se obrigatória em 2015 no 3º e 4º ano de escolaridade, seguindo as linhas de orientação fornecidas pelos documentos oficiais, como as Aprendizagens Essenciais e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

A implementação desta aprendizagem no 1ºCiclo tem como objetivo “prepare children linguistically, psychologically and culturally for language learning” (Boen, 1989, citado em Brewster et al., 2002, p.5), que será uma aprendizagem que se prolongará durante anos, até o aluno alcançar a fase do secundário. Consequentemente, os docentes de Inglês de 1º Ciclo necessitam de ter em atenção que, provavelmente, as suas aulas serão o primeiro contacto que os alunos de 1ºCiclo têm com a aprendizagem de Inglês e que este processo necessita de ser uma experiência positiva de forma a manter o interesse de alunos que “are less able to keep themselves motivated on tasks they find difficult” (Cameron, 2001, p.1). Estes docentes necessitam de ser capazes de fornecer aos seus alunos as melhores condições para que a aprendizagem de Inglês ocorra e todos os alunos tenham acesso a uma educação de excelência e inclusiva, independentemente das diferenças que os alunos de 1ºCiclo tragam consigo para dentro da sala de aula e que afetarão a sua aprendizagem.

Desta forma, o docente de Inglês necessita de considerar todos os elementos necessários para conduzir uma aprendizagem de sucesso para todos os alunos (Tomlinson, 2017), que respeite e valorize as diferenças presentes em todas as fases deste processo e que as veja como uma oportunidade de crescimento para todos envolvidos.

Neste processo de investigação-ação, o objetivo foi explorar a forma como os docentes podem adaptar as suas tarefas aos seus alunos e como estas adaptações podem ou não ajudar a aprendizagem de Inglês em alunos de 1ºCiclo. Posto isto, este relatório explora a adaptação e o uso de fichas de trabalho durante a aquisição da língua, em vez do seu uso exclusivo em momentos de avaliação, para conseguir considerar a forma como essas adaptações poderão ser efetuadas e que ajuda poderão essas adaptações dar aos alunos de 1ºCiclo na sala de aula de Inglês.

Este relatório de investigação-ação inicia-se, no Capítulo I, com a descrição do contexto escolar onde o projeto ocorreu, a exposição do currículo adotado e do perfil dos alunos em questão e uma descrição do processo de observação que levou a problematização da área de intervenção em estudo e as respetivas perguntas de investigação. O Capítulo II foca-se na fundamentação teórica de áreas de interesse cruciais para este estudo. Esta fundamentação explora uma revisão da literatura pertinente a heterogeneidade na sala de aula, com a exploração deste conceito e as suas implicações; a diferenciação pedagógica e as suas formas de implementação e possíveis consequências; e por último, a revisão da literatura pertinente aos materiais utilizadas na sala de aula e a importância de fazer um uso equilibrado entre manuais pré-selecionados e materiais adaptados pelo docente. O Capítulo III explora as metodologias utilizadas neste estudo, considerando a importância de um projeto de investigação-ação, os instrumentos de recolha de dados utilizados e contextualiza as atividades efetuadas durante um ciclo de ação com a turma de 4ºano, seguido por uma apresentação e análise dos resultados obtidos. Finalmente, o Capítulo IV, apresentará as conclusões retiradas deste estudo, incluindo algumas das suas limitações.

1. Capítulo I – Justificação da ação

O objetivo deste capítulo é descrever e explicar a origem para a ação realizada no projeto de investigação-ação deste relatório. Este estudo, assim como o estágio de ensino supervisionado, decorreu durante o 2º semestre do respetivo mestrado na unidade curricular de *Iniciação à prática profissional I* e o 3º semestre na unidade curricular de *Iniciação à prática profissional II*. Durante estes dois semestres, a atenção investigativa debruçou-se sobre o 3º e 4º ano do Ensino Básico na escola, Externato Ribadouro, de forma a identificar uma área de intervenção. Desta forma, foi necessário conhecer o contexto escolar, as condições disponíveis aos alunos e os seus respetivos perfis de forma a informar a prática de ensino supervisionado e o processo de observação. Consequentemente, este capítulo descreve o contexto escolar da instituição escolar onde este estudo decorreu, seguido de uma descrição do currículo adotado e do perfil dos alunos e, por último, uma descrição da área de intervenção identificada para a realização deste estudo.

1.1. Contexto Escolar

1.1.1. Escola – Externato Ribadouro

Este estudo decorreu no Externato Ribadouro, uma escola privada localizada no centro histórico do Porto, na Rua Santa Catarina. Esta instituição surge como instituição fundadora do Grupo Ribadouro, que inclui o Externato Camões em Rio Tinto e o Colégio da Trofa na Trofa. Esta escola tem, aproximadamente, cerca de dois mil alunos desde a idade pré-escolar até ao 12º ano, sendo que a maioria do corpo estudantil pertence aos níveis do 3º ciclo e secundário.

O Externato Ribadouro possui um “*projeto educativo*” que se foca no aluno, de forma a acentuar o valor social da ação educativa, ao mesmo tempo que valoriza e respeita o processo de crescimento individual de cada aluno, com o intuito de estimular a consciência crítica e a autoestima, enquanto valoriza o trabalho de equipa e promove as capacidades criativas e inovadoras dos alunos. Assim sendo, a missão da escola é preparar os alunos através de um ensino que lhes permita desenvolver as suas capacidades para um futuro de sucesso, tanto a nível pessoal, como social e académico, segundo valores de empenho, resistência, responsabilidade e trabalho de equipa. Estes valores baseiam-se na

participação e envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, sendo que pais ou guardiões de alunos têm reuniões regulares com os professores.

Esta instituição pretende criar um lugar onde os alunos possam aprender de forma segura, positiva e apoiada para conseguirem se preparar para um futuro com sucesso. De modo que, o Externato Ribadouro estabeleceu o EMAI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva), cujo objetivo é apoiar uma aprendizagem inclusiva, tanto a nível académico como social, ao integrar todos os membros da comunidade educativa. O EMAI pretende responder às necessidades de todos os alunos, em particular aqueles que requerem uma educação especial, e, assim sendo, trabalha em conjunto com o SPO (Serviços de Psicologia e Orientação), com o intuito de fornecer aos alunos o acompanhamento necessário para a sua integração na sala de aula e na sua aprendizagem.

1.1.2. Instalações escolares

As instalações escolares eram, inicialmente, três edifícios de três andares do século XIX, usados como casas particulares, que foram reformados e transformados na escola atual.

Esta escola oferece aos seus alunos um espaço amplo para as suas necessidades educativas. Como mencionado anteriormente, Externato Ribadouro possui três andares em conjunto com um espaço exterior onde os alunos podem brincar e onde têm acesso a zonas de refeição, como o bar e a cantina, e a zonas destinadas para a realização de aulas mais práticas como o ginásio ou laboratórios. Adicionalmente, a escola também faculta aos alunos uma biblioteca bem equipada e uma sala de informática onde os alunos, incluindo os do 1º Ciclo, podem usar computadores para realizar qualquer pesquisa necessária para um determinado projeto.

Em termos do espaço definido para o 1ºCiclo, os alunos estão sempre na mesma sala de aula para todas as disciplinas. As salas estão equipadas com dois quadros, assim como um projetor. Em termos de lugares, os alunos poderão se encontrar sentados em mesas individuais ou agrupados em grupo. Cada mesa possui um compartimento onde os alunos podem guardar o seu material.

Considerando que os alunos não necessitam de mudar de sala de aula, as paredes nas salas são preenchidas com trabalhos dos alunos, incluindo trabalhos em Inglês, sobre tópicos explorados nas aulas, como posters ou desenhos. Esta atitude de mostrar os trabalhos dos alunos é extremamente importante para o desenvolvimento da aprendizagem dos

estudantes, uma vez que lhes proporciona uma oportunidade de estarem sempre em contacto com a língua estrangeira (LE).

1.1.3. Currículo

No desenvolvimento do seu currículo, esta escola segue os documentos oficiais providenciados pelo Ministério de Educação como guia para todas as disciplinas do currículo. No entanto, a escola possui uma autonomia pedagógica, o que significa adaptar o seu currículo às necessidades dos alunos.

Apesar de se guiar pelos documentos oficiais, como as Aprendizagem Essenciais ou o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, esta instituição oferece Inglês na pré-escola e no 1ºCiclo desde o 1ºano, e, conseqüentemente, o conhecimento e as capacidades dos alunos na língua inglesa poderão não corresponder ao previsto pelos documentos oficiais, sendo que estes documentos preveem que o primeiro contacto com a língua poderá acontecer apenas a partir do 3ºano de escolaridade. Assim sendo, o currículo desta instituição reflete este processo, sendo que tópicos previstos pelos documentos oficiais poderão ser abordados mais cedo do que o previsto.

Em termos das aulas de Inglês, os alunos do 3º e 4º ano têm duas aulas de uma hora por semana. Adicionalmente, esta escola oferece aos alunos o projeto de Content and Language Integrated Learning (CLIL), onde o professor usa uma LE, neste caso Inglês, de forma integrada para abordar tópicos que os alunos poderão também abordar noutra disciplina. CLIL é ensinado pela professora de Inglês, o que permite aos alunos uma maior exposição à língua. Normalmente, os alunos do 1º Ciclo têm uma hora semanal de CLIL para além das duas horas de Inglês.

Em termos de manuais adaptados, os manuais pertencem a Cambridge, sendo que, no atual ano letivo 2022/2023, o 3ºano utiliza um novo manual “*Guess What*” enquanto o 4ºano utiliza o manual “*Kid’s Box*”, mantendo continuidade com o manual do ano anterior. Ambos os manuais são adotados com o propósito de preparar os alunos para a possibilidade de fazerem um exame de inglês da Cambridge, uma vez que o Externato Ribadouro está associado ao projeto de Avaliação da Língua Inglesa de Cambridge

1.1.4. Perfil dos alunos

Nesta instituição, tanto o 3º como o 4ºano são turmas pequenas, constituídas por apenas trinta e um alunos, doze alunos de 3ºano, cinco raparigas e sete rapazes, e dezanove alunos de 4ºano, dez raparigas e nove rapazes.

A turma do 4ºano é o grupo com que estou mais familiarizada devido às aulas observadas e dadas durante o meu primeiro estágio prático de ensino nesta escola que decorreu no 2ºsemestre do mestrado do ano letivo anterior, quando os alunos ainda eram do 3º ano. No início do atual ano letivo de 2022/2023, esta turma adquiriu três novos alunos.

Em geral, estes alunos são bons alunos, que demonstram estar interessados e motivados na sua aprendizagem e, desta forma, estão ativamente envolvidos e participam no desenvolvimento das aulas. Esta turma apresenta um bom conhecimento da LE e demonstram uma boa capacidade de adquirir novos conteúdos. Nesta turma, existe uma aluna com dificuldades de aprendizagem diagnosticadas. Assim sendo, esta estudante em particular, a aluna número 15 (A15), necessita de um pouco mais de atenção por parte dos docentes e necessita de um pouco mais de encorajamento para participar voluntariamente na aula.

Devido a familiaridade existente com a turma do 4ºano, esta ação investigativa foi baseada neste grupo de alunos, tendo em foco três alunos em particular, os alunos A9, A13 e A15.

A aluna A9 é uma aluna que têm diagnosticado dislexia, o que lhe afeta a aprendizagem, e é uma aluna que demora e sente um pouco mais de dificuldade em chegar ao produto final em comparação a outros colegas. O aluno A13 é um aluno que se encontra em processo de diagnóstico, no entanto concluiu-se que é um aluno com um curto período de atenção e com problemas de organização de trabalho e formas de realizar esse trabalho, o que dificulta o seu trabalho e a sua aprendizagem. A aluna A15 é uma aluna com um défice cognitivo diagnosticado e como tal necessita de um apoio mais constante e individual, para facilitar a sua aprendizagem.

1.2. Processo de Observação

Durante o primeiro estágio supervisionado, decorreu o Zero Cycle deste relatório investigativo, onde houve a oportunidade de observar a orientadora e as técnicas e

materiais usados, a relação com os alunos e a forma como todos estes aspetos eram críticos para o bom funcionamento da aula e da aprendizagem dos alunos. Após este primeiro contacto pude concluir que, no geral, as aulas mantinham uma rotina em termos de métodos da aquisição da língua, ou seja, na maior parte das aulas havia um foco maior na aquisição da língua em termos orais e não escrita. Os alunos eram, maioritariamente, desafiados a adquirir novos conteúdos e a produzi-los oralmente de forma a que os alunos pudessem usar e manipular essa linguagem em situações futuras, tanto dentro como fora do contexto da sala de aula.

Durante este primeiro estágio supervisionado, houve a oportunidade de observar que havia uma tentativa, por parte da professora de Inglês, de apoiar os alunos com necessidades especiais e os alunos com mais dificuldades em acompanhar a aula como outros colegas. Por exemplo, durante a realização de um trabalho, a professora de Inglês daria um pouco mais de tempo para certos alunos concluírem a tarefa proposta ou, no caso de alunos com necessidades especiais diagnosticadas, a professora oferecia apoio extra durante a realização de testes de avaliação.

No entanto, durante o processo de observação, esta tentativa não foi estendida aos materiais providenciados em sala de aula, isto é, fichas de trabalho realizadas na sala. Em geral, estes materiais eram iguais para todos os alunos, independentemente das dificuldades sentidas pelos alunos.

Tendo em conta estes elementos observados e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e os seus princípios de orientação, em particular o princípio de inclusão que indica que todos os alunos têm direito a ter uma educação, na qual possam participar de forma completa para obterem os melhores resultados:

A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos.

(Martins et al., 2017, p.13)

A partir destas observações, das informações fornecidas pelos documentos oficiais e pelas observações feitas a recursos fornecidos pelos manuais, principalmente os adotados pela escola, pode concluir que, apesar de haver uma tentativa por parte da professora e da

escola de uma inclusão, a maioria dos materiais fornecidos para uso de sala de aula não faziam distinção entre nível de dificuldade para acomodar os alunos e as suas necessidades durante o processo de aprendizagem. De facto, os materiais que demonstravam apresentar qualquer tipo de distinção eram aqueles que diziam respeito aos momentos de avaliação dos alunos, ou seja, nos recursos fornecidos pelos manuais adotados só havia distinção em termos de nível de dificuldades em materiais relevantes para momentos de avaliação. Estes materiais eram designados e identificados com o propósito de serem usados para preparar os alunos para o momento de avaliação, que incluía diversos tópicos abordados, ou como teste de avaliação, sendo que o docente responsável depois tinha a autonomia de escolher se usaria esses materiais ou não.

No entanto, se os alunos com dificuldades não são considerados logo de início quando estão no processo de aquisição da língua, do conteúdo que mais tarde será avaliado, e os materiais usados não são adaptados aos seus níveis de aprendizagem, de que vale a adaptação dos materiais de avaliação? Não deveríamos desde o início proporcionar aos alunos com dificuldades materiais adaptados de acordo com o seu nível e capacidade durante o processo de aprendizagem e não só nos momentos de avaliação?

Os alunos necessitam de se sentirem seguros e confiantes dentro da sala de aula (Brewster et al., 2002) para conseguirem ter sucesso. Consequentemente, os alunos necessitam de saber o que é esperado deles durante o processo de aprendizagem, um processo que passa pelos materiais providenciados durante a aquisição de novos conteúdos que mais tarde serão avaliados. Assim sendo, necessita de haver uma consistência, uma regularidade no tipo de materiais que são providenciados aos alunos, ou seja, se há a possibilidade de adaptamos os materiais nos momentos de avaliação é necessário também haver a possibilidade de fazer essa adaptação nos materiais fornecidos, neste caso fichas de trabalho, de forma a providenciar aos alunos com a melhor oportunidade de sucesso possível.

Considerando estes pontos, formulou-se as seguintes perguntas de pesquisa:

Como podem os professores adaptar materiais numa turma heterogénea de 4ºano na sala de aula de Inglês do 1ºCiclo?

Pode o uso de diferenciação pedagógica na adaptação de materiais ajudar alunos de 1ºCiclo na sala de aula de Inglês?

2. Capítulo II – Fundamentação teórica

O objetivo deste capítulo é explorar algumas das áreas de interesse cruciais para a exploração deste projeto. Primeiramente, irei explorar o conceito de heterogeneidade dentro da sala de aula e que implicações este conceito tem para o contexto do ensino em relação ao professor e ao aluno. Seguidamente, o conceito de diferenciação pedagógica será explorado, assim como algumas das formas como poderá ser implementado em contexto de sala de aula e as possíveis consequências da sua implementação. Finalmente, este capítulo irá discutir o papel dos manuais e o seu respetivo uso na sala de aula e a importância de balançar este uso com outros materiais criados ou adaptados pelo professor de forma a oferecer aos alunos uma experiência de aprendizagem completa.

2.1. Heterogeneidade na sala de aula

A questão da heterogeneidade na sala de aula é uma questão que afeta cada vez mais a prática de ensino de um professor. No entanto, antes de podermos debruçarmo-nos sobre esta questão e o seu impacto no ensino, temos primeiro que saber o que é a heterogeneidade na sala de aula.

Como já foi explorado por diversos investigadores (Al-Subaiei, 2017; Tomlinson, 2017; Valente, 2010), uma turma heterogénea (“heterogeneous” ou “mixed-ability class”) é uma turma composta por estudantes que apresentam diferenças entre si, desde a sua motivação, ao nível de conhecimento, ao seu estilo de aprendizagem, as experiências vivenciadas dentro e fora da sala de aula que irão marcar o seu processo de aprendizagem. De acordo com Dudley (n.d.), “even two learners who – on paper at least – are ‘at the same level’ will inevitably have different learning strengths and noticeable preferences for certain aspects of learning the language” (p.59).

Estas diferenças vão distinguir todos os alunos e vão afetar a sua aprendizagem e, desta forma, a realidade presente nas salas de aula contemporâneas é que o professor vai ter de se deparar com o desafio de encontrar a melhor forma de ensinar um grupo de alunos com diferenças e características próprias que irão afetar a forma como os alunos aprendem, já que, atualmente, todas as turmas são heterogéneas.

Esta realidade e preocupação do docente é especialmente importante quando se trata de crianças de 1ºCiclo e a sua aprendizagem, principalmente quando se trata da

aprendizagem de uma LE como o Inglês quando os alunos “are not yet in control of their lives and still have a great deal to learn in their own language, as well as learn another” (Brewster et al., 2002, p.27). Assim sendo, quando se considera a questão da heterogeneidade presente numa sala de Inglês de 1º Ciclo é necessário ter em atenção “how classroom activities and teacher decisions can create, or limit, children's opportunities for learning” (Cameron, 2001, p.xi). Em Portugal, de acordo com o Despacho Normativo nº10-A/2018, uma turma de 1º Ciclo poderá ser constituída por um grupo entre os 24-26 alunos, o que significa que o docente de Inglês se depara com um número grande de alunos presentes na mesma sala, no entanto, como mencionado anteriormente, nenhum aluno é igual e estas crianças possuíam todas um passado diferente que contribui para a heterogeneidade vivenciada dentro da sala de aula devido às diferenças culturais, socioeconómicas, cognitivas e afetivas dos alunos que o docente terá de considerar no seu ensino.

Esta realidade faz com que o docente tenha que se distanciar da ideia tradicional de “one-size-fits-all”, o que significa que o docente se afasta da ideia de que todos os alunos possam aprender da mesma maneira e comece a questionar-se sobre a melhor forma de abordar esta questão. No entanto, esta questão não necessita de ser vista como uma desvantagem nem para o professor nem para os alunos (Artusi, 2002), mas um benefício que o professor pode usar para melhorar o seu ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, especialmente os alunos mais novos de 1ºCiclo que são afetados não só pelas suas características individuais, mas também por eventos que ocorram a sua volta (Pinter, 2006). De acordo com Pinter (2006), “once aware of having to cater for different intelligences, teachers can make their lessons more accessible to all children” (p.15).

Tendo em conta este conceito, de que forma é que esta realidade irá afetar o contexto educacional de uma sala de aula? Esta realidade necessita de ser explorada através de múltiplas perspetivas, em particular a do professor e dos alunos.

Para começar a combater esta questão da heterogeneidade, o docente necessita de ter uma perspetiva positiva perante a diversidade encontrada. O professor tem de estar disposto a reconhecer as características individuais de todos os seus estudantes e visualizá-las como incentivo para melhorar a relação ensino-aprendizagem. Assim sendo, de forma a

conseguir ensinar todos os alunos, o docente necessita de refletir sobre o grupo que têm à sua frente e de que forma são semelhantes e diferentes ao mesmo tempo. Ao fazer esta reflexão, o docente precisa de pensar e planear o seu ensino de acordo com uma estratégia que lhe permita reconhecer e responder às diferenças existentes, mas sem criar um ambiente negativo e prejudicial que acabe por criar mais diferenças (Feyfant, n.d.). O professor necessita de planear de forma a responder às diferenças de todos os alunos, mas sem, involuntariamente, prejudicar outro aluno. Por exemplo, o docente, numa tentativa de ajudar alunos com mais dificuldade, ao planear a sua aula, não pode fazê-lo só com esses alunos em mente e planear apenas para eles e os seus respetivos níveis, pois ao fazê-lo vai estar a prejudicar alunos com níveis de conhecimento diferentes que vão estar a realizar atividades que não correspondem ao seu nível e que, no fim, irá fazer com que estes alunos não desenvolvam a sua aprendizagem.

Ao planear com esta questão da heterogeneidade em mente, é importante que o professor encontre uma forma de responder às diferenças de todos alunos em momentos diferentes da aprendizagem, especialmente quando se trata de crianças de 1º Ciclo, que, em Portugal, normalmente, se encontram entre os seis e nove anos de idade e que estão no meio do início da sua aprendizagem tanto na sua língua materna (L1) como na sua LE, o Inglês. Quando se trata de um grupo de alunos desta idade, é necessário que o professor se lembre que as crianças são um grupo que, geralmente, estão entusiasmadas e motivadas para aprender, mas que também são um grupo que perde o interesse e a motivação mais rapidamente quando uma atividade se torna demasiado complexa para o seu nível de conhecimento (Brewster et al., 2002; Cameron, 2001). Deste modo, “it is essential that all children of all abilities find learning a new language a motivating and rewarding exercise and that they can progress at their own pace” (Pinter, 2006, p.15).

Consequentemente, o professor necessita de encontrar uma solução equilibrada para responder às diferenças encontradas e beneficiar todos os seus alunos de forma a não prejudicar nenhum deles. Portanto, o docente terá que aplicar uma prática refletiva, ou seja, o docente terá de estar disposto a reconhecer que não têm dois alunos iguais dentro da sala de aula e terá de se questionar sobre “*who* your learners are, *where* they are learning, and *why* they are learning” (Brown & Lee, 2015, p.108). Só após esta primeira reflexão é que o professor poderá começar a planear para encontrar uma solução para

tornar as suas aulas desafiantes para todos os seus alunos, independentemente das suas dificuldades. No entanto, o docente terá de se manter num processo constante de reflexão de forma a conseguir avaliar e adaptar a sua prática ao longo do processo de aprendizagem para conseguir levar todos os alunos ao sucesso. Nas palavras de Tomlinson (2017), este processo de reflexão “calls on us to question, change, reflect, and change some more” (p.viii), de forma a conseguirmos melhorar a nossa prática de ensino e a oferecer a melhor oportunidade aos nossos alunos. Em relação a aprendizagem de Inglês como LE no 1º Ciclo, segundo Pinter (2006), é necessário que os professores conheçam os seus alunos através do diálogo com eles, mas também com os seus pais ou guardiões, de forma a conseguir realizar o processo de reflexão adequadamente.

Por outro lado, para responder à questão da heterogeneidade é necessário também considerar a perspetiva dos alunos, em relação às diversidades apresentadas e a forma como estas afetam a sua aprendizagem em conexão com a reação dos alunos aos métodos utilizados pelo professor em resposta a essas diferenças. Estas diferenças têm sido estudadas por vários investigadores (Ellis, 1985; Pinter, 2006; Stern, 1983), que afirmam que a aprendizagem de um aluno, incluindo durante a aquisição de uma segunda língua, é afetada pelas características individuais de cada um. Segundo Brewster et al., (2002), “Individual differences in learners, both within and across age bands, is especially marked at primary level” (p.28). Estudos demonstram que estas diferenças poderão ser distinguidas em dois tipos de variáveis: diferenças cognitivas e diferenças afetivas.

Por um lado, as diferenças cognitivas debruçam-se sobre a capacidade cognitiva do aluno, isto é, o seu nível de conhecimento e a forma como desenvolve estratégias para resolver problemas. Por outro lado, as diferenças afetivas focam-se nas diferenças sociais e emocionais do aluno. As diferenças afetivas referem-se ao contexto social em que os alunos estão situados e que influenciam a sua perspetiva do mundo e da sua aprendizagem, como os seus valores, crenças, entre outros; e as suas emoções, como a motivação perante a aprendizagem, os seus interesses, a capacidade do aluno em comunicar, que é um fator crucial durante a aprendizagem, principalmente de uma língua, entre outros. Em crianças do 1ºCiclo que estão a aprender uma LE, estes fatores são ainda mais importantes sendo que as crianças ainda estão a desenvolver a sua capacidade cognitiva para compreender conceitos mais extensos e complexos e, em termos afetivos,

ainda estão a desenvolver as suas perceções do mundo, como valores e crenças, e, como mencionado por Pinter (2006) anteriormente, as crianças são afetadas pelas suas emoções.

Todos estes fatores são cruciais para perceber a perspetiva do aluno no tópico da heterogeneidade, sendo que, estes fatores vão afetar a forma como o aluno aprende, mas também a forma como o aluno é compreendido dentro da sala de aula, tanto pelo professor como pelos colegas. Estes fatores vão distinguir o aluno e a forma como se apresenta na sala de aula e poderá levar a uma distinção do seu papel dentro da turma. Estas diferenças que os alunos trazem consigo para o contexto de aprendizagem vão determinar o seu ponto de partida, como o nível de conhecimento que cada aluno possui, a sua motivação e interesse perante um tópico abordado, entre outros. Todas estas diferenças vão ajudar o docente a conhecer os seus alunos de forma a conseguir planejar a prática de ensino mais adequada para os seus alunos e as suas diversidades, sendo que “Individual learners were also seen as possessing unique interests, styles, needs, and goals, which should be reflected in the design of methods of instruction” (Richards & Rodgers, 2009, p.158).

Cada aluno possui características únicas e individuais que o vão diferenciar dos colegas e que vai influenciar a forma como aprende. Assim sendo, é o trabalho do professor não só aceitar e encarar estas diferenças com uma perspetiva positiva, como um elemento que irá beneficiar a aprendizagem não só do aluno individual, mas da turma inteira, mas também de procurar por estratégias pedagógicas que lhe permita ajudar os alunos tendo em conta as suas necessidades individuais.

O docente terá de encontrar uma estratégia pedagógica que lhe permita planejar e criar aulas e atividades que providenciem a todos os alunos o nível de desafio apropriada para que todos os alunos conseguiram alcançar sucesso na sua aprendizagem nos seus próprios termos (Bowler & Parminter, 2000; Bremner, 2008). Assim sendo, ao afastar-se da mentalidade tradicional de “one-size-fits” e a começar a pensar em como providenciar uma prática de ensino diferenciada, o professor começa a oferecer resposta a heterogeneidade da sala de aula, de forma a conseguir responder às necessidades de todos os alunos e a garantir que está a providenciar uma educação de igualdade e inclusão a todos (Lindner & Schwab, 2020).

Adicionalmente, para conseguir oferecer uma verdadeira educação de igualdade e inclusão, o docente terá de considerar como adaptar a sua prática de ensino, a forma como apresenta o conteúdo, os materiais que utiliza, a forma como avalia os alunos, entre outros, de forma a responder às necessidades individuais, mas sem nunca esquecer que o aluno individual se encontra dentro de um grupo coletivo - a turma – e que todos os membros desse grupo têm o direito a ter sucesso. (Hove, 2022). No contexto da aprendizagem de Inglês do 1º Ciclo, ao adaptar a sua prática de ensino, o docente de Inglês irá estar a providenciar os seus alunos não só com uma educação inclusiva, mas também irá estar a tornar as aulas mais estimulantes para todos (Pinter, 2006). Para alunos desta idade, aulas com sucesso serão aquelas que vão ao encontro das necessidades dos alunos (Cameron, 2001), sendo que, “children of the same age are likely to be at different developmental stages and thus the skill of working with mixed-ability groups is important” (Brewster et al., 2002, p.38).

Consequentemente, uma das formas que vários professores e investigadores encontraram para fazer face a esta questão é a criação e adaptação de materiais e tarefas na sala de aula. O professor planeia uma atividade para o grupo de alunos, mas esta atividade, uma atividade diferenciada (“graded task”), é planeada de forma a oferecer aos alunos diferentes níveis, que serão distribuídos de acordo com o nível de cada aluno – “tiered tasks”, ou “bias tasks” (Bowler & Parminter, 2000). Este método faz com que o professor ofereça aos seus alunos atividades que serão acessíveis a todos de forma a não prejudicar o progresso e aprendizagem de ninguém e é uma maneira de providenciar aos alunos atividades adaptadas que permitem que todos tenham sucesso. (Artusi, 2002; Bremner, 2008; Millrood, 2002).

Ao seguir esta perspetiva positiva da diversidade presente nas salas de aulas, os professores oferecem aos seus alunos um ensino mais inclusivo que vê as diferenças dos alunos como um desafio para o professor para enriquecer o processo de aprendizagem (Eikeland & Ohna, 2022; Hove, 2022) e que a heterogeneidade da sala de aula poderá oferecer interações únicas, em que os alunos aprendem uns com os outros e com as capacidades únicas que cada um traz para a sala de aula (Al-Subaiei, 2017).

É através desta perspectiva, de tentar encontrar uma estratégia pedagógica que resolva a questão da heterogeneidade, que se considera a implementação da diferenciação pedagógica na sala de aula.

2.2.Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica (“pedagogical differentiation” ou “differentiated instruction”) é uma estratégia usada por professores que se debruça sobre a adaptação, a diferenciação de uma aula de acordo com as necessidades dos alunos, ou seja, de acordo com os alunos e as diferenças que estes apresentam, o docente irá fazer uma diferenciação, uma adaptação do seu ensino de forma a melhor conseguir alcançar todos os estudantes e levá-los ao sucesso (Eikland & Ohna, 2022; Jager et al., 2022; Lindner & Schwab, 2022). Esta estratégia é uma estratégia complexa que requer o investimento e trabalho do professor para que todos os alunos tenham uma boa aprendizagem. Por outras palavras, e usando a perspectiva de Tomlinson (2017), uma “differentiated classroom provides different avenues to acquiring content, to processing or making sense of ideas, and to developing products so that each student can learn effectively” (p.1). Desta forma, e de acordo com Reis (2017), um professor que implementa a estratégia de diferenciação pedagógica é “um instrutor diferenciado é (...) que conduz o aluno ao sucesso e que partilha múltiplas formas de ensino e aprendizagem” (p.39). Este tipo de professor é um professor que conhece os seus alunos e faz adaptações às suas atividades de acordo com o grupo que tem a sua frente para que todos consigam ter uma boa aprendizagem (Valente, 2010).

De acordo com investigadores (Eikeland & Ohna, 2022; Tomlinson & Eidson, 2003), um ensino diferenciado é um ensino reativo. É um ensino que pretende dar uma resposta adequada às diferenças presentes na sala de aula de forma a fornecer a todos os alunos as melhores oportunidades para o sucesso. Este tipo de ensino é crucial para fornecer todos os alunos com um ensino de qualidade e de igualdade, independentemente das suas diferenças. Essas diferenças que, como mencionado anteriormente, variam e agrupam todos os alunos e não só um grupo específico, como por exemplos, alunos com necessidades de educação especial diagnosticadas.

De acordo com vários investigadores, como Al-Subaiei (2017), a estratégia de diferenciação é a recomendada para enfrentar a questão das turmas heterogêneas que encontramos atualmente. A diferenciação pedagógica como estratégia para fazer face a esta questão é uma estratégia que, novamente, implica que o professor conheça os alunos, as suas diferenças, os seus interesses, os seus níveis de conhecimento, entre outros aspetos. Esta estratégia pode ser vista por muitos como uma tarefa suplementar, que irá requerer trabalho, esforço e tempo adicional por parte do docente de forma a poder planejar e criar ou adaptar materiais apropriados de acordo com as necessidades dos alunos (Dudley, n.d.) e, consequentemente, esta estratégia pode não ser facilmente adotada devido a esses receios. Estes receios poderão ser adotados por um docente de ensino de Inglês no 1ºCiclo, tendo em conta que este docente, segundo Cameron (2001), necessita de ter não só as características de um professor de línguas, em que tem de ter conhecimento da língua e dos seus métodos específicos de ensino e aprendizagem, mas também tem de ter as características de um professor generalista de 1ºCiclo, em que tem de orientar as crianças e mantê-las focadas, considerando que o seu foco de atenção é mais curto que alunos mais velhos (Brewster et al., 2002).

A diferenciação pedagógica é um processo complexo e amplo que irá afetar a relação ensino-aprendizagem a todos os níveis, desde o conteúdo a ser abordado, as atividades a serem realizadas a forma de avaliar os alunos, tanto por parte dos alunos, que irão ser expostos às práticas diferenciadas, como pelo docente que terá de ter em consideração a diferenciação em todas as fases do ensino - antes, durante e após uma aula – de forma a conseguir dar uma resposta adequada a heterogeneidade presente (Jager et al., 2022).

No entanto, a diferenciação pedagógica dentro da sala de aula é possível de alcançar de forma trabalhosa, mas que com tempo e experiência, se poderá tornar orgânica no planeamento e no decorrer do ensino do professor, e que poderá resultar em várias vantagens para os alunos e para o professor, sendo que ambos serão membros ativos no processo de aprendizagem. Esta realidade torna-se especialmente importante em alunos de 1ºCiclo, sendo que os hábitos que construírem nesta fase do seu processo de aprendizagem vão ser levados e aplicados durante esse processo, em níveis mais complexos e, ao permitir que as crianças sejam membros ativos da sua aprendizagem, o professor de Inglês estará a motivá-las para uma aprendizagem de uma LE mais independente (Brewster et al., 2002).

Assim sendo, ao colocar esta estratégia pedagógica em prática o docente necessita de ter em atenção vários elementos importantes, como as necessidades dos seus alunos e os objetivos do currículo que segue (Tomlinson & Eidson, 2003). O planeamento para um ensino diferenciado "must involve careful consideration of student characteristics, curricular elements, and instructional strategies" (Tomlinson e Eidson, 2003, p.9).

Deste modo, a implementação da diferenciação pedagógica implica que o docente tente encontrar estratégias de ensino para equilibrar a realidade dos seus alunos, com as suas necessidades e diferenças, com o currículo que terá de seguir de forma a providenciar aos alunos a melhor oportunidade de alcançar sucesso na sua aprendizagem. Para conseguir equilibrar esta realidade do aluno com os elementos curriculares que tem de seguir e planear adequadamente para um ensino diferenciado, o docente necessita de ter em consideração diversas estratégias instrucionais para conseguir ter um ensino bem-sucedido, em que todos os alunos são considerados e envolvidos neste processo. No contexto do ensino de Inglês no 1ºCiclo, esta necessidade é ainda mais importante, considerando que os alunos ainda estão no início do seu percurso e ainda estão a aprender que estratégias funcionam melhor na sua aprendizagem quer esta seja feita na sua L1 como na LE que estão a aprender (Bland, 2019), sendo que é necessário também considerar que para muitos alunos de 1ºCiclo, em Portugal, estas aulas serão o primeiro contacto com uma LE. Deste modo, os docentes de Inglês de 1ºCiclo precisam de incorporar diferentes estratégias para ajudarem os alunos a manterem-se motivados e interessados enquanto estão a aprender a LE e estão a tentar encontrar significado para esta aprendizagem e as respetivas atividades que lhes são propostas (Cameron, 2001).

Como foi mencionado anteriormente, a diferenciação pedagógica é um processo complexo que irá servir para apoiar todos os alunos de forma individual para o bem coletivo da turma heterogénea e se baseia na aceitação da diversidade e na sua aplicação na abordagem da relação ensino-aprendizagem e refere-se a todos os métodos diferenciados que o professor oferece aos seus alunos desde o conteúdo abordado e a forma como este é instruído, às tarefas e avaliações, ao apoio que oferece aos alunos ("scaffolding") até ao tempo dedicado a uma tarefa, entre outros elementos (Eikeland & Ohna, 2022; Feyant, n.d.; Jager et al., 2022; Tomlinson, 2017). Para implementar uma diferenciação pedagógica é necessário ter certos critérios em mente e, segundo Jager et al. (2022), dois dos mais importantes são: deliberação, que é o planeamento intencional

das aulas para responder às diversidades dos alunos; e a adaptação, que se baseia não só na intenção de adaptar as aulas a diversidade presente, mas, mais importante, a concretização dessa adaptação para corresponder às características de aprendizagens dos alunos. Esta adaptação deverá passar pela criação de uma sala de aula inclusiva que respeita todas as diferenças individuais que poderão afetar a sua aprendizagem. Por outras palavras, “we must be deeply engaged with creating classrooms that work well for students whose learning may be affected by culture, language, race, and poverty as well as by academic performance” (Tomlinson, 2017, p. ix).

Mas de que forma é que podemos realmente implementar uma diferenciação pedagógica nas salas de aula? Esta questão é especialmente importante quando se fala no contexto das salas de aula de Inglês no 1ºCiclo, onde é necessário ter em atenção que as crianças ainda estão a desenvolver “their understanding towards more formal, more extensive and differently organised concepts” (Cameron, 2006, p.xii) na sua L1 e, neste contexto, o docente de Inglês está a pedir para reestruturar essa compreensão para aprenderem Inglês, que lhe apresenta um contexto linguístico diferente da sua L1 e que os alunos poderão não sentir necessidade de uso imediato (Bland, 2019).

De acordo com Tomlinson (2017), uma das investigadoras principais deste tópico, a diferenciação pedagógica pode ser baseada em três princípios essenciais que servem como resposta às diferenças dos alunos: (1) a criação de atividades adequadas para todos os alunos, ou seja, que respeitem o seu nível de conhecimento de forma a não ser demasiado fácil mas que também não seja demasiado difícil para não impedir a aprendizagem do aluno; (2) a construção de grupos flexíveis no decorrer da aprendizagem em que o professor consente que a aprendizagem seja feita em grupos, quer seja de alunos ao mesmo nível ou em níveis diferentes, ou individualmente; (3) a contínua avaliação dos alunos e do professor e o respetivo reajustamento por parte do professor para conseguir ajudar os seus alunos da melhor forma.

Tendo em conta estes elementos, Tomlinson (2017), assim como outros investigadores que apoiam esta diferenciação (Feyant, n.d.; Martins et al, 2018; Przesmycki, 1991 citado em Reis, 2017), afirma que o professor pode diferenciar o seu ensino em três componentes curriculares: conteúdo, os tópicos que os alunos aprendem e de que forma estes tópicos são abordados; processo, a forma como os alunos processam/consolidam essa

informação, sendo neste elemento que as atividades propostas pelo docente se encaixa; e o produto, a forma como os alunos demonstram o que aprenderam desse novo conhecimento. Dentro destas componentes, o professor pode planejar diferenciar a sua aula de acordo com três dimensões presentes na diversidade dos alunos: nível de conhecimento (“readiness”), quando as atividades e tarefas estão adequadas ao nível de conhecimento sobre o tópico abordado; interesse, se as tarefas ou atividades criam curiosidade nos alunos tendo em conta os seus interesses; e perfil do aluno (“learning profile”), ou seja, se os alunos têm a liberdade de aprender no seu estilo de aprendizagem eleito (Martins et al, 2018; Reis, 2017; Tomlinson, 2017; Tomlinson & Eidson; 2003).

Considerando estes pontos enquanto planeia uma aula através da diferenciação pedagógica, o professor procura colocar o aluno no centro do processo de aprendizagem ao adaptar o seu ensino aos alunos que tem a sua frente e as suas respetivas diferenças de forma a poder oferecer uma aprendizagem apropriadamente desafiadora para todos. Para que esta adaptação seja adequada, segundo Tomlinson (2017), ao planejar a sua aula, o docente necessita de pensar primeiro nos alunos “avançados”, isto é, nos alunos com maior nível de conhecimento e facilidade de aquisição do mesmo e só depois é que pensará nos restantes alunos para conseguir adaptar adequadamente essas tarefas e oferecer o apoio necessário (“scaffolding”), ou seja, o professor pensa primeiro nos alunos “avançados” e no objetivo final da tarefa e a partir desse ponto, o docente irá adaptar as atividades de acordo com as necessidades dos restantes alunos para chegarem a esse objetivo com sucesso, tendo sempre em mente que terá de estar disponível a providenciar a todos os alunos o apoio necessário para alcançarem uma aprendizagem de sucesso e avançarem as suas capacidades de conhecimento.

No contexto do ensino de Inglês no 1ºCiclo, o docente tem de ter em atenção que a criança ainda está a desenvolver a sua compreensão mais formal e poderá sentir a necessidade de oferecer um apoio exagerado, no entanto, segundo Cameron (2001), o professor necessita de regular este apoio para não tornar as tarefas demasiados simples, visto que, “the difference between demands and support creates the space for growth and produces opportunities for learning” (Cameron, 2001, p.27). Neste contexto, o docente precisa de pensar com cuidado a melhor forma como “they can best scaffold children’s early language production in their English classes” (Pinter, 2006, p.13).

Quando se trata de diferenciar de acordo com o nível de conhecimento, como foi o caso neste relatório, Tomlinson (2017) e Tomlinson & Eidson (2003) sugerem o uso de uma ferramenta que identificam como “The Equalizer”, que serve como um guia para ajudar professores a pensar em como adaptar as três componentes curriculares (conteúdo, processo e produto). Esta ferramenta sugere uma avaliação contínua referente a várias características as quais os professores poderão adaptar as tarefas mediante o pretendido. Esta ferramenta serve para guiar os professores a combinar adequadamente o grau de dificuldade da tarefa com o nível de conhecimento do aluno de forma a dar ao estudante uma tarefa adequadamente desafiadora. Esta ferramenta, que poderá ser usada tanto com alunos de 1ºCiclo como alunos mais velhos, ajuda os professores a adaptar as suas tarefas de acordo com nove características:

(1) Conhecimento Básico para Conhecimento Aprofundado	Quando a tarefa requer que os alunos apliquem as ideias, a informação que aprenderam a contextos diferentes daqueles que abordaram no contexto de sala de aula. Quando é proposto aos alunos que estendam o seu conhecimento básico e o apliquem a outros contextos para o desenvolver a profundidade desse conhecimento.
(2) Concreto para Abstrato	Quando os alunos necessitam de estar familiarizados com a informação que aprenderam (concreto) antes de fazerem deduções sobre as suas implicações dessa informação.
(3) Simples para Complexo	Quando a tarefa apresenta um grau de dificuldade que permita que os alunos considerem o conhecimento que aprenderam no seu todo antes de considerar os detalhes.
(4) Facetas únicas a Múltiplas facetas	Quando o docente considera a quantidade de passos que o aluno tem de resolver para conseguir chegar ao objetivo final da tarefa, quantos mais passos o aluno tiver de resolver, mais multifacetada é a tarefa.
(5) Pequeno Salto para Grande Salto	Quando, para compreenderem alguma ideia, os alunos necessitam de dar um “salto” da explicação, da aprendizagem para a aplicação desse conhecimento e, desta forma, a aplicação desse conhecimento vai depender do tamanho do “salto” dado pelo aluno.

(6) Mais Estruturado para Mais Aberto	Quando, ao completar uma tarefa, os alunos podem encontrar uma tarefa que esteja bem estruturada, no sentido que o aluno poderá seguir um modelo para chegar a um resultado, ou que esteja em aberto, no sentido que o aluno poderá ter mais liberdade para chegar ao objetivo.
(7) Problemas Claramente Definidos para Problemas Pouco Definidos	Quando, durante a realização da tarefa, esta apresenta problemas bem definidos para os alunos resolverem ou problemas ambíguos que requerem um pouco mais de pensamento por parte dos alunos.
(8) Dependente para Mais Independente	Quando consideramos o nível de independência que o aluno poderá ter na realização da sua tarefa.
(9) Lento para Rápido	Quando combinamos o tempo dedicado à tarefa com as necessidades dos alunos.

Tabela 1 – Características do “Equalizer”

No caso deste relatório, no contexto de ensino de Inglês do 1º Ciclo, ao adaptar fichas de trabalho, que se encaixa na componente curricular de processo, considere as características (3), (4), (8) e (9) para conseguir adaptar segundo o nível de conhecimento dos alunos (“readiness”).

Ferramentas como o “The Equalizer” podem apoiar os professores a colocar em prática um ensino diferenciado com mais sucesso, sendo que, este tipo de ferramentas ajuda os professores a adaptarem adequadamente as suas tarefas aos níveis dos alunos, de forma a que as atividades sejam sequenciadas por níveis de complexidade, em que o professor fornece primeiramente tarefas mais simples e vai progredindo para tarefas mais complexas. Ao seguir esta sequência e permitir que os alunos aumentem a sua capacidade e conhecimento à medida que o grau de complexidade também aumenta poderá dar aos alunos uma sensação de concretização por serem capazes de completar as tarefas que lhes é pedido e, desta forma, os alunos poderão se tornar mais confiantes nas suas capacidades o que os poderá motivar para o processo de aprendizagem. Ao fazer esta adaptação, o professor para além de possivelmente ajudar a motivar os alunos também poderá incentivar a criação de conexões com os colegas, já que mantém uma construção de grupos flexível, e com a própria LE (Reis, 2017). No contexto do ensino de Inglês no 1º Ciclo, esta cuidadosa adaptação de acordo com os níveis de complexidade dos alunos é

importante, considerando que as crianças desenvolvem o seu conhecimento em fases e necessitam de trabalhar num nível que os desafie, sem ser demasiado complexo, de forma a alargarem o seu conhecimento e passem a fase seguinte (Brewster et al., 2002; Cameron, 2001). De acordo com Cameron (2001), “Language learning for an individual can be seen similarly as a repeated process of stretching resources slightly beyond the current limit (...), consolidating new skills and then moving on to the next challenge” (p.28).

Considerando as componentes de conteúdo, processo e produto e os níveis em que podem ser diferenciados, para conseguir implementar uma diferenciação pedagógica com sucesso, é necessário que o professor esteja disposto a ter uma prática de ensino flexível e refletiva, de forma a estar disposto a ir reajustando o seu plano à medida que os alunos vão progredindo. Esta flexibilidade é essencial no contexto de Ensino de Inglês no 1ºCiclo, considerando que as crianças são diferentes de alunos mais velhos, no sentido que ainda estão nas fases iniciais do seu desenvolvimento e, como mencionado anteriormente, tem uma grande variedade de necessidades emocionais que os guiam, como o desinteresse ou a motivação para aprender (Brewster et al., 2002). Segundo Pinter (2006), “It is important for teachers to monitor children’s progress carefully because they can develop new strengths and interests over time and they go through spurts of development and other ‘ups and downs’ ” (p.15). Neste relatório o foco de adaptação foi na componente de processo de acordo com o nível de conhecimento dos alunos.

Adicionalmente, o professor tem de estar disposto a aceitar as diferenças de forma a criar uma atmosfera de colaboração e respeito entre alunos e professor (Artusi, n.d.) e esteja disposto a colaborar com os alunos, de forma a permitir que eles também tomem responsabilidade pela sua aprendizagem, e com outros professores, no caso da aprendizagem de Inglês no 1ºCiclo é necessário uma colaboração entre a professora de Inglês e a professora generalista, o que aconteceu no caso deste relatório. Um professor de Inglês de 1ºCiclo necessita de possuir estas características considerando que as crianças ainda estão a aprender o seu papel na sociedade e são “excellent mimics” (Brewster et al., 2002, p.27), o que significa que irão imitar o professor não só na aprendizagem da língua, mas também no seu comportamento para com outros e as diferenças ou semelhanças que apresentem. Adicionalmente, como as crianças ainda estão a desenvolver a sua literacia tanto na sua L1 como no Inglês, o professor tem de

colaborar com elas para conseguir levá-las ao sucesso. Desta forma, podemos dizer que a prática de diferenciação na sala de aula e a reflexão por parte do professor andam em conjunto, já que, segundo Reis (2017), “Diferenciar é a tarefa prioritária de profissionais reflexivos que acreditam que o insucesso não é uma fatalidade e que a sua intervenção pode fazer a diferença” (p.40).

No entanto, para que a implementação da estratégia de diferenciação pedagógica seja um sucesso também é necessário que o currículo pelo qual o professor se está a guiar também seja flexível, para permitir ao professor fazer as adaptações necessárias para melhor responder às necessidades dos alunos. No caso do ensino de Inglês de 1ºCiclo em Portugal, os conteúdos, o currículo que o docente se tem de guiar é, por norma, definido pelos documentos oficiais, Aprendizagens Essenciais, no entanto, o docente, geralmente, poderá abordar as componentes de processo e produto da forma que melhor se adaptar aos seus alunos, tendo sempre em consideração os regulamentos da escola, do contexto institucional onde se encontra.

Como foi mencionado anteriormente, a heterogeneidade, no caso do Ensino de Inglês do 1ºCiclo, está presente na sala de aula devido às várias diferenças culturais, socioeconómicas, culturais e afetivas do vasto número de alunos que constituem uma turma e que vão afetar a aprendizagem do Inglês, sendo que em Portugal, apesar de ser uma língua falado por muitos devido a atividade turística, não é uma língua oficial do país. Este aspeto poderá dificultar o ensino das crianças, considerando que nesta idade elas procuram por um significado para as ações que tomam (Cameron, 2001) e neste contexto poderá não haver uma necessidade imediata do uso da LE. Tendo este contexto em mente, através de estudos sobre o uso geral desta estratégia de vários investigadores podemos concluir vários possíveis resultados derivados do uso da diferenciação pedagógica como estratégia para lidar com o desafio da heterogeneidade presente nas salas de aulas contemporâneas. O uso da diferenciação pedagógica, em geral, tem sido visto como uma estratégia que afeta positivamente a aprendizagem dos alunos (Jager et al, 2022); para além do mais, o uso desta estratégia poderá fazer com que o contexto de sala de aula se torne mais confortável e agradável para todos os alunos (Tomlinson, 2017), o que é um aspeto essencial quando se fala de crianças de 1ºCiclo que se estão a aventurar ao aprender uma LE, o Inglês, enquanto ainda estão a tentar dominar a sua L1. Ao aprenderem uma nova língua, o Inglês, as crianças necessitam de se sentir confortáveis

para tomarem riscos com a aprendizagem do Inglês da mesma forma que o fazem na aprendizagem da sua L1, sem receio de estarem a ser corrigidos constantemente ou de se sentirem num ambiente demasiado rígido (Brewster et al., 2002).

Adicionalmente, outros investigadores defendem que o uso e promoção da diferenciação pedagógica por parte do professor poderá motivar os alunos, sendo que estes poderão sentir que o professor os conhece e planeia as aulas com os alunos em mente, e poderá torná-los mais autónomos e participativos na sua aprendizagem, sendo que necessita de haver uma colaboração entre o professor e o aluno (Martins et al. 2018). No contexto do 1ºCiclo e o ensino de Inglês, o docente tem de manter uma “learning-centred perspective” (Cameron, 2001, p.1) onde planeia as aulas considerando os alunos e o conhecimento que tem deles, através de diálogos com os mesmos e com os seus pais ou guardiões, que nesta idade poderão os conhecer melhor porque estes alunos ainda estão em fases iniciais de desenvolvimento, mas ao mesmo tempo também considera o potencial que as crianças têm, mas ainda não conseguem expressar. Só através desta perspetiva é que o docente poderá colaborar com os alunos para os manter focados no objetivo da aprendizagem do Inglês e os avançar para níveis mais complexos de conhecimento, como afirma Cameron (2001), “The teacher has to do what the child may not be able to do: to keep in sight the longer view, and move the child towards increasingly demanding challenges, so that no learning potential is wasted” (p.2). Ao adotar esta perspetiva em conjunto com o uso da diferenciação pedagógica poderá haver grandes probabilidades que os alunos se sintam mais motivados, porque completam tarefas progressivamente mais complexas, o que poderá levá-los a serem mais autónomos, porque sentem que o docente os desafia com o nível adequado a cada um.

Em conclusão, apesar de ser uma estratégia que requer que o professor esteja em constante processo de avaliação e reajustamento da sua prática de ensino e dos seus alunos, o uso da diferenciação pedagógica tem sido uma estratégia usada por vários professores que têm revelado resultados positivos em relação a encontrar soluções para o desafio da heterogeneidade.

2.3.Materiais de instrução

De acordo com Tomlinson (2013), materiais de instrução usados no contexto de sala são todos aqueles materiais que podem ser usados pelo professor para facilitar a

aprendizagem do aluno, neste caso a aprendizagem de Inglês como LE. Estes materiais podem ser apresentados em vários formatos, desde impresso a digital, e podem ir de acordo com a necessidade do professor para uma determinada tarefa. Assim sendo, os materiais utilizados podem servir uma necessidade linguística, visual, auditiva ou cinestésica e podem ser “instructional, experiential, elicitive or exploratory, in that they can inform learners about the language, they can provide experience of the language in use, they can stimulate language use or they can help learners to make discoveries about the language for themselves” (Tomlinson, 2013, p.2).

Os materiais utilizados na sala de aula, como mencionado anteriormente, podem apresentar vários formatos, desde músicas, livros de histórias, objetos reais, entre outros. Todos estes materiais vão servir para apoiar e melhorar as aulas de um professor. No entanto, apesar de toda a variedade existente em termos de materiais, o material de apoio mais frequente dentro de uma sala de aula é o manual do aluno (Brown & Lee, 2015). Em Portugal, no contexto do ensino de Inglês do 1ºCiclo, é frequente os alunos e o docente usarem o manual, sendo que é um recurso atrativo para ambos em termos de guia de trabalho dentro e fora da sala de aula. A presença de um manual dentro da sala de aula tem um papel importante no processo de aprendizagem, incluindo na aprendizagem de Inglês como LE (Charalambous, 2011). Os manuais podem servir como um apoio, um guia para a prática de ensino do docente e a aprendizagem dos alunos, visto que, os manuais servem como um material útil, já pronto para ser usado na sala de aula e em casa, tanto para os professores como para os alunos.

Em termos do professor, os manuais, normalmente, servem para apresentar o programa, o currículo a ser seguido por uma determinada turma, assim como uma sequência de trabalho que poderá ser seguida pelo docente. Normalmente, os manuais são organizados para seguir uma determinada sequência de como os tópicos deverão ser abordados na sala de aula, por exemplo: a introdução de vocabulário de novos tópicos, seguido pela consolidação desse vocabulário e depois o desenvolvimento de uma das quatro competências – produção oral, produção escrita, audição e leitura - relacionado com o tópico abordado (Charalambous, 2011). Em Portugal, os manuais apresentados no ensino de Inglês do 1ºCiclo, apresentam no início um índice que inclui os temas, o programa que será abordado durante o ano letivo e que, normalmente, estará de acordo com as orientações presentes nos documentos oficiais. Já em termos de sequência de trabalho, os

manuais no contexto português costumam introduzir o vocabulário de novos tópicos, normalmente através de uma banda desenhada que poderá ser ouvida pelos alunos para desenvolver as suas capacidades auditivas e a pronúncia do vocabulário introduzido. Posteriormente, esta introdução é seguida de uma consolidação desse tópico através do desenvolvimento das competências de audição, onde pode ser proposto que o aluno ouça e corresponda ao vocabulário; competências de leitura e produção escrita, onde o aluno poderá ter que ler uma pequena frase ou texto e escrever a sua resposta relacionada com essa leitura. Em termos do desenvolvimento da produção oral, no contexto dos manuais do ensino de Inglês de 1º Ciclo em Portugal, esta competência não apresenta tantas oportunidades de desenvolvimento como as anteriores. Esta sequência de trabalho geralmente termina com uma revisão final do tópico antes do docente avançar para o seguinte.

Adicionalmente, os manuais, geralmente, incluindo no contexto de ensino de Inglês no 1ºCiclo em Portugal, costumam oferecer aos professores uma série de recursos, como um guia de professor, onde se poderá encontrar algumas sugestões de como abordar os tópicos e exercícios do manual, e materiais adicionais, tal como material complementar para as aulas (flashcards, áudios, fichas de trabalho, entre outros), testes, listas ou revisões dos conteúdos abordados de vocabulário e/ou gramática, entre outros. Devido a multitude de recursos que os manuais oferecem “Most courses are designed, at the very least, around a textbook or preplanned sets of materials as issued by the program” (Brown & Lee, 2015, p.232). Em Portugal, o programa é definido de acordo com as orientações dos documentos oficiais, sendo que os professores de Inglês de 1ºCiclo poderão optar por seleccionar o manual que, na sua opinião, vai ao encontro dessas orientações e que se adeque ao seu contexto local, tendo também em conta os recursos adicionais que o manual poderá providenciar.

Em termos dos alunos, o manual serve para os alunos orientarem o seu estudo, para terem acesso aos conteúdos que são abordados em sala de aula e depois poderão ser revistos em casa. No caso do ensino de Inglês no 1ºCiclo, o manual serve para os alunos guiarem o seu estudo com a orientação e apoio do docente na escola e dos seus pais ou guardiões em casa. Assim sendo, a existência do manual que apresente os tópicos abordados na sala

de aula, é uma ferramenta essencial para os pais ou guardiões conseguirem apoiar os alunos em casa sendo que estes não estão presentes na sala de aula.

No entanto, os manuais não são materiais perfeitos pois não são diferenciados para cada turma. Apesar do seu vasto número de recursos para facilitar a relação ensino-aprendizagem, os manuais são concebidos para se adaptarem a um grupo homogêneo de alunos, mas, como já foi afirmado anteriormente, todos os estudantes são únicos e apresentam dificuldade individuais e, assim sendo, “There is no course book that can work in all situations or can be applied to all teachers and students” (Charalambous, 2011, p.6). Esta limitação dos manuais é especialmente importante de ter em atenção quando se trata do ensino de Inglês no 1ºCiclo pois, como já foi mencionado anteriormente, as crianças nesta idade ainda são extremamente afetadas pelas suas emoções, estão a desenvolver a perspetiva da sociedade à sua volta e necessitam de uma justificação para as ações que tomam dentro da sala de aula. Neste contexto, em que as crianças estão a aprender uma língua e uma cultura diferente da sua, os alunos necessitam que essa aprendizagem seja justificada e conectada com o seu quotidiano para se manter o interesse, mas sem os desafiar em demasiado para não os desmotivar. Assim sendo, os docentes de Inglês de 1ºCiclo terão de adaptar ou suplementar os manuais e os seus recursos com atividades ou materiais desenhados por si para ligar a realidade dos alunos com a língua e a cultura que estes estão a aprender de forma adequada (Brewster et al., 2002; Pinter, 2006).

Consequentemente, os docentes necessitam de, primeiramente, analisar o manual que adotaram e examinar como o usar de forma adequada perante os alunos que têm. Esse uso poderá, muitas vezes, passar por uma adaptação do manual para ir de encontro com as necessidades do aluno, por exemplo com a omissão ou com a adaptação de um exercício para ir de encontro com os níveis ou interesses dos alunos (Charalambous, 2011; Davies & Pearse, 2014; Pinter, 2006). No entanto, mesmo com essas adaptações é, por vezes, necessário adicionar materiais adicionais adaptados não fornecidos pelo manual (Brown & Lee, 2013; Lindner & Schwab, 2020; Valente, 2010) para que o docente consiga ir ao encontro das necessidades e do contexto dos alunos. Estas adaptações poderão servir para preencher uma carência dos manuais (Pinter, 2006) ou para fornecer materiais variados e, talvez, mais autênticos aos alunos (Brewster et al., 2002). Em relação ao ensino de

Inglês de 1ºCiclo, estas adaptações necessitam de ser feitas, de acordo com o julgamento do docente responsável, considerando que no contexto português as crianças, geralmente, estarão a ter o seu primeiro contacto com a LE e necessitam de materiais pertinentes para o seu contexto e “attractive authentic materials to motivate learners” (Pinter, 2006, p.120).

Assim sendo, a adaptação de manuais, de acordo com Rathert & Cabaroğlu (2021), é uma prática necessária visto que poderá haver um desajustamento entre os materiais e critérios externos tal como as diferenças dos alunos ou as crenças do professor sobre a relação ensino-aprendizagem. Segundo estes investigadores, existe uma intenção por parte de vários professores em adaptar os manuais para serem mais adequados, no entanto, muitas das vezes, os professores não fazem essa adaptação ou a que fazem é mínima devido a vários fatores, como a falta de tempo para fazer as adaptações necessárias.

Em termos práticos, dos manuais que eu tive oportunidade de analisar para alunos de Inglês do 1ºCiclo em Portugal, a maior parte segue a sequência de trabalho mencionada anteriormente nos diversos tópicos abordados. Para além do mais, os exercícios presentes no manual são concebidos para um grupo homogéneo e, na maior parte dos casos analisados, não há sugestões nos recursos de professor providenciados de como adaptar esses exercícios. Os manuais analisados variaram entre manuais produzidos localmente e internacionalmente, sendo que os manuais adotados pela escola onde ocorreu este estudo, e aqueles que tive maior oportunidade de analisar, foram produzidos internacionalmente. Adicionalmente, nos manuais que pude analisar em relação a aprendizagem de Inglês como LE no 1º Ciclo, a maior parte oferece materiais complementares gerais e homogéneos e apenas oferece uma distinção, em termos de níveis de complexidade dos exercícios, quando se trata de materiais relacionados com avaliação do aluno. Na maior parte dos manuais analisados durante a realização deste relatório, os materiais complementares oferecidos pelo manual apenas ofereciam diferenciação em relação a fichas de preparação para um momento de avaliação ou uma sugestão de ficha de avaliação, em que ambos os materiais incluíam mais de um tópico que teria sido abordado. No entanto, estes manuais pouco ou nada ofereciam em termos de fichas de trabalho diferenciadas que poderiam ser utilizadas ao longo da aprendizagem de um tópico individual. Estas fichas de trabalho poderiam ser diferenciadas no sentido em que se apresentava aos alunos uma ficha cujo objetivo final é igual para todos, mas a forma

de lá chegar é diferenciadas, por exemplo entre o grau de complexidade dos exercícios, o número de passos que o aluno tem de dar para chegar ao objetivo final, entre outros.

Tendo isto em conta, coloca-se a questão da conceção de materiais criados pelo professor. Se os manuais não oferecem a diferenciação necessária para ir de encontro com as necessidades dos alunos e o professor optar por adaptar o manual ou algum recurso providenciado ou até mesmo criar os seus próprios materiais, o que é preciso saber em relação à conceção de materiais?

Apesar da relevância dos manuais e os recursos oferecidos, ao utilizar outros materiais, criados ou adaptados, o professor acaba por oferecer aos seus alunos uma oportunidade única de ensino, pois os materiais utilizados serão adaptados para as necessidades individuais de um grupo de alunos em particular (Brown & Lee, 2015). A criação de materiais, por vezes, implica uma simplificação ou personalização dos conteúdos abordados para promover uma educação inclusiva, sendo que, o objetivo deste tipo de materiais é a criação de objetivos concretizáveis e individuais para cada aluno (Lindner & Schwab, 2020). Esta simplificação ou personalização é um elemento que o docente de Inglês de 1ºCiclo terá de ter em mente, considerando, mais uma vez, que o nível de proficiência destes alunos poderá não ser elevado o suficiente para os alunos compreenderem esses materiais, mesmo quando os alunos poderão mostrar interesse e motivação para aprenderem a língua (Pinter, 2006).

Esta conceção de materiais poderá ser mais apropriada para ir ao encontro das necessidades dos alunos, no entanto, também poderá ser uma tarefa exigente e demorada para os professores (Brewster et al., 2002; Charalambous, 2011), em parte devido a “sheer labour-intensiveness of developing classroom materials, the pressures of heavy timetables, and the highly restrictive nature of most teaching situations” (Sheldon, 1988, p.238). Contudo, todos os professores poderão ser capazes de conceber os seus materiais para conseguirem uma melhor experiência de aprendizagem para os seus alunos. Segundo Tomlinson (2013), para conseguirem fazer este trabalho, os professores apenas necessitam de um pouco de treino, experiência e apoio de outros professores, ou até mesmo de alunos, para conseguirem conceber materiais relevantes e atrativos para os seus alunos (Pinter, 2006).

Ao optarem pela opção da concepção de materiais, os professores acabam por criar materiais personalizados e demonstram que conhecem e respeitam as diferenças dos alunos em termos do seu processo de aprendizagem (Tomlinson, 2013). Ao optarem por esta opção, os professores tornam a reforçar a ideia de um ambiente positivo, que aceita a diversidade presente, o que poderá ajudar os alunos, principalmente alunos que estão a aprender uma língua, a ter sucesso e poderão ajudar os alunos a conectar a experiência vivida na sala de aula com experiências vividas no mundo exterior (Tomlinson, 2013). Estes pontos tornam-se extremamente importantes quando se refere ao contexto do ensino de Inglês de 1ºCiclo, pois as crianças nesta idade necessitam de se sentir apoiadas na sua aprendizagem e encorajadas a tomar riscos sem medo de represálias por estarem erradas ou por serem diferentes (Brewster et al., 2002).

Tomlinson (2013) defende que para conseguir criar materiais adequados, o professor deverá pensar em critérios para seguir durante este processo. O autor defende que ao criar e ao avaliar materiais é necessário considerar a forma como os materiais vão ao encontro das necessidades e diferenças dos alunos, apoiam as conexões entre o conteúdo da sala de aula e o mundo real, estimulam o envolvimento emocional dos alunos e promovem uma imagem visual do conteúdo. Para além destes critérios, o professor também deverá considerar se os materiais que pretende criar/adaptar e usar são: apropriadas em termos de conteúdo, idade, complexidade dos alunos, se oferecem oportunidades para os alunos pensarem por eles, se oferecem exposição a língua em uso, neste caso inglês, entre outros critérios que o professor acredite ser necessário. Em relação a concepção de materiais em específico para alunos de Inglês de 1ºCiclo, investigadores (Brewster et al., 2002; Pinter, 2006) também defendem a necessidade de considerar certos critérios durante este processo tais como: as razões para ser necessário fazer esta adaptação ou criação; se as atividades são significativas para as crianças; se os objetivos dos materiais são claros de forma as crianças entenderem que língua/tópico estão a abordar; se as instruções são simples e claras e se necessitam ou não de estar na L1 dos alunos; se a linguagem em prática é real e natural, entre outros critérios que o docente considere relevante.

Por outro lado, investigadores (Tomlinson, 2013) defendem que, para tornar a sala de aula mais centrada nos alunos, estes deveriam ser incluídos na concepção de materiais, onde a uma negociação entre professor e alunos, em que os alunos partilham os seus interesses ou até mesmo oferecem sugestões sobre a adaptação de tarefas. Estas sugestões de

adaptação poderão até mesmo ser feitas por alunos de 1ºCiclo, visto que, ao envolver os alunos na adaptação de tarefas durante a aprendizagem de Inglês, este grupo poderá colaborar com o docente em fazer conexões entre a aula de Inglês e as outras aulas curriculares, sendo que são estes alunos que estarão a captar e a reter os conteúdos abordados noutra disciplina, como Estudo do Meio, e assim sendo poderão tornar-se mais responsável pela sua aprendizagem (Brewster et al., 2002).

Apesar do papel dos alunos ainda ser limitado neste processo (Tomlinson, 2013), ao envolver os alunos, o professor estará a aplicar a estratégia da diferenciação pedagógica, pois estará não só a fazer o esforço de diferenciar as suas tarefas perante os alunos a sua frente como também está a promover o aumento da responsabilidade do aluno perante a sua aprendizagem.

Em conclusão a criação de matérias é um processo que requer uma avaliação constante para ser adequado para os alunos, pois os materiais utilizados adequadamente na sala de aula poderão ajudar os alunos a desenvolver a confiança nas suas capacidades pois poderão sentir uma sensação de concretização pois os alunos acabam por resolver tarefas que lhes são desafiantes, mas concretizáveis, tendo em conta o seu nível de conhecimento (Tomlinson, 2013). Este desenvolvimento de confiança nas capacidades pessoais é importante quando se lida com crianças de 1ºCiclo, principalmente quando estão a aprender uma LE, pois, estas crianças são guiadas pelas suas necessidades emocionais, como a sua motivação e interesse.

3. Capítulo III – Desenho do estudo

O objetivo deste capítulo é explorar a planificação e a implementação do projeto conduzido neste relatório. Neste capítulo explorar-se-á a importância de um projeto de investigação-ação; o pensamento por detrás das escolhas tomadas durante a sua implementação, incluindo a escolha de instrumentos de recolha de dados e apresentar uma contextualização das atividades feitas e dos resultados obtidos.

3.1. Metodologia

O objetivo principal deste projeto de investigação-ação foi determinar se o uso de diferenciação pedagógica em relação a adaptação de fichas de trabalho poderia ajudar a aprendizagem de alunos de Inglês como LE no 1ºCiclo que demonstravam mais dificuldades na sala de aula e na realização das tarefas.

De acordo com Bell (2005), um projeto de investigação-ação é “applied research, carried out by practitioners who have themselves identified a need for change or improvement” (p.8). Para conseguir fazer uma investigação com sucesso, o professor necessita de refletir sobre a sua prática de ensino e de que forma esta pode ser melhorada. Ao fazer esta reflexão, o professor pode identificar uma área de foco na sua sala de aula que requer intervenção. Após se informar adequadamente sobre essa área de foco através de uma revisão literária sobre o tópico, o docente necessita de recolher dados fiáveis para conseguir determinar se a ação que tomou resulta ou não. Este tipo de projeto é extremamente importante para o desenvolvimento de um professor e sua prática de ensino. De acordo com Burns (2009), um projeto de investigação-ação “can be a very valuable way to extend our teaching skills and gain more understanding of ourselves as teachers, our classrooms and our students” (p.1).

Tendo estas ideias em mente, e considerando a importância deste tipo de projetos, a identificação de uma área de foco foi um desafio devido a minha falta de experiência. No entanto, após o processo de observação decorrido no 2º semestre deste mestrado e diálogos com a orientadora, eu consegui refletir sobre o processo de ensino observado e identificar uma área que poderia ser melhorada. Seguidamente, explorei a literatura relevante sobre a área selecionada o que me ajudou a compreender um pouco mais sobre a heterogeneidade, a diferenciação pedagógica e o que a sua implementação implica e a

importância de usar os materiais adequados para os nossos alunos, neste caso alunos de Inglês como LE no 1ºCiclo. Considerando esta informação, desenvolvi o meu plano de ação para usar a diferenciação pedagógica, em relação a adaptação de fichas de trabalho, durante algumas das minhas aulas para conseguir recolher dados para tentar responder às minhas perguntas de investigação, mencionadas anteriormente no ponto 1.2: Como podem os professores adaptar materiais numa turma heterogénea de 4ºano na sala de aula de Inglês do 1ºCiclo?; e Pode o uso de diferenciação pedagógica na adaptação de materiais ajudar alunos de 1ºCiclo na sala de aula de Inglês?

Relativamente à segunda pergunta de investigação, decidi me focar em três aspetos em particular para conseguir avaliar se o uso de diferenciação pedagógico na adaptação de fichas de trabalho funcionava ou não: compreensão de instruções; tempo - se os alunos conseguiam realizar as tarefas no tempo previsto; e apoio adicional - se os alunos conseguiam realizar os trabalhos de forma maioritariamente autónoma ou se necessitavam de apoio adicional, como por exemplo precisarem que um colega ou a professora os ajudassem a compreender algum vocabulário ou a organizar o seu trabalho para conseguir resolver os passos das tarefas. Optei por selecionar estes três aspetos porque, durante a minha observação, reparei que durante a realização de fichas ou de exercícios de manual, os alunos nem sempre compreendiam as instruções iniciais que eram dadas o que fazia com que a docente responsável tivesse que voltar a repetir-se e que o tempo proposto, como mencionado no ponto 1.2., nem sempre era suficiente para os alunos realizarem as tarefas, o que implicava, em certas situações, ou que a docente tivesse de lhe dar um tempo extra enquanto os colegas que já tinham finalizado esperavam ou teria de começar a verificar a tarefa sem os alunos a terem concluído. Ambos estes aspetos acabavam por afetar o decorrer da aula e, desta forma, com o uso das fichas de trabalho adaptadas queria ver se estes aspetos eram reduzidos de forma a que os alunos com mais dificuldades conseguissem acompanhar os colegas. Em relação ao apoio adicional, decidi me focar neste aspeto porque reparei que alguns alunos, em particular os três alunos em foco, necessitavam deste apoio do docente ou de um colega para a realização da maioria das tarefas. Assim sendo, ao focar-me neste aspeto durante a utilização de fichas de trabalho adaptadas, queria ver se os alunos que necessitavam constantemente desse apoio conseguiam diminuir essa necessidade e tornar-se um pouco mais autónomos no seu trabalho.

Para conseguir uma avaliação mais complexa, decidi comparar estes três aspetos durante a realização de fichas de trabalho adaptadas por mim e exercícios do manual e/ou caderno de atividades (C.A.), que apenas ofereciam uma versão das tarefas, sem diferenciação. Para fazer esta comparação, apenas considerei os exercícios de manual e C.A. que tivessem um objetivo semelhante aos exercícios das fichas de trabalho.

Para tentar obter resultados fiáveis, optei por implementar uma metodologia de métodos mistos, que é uma combinação entre métodos quantitativos e qualitativos. Esta metodologia mista permite fazer uma triangulação (Bell, 2005) dos resultados, em que consigo obter perspetivas diferentes sobre o mesmo tópico. Optei por um método quantitativo, na forma de questionários, que me permitiu obter resultados de forma mais rigorosa e focada (Dörnyei, 2007), e métodos qualitativos, como uma entrevista com a orientadora e notas de campo, tiradas durante o decorrer das atividades que, posteriormente, foram incluídas numa tabela de observação. Esta tabela de observação foi criada para manter em ordem as observações feitas em relação à compreensão de instruções dos alunos, se os alunos conseguiam realizar as tarefas no tempo previsto e a necessidade de apoio adicional durante o decorrer das tarefas. Numa tentativa de corroborar ou desafiar estas observações, optei por conduzir uma entrevista com a orientadora no final do período letivo, visto que conhecia melhor do que eu os alunos e também tinha tido a oportunidade de observar as aulas. Por último, criei dois questionários, um no início do período, que serviu para obter as opiniões dos alunos em relação a temática abordada e a comparação geral entre o uso dos manuais, que não eram diferenciados, e as fichas dadas por mim e um segundo no final do período, para obter as opiniões dos alunos em relação ao uso dos manuais e das fichas de trabalho tendo em conta os três elementos de foco de observação. Devido a idade jovem dos alunos, estes questionários foram feitos na L1 dos alunos, sendo que o primeiro tentou fazer uso da LE em estudo, Inglês, e optei por usar maioritariamente perguntas de escolha múltipla.

Este projeto de investigação-ação foi realizado numa turma de 4ºano, constituída por 19 alunos, dez raparigas e nove rapazes. Esta escolha deveu-se à familiaridade com os alunos e ao número de oportunidades para implementar o uso de fichas de trabalho e do manual sobre o mesmo tópico para fazer uma comparação. Com este grupo tive a oportunidade de realizar pelo menos 2 aulas de observação em 3 momentos e tópicos diferentes onde tive a oportunidade de usar fichas de trabalho adaptadas, duas referentes a introdução de

um tópico e uma de revisão, e usar o manual ou C.A. Todos os alunos realizaram as mesmas tarefas, mas, como mencionado no ponto 1.1.4, decidi focar-me em três alunos em particular, A9, A13 e A15, que receberam fichas iguais em que o objetivo final era o mesmo, mas adaptadas, o que significava que o grau de complexidade era diminuído. Estes alunos foram selecionados porque demonstraram algumas dificuldades, como uma dependência da ajuda de um colega ou docente ou falta de tempo para compreender e realizar as tarefas, que por vezes dificultava a sua aprendizagem. As fichas foram dadas a todos os alunos e tinham todas o objetivo de consolidar vocabulário que tinha sido introduzido. Inicialmente, construí as fichas gerais, sem adaptações, em que considerei o critério (3) do “Equalizer”, garantindo que os exercícios iam progressivamente aumentando a sua complexidade. De seguida, criei as versões adaptadas, em que mantive o mesmo objetivo final para todos os exercícios, no entanto, diminui o número de passos a concretizar para lá chegar. Para fazer estas adaptações considerei critérios do “Equalizer” como (4) em que considerei o número de passos que os três alunos tinham de cumprir; o (8) e o (9) em que tentei criar a ficha com o “scaffolding” suficiente para os alunos conseguirem realizar a tarefa autonomamente no seu próprio tempo, que no final acabou por ser equitativo ao tempo dos colegas que tinham mais passos a cumprir.

Durante a realização das atividades, certifiquei-me que observava a turma em geral, mas mantendo estes três alunos em foco.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

Este estudo utiliza três instrumentos de recolha de dados como questionários que foram dados aos alunos no início e no final do período para obter as suas opiniões sobre o uso de fichas de trabalho e manuais; notas de observação, que foram tiradas durante o decorrer da aula e depois colocadas numa tabela que se foca na compreensão de instruções pelos alunos, o tempo e apoio necessário durante a realização das atividades. Finalmente, o terceiro instrumento é uma entrevista com a orientadora do estágio para obter uma segunda perspetiva sobre os alunos e o impacto deste método.

3.2.1 Questionários

Durante o decorrer deste projeto decidi usar questionários para conseguir obter a opinião dos alunos sobre o uso de manuais e de fichas de trabalho na sua aprendizagem. Esta escolha derivou do facto que questionários “are relatively easy to construct, extremely

versatile, and uniquely capable of gathering a large amount of information quickly in a form that is readily processible” (Dörnyei, 2007, p.101-102).

Durante o período letivo, administrei dois questionários. O primeiro questionário (Anexo 1), que também serviu como uma ferramenta de autoavaliação, foi administrado a meio de outubro após a minha primeira sequência de aulas onde pedi aos dezanove alunos, primeiro, para refletirem sobre o que tinham aprendido nessa sequência e, depois, a sua opinião sobre o uso das tarefas do manual ou C.A. e o uso das tarefas que a docente, neste caso eu, lhes deu, seguido por uma pergunta aberta sobre de que forma as fichas de trabalho providenciadas por mim poderiam ajudar a aprendizagem dos alunos. Este questionário foi feito tanto na L1 dos alunos como em Inglês, no entanto esta opção acabou por confundir os alunos. Este instrumento consistia de 7 questões, sendo apenas 3 relevantes para o projeto de investigação. Estas questões foram divididas em duas de escolha múltipla e uma de resposta aberta. Nas questões de escolha múltipla os alunos tinham de selecionar uma de três cores que simbolizavam a sua opinião: a cor verde significava fácil, a cor amarela mais ou menos e a cor vermelha difícil; e estas questões debruçavam-se sobre a opinião dos alunos sobre as tarefas realizadas no manual ou C.A. e nas fichas de trabalho dadas por mim. Na pergunta aberta os alunos teriam de dar a sua opinião do que poderia ser feito no futuro, em termos das fichas de trabalho, para ajudar melhor a sua aprendizagem, uma questão que para ser apropriada para alunos de 1ºCiclo teve de ser supervisionada e explicada, sendo que mesmo com essa explicação alguns alunos não compreender o seu propósito, o que significará que esta questão poderia ter sido apresentada de uma forma mais simples e mais direta para realmente ser apropriada para alunos de 1ºCiclo .

O segundo questionário (Anexo 2) foi dado na última aula do período letivo em dezembro a dezoito alunos. Neste questionário voltei, mais uma vez, a pedir a opinião dos alunos sobre o uso das fichas de trabalho e dos manuais durante a sua aprendizagem. Este questionário acabou por ser mais extenso do que o anterior com 15 questões, em que me debruçava sobre o uso dos materiais referidos anteriormente segundo os três critérios de foco de observação: compreensão de instruções, tempo e apoio. Este questionário foi feito na L1 dos alunos, para evitar confusões de compreensão. Para este instrumento de recolha de dados, as questões foram divididas em três secções: uma primeira pergunta que pedia aos alunos que refletissem com que material aprendiam melhor; uma segunda secção onde

era pedido que os alunos refletissem sobre o uso dos manuais, e uma terceira secção onde os alunos refletiam sobre o uso das fichas de trabalho sendo a primeira questão destas partes, uma repetição do questionário anterior. Na segunda e terceira secção, era pedido aos alunos que refletissem sobre o uso dos diferentes materiais segundo os três focos de observação em relação à sua perspetiva no início e no final do período. Para estas duas secções, os alunos tinham de escolher entre 4 graus de acordo: Sempre, Às vezes; Raramente e Nunca.

Ambos os questionários foram feitos em contexto de sala de aula e foi necessária uma supervisão e uma explicação da minha parte para os alunos conseguirem responder tendo em conta os focos da minha investigação, sem confusões. Mesmo tendo como foco três alunos em particular, ambos os questionários foram distribuídos pela turma toda, pois achei essencial recolher a opinião de todos os alunos, considerando que todos eles abordaram os mesmos conteúdos e realizaram as mesmas tarefas, derivando apenas no grau de complexidade. Ao tomar esta decisão, consegui recolher uma perspetiva geral da turma e do impacto que o uso das fichas, que eram materiais criados ou adaptados por mim com aquele grupo de alunos em mente, e dos manuais tinham na sua reflexão. No entanto, durante o segundo questionário houve um aluno que não o fez porque estava ausente nessa aula.

3.2.2 Notas de observação

Como foi mencionado anteriormente, notas de observação foram tiradas durante o decorrer das aulas e as respetivas atividades, o que se demonstrou ser um processo difícil, principalmente tendo em conta a minha falta de experiência, mas, tal como declara McDonough & McDonough (2006), “not impossible, to reconcile with teaching it at the same time” (p.105). Este processo foi realizado apenas por mim, sem oportunidade de comparar notas de observação em detalhe. Estas notas foram referentes a toda turma, sendo estas observações divididas entre os três alunos em foco, A9, A13 e A15, e a turma numa perspetiva geral. Esta divisão entre os três alunos e a turma no geral serviu para avaliar os três aspetos focais de observação em relação aos três alunos identificados, tendo a turma como base de comparação.

O processo de tirar notas de observação ocorreu em quase todas as aulas lecionadas por mim. No entanto, para o propósito deste relatório selecionei apenas as notas de

observação referentes a seis tarefas em específico, três referentes ao uso de fichas de trabalho e três referentes ao uso de manuais e/ou C.A. dos alunos. Esta seleção foi feita com o objetivo de comparar as tarefas e, assim sendo, selecionei apenas os exercícios de manual que tinham objetivos de aprendizagem semelhantes ao das tarefas das fichas de trabalho. Posteriormente, estas notas foram transferidas para uma tabela de observação (Anexo 3), para se tornar mais fácil de organizar e analisar. Esta tabela serviu para organizar as notas tiradas sobre o comportamento dos alunos durante as tarefas realizadas de acordo com os três critérios em foco: compreensão de instruções, tempo e apoio. O primeiro critério foi subdividido em três passos para analisar se os alunos tinham: (1) compreendido as instruções imediatamente; (2) se tinham necessitado de uma segunda explicação antes da realização das tarefas ou (3) se tinham necessitado de outra explicação em relação às instruções durante o decorrer da tarefa. O segundo critério debruçava-se sobre o tempo da tarefa, se os alunos tinham conseguido ou não concluir a tarefa no tempo proposto. O terceiro critério debruçava-se sobre o apoio requerido durante a realização da tarefa, se o aluno tinha necessitado ou não de ajuda adicional do professor ou de um colega para resolver a tarefa ou se tinha conseguido, na maior parte, resolvê-la de forma autónoma. Esta ajuda adicional poderia constituir a necessidade de pedir dicas sobre como resolver as tarefas e chegar ao produto final.

Para conseguir avaliar estes critérios, desenvolvi um sistema de código para conseguir completar a tabela de observação: um “-” significava não, um “+/-” significava mais ou menos, um “+” significava sim e um “SI” significava sem informação recolhida. O sinal de “+/-” indicava que os alunos se encontravam num meio termo em relação aos critérios relevantes, por exemplo: na compreensão imediata de instruções, os alunos teriam entendido parte das instruções ou não tinham a certeza que a sua compreensão estaria certa; na necessidade de uma explicação das instruções durante o decorrer da tarefa significa que o aluno tinha necessitado da segunda explicação e demonstrou que ainda teria alguma dúvida mas não se pronunciou; no critério de tempo, se conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto, este sinal demonstra que o aluno não conseguiu completar mas conseguiu fazer a maioria do exercício; e no critério de apoio, se o aluno necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega, significava que o aluno teria necessitado de ajuda em alguns aspetos da tarefa mas teria conseguido fazer outros autonomamente. O objetivo destes critérios era perceber se os alunos, com o uso de fichas

de trabalho adaptadas, poderiam se tornar mais autônomos no seu trabalho e se conseguiram realizar as tarefas, em termos de compreensão de instruções e tempo, e acompanhar o ritmo geral da turma. Estas fichas eram para consolidar a aquisição de vocabulário introduzido e para serem feitas individualmente. As fichas serviam o propósito de desenvolver, numa primeira fase, capacidades cognitivas de baixa ordem como a identificação e associação entre o vocabulário.

3.2.3 *Entrevista*

Como último instrumento de recolha de dados, optei por fazer uma entrevista (Anexo 4) com a orientadora do estágio, para usar como “a checking mechanism to triangulate data gathering from other sources” (McDonough & McDonough, 2006, p.181). Este instrumento foi selecionado para obter a opinião da orientadora, que é crucial, considerando que teve a oportunidade de observar a minha prática e a resposta dos alunos e, para além de mais, como é a docente de Inglês principal deste grupo conhece-os melhor que eu. Esta entrevista foi conduzida após o final do período letivo, e a orientadora não tinha conhecimento prévio das questões que lhe foram colocadas. As questões debruçaram-se sobre a sua opinião referente aos três critérios de observação, em particular com os três alunos em foco. Durante o decorrer do período letivo e das respetivas observações, a orientadora não tinha conhecimento prévio sobre os três elementos de observação em foco: compreensão de instruções, tempo e apoio; pois queria obter uma opinião genuína sem ser influenciada pelo meu pensamento.

3.3. *Plano de intervenção*

Como ponto inicial deste relatório tive de selecionar os alunos com mais dificuldades, sobre os quais me poderia focar. Esta seleção, previamente mencionada no ponto 1.1.4., foi feita a partir do meu processo de observação durante o estágio do 2º semestre do ano letivo 2021/2022 e através de diálogos com a orientadora.

Durante este projeto completei um ciclo de ação, cujo objetivo era observar e comparar o comportamento dos alunos em relação a utilização de fichas de trabalho adaptadas e os manuais adotados. A ideia por detrás desta comparação era ver se a utilização da diferenciação pedagógica, no formato das fichas de trabalho adaptadas, conseguia melhorar a aprendizagem de Inglês dos alunos, em particular na consolidação ou revisão de tópicos abordados, tendo os três critérios de observação em consideração. Este ciclo

de ação decorreu com a turma do 4ºano durante um período de seis aulas. Estas aulas poderão ser divididas em três sequências, sendo que a primeira ocorreu durante três aulas em outubro onde o tópico abordado era os desportos; a segunda sequência ocorreu em duas aulas em novembro e o tópico abordado foi revisões do conteúdo previamente abordado; e a terceira ocorreu apenas numa aula em dezembro sobre o tópico do Natal. Esta divisão é feita e alonga-se durante duas ou três aulas diferentes porque em cada aula de cada sequência foi utilizada uma ficha de trabalho ou um exercício com um objetivo semelhante do manual ou C.A. O objetivo de cada sequência foi observar, comparar e analisar o comportamento dos alunos perante os materiais utilizados para consolidar os novos tópicos abordados ou revê-los.

3.3.1 Contextualização das atividades da 1ªsequência

A primeira sequência iniciou-se a 3 de outubro, com a introdução do tópico de desportos. Para introduzir este tópico, decidi começar por questionar os alunos sobre que tipo de desportos eles praticavam para conectar o tópico com a realidade dos alunos e conseguir iniciar um debate de ideias e recordar conhecimentos prévios que os alunos tivessem sobre o tema. Após este debate introduzi o vocabulário específico para este tópico, de acordo com o recomendado pelo manual adotado, através de flashcards e, seguidamente, passei um vídeo musical sobre este tema para consolidar o vocabulário através da audição. Posteriormente, entreguei a cada aluno a ficha de trabalho “Sports” (Anexo 5), cujo objetivo era igual para todos, mas os alunos A9, que tem diagnosticado dislexia; A13, que tem um curto período de atenção e problemas de organização e realização do trabalho; e A15, que tem um défice cognitivo diagnosticado, tinham versões adaptadas (Anexo 6). No primeiro exercício desta ficha o objetivo era identificar o vocabulário e associá-lo a uma imagem. Neste exercício, para ajudar todos os alunos usei imagens iguais às que tinham sido usadas nos flashcards e apresentei a palavra de cada desporto, cuja forma os alunos ainda estavam a processar. No entanto, para as versões adaptadas diminui o grau de complexidade do exercício e o número de passos a concretizar para chegar ao resultado final, usando os critérios (3) e (4) do Equalizer. Nestas versões, os alunos tinham de identificar as palavras e conectá-las a imagem correta enquanto que os colegas tinham um passo extra para concretizar, que era identificar as palavras e organizá-las adequadamente antes de as poderem conectar à imagem. No segundo exercício desta ficha os alunos tinham de praticar a frase interrogativa e reconhecer e associar o vocabulário entre si.

Neste exercício, todos os alunos tiveram acesso a tabela com os locais que tinham que associar aos desportos que tinham usado no exercício anterior e que tinham de usar para completar as frases. Nas versões adaptadas, os alunos mantiveram o grau de complexidade, mas tiveram uma ajuda adicional, no sentido que no início de cada espaço em branco tinham a inicial de cada palavra que teriam que usar para completar a frase. Seguidamente, ambos os exercícios foram corrigidos pela turma toda. Os alunos tinham previsto um período de dez minutos para resolver a ficha, uma média de cinco minutos para cada exercício. As fichas adaptadas que os alunos A9, A13 e A15 receberam eram cognitivamente menos complexas, sendo que lhes foi pedido para identificar e conectar as imagens no primeiro exercício, enquanto que nas fichas gerais, os alunos tinham de desenvolver as capacidades cognitivas de organização e identificação das palavras e conexão com as imagens. No segundo exercício, o objetivo para todos era associar o vocabulário entre si, enquanto formavam questões e respostas. Neste exercício, a adaptação cognitiva deu-se no formato do “scaffolding” fornecido no exercício, com a adição da primeira letra da palavra que os alunos tinham que usar para completar o espaço. Neste exercício, os três alunos tinham de associar o vocabulário e completar as frases, mas tinham um apoio extra para conseguirem completar esses espaços. Linguisticamente, ambas as versões das fichas usaram a mesma linguagem para a realização dos exercícios, mas as instruções refletiam, linguisticamente, a diferença de tarefas entre as duas versões.

Esta atividade foi seguida, no dia 6 de outubro, onde os alunos iniciaram a aula com uma revisão do vocabulário introduzido e com a realização de uma tarefa do manual do aluno “Kid’s Box 4” (Anexo 7). Nesta tarefa, os alunos, tal como no primeiro exercício da ficha, tinham que identificar o vocabulário e ligá-lo à imagem correspondente. A diferença entre os dois exercícios foi que na ficha teria de ler e identificar o vocabulário e no manual teriam de ouvir e identificar, desenvolvendo assim duas capacidades diferentes – a leitura e a audição. No exercício do manual, as instruções e graus de complexidade eram os mesmos para todos os alunos, sendo que durante a explicação oral que eu dei antes do início da tarefa eu tentei clarificar o seu objetivo para todos os alunos da mesma forma. O áudio deste exercício tinha uma duração de cerca de dois minutos, tendo sido dado aos alunos um tempo de espera de cerca de um minuto para os alunos concluírem de anotar as suas respostas antes de serem questionados sobre uma segunda audição. Após a

segunda audição, os alunos tiveram outro tempo de espera de cerca de um a dois para concluírem as suas respostas antes do exercício ser verificado em turma. Esta sequência de atividades foi concluída na aula de 13 de outubro, onde os alunos realizaram vários exercícios do C.A. “Kid’s Box 4”. Relativamente a esta sequência, o exercício relevante (Anexo 8) tinha o mesmo objetivo do exercício mencionado anteriormente do manual, ouvir e identificar o vocabulário antes de o ligar a imagem adequada. No entanto esta atividade apresentava um pouco mais de complexidade no sentido que, neste exercício os alunos tinham que ouvir e identificar o vocabulário de desportos assim como o nome da personagem a que correspondia e, de seguida, tinham que ligar o nome certo à atividade correspondente. O áudio deste exercício tinha uma duração de cerca de dois minutos, tendo sido dado aos alunos um tempo de espera de cerca de um minuto para os alunos concluírem de anotar as suas respostas antes de serem questionados sobre uma segunda audição. Após a segunda audição os alunos tiveram outro tempo de espera de cerca de dois para concluírem as suas respostas antes do exercício ser verificado em turma

3.3.2 Resultados e discussão

Para examinar esta sequência usei as notas de observação para apontar os comportamentos dos alunos referentes aos três critérios em estudo.

Em ambos os exercícios desta atividade (Tabela 2), todos os alunos demonstraram alguma dificuldade em compreender as instruções fornecidas inicialmente e necessitaram de uma segunda explicação. No entanto, os alunos A9, A13 e A15, em respeito ao exercício um, ficaram esclarecidos em relação ao objetivo do exercício após essa etapa, enquanto que alguns dos restantes alunos, que não tinham uma ficha adaptada, necessitaram de explicações adicionais durante o decorrer da tarefa. Em relação ao exercício dois, tanto os alunos A9, A13 e A15 como a turma em geral necessitaram de não só uma segunda explicação como também necessitaram de uma explicação durante o decorrer da tarefa. Esta necessidade de uma explicação adicional, em ambos os exercícios, poderá ter sido causada por uma falta de clareza nas instruções escritas, sendo que na versão não adaptada faltava clarificar a necessidade de escrever o nome dos desportos no exercício um e no exercício dois, de ambas as versões, faltava incluir a necessidade de usar o vocabulário presente no exercício anterior e na tabela fornecida.

Aula: 3/10/2022 - Tema: GOOD SPORTS									
Atividade: Ficha de trabalho Sports. Exercício 1 – identificar o vocabulário introduzido e associá-lo a uma imagem; Exercício 2 – praticar a frase interrogativa e reconhecer o vocabulário e associá-lo entre si.									
	A9		A13		A15		Turma		Comentários
Instruções:	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	
Compreendeu as instruções fornecidas imediatamente	SI	+/-	+/-	-	-	-	+/-	+/-	Geral: exercício 2 revelou um grau de complexidade difícil para a turma em geral. As instruções do exercício necessitavam de ser mais claras
Necessitou de uma 2ª repetição das instruções por parte do professor	SI	+	+	+	+	+	+	+	
Após o início da tarefa, ainda necessitou de explicação adicional	-	SI	-	+/-	SI	+	+/-	+/-	Como a instrução escrita não estava explícita, os alunos em geral tiveram dúvidas se era ou não para escrever o nome do desporto
Tempo:	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	
Conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto	+	+/-	+	-	+	SI	+/-	+/-	
Apoio:	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	EX.1	EX.2	
Necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega	SI	+	-	+	+	+	+/-	+/-	Em certas partes do ex. 1, o aluno A13 ajudou o colega do lado, que tinha de organizar as palavras antes de as conectar com a imagem

Tabela 2 – Tabela de Observação, Ficha de trabalho “Sports”

Em relação ao tempo, os três alunos com versões adaptadas conseguiram concluir o primeiro exercício, enquanto que o resto da turma sentiu alguma dificuldade em concluir a tarefa no tempo proposto. No exercício dois, todos os alunos necessitaram de tempo adicional para concluir a tarefa, possivelmente devido a falta de clareza das instruções e o nível de complexidade do exercício dois. Em relação ao critério de apoio, os alunos com versões adaptadas conseguiram concluir o exercício um sem pedir ajuda sobre como resolver a tarefa, enquanto que os colegas em geral sentiram essa necessidade, sendo que o aluno A13 em partes deste exercício tentou ajudar o colega do lado a conectar o vocabulário a imagem correspondente. No entanto, no exercício dois todos os alunos revelaram uma necessidade de pedir apoio adicional, maioritariamente por parte do docente, para conseguirem completar os espaços em branco e associar o nome do desporto com o local adequado.

Na tarefa do manual (Tabela 3), todos os alunos, menos a aluna A15 de quem não há informação recolhida, necessitaram de uma segunda explicação para compreender as instruções do exercício, que eram as mesmas para todos os alunos, sem adaptações. Após esta explicação a aluna A9 demonstrou que tinha compreendido as instruções, assim como a maioria da turma em geral. Em termos de tempo, todos os alunos ouviram o mesmo áudio, o mesmo número de vezes, sem adaptações. Assim sendo, a aluna A9 e A15 demonstraram que tinham conseguido realizar as tarefas, mas necessitavam de mais tempo, ou neste caso de outra audição, para concluir a tarefa enquanto que a maioria da turma conseguiu completá-la. Em relação ao aluno A13, este aluno mostrou estar a

trabalhar com um pouco de dificuldade, contudo não houve possibilidade de verificar até que ponto esse trabalho foi feito. Em termos de apoio adicional, a turma em geral e a aluna A9 conseguiram realizar a tarefa sem consultar um colega ou a professora sobre a ligação correta do áudio com a imagem, no entanto os alunos A13 e A15 tiveram de pedir este apoio, no sentido de pedir a uma colega para os ajudar a conectar o que tinha ouvido com a imagem correspondente.

Aula:6/10/2022 – Tema: GOOD SPORTS					
Atividade: Manual exercício 3 pg.18 – ouvir e identificar o vocabulário e associá-lo a uma imagem.					
Instruções:	A9	A13	A15	Turma	Comentários
Compreendeu as instruções fornecidas imediatamente	-	-	SI	+/-	
Necessitou de uma 2ª repetição das instruções por parte do professor	+	+	SI	+/-	
Após o início da tarefa, ainda necessitou de explicação adicional	-	SI	SI	-	
Tempo:					
Conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto	+/-	SI	+/-	+	
Apoio:					
Necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega	-	+	+	-	

Tabela 3 - Tabela de Observação, exercício Manual do aluno

Na tarefa do C.A. (Tabela 4), todos os alunos necessitaram de uma segunda explicação, sendo que, após essa explicação, a aluna A9 demonstrou ter compreendido as instruções dadas, enquanto que os alunos A13 e A15 e alguns dos restantes colegas demonstraram ainda ter algumas dúvidas, mas sem se pronunciarem, que resultaram em alguma dificuldade em realizar e completar a tarefa. Em relação ao tempo, a maioria da turma, com a exceção do aluno A13 de quem não há informação recolhida, conseguiram realizar parte da tarefa, mas demonstraram que necessitaram de um pouco mais tempo, neste caso possivelmente de mais uma audição, para a completar. Em relação à necessidade de apoio adicional, a aluna A9 não precisou desta ajuda, enquanto que os alunos A13 e A15 precisaram, no sentido de pedirem a um colega para os ajudar a organizar a tarefa e a ligar

corretamente os nomes das personagens aos desportos correspondentes.

Aula: 13/10/2022 -Tema: GOOD SPORTS Atividade: Caderno de atividades exercício 1 pg. 18. Ouvir e identificar o vocabulário o nome da personagem a que correspondia. Ligar o nome da personagem com a respetiva atividade.					
	A9	A13	A15	Turma	Comentários
Instruções:					
Compreendeu as instruções fornecidas imediatamente	-	-	-	+/-	
Necessitou de uma 2ª repetição das instruções por parte do professor	+	+/-	+/-	+/-	Alunos A13 e A15 não pronunciaram a dificuldade de compreensão do exercício, mas demonstraram dificuldades em realizá-lo.
Após o início da tarefa, ainda necessitou de explicação adicional	-	SI	SI	-	
Tempo:					
Conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto	+/-	SI	+/-	+/-	
Apoio:					
Necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega	-	+	+	SI	

Tabela 4 – Tabela de Observação, exercício C.A. do aluno

Tendo em conta estas observações, pode-se concluir que tanto no uso das fichas de trabalho como no manual e C.A. houve uma necessidade de repetir instruções para clarificar algumas dúvidas dos alunos que possivelmente levou às dificuldades sentidas durante a realização das tarefas. Esta necessidade poderá dever-se à importância de considerar certos critérios quando se desenvolve materiais, principalmente para alunos tão novos como os de inglês de 1º Ciclo. Para este grupo de alunos, é crucial, tal como defende Tomlinson (2013), considerar constantemente a idade e o nível de conhecimento de forma a fornecer instruções simples e claras, mas explícitas com todos os passos que os alunos terão de efetuar e considerar que estes alunos necessitam de conteúdo que lhes chame a atenção e os ajude a tornar a informação que estão a adquirir em algo concreto, como imagens que apoiem a aquisição de vocabulário. Adicionalmente, é necessário manter o Inglês usado simples de forma a que os alunos entendam o seu significado sem o apoio da L1. Assim sendo, tendo em consideração a primeira pergunta de investigação (Como podem os professores adaptar materiais numa turma heterogénea de 4ºano na sala de aula de Inglês do 1ºCiclo?) e segundo Brewster et al. (2002), a clareza presente nos materiais desenhados pelo docente é um dos critérios essenciais quando se trata de alunos de Inglês de 1ºCiclo, que neste caso necessitava de ser melhorada para evitar confusões.

Em relação à segunda pergunta de investigação deste relatório (Pode o uso de diferenciação pedagógica na adaptação de materiais ajudar alunos de 1ºCiclo na sala de aula de Inglês?), pode-se concluir que o uso de diferenciação pedagógica na adaptação

de materiais, neste caso as fichas de trabalho adaptadas, pode ajudar os alunos a compreender e a realizarem as tarefas propostas de forma a conseguirem acompanhar o ritmo da turma em geral. Neste caso, os três alunos em foco conseguiram maioritariamente compreender as instruções após uma segunda explicação, e conseguiram concluir em grande parte os dois exercícios, tendo tido mais dificuldade de concluir o exercício dois da ficha e, assim sendo, necessitaram de apoio adicional neste exercício em contraste com o primeiro em que conseguiram maioritariamente realizá-lo com apoio mínimo ou até mesmo sem apoio, o que contribuiu para o desenvolvimento da aprendizagem autónoma destes alunos. Contudo a necessidade de apoio no segundo exercício pode derivar do grau de complexidade, em que os alunos tinham não só de identificar o vocabulário e o seu significado, mas também tinham de conectá-lo entre si, que foi um problema não só para estes alunos, mas para a turma em geral. Consequentemente, com o uso das fichas de trabalho adaptadas, os alunos estiveram mais envolvidos durante a etapa de verificação dos exercícios, indo de acordo com a perspetiva de Martins et al. (2018) que defendia que o uso da diferenciação pedagógica poderia tornar os alunos mais autónomos e participativos na aula. Pelo contrário, nos exercícios do manual ou do C.A., os alunos necessitaram, na maior parte, de explicações adicionais sobre as instruções e o objetivo do exercício, mesmo durante a realização das tarefas, sendo que em dois casos, os alunos demonstraram que ainda não tinham compreendido completamente as instruções. Nestas tarefas, os alunos tiveram dificuldade em concluir as atividades e, na maior parte, necessitaram de apoio adicional, na forma de pedir aos colegas ajuda para adquirir partes da informação fornecida pelos áudios que não tinha ficado bem clara e conseguir conectar o que tinham ouvido com a imagem correspondente. Como consequência, observou-se que estes alunos não estiveram tão envolvidos na verificação das tarefas como tinham estado durante a realização da ficha.

3.3.3 Contextualização das atividades da 2ª sequência

A segunda sequência deste ciclo ocorreu a 7 de novembro e o objetivo global era a revisão dos tópicos abordados até essa data. A primeira atividade desta sequência consistiu na realização de um exercício do C.A. “Kid’s Box 4” (Anexo 9) onde os alunos tinham todos de ouvir a mesma descrição física, sem adaptações, e associá-la com a pessoa certa antes de a colorir de acordo com o áudio. Seguidamente, este exercício foi verificado pela professora e os alunos. O áudio deste exercício tinha uma duração de cerca de dois

minutos, tendo sido dado aos alunos um tempo de espera de cerca de um minuto para os alunos concluírem de anotar as suas respostas antes de serem questionados sobre uma segunda audição. Após a segunda audição, os alunos tiveram outro tempo de espera de cerca de dois para concluírem as suas respostas antes do exercício ser verificado em turma.

Posteriormente, no dia 8 de novembro, os alunos realizaram uma ficha de trabalho (Anexo 10), após realizarem alguns exercícios para praticarem a sua audição. Os alunos iniciaram a ficha no contexto de sala de aula e terminaram-na em casa. Os alunos tinham previsto um período de dez minutos para resolver a primeira parte. Assim sendo, nesta ficha, só podemos debruçar-nos sobre o primeiro exercício, cujo objetivo era ler uma descrição física, onde os alunos tinham de ler e compreender a descrição apresentada, e associá-la a imagem certa antes de completar a frase com o adjetivo adequado ao contexto frásico. Esta ficha foi adaptada a partir dos recursos do professor, em que estes recursos eram para preparação de teste. Os recursos do professor do manual *“Kid’s Box 4”* oferecia os exercícios um e dois, tanto da versão geral como a adaptada. O manual oferecia o texto do exercício três, no entanto o exercício original oferecido pelo manual não ia ao encontro do objetivo pretendido e, desta forma, este exercício teve de ser adaptado por mim.

Nesta ficha, o primeiro exercício consistia nos alunos lerem as frases, completá-las e associar cada uma a imagem certa. Neste exercício, todos os alunos tinham acesso às mesmas frases e aos mesmos espaços para completar e a tabela com as palavras que tinham que usar. Nas versões adaptadas (Anexo 11) para os três alunos em foco, a diferenciação feita foi o número de passos que os alunos teriam que realizar, sendo que nesta versão os alunos tinham as palavras e tinham de as usar para completar as frases, enquanto que os colegas tinham que as organizar primeiro antes de completar as frases. Este exercício foi verificado na aula seguinte pela turma toda.

3.3.4 Resultados e discussão

Em relação à atividade do C.A. (Tabela 5), em que todos os alunos tiveram de ouvir o mesmo áudio sem adaptações e o mesmo número de vezes, este grupo mostrou que inicialmente não compreenderam as instruções fornecidas pelo C.A. e necessitaram de uma segunda explicação. No entanto, durante o decorrer da tarefa, os alunos revelaram ainda ter algumas dúvidas sobre o propósito do exercício e precisaram de explicações

adicionais sobre as instruções, sendo que as que foram fornecidas poderiam ser consideradas um pouco vagas.

Aula: 7/10/2022 - REVISÕES					
Atividade: Caderno de atividade exercício 5 pg.12. Ouvir descrições e identificar a personagem					
Instruções:	A9	A13	A15	Turma	Comentários
Compreendeu as instruções fornecidas imediatamente	-	-	-	-	O Exercício tinha 2 componentes – identificar e colorir. Instruções necessitavam de ser simplificadas e divididas em partes.
Necessitou de uma 2ª repetição das instruções por parte do professor	+	+	+	+/-	
Após o início da tarefa, ainda necessitou de explicação adicional	+/-	+/-	+/-	+/-	Necessário explicar aos alunos para se focarem numa componente de cada vez.
Tempo:					
Conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto	+/-	SI	+/-	+/-	
Apoio:					
Necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega	SI	+	+	+/-	

Tabela 5 – Tabela de Observação, exercício C.A. do aluno

Em relação ao tempo, com a exceção do aluno A13, todos os alunos mostraram que após terem compreendido o que tinham que fazer conseguiram realizar a tarefa, mas necessitavam de mais tempo, neste caso de outra audição, para a concluir. Em relação a necessidade de apoio adicional durante o decorrer da atividade, com a exceção da aluna A9 de quem não há informações, a maioria dos alunos precisou de ajuda para, primeiro, organizar o seu método de trabalho, em que se focavam primeiro numa etapa da tarefa (ouvir os nomes das personagens e ligá-los a figura correspondente) e só depois se concentrarem na segunda etapa (colorir de acordo com o áudio), e a compreenderem o áudio e saberem qual personagem era referida e a que nome deveria ser ligada ou de que cor deveria ser colorida.

Na realização da ficha de trabalho (Tabela 6), a maioria dos alunos necessitaram de uma segunda explicação das instruções fornecidas, sendo que após esta ação todos os alunos demonstraram entender o que tinham a fazer neste exercício. Em relação ao tempo, a aluna A9 e A15 conseguiram concluir a tarefa, enquanto que o aluno A13 e a turma, em geral, necessitaram de mais tempo para concluir, tendo alguns dos alunos levado a ficha para concluir em casa. No entanto, o aluno A13 necessitou de mais tempo porque reconheceu que tinha de corrigir certos aspetos da tarefa que já tinha concluído. Em termos de apoio adicional, a maioria da turma necessitou de apoio durante a realização do exercício, por exemplo ao perguntar o significado de uma palavra ou expressão

necessária para compreender o significado da frase como por exemplo “curly black hair”; ou necessitaram de ajuda para fazer ligações de significado como por exemplo “Maths is _____, not difficult”, neste caso os alunos tinham de completar com “easy” mas alguns alunos precisaram de ajuda para estabelecer a ideia de contraste entre os adjetivos.

Aula: 8/10/2022 – Tema: REVISÕES					
Atividade: Ficha de trabalho de revisões 1. Ler descrições e identificar as personagens e completar as frases adequadamente					
Instruções:	A9	A13	A15	Turma	Comentários
Compreendeu as instruções fornecidas imediatamente	-	-	-	+/-	
Necessitou de uma 2ª repetição das instruções por parte do professor	+	+	+	+	
Após o início da tarefa, ainda necessitou de explicação adicional	-	-	-	-	
Tempo: Conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto	+	+/-	+	+/-	Aluno A13 conseguiu completar a tarefa, no entanto ao corrigir teve de refazer parte da tarefa
Apoio: Necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega	+	+/-	+	+/-	Aluna A9 necessitou de apoio da colega. Aluno A13 necessitou de apoio de colega no início e depois completou a tarefa individualmente. Aluna A15 necessitou de apoio de uma colega e da professora.

Tabela 6 – Tabela de Observação, Ficha de trabalho

Nesta sequência pode-se concluir que, mais uma vez, é necessário fornecer alunos tão novos com instruções simples e claras como defende Brewster et al. (2002) e, para além do mais, é necessário ajudar os alunos a adquirir hábitos de organização do seu trabalho de forma a conseguir realizá-lo de maneira mais eficiente e autónoma e para conseguirem fazer ligações entre a linguagem que aprenderam em inglês, como as ideias de contraste ou consequência apresentadas no exercício um da ficha de trabalho. Ao fornecer este apoio aos alunos, estamos a contribuir para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais independente e agradável como argumenta Brewster et al. (2002) e Tomlinson (2017).

Em conclusão, em relação à segunda pergunta de investigação, pode-se observar que as fichas de trabalho adaptadas ajudaram os alunos a concluir as tarefas propostas e acompanhar o resto da turma, com algum nível de apoio que, no caso do aluno A13, ajudou a perceberse de erros que teriam de ser alteradas nas suas respostas. Contrariamente, na tarefa do C.A., os alunos tiveram dificuldade em compreender as instruções, o que influenciou a quantidade de tempo e apoio requerida para a conclusão desta tarefa. No entanto, mesmo com as versões adaptadas é necessário que a docente responsável esteja preparada para fornecer apoio adicional durante o decorrer da

atividade, sendo que as adaptações feitas poderão ajudar, mas poderão não ser suficientes para apoiar os alunos no desenvolvimento das suas capacidades cognitivas, mesmo de baixa ordem, enquanto adquirem a L.E., o Inglês. Ao ter este ponto em mente, o docente estará a fornecer o “scaffolding” necessário para os alunos, como defende Tomlinson (2017), mas sem ser em um apoio em demasia como argumenta Cameron (2001).

3.3.5 *Contextualização da atividade da 3ª sequência*

A terceira e última sequência ocorreu a 5 de dezembro e o objetivo era introduzir e consolidar vocabulário de Natal. Nesta aula, os alunos, inicialmente, discutiram o vocabulário que já conheciam como “Christmas tree”, “Santa”, “Star”, e, depois, introduzi o resto do vocabulário através de desenhos feitos no quadro para tentar obter o vocabulário restante. Posteriormente, entreguei a cada aluno a ficha de trabalho “Christmas” (Anexo 12) e os alunos tinham previsto um período de quinze minutos para resolver a ficha. No primeiro exercício, o objetivo era identificar o vocabulário e associá-lo à silhueta da imagem. Nas versões adaptadas (Anexo 13), mantive o objetivo de identificar a palavra e ligá-la à imagem, mas diminui o número de passos a concretizar para os alunos chegarem ao resultado final. Nestas versões, os alunos tinham de identificar as palavras e conectá-las à imagem correta enquanto que os colegas tinham um passo extra para concretizar, que era identificar as palavras e organizá-las adequadamente antes de as poderem ligar à imagem. Após a sua conclusão este exercício foi corrigido pela professora com a ajuda da turma.

No segundo exercício desta ficha, o objetivo era que os alunos identificassem o vocabulário e fizessem associações entre ele, enquanto completavam frases, como por exemplo, “You can decorate the Christmas Tree with decorations, Christmas Lights and Candy Canes”. Neste exercício, todos os alunos tiveram acesso a tabela com o vocabulário que tinham que usar para completar as frases. Nas versões adaptadas, os alunos mantiveram o objetivo do exercício e o número de passos a serem resolvidos, mas tiveram uma ajuda adicional, no sentido que no início de cada espaço em branco tinham a inicial de cada palavra que teriam que usar para completar a frase para os ajudar a fazer as ligações entre o vocabulário. Devido a falta de tempo, este exercício foi feito em conjunto com a turma toda. Esta atividade concluiu este ciclo, sendo que nesta última

sequência não houve oportunidade de realizar exercícios do manual ou do C.A. para comparação dentro do mesmo tópico.

3.3.6 Resultados e discussão

Nesta sequência não houve oportunidade de comparar o uso de fichas com o uso do manual ou C.A. Nesta tarefa (Tabela 7), a turma, em geral, demonstrou dificuldades de compreensão, necessitando de uma segunda explicação no exercício um, possivelmente por causa de uma falta de clareza nas instruções escritas. No entanto, no exercício dois essa dificuldade não foi visível. Os alunos A9, A13 e A15 indicaram compreender as instruções fornecidas em ambos os exercícios. Em termos de tempo, no exercício um, todos os alunos revelaram uma necessidade de tempo extra, pois apesar de terem conseguido realizar grande parte do exercício não o conseguiram completar. No exercício dois, a necessidade de tempo observada poderá ter sido consequência do facto que os alunos estavam a ler e processar o exercício e a responder de imediato, oralmente. Em relação ao apoio, a turma em geral necessitou de mais apoio no exercício um, em que mais uma vez poderá ter resultado da falta de clareza, e no exercício dois o apoio necessário foi para organizar o trabalho para responder de imediato. Em relação aos três alunos em foco, os três conseguiram resolver o exercício um autonomamente, na maior parte, necessitando de apoio para processar uma ou outro vocabulário e no exercício dois, tal como a turma em geral, o apoio adicional necessário foi para organizar a tarefa de forma a conseguir responder de imediato.

Aula: 5/10/2022 – Tema: Christmas									
Atividade: Ficha de trabalho Christmas. Exercício 1 - Identificar o vocabulário e associá-lo a imagem. Exercício 2 – identificar o vocabulário e associá-lo a um contexto frásico									
	A9		A13		A15		Turma		Comentários
Instruções:	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	
Compreendeu as instruções fornecidas imediatamente	+	+	+	+	+	+	+/-	+	Para a turma em geral, as instruções do exercício 1 poderiam estar mais claras.
Necessitou de uma 2ª repetição das instruções por parte do professor	-	-	-	-	-	-	+	-	
Após o início da tarefa, ainda necessitou de explicação adicional	-	-	-	-	-	-	-	-	
Tempo:	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	
Conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-	+	Como o exercício foi feito em turma, o tempo extra que os alunos necessitaram foi ao responder quando estavam a considerar a resposta
Apoio:	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	EX. 1	EX. 2	
Necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+	+/-	No exercício 1, a ajuda necessitava pelos alunos A9, A13 e A15 foi mínima, os três precisaram de ajuda na compreensão de uma ou outra palavras, mas conseguiram realizar a maior parte do exercício independentemente. No exercício 2, a maior parte da ajuda necessária foi de organização

Tabela 7 – Tabela de Observação, Ficha de trabalho “Christmas”

Em conclusão, e comparando o uso das três fichas com a segunda questão de investigação em mente, observou-se que, ao longo deste uso, os três alunos em foco demonstraram uma melhoria de compreensão de instruções, quando estas eram adaptadas, o que lhes permitiu acompanhar mais de perto o ritmo da turma durante a realização das tarefas. Adicionalmente, o uso das fichas adaptadas demonstrou que, em geral, pode ajudar os alunos a realizarem, na maior parte, as tarefas propostas no tempo previsto e que, com as adaptações feitas, os alunos conseguem tornar-se um pouco mais autónomo na sua aprendizagem de Inglês como argumenta Martins et al. (2018).

3.3.7 Resultados dos questionários e discussão

Após a primeira sequência de aulas, entre 3 e 13 de outubro, os alunos realizaram um questionário inicial que serviu para obter a sua opinião inicial sobre o uso de fichas de trabalho e manuais e/ou C.A e de que forma as fichas dadas pela professora, neste caso eu, poderiam ajudar a aprendizagem dos alunos.

Em outubro, em relação ao uso dos manuais e C.A, a maioria dos alunos (treze) respondeu que as tarefas do manual eram OK, o que significa que nem era muito difícil nem muito fácil. Em relação ao uso de fichas de trabalho, a maioria dos alunos (onze de dezanove) afirmaram que eram fáceis (easy). Dos três alunos com fichas adaptadas, a aluna A9 afirmou que as tarefas de ambos os materiais eram fáceis. O aluno A13 respondeu que as tarefas do manual e C.A eram OK e as tarefas das fichas de trabalho eram easy. A aluna A15 declarou que tanto as tarefas do manual e C.A como as das fichas de trabalho eram OK. Assim sendo, num momento inicial deste relatório, estes três alunos, em geral, afirmam que sentiam menos dificuldade em realizar tarefas das fichas de trabalho do que do manual e C.A. Em comparação (Gráfico 1), em dezembro, em relação ao uso dos manuais e C.A, a maioria (doze de dezoito) manteve a mesma opinião, que as tarefas eram OK. Em relação ao uso de fichas de trabalho, contrariamente do questionário anterior, a maioria (dez) afirmou que as tarefas eram OK. Em comparação com o questionário anterior, houve nove alunos que alteraram a sua opinião em relação às fichas, a maioria alterando para OK. Dos três alunos com fichas adaptadas, a aluna A9 manteve a mesma opinião. O aluno A13 e A15 mantiveram a sua opinião em relação ao uso de manuais, no entanto o aluno A13 respondeu que as fichas de trabalho eram OK e a aluna A15 que eram difíceis. Assim sendo, pode-se concluir que estes três alunos sentem uma

dificuldade semelhante em realizar tarefas das fichas de trabalho e do manual e C.A, sendo que os alunos A13 e A15 durante o decorrer do período afirmam ter sentido um aumento de dificuldade com as fichas. Estas opiniões, em relação aos manuais, vão de acordo com as minhas observações, em que os alunos sentiam um pouco de dificuldade na resolução destes exercícios. Em relação às fichas, o resultado de difícil não vai de acordo com as observações efetuadas, sendo que, a percepção obtida era que os alunos pudessem sentir alguma dificuldade mas não ao ponto do exercício ser demasiado difícil. No entanto, este aumento de dificuldade poderá derivar da falta de clareza que em certas situações se observou nas fichas e que deveriam ser melhoradas como defende Brewster et al. (2002).

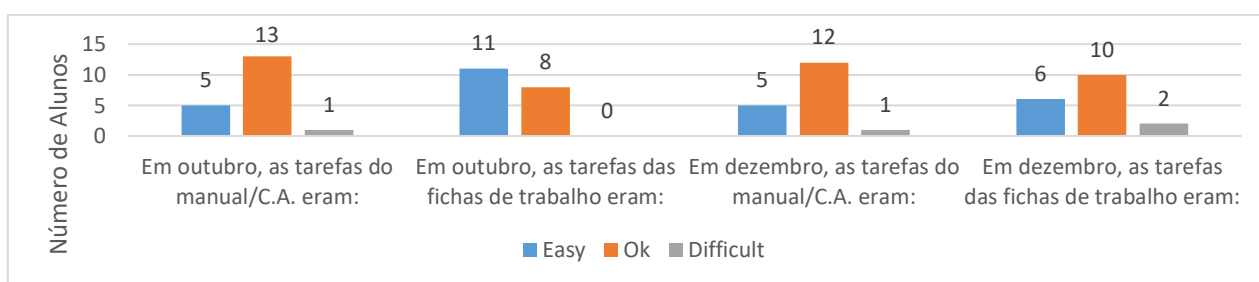


Gráfico 1– Resultado dos questionários de outubro vs questionários de dezembro

Em relação às respostas à pergunta aberta deste questionário, o que é que as fichas de trabalho que a professora dá poderiam ter para me ajudar melhor, no futuro, alguns alunos demonstram não ter compreendido bem a questão, pois as sugestões que oferecem tem mais a ver com o decorrer da aula em si, como o uso de vídeos ou competições, e não com o aspeto das fichas de trabalho. No entanto, algumas das respostas dos alunos que aparentam ter compreendido a questão é que, no futuro, as fichas de trabalho poderiam ser complexas, ter perguntas diferenciadas e exercícios mais difíceis e podiam ter mais apoio. Tendo estas respostas em conta, esta pergunta provavelmente poderia ser refeita para ser mais apropriada para estes alunos de 1ºCiclo

No final do período letivo, dezoito dos dezanove alunos voltaram a responder a um questionário final e a partilhar a sua opinião sobre o uso destes materiais. Para começar, os alunos foram questionados sobre qual tinha sido a melhor forma de aprender (Gráfico 2). Tendo em conta as respostas dadas, pode-se concluir que na maior parte, os alunos preferem o uso misto dos materiais, sendo que dos três alunos em foco, a aluna A9

afirmou que aprendia melhor através das fichas, o aluno A13 através de ambos e a aluna A15 através do manual.

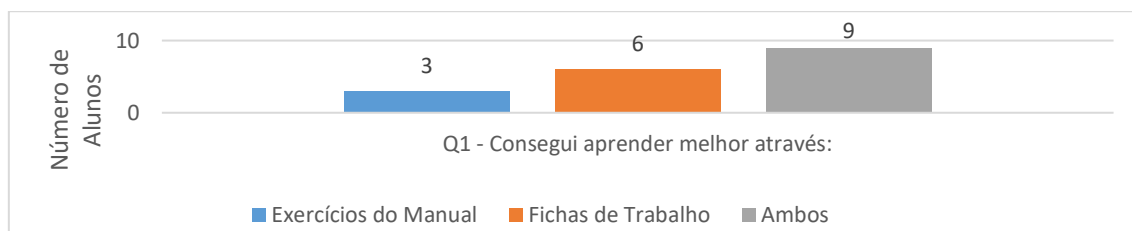


Gráfico 2– Resultado do questionário final

Seguidamente, os alunos foram questionados sobre a sua opinião em particular sobre o uso dos materiais em relação aos três critérios de observação. Para o propósito de análise destes resultados, os gráficos seguintes apresentarão, lado a lado, a opinião dos alunos sobre os materiais em estudo tendo em consideração os três critérios em observação no início do período em contraste com o final do período. Para a resolução deste questionário, os alunos foram supervisionados para permitir uma clarificação de qualquer dúvida que surgisse.

Em relação ao critério do tempo (Gráfico 3), os alunos foram questionados sobre a necessidade de tempo adicional. Em relação aos manuais e C.A., no início do período, a maioria dos alunos (oito em dezoito) afirmou que Raramente necessitavam de tempo adicional. Esta opinião permaneceu no final do período, com a maioria (onze) a afirmarem que Raramente precisavam de mais tempo. Dos três alunos com fichas adaptadas, os três afirmaram que, inicialmente, precisavam Às Vezes de mais tempo e no final do período que Raramente precisavam de mais tempo. Em relação as fichas de trabalho, no início do período, a maioria (nove de dezoito) respondeu que Raramente precisavam de tempo adicional e esta opinião manteve-se no final do período, com onze alunos de dezoito. Dos três alunos com fichas adaptadas, dois afirmaram que, inicialmente, precisavam Às Vezes de mais tempo e a aluna A15 que Raramente precisava de tempo adicional e, no final do período, a aluna A15 e o aluno A13 responderam que Raramente precisavam de mais tempo, enquanto que a aluna A9 afirmou que Nunca precisava de mais tempo.

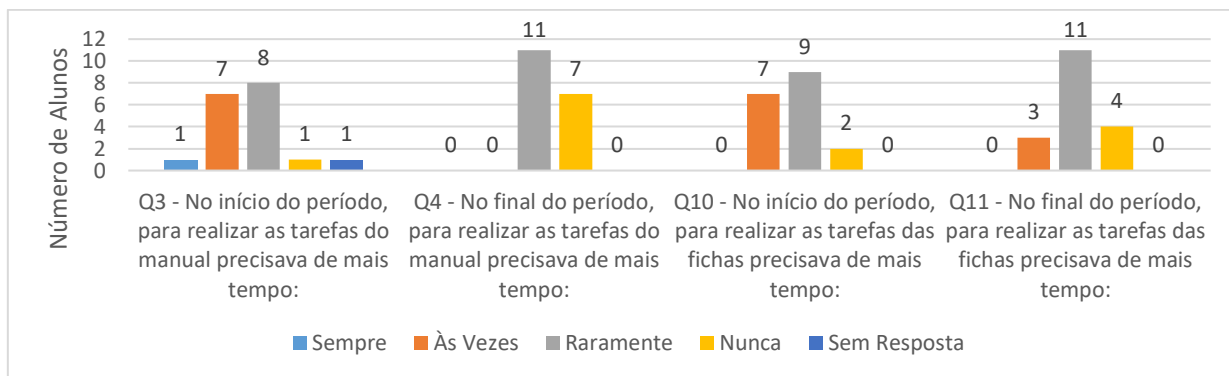


Gráfico 3– Resultado do questionário final: Necessidade de tempo adicional

A partir destas respostas podemos concluir que, em relação aos manuais, a necessidade de tempo adicional diminuiu ao longo do período, possivelmente devido ao apoio que as docentes e/ ou colegas forneceram durante as aulas e a realização das tarefas para garantir a compreensão dos conteúdos e das tarefas. Em relação às fichas, em geral, os alunos diminuíram a sua necessidade de tempo adicional, sendo que a maioria dos alunos ainda afirmou que Raramente necessitava de mais tempo, o que poderá significar que apesar de nem sempre ser preciso os alunos poderão necessitar desse tempo, possivelmente devido a complexidade do exercício ou a compreensão das instruções. No entanto, esta diminuição pode significar que, com as adaptações feitas, os três alunos sentiram-se desafiados pelas tarefas, mas, como afirmam Bremner (2008) e Bowler & Parminter (2000), conseguiram alcançar o objetivo final das fichas no seu próprio tempo.

Em relação ao critério da compreensão de instruções (Gráfico 4), os alunos foram questionados sobre a necessidade de mais de que uma explicação no início do período em contraste com o final do período em relação a ambos os materiais usados. Em relação aos manuais e C.A., no início do período, a maioria declarou que precisava de mais de que uma explicação Às Vezes ou Raramente. Em contraste, no final do período, a maioria afirmou que Raramente precisava de mais do que uma explicação. Dos três alunos com fichas adaptadas, dois afirmaram que, inicialmente, precisavam Às Vezes de mais do que uma explicação, enquanto que o aluno A13 respondeu que Raramente precisava e no final do período dois destes alunos responderam que Raramente precisavam de mais do que uma explicação, enquanto que a aluna A9 respondeu que Nunca precisava da explicação adicional. Em relação às fichas, semelhantemente, tanto no início do período como no final, a maioria dos alunos respondeu que Raramente precisavam da explicação adicional. Dos três alunos com fichas adaptadas, dois afirmaram que, inicialmente, precisavam

Raramente de mais do que uma explicação, enquanto que o aluno A13 respondeu que Às Vezes precisava e no final do período, todos estes alunos responderam que Raramente precisavam de mais do que uma explicação.

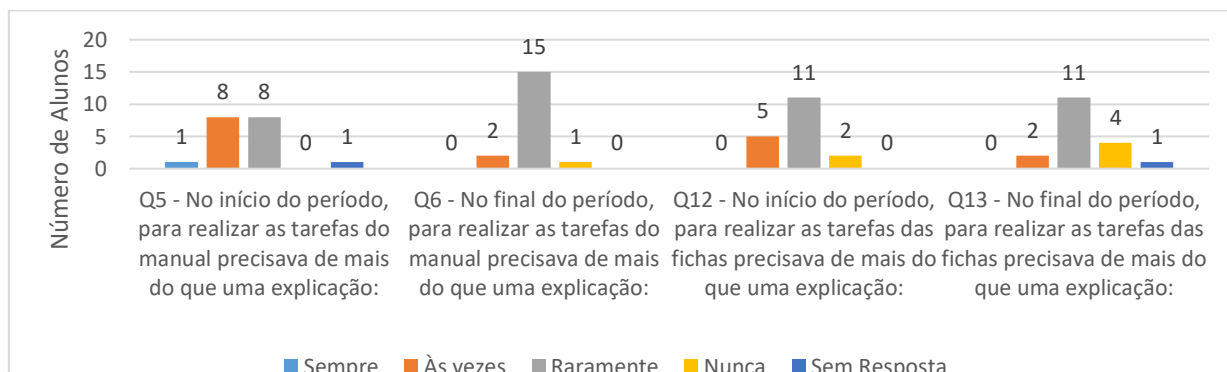


Gráfico 4– Resultado do questionário final: Necessidade de explicação adicional

A partir destas respostas podemos concluir que, em ambos os casos, a necessidade de explicação adicional diminuiu ao longo do período, sendo que a maioria dos alunos ainda afirmou que Raramente necessitava de mais explicações. No caso dos manuais, esta necessidade pode ter sido diminuída devido ao apoio do docente e/ou colegas e também à familiaridade com os exercícios e respetivos objetivos do manual. No caso das fichas, esta diminuição poderá ter sido causada pelo apoio recebido e pela personalização dos materiais, sendo que ainda há espaço para melhoramento, como mencionado anteriormente na clareza das instruções que é um dos critérios defendidos por Brewster et al. (2002) quando se fala da criação de materiais de Inglês para 1ºCiclo.

Em relação ao critério de apoio (Gráfico 5), os alunos foram questionados sobre a necessidade de mais apoio. Em relação aos manuais e C.A., a opinião geral dos alunos manteve-se ao longo do período com a maioria dos alunos a afirmarem que Raramente precisavam de ajuda adicional durante a realização das tarefas. Dos três alunos em foco, dois responderam que inicialmente precisavam Às vezes de mais apoio e o aluno A13 afirmou que Nunca precisava, no final do período, a aluna A9 respondeu que precisava Às Vezes, o aluno A13 e A15 mantiveram a resposta. Em relação às fichas de trabalho, no início do período, a maioria dos alunos afirmou que Raramente precisavam de apoio adicional, enquanto que no final do período essa necessidade diminuiu com a maioria a afirmar que Nunca precisavam. Dos três alunos em foco, a aluna A15 respondeu a ambos que precisava Às Vezes e o aluno A13 respondeu em ambos Raramente, enquanto que a

aluna A9 afirmou que inicialmente Nunca precisava e no final do período já necessitava Às Vezes.

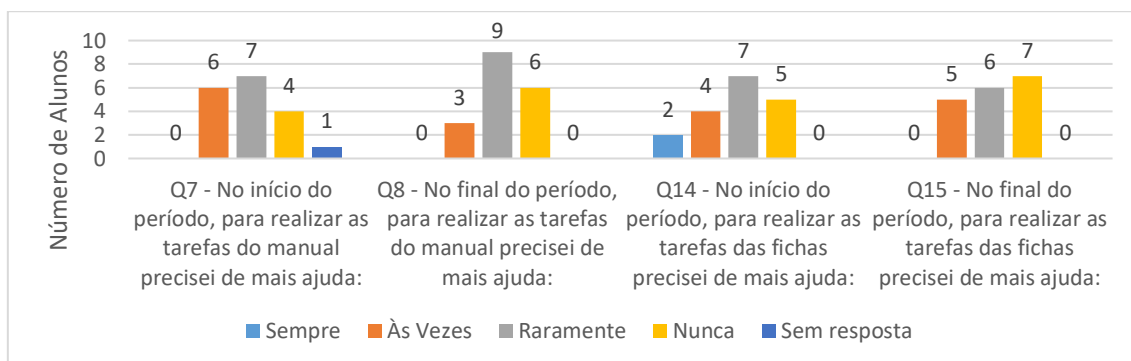


Gráfico 5– Resultado do questionário final: Necessidade de ajuda adicional

Podemos concluir que, em termos dos manuais, a necessidade de ajuda diminuiu ao longo do período, mas em relação às fichas de trabalho, três alunos notaram que precisaram de mais ajuda ao longo do período, oito mantiveram o mesmo nível de apoio e sete notaram esta necessidade a diminuir. Estas diferenças de opinião poderão ser resultado da complexidade das fichas de trabalho e das dificuldades sentidas ou da necessidade por instruções mais claras. No entanto, tendo em conta que a maioria afirmou que Nunca precisava de apoio, o uso das fichas adaptadas como declarou Brewster et al. (2002) e Martins et. al (2018), poderá ter ajudado esses alunos a tornarem-se mais autónomos na sua aprendizagem. Assim sendo, se houvesse oportunidade de continuar a trabalhar com os três alunos em foco e após uma reflexão do docente de como continuar a adaptar as fichas de forma a apoiar a aprendizagem, os três alunos poderiam diminuir a sua necessidade de apoio adicional.

Adicionalmente, os alunos também foram questionados sobre de quem é que precisaram ajuda: do docente, de um colega ou ambos. Tendo em conta o Gráfico 6, em que os sem resposta correspondem aos alunos que previamente teriam respondido Nunca, podemos concluir que ao longo do período, os alunos não tiveram preferência sobre a quem pedir ajuda e preferiram pedir tanto ao docente como a um colega.

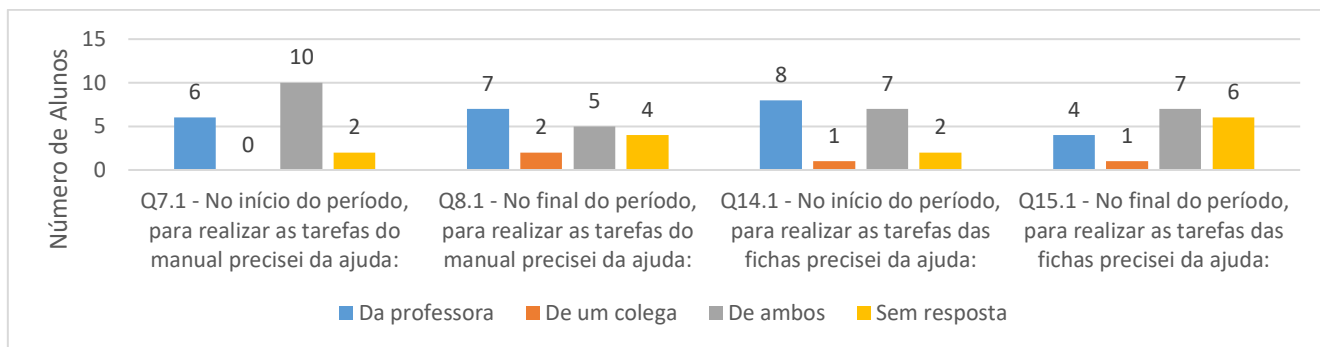


Gráfico 6– Resultado do questionário final: De quem é que necessitou de ajuda

3.3.8 Discussão dos resultados da entrevista

Durante a entrevista, pode-se concluir que a orientadora concorda com o uso combinado de manuais e fichas, sendo que as fichas são sempre produzidas com um objetivo e um grupo de alunos em particular em mente. Em termos dos objetivos em estudo, a orientadora partilhou uma perspetiva positiva em que concordou que a adaptação das fichas, até certo ponto, ajudou os três alunos em foco, como por exemplo o desenvolvimento da autonomia da aluna A9, que revelou que cada vez mais conseguia compreender as instruções e, consequentemente, realizar as tarefas de forma autónoma. Adicionalmente, a orientadora também concordou que, com as adaptações das fichas, os três alunos tiveram uma oportunidade maior de cumprir as tarefas propostas, com todos os passos que teriam de cumprir, no seu próprio tempo que, no final, acabava por ser idêntico ao dos colegas e os ajudou a adquirir e compreender o conteúdo do produto final. No entanto, a orientadora também defendeu, tal como Tomlinson (2017), que para realmente adaptar a prática de ensino a todas as necessidades dos alunos era preciso fazer essas adaptações não só no processo, nas atividades realizadas, mas em todos os elementos da prática de ensino. No caso destes alunos, em certos aspetos seria necessário, possivelmente, um apoio mais individualizado, por exemplo com a aluna A15 um apoio específico que a ajudaria a desenvolver o trabalho que já faz fora da sala de aula para ser mais autónoma e com o aluno A13 um apoio que o ajudasse a desenvolver métodos de trabalho que, possivelmente, se refletiriam na sua aprendizagem.

Através desta entrevista, pode-se concluir que o uso de fichas de trabalho adaptadas ajudou os alunos a conseguirem organizar o conhecimento que foram adquirindo ao longo deste período letivo e que possibilitou que os alunos acompanhassem o ritmo geral da turma, mas no seu próprio ritmo. Ao usar as fichas adaptadas, e ao diminuir o grau de

complexidade, os alunos em foco tiveram a oportunidade de cumprir com as tarefas propostas no seu tempo e apoiou a aquisição do vocabulário que estava a ser introduzido, o que permitiu desenvolver o seu conhecimento e uso da língua inglesa através da exposição a mesma, através da linguagem presente nas fichas adaptadas, que, segundo Tomlinson (2013), a exposição da língua é um dos aspetos cruciais a considerar para o desenvolvimento de materiais criados ou adaptados pelo docente para providenciar aos alunos com materiais de qualidade para a sua aprendizagem. Para além disso, e tendo em conta estes dados, o uso da diferenciação pedagógica, como defendem Martins et al. (2018) e Brewster et al. (2002), pode ajudar os alunos a desenvolver uma aprendizagem mais autónoma.

No entanto, também pode-se concluir que para realmente ter sucesso, é necessário implementar o conceito de diferenciação pedagógica em todos os aspetos da aprendizagem e, com certos alunos, é necessário um pouco mais de trabalho acompanhado para os ajudar a progredir para uma aprendizagem cada vez mais autónoma.

4. Capítulo IV – Conclusão

Após a análise dos dados, podemos rever as perguntas de investigação colocadas neste estudo e entender de que forma é que estas foram respondidas durante o decorrer do ciclo de ação implementado. Em relação à primeira pergunta de investigação (Como podem os professores adaptar materiais numa turma heterogénea de 4ºano na sala de aula de Inglês do 1ºCiclo?), como foi mencionado durante o relatório, os materiais, principalmente quando se trata de alunos de 1ºCiclo de uma LE, têm de ser adaptados de forma criteriosa e cuidadosa, tendo sempre em consideração, como foi feito neste relatório, o grupo de alunos e a sua idade e conhecimento. Para além do mais, para adaptar materiais temos de primeiramente ter em mente os objetivos finais desses materiais para alunos com maior capacidade de aquisição e depois adaptar aos alunos com mais dificuldade tendo sempre em mente os critérios que o docente responsável ache mais apropriado, sendo que poderá utilizar ferramentas como “Equalizer” para ajudar a sua adaptação. Neste relatório, esta ferramenta foi usada para considerar certas características, no entanto, no futuro seria vantajoso que se considerasse todas para melhor apoiar a aprendizagem dos alunos.

Em relação à segunda pergunta de investigação (Pode o uso de diferenciação pedagógica na adaptação de materiais ajudar alunos de 1ºCiclo na sala de aula de Inglês?) pode-se concluir que o uso de diferenciação pedagógica na adaptação de materiais pode ajudar a responder às necessidades dos alunos de 1ºCiclo que estão a aprender Inglês e a apoiá-los a sistematizar o seu conhecimento para conseguirem avançar o seu nível de conhecimento nos seus próprios termos. No entanto, apesar desta adaptação ter revelado que podia apoiar os alunos na sua aprendizagem, não é suficiente para realmente auxiliar os alunos.

Durante estas atividades e o uso de fichas de trabalho adaptadas pode-se observar um pequeno aumento da autonomia dos alunos em geral, mas em particular dos três alunos em foco, em relação a sua aprendizagem de Inglês, o que serviu como fundação para o desenvolvimento do conhecimento da língua. Este aumento observado durante a realização das fichas de trabalho adaptadas, como foi notado durante a análise de dados, em certas ocasiões levou a um envolvimento mais ativo dos três alunos na aula, que nem sempre se verificou durante a realização de tarefas do manual e C.A. Esta conclusão poderá significar que o uso da diferenciação pedagógica, neste caso no formato das fichas de trabalho adaptadas, poderá facilitar a aprendizagem de alunos que demonstram

difficultades dentro da sala de aula de uma forma que valorize e respeite os alunos e as suas difficultades e diferenças individuais.

No entanto, como foi demonstrado na análise de dados, a adaptação de fichas não é suficiente para responder às necessidades dos alunos. É necessário implementar uma abordagem mais global de diferenciação que inclua todas as componentes curriculares, desde a diferenciação na apresentação de conteúdo, a todas as atividades realizadas na aula, a forma como os alunos são avaliados. Adicionalmente, apesar do uso de fichas de trabalho adaptadas ter revelado alguns aspetos positivos é também necessário oferecer aos alunos um apoio individual, ajustado às suas necessidades. Este apoio poderá ser feito no momento de aula ou após a mesma e, se possível, deverá contar com o apoio de todos os envolvidos na aprendizagem da criança, como o docente de inglês e os seus pais ou guardiões.

Assim sendo, no futuro, seria benéfico continuar a implementar uma estratégia de diferenciação pedagógica que se debruçasse numa abordagem global e abrangente a todos os aspetos de ensino e que incluísse uma maior participação dos alunos na conceção das aulas e das atividades para que os alunos de 1ºCiclo de uma LE conseguissem desde uma fase inicial do seu percurso desenvolver uma abordagem ativa perante a sua aprendizagem em geral, mas em particular na aprendizagem de uma língua que poderão nem sempre sentir uma necessidade imediata de usar e, conseqüentemente, de aprender.

4.1. Limitações do estudo

A implementação de uma estratégia de diferenciação pedagógica é algo que para um professor, principalmente um inexperiente, poderá ser difícil, como foi o caso deste relatório. Para que esta implementação seja bem-sucedida é necessário tempo para conhecer os alunos, planear e executar adequadamente esta estratégia. Assim sendo, teria sido benéfico ter mais tempo para realizar uma implementação maior e mais abrangente desta estratégia, que pudesse contar com uma reflexão e reajustamento da ação realizada para conseguir realizar mais atividades e obter mais resultados sobre as conseqüências desta estratégia. No entanto, esta reflexão e reajustamento não foram possíveis de realizar devido ao curto período de tempo disponível para a realização deste relatório, considerando que a ação investigativa deste estudo ocorreu durante apenas um período letivo e as aulas do 4ºano tiveram de ser divididas entre três docentes.

Adicionalmente, este estudo teria beneficiado de um maior número de alunos no geral e no grupo em foco para observar e conseguir obter resultados mais vastos e fiáveis.

4.2. Áreas de Investigação futura

Em termos de possíveis áreas de investigação futura deste tópico, seria benéfico continuar a investigar o uso de diferenciação pedagógica com alunos de Inglês como língua estrangeira no 1ºCiclo de uma forma mais completa para incluir o uso diferenciado intencional não só de fichas de trabalho, mas também do conteúdo e da forma de avaliação desse conteúdo por parte do docente de forma também a envolver mais os alunos no planejar da aula e, consequentemente, na sua aprendizagem.

Numa nota pessoal, a implementação deste projeto de investigação-ação foi extremamente informativa para a minha prática futura. Foi extremamente útil e interessante ver o pequeno desenvolvimento pessoal destes alunos e observar que esta estratégia, apesar de levar tempo, poderá suscitar resultados positivos e vantajosos para tanto o aluno, que poderá se tornar mais autónomo aos poucos, como para o professor, que vê e acompanha o crescimento e desenvolvimento dos seus alunos. Espero no futuro conseguir voltar a explorar esta estratégia, de forma mais aprofundada, para realmente conseguir realizar uma prática de ensino bem-sucedida que considera todos os alunos e as suas características individuais.

Referências Bibliográficas

- Al-Subaiei, M.S. (2017). Challenges in mixed ability classes and strategies utilized by ELI teachers to cope with them. *English Language Teaching*, 10(6), pp.182-189. <https://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/68521>
- Artusi, A. (2002). Mixed-level management. *English Teaching professional*, (25), pp. 45 – 46.
- Bell, J. (2005). *Doing your research project: a guide for first-time researchers in education, health and social sciences*. (4th Ed.). Open University Press.
- Bland, J. (2019). Teaching English to Young Learners: More teacher education and more children's literature! *CLELEjournal*, 7(2), pp.79-103. <https://clelejournal.org/article-4-teaching-english-young-learners/>
- Bowler, B. & Parminter, S. (2000). Mixed-level tasks. *English Teaching professional*. (15), pp.13-15.
- Bremner, S. (2008) Some thoughts on teaching a mixed ability class. *Scottish Language Review*. (18), pp.1-10.
- Brewster, J.; Ellis, G. & Girard, D. (2002). *The Primary English Teacher's Guide. Penguin English Guides*.
- Brown, H.D. & Lee, H. (2015) *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. (4th Ed.). Pearson.
- Burns, A. (2009). *Doing Action Research in English Language Teaching*. Routledge.
- Cameron, L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Charalambous, A.C. (2011) The role and use of coursebooks in EFL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED524247.pdf>
- Davies, P. & Pearse, E. (2014). *Success in English Teaching*. Oxford University Press.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford University Press.

Dudley, E. (n.d.) Working with mixed-ability groups. *Modern English Teacher*, 25(1), pp.59-61.

Eikeland, I. & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. 8(3), pp.157-170. <https://doi.org/10.1080/20020317.2022.2039351>

Ellis, R.(1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

Feyant, A. (n.d.) A Diferenciação Pedagógica em sala de aula. pp.1-33. <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>

Hove, N. (2022). The inclusiveness of mixed ability grouping in Johannesburg primary schools. *South African Journal of Childhood Education*.12(1), pp. 1-9. <https://doi.org/10.4102/sajce.v12i1.1047>

Jager, L.; Denessen, E.; Cillessen, A. & Meijer, P.C. (2022). Capturing instructional differentiation in educational research: investigating opportunities and challenges. *Educational Research*. 64(2), pp.224-241. <https://doi.org/10.1080/00131881.2022.2063751>

Lindner, K-T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*.pp.1-21, <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450>

Martins, G. d'O.; Gomes, C.A.S.; Brocardo, J.M.L; Pedroso, J.V.; Carrillo, J.L.A.; Silva, L.M.U.; Alves da Encarnação, M.M.G.; Horta, M.J.V.C.; Calçada, M.T.C.S.; Nery, R.F.V & Rodrigues, S.M.C.V. (2017). *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Martins, J.A.; Lopes, R.P. & Mesquita, C. (2018, novembro 14-16) *Diferenciação pedagógica no 1ºCiclo do Ensino Básico (1ºCEB)* (Paper presentation). INNODOCT 2018 International Conference on Innovation, Documentation and Teaching Technologies. Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/INN2018.2018.8897>

McDonough, J. & McDonough, S. (2006) *Research Methods for English Language Teachers*. Arnold

Millrood, R. (2002) Teaching heterogeneous classes. *ELT Journal*. 56(2), pp.128-136. <https://doi.org/10.1093/elt/56.2.128>

Oxford Learner's Dictionaries (n.d). Definition Lingua Franca. <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/lingua-franca>

Pinter, A. (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.

Rathert, S. & Cabaroğlu, N. (2021) Teachers as slaves or masters to their coursebooks: An in-depth study on two English language teachers' coursebook utilization. *Language Teaching Research*. pp1-26. <https://doi.org/10.1177/13621688211036239>

Reis, C.S.N (2017). *Diferenciação Pedagógica em Ensino do Inglês no 1ºCiclo do Ensino Básico*. "The Biggest Challenge". (Master's thesis, ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências). Repositório Comum. <http://hdl.handle.net/10400.26/21964>

Richards, J.C. & Rodgers, T. S. (2009). *Approaches and methods in language teaching* (2nd Ed). Cambridge University Press.

Sheldon, L.E. (1988) Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*. 42(4), pp.237-246.

Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford University Press.

Tomlinson, B. (2013) *Developing Materials for Language Teaching* (2nd Ed.). Bloomsbury.

Tomlinson, C.A (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms* (3rd Ed.). ACSD.

Tomlinson, C. A. & Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: a resource guide for differentiating curriculum, grades K-5*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Valente, M.R.P.O.P (2010). *Podem as atividades diferenciadas aumentar a participação dos alunos menos participativos num mixed ability class?* (Master's thesis, Universidade do Porto). Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/54857>

Referências Legislativas:

Despacho Normativo nº10-A/2018 (2018). Diário da República nº116/2018, 1ºSuplemento, Série II de 2018-06-19. <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/10-a-2018-115552668>

Anexos

Anexo 1 – 1ºquestionário

Anexo 2 – 2º questionário

Anexo 3 – Tabela de Observação

Anexo 4 – Transcrição da Entrevista

Anexo 5 – Ficha de trabalho “Sports”

Anexo 6 – Ficha de trabalho adaptada “Sports”

Anexo 7 – Manual do Aluno “*Kid’s Box 4*” (atividade 6 de outubro)

Anexo 8 – C.A. do Aluno “*Kid’s Box 4*” (atividade 13 de outubro)

Anexo 9 - C.A do Aluno “*Kid’s Box 4*” (atividade 7 de novembro)

Anexo 10 – ficha de trabalho (8 de novembro), adaptada dos recursos do manual do aluno 'Kid's Box 4' "

Anexo 11 – ficha de trabalho adaptada (8 de novembro), adaptada dos recursos do manual do aluno 'Kid's Box 4' "

Anexo 12 – ficha de trabalho “Christmas”

Anexo 13 - ficha de trabalho adaptada “Christmas ”

Anexo 1 - 1º questionário



Name: _____ Date: _____

In my English lesson:

I have, recently, learned about

(Eu aprendi recentemente sobre...)

I can...			
1. Identify different sports (Identificar desportos diferentes)			
2. Ask if a friend wants to learn a sport (Perguntar a um amigo se que aprender um desporto)			
3. Say how an action happens: slowly, quickly, carefully, ... (Dizer como uma ação ocorre: lentamente, rapidamente, cuidadosamente)			

The tasks from the Pupils' Book and the Activity Book were (As tarefas do manual e do caderno de atividade eram):



Easy



OK



Difficult

The tasks that the teacher gave me were (As tarefas que a professora me deu eram):



To help me learn better, in the future, the worksheets that the teacher gives me could have
(Para eu aprender melhor, no futuro, as fichas que a professora me dá poderiam ter):

Anexo 2 - 2º questionário

Nome: _____ . Data: _____

Lê com atenção e responde de acordo com a tua opinião.



1. Em geral, consegui aprender melhor as matérias dadas através:
☐ Dos exercícios do manual
☐ Das fichas de trabalho dadas pela professora
☐ Ambos
2. Ao realizar os exercícios do manual achei que eles eram:
☐ Fáceis ☐ Ok ☐ Difíceis
3. No início do período, ao realizar os exercícios do manual precisei de mais tempo do que aquele que a professora deu:
☐ Sempre ☐ Raramente
☐ Às vezes ☐ Nunca
4. No final do período, ao realizar os exercícios do manual precisei de mais tempo do que aquele que a professora deu:
☐ Sempre ☐ Raramente
☐ Às vezes ☐ Nunca
5. No início do período, ao realizar os exercícios do manual precisei de mais do que uma explicação sobre o exercício:
☐ Sempre ☐ Raramente
☐ Às vezes ☐ Nunca
6. No final do período, ao realizar os exercícios do manual precisei de mais do que uma explicação sobre o exercício:
☐ Sempre ☐ Raramente
☐ Às vezes ☐ Nunca
7. No início do período, ao realizar os exercícios do manual, após perceber as instruções do exercício, precisei de mais ajuda para realizar o exercício:
☐ Sempre ☐ Raramente
☐ Às vezes ☐ Nunca
- 7.1. Se respondeste “Sempre, Às vezes ou Raramente”: Para realizar o exercício, precisei de ajuda:
☐ Da professora ☐ De ambos
☐ De um colega

8. No final do período, ao realizar os exercícios do manual, após perceber as instruções do exercício, precisei de mais ajuda para realizar o exercício:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Sempre | ☐ Raramente |
| ☐ Às vezes | ☐ Nunca |

8.1. Se respondeste “Sempre, Às vezes ou Raramente”: Para realizar o exercício, precisei de ajuda:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ☐ Da professora | ☐ De ambos |
| ☐ De um colega | |

9. Ao realizar os exercícios das fichas de trabalho dadas pela professora achei que eles eram:

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Fáceis | ☐ Difíceis |
| ☐ Ok | |

10. No início do período, ao realizar os exercícios das fichas de trabalho dadas pela professora precisei de mais tempo do que aquele que a professora deu:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Sempre | ☐ Raramente |
| ☐ Às vezes | ☐ Nunca |

11. No final do período, ao realizar os exercícios das fichas de trabalho dadas pela professora precisei de mais tempo do que aquele que a professora deu:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Sempre | ☐ Raramente |
| ☐ Às vezes | ☐ Nunca |

12. No início do período, ao realizar os exercícios das fichas de trabalho dadas pela professora precisei de mais do que uma explicação sobre o exercício:

- ☐ Sempre
- ☐ Às vezes
- ☐ Raramente
- ☐ Nunca

13. No final do período, ao realizar os exercícios das fichas de trabalho dadas pela professora precisei de mais do que uma explicação sobre o exercício:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Sempre | ☐ Raramente |
| ☐ Às vezes | ☐ Nunca |

14. No início do período, ao realizar os exercícios das fichas de trabalho dadas pela professora, após perceber as instruções do exercício, precisei de mais ajuda para realizar o exercício:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Sempre | ☐ Raramente |
| ☐ Às vezes | ☐ Nunca |

14.1. Se respondeste “Sempre, Às vezes ou Raramente”: Para realizar o exercício, precisei de ajuda:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ☐ Da professora | ☐ De ambos |
| ☐ De um colega | |

15. No final do período, ao realizar os exercícios das fichas de trabalho dadas pela professora, após perceber as instruções do exercício, precisei de mais ajuda para realizar o exercício:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------------|
| ☐ Sempre | ☐ Raramente |
| ☐ Às vezes | ☐ Nunca |

15.1. Se respondeste “Sempre, Às vezes ou Raramente”: Para realizar o exercício, precisei de ajuda:

- | | |
|--|-----------------------------------|
| ☐ Da professora | ☐ De ambos |
| ☐ De um colega | |

Anexo 3 - Tabela de Observação

Aula:					
Atividade:					
	A9	A13	A15	Turma	Comentários
Instruções:					
Compreendeu as instruções fornecidas imediatamente					
Necessitou de uma 2ª repetição das instruções por parte do professor					
Após o início da tarefa, ainda necessitou de explicação adicional					
Tempo:					
Conseguiu resolver todos os exercícios no tempo previsto					
Apoio:					
Necessitou de ajuda adicional por parte do professor ou colega					

- Não
 +/- Mais ou menos
 + Sim
 SI – sem informação

Anexo 4 – Transcrição da entrevista

Autora do relatório (A.) – Em geral, notaste alguma melhoria na aprendizagem dos alunos com a combinação entre o uso das fichas e do manual?

Orientadora (O.) – Noto sempre porque acho sempre que a prática leva a aprendizagem e a melhoria.

A. – Conseguieste reparar em alguma diferença entre o uso do manual e o uso de ficha?

O. - Acho que não é obstante nós termos um manual porque na verdade os alunos acabam por ganhar mais quando utilizamos as fichas porque elas são muito orientadas para aquilo que efetivamente queremos que eles aprendam. O manual serve-nos de guia, mas não é necessariamente um instrumento de trabalho constante. Nós podemos ou não usar o manual e as fichas, quando as produzimos, produzimos tendo em vista um determinado objetivo, portanto essa produção é uma produção muito consciente por parte do professor, que é o orientador da aprendizagem.

A. – Conseguieste reparar em alguma melhoria em termos da compreensão de instruções? À medida que o período foi decorrendo se conseguiste perceber se houve uma necessidade menor de repetir as instruções?

O. – Talvez para a aluna A9. Para os alunos A13 e A15 não creio, porque estes alunos são dois casos diferentes. Não tem tanto a ver com instruções. O aluno A13 está em processo de diagnóstico, portanto ainda não sabemos se tem algum obstáculo de aprendizagem, mas sabemos que é um aluno muito distraído e que não tem métodos de trabalho. Não tendo estes métodos, por muito que se repita as instruções, ele não vai necessariamente trabalhar da maneira ou a velocidade que pretendes. Portanto, acho que no caso do aluno A13 isso não será muito evidente. No caso da aluna A9 creio que sim, porque cada vez era mais fácil para ela chegar ao resultado final e compreender efetivamente as instruções. A aluna A15 tem efetivamente um défice cognitivo, portanto o trabalho que deveria ser feito com ela deveria ser um trabalho individual, tendo sempre em consideração as suas características individuais. A aluna não dá conta que as fichas são diferentes, por exemplo, e isso é um pouco surpreendente porque o colega do lado tem uma ficha sem adaptações e a aluna com as adaptações não revela que entende que a ficha do lado é diferente da dela e a dela é obviamente diferente, com menos passos para cumprir. No que respeita ao aluno A13, ele consegue chegar a essa conclusão que a ficha é diferente, mas para isso tem de olhar para o lado, e às vezes ele nem isso faz. Poderá

ser uma falta de metodologias de trabalho, de estimulação, mas não sabemos ao certo porque ele está em processo de diagnóstico. No caso da aluna A9, quando ela tem dúvidas, ela pergunta e acho que sim ela perguntou menos vezes.

A. – Então, em termos de compreensão, a aluna A9 viu-se uma melhoria, com os alunos A13 e A15 era necessário um bocado mais de tempo para trabalhar com eles?

O.- Acho que no caso do A13 e A15 não é a adaptação de fichas que vai fazer grande diferença. É o trabalhar de metodologias, a aluna A15, por exemplo, faz terapia no sentido de ser mais autónoma gradualmente, de conseguir cumprir as tarefas de forma mais sistemática, porque efetivamente ela tem imensas dificuldades diagnosticadas. O aluno A13 não sabemos ao certo o que se passa, mas tem a ver com métodos de trabalho e com maturidade.

A. – Em relação ao tempo, quando era dado um tempo previsto para realizar as tarefas, conseguiste reparar em alguma melhoria na forma de os alunos conseguirem realizar cada vez mais nesse tempo?

O. – Não, não consegui notar nada.

A. – Em termos de conseguirem realizar as fichas com cada vez menos apoio?

O. – Acho que a aluna A9 conseguiu revelar essa crescente autonomia, o aluno A13 nem tanto, mas não creio que tenha a ver com isso. Tem a ver com metodologias de trabalho da parte dele. Na aluna A15, sinceramente, não consegui observar porque nem sempre estava perto dela e, portanto, não consegui ter essa perceção.

A. – Em geral, conseguiste observar que a adaptação das fichas já com os alunos em mente, se tinham ajudado na aprendizagem?

O. – Sim, claro que sim. Claro que facilita porque estás a diminuir o número de passos e, por essa ordem de ideias, acabas por diminuir a complexidade dos exercícios. E eram exercícios que alguns deles eram complexos efetivamente, porque envolviam muitos passos, nomeadamente o organizar as letras para encontrar a palavra. Tudo isso leva a uma maior complexidade e ao diminuir em alunos que tem mais dificuldade em cumprir cada um dos passos estás-lhe a dar a possibilidade, e isso foi evidente, de cumprirem mais rapidamente a tarefa em relação aos outros. Que no caso deles acaba por ser equitativo porque no final eles cumprem a tarefa praticamente todos ao mesmo tempo e isso é uma forma de valorizar o trabalho deles e também de lhes permitir chegar mais depressa a um

produto final e dessa forma também conseguirem compreender melhor o que é esse produto final.

A. – De uma forma geral, achas que o uso das fichas adaptadas funcionou?

O. – Sim, acho que de uma forma geral, funcionou. Ajudou os alunos a sistematizar os conhecimentos.

Anexo 5 - ficha de trabalho “Sports”



Name: _____ Date: _____

Sports

1. Arrange the letters to create the name of the sport. Match the image to the respective sport

1. gihsifn

2. linapyg tbofloal

3. miwmsnig

4. dncinag

5. silinag

6. clminbig

7. staknig



a)



b)



c)



d)



e)



f)



g)

2. Read. Complete the sentences following the example

park	lake	Swimming pool	Climbing wall	Activity center
------	------	---------------	---------------	-----------------

Example:

Where can you fish?
I can fish in the river

a) Where _____ you climb?
I can _____ in the _____

b) _____ you skate?
I _____ in the _____

c) _____ you swim?
I _____ in _____

d) _____ play exciting sports?
I _____ play _____ in _____

Anexo 6 - ficha de trabalho adaptada “Sports”



Name: _____ Date: _____

Sports

1. Match the image to the respective sport

1. Fishing

2. Playing Football

3. Swimming

4. Dancing

5. Sailing

6. Climbing

7. Skating



2. Read. Complete the sentences following the example

park	lake	Swimming pool	Climbing wall	Activity center
------	------	---------------	---------------	-----------------

Example:

Where can you fish?

I can fish in the river

a) Where c _____ you climb?

I can c _____ in the c _____ w _____

b) W _____ c _____ you skate?

I c _____ s _____ in the p _____

c) W _____ c _____ you swim?

I c _____ s _____ in t _____ s _____ p _____

d) W _____ c _____ play exciting sports?

I c _____ play e _____ s _____ in t _____

a _____ c _____

Anexo 7 – Manual do Aluno “*Kid’s Box 4*” (atividade 6 de outubro)

3  Listen and say the letter.

1 He's learning to skate.

h

a  **b**  **c**  **d** 

e  **f**  **g**  **h** 

Anexo 8 – C.A. do Aluno “*Kid’s Box 4*” (atividade 13 de outubro)

1  Listen and draw lines.

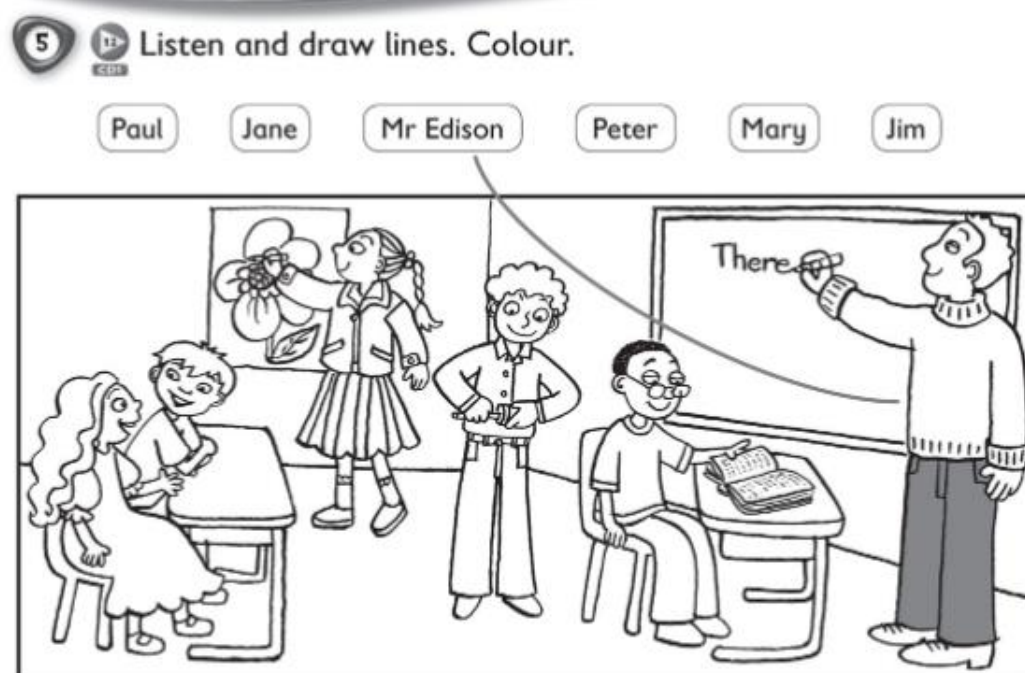


Names on the left: Jane, Jim, Mary, Fred

Names on the right: Jack, Daisy, Peter

The illustration shows a park scene with various activities. On the left, two children are riding bicycles on a hill. In the center, a sailboat is on a pond. In the foreground, two children are fishing from a wooden dock. On the right, two children are climbing a rock wall, and two others are playing a game on the grass. Lines are drawn from the names on the left to the corresponding activities in the illustration.

Anexo 9 – C.A do Aluno “*Kid’s Box 4*” (atividade 7 de novembro)



Anexo 10 - ficha de trabalho (8 de novembro), adaptada dos recursos do manual do aluno 'Kid's Box 4' "



Name: _____ Date: _____

1. Match, order the letters and write

byus	acfrual	treibel	esay	eticxing
------	---------	---------	------	----------

a

b

c

d

e

1 The boy with curly black hair loves English. He's careful with his homework.

2 The girl with straight blond hair thinks Music's _____. She wants to be a singer.

3 The girl with short curly hair and glasses likes having lots of things to do. She likes being _____.

4 The boy with curly blond hair thinks Art's boring. His pictures are _____.

5 The boy with straight black hair and glasses thinks Maths is _____, not difficult.

2. Read and write. Then write the letter.

fly	Learn	fish	sail	have	play	eat	Roller skate
-----	-------	------	------	------	------	-----	--------------

1 You can play basketball here. d

2 You can _____ English here.

3 You can _____ a kite here.

4 You can swim or _____ here.

5 You can _____ here.

6 You can _____ a boat here.

7 You can _____ a wash here.

8 You can _____ breakfast here.

a classroom

b bathroom

c park

d sports centre

e lake

f kitchen

g river

h road

3. Read and complete the text with the correct word in the box.

medicine

rice

doctor

headache

orange juice

tired

water

Last night, I went to bed early because I was really (1) _____. In the morning, I had a (2) _____. I drank lots of (3) _____. At lunchtime, I ate some (4) _____. In the afternoon, Mum took me to the (5) _____. He gave me some (6) _____. In the evening, I was better.

Anexo 11 - ficha de trabalho adaptada (8 de novembro, adaptada dos recursos do manual do aluno 'Kid's Box 4' "



Name: _____ Date: _____

1. Complete the sentences

busy	careful	terrible	easy	exciting
------	---------	----------	------	----------



1 The boy with curly black hair loves English.

He's careful with his homework.

2 The girl with straight blonde hair thinks

Music's _____. She wants to be a singer.



3 The girl with short curly hair and glasses likes having lots of things to do. She likes being _____.

4 The boy with curly blond hair thinks Art's boring.

His pictures are _____.



5 The boy with straight black hair and glasses thinks

Maths is _____, not difficult.

2. Read and match.

- | | |
|--|-----------------|
| 1 You can play basketball here. <u>d</u> | a classroom |
| 2 You can learn here. ____ | b bathroom |
| 3 You can fly a kite here. ____ | c park |
| 4 You can fish here. ____ | d sports centre |
| 5 You can roller skate here. ____ | e lake |
| 6 You can sail here. ____ | f kitchen |
| 7 You can have a wash here. ____ | g river |
| 8 You can eat breakfast here. ____ | h road |

3. Read and complete the text with the correct word in the box.

 medicine	 rice	 doctor	 headache
 orange juice	 tired		 water

Last night, I went to bed early because I was really (1) _____. In the morning, I had a (2) _____. I drank lots of (3) _____. At lunchtime, I ate some (4) _____. In the afternoon, Mum took me to the (5) _____. He gave me some (6) _____.

Anexo 12 - ficha de trabalho "Christmas"



Christmas

Name: _____ Date: _____

1. Organise the letters to make Christmas words. Match the words to the silhouettes.

1.		a. tnasa b. glihes c. mirhtsacs reet d. rocedaonits e. rtas f. tnerspe g. fel h. eednmri i. nomawns j. dacyn caen k. gearginbred nam l. lhyol m. rahwet n. dancel o. tincsoksg	15.		
2.			14.		
	1.			13.	
4.			12.		
	5.			11.	
6.			10.		
7.			9.		
8.					

2. Look at the table. Fill in the sentences with the words given.

Snowman	Christmas Carols	Holly	Christmas lights	Reindeers	Elves	Gingerbread Man
Candle	Christmas Tree	Sleigh	Star	Candy Canes	Presents	Santa

- _____ comes down the chimney to deliver _____.
- Santa has got lots of _____ who help make the presents.
- You can use _____, a red and green plant, to decorate your house.
- You can decorate the _____ with decorations, _____ and _____.
- You can light a _____ and put it on the table for Christmas dinner.
- Sometimes _____ stand outside your house and sing Christmas songs.
- Santa travels in a _____ pulled by his nine _____: Rudolph, Dasher, Dancer, Prancer, Vixen, Comet, Cupid, Donner and Blitzen.
- Santa puts presents in children's _____.
- You can put a _____ or an angel on top of the Christmas tree.
- If it snows, you can make a _____.



Anexo 13 - ficha de trabalho adaptada "Christmas"



Christmas

Name: _____ Date: _____

1. Match the words to the silhouettes.

1. 

2. 

3. 

4. 

5. 

6. 

7. 

8. 

9. 

a. Santa

b. Sleigh

c. Christmas Tree

d. Decorations

e. Star

f. Presents

g. Elf

h. Reindeer

i. Snowman

j. Candy Cane

k. Gingerbread Man

l. Holly

m. Wreath

n. Candle

o. Stockings

10. 

11. 

12. 

13. 

14. 

15. 

2. Look at the table. Fill in the sentences with the words given.

Snowman	Christmas Carols	Holly	Christmas lights	Reindeers	Elves	Gingerbread Man
Candle	Christmas Tree	Sleigh	Star	Candy Canes	Presents	Santa

- S _____ comes down the chimney to deliver P _____.
- Santa has got lots of E _____ who help make the presents.
- You can use H _____, a red and green plant, to decorate your house.
- You can decorate the C _____ T _____ with decorations, C _____ L _____ and C _____ C _____.
- You can light a C _____ and put it on the table for Christmas dinner.
- Sometimes C _____ C _____ stand outside your house and sing Christmas songs.
- Santa travels in a S _____ pulled by his nine R _____: Rudolph, Dasher, Dancer, Prancer, Vixen, Comet, Cupid, Donner and Blitzen.
- Santa puts presents in children's S _____.
- You can put a S _____ or an angel on top of the Christmas tree.
- If it snows, you can make a S _____.

