

**Universidade da Beira Interior**



Departamento de Psicologia e Educação

**DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO  
1.º C.E.B.**

**Maria Alice Martinho Silva Pinharanda**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Supervisão Pedagógica**

**Covilhã**

**2009**

**Universidade da Beira Interior**



Departamento de Psicologia e Educação

**DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO  
1.º C.E.B.**

**Maria Alice Martinho Silva Pinharanda**

Tese submetida como requisito parcial para obtenção do grau de

**Mestre em Supervisão Pedagógica**

**Covilhã**

**2009**

Dissertação de 2.º ciclo realizada sob orientação de Professora Doutora Fátima Simões e apresentada à Universidade da Beira Interior para a obtenção do Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica, registado na DGES sob o número 6248.

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Fátima Simões manifesto a minha profunda gratidão pelo incentivo, apoio e orientação que me concedeu ao longo da concretização deste estudo.

Ao Presidente do Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas de Celorico da Beira e corpo docente da Escola Básica do 1.º Ciclo de Celorico da Beira (Santa Luzia) agradeço o contributo essencial para a realização deste trabalho, na forma como disponibilizaram o seu tempo e a partilha da sua experiência profissional.

Ao Quim e ao meu filho Gui.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º C.E.B.  
Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica  
Universidade da Beira Interior  
2009

## RESUMO

Este estudo teve como principal objectivo perceber como é que a problemática da diferenciação pedagógica é entendida e realizada no contexto de sala de aula, em turmas do 1.º ciclo. Neste sentido, estabeleceram-se as seguintes questões de investigação: 1 - Como planificam os professores as actividades lectivas tendo em conta os diferentes alunos? 2 - Como é que os professores organizam os alunos na sala de aula e que tipos de materiais preparam para eles? 3 - Qual é o entendimento que os professores têm sobre a diferenciação pedagógica? 4 - Que estratégias de diferenciação pedagógica implementam na sala de aula? 5 - Que factores e dificuldades condicionam a implementação da diferenciação pedagógica? 6 - Que factores condicionam as aprendizagens dos alunos e como gerem os professores as suas dificuldades? 7 - Que tipo de avaliação privilegiam os professores numa sala de aula perante a diversidade de alunos?

Através de uma metodologia qualitativa, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas aos professores de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Beira Interior e observações de aula nas quatro turmas dessa escola. A partir da análise de conteúdo do discurso dos professores e da observação directa de aulas, procurou-se compreender como é que a implementação da diferenciação pedagógica é realizada nas quatro turmas da escola. O estudo teve como principais referentes teórico conceptuais a literatura científica e o quadro legislativo em vigor no sistema educativo português.

Os resultados obtidos mostram que os professores do 1.º ciclo, alvo deste estudo, integram já alguns componentes e aspectos de um ensino diferenciado na sua prática docente, reflectindo como exercem o seu ensino, sobre a forma como os alunos aprendem melhor e aplicando na prática pedagógica algumas estratégias de diferenciação pedagógica. Assim, a aplicabilidade da diferenciação pedagógica não depende do ano de escolaridade, nem da área leccionada. Esta diferenciação é realizada sobretudo ao nível das metodologias utilizadas no processo de ensino/aprendizagem e não tanto ao nível da adaptação de conteúdos ou programas. A adaptação curricular só é implementada em alunos da Educação Especial através do Plano Educativo Individual, ou através do Currículo Específico Individual. As

estratégias de diferenciação implementadas na sala de aula são diversas (sendo algumas delas comuns a várias turmas) e aplicadas a todos os alunos e não apenas naqueles que têm dificuldades de aprendizagem. A avaliação constitui um momento importante neste processo na medida em que fornece o feedback rigoroso para continuar a diferenciar.

Palavras-chave: Diferenciação, aprendizagem, processo, estratégias, avaliação, individualização e cooperação.

DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º C.E.B.  
Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica  
Universidade da Beira Interior  
2009

**ABSTRACT**

This study had as its main goal to understand how the problematic of pedagogical differentiation is understood and carried through in classroom context, in groups of elementary school. In this direction, the following questions of inquiry had been established: 1 – How do teachers plan the period of learning activities having in account the different pupils? 2 - How do teachers group the pupils in the classroom and what type of materials do they prepare for them? 3 - What is the assumption teachers have on the pedagogical differentiation? 4 - What strategies of pedagogical differentiation do they develop in the classroom? 5 - What factors can turn difficult the implementation of the pedagogical differentiation? 6 - What factors can limit the pupils' learning and how do teachers face these difficulties? 7 - What type of evaluation do teachers emphasize in a classroom, full of different types of students?

Through a qualitative methodology, some semi-structuralized interviews had been carried out to teachers of an elementary school of Beira Interior and lesson comments were made in the four classrooms of this school. From the analysis of the content of teachers' speech and the direct comment of lessons, it was aimed to understand how the implementation of the pedagogical differentiation is carried through in the four groups of this school. The study had as main referring theoretician conceptual the scientific literature and the legislative system in vigor in the Portuguese educative model.

The results show that elementary school teachers, target of this study, have been already integrating some components and aspects of a differentiated education in their daily teaching routine, by thinking on the way they teach, on the way how pupils learn better and applying in practical pedagogical some strategies of pedagogical differentiation. Thus, the applicability of the pedagogical differentiation neither depends on the scholastic grade, nor on the school subject. This differentiation is carried through, over all, to the level of the methodologies used in the education process/learning and not, in such a way, to the level of the adaptation of contents or programs. The curricular adaptation is only implemented in pupils of the Special Education through the Individual Educative Plan or through the Individual Specific Resume. The implemented strategies of differentiation in the classroom

can vary (being some of them common to different classrooms) and are applied to all the pupils and not only to the ones who have learning difficulties. The evaluation constitutes an important moment in this process because it supplies a rigorous feedback, essential to the process of differentiation.

Key words: Differentiation, learning, process, strategies, evaluation, individualization and cooperation.

## ÍNDICE

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO .....	1
1.1. Justificação do estudo .....	1
1.2. Problema do estudo .....	3
1.3. Sumário do estudo .....	3
CAPÍTULO I I - REVISÃO DE LITERATURA .....	5
2.1. Diversidade dos alunos no contexto educativo .....	5
2.2. Factores que justificam a diferenciação pedagógica .....	7
2.2.1. A receptividade dos alunos .....	8
2.2.2. O interesse individual .....	8
2.2.3. A motivação .....	9
2.2.4. A auto-estima .....	10
2.2.5. O perfil de aprendizagem.....	10
2.3. Metodologias e perspectivas para responder à diferença entre os alunos .....	14
2.4. Diferenciação pedagógica.....	15
2.4.1. Diferenciação espontânea e diferenciação planeada .....	18
2.5. Princípios da diferenciação pedagógica .....	19
2.6. Elementos do currículo susceptíveis de diferenciação .....	20
2.6.1. Conteúdos.....	21
2.6.2. Processo .....	21
2.6.3. Produtos .....	22
2.7. Diferenciação de práticas educativas .....	22
2.8. A diferenciação e a programação na sala de aula .....	25
2.8.1. Programação diferenciada: O que é e o que não é.....	27
2.8.2. Os objectivos .....	28
2.8.3. Os conteúdos .....	29
2.8.4. Metodologia .....	30
2.9. Ideias, instrumentos e estratégias de diferenciação.....	30
2.9.1. Estratégias de diferenciação .....	31
2.9.2. O processo de aprendizagem.....	33
2.9.3. Importância da Cooperação num quadro de diferenciação .....	35
2.9.4. Organização dos trabalhos e dos alunos .....	36
2.9.5. Actividades/Tarefas de aprendizagem .....	37

2.9.6. Materiais e recursos .....	39
2.9.7. Clima social.....	40
2.10. Avaliação num quadro de diferenciação.....	41
CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO.....	45
3.1. Objectivos .....	46
3.2. Sujeitos .....	47
3.3. Instrumentos.....	48
3.3.1. Entrevistas .....	49
3.3.2. Observação.....	49
3.4. Procedimento .....	50
3.4.1 Entrevistas .....	50
3.4.2. Observação.....	54
3.5. Resultados.....	55
3.5.1. Entrevistas .....	55
3.5.2. Observação.....	71
CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO/CONCLUSÃO .....	75
4.1. Discussão .....	75
4.2. Conclusão .....	81
REFERÊNCIAS .....	84
Referências bibliográficas .....	84
Referências Legislativas.....	89
ANEXOS.....	90

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1– Estilos de aprendizagem de Gardner .....	13
Figura 2 – Mapa conceptual sobre a diferenciação das práticas educativas .....	24
Figura 3 – A diferenciação pedagógica como um “guarda-chuva” das iniciativas distritais ..	25

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Síntese dos resultados das observações. ....	71
---	----

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Programação Diferenciada: o que é e o que não é.....	28
Quadro 2 – Categorias e subcategorias .....	51
Quadro 3 – Descritivos das categorias e subcategorias. ....	52
Quadro 4 – Subcategoria: Caracterização da turma.....	55
Quadro 5 – Subcategoria: Factores que influenciam a aprendizagem.....	56
Quadro 6 – Subcategoria: Itens privilegiados .....	57
Quadro 7 – Subcategoria: Planificação e diferenciação.....	57
Quadro 8 – Subcategoria: Incumprimento do plano e motivos desse incumprimento . ....	58
Quadro 9 – Subcategoria: modo de organização dos alunos.....	59
Quadro 10 – Subcategoria: Preparação de materiais tendo em conta a diversidade de alunos	60
Quadro 11 – Subcategoria: Conceito de diferenciação pedagógica .....	61
Quadro 12 – Subcategoria: Estratégias de diferenciação pedagógica .....	62
Quadro 13 – Subcategoria: Factores que condicionam a implementação da diferenciação pedagógica .....	64
Quadro 14 – Subcategoria: Dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica.....	64
Quadro 15 – Subcategoria: Gestão das dificuldades na realização das tarefas .....	65
Quadro 16 – Subcategoria: Tipo de avaliação privilegiado .....	66
Quadro 17 – Subcategoria: Feedback da avaliação na realização da nova planificação. ....	67
Quadro 18 – Subcategoria: instrumentos de registo privilegiados .....	67
Quadro 19 – Subcategoria: Domínios privilegiados na avaliação.....	68
Quadro 20 – Subcategoria: formas de dar a conhecer aos alunos os resultados da avaliação .	69

## ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO I – Guião de entrevista.....	91
ANEXO II- Ficha de observação de aula - 1.º ciclo .....	94
ANEXO III - Quadro síntese da calendarização dos registos de observação .....	96

# **CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO**

## **1.1. Justificação do estudo**

Actualmente verifica-se uma forte heterogeneidade, numa mesma turma, a diversos níveis: ao nível do conhecimento, do domínio da língua, dos perfis e ritmos de aprendizagem, dos saber fazer, das suas potencialidades, de condicionalismos afectivos de origem social, o que levou à necessidade de ter em conta as diferenças individuais, no contexto da sala de aula (Altet, 1999).

Os alunos diferem pela sua origem, aquisições anteriores, projectos e relações que estabelecem entre si. Os professores por seu lado diferem pela formação, experiência, ideologia, concepção pedagógica e personalidade. De uma turma para a outra diferem as condições materiais e o enquadramento, pelo que as crianças não realizam a sua aprendizagem da mesma forma (Perrenoud, 1978).

Assim, há necessidade de mudar de um ensino abrangente, igual para todos, para um tipo de ensino que possa estimular a aprendizagem de toda uma geração de alunos com desempenhos academicamente diversificados, apesar de se reconhecer que as salas de aula e as escolas raramente estão organizadas para responderem eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos (Tomlinson e Allan, 2002).

A organização de um modelo de gestão da sala de aula, de natureza diferenciada, implica de forma clara o entendimento de que as actividades ou as tarefas de aprendizagem a desenvolver pelos alunos deverão ser organizadas com base num princípio de diversificação que contribua para acolher de forma positiva as diferenças. Assim, a qualidade do processo educativo também dependerá do nível de diferenciação que o professor possa introduzir na gestão das actividades/tarefas de aprendizagem. Tendo em atenção este aspecto, o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objectivos estabelecidos.

Os documentos legais mais recentes já consagram medidas de apoio pedagógico e educativo numa perspectiva diferenciada, tanto ao nível mais abrangente de uma organização da escola para a diferenciação, como estratégias mais específicas de diferenciação pedagógica, nomeadamente o ensino diferenciado no interior da sala de aula integrando o mesmo currículo (Cadima, 1997).

O Despacho Normativo n.º 30/2001 dá atenção ao percurso e evolução de cada aluno ao longo do ensino básico e a importância da auto-avaliação regulada. Adianta que os princípios de diferenciação pedagógica e da adequação na gestão curricular estão intimamente ligados à necessidade de se prestar uma grande atenção ao percurso e evolução de cada aluno, assim como ao desenvolvimento da sua autonomia e ao seu processo de aprendizagem (Abrantes, 2001).

Com o Despacho Normativo n.º 1/2005 retomam-se e reforçam-se os princípios já expressos no Despacho acima referido. Assim, no ponto II, sobre o processo de avaliação, é abordada a avaliação diagnóstica onde se refere “A avaliação diagnóstica conduz à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica e contribui para elaborar, adequar e reformular o projecto curricular de turma”.

A Diferenciação Pedagógica volta a ser falada com o Despacho Normativo n.º 50/2005, de 9 de Novembro. Este documento define princípios de actuação e normas orientadoras para a implementação, acompanhamento e avaliação dos planos de recuperação, de acompanhamento e de desenvolvimento como estratégia de intervenção com vista ao sucesso educativo dos alunos. Prevê a elaboração de Plano de Recuperação para os alunos que revelem dificuldades de aprendizagem em qualquer área curricular disciplinar ou não disciplinar e Plano de Desenvolvimento para aqueles alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem. Como modalidades a implementar aparece a pedagogia diferenciada na sala de aula.

Mais recentemente, o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro legisla no sentido de se promover a igualdade de oportunidades, de valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino, visando desse modo o sucesso educativo de todas as crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais. Para atingir os objectivos propostos, este Decreto-Lei estabelece normas para a elaboração do Programa Educativo Individual, bem como as seguintes medidas educativas de diferenciação pedagógica:

- Apoio pedagógico personalizado;
- Adequações curriculares individuais;
- Adequação ao processo de matrícula;
- Adequação do processo de avaliação;
- Currículo específico individual;
- Tecnologias de apoio.

## **1.2. Problema do estudo**

Com base na consciencialização de que os alunos não são todos iguais e, por isso, necessitam de tratamento diferenciado por parte dos professores, formulámos o seguinte problema de investigação: Como é que a problemática da diferenciação pedagógica é entendida e realizada no contexto de sala de aula em turmas do 1.º ciclo? Consideramos esta questão importante, uma vez que a diferenciação poderá ser determinante para o sucesso educativo de todos os alunos. Devido à complexidade do tema em estudo, entendemos que seria benéfico desdobrar a questão central noutras questões de âmbito mais restrito:

**Questão de investigação 1:** Como planificam os professores as actividades lectivas tendo em conta os diferentes alunos?

**Questão de investigação 2:** Como é que os professores organizam os alunos na sala de aula e que tipos de materiais preparam para eles?

**Questão de investigação 3:** Qual é o entendimento que os professores têm sobre a diferenciação pedagógica?

**Questão de investigação 4:** Que estratégias de diferenciação pedagógica implementam na sala de aula?

**Questão de investigação 5:** Que factores e dificuldades condicionam a implementação da diferenciação pedagógica?

**Questão de investigação 6:** Que factores condicionam as aprendizagens dos alunos e como gerem os professores as suas dificuldades?

**Questão de investigação 7:** Que tipo de avaliação privilegiam os professores numa sala de aula perante a diversidade de alunos?

A diversidade de alunos, a dimensão das turmas, a rigidez do horário escolar, do programa e dos regulamentos fazem com que seja extremamente difícil implementar um projecto de diferenciação educativa, ou de personalização da intervenção educativa, para usar a designação utilizada por Tomlinson e Allan (2002).

## **1.3. Sumário do estudo**

O objecto desta investigação centrou-se na descrição, na análise e na compreensão das atitudes, comportamentos e opiniões sobre aspectos relacionados com diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula. Com este trabalho tentaremos mostrar que a implementação de um projecto de diferenciação pedagógica resulta

essencialmente de uma necessidade pedagógica devido à existência de uma grande diversidade de alunos ao nível do interesse, da receptividade, da motivação, da auto-estima e do perfil de aprendizagem. Iremos sintetizar as principais metodologias e perspectivas pedagógicas que tentaram ao longo dos tempos responder às diferenças inter-individuais e apresentar as principais ideias que actualmente existem sobre o conceito de diferenciação, inferindo que todas elas visam o mesmo objectivo, ou seja, o crescimento máximo individual e do grupo. Destacaremos a importância que a programação deve ter num processo de diferenciação. Ajustar objectivos, conteúdos e metodologias a cada situação pode constituir um desafio importante para qualquer dinamizador deste processo, tendo em conta os principais elementos susceptíveis de diferenciação como sejam os conteúdos, o processo e o produto.

A avaliação formativa constitui uma ferramenta importante e decorre do processo de aprendizagem, que por isso tem também que ser diferenciada e ajustada continuamente. Esta avaliação não resulta sem uma regulação individualizada das aprendizagens e a mudança das práticas de avaliação deve ser acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da turma, de uma atenção especial aos alunos com dificuldades. É crucial fazer a articulação necessária entre a avaliação formativa e a diferenciação do ensino (Perrenoud, 1993). Ilustraremos as principais ideias, estratégias e instrumentos que subjazem a um projecto de diferenciação percebendo que se trata de um projecto ambicioso e de difícil implementação, não só a nível de material mas a também nível do esforço, da sensibilidade, do tempo e da energia necessários.

Na terceira parte deste trabalho faremos a apresentação de um estudo empírico sobre a diferenciação pedagógica (recorrendo a entrevistas e à observação), tentando perceber qual é o entendimento que os professores têm sobre esta problemática e de que modo ela se realiza nas salas de aula de uma escola da Beira Interior com quatro turmas do 1.º ao 4.º ano de escolaridade. São também explicitadas e justificadas as opções metodológicas que sustentaram esta investigação. Relativamente ao modelo de investigação, mostra-se que, face ao problema e aos objectivos do estudo, se seguiu uma abordagem do tipo qualitativo que se aproxima do “estudo de caso”. Quanto às técnicas de recolha de dados, fundamenta-se a escolha da entrevista semi-estruturada e da observação estruturada. Em relação à análise de dados, esclarece-se o sistema de questões, categorias e subcategorias de análise das entrevistas e a análise dos registos de observação.

## **CAPÍTULO I I - REVISÃO DE LITERATURA**

### **2.1. Diversidade dos alunos no contexto educativo**

A problemática da pedagogia diferenciada como a resposta educativa mais adequada à realidade contemporânea em termos da heterogeneidade dos alunos, numa mesma turma, é abordada por muitos autores (Cádima, 1997; Costa, 2000; Heacox, 2006; Morgado, 2004; Perrenoud, 1996; Postic, 1995; Tomlinson e Allan, 2002). Esta pedagogia visa estimular a criação de ambientes de trabalho capazes de suscitar o crescimento máximo do aluno e do grupo. Neste sentido, Costa (2000) salienta que um dos desafios que se coloca actualmente à comunidade educativa consiste na capacidade de conseguir que a generalidade dos alunos consiga ter sucesso. Este sucesso deverá ser conseguido independentemente das diferenças dos alunos, sejam elas de ordem socioeconómica, cultural ou familiar, digam elas respeito a características da personalidade, aos interesses, às capacidades ou à eventual existência de défices de qualquer tipo. Actualmente, os grupos/turma são muito heterogéneos apresentando um leque variado de problemas, como por exemplo, hiperactividade. Assim, as diferentes sensibilidades, os problemas sociais, os problemas de comportamento, os défices de atenção, os diferentes interesses coexistem dentro da mesma turma e só a pedagogia diferenciada poderá enquadrar uma resposta a todos e a cada um (Cádima, 2006).

Neste contexto, Perrenoud (1978) refere que na maioria dos sistemas de ensino contemporâneos, a organização pedagógica dominante é o ensino colectivo, muito pouco diferenciado, num quadro de turmas como o mesmo programa durante um ou vários anos consecutivos, estando ligado a uma avaliação sumativa e comparativa. No seu entender, o problema da desigualdade social perante a escola deve-se, em parte, à fraca diferenciação do ensino, uma vez que ao tratar todos os alunos como iguais em direitos e deveres, o ensino acaba por converter as diferenças de cultura, de personalidade, de domínio dos pré-requisitos, em desigualdades ao nível dos conhecimentos adquiridos na escola. Tais desigualdades são sancionadas por uma avaliação essencialmente sumativa e comparativa que se converte num ensino indiferenciado e gerador de desigualdade.

Também o grupo RAPSODIE<sup>1</sup> (1986) apresenta a ideia de que a desigualdade não é uma fatalidade, mas resulta de um ensino pouco diferenciado, pouco sensível à

---

<sup>1</sup> Grupo interdisciplinar que realizou investigação-acção sobre os pré requisitos escolares, os objectivos, a diferenciação e a individualização do ensino. Imaginada em conjunto desde Fevereiro de 1977 pela

diversidade das crianças e que não dispõe dos meios e dos métodos que permitam ajustar a acção pedagógica aos interesses, ao ritmo, ao desenvolvimento de cada um. Ainda a este propósito, também Tomlinson e Allan (2002) referem que, se hoje olharmos para quase todas as salas de aula, veremos um espelho do país, encontrando-se alunos de múltiplas culturas, alguns dos quais procuram estabelecer a ponte entre as línguas e comportamentos de dois mundos. Estudantes com capacidades de aprendizagem bastante avançadas sentam-se lado a lado com alunos que revelam grandes dificuldades numa ou mais disciplinas escolares. Crianças com experiências sociais e culturais amplas e gratificantes, capazes de suportar os desafios da sua vida académica, partilham o espaço com colegas cujo mundo está circunscrito aos poucos quarteirões do seu bairro, tendo todos estes alunos o direito de esperar professores interessados que estejam dispostos a aceitar os estudantes tal como eles são, conduzindo-os ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe e o mais rápido possível.

A obrigatoriedade escolar e a mobilidade cada vez mais significativa das populações, fez com que a escola acolhesse grupos populacionais muito heterogéneos do ponto de vista cultural, de experiência de vida, de quadros e valores, etc. Esta situação de riqueza potencial extremamente interessante, exige, no entanto, que a escola possa articular a sua própria cultura com os diferentes nichos de cultura não escolar transportados pelos alunos, sob pena de facilitar a exclusão de indivíduos ou grupos. Esta articulação terá naturalmente de passar pela progressiva diferenciação de abordagens e de gestão dos processos educativos, sendo a altura ideal para que os educadores do mundo inteiro reconheçam que, enquanto não lidarmos conscientemente com as diferenças de que os alunos são portadores, tal como com as suas semelhanças, temos tudo a perder.

Assim, há necessidade de mudar de um ensino abrangente, igual para todos, para um tipo de ensino que possa estimular a aprendizagem de toda uma geração de alunos com desempenhos academicamente diversificados, apesar das salas de aula e as escolas raramente estarem organizadas para responderem eficazmente às variações em termos de receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos. O debate centra-se, de

---

Direcção do Ensino Primário Genebrino, pelo Serviço de Investigação Pedagógica e pelo Serviço de Investigação Sociológica. RAPSODIE tem dois objectivos principais: permitir uma melhor compreensão das causas do insucesso e das desigualdades do sucesso no ensino primário, resultantes nomeadamente do insuficiente ou inadequado papel atribuído às diferenças de toda a ordem entre crianças; e desenvolver uma pedagogia mais diferenciada, mas também preocupada em respeitar a identidade pessoal e cultural de cada um, de reconhecer na escola o direito à diferença.

momento, na grande maioria dos países, nas estratégias capazes de facilitar a aprendizagem a grupos de alunos em que a inevitável diversidade é considerada como um factor de enriquecimento e um motor de desenvolvimento. A grande heterogeneidade social e cultural implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença considerando, assim, a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade. Há que olhar esta heterogeneidade não como uma fatalidade mas como um recurso (Cadima, 1997; Costa, 2000; Morgado, 1999; Tomlinson e Allan 2002).

Neste sentido, Benavente (1995) refere que em qualquer das escolas quando se abordam as práticas na sala de aula, os discursos tornam-se interrogativos, surgem confusões quanto às estratégias: “individualizar, como? diferenciar? o que significa? diversificar? para quem? como?” (p. 146) pelo que a criação de condições para a aplicação das diversas modalidades da pedagogia diferenciada passa pelo conhecimento intrínseco da escola, dos alunos, dos diversos actores e do contexto em que todos actuam. A resposta aos inevitáveis e constantes desafios decorrentes dessa necessidade de diferenciar a intervenção pedagógica numa sala de aula exige uma liderança forte e especializada. Exige a presença dos audazes, dos inventores, artistas e profissionais que recusam os constrangimentos das abordagens tradicionais do ensino. A diferenciação pedagógica surge assim como resposta a um conjunto de crenças pedagógicas e está enraizada nas abordagens e teorias pedagógicas contemporâneas (Boal, Hespanha e Neves, 1996; Tomlinson e Allan, 2002).

## **2.2. Factores que justificam a diferenciação pedagógica**

Há factores de ordem cognitiva e outros de ordem afectiva que, no funcionamento da aula, geram ou contribuem para a criação das diferenças entre os alunos. Existem três grandes tipos de dificuldades de ajustamento do aluno:

- 1.<sup>a</sup> – O ajustamento à situação escolar;
- 2.<sup>a</sup> – O ajustamento à situação pedagógica introduzida pelo professor;
- 3.<sup>a</sup> – O ajustamento à personalidade do professor (Postic, 1995).

Numa outra perspectiva, Tomlinson e Allan (2002) referem que a diversidade dos alunos é visível, pelo menos, de três maneiras que justificam a diferenciação pedagógica a realizar pelos professores como estratégia sábia, a implementar: os alunos diferem quanto à sua receptividade em trabalhar, num dado momento, com uma ideia ou competências específicas; diferem quanto às actividades ou tópicos que consideram

interessantes; e diferem em relação aos perfis de aprendizagem que podem ser influenciados por factores como o sexo, a cultura, o estilo de aprendizagem ou o tipo de inteligência. Para além destes factores, Morgado (2001) considera que a motivação e a auto-estima constituem também elementos importantes a ter em conta.

### **2.2.1. A receptividade dos alunos**

Para diferenciar o tipo de receptividade dos alunos, o professor deve idealizar, tarefas e proporcionar escolhas de aprendizagem com diferentes graus de dificuldade. Muitos estudos de investigação realizados (Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen, 1993; Maher & Midgley, 1996; Miller, 1990, referidos por Tomlinson e Allan, 2002) apoiam o princípio, subjacente à pedagogia diferenciada, de ajustar as tarefas ao grau de receptividade do aluno. Nas turmas diferenciadas, os professores asseguram que uma dada tarefa é adequadamente desafiadora para a receptividade de um determinado aluno, modificando o grau de dependência ou independência, o grau de clareza ou “imprecisão” da tarefa, o grau de estruturação ou abertura de uma aprendizagem, ou, ainda, ensinando ou apoiando competências específicas em pequenos grupos, consoante as necessidades dos alunos. A investigação sugere que esses ajustamentos do professor podem melhorar o grau de aproveitamento do aluno e as respectivas atitudes sobre a aprendizagem.

### **2.2.2. O interesse individual**

Também o trabalho de diversos investigadores revela a importância de fomentar o interesse individual como modo de melhorar a motivação, realização e produtividade (e.g., Amabile, 1983; Torrance, 1995, referidos por Tomlinson e Allan, 2002). O interesse do aluno numa determinada tarefa é tão decisivo para o desenvolvimento do talento como a combinação entre a complexidade da tarefa e da receptividade dos alunos para essa tarefa. Não só os investigadores explicam que o interesse dos alunos é essencial para que estes possam desenvolver tarefas de complexidade crescente como também o interesse e a satisfação decorrentes das tarefas anteriores são, frequentemente, essenciais para o desempenho continuado dos alunos num dado trabalho que não seja momentaneamente interessante. Concluem, também, que estas descobertas exigem que os professores estabeleçam condições pedagógicas capazes de desenvolver totalmente o interesse dos alunos e o respectivo envolvimento na aprendizagem. Estas condições incluem o estabelecimento de ambientes nas turmas onde os alunos sejam conhecidos,

os seus interesses particulares reconhecidos e valorizados e os professores proponham um trabalho relacionado com esses mesmos interesses.

### **2.2.3. A motivação**

O psicólogo e educador Csikszentmihalyi (1990), citado por Arends (1995) tem estudado o que designa por estados de experiência ótima, definido como os momentos da vida das pessoas em que vivenciam um envolvimento e uma concentração totais, bem como fortes sentimentos de prazer. Estes tipos de experiências são designados, por este autor, como experiências de fluxo. Este conceito tem implicações para a educação e ensino, uma vez que Csikszentmihalyi concluiu que os principais obstáculos à aprendizagem dos alunos não resultam das suas capacidades cognitivas, mas sim da forma como se estruturam as escolas e das experiências de aprendizagem que inibem a motivação intrínseca e as correspondentes experiências de fluxo dos alunos. Arends (1995) menciona que as escolas e os professores que conseguem estruturar as actividades de aprendizagem de modo a que os alunos fiquem totalmente envolvidos e vivenciem o fluxo, terão mais probabilidades de os habilitar a sobressair na aprendizagem escolar e social. Estas experiências de fluxo na aprendizagem, bem como os objectivos definidos, deverão estar ajustados ao nível dos alunos. Por outro lado, as pessoas que relatam terem tido experiências de fluxo afirmam que obtiveram informação relevante e significativa em relação à sua actividade. O feedback de uma boa experiência fornece motivação intrínseca. É pois importante que os professores planeiem experiências que os alunos considerem agradáveis e ajustadas.

A importância do papel desempenhado pelas motivações e pelas expectativas para o sucesso das relações pedagógicas é também abordada por Morgado (2001). Para o autor é fundamental que em todas as circunstâncias se proceda a uma caracterização genérica das motivações e necessidades de aprendizagem presentes nos grupos de alunos. Estas motivações e necessidades não se transformarão em conteúdos da aprendizagem mas é possível integrar essas motivações e necessidades nas tarefas de aprendizagem. Este passo tem, assim, implicações de natureza diferenciada. Em primeiro lugar, identificar as motivações permite uma escolha mais ajustada das opções ao nível didáctico-pedagógico; em segundo lugar, o conhecimento das motivações e necessidades dos alunos torna mais clara a percepção das suas expectativas e representações sobre a aprendizagem e a escola, sendo sabido como estas expectativas e representações desempenham um papel importante. Compete-nos a nós, educadores,

fomentar a necessidade ou motivação para aprender, o que se torna mais fácil se percebermos quais as necessidades e motivações existentes nos alunos. A motivação é pois a chave da aprendizagem e ela depende das necessidades sentidas e dos objectivos individuais.

#### **2.2.4. A auto-estima**

Um outro aspecto salientado por Morgado (2001) é a questão da auto-estima que pode ter um papel crucial no processo de ensino/aprendizagem, competindo aos professores gerir as situações de aprendizagem de maneira que estas não sejam sentidas como ameaçadoras pelos alunos. O autor remete para o papel e gestão do erro na aprendizagem. O erro deve ser entendido numa perspectiva natural, formativa e promotora de sucesso. Do ponto de vista do aluno será sempre mais interessante ver valorizados os seus sucessos do que ser sistematicamente confrontado com os erros ou os fracassos. Nos processos de gestão da sala de aula terão que se considerar de forma muito atenta os mecanismos de funcionamento interpessoal, no sentido de se desenvolverem equilibradamente valores de cooperação e solidariedade num clima de valorização de todas as culturas e experiências extremamente diversificadas presentes num grupo de alunos.

#### **2.2.5. O perfil de aprendizagem**

O perfil de aprendizagem refere-se às modalidades em função das quais um dado aluno processa melhor a informação e as ideias, bem como as formas através das quais o estilo de aprendizagem, o género, a cultura e os tipos de inteligência dominante influenciam os alunos. É também importante ter em conta esta diferença de ritmo também constatada por Piaget na construção da inteligência entre crianças de meios culturais diferentes, na medida em que um ritmo de aprendizagem imposto a todas as crianças vai provocar dificuldades suplementares e vai constituir um factor suplementar de insucesso escolar (Benavente, 1976).

Praticamente toda a investigação sobre os estilos de aprendizagem salvaguarda a existência de uma considerável diversidade de estilos em todos os grupos culturais e em ambos os sexos. A pedagogia diferenciada tem subjacente uma crença: uma única abordagem não funciona para todos os alunos. As turmas trabalham melhor se os alunos e professores colaborarem no sentido de desenvolver múltiplas avenidas para a aprendizagem (Tomlinson e Allan 2002). Utilizada em didáctica e no quadro dos

trabalhos orientados para as pedagogias diferenciadas, a noção de objectivo-obstáculo (Perrenoud, 2002) não põe de parte a noção do objectivo global de uma aprendizagem. Parte sobretudo do princípio que, durante o processo de aprendizagem, os aprendentes encontram obstáculos. Uns são comuns a todos e são previsíveis, outros obstáculos são específicos, próprios a um ou a alguns alunos. A tarefa é então de concentrar o esforço de cada um naquilo que o impede de avançar: o obstáculo torna-se o objectivo.

O psicólogo russo Lev Vygotsky, citado por Tomlinson e Allan (2002) descreve uma espécie de arena pessoal em que a aprendizagem tem lugar. Explica que, num determinado ponto da competência e compreensão relacionadas com uma determinada aprendizagem, a criança consegue funcionar de forma totalmente autónoma. Para além desse ponto, qualquer tarefa se torna demasiado difícil para que a criança possa avançar sozinha. Contudo, quando um professor “coloca andaimes” ou apoia a criança na sua movimentação através de instruções e desafios cada vez mais complexos a criança pode ter sucesso. Na extremidade desta longa sequência de tarefas complexas, as crianças sentem-se frustradas e incapazes de funcionar com sucesso mesmo com o apoio de um adulto. A essa área a que a criança não consegue funcionar eficazmente sozinha mas é capaz de obter sucesso com apoio ou essa “colocação de andaimes” de um adulto chama-se “zona de desenvolvimento próximo” da criança. A zona de desenvolvimento próximo é, segundo a definição vygotskiana: “a diferença entre o nível de desenvolvimento actual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas com a orientação e a colaboração de adultos ou companheiros mais eficazes” (Vygotsky, 1978 citado por Trindade, 2002, pp. 38-39).

Deste ponto de vista, a tarefa do professor é empurrar a criança para a zona de desenvolvimento próximo, supervisionar o sucesso através de tarefas cada vez mais complexas que a criança não consegue fazer sozinha e, assim, alargar a sua área de autonomia. Através da repetição destes ciclos, agarramos novas ideias, dominamos novas competências e aprendemos a pensar e a solucionar problemas com um grau de autonomia cada vez maior. Devido às diferenças a nível de desenvolvimento e de experiência, nem todas as crianças da mesma idade se situam nas mesmas zonas de desenvolvimento próximo face a uma determinada competência ou compreensão específicas.

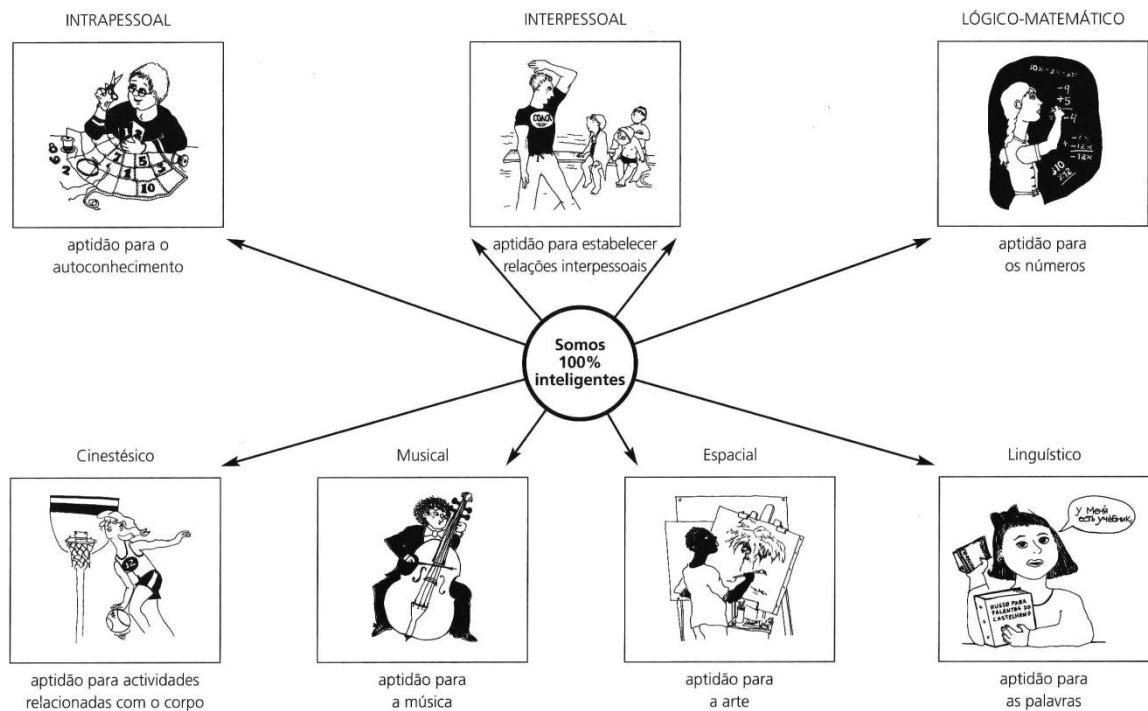
A maneira como o sujeito aprende é mais importante do que aquilo que aprende, porque facilita a aprendizagem e capacita o sujeito para continuar a aprender permanentemente. Conscientes do modo como o sujeito aprende, descobriremos a

forma de o ajudar (Méndez, 2001). Na concepção vygotskiana há uma clara valorização do protagonismo diferenciado de professores e alunos como condição fundamental do sucesso da aprendizagem. Neste sentido o nível de apoio é contingente ao problema a enfrentar, de modo que quando o nível de compreensão do aluno aumenta, diminui o nível de ajuda do adulto.

Os professores necessitam de conhecer os “estilos de aprendizagem” dos alunos e os alunos necessitam de desenvolver a percepção de que todos aprendemos de forma diferente e é pois natural que o professor ao longo do ano trate cada um dos alunos de modo diferente de forma a assegurar que todos possam ser bem sucedidos na turma. É pois importante ter em atenção e trabalhar os diferentes estilos de aprendizagem, modos de funcionamento cognitivo e níveis de desenvolvimento dos alunos, se se pretender ter em conta e ensinar eficazmente todos os alunos.

O estilo de aprendizagem traduz-se num conjunto de características pessoais, biológica e desenvolvimentalmente estabelecidas e compreende factores como motivação, persistência na consecução de tarefas, tipo de intensidade de estruturação necessária e adaptação versus inadaptação, o que leva a que um mesmo método de ensino seja eficaz para uns e ineficaz para outros. “Cada indivíduo apresenta um estilo de aprendizagem - tão individual quanto a respectiva assinatura. Se conhecermos os estilos de aprendizagem dos nossos alunos, podemos organizar as salas de aula assegurando as suas necessidades individuais ” (Dunn e outros, 1989, citado por Rief e Heimburge, 2000, p.19). Neste sentido, é possível detectar quais os padrões de trabalho que tendem a otimizar a capacidade de concentração de cada indivíduo e ao analisar o estilo de aprendizagem de cada um, tomamos ainda a consciência de quais os sentidos a que cada um recorre para registar mais facilmente informação menos acessível.

O Dr. Howard Gardner, professor de Educação na Universidade de Havard, desenvolveu a teoria dos Modos de Funcionamento Cognitivo (MFC). No seu livro *Frames of Mind* (1983) avançou a teoria de que há pelo menos sete modos de funcionamento cognitivo distintos e correspondentes estilos de aprendizagem de base: linguística, lógico-matemática, espacial, cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal (figura 1).



**Figura 1– Estilos de aprendizagem de Gardner (Rief e Heimburge, 2000, p.31).**

Seja qual for a teoria da aprendizagem e do ensino, as leis formuladas só funcionam nos limites permitidos pelas características do organismo: “Não se ensina seja o que for, seja a quem for, seja quando for. Um certo número de factores conjuga-se aos mecanismos de aquisição, quer num sentido favorável, quer num sentido restritivo” (Drz e Richelle, 1976, citado por Landsheere, 1996, p. 37). Se pretendermos saber o que um indivíduo é capaz de aprender, não acharemos no nosso conhecimento mecanismos de aquisição senão uma parte da resposta, pois precisaremos de acrescentar um exame desses factores favoráveis ou restritivos.

Assim, há constrangimentos de várias ordens sobre a aprendizagem:

- 1- Constrangimentos hereditários – segundo o seu equipamento genético, nem todos os indivíduos se desenvolvem física e intelectualmente da mesma maneira, nem são igualmente capazes de aprender. Além disso, o equipamento genético de origem está mais ou menos bem valorizado conforme o ambiente.
- 2- Constrangimentos desenvolvimentais – Não se pode ensinar álgebra a um bebé, muito simplesmente porque a maturação biológica ainda não criou as condições orgânicas indispensáveis à aprendizagem de certos

comportamentos. Em compensação, determinados momentos de crescimento das células nervosas, em particular das suas fibras, são particularmente favoráveis a certas aprendizagens (Landsheere, 1996).

A experiência precoce, a história comportamental e o contexto cultural podem marcar profundamente o indivíduo e o seu desenvolvimento afectivo e intelectual. É essencialmente no processo de aprendizagem que aparecem os problemas e é necessário fazer diferenciação pedagógica para ajudar a ultrapassar as barreiras que se colocam na actividade e participação dos alunos.

### **2.3. Metodologias e perspectivas para responder à diferença entre os alunos**

Parece-nos interessante proceder a uma breve revisão sobre as metodologias e perspectivas que têm vindo a ser mobilizadas pela escola face ao desafio de responder à diferença entre alunos (Coll & Miras, 1996; Marchesi & Martin, 1998, cit por Morgado, 2004).

1 – Método selectivo – Esta perspectiva entende que o processo educativo estabelece objectivos comuns para todos os alunos e que estes atingirão, ou não, esses objectivos consoante possuam as capacidades requeridas para tal. O desenvolvimento do processo educativo ao longo das diferentes etapas estruturará então um processo de selecção dos alunos que assenta basicamente nas suas capacidades individuais. Este modelo tenderá a produzir excluídos ente a população escolar, uma vez que nem todos os alunos conseguirão atingir os objectivos.

2 – Método temporal – Nesta abordagem continua a verificar-se a definição de um conjunto de objectivos que terão de ser atingidos por todos os alunos, assumindo-se o ritmo de aprendizagem como principal característica individual diferenciadora entre os alunos. Assim, a resposta a esses diferentes níveis de aprendizagem passará por atribuir mais tempo aos alunos que possam revelar ritmos de aprendizagem mais lentos. Esta perspectiva continua a potenciar o desenvolvimento de processos de exclusão escolar, uma vez que esta situação poderá fazer alargar os processos de educação para períodos de tempo insustentáveis. Por outro lado, a experiência confirma a tese de que há alunos que nunca conseguirão atingir determinados objectivos por mais tempo que lhes seja concedido.

3 – Método da neutralização – Este conjunto de metodologias e perspectivas assume que as dificuldades experimentadas por alguns alunos têm por base questões de natureza sócio-cultural. Assim, competirá à escola desenvolver estratégias que

consigam neutralizar ou atenuar essas desvantagens sociais e culturais. Os dispositivos de apoio educativo baseados em estratégias de compensação, parecem ser claramente influenciados por estes modelos.

4 – Método de adaptação de objectivos – Esta abordagem centra na questão curricular a resposta às diferenças entre os alunos. Este modelo propõe a definição de estruturas curriculares diferentes grupos de alunos entendendo que não pode, ou deve, pretender-se que todos os alunos se revelem capazes de aceder às mesmas aprendizagens. Parecem enquadrar-se neste modelo os designados currículos alternativos, que embora a definição de alternativas curriculares possam estar ajustadas, deve ser criteriosamente utilizada pois poderá constituir-se como factor de risco em matéria de inclusão.

5 – Método de adaptação dos métodos de ensino – Esta perspectiva salienta que nenhuma opção metodológica em matéria de ensino aprendizagem é, só por si, suficientemente potente para responder à diversidade e às necessidades de todos os alunos. Entende-se o ensino/aprendizagem como um processo dinâmico de ajustamento entre as formas de ensinar (os métodos) e as formas de aprender (as características e as competências dos alunos). Assim, a adaptação e a adequação dos métodos de trabalho da escola às diferenças entre alunos, ou seja, a capacidade de diferenciação pedagógica, constitui-se ao nível da intervenção prática como elemento-chave para a qualidade e eficácia dos processos educativos.

## **2.4. Diferenciação pedagógica**

O conceito de pedagogia diferenciada não é um fenómeno novo. O primeiro professor, que no meio de um grupo de alunos ficou intrigado perante as diferenças existentes entre eles terá sido, talvez, o primeiro a adoptar práticas pedagógicas diferenciadas nessa turma. É provável ainda que o conceito de diferenciação tenha emergido ainda mais cedo: remontando aos pais que pela primeira vez, compreenderam que o que funciona na orientação quando se educa uma criança nem sempre funciona quando se educa outro filho (Tomlinson e Allan 2002).

Foi Loius Legrand, em França, que em 1984 propôs uma diferenciação pedagógica como já o tinha feito H. Bouchet em 1948 (Altet, 1999). Esta metodologia consiste em multiplicar e diversificar os itinerários de aprendizagem em função das diferenças de conhecimentos, dos perfis, de culturas e de centros de interesse dos alunos e, por isso, diversificar as práticas pedagógicas recentrando-as na aprendizagem, numa

gestão diferenciada da aprendizagem. Diferenciar o ensino é permitir que cada um aprenda ao seu ritmo, com os métodos que melhor lhe garantam o êxito, aprofundando os conteúdos e seguindo percursos pessoais em tudo compatíveis com os objectivos gerais, beneficiando de apoios pedagógicos em resultado das suas necessidades e da sua procura (Perrenoud, 1985, citado por Boal et al, 1986).

No mesmo sentido, Tomlinson e Allan (2002) definiram diferenciação como “uma forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno” (p.14). Assim, um professor que diferencia compreende a necessidade de os alunos expressarem humor, trabalharem como um grupo, beneficiarem de ensino supelativo num domínio particular, aprofundarem mais um dado tópico ou ainda terem apoio na abordagem e leitura do excerto de um texto – sendo que o professor responde activa e positivamente a essa necessidade. No entender destes autores, a diferenciação pedagógica resume-se simplesmente à prestação de atenção às necessidades de aprendizagem de um aluno em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes, em vez do modelo mais típico de ensinar uma turma como se todos os indivíduos nela integrados tivessem características semelhantes.

Nesta perspectiva, o objectivo de uma sala de aula, onde se diferenciam as práticas pedagógicas que aí têm lugar, é o crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual. O professor usa valores de referência por anos de escolaridade como ferramenta para delinear o caminho de aprendizagem da criança. O sucesso pessoal é medido, pelo menos em parte, com base no crescimento individual, isto partindo do ponto de partida do aluno (seja ele qual for). Ou seja, sucesso e crescimento pessoal estão positivamente correlacionados.

O princípio de diferenciação pedagógica procura dinamizar o acto pedagógico e o sistema educativo, centrando-os nos alunos e implicando os mesmos na aprendizagem. Trata-se de uma metodologia de ensino que, para se adaptar a grupos heterogéneos de alunos, para levar em conta as diferenças de aprendizagem entre alunos, diversifica e multiplica a gestão das aprendizagens a três níveis: por conteúdos diferentes, por estruturas e agrupamentos de alunos diversos. Optar por este tipo de metodologia é escolher o estabelecimento de estruturas variadas e suaves, é instaurar uma dinâmica de estruturas de ajuda ao trabalho pessoal do aluno (Altet, 1999).

A diferenciação é a capacidade de conseguir responder com sucesso às diferentes necessidades de diferentes indivíduos, oriundos de diferentes contextos e

famílias através de diferentes professores e com diferentes procedimentos é o maior e eterno desafio de um sistema educativo (Morgado, 2001).

É entendida também como o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de *savoir-faire* heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns (Inspecção Geral da Educação Nacional, 1980, citado por Landsheere, 1996).

É a identificação e a resposta a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula, não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma (Grave-Resendes, 2002). A autora complementa a sua definição citando Visser (1993), que entende a diferenciação como o processo segundo o qual os professores se defrontam com a necessidade de fazer progredir no currículo uma criança em situação de grupo, através da selecção apropriada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem e de estudo. Esta concepção de diferenciação pedagógica acentua o papel do professor como organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno possa processar-se. Não implicando a exclusão de momentos colectivos, de trabalho de grupo ou de trabalho directo aluno-professor, a diferenciação pedagógica assume a heterogeneidade como um recurso fundamental da aprendizagem: integra novas formas de tutoria entre alunos, adopta a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias cooperativas de aprendizagem, em que o aluno é autor da sua aprendizagem e parceiro do professor e dos colegas, invertendo o sentido do acto pedagógico e a forma de gerir o currículo. Diferenciar não significa individualizar o ensino: significa que as regulações e os percursos devem ser individualizados num contexto de cooperação educativa que vão desde o trabalho contratado ao ensino entre pares (Benavente, 1995; Grave-Resendes, 2002).

Cadima (1997), partilhando da mesma ideia, (e baseando-se em Meirieu, Perrenoud Vecchi e Visser), refere que a diferenciação tem como base a regulação individualizada dos processos e itinerários de aprendizagem e passa pela selecção apropriada de métodos de ensino adequados às estratégias de aprendizagem de cada um em situação de grupo, ou seja, a diferenciação reside na adequação das estratégias de ensino encontradas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno.

Numa perspectiva mais conceptual, Clarke (1991) citado por Morgado (2004) entende que os professores desenvolvem formas de trabalho diferenciado (boas práticas

educativas) quando, assumindo a convicção de que todos os alunos podem progredir, procedem a uma gestão curricular envolvendo, de facto, os alunos. Diferenciar em termos pedagógicos, segundo esta perspectiva traduz-se no estabelecimento bem sucedido de pontes entre o currículo e as necessidades e as características individuais dos alunos, de todos os alunos (Byers & Rose, 1996 cit. Morgado, 2004).

No mesmo sentido, Trigo (1996) refere que a pedagogia diferenciada se opõe não só à uniformidade dos conteúdos, já que é possível realizar as mesmas aprendizagens através de itinerários diversos, como condena a uniformidade dos ritmos de progressão e a uniformidade de métodos, de didácticas e de práticas pedagógicas e organizacionais. A aceitação da diversidade e pluralismo exige, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo, no seio do próprio grupo e, através das capacidades que cada membro desse grupo tem, criando-se situações que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada um sabe. Diferenciar o ensino passa, assim, por organizar as actividades e as interacções, de modo que cada um seja confrontado com situações didácticas enriquecedoras, tendo em conta a especificidade de cada aluno (Cadima, 1997), tendo “como objectivo o sucesso educativo de cada um e, por isso, não é um método pedagógico, mas antes a assumpção de todo um processo de educação global e complexo em que o ser/indivíduo, em todas as suas manifestações, é o centro condutor das acções das actividades realizadas nas escolas” (Boal et al, 1996, p. 19).

Num trabalho mais recente, Cádima (2006) entende que a pedagogia diferenciada está muito para além de uma técnica ou de uma metodologia, é primeiro que tudo uma questão de atitude. Para que a diferenciação pedagógica aconteça é necessário montar toda uma estrutura complexa de organização pedagógica, na sala de aula, ao nível da organização dos materiais, das actividades e das tarefas, a organização do tempo e do espaço. Só assim é possível ao professor adequar as estratégias de ensino que melhor se adaptam às estratégias de aprendizagem dos alunos.

#### **2.4.1. Diferenciação espontânea e diferenciação planeada**

Os professores vão ao encontro, muitas vezes por intuição, das diferentes necessidades e potencialidades dos seus alunos. Acontece quando os professores fazem propostas de trabalho diferenciadas que podem traduzir-se em exposições orais, fichas

de trabalho, debates, projectos, etc. Todas as formas de diferenciação concreta do ensino se situam num *continuum* entre dois pólos:

- A diferenciação espontânea (solicitações, conselhos, questões, ajudas, encorajamentos, felicitações, apelos à disciplina (...))
- A diferenciação planeada (remediação de aspectos cognitivos, actividades para os alunos mais adiantados, integração de alunos mal ajustados, resolução de problemas disciplinares, apoios a projectos individuais ou de grupo (...))

Assim, no primeiro pólo situam-se as intervenções imediatas, muitas vezes espontâneas, que o professor utiliza face à diversidade de atitudes, ritmos de participação, esforços, dificuldades... dos diferentes alunos. Esta forma de diferenciação permite ajustamentos superficiais e circunstanciais. No outro pólo situam-se as intervenções mais ambiciosas, que levam mais tempo, necessitam de maior controlo e de mais apoios. Sonhar a diferenciação é condição essencial para a tornar realidade e que os sonhos de diferenciação fazem avançar a reflexão do professor. No entanto, os sonhos de diferenciação podem ser vividos com uma certa frustração e até culpabilidade por parte do professor, quando verifica que do que sonhou ao que conseguiu vai uma grande distância. No entanto os sonhos pedagógicos mobilizam energias e têm reflexo na acção concreta do professor (Perrenoud, 1985).

## **2.5. Princípios da diferenciação pedagógica**

De acordo com Tomlinson e Allan (2002), os princípios que devem fazer parte de uma diferenciação pedagógica eficaz são:

- Flexibilização do processo de intervenção pedagógica que aí ocorre. Ao demonstrar clareza sobre os objectivos da aprendizagem, os professores e os alunos compreendem que o tempo, os materiais, metodologias de ensino, modos de agrupar os alunos, formas de expressar a aprendizagem e outras situações são ferramentas que podem ser usadas de múltiplas maneiras para promover o sucesso individual e de toda a classe.
- Avaliação eficaz e contínua das necessidades dos alunos. Numa sala de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem, as diferenças entre os aprendentes são esperadas, apreciadas e estudadas enquanto base para o planeamento pedagógico, existindo uma estreita relação entre avaliação e intervenção educativa.

- Organização flexível dos tipos de agrupamento dos alunos para realizar as suas actividades e melhor acederem a ampla variedade de oportunidades de aprendizagem e propostas de trabalho. Neste princípio privilegia-se quer o trabalho com toda a turma, quer o trabalho em pequenos grupos, quer o trabalho de tipo individual.
- Actividades e propostas de trabalho adequadas e desafiantes. Nas salas de aula onde se diferenciam as situações de ensino e aprendizagem, o objectivo do professor da turma é que cada criança se sinta constantemente desafiada, motivada, e que manipule com segurança, princípios e competências que lhe conferem poderes para compreender, aplicar-se e avançar para etapas de aprendizagem posteriores. A diferenciação não pressupõe tarefas diferentes para cada aluno, mas uma gestão flexível e adequada dos desafios propostos aos alunos.
- Estreita colaboração entre alunos e professores no processo de ensino aprendizagem. Os alunos são considerados parceiros críticos que contribuem para o sucesso da turma, enquanto que o professor é aquele profissional que diagnostica e prescreve actividades de acordo com as necessidades manifestadas pelos alunos, estimulando aprendizagens e traçando um currículo eficaz.

## **2.6. Elementos do currículo susceptíveis de diferenciação**

Ao nível da implementação do currículo podem identificar-se diferentes graus de intervenção do professor. Para além de um nível elementar de execução, a realidade concreta dos contextos escola, turma, aluno, vai apelar para que o professor situe a sua actuação aos níveis da gestão e da diferenciação do currículo, nomeadamente em relação a decisões sobre prioridades e ponderação relativa aos objectivos e conteúdos a desenvolver, bem como à planificação de estratégias que contemplem a diversidade de ritmos, pertenças socioculturais e características e interesses individuais. O conceito de diferenciação acentua a dimensão da diversidade dos sujeitos e a consequente necessidade de equacionar o currículo do lado do sujeito e tendo em conta a sua especificidade (Roldão, 1999). Os elementos do currículo que podem ser diferenciados são: os conteúdos, o processo e os produtos (Tomlinson e Allan, 2002).

### **2.6.1. Conteúdos**

Os conteúdos consistem em factos, conceitos, generalizações ou princípios, atitudes e competências relacionados com uma disciplina, bem como os materiais que permitem aceder a esses elementos. Nesta perspectiva, os conteúdos incluem, assim, tudo aquilo que o professor planifica para a aprendizagem dos alunos, bem como o modo como o aluno se apropria dos conhecimentos, compreensão e competência. É importante salientar que aquilo que é susceptível de diferenciação numa turma é o modo como os alunos acedem às aprendizagens nucleares.

### **2.6.2. Processo**

O processo é a forma como o aluno atribui um significado a algo, compreende e “detém” os factos, conceitos, generalizações e competências-chave de uma disciplina. O sinónimo mais adequado para definir processo é “actividade” e geralmente qualquer actividade está centrada num objectivo de aprendizagem. Um exemplo de diferenciação ao nível do processo ou actividade é quando um professor fornece várias opções com diferentes níveis de dificuldade ou com base nos diferentes interesses dos alunos. Outro exemplo pode ser considerado a oferta de apoio quer por parte dos professores, quer por parte dos outros alunos para a realização de determinada tarefa.

O processo é um aspecto extremamente importante nas diferenças individuais e relaciona-se com a forma como cada aluno se organiza face às tarefas escolares e percebe que estratégias são privilegiadas. Assim, o conhecimento dos processos através dos quais os alunos experimentam dificuldades ou sucessos nas tarefas de aprendizagem parece ser a forma mais eficaz de regulação do seu percurso educativo. Os alunos demonstram naturalmente nítidas diferenças individuais em termos de competências, em diferentes domínios e áreas de funcionamento, de cuja integração ajustada na prática pedagógica depende muitas vezes o êxito da mesma. Os professores assumem diferentes modelos de organização e gestão dos processos de ensinar, os alunos também assumem diferentes modelos de organização e gestão dos processos de aprender, no entanto a cultura pedagógica continua a privilegiar a forma como se ensina em detrimento da forma como se aprende. A gestão das dificuldades e sobretudo a promoção de progresso, passa pela identificação da natureza da dificuldade e dos processos que lhe subjazem (Morgado, 2001).

A didáctica tem de definir não só como é que aos alunos conhecem mas também como é que eles aprendem. Ou seja, a didáctica tem que precisar a natureza dos

processos de aquisição dos conhecimentos, assim como as condições mais favoráveis a esses processos e quais as metodologias a adoptar. “Não é indiferente ensinar seja o que for, de que maneira for, em qualquer momento do desenvolvimento intelectual da criança” (Benavente, 1976, p.60). “O processo cognitivo que é imposto pelo professor, está ligado à estrutura da tarefa, à natureza da aprendizagem, aos tipos de operações mentais a efectuar, para que estas sejam apresentadas de uma maneira acessível ao aluno” (Postic, 1995, p. 16). Todo o processo de aprendizagem do aluno é individual, sendo que cada um apreende as situações que lhe são propostas pelo professor com as suas próprias características, havendo alguns que se adaptam mais facilmente que outros ao processo proposto pelo professor.

### **2.6.3. Produtos**

Um professor pode também diferenciar produtos. Tomlinson e Allan (2002), usam o termo *produtos* para referir itens que o aluno pode usar para demonstrar aquilo que aprendeu, compreendeu, e é capaz de fazer em resultado de um prolongado período de estudo. Poderá ser um portefólio, uma exposição, um projecto, um teste. Entre as acções capazes de contribuir para a diferenciação dos produtos podem considerar-se: permitir aos alunos que se ajudem a conceber produtos em torno de objectivos de aprendizagens essenciais; incentivar os alunos a expressar de várias formas tudo o que aprenderam; permitir vários tipos de propostas de trabalho, etc.

### **2.7. Diferenciação de práticas educativas**

Enquanto professores, devemos lembrar-nos que as escolas, tal como outras instituições da sociedade, são influenciadas pelas percepções do *status* socioeconómico, da raça, da língua e do sexo. Consequentemente, é necessário questionar a forma como estas percepções influenciam a dinâmica da classe. Ainscow (2000) entende que a maioria dos professores formula uma questão muito pertinente quando está perante uma turma: Como posso trabalhar com todo o grupo e ao mesmo tempo chegar a todos e a cada um dos alunos da minha classe? Perante uma diversidade cada vez maior nas salas de aula este autor propõe três opções:

- 1- Seguir mantendo o status quo, com a ideia de que os alunos que não respondem têm algum problema que impede a sua plena participação;
- 2- Estabelecer compromissos, reduzindo as expectativas, com a ideia de que alguns alunos nunca poderão chegar aos níveis normais;

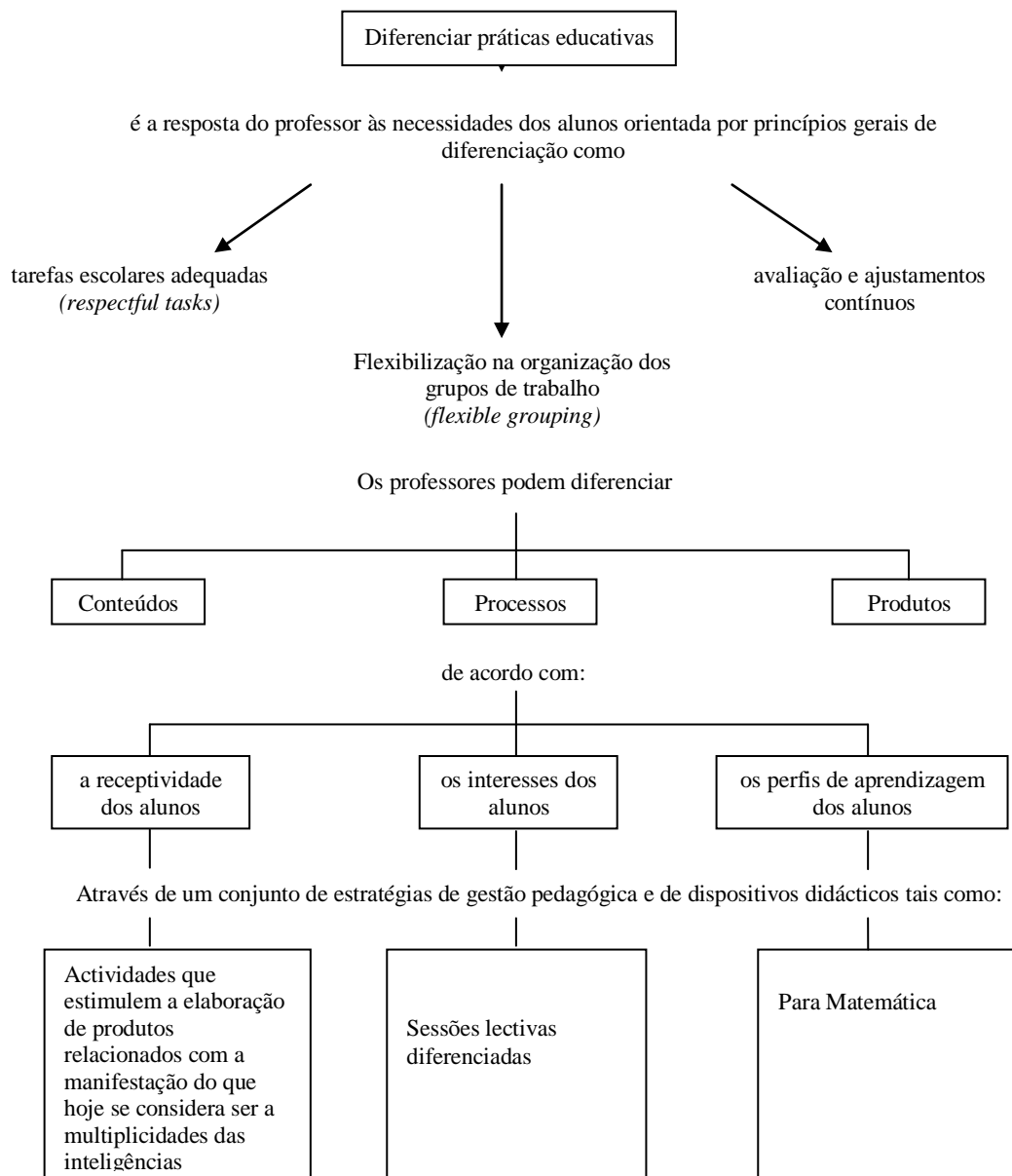
- 3- Tratar de dar respostas docentes novas que estimulem e apoiem a participação de todos os alunos da classe.

A última opção que é no entender do autor a mais exigente com potencial para produzir melhoramentos que reforçam a aprendizagem de todos os alunos. Que tipo de práticas podem ajudar os professores a abranger todos os alunos da classe? Os professores que proporcionam mais eficazmente experiências que facilitam a participação de todos os alunos nas aulas, ainda que cada um tenha um estilo próprio de trabalho, prestam atenção a determinados aspectos chave da vida da classe. Em primeiro lugar sabem que os momentos iniciais de qualquer aula ou actividade são especialmente importantes para ajudar os alunos a compreenderem a finalidade e o sentido do que vai acontecer. Em concreto, tratam de ajudar os alunos a recordar experiências e conhecimentos anteriores que possam ter relação com as novas aprendizagens.

Esperar que os alunos de uma mesma turma atinjam os mesmos objectivos, com o mesmo ritmo de trabalho, através das mesmas actividades, sob uma mesma metodologia de ensino, apesar da diversidade de características pessoais, estilos de aprendizagem e conhecimentos prévios, é uma esperança vã, pela improbabilidade de se conseguir. A improbabilidade aumentará infinitamente ao extrapolarmos para a dimensão de um país. A via da uniformidade não concebe a diversidade como um aspecto enriquecedor da própria comunidade escolar (turma, escola, país). Era a via seguida com a imposição de um programa nacional rígido e inflexível, para cada ano de escolaridade. Os recursos utilizados são também importantes, porém os recursos mais importantes na aprendizagem são os próprios professores e os alunos (Ainscow, 1995; Ainscow 2000).

A este respeito, Tomlinson e Allan (2002) apresentam um mapa conceptual sobre diferenciação das práticas educativas. Consideram que diferenciar práticas educativas é a resposta do professor às necessidades dos alunos orientada por princípios gerais de diferenciação como sejam: as tarefas escolares adequadas, a flexibilização na organização dos grupos de trabalho e a avaliação e ajustamentos contínuos.

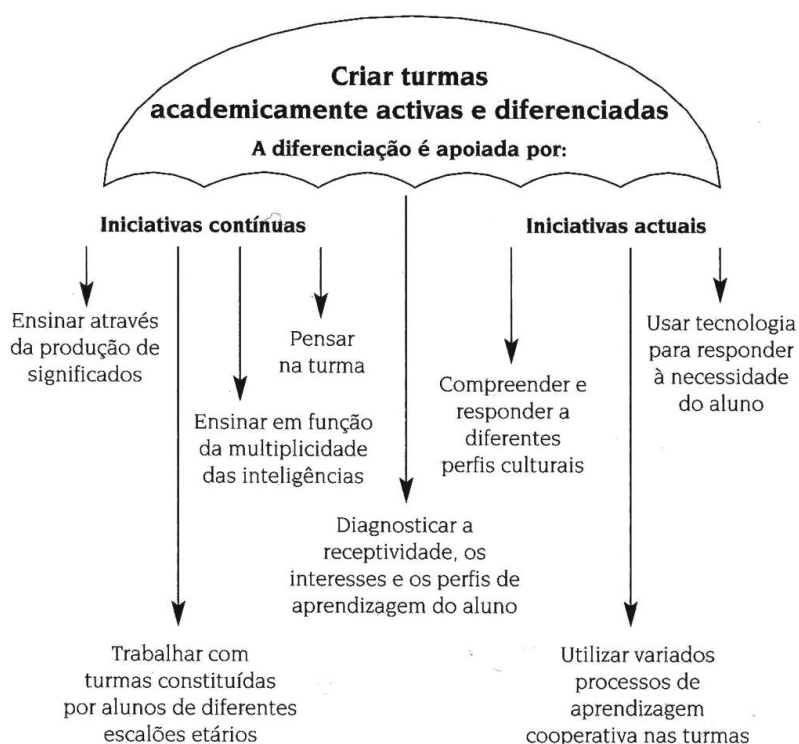
Os professores podem realizar a diferenciação ao nível dos conteúdos, ao nível dos processos como ao nível dos produtos. Esta diferenciação é feita de acordo com a receptividade, com os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos (figura 2). Todo este trabalho é realizado através de um conjunto de estratégias de gestão pedagógica e de dispositivos didácticos variados e devidamente adequados.



**Figura 2 – Mapa conceptual sobre a diferenciação das práticas educativas (Tomlinson e Allan, 2002, p.15)**

Criar turmas academicamente activas e diferenciadas pressupõe um conjunto de iniciativas contínuas e actuais conforme mostra a figura 3. Tomlinson e Allan, (2002) entendem que um(a) professor(a) de uma única turma, sem qualquer tipo de apoio da escola ou do sistema educativo, pode desenvolver as acções necessárias para diferenciar o projecto de intervenção pedagógica na sua turma. No entanto, entendem ser mais consistente (pois implica um processo de mudança), se os responsáveis educativos (membros do conselho executivo ou responsáveis do distrito escolar) conceberem estratégias de carácter sistémico que incentivem os professores a implementar uma

pedagogia diferenciada nas turmas e apoiem os professores a desenvolver as competências no domínio da diferenciação pedagógica.



**Figura 3 – A diferenciação pedagógica como um “guarda-chuva” das iniciativas distritais (Tomlinson e Allan, 2002, p. 92).**

## 2.8. A diferenciação e a programação na sala de aula

Os alunos de uma turma apresentam diferentes atitudes e limitações. Têm formas peculiares de aprender; têm preferências por determinadas situações de aprendizagem; utilizam materiais escolares com diferentes rendimentos; aprendem mais facilmente, se o professor se dirigir aos alunos de uma ou de outra forma.

Para evitar dificuldades de aprendizagem, o professor deve ser capaz de diversificar a sua intervenção. Deve preparar e incluir no seu plano de aula diferentes materiais e diferentes formas de pensar e agir para melhor se ajustar às diferentes formas de aprender dos alunos. Não se pretende com isto baixar os níveis de exigência, nem preparar programas diferentes para cada aluno. Ao preparar diferentes materiais, ao organizar a turma de forma que seja possível aprender com diferentes ritmos e de diferentes maneiras, predispõe-se a flexibilizar o seu tratamento com os alunos e a captar a melhor maneira de comunicar com cada um deles, para ajustar e modificar a sua intervenção facilitadora da aprendizagem e do crescimento pessoal. Não se trata de uma modificação curricular que afecte aspectos referentes a conteúdos e objectivos, mas

antes um ajustamento das estratégias de instrução face a determinados alunos (Ruiz e Giné, 1995).

A programação constitui o elemento fundamental que orienta e guia o processo de ensino-aprendizagem. É um documento em que se reflecte, por escrito, a acção educativa a ser utilizada com um grupo concreto de alunos: o que vão aprender (objectivos e conteúdos), como vão aprender (metodologia), que actividades se vão implementar, para se atingirem as metas, que recursos humanos e materiais são necessários, qual vai ser o processo de avaliação e como vão ser organizadas as situações de ensino aprendizagem, devendo ser elaborada por todos aqueles que estão envolvidos no processo de ensino/aprendizagem do grupo concreto dos alunos.

Antes de planear actividades, o professor deve, em primeiro lugar, identificar os conceitos e os princípios do seu currículo, ou da matéria, e formular questões essenciais que o irão ajudar a separar o conteúdo crucial, do conteúdo pouco relevante. As questões essenciais são também uma maneira de unificar a aprendizagem dos alunos. Depois de desenvolvidas as questões essenciais o professor deve elaborar as questões para as unidades curriculares. Formular estes dois tipos de questões (essenciais e de unidade) oferece ao professor uma estrutura para diferenciar as actividades (Heacox, 2006, pp. 61-63).

Na presença de alunos com necessidades educativas especiais, num determinado grupo, devem fazer-se as adaptações curriculares necessárias, a partir da programação do grupo em questão. “A programação deve conseguir o equilíbrio necessário entre dar resposta ao grupo como tal, e a cada indivíduo dentro do grupo” (Blanco, 1995, p. 309), devendo o professor do apoio educativo e outros especialistas intervir na elaboração da programação conjuntamente com o professor titular de turma.

No planeamento estão contemplados os processos de planificação do trabalho, designadamente no que concerne à gestão curricular. Em relação à natureza do currículo, as perspectivas mais actuais parecem sugerir que a definição de uma estrutura curricular deverá acontecer procurando um ponto de equilíbrio entre um modelo curricular fechado e um modelo curricular aberto. Este modelo de natureza mais intermédia contemplaria a definição de um conjunto de competências básicas e outro nível de competências ao nível da escola, ou seja, o professor no exercício da sua autonomia e a partir das diferenças entre cada aluno e cada contexto, definiria um conjunto de competências adequadas à realidade daquela turma (Roldão, 1999, p.56).

Neste momento, para Morgado (2004), parece existir um consenso em torno da ideia de que deverá existir uma estrutura curricular única, definida de forma flexível e aberta e cuja gestão diferenciada permita o acolhimento da diversidade presente em todos os grupos de alunos. No seu entender, a gestão curricular diferenciada deve ser considerada como um meio privilegiado de responder à diversidade dos alunos. Baseando-se nas ideias de Tomlinson sublinha que não se verifica qualquer espécie de contradição ou incompatibilidade entre diferenciação e a definição de padrões curriculares, pois entende-se que, partindo do estabelecimento de estruturas curriculares, o trabalho educativo diferenciado permitirá que esses padrões se ajustem aos diferentes alunos, ou seja, o trabalho diferenciado possibilitará ensinar a mesma questão a um grupo de alunos com características diferentes, aceitando e integrando diferentes modos de aprender e de ensinar. “Independentemente da maior ou menor liberdade que o professor detém para decidir aquilo que irá ensinar, o ensino diferenciado ajudá-lo-á a decidir como irá ensinar” (Heacox, 2006, p. 21).

### **2.8.1. Programação diferenciada: O que é e o que não é.**

A diversidade de alunos, a dimensão das turmas, a rigidez do horário escolar, do programa e dos regulamentos fazem com que seja extremamente difícil implementar um projecto de diferenciação educativa, ou de personalização da intervenção educativa. A programação diferenciada constitui uma etapa muito importante em todo o processo e é importante saber exactamente o que ela é e o que não é (quadro 1). Enquanto para o estudante sobredotado, pode significar a oportunidade de avançar o mais possível, para o aluno mais fraco, pode significar a oferta de apoio. Outros alunos podem ter capacidades, estilos de aprendizagem, interesses e necessidades variados, os quais devem ser satisfeitos. Isto é o que a programação diferenciada tenta fazer (Tomlinson e Allan, 2002)

**Quadro 1 - Programação Diferenciada<sup>2</sup>: o que é e o que não é - Tomlinson e Allan, 2002, pp. 212 - 213.**

<i>A programação diferenciada é</i>	<i>A programação diferenciada não é</i>
Ter expectativas elevadas para todos os alunos.	Individualização. Não se trata de um plano de um plano de aula diferente para cada aluno todos os dias.
Providenciar múltiplas tarefas dentro de cada unidade, à medida dos alunos com diferentes níveis de aproveitamento.	Dar a todos os alunos o mesmo trabalho, na maior parte do tempo.
Permitir aos alunos que escolham, sob a orientação do professor, maneiras de aprender e de demonstrar aquilo que aprenderam.	Deixar que os alunos passem grande parte do tempo a ensinar conceitos que já dominam a outros colegas que ainda não o dominam.
Permitir que os alunos demonstrem o domínio do material e possam progredir ao seu próprio ritmo através de novos materiais.	Atribuir mais trabalho dentro do mesmo nível para alunos com bom aproveitamento.
Estruturar as propostas de trabalho da turma de forma a exigirem elevados níveis de pensamento crítico, embora permitindo uma série de respostas.	Constante. Muitas vezes, é preferível que os estudantes trabalhem como uma classe inteira.
Atribuir actividades direccionadas para os diferentes estilos de aprendizagem, interesses e níveis de pensamento e aproveitamento dos alunos.	Agrupar os alunos em grupos de aprendizagem cooperantes, mas que não fomentam a responsabilidade individual, nem se centram no trabalho que seja novo para todos os alunos.
Proporcionar aos alunos escolhas sobre o assunto a aprender e o modo de aprendizagem.	Usar apenas as diferenças verificadas nas respostas dos alunos à mesma tarefa proposta à turma para providenciar a diferenciação.
Flexível. Os professores deslocam os alunos por vários grupos, com base nas suas necessidades educativas.	Promovida para acelerar as aprendizagens. Os professores são incentivados a usar uma variedade de estratégias.

### **2.8.2. Os objectivos**

O processo de ensino-aprendizagem caracteriza-se pelo seu carácter intencional que se traduz em objectivos educacionais que se vão concretizando. Para que haja renovação pedagógica é necessário realizar modificações nos objectivos, em função do que queremos conseguir, planeando como e quando fazê-lo. Tradicionalmente, os

<sup>2</sup> Este documento foi originalmente desenvolvido por Susan Allan, mas apareceu sob várias formas, referindo-se à educação de sobredotados e pedagogia diferenciada, nas escolas públicas de Falls Church, Virgínia, Dearborn, Michigan, e Grosse Pointe, Michigan.

objectivos de ensino/aprendizagem têm-se concentrado no âmbito cognitivo e têm sido os mesmos para todos os alunos, tendo como ponto de referência o aluno médio. Isto deu origem ao esquecimento de outras áreas de desenvolvimento; a uma utilização excessiva de metodologias transmissoras; à homogeneização e inflexibilidade no ensino; a uma avaliação normativa, em função de certos objectivos iguais para todos; e a uma organização das actividades de ensino-aprendizagem, nas quais todos teriam de fazer o mesmo e ao mesmo tempo. Esta situação indica-nos uma clara necessidade de introduzir mudanças neste elemento do processo educacional, de maneira que se cumpram os princípios da integração e individualização. Assim, deve-se:

- a) Diversificar os objectivos. Apontar certos objectivos comuns a todos e outros de carácter individualizado, em função das necessidades e possibilidades de cada indivíduo.
- b) Estabelecer objectivos que abranjam todas as áreas do desenvolvimento: afectiva, motora, cognitiva e social.
- c) Incluir não somente conteúdos relativos à aquisição de conceitos, princípios ou factos, mas também procedimentos, valores, normas ou atitudes (Blanco, 1995).

### **2.8.3. Os conteúdos**

Os objectivos estão intimamente relacionados com os conteúdos. Na selecção dos conteúdos, devem ter-se em consideração os seguintes aspectos:

- a) Considerar que os conteúdos não são um fim em si mesmo, mas um meio para se desenvolverem as capacidades do indivíduo.
- b) Ampliar o tipo de conteúdos para se conseguir o desenvolvimento global do indivíduo.
- c) Seleccionar conteúdos que sejam funcionais para o aluno e que lhe permitam aprender por si mesmo.
- d) Seleccionar conteúdos adequados às possibilidades, necessidades e interesses dos indivíduos para que a aprendizagem seja significativa.

Estas modificações são benéficas para todos os alunos mas especialmente para aqueles que apresentam mais dificuldades. A introdução de conteúdos favorece a autonomia no processo de aprendizagem e permite ao professor dedicar mais tempo àqueles que mais necessitam (Blanco, 1995).

#### **2.8.4. Metodologia**

O como aprender é tão ou mais importante que o que se aprende. “A forma como os alunos aprendem é, em si mesma, um conteúdo importante de aprendizagem” (Blanco, 1995, p. 311). A escolha metodológica deve levar em conta o conceito de aprender pois este determina o de ensinar, porque ambos constituem uma relação inseparável. Deve haver coerência entre o que o aluno deve aprender e como deve aprender. Uma concepção construtivista da aprendizagem deve reflectir-se numa metodologia activa que crie as condições necessárias para que o aluno seja o verdadeiro protagonista do seu processo de aprendizagem. O importante é que o aluno consiga uma aprendizagem significativa, devendo o professor ser um facilitador da aprendizagem e realizar as seguintes tarefas:

- a) Determinar quais são os requisitos prévios necessários para a aquisição de um novo conhecimento, e ver em que medida os alunos os possuem.
- b) Preparar as actividades e materiais necessários para a aquisição das novas aprendizagens de maneira que estas se relacionem com as aprendizagens anteriores.
- c) Motivar os alunos, levando em consideração os interesses dos mesmos, para que se envolvam na tarefa proposta.
- d) Organizar a aula para que o aluno possa buscar informação.

Em suma, a opção metodológica preconizada por Blanco e Sotorrico (citado por Blanco, 1995) deve ter presente os seguintes aspectos:

- a) Favorecer a actividade do aluno.
- b) Considerar, fundamentalmente, situações educacionais de trabalho em pequeno grupo e individual, permitindo uma maior flexibilidade organizacional em aula.
- c) Favorecer a confluência de diferentes actividades, no mesmo momento, dentro da sala de aula de modo a responder a diferentes tipos de alunos.

A metodologia adoptada deve ser flexível e considerar uma diversidade de estratégias instrutivas, em função do tipo de conteúdos a serem desenvolvidos, para adaptá-la a diferentes necessidades. Todos os alunos, e não somente os que apresentam necessidades educativas especiais, são diferentes e devem ter respostas distintas.

#### **2.9. Ideias, instrumentos e estratégias de diferenciação**

Tomlinson e Allan (2002) alertam para alguns pontos importantes sobre turmas geridas através de pedagogia diferenciada. Em primeiro lugar um projecto de

diferenciação só poderá ser levado a cabo com êxito se houver uma série de condições que respeitem os princípios fundamentais de um projecto de ensino eficaz. Em segundo lugar, a diferenciação é mais do que uma estratégia ou que uma série de estratégias, é uma maneira diferente de pensar o processo de aprendizagem, investindo na diferenciação pedagógica, implicando transformações qualitativas nas escolas. Para isso é importante saber aquilo que interessa ensinar, percebendo que a aprendizagem é algo que acontece dentro de nós e não algo que vem apenas do exterior, tendo em conta as singularidades de cada aluno. Em terceiro lugar, o movimento rumo à diferenciação pedagógica no ensino é um movimento rumo a um conhecimento mais especializado para que os professores possam ensinar aos alunos as coisas mais importantes através de estratégias mais eficazes.

A diferenciação é ainda muito tímida, muito tardia, estando limitada por uma organização em graus anuais e em aulas que a limitam terrivelmente. É necessário reorganizar o trabalho do professor, ou seja, encorajar a mobilidade das pessoas, aplicar as energias onde for necessário, repensar as estratégias de aprendizagem e de ensino ao longo de todo o ciclo. “É portanto, trabalhar de forma diferente, em ciclos de aprendizagem, mas sobretudo numa lógica de resolução de problemas e em diferenciação” (Perrenoud, 2002, p.114). O processo de diferenciação deve começar aos poucos, diferenciando uma matéria ou escolhendo unidades específicas, tendo um carácter cumulativo e que poucos professores usarão todas as características do ensino diferenciado (Heacox, 2006).

### **2.9.1. Estratégias de diferenciação**

Ao contrário da maioria das outras práticas, a diferenciação pedagógica é um programa exaustivo para todo o dia escolar e não um método isolado. A sua focalização no aluno de forma individual requer que as limitações para a aprendizagem sejam primeiro diagnosticadas para posteriormente se desenvolver um plano que permita resolvê-las. As estratégias pedagógicas são as ferramentas da arte do professor, que podem ser usadas de forma inteligente ou desajeitada, adequada ou inadequadamente, cabendo à pessoa que as usa determinar o seu valor. “Contudo, um professor que está mais à vontade e possui as competências necessárias que lhe permitem utilizar uma maior diversidade de estratégias tem mais probabilidades de obter sucesso (...) do que um professor que usa uma única abordagem relativamente ao processo de ensino-aprendizagem” (Tomlinson e Allan, 2002, p. 27). Numerosas estratégias valorizam a

receptividade, o interesse e os perfis de aprendizagem dos alunos, nomeadamente: os centros e os grupos de interesse, a investigação em grupo, os contratos de aprendizagem, as actividades e os produtos diferenciados, as tarefas idealizadas conjuntamente pelo professor e pelo aluno ou, entre outras, o uso de formas alternativas de avaliação. Neste contexto, Cadima et al (1997) preconizam uma nova organização pedagógica de espaços e tempos, com recurso a materiais diversificados nos conteúdos e no grau de dificuldade; a criação de um plano individual de trabalho, gizado com a ajuda do professor no início e autonomamente numa segunda fase; o recurso à modalidade de trabalho de projecto, feito privilegiadamente em grupo; o apoio individualizado, possível devido à autonomização progressiva dos alunos.

Nesta perspectiva, podemos encontrar várias formas de diferenciação na gestão de aprendizagem em aula: grupos de necessidades, ajuda no trabalho pessoal, conselhos, oficinas metodológicas, pedagogia de contrato. O sucesso desta diferenciação passa pelo facto de integrar as contribuições de outras correntes pedagógicas, sem negar a sua especificidade, permitindo colocá-las com coerência ao serviço dos alunos. Esta filosofia que encara o aluno como sujeito, é uma pedagogia de autonomia e induz a capacidade de “pilotar” sozinho, progressivamente, as suas próprias aprendizagens. Acentua, também, a necessidade de desenvolver a par das instrumentalizações pedagógicas diferenciadas, a prática da metacognição no aluno, que permite “o estabelecimento progressivo de uma instância de pilotagem pelo próprio aluno das operações de diferenciação” (Meirieu, citado por Altet, 1999, p. 46).

Os adeptos da corrente construtivista realçam a importância da metacognição que pressupõe a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e das estratégias que lhes permitam tomar consciência dos seus próprios conhecimentos e dos seus funcionamentos cognitivos. Aos professores compete criar condições para que os alunos tomem consciência dos conhecimentos que possuem, criem de si uma imagem positiva e aprendam a agir sozinhos (Leite e Fernandes, 2002). Uma outra dimensão importante da diferenciação é o facto de se conceder sentido às aprendizagens e à importância da contextualização/descontextualização/recontextualização, condições indispensáveis para um bom funcionamento de toda a aprendizagem dos saberes para que construam competências. Assim, “aprendizagem nunca é linear, procede por ensaios, por tentativas e erros, hipóteses, recuos e avanços; um indivíduo aprenderá melhor se o seu meio envolvente for capaz de lhe dar respostas e regulações sob diversas formas” (Perrenoud, 1993, p. 173).

Neste sentido, o grupo RAPSODIE (1986) enuncia algumas ideias e instrumentos que permitem realizar a diferenciação do ensino no quadro da organização actual, nomeadamente: ao nível da definição de objectivos pedagógicos em termos de domínio de saberes, noções, códigos, esquemas de raciocínio, métodos de trabalho, saber-fazer; o desenvolvimento duma avaliação formativa, uma vez que fornece um diagnóstico individualizado reorientando o trabalho de formação dos interesses e dificuldades de cada um; e métodos de diferenciação da acção pedagógica: ateliers, trabalhos em pequenos grupos, auto-aprendizagem, auto-avaliação, o ter em conta a distância cultural entre professores e alunos, etc. As estratégias de diferenciação da acção pedagógica preconizadas pelo grupo consistem essencialmente em prever abordagens abrangentes que se esforcem por respeitar as leis do desenvolvimento genético ao mesmo tempo que permitem uma multiplicidade de ângulos de abordagem em função das vivências e das competências individuais, tal como preconizavam Piaget (1968) e Hutin (1977).

Esta perspectiva pressupõe uma diferenciação da acção pedagógica contínua e integrada, realizada à medida das diferenças entre alunos, atendendo às diferenças ligadas à pertença e a meios culturais diferentes, de forma a evitar que estes alunos acumulem atrasos, bloqueios ou desencorajamentos e consigam obter uma igualdade de formação de base. Neste contexto, diferenciar o ensino é também fornecer ao aluno possibilidades de escolha na sua forma de abordar o saber, ou seja aprender a aprender. Assim, a aprendizagem é sempre produto duma actividade pessoal do aluno, duma auto-organização da sua experiência. O aluno aprende quando consegue ultrapassar o conflito e integrar as condições aparentes num conjunto de esquemas mais abrangentes e mais gerais que aqueles que dispunha anteriormente.

### **2.9.2. O processo de aprendizagem**

No modelo bio-ecológico de desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner (1996), o processo de aprendizagem centra-se numa dinâmica de interdependências, sinérgicas, entre quatro elementos: o processo, a pessoa, o contexto e o tempo. Os problemas no processo ocorrem num contexto, ocorrem durante o desenvolvimento das actividades, das tarefas, ou seja, na dinâmica da sala de aula e da escola. Um indivíduo para se desenvolver tem que estar envolvido em actividades. A questão central é, quando se fala em pedagogia diferenciada, perceber como se processa a aprendizagem. Na perspectiva construtivista da aprendizagem, aprendemos quando

somos capazes de fazer uma representação pessoal de um objecto ou de um determinado conteúdo, o que implica por um lado a aproximação, e por outro, a finalidade de o apreender. Esta aproximação parte das experiências que já se têm, bem como dos interesses e de todos os conhecimentos prévios. Trata-se da aprendizagem activa significativa, para que seja possível a apropriação. Só aprendemos significativamente quando atribuímos um significado próprio, pessoal que nos permite integrar esse conhecimento.

Esta atribuição de significados envolve dois aspectos fundamentais – o cognitivo e o emocional – e é no aspecto emocional que muitas vezes o processo falha. Esta atribuição de significado é o momento crucial onde temos que nos deter para perceber porque é necessário implementarmos a diferenciação pedagógica e dinamizarmos todo um conjunto de estratégias para que esta atribuição de um significado seja possível acontecer. Quando as crianças não lidam com este processo de forma adequada pode haver recusa, fuga, problemas de comportamento. No entanto, se os professores não lidarem bem com esta situação, se não compreenderem o que está verdadeiramente a acontecer, não há técnica ou metodologia que vá funcionar, instalando-se um bloqueio e desencadeando-se mecanismos reactivos de ambos os lados (professores e alunos). Aqueles alunos que a partir dos 8-10 anos, não sabem ler, não aprenderão espontaneamente pela simples virtude do tempo que passa. Só chegarão lá se os professores, em equipa se mobilizarem para que esse objectivo seja alcançado, por todos os meios ao seu alcance. Deve-se, neste caso específico, considerar esta situação uma autêntica prioridade, tendo que se aceitar suprimir uma parte do programa e propor-lhe um tratamento diferenciado, intensivo e à medida (Perrenoud, 2002, p.113).

Um outro aspecto importante do modelo de Bronfenbrenner (1996) é o considerar que os processos são interacções entre pessoas, objectos, símbolos, que são questões essenciais para a aprendizagem. É, neste contexto, muito importante que a qualidade das interacções entre as pessoas, ao nível afectivo, pois sem este aspecto, a entrega no domínio cognitivo não se vai fazer. Em relação às características das pessoas, temos de ter em conta as disposições ou forças que estão no seu comportamento activo. Tanto podem ser forças ou disposições geradoras, como a curiosidade, a disponibilidade para aprender, ou podem ser disruptivas como a impulsividade, e a incapacidade de adiar a gratificação, dificultando as interacções e a aprendizagem. Por outro lado, também existem os recursos biológicos da pessoa, que por um lado têm a ver com as aptidões, os conhecimentos, capacidades e experiências e

por outro com as condições que limitam o funcionamento das pessoas: deficiências, doenças. Estas condições vão influenciar e condicionar toda a maneira de estar e de funcionar no processo, nomeadamente no de aprendizagem.

### **2.9.3. Importância da Cooperação num quadro de diferenciação**

Muitos estudos têm identificado o clima afectivo da sala de aula como uma importante variável na promoção do sucesso educativo. O entendimento do grupo turma como unidade funcional não deve ser considerado um mero somatório de relações individuais, mas fundamentalmente “uma forma de potenciar os esforços cooperados de um grupo envolvido no processo de ensino/aprendizagem” (Morgado, 2001, p. 40). Assim, é necessário estabelecer modelos de trabalho que privilegiem a cooperação, potenciando de forma partilhada os esforços individuais.

As vantagens de natureza psicopedagógica da realização de trabalho cooperativo são:

- 1 – Permitir ao professor uma maior facilidade na gestão diferenciada do tempo no apoio aos alunos – destinando mais a quem precisa;
- 2 – Contribuir de forma importante para os processos de desenvolvimento pessoal e social dos alunos, nomeadamente estimulando a partilha de objectivos e iniciativas, promovendo a solidariedade e o respeito pela diferença, valorizando os contributos individuais para as realizações de conjunto, etc.;
- 3 – Ser mais estimulante em termos de comunicação, fomentando trocas entre alunos promovendo a comunicação;
- 4 – Estimular a auto-estima dos alunos, na medida que todos contribuem para o sucesso da tarefa do grupo;
- 5 – Favorecer as aquisições de natureza académica;
- 6 – Promover a estruturação de melhores relações entre alunos de diferentes ambientes étnico-culturais e entre alunos com e sem necessidades especiais de educação.

A aprendizagem cooperativa promove a auto-aprendizagem, tornando o aluno autor do seu processo de crescimento intelectual e sócio-afectivo. Esta aprendizagem assenta essencialmente, em cinco grandes princípios (Boal e tal, 1996) – interdependência positiva, entreaajuda, responsabilidade individual, desenvolvimento das capacidades de relações inter-pessoais (liderança, decisão, auto-confiança, comunicação

e gestão de conflitos) e a partilha do trabalho em grupo (a tarefa atribuída a cada elemento é imprescindível para o produto final do grupo: o trabalho atribuído a cada grupo é imprescindível para se atingirem os objectivos pré-estabelecidos).

As diferenças entre os alunos podem ser utilizadas positivamente através de mecanismos de cooperação. A utilização de formas de aprendizagem cooperativa facilitará nos alunos a promoção de atitudes de colaboração relativamente ao seu progresso e ao progresso dos colegas através de trocas e apoios recíprocos. Só a partir de uma diferenciação pedagógica, centrada na cooperação entre professor e alunos e destes entre si, poderão pôr-se em prática os princípios da inclusão, da integração e da participação democrática (Johnson & Johnson, 1998, citados por Morgado, 2004).

Neste sentido, Blanco (1995) baseando-se em Cool (1996), entende que as metodologias baseadas no grupo cooperativo são as que mais favorecem tanto a aquisição de competências e habilidades sociais como o do rendimento escolar dos alunos. Esta mudança de uma pedagogia centrada no professor e no ensino igual para todos para uma pedagogia centrada no grupo – aceitando, integrando e valorizando a diversidade, como factor natural em todos os grupos humanos – não é fácil. A diversidade dos alunos exige que a escola não se limite a oferecer a igualdade de oportunidades em termos de acesso à educação. A diversidade dos alunos exige diversidade de respostas no processo educativo.

#### **2.9.4. Organização dos trabalhos e dos alunos**

Na organização dos trabalhos dos alunos são considerados os aspectos relativos à forma como os alunos são solicitados a organizarem-se para o envolvimento na aprendizagem. Parece existir uma ideia consensual de que o aluno deve ser o sujeito activo e protagonista do seu processo de desenvolvimento e formação, sabendo da existência de diferenças entre os alunos, importa então saber quais as formas e os modelos de organização capazes de enquadrar positivamente essas diferenças.

Reintroduzindo o princípio-chave da qualidade na sala de aula, ou seja, a diferenciação, Byers & Rose (1996) citados por Morgado (2004), afirmam que a diferenciação é, também, envolver os alunos em experiências de aprendizagem o mais diversificadas possível e mobilizar diferentes formas de organização do seu trabalho recorrendo, por exemplo a trabalho individual, a par, em pequenos grupos ou ao grupo/turma no seu todo. Os alunos, por vezes, aprendem em conjunto, enquanto turma; outras vezes, trabalham em grupos, outras com um colega, ou ainda individualmente.

Às vezes os alunos seleccionam os seus próprios grupos, colegas ou tarefas, noutras, o professor faz essa selecção.

Existem diferentes modalidades de organização dos trabalhos dos alunos:

1.<sup>a</sup> A actividade destina-se a toda a turma solicitando aos alunos participação individual;

2.<sup>a</sup> A turma trabalha um mesmo assunto ou actividade a níveis diferentes;

3.<sup>a</sup> A turma está organizada em grupos com tarefas ou assuntos diferentes;

4.<sup>a</sup> A turma está organizada em grupos: cada aluno contribui de forma específica para a tarefa do grupo.

5.<sup>a</sup> Os alunos trabalham em grupos: o próprio grupo planeia a actividade, organiza e distribui as tarefas (Morgado, 2001).

Dependendo da tarefa a executar os grupos podem ser, por vezes, muito heterogéneos e, outras vezes, formados de acordo com as capacidades e aptidões dos alunos. Heacox (2006) dá particular destaque ao uso flexível dos grupos de alunos entendendo que este procedimento é essência do ensino diferenciado. Quando o professor faz grupos flexíveis cria grupos de instrução e prescreve actividades específicas que respondem às necessidades de aprendizagens dos seus alunos. Os momentos mais importantes para usar esta estratégia são os pontos de fuga do currículo, ou seja, quando as necessidades de aprendizagem dos alunos variam consideravelmente. Devem formar-se quando alguns alunos necessitam de mais tempo e de mais instrução ou de uma actividade de aplicação básica e outros necessitam de uma actividade mais avançada ou de conteúdos novos. Este autor chama a atenção para a importância de tornar a diferenciação invisível para os alunos para evitar ferir sentimentos ou criar ressentimentos. “A chave para tornar a diferenciação invisível é a variação das estratégias de ensino” (Heacox, 2006, p. 93).

Sobre este assunto, (Zagalo, 1993) defende que em turmas heterogéneas convém formar grupos homogéneos e de preferência trabalhando todos o mesmo tema, mas com actividades diferenciadas, umas vezes de remediação, outras vezes de enriquecimento, conforme as necessidades dos alunos.

### **2.9.5. Actividades/Tarefas de aprendizagem**

A organização de um modelo de gestão da sala de aula de natureza diferenciada implica de forma clara o entendimento de que as actividades ou as tarefas de aprendizagem a desenvolver com, e pelos alunos, deverão ser organizadas com base

num princípio de diversificação que contribua para acolher de forma positiva as diferenças. Assim, a qualidade do processo educativo também dependerá do nível de diferenciação que o professor possa introduzir na gestão das actividades/tarefas de aprendizagem. Tendo em atenção este aspecto o professor deverá diversificar e flexibilizar as suas opções considerando não só as diferenças entre os alunos, mas também os diferentes objectivos estabelecidos.

Quando as turmas são heterogéneas acentua-se a necessidade de diversificar as tarefas atendendo às carências específicas de cada um. Quando as tarefas são adequadas a vontade de progredir é generalizada e os resultados mais tarde ou mais cedo aparecem (Zagalo, 1993). Neste contexto, Morgado (2004), baseando-se nos trabalhos de Webb & Vulliamy (1996) sugere que são passíveis de utilização por parte dos professores três formas básicas de organizar as actividades considerando a diversidade presente na sala de aula:

1. Trabalho acrescido na mesma área, a realizar pelos alunos mais competentes após a realização do trabalho solicitado a todo o grupo/turma;
2. Organização de actividades diferentes para alunos com competências diferentes;
3. Definição da mesma tarefa para todos os alunos esperando e aceitando, no entanto, diferentes níveis de resultados, no que respeita à rapidez de execução, qualidade do trabalho e nível de ajuda solicitada.

A partir de estudos sobre a eficácia do professor concluiu-se que os professores aumentam a qualidade e eficácia no que respeita a actividades/tarefas de aprendizagem quando: propõem tarefas realistas que funcionam como estímulo e desafio aos alunos; providenciam diversidade nas experiências de aprendizagem que solicitam aos alunos; e permitem que os alunos tenham oportunidades para escolher actividades/tarefas de aprendizagem.

As actividades/tarefas devem ser definidas de forma a constituírem-se como desafios intelectualmente estimulantes, mobilizando e promovendo nos alunos criatividade e capacidade de resolução de problemas (Ainscow & Muncey 1989; Bennett, 1991; Mortimore, 1988 e Stoll, 1991, citados por Morgado, 2004). As actividades ou tarefas de aprendizagem, no entender de Morgado (2001) deverão ser: 1 - Activas (na medida em que devem implicar o aluno em termos de manipulação, experimentação e descoberta); 2 - Significativas – levando em consideração as experiências escolares e não escolares do aluno, o grau de funcionalidade das tarefas,

bem como as motivações e interesses dos alunos; 3 – Diversificadas – possibilitando a utilização de recursos variados; 4 - Integradas – promovendo a articulação e convergência de conceitos, conhecimentos e competências de diferentes áreas e natureza; 5 – Socializadoras - promovendo as trocas culturais, a circulação partilhada de informação, criação de hábitos de entreaajuda e cooperação.

A qualidade das actividades e das tarefas têm que ser progressivamente mais complexas, contínuas e de tempo prolongado para que o desenvolvimento ocorra (Cádima, 2006). As actividades estratificadas têm como intenção estabelecer uma melhor adequação educacional entre os alunos e as suas necessidades individuais de aprendizagem. “Para que uma actividade estratificada seja uma aprendizagem relevante e importante, tem de acrescentar profundidade e âmbito à compreensão dos alunos das questões essenciais e das questões de unidade” (Heacox, 2006, p. 96).

#### **2.9.6. Materiais e recursos**

Os materiais utilizados pelo professor, deverão ter em conta que o desenvolvimento de modelos pedagógicos de natureza mais diferenciada, implicará necessariamente que essa diferenciação se estenda à adaptação de materiais e instrumentos de apoio à aprendizagem (Cadima, 1999; Morgado, 2004). Os materiais didácticos e os recursos deverão ser sempre claramente definidos em função dos objectivos estabelecidos. A utilização de materiais de apoio diversificados facilitará o acesso a diferentes opções, o que torna mais fácil a adequação às necessidades individuais e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos (Wang, 1995,1997, citado por Morgado, 2004).

Na organização dos materiais, é necessário pensar no grupo/turma e ter instrumentos diferenciados, conteúdos diferentes e com diferentes graus de dificuldade para responder à heterogeneidade dos alunos. O que é necessário é que haja uma gama vasta de materiais para um tempo de trabalho autónomo que deve ser previamente combinado com cada aluno mediante as suas necessidades e com os devidos instrumentos de registo da actividade. Para que este trabalho seja possível os materiais deverão estar organizados, com fichas auto correctivas, com instruções e procedimentos claros para que o aluno não necessite do apoio do professor. Esta dimensão envolve também a questão da qualidade dos materiais, pois a interacção com os símbolos e os objectos é fundamental (Cádima, 2006). Na diferenciação pedagógica tem de haver materiais diversificados em quantidade suficiente para que os alunos possam trabalhar

autonomamente, com responsabilidade e comprometimento com o seu próprio processo de aprendizagem

A utilização e gestão do recurso tempo coloca-se fundamentalmente quando, a partir do reconhecimento das diferenças entre os alunos, designadamente no que se refere a estilos cognitivos e de aprendizagem, se procura integrar essas diferenças no processo educativo. Considerando a impossibilidade óbvia de eliminar definitivamente essas diferenças, a questão central será aceitar que na sala de aula se verifique essa utilização diferenciada do tempo, que é indispensável à promoção de diferenciação e qualidade (Morgado, 2004). Relativamente a este aspecto, Cádima (2006) entende que em relação à gestão do tempo há vários tempos no processo de ensino/aprendizagem. Há o tempo do trabalho autónomo, há o tempo da matéria nova normalmente dada pelo professor, há o tempo dos testes... É fundamental negociar o tempo com os alunos e este processo deve ser sistemático, levando os alunos a gerir os diferentes ritmos e as diferenças no processo de aprendizagem.

O espaço é também muito importante. Num processo de diferenciação têm que existir diferentes espaços onde acontecem diferentes coisas, coexistindo diferentes tarefas e actividades na mesma sala de aula. No entanto, o tempo e o espaço do trabalho autónomo é que vai permitir que aconteça a aprendizagens activa e significativa, no entender de Cádima (2006). Uma gestão eficaz e a utilização de materiais e recursos dependerá significativamente da capacidade ou disponibilidade do professor para conjugar adequadamente o factor tempo, o factor espaço e a própria organização e gestão desses recursos e materiais (Morgado, 2004).

### **2.9.7. Clima social**

Nesta dimensão são analisados os aspectos de interacção e relacionamento social entre os alunos e entre professor e alunos. O estabelecimento de um clima relacional, afectivo e emocional baseado na confiança e aceitação mútuas, parece constituir um factor extremamente contributivo para a qualidade da acção educativa, uma vez que o afecto, as motivações e a relação interpessoal são elementos essenciais dos processos educativos (Dean, 1992; Maechesi & Martin, 1998 citado por Morgado, 2004). Papel importante tem também a comunicação que se estabelece entre professores /alunos, alunos/professores e alunos/ alunos. A capacidade de gerir de forma diferenciada as relações pedagógicas que se estabelecem na turma constitui um instrumento

privilegiado no sentido de promover percursos educativos de sucesso para todos os alunos.

Também o cumprimento de regras é imprescindível para a existência de um bom clima de aprendizagem. Os alunos devem participar, de uma forma negociada, na definição do sistema de regras, o que, por si só, constitui como exercício promotor de autonomia, regulação e cooperação. Muitas variáveis estão em jogo num processo de aprendizagem, levando-nos a perceber que a diferenciação não pode ser considerada apenas uma mera técnica, ou metodologia, pois é um processo complexo (Cádima, 2006).

## **2.10. Avaliação num quadro de diferenciação**

Se existe algo que defina as mais profundas concepções educativas do professor é a forma como se organiza no sentido de avaliar as aprendizagens dos alunos e as suas próprias estratégias de trabalho (Marchesi e Martin, 1998, citados por Morgado, 2004). A avaliação situa-se em todos os momentos do processo de ensino/aprendizagem: aprecia produtos, meios e processos de aprendizagem. Para haver equidade neste processo, a avaliação tem de estar ajustada aos conteúdos tratados, às metodologias utilizadas e às características dos alunos. Isto pressupõe ter em conta o aluno como indivíduo, os seus contextos, a sua cultura e os seus interesses. Tudo isto só é possível com o recurso a pedagogias diferenciadas ajustadas àquela diversidade e o apoio de métodos, técnicas e instrumentos de avaliação formativa (Cardoso, 1996).

A noção de avaliação formativa desenvolveu-se no quadro da pedagogia de maestria ou de outra forma de pedagogia diferenciada relativamente pouco preocupada com os conteúdos específicos dos ensinamentos e das aprendizagens. Deve-se a Scriven (1964) a caracterização e a divulgação do conceito, acreditando que a avaliação formativa constitui um modo, quer para reformular o processo educativo, quer para analisar em que medida esse processo corresponde às necessidades dos alunos. As três ideias-chave da sua concretização são: regular (processos), reforçar (êxitos) e remediar (dificuldades). Estes três vectores da avaliação formativa implicam o recurso a procedimentos que permitam definir o que considera importante aprender, situar o aluno face a essas dificuldades, identificar a origem das dificuldades e os meios mais adequados para as remediar ou para enriquecer as suas aprendizagens. Associado à ideia de avaliação está a ideia de aprendizagem, avaliando-se para aprender a decidir sobre as condições e os modos indutores dessa aprendizagem (Leite e Fernandes, 2002).

A avaliação formativa pode ocorrer em momentos diferentes. No início da tarefa ou de uma situação didáctica e é considerada de regulação proactiva; ao longo do processo sendo de regulação interactiva; e após uma sequência de aprendizagens mais ou menos longa, considerada de regulação retroactiva (Santos, 2001, baseando-se nos trabalhos de Allal, 1986). A regulação interactiva (também considerada por Blanco, 1995) é um acto avaliativo que tem por intenção intervir sobre a própria aprendizagem que Perrenoud designa por “regulação por falta”.

A valorização da avaliação de processos decorre do entendimento de que as estratégias de intervenção mais potentes são as que agem, também, sobre os processos de ensino aprendizagem. Avaliar e regular o sucesso ou o progresso dos alunos solicita que se ponderem, para além dos resultados esperados, aspectos como: o nível de desenvolvimento, os estilos e as estratégias de aprendizagem, a forma de lidar com as dificuldades, níveis de autonomia e auto-regulação do trabalho (Morgado, 2004). Deve avaliar-se não só as possibilidades e dificuldades do indivíduo, mas também as possibilidades e dificuldades do contexto educacional onde se desenvolve o seu processo de aprendizagem (Blanco, 1995).

Na avaliação, os critérios normativos e científicos têm sido utilizados até à actualidade com uma maior frequência, uma vez que servem para situar um aluno relativamente ao que é normal no grupo da sua classe, para situar esta em relação ao nível geral das turmas ou até à escala nacional. No entanto, numa avaliação formativa os critérios mais ajustados deverão ser os critérios pessoais, uma vez que se centram em cada aluno, baseando-se nos progressos feitos em relação a aquisições anteriores, evitando-se o carácter de competição (em relação aos outros alunos) inerente aos critérios normativos, segundo os quais o progresso individual é sempre comparado com o dos outros. Neste caso, pelo contrário, a comparação de um aluno faz-se consigo mesmo, segundo os seus próprios avanços. Um maior aprofundamento nos critérios pessoais de avaliação produz-se quando se tomam em consideração, não apenas as aprendizagens objectiváveis, mas também o esforço realizado relativamente à capacidade individual. É possível avaliar de forma diferenciada a dedicação e a motivação do aluno nas actividades e os resultados nela obtidos. A utilização destes critérios pessoais na avaliação implica o conhecimento da história pessoal e académica do aluno e um profundo conhecimento sobre o aluno.

É preciso avaliar as competências, e quando se avaliam simplesmente conhecimentos não se desenvolvem competências. As competências devem ser

avaliadas de maneira formativa e certificativa mas não com o recurso a testes de papel e lápis e ainda menos com questionários de escolha múltipla. Deve fazer-se sim em situações reais que não podem ser estandardizadas, sincronizadas. A avaliação do desenvolvimento de competências tem de basear-se na observação do que o aluno faz, e da sua evolução, em diferentes momentos e em diversos contextos, assim como a situações que apelem ao recurso integrado a conhecimentos, capacidades e atitudes (Abrantes, 2001). De igual modo, Peralta (2001) acentua também a aceção de competência que hoje partilhamos e que subjaz no Currículo Nacional, na ideia da diferenciação na realização das tarefas por sujeitos diferentes e na individualidade da pessoa que as realiza. E que as formas e os modos de avaliação têm de reflectir as aprendizagens realizadas pelos alunos e os resultados obtidos, mas também o empenhamento, a motivação, a atitude. Entende que a avaliação formativa está no centro das práticas avaliativas, orientada para a regulação contínua das aprendizagens, muito para além da classificação dos alunos.

A avaliação formativa é “uma bússola orientadora” (Cortesão e Torres 1993, citados por Cortesão, 2001) do processo de ensino-aprendizagem porque permite colher dados que ajudam alunos e professores a reorientar o seu trabalho no sentido de apontar falhas, aprendizagens ainda não conseguidas, aspectos a melhorar, devendo exprimir-se através de apreciações e comentários e não através de uma nota. O facto de o aluno estar implicado em tarefas de aprendizagem com um maior nível de adequação proporciona-lhe níveis acrescidos de autonomia. Nesta perspectiva, há uma organização mais individualizada dos itinerários de aprendizagem, fundada em objectivos mais explícitos, das recolhas de informação qualitativas e regulares, e das intervenções mais diversificadas.

Uma das maiores preocupações que os professores referem acerca do ensino diferenciado é a forma como se avaliam, de forma justa, trabalhos e projectos quando os alunos se encontram envolvidos em actividades diferentes, com vários níveis de dificuldade. Cada actividade diferenciada deve ter critérios de avaliação claros (Heacox, 2006). De facto, a diferenciação do ensino não se compadece com um sistema de avaliação sumativa. A avaliação tradicional procura evidenciar as diferenças entre os alunos, para poder classificá-los melhor (Cardinet, 1993). A avaliação privilegiada deve ser a avaliação formativa uma vez que é aquela que coloca à disposição do professor informações mais precisas, mais qualitativas sobre os processos de aprendizagem, as atitudes e tudo o que os alunos adquiriram, dando prioridade ao domínio dos

conhecimentos e das capacidades. Por outras palavras é uma avaliação que ajuda o aluno a aprender e o professor a ensinar. Uma avaliação só é formativa se resultar numa forma de regulação da acção pedagógica ou das aprendizagens. O professor que constata que uma noção não foi entendida, que as suas instruções não são compreendidas ou que as atitudes e os métodos de trabalho propostos não resultam, deve retomar o problema desde o início, e renunciar a determinados objectivos de desenvolvimento para se debruçar sobre os fundamentos, modificando a sua planificação didáctica, etc. A avaliação dá uma informação útil para a adaptação das actividades de aprendizagem e permite tomar decisões pedagógicas, compreender a natureza dos obstáculos cognitivos da criança, dos bloqueamentos afectivos, de chegar à origem desses obstáculos, de procurar vias de aprendizagem adaptadas à criança (Postic, 1995).

Num processo de avaliação estão implicados, por um lado o professor que não pode deixar de reflectir sobre si próprio, de registar dados sobre a sua actuação, procurando aperfeiçoá-la. Em segundo lugar coloca-se também a necessidade de que o aluno se auto-avalie e participe na avaliação de todo o processo didáctico. O reconhecimento da capacidade do aluno para avaliar é simultâneo com o reconhecimento da sua capacidade para participar activamente no processo instrutivo. A auto-avaliação é um processo por excelência de regulação dado ser um processo interno ao próprio sujeito. É um processo de metacognição, entendido como um processo mental interno através do qual o próprio toma consciência dos diferentes momentos e aspectos da sua actividade cognitiva. Por exemplo quando um aluno risca o que fez e recomeça tudo de novo, está a avaliar etapas intermédias do seu trabalho. Quando o próprio consegue identificar o erro e corrigi-lo, acontece a aprendizagem. Cabe ao professor interpretar o seu significado, formular hipóteses explicativas do raciocínio do aluno, para o poder orientar. A auto-avaliação regulada é uma via primordial para regular as aprendizagens. Na avaliação formativa a auto-avaliação surge como um processo indispensável à diferenciação e à diversificação. A questão central da mudança dos modos de avaliar prende-se com as pedagogias e com a diferenciação pedagógica. “Pôr em causa um conjunto de equilíbrios frágeis e desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola (porque afinal), mudar a avaliação, talvez seja mudar a escola.” (Perrenoud, 1992 citado por Benavente, 1995). Uma boa avaliação torna boa a actividade de ensino e boa actividade de aprendizagem (Méndez, 2001).

## CAPÍTULO III - ESTUDO EMPÍRICO

A metodologia escolhida para o estudo centra-se numa abordagem de natureza qualitativa, que se aproxima do “estudo de caso” e debruça-se sobre as práticas pedagógicas ao nível da diferenciação pedagógica. O estudo de caso para além de uma técnica é também uma estratégia de investigação de natureza empírica e baseia-se fortemente no trabalho de campo. A sua principal intenção é a de descrever em profundidade os aspectos estruturais e dinâmicos, diacrónicos, sincrónicos, subjectivos e objectivos, para obter dados e referências que respondam aos problemas que motivam a investigação (Gómez e Cartea, citado por Carvalho, 2002). No caso específico desta investigação pretende-se fornecer informação importante relativamente ao processo de diferenciação no contexto educativo. Assim, o investigador é o principal instrumento de recolha de dados, a par da descrição e interpretação de situações. “O processo de condução de investigação qualitativa reflecte uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra” (Bogdan e Biklen, 1994, p.51). Subscrevemos o pensamento de Mialaret quando entende que o professor para poder intervir no mundo real de modo fundamentado, terá que saber observar e problematizar. “Todos os educadores (...) deveriam sentir-se implicados nas investigações que digam respeito ao seu campo de actividade e deveriam poder participar” (Mialaret, citado por Estrela, 1986, p.27).

Neste sentido, seguiremos um modelo de investigação qualitativa que, segundo alguns autores (Bodgan e Biklen, 1994; Tuckman, 1994), apresenta, geralmente, as seguintes características:

- a fonte directa dos dados é o ambiente natural dos participantes;
- tem um carácter descritivo;
- há um interesse maior pelos processos do que pelos resultados;
- os dados serão analisados de forma indutiva;
- atribui-se uma importância vital aos significados construídos pelos participantes.

Sentindo a necessidade de identificar critérios de controlo na investigação, partilhamos a posição de Gómez (2002) quando este, baseando-se nos trabalhos de Goetz e LeCompte (1988) cita uma série de variáveis destinadas a garantir a «credibilidade» de uma investigação etnográfica: validade interna, validade externa, fiabilidade interna e fiabilidade externa. Assim, para estes autores, a fiabilidade está

associada à possibilidade de que o estudo possa ser refutado. A fiabilidade externa exprime a eventualidade de um outro investigador independente poder descobrir idênticos fenómenos. A fiabilidade interna está relacionada com a capacidade de um outro investigador (partindo de um conjunto de construções elaboradas previamente), conseguir ajustar os dados ao esquema da investigação inicial. A validade interna define-se pela possibilidade de demonstrar que as mudanças introduzidas a partir da análise de um processo educativo constituem uma melhoria. Complementarmente a validade externa faz referência às capacidades de generalização para além da situação concreta investigada, não interessando tanto a sua representatividade mas as possibilidades de comparação e extrapolação para casos similares. Na validade interna e externa, Gómez (2002) baseou-se sobretudo nos trabalhos de Elliot (1990) e com os quais nos identificamos.

Seguimos um princípio de complementaridade entre a observação estruturada e a recolha através dos protagonistas da actividade pedagógica (entrevistas), conseguindo uma visão alargada, cruzada e integradora. Procurámos interpretar os dados resultantes da aplicação das técnicas e dos instrumentos adoptados, tendo sempre presente o nosso quadro teórico referencial.

### **3.1. Objectivos**

O estudo incidiu sobre a problemática da diferenciação pedagógica em contexto de sala de aula, das dinâmicas estabelecidas entre professores e alunos e das opiniões que os professores têm sobre este processo. Assim, definimos como objectivos centrais do estudo que podem traduzir-se nas seguintes questões de investigação:

- Analisar a planificação da aula tendo em conta os diferentes alunos;
- Conhecer a preparação dos materiais e o modo de organização dos alunos tendo em conta a sua diversidade;
- Conhecer o entendimento que os professores têm sobre a diferenciação pedagógica;
- Conhecer as estratégias de diferenciação pedagógicas implementadas;
- Conhecer os factores e as dificuldades que condicionam a implementação da diferenciação pedagógica;
- Conhecer os factores que condicionam as aprendizagens dos alunos e como gerem os professores as suas dificuldades?

- Conhecer e analisar o tipo de avaliação que os professores privilegiam numa sala de aula perante a diversidade de alunos.

### **3.2. Sujeitos**

A escolha da escola e das turmas alvo do estudo foi realizada devido ao facto de a escola ter os quatro anos de escolaridade, de o investigador conhecer bem a escola, de conhecer os seus professores (todos eles com mais de 19 anos de função docente), de ter indicações de que naquelas turmas se realiza uma boa prática pedagógica e ainda pela forte possibilidade de nelas ocorrer uma diferenciação ao nível da prática pedagógica.

#### Professores:

Os professores do 1.º Ciclo das quatro turmas, são todos do sexo feminino, tendo entre 20 e 33 anos de serviço e com idades compreendidas entre os 38 e os 53 anos de idade. Uma professora pertence ao Quadro de Zona Pedagógica, uma pertence ao Quadro de Escola e duas pertencem ao Quadro do Agrupamento.

#### Turmas

##### **1.º ano**

A turma do 1.º ano é formada por 19 alunos (9 raparigas e 10 rapazes) todos com seis anos de idade. Na sua maioria, são crianças que vêm de um meio sócio-cultural e sócio-económico médio. Esta turma tem uma aluna com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado com problemas ao nível da fala (beneficiando da Educação Especial com Adequações Curriculares Individuais) e outro aluno com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Temporário que não frequentou o Jardim de Infância e que usufrui de apoio educativo.

##### **2.º ano**

A turma do 2.º ano é formada por 14 alunos do segundo ano de escolaridade (7 rapazes e 7 raparigas) todos com sete anos de idade. Na turma há um aluno com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (que beneficia da Educação Especial com Adequações Curriculares Individuais) e dois alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Temporário, que beneficiam de apoio educativo e que se encontram a desenvolver um Plano de Recuperação. Na sua maioria, são crianças que vêm de um meio sócio-cultural e sócio-económico médio.

### **3.º ano**

A turma é constituída por 19 alunos, 12 do sexo feminino e 7 do sexo masculino, todos com oito anos de idade à excepção de um aluno de etnia cigana e que revela um atraso do desenvolvimento global, usufruindo da Educação Especial com Currículo Específico Individual. Na sua maioria, são crianças que vêm de um meio sócio-cultural e sócio-económico médio. A maioria dos alunos revela um ritmo de aprendizagem considerado normal, cinco revelam mesmo um bom ritmo de aprendizagem, em todas as áreas, sendo crianças que mostram vontade de aprender e são participativas. Dez revelam alguma dificuldade ao nível da concentração e atenção, distraem-se com facilidade e revelam desorganização na realização das tarefas escolares, o que prejudica, algumas vezes, o seu ritmo de aprendizagem. Nesta turma, existem ainda cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Temporário, revelando alguma dificuldade na aquisição e aplicação dos conhecimentos, necessitando sempre de ensino individualizado, sendo que raramente executam qualquer tipo de actividade com êxito sem a ajuda do professor. Estes alunos beneficiam de apoio educativo e encontram-se a desenvolver um Plano de Recuperação.

### **4.º ano**

A turma é formada por 17 alunos (11 meninos e 6 meninas com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos). A maioria das crianças é oriunda de um estrato social e económico médio. Esta turma é constituída unicamente por alunos do 4.º ano de escolaridade, estando todos a acompanhar esse nível de escolaridade. Um dos alunos está sinalizado com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Prolongado (devido a problemas de dislexia, usufruindo de Adequações Curriculares Individuais) e tem apoio de uma professora da Educação Especial. Existem também quatro alunos com Necessidades Educativas Especiais de Carácter Temporário, sendo apoiados pela professora de apoio educativo. Os restantes alunos realizam as actividades com autonomia e rapidez.

### **3.3. Instrumentos**

Face ao problema e aos objectivos do estudo e questões de investigação, optámos por realizar as seguintes técnicas de recolha de dados:

- a) Efectuar entrevistas de tipo semi-estruturado aos quatro docentes titulares de turma da escola, uma vez que tal instrumento nos permite uma maior profundidade de análise das questões levantadas neste estudo;
- b) Proceder à observação directa e estruturada focalizada nos comportamentos e comunicação dos principais actores (professores e alunos) em contexto de sala de aula.

O processo de análise de dados foi realizado com base na análise do conteúdo das entrevistas e com base na observação e na análise dos registos de observação efectuados nas quatro salas de aula.

### **3.3.1. Entrevistas**

A entrevista potenciou a exploração e análise de ideias muito importantes para a realização deste estudo. Por outro lado, permitiu aceder à perspectiva do outro e ainda explicar e inserir num contexto mais lato aquilo que é experienciado pelo investigador. Optámos pelo tipo “semi-estruturada”, que corresponde a um formato intermédio entre a entrevista estruturada e a não estruturada, na medida em que as respostas têm um carácter aberto, mas são conduzidas a partir de “um guião que constitui o instrumento de gestão da entrevista semiestruturada” (Afonso, 2005, p. 99). A opção pela entrevista semi-estruturada teve em conta, principalmente, as seguintes razões: (1) Por um lado, como sucede nas entrevistas não estruturadas, compreender em profundidade os sentidos e os significados que os participantes atribuem à diferenciação pedagógica; (2) por outro lado, como acontece nas entrevistas estruturadas, garantir a comparabilidade das respostas através de um sistema de categorias e de subcategorias que permitam sistematizar o discurso dos participantes. Esta metodologia proporcionou uma linha orientadora, com tópicos principais, mas deixou alguma margem para poder acrescentar algo que venha a propósito e que tenha interesse para o aprofundamento do estudo em causa. Permitiu ao mesmo tempo obter informação comum a todos os respondentes e captar a especificidade da posição de cada um.

### **3.3.2. Observação**

A observação centra-se, fundamentalmente, na descrição da situação em que se dá o comportamento, desenvolvendo-se o trabalho do investigador em dois planos: o da descrição objectiva da situação e do comportamento; e o da inferenciação das possíveis articulações entre estes dois elementos. “Os objectivos gerais e específicos da

observação serão determinados a partir das respostas que forem dadas à pergunta inicial – “observar para quê?” (Estrela, 1986, p.29). A definição destes objectivos permite a construção do projecto de observação, o que implica:

- A delimitação do campo de observação (situações e comportamentos, actividades e tarefas, tempos e espaços da acção, formas e conteúdos da comunicação, interacções verbais e não-verbais);
- A definição de unidades de observação (a turma e o professor);
- O estabelecimento de sequências comportamentais.

Resolvemos utilizar a observação estruturada (também designada por observação sistemática) uma vez que o seu ponto de partida é o questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado a partir das questões de investigação e de eixos de análise da investigação (Afonso, 2005). Esta observação inclui uma ficha de registo de observação concebida em função dos objectivos de pesquisa, na qual se regista informação anteriormente pré-codificada, de teor quantitativo, através de menções simples (sim/não).

### **3.4. Procedimento**

#### **3.4.1 Entrevistas**

Começámos por elaborar o guião da entrevista (anexo I). Iniciámos o guião com uma afirmação sobre o propósito geral da investigação. Discriminámos depois um conjunto de itens que pretendíamos abordar tendo em conta o objectivo da mesma. Desdobrámos a seguir cada item em diversas questões. Tivemos também a preocupação de elaborar questões claras e objectivas evitando as questões múltiplas ou que levassem à resposta de sim ou não.

A marcação das entrevistas foi efectuada com o consentimento dos professores. Assim, foi explicado a cada entrevistado o objectivo da entrevista e a sua inserção no projecto de investigação. Foram garantidos cuidados com o tempo, a permissão para gravar e a criação de um clima empático. As entrevistas foram gravadas (com autorização) e, foram garantidas as usuais questões éticas de confidencialidade e anonimato. A duração média de cada entrevista foi cerca de 20 m, o que implicou uma transcrição bastante morosa.

Os entrevistados mostraram-se colaborativos, mas um pouco nervosos pois referiram que o facto da conversa estar a ser gravada os incomodava um pouco, o que é

compreensível. Também adiantaram que se tivessem tido tempo para reflectirem melhor sobre as perguntas teriam dado respostas mais completas e estruturadas. A mesma entrevista foi realizada aos quatro professores de uma das escolas da Beira Interior.

A leitura atenta das quatro entrevistas permitiu obter uma ideia global do seu conteúdo e conhecer os temas em torno dos quais estava centrado o discurso dos entrevistados. Numa segunda leitura, sistematizou-se a informação, segmentando o corpus dos dados através de um processo de codificação. Com base nas respostas dadas pelos entrevistados às questões codificadas foram encontradas numa primeira fase as categorias e as respectivas subcategorias. Assim, em relação às entrevistas foram construídas duas grelhas: uma relativa às categorias e subcategorias (quadro 2); e uma grelha com os descritivos das categorias e subcategorias (quadro 3).

**Quadro 2 – Categorias e subcategorias**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>1. Turma</b>	1. Caracterização da turma; 2. Factores que influenciam a aprendizagem.
<b>2. Planificação diária</b>	1. Itens privilegiados; 2. Planificação e diferenciação; 2. Incumprimento do plano.
<b>3. Actividades lectivas</b>	1. Modo de organização dos alunos; 2. Preparação dos materiais tendo em conta a diversidade dos alunos.
<b>4. Diferenciação Pedagógica</b>	1. Conceito de diferenciação pedagógica; 2. Estratégias de diferenciação pedagógica; 3. Factores que condicionam a implementação da diferenciação pedagógica; 4. Dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica; 5. Gestão das dificuldades na realização das tarefas.
<b>5. Avaliação</b>	1. Tipo de avaliação privilegiado; 2. Feedback da avaliação na realização da nova planificação; 3. Instrumentos de registo privilegiados; 4. Domínios privilegiados na avaliação; 5. Formas de dar a conhecer aos alunos os resultados da avaliação.

Da grelha de síntese constam cinco categorias com dezassete subcategorias assim distribuídas: (1) a categoria “turma” tem duas subcategorias; (2) a categoria “planificação diária” tem três subcategorias; (3) a categoria “actividades lectivas” tem duas subcategorias; (4) a categoria “diferenciação pedagógica” tem cinco subcategorias; (5) a categoria “avaliação” tem cinco subcategorias. Para

operacionalizar o processo de análise de conteúdo construímos uma grelha com os descritivos das categorias e subcategorias (quadro 3).

**Quadro 3 – Descritivos das categorias e subcategorias.**

<b>Categoria n.º 1 – Turma:</b> está subdividida em duas subcategorias
<b>1. Caracterização da turma</b> - afirmações dos professores que remetem para a caracterização da turma: grupos/níveis de aprendizagem, alunos com dificuldades de aprendizagem, sucesso escolar, aproveitamento, características e comportamentos dos alunos.
<b>2. Factores que influenciam a aprendizagem</b> - aspectos que podem influenciar a aprendizagem dos alunos, excluindo a acção do(s) professor(es): meio sócio cultural, capacidades, motivação, interesse, responsabilidade, comportamento e apoio familiar.
<b>Categoria n.º 2 – Planificação diária:</b> está dividida em três subcategorias.
<b>1. Itens privilegiados</b> - correspondem aos pontos importantes considerados pelos professores como fazendo parte da sua planificação diária, como: temas, conteúdos, objectivos, competências, actividades, estratégias, recursos, tempo e avaliação.
<b>2. Planificação e diferenciação</b> - afirmações dos professores que remetem para a realização ou não de diferentes planificações diárias para o(s) aluno(s) e as respectivas áreas.
<b>3. Incumprimento do plano e motivos desse incumprimento</b> - justificações dos professores sobre o incumprimento do plano e as razões que levaram a esse incumprimento: dificuldades dos alunos, demora na realização das actividades, questões levantadas pelos alunos, interesse e motivação pela matéria e acontecimentos imprevistos.
<b>Categoria n.º 3 – Actividades lectivas:</b> está dividida em duas subcategorias.
<b>1. Modo de organização dos alunos</b> - afirmações dos professores sobre o modo como organizam os alunos, se o fazem tendo em conta o comportamento/personalidade, a proximidade com o professor, as dificuldades reveladas ou a facilidade de circulação e comunicação entre professores e alunos.
<b>2. Preparação dos materiais tendo em conta a diversidade dos alunos</b> - aspectos considerados pelos professores em relação à preparação dos materiais para os diferentes alunos como: fichas de trabalho, fichas de avaliação, jogos educativos e material estruturado e não estruturado.

<b>Categoria n.º 4 – Diferenciação pedagógica:</b> está subdividida em cinco subcategorias
<b>1. Conceito de diferenciação pedagógica</b> - definições que remetem para o conceito de diferenciação pedagógica por parte dos professores.
<b>2. Estratégias de diferenciação pedagógica</b> - correspondem às posições dos professores sobre a diferenciação pedagógica que remetem para o ensino mais individualizado, bom clima da sala de aula, a elaboração de materiais diferenciados (fichas, cartazes, jogos), a realização de uma boa planificação, uma eficaz organização dos alunos, o incentivo à aprendizagem e ao espírito de entreajuda.
<b>3. Factores que condicionam a implementação da diferenciação pedagógica</b> - remetem para as posições dos professores face aos factores que condicionam a implementação da diferenciação pedagógica como: falta de equipamentos, número de alunos, heterogeneidade da turma, dificuldades sentidas pelos alunos.
<b>4. Dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica</b> - remetem para as dificuldades que os professores sentem ao implementar a diferenciação pedagógica: no atendimento e acompanhamento de todos os alunos que necessitam de ajuda, ou orientação; na ocupação dos alunos depois de terem terminado as tarefas propostas; na manutenção da ordem na sala de aula; o número de alunos por turma, a heterogeneidade dos alunos e a falta de recursos.
<b>Categoria n.º 5 - Gestão das dificuldades na realização das tarefas:</b> está dividida em cinco subcategorias.
<b>1. Tipo de avaliação privilegiado</b> - expressões sobre o tipo de avaliação privilegiado pelos professores, nomeadamente a avaliação formativa, sumativa, diagnóstico e auto avaliação.
<b>2. Feedback da avaliação na realização da nova planificação</b> - afirmações dos professores sobre o feedback da avaliação na realização da nova planificação e a forma como o fazem.
<b>3. Instrumentos de registo privilegiados</b> - afirmações que expressam os instrumentos de registo privilegiados, quer orais, quer escritos, produzidos pelos professores, nomeadamente: nas fichas, em grelhas e em registos descritivos.
<b>4. Domínios privilegiados na avaliação</b> - expressões sobre os domínios privilegiados (cognitivo, afectivo, interacção, motivação ou de esforço) na avaliação realizada pelos professores.
<b>5. Formas de dar a conhecer aos alunos os resultados da avaliação</b> - expressões sobre as formas de dar a conhecer aos alunos os resultados da avaliação, quer oralmente, quer por escrito.

Depois de definida a listagem das categorias e subcategorias, reiniciámos a leitura do *corpus* da entrevista de forma a encontrar as unidades de análise, utilizando para esse efeito cores diferentes para cada uma delas. Posteriormente procurámos situar

as unidades de análise em cada categoria e depois encaixá-las na respectiva subcategoria. Tentámos que este processo decorresse com coerência tendo o cuidado de que cada unidade de análise só fizesse sentido numa única categoria. Após avaliação cuidadosa de cada unidade de análise das duas entrevistas, tentámos confrontar cada uma delas, no sentido de destacar aspectos comuns e/ou divergentes.

### **3.4.2. Observação**

Para proceder à observação directa das salas de aula foi necessário efectuar um pedido de autorização ao Conselho Executivo de um dos Agrupamentos de Escolas da Beira Interior. Depois do deferimento foram contactados os respectivos professores titulares das turmas que não mostraram qualquer desagrado em relação às observações. Elaborámos depois cuidadosamente uma ficha de observação estruturada da aula (anexo II), constituída com seis itens, de A a F: (1) O item A – Planificação das actividades lectivas – com quatro pontos; (2) o item B – Preparação e organização dos materiais – com um ponto; (3) o item C – Organização dos alunos na turma – com três pontos; (4) o item D – Proposta de realização das tarefas – com sete pontos; (5) o item E - Realização das tarefas – estava dividido em dois pontos importantes: E1 – Estratégias e recursos adoptados – com sete sub-pontos e o E2 – Gestão das dificuldades – com sete sub-pontos; e (6) finalmente o item F – Avaliação das actividades - com quatro pontos. No final da ficha havia um espaço em branco para registo de observações.

As observações foram realizadas em quatro turmas de 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos de uma das escolas da Beira Interior, durante os meses de Novembro a Março. Cada uma das quatro turmas teve oito observações, tendo sido efectuadas quatro observações na área da Língua Portuguesa e quatro na área da Matemática (anexo III). Cada observação teve uma duração que oscilou entre uma hora, e uma hora e trinta minutos. Houve sempre a preocupação pela discrição e respeito pelo trabalho dos colegas nas turmas. Os registos das observações foram efectuados logo a seguir ao período de observação. Esta ficha de registo de observação estruturada foi concebida em função dos objectivos de pesquisa, na qual se regista informação anteriormente pré-codificada, de teor quantitativo, através de menções simples (sim/não). A quantificação dos dados foi realizada no programa Excel e sintetizada num quadro que permite uma análise mais detalhada por anos de escolaridade e áreas curriculares.

### 3.5. Resultados

#### 3.5.1. Entrevistas

A partir da leitura das entrevistas foram analisadas as seguintes categorias subdivididas nas respectivas subcategorias:

#### Categoria 1 – Turma

Quadro 4 – Subcategoria: Caracterização da turma

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“A nível global, posso dizer que é um grupo de alunos bastante trabalhadores, muito empenhados, muito responsáveis (...)” “Tenho realmente duas crianças que destoam um bocadinho no contexto geral da turma, porque são duas crianças com muitas dificuldades de aprendizagem, uma delas com Necessidades Educativas Especiais, e outro menino... não frequentou o Jardim de Infância. Por isso, não está dotado dos pré-requisitos (...)”
2	“A maioria está a fazer uma aprendizagem normal (...) Tenho um aluno com dificuldades educativas especiais (...) que não acompanha, está ao nível de praticamente um 1.º ano (...) tenho duas meninas que têm apoio educativo (...) nível da Língua Portuguesa, que é onde têm mais dificuldade.”
3	“Bastante heterogénea... miúdos desde o grupo muito bom ao muito fraco. Há o intermédio mas é ou muito bom ou o muito fraco. São miúdos, pronto, que .... uns revelam alguma facilidade na compreensão dos conteúdos, outros tudo lhes passa ao lado. Há o grupo dos excelentes (...) depois há o grupo dos muito bons (...) há o dos bons, há ... o dos satisfaz, do regular e depois há mesmo aqueles fraquinhos, fraquinhos.”
4	“É uma turma .... que tem alunos muito bons, alunos médios e alunos com algumas dificuldades, que necessitam de alguma ajuda mas que conseguem ter sucesso.” “... Dentro dos satisfaz há aqueles alunos que têm .... que é necessário trabalhar muito com eles.”

Verificou-se que o sujeito 1 e 2 dizem ter menos níveis e sub-níveis na turma, do que os sujeitos 3 e 4. O sujeito 1 diz ter uma turma com alunos bastante bons, empenhados e com muita vontade de aprender. Apenas refere que tem dois alunos com muitas dificuldades de aprendizagem, num total de 19 alunos. O sujeito 2 refere que a maioria do grupo está a fazer uma aprendizagem normal para esta época do ano, tendo um aluno da Educação Especial que está a fazer aprendizagens de 1.º ano e duas alunas com algumas dificuldades de aprendizagem, por isso de apoio educativo, num total de catorze alunos. O sujeito 3 entende que tem pelo menos cinco níveis na turma: o dos excelentes, o dos muito bons, o dos bons, o dos satisfaz ou regulares e o dos fraquinhos, num total de 18 alunos. Também o sujeito 4 afirma ter num total de 17 alunos, 3 a 4 níveis: o muito bom, o bom, o satisfaz e dentro destes há “aqueles em que é necessário trabalhar muito com eles”. Apesar de a pergunta ter sido feita em termos genéricos, o

sujeito 3 descreve com mais detalhe a caracterização da turma referenciando, inclusive, os alunos que fazem parte dos cinco níveis.

**Quadro 5 – Subcategoria: Factores que influenciam a aprendizagem**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	<p>“Aquilo que poderia afectar negativamente era por exemplo a falta de apoio por parte dos pais, da família, e até agora ainda não me apercebi (...) no que refere ao Rafael (...) despertou em mim maior preocupação, penso que é realmente a falta de pré-requisitos, o facto de ele não ter frequentado o Jardim de Infância, condicionou à partida o aproveitamento em termos de aprendizagem (...)”</p> <p>“No caso eeeeeeh ...um pouco diferente da Ivone (...) é uma menina com Necessidades Educativas Especiais, viu a sua entrada na escola do 1.º ciclo adiada um ano, por causa dos problemas que ela tinha ao nível de dicção (...)”</p> <p>“Claro, claro que há características específicas de cada um e cada criança é um, um ser individual e com características específicas...”</p>
2	<p>“Acho que é essencialmente a influência dos pais (...) há crianças que apesar das dificuldades, porque têm mais apoio em casa, conseguem superar um pouco essas dificuldades, e há outros que poderiam ser melhores alunos, mas que devido à falta de apoio, ou ao meio ambiente em que vivem, são mais desleixados, são mais preguiçosos, são menos insistentes e isto condiciona muito a aprendizagem deles na escola. Porque, eu penso que às vezes não basta ser só inteligente, o importante é ser trabalhador e essas regras de trabalho também se adquirem na família.”</p>
3	<p>“Eu já nem sei. Sinceramente eu já nem sei. Eeeeh, de casa não é, o contexto familiar não me parece que seja, porque quase todos eles, quase todos sem excepção têm muito apoio da família.”</p> <p>“Para mim é mesmo falta de capacidades (...) Há um outro factor que também pode influenciar um dos grupos que é a instabilidade ao nível do comportamento (...) Depois há um grupito que é a instabilidade emocional. Ali no João para mim não é emocional, é imaturidade. É mesmo um miúdo infantil.”</p>
4	<p>“As capacidades dos alunos, eee ... o empenho, eee a ajuda dos pais, também, o interesse, as expectativas futuras, também...”</p>

Em relação à subcategoria “factores que influenciam a aprendizagem”, todos os sujeitos referem a importância do contexto familiar no sucesso da aprendizagem, à excepção do sujeito 3 que refere alguma incerteza e angústia em relação à aprendizagem de alguns alunos. O sujeito 4 fala também da “ajuda dos pais”. Para além do factor contexto familiar, há outros factores que foram referenciados como: as capacidades dos alunos (sujeitos 3 e 4); falta de pré-requisitos e problemas de dicção (sujeito 1); meio envolvente (sujeito 2); instabilidade ao nível do comportamento, instabilidade emocional e infantilidade (sujeito 3); e interesse e expectativas futuras (sujeito 4).

## Categoria 2 – Planificação diária

**Quadro 6 – Subcategoria: Itens privilegiados**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	<p>“Primeiro são os objectivos (...) e principalmente os recursos e as metodologias que eu vou utilizar para que realmente se consiga chegar a um bom porto.”</p> <p>“Os objectivos, as metodologias, as estratégias, as actividades e claro os recursos que me vão ajudar a ...”</p>
2	<p>“Eu é mais por actividades. Eu faço uma planificação semanal, mas por dias.”</p> <p>“E eu planifico mais por actividades porque consigo orientar-me melhor, consigo chegar à sala e saber direitinho aquilo que tenho que fazer.”</p> <p>“(…) na planificação diária tenho por base a planificação mensal que está realmente por objectivos e por competências.”</p>
3	<p>“Depende. Quando há a introdução de uma nova noção, eu trabalho o grande grupo. E é mais planificar a actividade e os objectivos que quero atingir.”</p> <p>“Depois quando há a sistematização de conteúdos (...) dou-lhe ali uma volta, tento saber quais são as dificuldades deles para depois planificar actividades que os levem a entender melhor determinado conteúdo.”</p> <p>“É mais nesse sentido, na planificação, normalmente abrange as actividades e os objectivos.”</p>
4	<p>“Tem-se em consideração as várias coisas. Às vezes são os conteúdos.”</p> <p>“(…) mas dentro do tema depois tenho em consideração as competências que quero que eles desenvolvam, não é?”</p> <p>“Tem portanto o tempo, não é?”</p> <p>“(…) tem as competências e tem as actividades, claro.”</p>

Relativamente à segunda categoria “planificação diária” e à subcategoria “itens privilegiados”, todos os sujeitos indicam que planificam diariamente por actividades (embora tenham como base uma planificação mensal que está estruturada por objectivos). Para além deste item comum, há alguns sujeitos que têm outros aspectos em consideração como: objectivos (1.º e 3.º sujeitos), as metodologias, as estratégias, os recursos (sujeito 1); e as competências, o conteúdo e o tempo (sujeito 4).

**Quadro 7 – Subcategoria: Planificação e diferenciação**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	<p>“Pronto, à partida é obrigatório contemplar a diferenciação e porquê? (...) neste momento, tenho grupos de trabalho, pelo menos dois grupos de trabalho (...) no caso do Rafael, em termos de Língua Portuguesa, não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem que os alunos (...)”</p> <p>“O caso da Ivone também tenho que ter um cuidado especial na abordagem dos conceitos e dos temas (...) porque é uma menina que à partida (...) terá mais dificuldades na compreensão e apreensão dos conceitos.”</p> <p>“(…) mesmo a diferenciação, não em termos de grupo mas em termos de estratégia porque depois quando estamos a desenvolver o trabalho em termos pedagógicos, temos que realmente limar, limar a nossa actividade e adequar não só aquilo que nós</p>

	pretendemos mas também tendo em conta as capacidades e não só, não são só as capacidades éééé... as características específicas de cada um.”
2	“Eu tento que algumas áreas sejam iguais para todos os alunos. Por exemplo o Estudo do Meio é igual para todos. Só que depois, Português e Matemática, principalmente para esse aluno, que é um aluno especial, tem que ser completamente diferente.”
3	“Dou a noção para o grande grupo, tendo a certeza quase de que há um grupo que não vai assimilar, mas depois quando faço a sistematização dos conhecimentos, procuro sempre fazer a diferenciação, entre o grupinho que já é autónomo e que percebeu e que trabalha e os outros que precisam de mim...” “(...) quando há a sistematização de conteúdos, ou a consolidação de conteúdos, a minha planificação para o grupo mais fraco é diferente.”
4	“Tenho que considerar todos alunos. Aqueles que são sobredotados, entre aspas, e que tenho que avançar com eles e tenho também que considerar também os alunos mais fracos, que precisam de aprender o essencial e precisam de uma ajuda individualizada. É evidente que àqueles alunos que têm mais capacidades lhes exijo mais. Portanto a planificação é elástica (...) Faço uma planificação para todos, uma média, depois vou avançando com os que têm mais capacidades e são mais capazes. (...) Os alunos que têm mais dificuldades ficam portanto num nível de objectivos mínimos, ficam num nível mais baixo ao nível de exigência...”

No que respeita à subcategoria “planificação e diferenciação” os sujeitos 1 e 2 referem que como têm diferentes grupos de trabalho fazem uma planificação diferente, na área da Língua Portuguesa (sujeito 1) e Língua Portuguesa e Matemática (sujeito 2). O sujeito 3 diz que numa primeira fase a planificação é igual para todos mas depois numa segunda fase, a planificação já é diferente. O sujeito 4 admite que a planificação é igual para todos mas depois na implementação, na prática pedagógica ajusta-a às capacidades dos alunos.

**Quadro 8 – Subcategoria: Incumprimento do plano e motivos desse incumprimento (sujeitos 1 e 2).**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“Já, já, já (...) Porque momentaneamente podem surgir dificuldades que eu não estaria à partida à espera que acontecessem (...) Essas dificuldades não podem ser passadas com uma borracha e passarmos para a frente.” “Tanto que depois dá para recuperar aquilo que realmente fica em atraso no dia a seguir (...) Quando se pára em termos de cumprimento do plano de aula, nunca se perde tempo (...) Não é voltar atrás, é tentar aprofundar se calhar de ..., de outra perspectiva para conseguir que realmente as crianças consigam aprender aquilo que realmente, se calhar eu pensaria que ficou e não ficou interiorizado. Mas repara, esse plano de aula, pode ser realmente éééé, reestruturado momentaneamente, nem que haja pelo menos uma criança que tenha dificuldade.”
2	“Já, acontece com alguma frequência. Porque há uma dúvida que surge, há uma coisa que eu detecte (...) que a aprendizagem ainda não está completamente feita, tenho que fazer mais uma revisão, tenho que insistir mais numa coisa (...) ou às vezes há um acontecimento que é oportuno mudar de assunto e passar àquele acontecimento, ou qualquer coisa, e isso faz com que a gente não cumpra... mas no dia, ou na

	semana seguinte, voltamos ao mesmo assunto.”
3	<p>“Acontece por vários motivos. Um dos motivos é ... o comportamento. Paro, muitas vezes, interrompo muitas vezes as aulas para dar lições de moral.”</p> <p>“Outro motivo é .... há um grupo de miúdos que muitas vezes me questiona coisas, que me leva depois por outros caminhos (...) As vezes eu, pretendo ir por uma via e por uma questão deles, acabo por não seguir aquilo que pretendia e seguir outro caminho, e ir até outros assuntos.”</p> <p>“Portanto, tem a ver com o comportamento e tem a ver com as (...) com as exigências dos próprios miúdos...”</p> <p>“Muitas vezes acontece-me não cumprir mas depois no dia seguinte tenho que voltar atrás.”</p>
4	<p>“Já, já, porque às vezes os interesses dos alunos são outros. E então eu aproveito sempre as novidades, o contexto, e o caminho às vezes para aquilo que quero, não é? Mas se vejo que eles estão motivados para outra coisa e tal, tento dar resposta eee.... às motivações deles, aos interesses. Mas sem esquecer, evidentemente, a planificação e tento encaminhar para aí e tento dar a volta.”</p>

Em relação à subcategoria “incumprimento do plano e motivos desse incumprimento” todos fazem a referência ao seu incumprimento em determinadas ocasiões. Os sujeitos 1 e 2 entendem que esse incumprimento se deve à existência de dificuldades por parte dos alunos. O sujeito 2 faz referência a acontecimentos oportunos que faz com que se mude de assunto. O sujeito 3 entende que os principais motivos do incumprimento do plano são o comportamento, as exigências dos próprios alunos. O sujeito 4 refere a necessidade de responder aos interesses e às motivações dos alunos.

### **Categoria 3 – Actividades lectivas**

#### **Quadro 9 – Subcategoria: modo de organização dos alunos**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	<p>“(...) eu neste momento tenho os alunos em “U” porque é uma disposição que me facilita, em termos de abordagem individual e colectiva de todos os alunos, uma vez que é fácil a minha circulação e a minha comunicação.”</p> <p>“(...) eu claro que eu tenho quatro alunos que pu-los à frente porque precisam à partida mais de mim em termos pedagógicos.”</p> <p>“Não, esse critério nunca o tive em conta porque realmente nunca tive problemas de disciplina e de comportamento dentro da sala de aula (...) a sala de aula tem que ser um local apazível, e bom para as crianças porque, isso é meio caminho andado para a aprendizagem.”</p>
2	<p>“(...) gosto de os organizar em “U”. “Eu, às vezes separo por causa do comportamento (...) da actividade, do dia e de como eles se estão a comportar. (...) Se é trabalho de grupo tem ser de uma maneira, se é trabalho individual tem de ser doutra. Fazemos por exemplo uma ficha de avaliação já tem que ser doutra (...) Não há lugares completamente fixos desde o início até ao final do ano.”</p>
3	<p>“Já os organizei de várias maneiras. Já... já fiz grupos diferenciados conforme o nível em que estão, já utilizei a estratégia de misturar os miúdos com mais dificuldades, com os colegas com mais capacidades para também haver uma entreaajuda entre eles. Heeee, neste momento estão ... meio por meio. Aqueles alunos que eu acho que conseguem avançar, misturei-os com os colegas do outro nível, os que acho que têm mais dificuldades ainda os deixei juntos, para eu ter uma maior</p>

	proximidade com eles. Dá-me mais... a turma é muito grande, dá-me mais jeito, estando ali aquele grupinho junto, do que estando disperso pela sala.”
4	“É assim, alguns miúdos precisam de estar sozinhos (...) Organizo também dependendo do trabalho que estamos a fazer (...) Por vezes faço trabalhos de grupo e aí faço os grupos tendo em consideração as competências deles e as atitudes. Por exemplo, aqueles alunos que são conflituosos não os vou juntar. Vou espalhá-los pelos grupos. Aqueles miúdos que também têm mais dificuldades vou tentar que fiquem junto com outros que têm mais competências e que os conseguem ajudar.”

Na categoria “actividades lectivas” definiu-se a subcategoria “modo de organização dos alunos”. Sobre esta subcategoria dois sujeitos afirmam que organizam os alunos em forma de “U”. Dois dos quatro sujeitos (1 e 3) afirmam que por norma colocam os alunos que têm mais dificuldades, juntos e próximos do professor. A organização dos alunos parece ser realizada de forma flexível (à excepção do sujeito 1) e tem subjacente um conjunto vasto de motivos, dois quais se destacam: o comportamento (sujeitos 2, 3, e 4); os níveis de aprendizagem (sujeitos 1 e 3), o tipo de actividade que estão a realizar (sujeitos 4); as competências que se querem ver desenvolvidas (sujeito 4); e o espírito de entreaajuda e cooperação em que os mais capazes ajudam os que têm mais dificuldades (sujeitos 3 e 4). Dos quatro sujeitos, apenas um - o sujeito 1- refere que na organização dos alunos não tem em conta o factor comportamento e é também o único a referir a importância do clima de bem-estar na sala de aula.

**Quadro 10 – Subcategoria: Preparação de materiais tendo em conta a diversidade de alunos**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“(…) eu elaboro mesmo material específico para o grupo (...) No caso por exemplo do Rafael, e da Ivone, em termos de fichas de trabalho diário, claro que há ali umas, umas reestruturações, por assim dizer, ou ali umas coisas diferentes, uma estruturação diferente, quantidade por exemplo exigida (...) Não é tão exigente, é uma coisa mais leve, de acordo com as capacidades deles. Eeee... pronto... a nível de fichas de avaliação estou neste momento a fazer fichas a nível de Língua Portuguesa, principalmente, Língua Portuguesa e Matemática, ajustadas. Tenho umas para o grupo todo e depois tenho especificamente para a Ivone e para o Rafael, que são os meninos à partida que denotam no dia-a-dia mais dificuldades de aprendizagem.” “... Só a nível de Estudo do Meio é que é realmente uma ficha de avaliação igual para todos, porque a abordagem é feita da mesma maneira.”
2	“Claro, se a planificação é diferente, os materiais também têm que ser diferentes. Ou são fichas, para o tal menino da educação especial, muitas vezes trago jogos, ou trago fichas diferentes, ou trago esse tipo de coisas. Depende dos alunos.”

3	<p>“Tenho que ter (...) tento... de várias maneiras até ao nível do material didáctico há um grupo que não precisa que eu utilize material didáctico, mas há outro que precisa. Eu então, elaboro às vezes certas coisinhas para eles entenderem, ou utilizo outro material que por acaso que haja na escola para eles entenderem, que é o caso dos números decimais. Os outros não precisaram, mas há o grupo dos cinco que precisaram que eu recorresse ao material multibásico. Quem diz isso, diz por exemplo fichas de trabalho, faço muitas fichas diferenciadas, o que não quer dizer que eu de vez em quando não lhes dê uma igual aos outros colegas. (...) até porque há ali um grupo que se sente mal quando a ficha é diferente. (...) para lhes elevar a sua auto-estima, às vezes dou-lhes um trabalho igual, sabendo eu que tenho que estar sempre ali a ajudar disfarçadamente...          (...) utilizo a ficha diferenciada normalmente mas com frequência utilizo também o material igual, a ficha igual para lhes elevar a auto-estima.”</p>
4	<p>“Às vezes são iguais, quando não são muito exigentes e por vezes são diferentes. É consoante a actividade que eu quero que eles desenvolvam (...) Outras vezes quando quero dedicar-me mais àqueles miúdos que têm mais dificuldades, eeee... ponho os alunos com mais capacidade a fazerem outros trabalhos mais exigentes, digamos, e que não precisem da minha ajuda, claro (...) Por vezes traz-se o material antecipadamente, outras vezes depressa, no momento, se resolve porque o centro de recursos, digamos, a sala do material está próxima, está logo ao lado (risos).”</p>

Na subcategoria “preparação dos materiais tendo em conta a diversidade dos alunos” todos os sujeitos admitem que preparam materiais diferentes para os diferentes alunos, especialmente fichas de trabalho, fichas de avaliação, jogos didácticos, material estruturado, material não estruturado feito especificamente para determinado(s) o (s) aluno (s). Outras vezes são apenas adaptações, no caso das fichas, ao nível da exigência, da extensão de forma a estarem ajustadas às características das crianças e ao nível de aprendizagem. A preparação de material diferente (como referem os sujeitos 3 e 4) não é feita em todas as áreas porque muitas vezes há materiais que são iguais para todos. O sujeito 1 afirma que é na área da Língua Portuguesa e da Matemática que esta preparação de diferentes materiais mais se realiza e o sujeito 3 refere aqui um elemento muito importante que é o facto de alguns alunos se sentirem mal quando a ficha é diferente.

#### **Categoria 4 – Diferenciação pedagógica**

##### **Quadro 11 – Subcategoria: Conceito de diferenciação pedagógica**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	<p>“(…) tem subjacente uma coisa: o respeito pelas características específicas e individuais de cada aluno (...) Tem a ver com a personalidade porque tu tens que fazer uma abordagem pedagógica, uma ... um desenvolvimento do teu trabalho pedagógico de acordo com as características específicas de cada um (...) Porque não podes exigir a um grupo de dezoito alunos, a mesma coisa a todos os alunos, porque nem todos têm os mesmos pré-requisitos, nem todos têm as bases em termos estruturais, mentais, raciocínio mental e por aí em diante, e todas essas coisas... a personalidade deles não é igual a nenhum deles (...) e temos que realmente</p>

	desenvolver o nosso trabalho pedagógico, tendo em conta, as características e as dificuldades, as exigências de cada um dos nossos alunos.” “Diferenciação pedagógica, de uma forma muito simples é respeitar as características específicas e individuais de cada aluno e adequar as actividades e toda a actividade pedagógica que se fizer, a essas características.”
<b>2</b>	“(…) dar a cada aluno aquilo que ele naquele momento realmente precisa. Se ele tem mais dificuldades a Língua Portuguesa, é tentar que o nível das aprendizagens, o nível das competências dele evolua positivamente.”
<b>3</b>	“É utilizar estratégias variadas conforme o grupo de alunos que temos, ou os grupos, neste caso eu tenho vários níveis (…). É utilizar diversas formas de chegar ao mesmo objectivo (…). Ter sucesso com eles.”
<b>4</b>	“(…) é fazer o ensino de forma diferenciada ... conforme as competências que os alunos têm. Se tivermos grupos, por exemplo que não saibam ler e outros que saibam ler, temos que fazer actividades diferentes. O atendimento é diferenciado.”

Em relação à subcategoria “conceito de diferenciação pedagógica”, o sujeito 1 refere que a diferenciação tem subjacente o respeito pelas características específicas individuais e pela personalidade de cada um. Esta definição enfatiza o respeito pelas características, dificuldades e exigências individuais e a importância de se fazer a adequação da actividade pedagógica a essas características. O destaque do conceito de diferenciação do sujeito 2 vai para a necessidade de responder às necessidades dos alunos, enquanto para o sujeito 3 a ênfase é dada na implementação de estratégias de acordo com os grupos de alunos de forma a obterem sucesso. Finalmente, o sujeito 4 salienta a importância das competências e das necessidades que os alunos têm para se poder partir depois para o ensino de forma diferenciada, fazendo actividades diferentes. Numa síntese enriquecida pelo contributo dos quatro sujeitos, pode-se concluir que as definições referidas apontam para o respeito pelas características específicas e individuais dos alunos, ao nível das necessidades, da personalidade, das competências e a respectiva adequação das actividades e estratégias de acordo com essas características, de forma a evoluírem positivamente.

**Quadro 12 – Subcategoria: Estratégias de diferenciação pedagógica**

Sujeitos	Unidades de sentido
<b>1</b>	“(…) essas estratégias de diferenciação começam na planificação (…) são as fichinhas adaptadas às características específicas e ao ritmo das aprendizagens dos alunos, (…) criar principalmente uma relação afectiva com as crianças (…) dar-lhe um bocadinho um cunho de, de, ... de, de, boa disposição, de alegria, para eles realmente apreenderem que a aprendizagem, o ensino/aprendizagem deve ser uma coisa agradável, que desperte neles vontade de, motivação para, e não ser uma coisa cinzenta (…) eu procuro fazer sempre de forma a motivá-los, em termos de material, em termos de fichas que eu faço.” “(…) o meu objectivo é igual para todos, a forma de lá chegar, os meios para lá

	chegar, os processos que se vão desenvolver para ele lá chegar é que vai ser diferente.”
2	“(…), um ensino que os motive, que os motive para aprendizagens mais significativas, mais importantes (...) Tento também que eles estejam à vontade e que tenham liberdade para, para ... aaaah, fazer as suas intervenções, que devem ser oportunas, é claro, mas que tenham um à vontade, que se sintam bem dentro da sala, que gostem de vir à escola. (...) como tenho esses alunos que fazem uma aprendizagem bastante rápida (...) então eu implementei desde o 1.º ano o caderno das garatujas, que é um caderninho que eles têm (...) quando estão à espera que os outros colegas acabem qualquer trabalho, fazem o que querem, escrevem, rabiscam, fazem um desenho, (...), e também geralmente têm sempre um livrinho de histórias na pasta que eles podem..., que eles quando acabarem a actividade, podem tirar.”
3	“Desde a posição na sala de aula, desde a elaboração de fichas diferenciadas, utilização de material diferenciado, para esse grupo de alunos com mais dificuldades, uma palavra de (...) incentivo, também para lhes elevar a auto-estima. (...) muitas vezes são colegas, de um nível mais alto que vão tirar a dúvida ao colega, porque às vezes eles utilizam uma linguagem mais acessível, do que propriamente nós.” “Eu tenho dado conteúdos que são do 4.º ano. Portanto sempre que eles me deixam eu avanço um bocadinho mais. Também não dou o passo mais comprido do que a perna. Os outros eu tento que sejam autónomos, lá está a tal palavras de incentivo: “Vocês conseguem, tentem, tentem fazer. Olhem e se fôssemos por aqui!” Vou aconselhando, vou puxando por eles para ver se o conseguem fazer sozinhos, sem o mínimo de ajuda possível.”
4	“Quando estão a ensinar os outros também usam estratégias, e também se apercebem mais, e isto também eleva a sua auto-estima. Também se acham mais competentes e se não explicarem bem, aperfeiçoam os seus conhecimentos, tentam aperfeiçoar os seus conhecimentos e a transmissão de conhecimentos. E isso também é importante.” “(…) um atendimento também individualizado (...) Podem fazer a mesma actividade, mas dou atendimento diferenciado (...) há trabalhos que têm de ser mesmo diferentes. (...) eles vão também circulando, também pelos grupos, e vão aproveitando também o saber dos outros, vão melhorando as suas competências. Às vezes querem ficar sempre no mesmo grupo, porque se sentem mais capazes. A gente vai tentar convencê-lo que também faz bem fazer outras actividades diferentes. E convencer a ir para outro grupo, claro, de modo a desenvolver as várias facetas de aprendizagem.”

Relativamente à subcategoria “estratégias de diferenciação pedagógica” e para o sujeito 1 elas começam na planificação, passam pela elaboração de fichas adaptadas, pela elaboração de material, pela criação de um bom clima de sala de aula e enfatiza a importância das estratégias de diferenciação se centrarem nos meios, nos processos e na forma de aprendizagem. O sujeito 2 refere também a importância de um ensino motivador e da existência de um bom clima de sala de aula onde os alunos se sintam à vontade.

Em síntese podemos concluir que há estratégias comuns como a realização de fichas diferenciadas e ajustadas (sujeitos 1 e 3), bom clima de sala de aula (sujeitos 1 e 2), ensino individualizado (sujeitos, 2 e 4), utilização ou elaboração de material

diferenciado (sujeitos 1, e 3), entreajuda (sujeitos 3 e 4 ) e depois há estratégias específicas que cada professor utiliza: a planificação, estratégias relacionadas com o processo de aprendizagem (sujeito1), a organização dos alunos na sala de aula e o incentivo verbal (sujeito 3) e a realização de trabalhos diferentes e a realização de trabalhos de grupo (sujeito 4).

**Quadro 13 – Subcategoria: Factores que condicionam a implementação da diferenciação pedagógica**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“(…) aquilo que realmente pesa mais nessa diferenciação é o facto de ter um grupo muito grande, um grupo muito numeroso.”
2	“Às vezes o número de alunos por turma condiciona bocadinho a individualização. Outras vezes a heterogeneidade que existe na turma também condiciona (…) muitas vezes, não consigo dar resposta naquele momento às dificuldades de cada um deles, porque a turma é bastante heterogénea.”
3	“(…) os diferentes níveis de aprendizagem, os diferentes níveis, e as diferentes necessidades de cada um dos alunos. São diferentes uns dos outros, há necessidades de recorrer a estratégias diferenciadas.”
4	“O serem diferentes. Os alunos são diferentes uns dos outros e de maneira que têm necessidades diferentes. Um professor tem que tentar responder a essas necessidades, de forma a todos conseguirem ter sucesso. Um professor não pode dedicar-se só aos mais fracos, ou só aos mais capazes, tem que atender a todos. Uns têm as competências mais desenvolvidas num aspecto, outros noutras, digamos que a diversidade só pode enriquecer e prepara melhor para a vida.”

Sobre a subcategoria “factores que condicionam a implementação da diferenciação pedagógica” os sujeitos referiram essencialmente dois factores: o número de alunos e a heterogeneidade da turma ou os diferentes níveis de aprendizagem.

**Quadro 14 – Subcategoria: Dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“(…) Ao planeares dizes assim: “vai surgir aqui uma dúvida” porque se eu quero dar um apoio específico àquele miúdo que eu sei que vai ter dificuldades naquele preciso conceito, ou naquele tema, então tenho que arranjar actividades alternativas para que os outros também estejam ocupados.”
2	“(…) como é uma turma demasiado grande, são 14 alunos (…) muitas vezes, não consigo dar resposta naquele momento às dificuldades de cada um deles, porque a turma é bastante heterogénea.” “Há certos alunos que eu às vezes digo assim: “eu precisava de aqui estar mais”, mas já tenho a maioria deles à espera para passar para outra actividade (…) O que me está a fazer também falta é o computador. Muitas vezes, era uma maneira de eles estarem ocupados e ao mesmo tempo estarem a fazer aprendizagens. Mas que ... Só que o computador não funciona e não dá resposta.”

3	“Uma das dificuldades é precisamente a heterogeneidade da turma, que às vezes me limita, um bocado. O comportamento da turma também me limita ... eeeeeee..., e há outra coisa que também me limita, que é a minha exigência.”
4	“É realmente o número de alunos. O número de alunos dificulta um pouco porque é uma turma muito diferente, com alunos muito diferentes uns dos outros, é numerosa.”

Em relação à subcategoria “dificuldades na implementação da diferenciação pedagógica”, o sujeito 1 refere que as dificuldades que lhe surgem nunca são imprevistas e as previstas prendem-se com a gestão da realização das tarefas dos diferentes alunos. Para os outros sujeitos, as dificuldades são essencialmente: o número de alunos por turma (sujeito 4), a heterogeneidade da turma (sujeitos 3 e 4), diferentes ritmos de aprendizagem e de trabalho e a falta de material informático (2), o comportamento dos alunos e a própria exigência do professor (sujeito 3).

**Quadro 15 – Subcategoria: Gestão das dificuldades na realização das tarefas**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“(…) é mais fácil para mim porque há uma planificação prévia (...) é assim raramente me acontecem surgir dúvidas, ou dificuldades, ou situações que eu já não estava a prever (...) Agora em termos de dificuldades é assim: eu já as previ, eu quando faço a planificação (...) claro que eu tenho de arranjar uma maneira de o Rafael estar ocupado, também para ir criando métodos de trabalho, responsabilidade e depois os outros (...) Porque há momentos que precisam, porque há três ou quatro que têm dificuldades nisto ou naquilo.”
2	“Ponho aqueles que já acabaram e que acho que são capazes, a explicar e a ajudar os colegas. Tenho dois objectivos, ou três. 1 - Os que já acabaram estão ocupados; 2 – Depois, às vezes têm uma linguagem que chega mais facilmente aos colegas; e 3 - promovo neles a entreajuda que acho que é importante.”
3	“Quando a dúvida do aluno me parece que é de mais alguém, a dúvida é tirada no grande grupo. Sempre que possível, um colega ajuda a tirar essa dúvida. Precisamente se calhar porque a linguagem deles é mais acessível e vai mais ao encontro ao colega (...) se eu vejo que é uma dúvida do próprio e que vejo que mais ninguém se calhar a tem, tiro-lha individualmente utilizando outro género de exercícios, eeeeeee..., outro tipo de trabalho (...) Os outros eu tento que sejam autónomos, lá está a tal palavras de incentivo. “Vocês conseguem, tentem, tentem fazer. Olhem e se fôssemos por aqui!” Vou aconselhando, vou puxando por eles para ver se o conseguem fazer sozinhos, sem o mínimo de ajuda possível.”
4	“Os alunos têm que ter alguma autonomia e também têm que saber esperar um pouco. Por vezes têm que ir fazendo aquilo que conseguem e uma pessoa intervém realmente quando pode (...) se forem dificuldades comuns, se verificar que as dificuldades são comuns, faço a explicação para o grande grupo. Caso contrário, vão fazendo o que conseguem. E esperam um bocadinho até que se possa (...) “Vai ver ao dicionário, a dúvida que tens. Tu consegues. Olha, ou vai à internet pesquisar”.

Finalmente na última subcategoria “gestão das dificuldades na realização das tarefas” o sujeito 1 acentua a importância que assume a planificação neste processo uma vez que ela já prevê as dificuldades que vão surgir e por isso a planificação já tem as

estratégias para resolver esta situação. Em relação aos outros sujeitos referem que muitas vezes pedem a outros alunos para ajudarem aqueles que ainda não acabaram ou que têm mais dificuldades (sujeitos 2 e 3), que tiram as dúvidas comuns em grande grupo (sujeitos 3 e 4), que tiram as dúvidas de um só aluno individualmente usando estratégias diferentes (sujeito 3) e que tentam promover a autonomia dos seus alunos (sujeitos 3 e 4), e a capacidade de esperarem pela ajuda (sujeito 4).

## **Categoria 5 – avaliação**

### **Quadro 16 – Subcategoria: Tipo de avaliação privilegiado**

Sujeitos	Unidades de sentido
<b>1</b>	“(…) eu, na minha opinião, a mais importante para mim é a avaliação contínua. E quando eu digo avaliação contínua, eu digo avaliação diária.” “(…) na avaliação diária tu vais avaliando todos os progressos das crianças, porque só assim é que se consegue avaliar devidamente (…) uma construção diária.” “Só que depois, claro essa avaliação formativa, uma avaliação diária, uma avaliação contínua (…) Tem que culminar naquilo que realmente é mais formal (…) faz-se uma avaliação sumativa.”
<b>2</b>	“É a avaliação formativa porque é aquela que me diz se os alunos estão realmente a atingir os objectivos que eu pretendo. Geralmente é essa que eu utilizo.”
<b>3</b>	“Eu utilizo muito a avaliação formativa.” “É a participação diária, é o interesse que têm, é a avaliaçãozinha formativa que pode muitas vezes até ser oral, por vezes até a faço oral por exemplo no caso do Filipe, a avaliação formativa é oral, sempre oral. Depois há a avaliação sumativa, é o que tenho em conta. E começo, agora, aliás ainda não tinha feito, começo agora a fazer a auto-avaliação e .... a diagnóstica, claro. Mas às vezes são eles próprios (…) delineiam os itens que vamos avaliar.”
<b>4</b>	“É mais a formativa. Para mim é muito mais importante. No dia-a-dia avaliamos como é que fazem os trabalhos, como conseguem fazê-los, se fazem sozinhos, se precisam de ajuda. A avaliação é contínua, embora haja momentos de avaliação sumativa para que eles tenham consciência das dificuldades que ainda sentem (…) Não vou ter em consideração só um aspecto, mas o todo.”

Em relação a esta categoria foi analisada a subcategoria “tipo de avaliação privilegiado”. Todos os sujeitos referem a avaliação formativa como sendo a mais utilizada. A avaliação formativa também é denominada por avaliação contínua ou diária (sujeitos, 1, 3, 4). No entanto, com o decorrer da entrevista o sujeito 1, alterou um pouco a sua posição considerando que tanto a avaliação formativa, como a avaliação sumativa eram igualmente importantes. O sujeito 3 refere que a avaliação formativa pode muitas vezes até ser oral, através da participação, em casos específicos. É também encarada como um processo contínuo. Por outro lado, os sujeitos 1, 3 e 4 também reconhecem a importância da avaliação sumativa. Para além da avaliação formativa e sumativa, o sujeito 3 refere que também utiliza a auto-avaliação e a avaliação

diagnóstica e salienta ainda que muitas vezes são os próprios alunos a delinear os itens que vão avaliar.

**Quadro 17 – Subcategoria: Feedback da avaliação na realização da nova planificação.**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“Ah! Quando te referes à planificação diária, claro, como é óbvio, se eu planifico para amanhã, eu também tenho em conta aquilo que foi aprendido no dia anterior (...) Porque senão há uma desconexão e não há um elo de ligação em termos de exploração, em termos de abordagem, e depois é assim criava-se compartimentos, estanques, era ali parada... Não! Tem que haver um fio condutor, que me leve de passar do dia anterior, para o dia seguinte.”
2	“Só avanço para um tema, para um assunto novo, quando vejo que pelo menos a grande parte dos alunos já atingiu, já tem conhecimentos do tema anterior.”
3	“Sempre. E voltar atrás, e tornar a voltar atrás e não atingiram volta-se a planificar o mesmo conteúdo, utilizando outras estratégia, e ... tem que ser assim.”
4	“Tem que ser. Tem que se estar sempre a adequar os procedimentos, em função das aprendizagens deles.”

Relativamente à subcategoria “feedback da avaliação na realização de nova planificação”, todos os sujeitos referem que têm sempre em conta os resultados da avaliação na realização da nova planificação. O sujeito 1 diz que senão se fizesse havia uma desconexão e não havia um elo de ligação em termos de exploração, em termos de abordagem, e criavam-se compartimentos. No seu entender tem que haver um fio condutor para passar do dia anterior, para o dia seguinte. O sujeito 2 refere que só avança para um tema, para um assunto novo, quando vê que pelo menos a grande parte dos alunos já atingiu, já tem conhecimentos do tema anterior. Também o sujeito 3 considera que muitas vezes há necessidade de voltar atrás, e tornar a voltar atrás e senão atingiram volta-se a planificar o mesmo conteúdo, utilizando outras estratégias. Corroborando a mesma opinião, o sujeito 4 entende que tem que se estar sempre a adequar os procedimentos, em função das aprendizagens dos alunos.

**Quadro 18 – Subcategoria: instrumentos de registo privilegiados**

Sujeitos	Unidades de sentido
1	“(…) as fichas de trabalho que fazem no dia-a-dia (...) Eu ponho sempre observações e chego até a dar notas! (...) uma forma de incentivo digo: “Acertaste a ficha toda! Muito bem! (...) “Conseguiste! Muito bom! Muito bem! Estás de parabéns!” O facto de o pores aí já é um incentivo e um reforço que realmente (...) é mesmo avaliação (...) Quando eu digo: “Cuidado!” Há também uma avaliação (...) Mas também tenho um registo estruturado da semana e do dia-a-dia! (...) e depois claro, instrumentos que são as fichas de trabalho, o instrumento é por exemplo aquela grelha que eu também tenho, da participação, quem esteve participativo, quem não esteve, quem esteve empenhado, quem esteve responsável, não em termos

	de comportamento que eu ...” “Eu agora também tenho grelhas de leitura e de escrita (...) Depois tenho as fichinhas de avaliação que eu elaboro realmente quando... no final de cada bloco, ou de cada área temática, ou no final de cada mês.” “Acertaste a ficha toda! Muito bem! Conseguiste! Muito bom! Muito bem! Estás de parabéns! Cuidado!”
<b>2</b>	“Olha, eeeeh, uso às vezes grelhas mas, nem sempre (...) (...) apoio-me muitas vezes na minha memória, e no conhecimento que tenho dos alunos, percebes?”
<b>3</b>	“(…) eu costumo ter boa memória em relação aos meus alunos. E registo facilmente o que cada um consegue fazer e até onde é que cada um consegue ir e o que é que cada um sabe, e qual é a dificuldade, daqui ou dali...” “A única coisa que tenho feito é registar, é asneira, mas pronto, é registar as cotações do teste, do teste, e depois, com as cotações dos testes, recorrendo à minha memória, dar ... fazer a avaliação.”
<b>4</b>	“Uso grelhas, registo descritivo, as fichas. Nas fichas também costumo registar para que o aluno também veja como pode melhorar. E para os pais, por vezes, os pais também ajudam os filhos e também precisam de verificar.”

Sobre a subcategoria “instrumentos de registo privilegiados”, os sujeitos 1 e 4 referem que costumam usar grelhas de registo e fichas. Ambos os sujeitos costumam fazer observações nas fichas. O sujeito 1 diz ter um registo estruturado da semana e do dia-a-dia. Utiliza as grelhas da participação para ver quem esteve empenhado, quem esteve responsável, usa grelhas de leitura e de escrita, as fichas de avaliação que elabora e as fichas de trabalho que fazem no dia-a-dia. Nestas fichas costuma fazer observações e na sua opinião o facto de se escrever aí já é um incentivo, um reforço ou uma chamada de atenção. O sujeito 4 usa grelhas, registo descritivo e as fichas. Os sujeitos 2 e 3 apesar de fazerem alguns registos apoiam-se sobretudo na memória. O sujeito 2 diz que às vezes usa grelhas mas, nem sempre. Também o sujeito 3 entende que costuma ter boa memória em relação aos seus alunos e regista facilmente o que cada um consegue fazer, até onde é que cada um consegue ir, o que é que cada um sabe e qual é a dificuldade.

**Quadro 19 – Subcategoria: Domínios privilegiados na avaliação**

Sujeitos	Unidades de sentido
<b>1</b>	“(…) a criança não pode, não pode sobressair e ser boa em termos cognitivos se não tiver uma boa estrutura afectiva e emocional (...) pode não ter boas estruturas cognitivas mas tu estás ali para ajudar, ajudar a construir e para aperfeiçoar essas estruturas (...) e em termos motivacionais então claro, se tu queres ter, ... queres que eles sejam bons alunos, tu tens que os motivar (...) nunca podemos considerar uma criança parcelarmente, portanto em parcelas. Temos que... como nós, um ser humano é um todo. E portanto uma coisa não se pode dissociar da outra.”
<b>2</b>	“Eu valorizo tudo um bocadito. O esforço que eles fazem, porque às vezes não interessa, não interessa tanto até onde eles chegaram mas o esforço que fizeram para chegar aí. Porque há crianças que fazem uma aprendizagem muito mais fácil, do que outras.”

<b>3</b>	“(…) são todos, são todos importantes (…) Há sempre que premiar o esforço de um aluno (…) O esforço que o aluno faz, o interesse que ele evidencia, são importantes, embora claro que o cognitivo também é importante (…) É importante o afectivo e o relacionamento com os colegas. Isso é tudo importante. Tudo tem cabimento para a avaliação final. Tudo tem cabimento. Um bocadinho de cada ingrediente, para dar a global.”
<b>4</b>	“É de tudo um pouco. É tudo necessário mas a parte afectiva e de interacção também é importante (…) Aqueles alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem, terão que ser mais ajudados, não é? Aí tenho mais em consideração o esforço do aluno. Porque há alunos que têm bastantes dificuldades, mas o facto de conseguirem ultrapassar um pouco essas dificuldades, por vezes têm mais mérito, mais valor, do que aqueles que sabem muito e que têm mais capacidades, que não lhes custou nada, que não se esforçaram.”

Relativamente à subcategoria “domínios privilegiados na avaliação” todos os sujeitos concordam que têm em conta vários domínios quando avaliam: afectivo (sujeitos 1, 3, e 4), esforço (sujeitos 2, 3 e 4) interacção (sujeitos 3 e 4), motivação (sujeitos 1, 2) e cognitivo.

**Quadro 20 – Subcategoria: formas de dar a conhecer aos alunos os resultados da avaliação**

Sujeitos	Unidades de sentido
<b>1</b>	<p>“Sempre, sempre. No dia-a-dia é o reforço positivo, diariamente (…) Há sempre uma palavrinha a dar que serve de estímulo. Ouve, nunca faço uma crítica destrutiva.”</p> <p>“Quando eu faço, ... e não é crítica, é uma observação.”</p> <p>“Eu digo assim: “olha é um conselho que eu te dou. Sabes? eu acho que devias fazer aí a letra mais bonita! Não achas? E devias estar assim com um bocadinho de atenção (…) a minha função não é criticar, a minha função é fazer observações, é alertar para que as coisas sejam realmente melhoradas...”</p> <p>“Àqueles meninos que são bons alunos, eu nunca, nunca, me inibo de lhes dizer: “Muito bem! Parabéns! Continua assim, conseguiste fazer um bom trabalho!”</p> <p>“(…) quando são os resultados dos alunos em termos de avaliação sumativa, no final do ano, eu dou-lhes sempre as notas, a nível de 0 a 100, em termos qualitativos e quantitativos (…) e dou a conhecer aos alunos...”</p>
<b>2</b>	<p>“Às vezes quando estou a corrigir até os chamo e digo “enganaste-te aqui e tal, podias ter feito melhor, e aqui sabias mas estiveste distraído, não fizeste”.</p>
<b>3</b>	<p>“Sim, sempre. Aliás eles sabem e de vez em quando já me dizem: “Ó professora, então aquele trabalho que fizemos? Que nota é que tivemos?” E eu digo: “ Esperem, filhos, ainda não corriji!”</p> <p>“Sim, até na hora. Por exemplo há um trabalho, um trabalho feito na hora. “Correu bem. Ora vêes que lindo! Tinhas aqui um Bom!” Há sempre uma palavra para dizer. A avaliação é feita conforme o momento.”</p> <p>“(…) ele ficou todo inchadíssimo porque eu pus-lhe logo ali um Bom!”</p>
<b>4</b>	<p>“Sim. Individualmente, vai-se dizendo: “Olha podias melhorar aqui, ou além, estiveste distraído, ou não estiveste com muita atenção a fazer este aspecto. Podes melhorar e portanto, para a próxima tenta esforçar-te, um pouco mais, estar com mais atenção, para conseguires. Tu és capaz”. Às vezes sabem fazer bem e descuidam-se, distraem-se e fazem tudo de qualquer maneira. E não pode ser.”</p>

Finalmente e em relação à última subcategoria “formas de dar a conhecer aos alunos os resultados da avaliação” todos os sujeitos dão a conhecer os resultados aos alunos, ainda que o façam de formas diferentes. Assim pode ser através do reforço positivo “Muito bem! Parabéns! (sujeito 1) de uma chamada de atenção (normalmente feita oralmente) “eu acho que devias fazer aí a letra mais bonita” ou “podias ter feito melhor” (sujeito 1 e 2, respectivamente), também pode ser por escrito nos trabalhos do dia-a-dia e nas fichas (sujeitos 1, 2, 3 e 4), através de gráficos, sectores, pictogramas (sujeito 1) ou através de registos escritos em grelhas (sujeito 4).

### 3.5.2. Observação

Relativamente às observações realizadas, cujos resultados constam na seguinte tabela, verificaram-se os seguintes resultados:

Ano	1.º ANO				2.º ANO				3.º ANO				4.º ANO				TOTAL	
	L. P		MAT.		L. P		MAT.		L. P		MAT.		L. P		MAT.		SIM	NÃO
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO				
A1	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
A2	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	4	24	8
A3	4	0	4	0	1	3	0	4	4	0	4	0	0	4	0	4	17	15
A4	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	4	24	8
B1	4	0	0	4	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	4	20	12
C1	4	0	4	0	4	0	4	0	3	1	4	0	1	3	1	3	25	7
C2	0	4	0	4	3	1	3	1	4	0	4	0	3	1	4	0	21	11
C3	0	4	0	4	0	4	0	4	3	1	3	1	3	1	3	1	12	20
D1	0	4	4	0	0	4	0	4	0	4	0	4	3	1	4	0	11	21
D2	1	3	1	3	0	4	0	4	3	1	3	1	3	1	3	1	14	18
D3	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32
D4	4	0	0	4	4	0	4	0	4	0	4	0	0	4	0	4	20	12
D5	3	1	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	3	1	3	1	29	3
D6	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
D7	0	4	0	4	1	3	1	3	0	4	1	3	1	3	1	3	5	27
E1.1	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	3	1	4	0	31	1
E1.2	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	1	3	0	4	1	31
E1.3	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E1.4	4	0	4	0	4	0	4	0	3	1	3	1	4	0	3	1	29	3
E1.5	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E1.6	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E1.7	3	1	3	1	3	1	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	29	3
E2.1	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E2.2	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E2.3	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32
E2.4	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E2.5	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E2.6	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
E2.7	0	4	0	4	0	4	0	4	3	1	3	1	3	1	3	1	12	20
F1	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	4	0	32	0
F2	4	0	4	0	0	4	0	4	0	4	0	4	4	0	4	0	16	16
F3	4	0	4	0	0	4	0	4	0	4	0	4	4	0	4	0	16	16
F4	4	0	4	0	3	1	3	1	4	0	4	0	3	1	4	0	29	3

Tabela 1 – Síntese dos resultados das observações.

- **Item A – Planificação das actividades lectivas** – verificou-se que todos os professores, de todos os anos de escolaridade, planificaram as actividades lectivas (item A1), nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática mas fizeram-no de diferentes formas, sendo que apenas na turma de 1.º ano essa planificação contempla a diferenciação ao nível dos conteúdos e de objectivos/competências (itens A2.1/A2.2). Constata-se também que todos

os professores das turmas planejaram atividades e estratégias diferenciadas para os seus alunos, à exceção do professor do 4.º ano.

- **Item B – Preparação e organização dos materiais** - sobre a preparação e organização dos materiais para os diferentes alunos (item B1), verificou-se que todos os professores fazem essa preparação, nas áreas da Língua Portuguesa e Matemática, à exceção do professor do 4.º ano, nas áreas da Língua Portuguesa e da Matemática e do 1.º ano, na área da Matemática.
- **Item C – Organização dos alunos da turma** - em relação à organização dos alunos na turma constatou-se que há alguma rigidez na organização dos alunos por grupos de aprendizagem, especialmente no 1.º e 2.º anos e uma organização mais flexível no 3.º e 4.º anos (item C1). Quanto à organização dos alunos em função do seu comportamento/personalidade (item C2) verificou-se que todos os professores das turmas organizam os alunos tendo em conta o seu comportamento/personalidade, à exceção da turma do 1.º ano. No que concerne à organização dos alunos de modo a que os melhores alunos possam ajudar os que têm mais dificuldades (C3) verificou-se que esta situação acontece exclusivamente nas turmas do 3.º e 4.º anos de escolaridade.
- **Item D – Proposta de realização das tarefas** - Relativamente à realização das tarefas constatou-se que a proposta de realização da mesma tarefa a todos os alunos (D1) aconteceu apenas na turma do 4.º ano nas duas áreas curriculares e no 1.º ano na área da Matemática. Sobre a proposta de realização da mesma tarefa a todos os alunos, mas a níveis diferentes (D2), verificou-se que esta situação aconteceu em todas as turmas à exceção da turma do 2.º ano, porém não foi muito significativa na turma do 1.º ano. Em relação à concessão do mesmo tempo de realização da tarefa a todos os alunos (C3) constatou-se que nenhum dos quatro professores o fez. Relativamente à proposta de realização de tarefas diferenciadas aos alunos (C4) verificou-se que todos os professores o fizeram, à exceção do professor do 4.º ano nas duas áreas curriculares observadas e o professor do 1.º ano na área da Matemática. Sobre os sub-pontos (D5 e D6) constatou-se

que todos os professores esclareceram dúvidas em grande grupo (D5) e em pequeno grupo ou individualmente (D6). Em relação ao aceitarem sugestões dos alunos na realização das tarefas (D7) verificou-se que esta situação não aconteceu na turma do 1.º ano e na turma do 3.º ano na área da Língua Portuguesa, enquanto nas outras turmas a sua expressão foi pouco significativa.

- **Item E1 – Realização das tarefas e Estratégias e recursos adoptados** – verificou-se que todos os professores privilegiaram o trabalho individual (E1.1) à excepção do 4.º ano e na área da Língua Portuguesa, em detrimento do trabalho de grupo ou em parceria (E1.2). Verificou-se também que todos os professores utilizaram estratégias diversificadas e adequadas à diversidade dos alunos (E1.3); todos os professores promoveram o trabalho autónomo do aluno (E1.5); e todos ajustaram o discurso ao nível dos alunos para melhor compreensão da matéria (E1.6). Sobre o acompanhamento de todos os alunos na realização das tarefas (E1.4) constatou-se que esta situação se verifica em todos os anos e em todas as áreas. Em relação ao facto do professor se socorrer de exemplos para melhor compreensão da matéria (E1.7) constatou-se que é realizado em todas as turmas com maior prevalência nas turmas de 3.º e 4.º ano.
- **Item E2 – Gestão das dificuldades** – verificou-se que todos os professores identificaram a natureza das dificuldades; geriram diferenciadamente a aprendizagem trabalhando mais directamente com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem; e não geriram diferenciadamente a aprendizagem trabalhando directamente com os alunos que têm mais dificuldades ao nível do seu comportamento (E2.1 e E1.2, E2.3 respectivamente). Todos os professores demonstraram atitudes facilitadoras da aprendizagem, ajustaram o discurso em função dos alunos e deram conselhos, ajudas e encorajamentos (E2.4, E2.5, E2.6, respectivamente). O recurso à ajuda de um outro aluno para trabalhar com os alunos com mais dificuldades só aconteceu nas turmas de 3.º e 4.º anos nas duas áreas curriculares.

- **Item F – Avaliação das actividades** – constatou-se que todos os professores fizeram reparos aos alunos sobre o trabalho realizado e partilharam com eles esses resultados (F1 e F4, respectivamente). Em relação aos registos efectuados sobre as aprendizagens dos alunos ou das dificuldades, verificou-se que apenas os professores do 1.º e 4.º anos o fizeram (F3), o mesmo se passando em relação aos registos ou reparos efectuados em relação a outras situações.

## CAPÍTULO IV - DISCUSSÃO/CONCLUSÃO

### 4.1. Discussão

A síntese das entrevistas efectuadas, as observações realizadas e o cruzamento dos vários dados permite-nos concluir que os sujeitos estudados já integram muitos elementos de diferenciação na sua prática pedagógica diária, apesar de leccionarem turmas muito diferentes e com realidades muito distintas. A diferenciação faz-se mais ao nível das metodologias e ao nível do processo de aprendizagem e não tanto ao nível da adaptação de conteúdos ou programas. Tendo em conta as questões formuladas chegámos às seguintes conclusões:

**Questão de investigação 1:** Como planificam os professores as actividades lectivas tendo em conta os diferentes alunos?

- a) Todos os professores planificam diariamente as actividades lectivas e três dos quatro professores planificam actividades e estratégias diferenciadas para os seus alunos. Verificou-se que o único professor que não planifica de forma diferenciada, na prática pedagógica, realiza a diferenciação ao nível do processo de aprendizagem e tem um grau de exigência diferente com os seus alunos.
- b) A adaptação curricular só é implementada em alunos da Educação Especial através do Plano Educativo Individual, ou através do Currículo Específico Individual.
- c) Todos os professores admitem que por vezes não cumprem o plano de aula estabelecido, embora o façam por diferentes razões que vão desde as dificuldades sentidas pelos alunos, a problemas de comportamento, a imprevistos, até aos diferentes interesses e motivações dos alunos.

**Questão de investigação 2:** Como é que os professores organizam os alunos na sala de aula e que tipos de materiais preparam para eles?

- a) A organização dos alunos parece ser realizada de forma flexível (à excepção do sujeito 1) e tem subjacente um conjunto de motivos, dos quais se destacam: o comportamento (à excepção do sujeito 1), os níveis de aprendizagem, o espírito de entre ajuda e cooperação, o tipo de actividade que estão a realizar e finalmente as competências que se querem ver

adquiridas. Entendemos que esta organização flexível dos alunos se enquadra bem no que foi teorizado por diversos autores, nomeadamente Heacox (2006) e Morgado (2004).

- b) Na preparação dos materiais para os diferentes alunos, todos os sujeitos admitem que preparam materiais diferentes, especialmente fichas de trabalho, fichas de avaliação, jogos didácticos, material estruturado e não estruturado feito especificamente para determinado(s) aluno(s). Outras vezes fazem apenas adaptações, no caso das fichas, ao nível da exigência e da extensão, de forma a estarem ajustadas às características das crianças e ao seu nível de aprendizagem. No nosso entender esta preparação dos materiais incorpora as ideias de uma pedagogia diferenciada uma vez que se faz tendo em atenção as especificidades e características individuais dos alunos.
- c) Na observação de aulas verificou-se que todos os professores preparam material diferenciado para os seus alunos, à excepção do professor do 4.º ano nas duas áreas curriculares observadas e do professor do 1.º ano na área da Matemática, que usando o mesmo tipo de material para todos os alunos da turma. Em nosso entender, isto acontece devido ao facto de no primeiro ano de escolaridade as dificuldades em acompanhar os programas surgirem essencialmente ao nível da Língua Portuguesa, e não na Matemática. Relativamente ao quarto ano este facto fica a dever-se à grande experiência do professor, que consegue gerir de forma adequada os diferentes ritmos da turma.

**Questão de investigação 3:** Qual é o entendimento que os professores têm sobre a diferenciação pedagógica?

- a) Ficou claro que o conceito de diferenciação é consistente com a literatura existente sobre a temática, tendo sido frisados alguns aspectos interessantes como: a importância do conhecimento das competências e das necessidades dos alunos; o respeito pelas características, dificuldades e exigências individuais; a importância de se fazer a adequação da actividade pedagógica a essas características; a implementação de estratégias de diferenciação definidas de acordo com os grupos de alunos, de forma a obterem sucesso.
- b) As definições referidas apontam para o respeito pelas características específicas e individuais dos alunos, ao nível das necessidades, da

personalidade, das competências e a respectiva adequação das actividades e estratégias de acordo com essas características, de forma a evoluírem positivamente.

**Questão de investigação 4:** Que estratégias de diferenciação pedagógica implementam na sala de aula?

- a) As estratégias de diferenciação implementadas na sala de aula foram diversas (existindo algumas delas comuns a várias turmas) e foram aplicadas a todos os alunos e não apenas àqueles que têm dificuldades de aprendizagem.
- b) As tarefas propostas aos alunos foram também diferenciadas em todas as turmas, excepto na turma do 4.º ano, nas duas áreas (Língua Portuguesa e Matemática) e na turma do 1.º ano na área da Matemática. Na observação da aula constatou-se que todos os professores realizam fichas diferenciadas nas suas turmas, com excepção da turma do quarto ano e do primeiro ano na área da Matemática, pelas razões atrás descritas. Na entrevista o professor do segundo ano esqueceu-se de o referir especificamente.
- c) Em relação ao apoio individualizado aconteceu também que durante as sessões de observação de aula, todos os professores o realizaram e na entrevista o professor do 3.º ano esqueceu-se de referir este facto. Nestas duas últimas questões pensamos ser importante realçar o facto de muitas vezes o discurso oral não coincidir na íntegra com prática diária. Por vezes os professores têm os conceitos teóricos mas nem sempre os conseguem colocar em prática. Também acontecem situações inversas, em que os professores realizam uma prática pedagógica que consideramos de qualidade, não referindo aspectos importantes dessa prática no seu discurso oral.
- d) Na realização das tarefas, os sujeitos concederam tempos diferenciados aos diferentes alunos embora os professores acabem por fixar um limite máximo de tempo.
- e) Todos os sujeitos esclareceram as dúvidas em grande e em pequeno grupo ou individualmente, não tendo sido porém receptivos à aceitação de sugestões dos alunos na realização das tarefas, em duas das quatro turmas e, nas outras duas, a sua expressão foi pouco significativa. Este ponto é a nosso ver um aspecto que não se enquadra na filosofia da pedagogia diferenciada que

preconiza a pedagogia do contrato através da criação de um plano individual de trabalho, construído com a ajuda do professor.

- f) Ficou também evidente que os professores privilegiam o trabalho individual, tendo-se verificado a realização de trabalho de grupo apenas na turma de 4.º ano e na área da Língua Portuguesa. Também este aspecto se distancia do que alguns autores preconizam para uma pedagogia diferenciada, que é a importância dada ao recurso à modalidade de trabalho de projecto, feito privilegiadamente em grupo. Para Lansheere (1996) é importante que o professor conheça as representações que os alunos têm dos saberes. Actividades interdisciplinares susceptíveis de permitir o trabalho em pequenas equipas são preconizadas, assim como o recurso ao sistema modular.
- g) Todos os professores promovem o trabalho autónomo do aluno; todos ajustam o discurso ao nível dos alunos e se socorrem de exemplos para melhor compreensão da matéria. No entanto, este trabalho autónomo é, em nosso entender, muito limitado e limitador sobretudo porque as escolas não dispõem de recursos didácticos e informáticos em número suficiente para que os alunos possam desenvolver uma real autonomia.

**Questão de investigação 5:** Que factores e dificuldades condicionam a implementação da diferenciação pedagógica?

- a) Verificou-se que a aplicabilidade da diferenciação pedagógica não depende do ano de escolaridade, nem da área leccionada, embora a diferenciação realizada na área da Língua Portuguesa tenha uma maior incidência, especialmente nos dois primeiros anos de escolaridade. Esta situação é compreensível na medida em que o processo de leitura e escrita é normalmente um processo difícil e em que muitos alunos revelam dificuldades na sua aquisição, começando nestes anos a aparecer grupos distintos de aprendizagem. Concluiu-se que os professores do 1.º e 2.º anos dizem ter menos grupos de alunos com níveis diferentes de aprendizagem do que as turmas de 3.º e 4.º anos. Este facto poderá ser explicado devido à complexidade crescente dos programas.
- b) Um outro aspecto a realçar neste estudo é que as dificuldades sentidas na implementação de diferenciação pedagógica e os factores que condicionam a

realização da mesma, se inter-relacionam, na medida em que a existência ou não de um dos factores pode vir a tornar-se numa dificuldade de implementação. Por exemplo o número elevado de alunos com ritmos de aprendizagem diferenciados e a inexistência de materiais de apoio ou informáticos podem simultaneamente constituir um factor que condiciona a implementação da diferenciação e uma dificuldade na implementação da mesma. Por outro lado, quando se conjugam bons recursos materiais com uma turma mais homogénea é muito mais fácil o trabalho da realização da diferenciação pedagógica na sala de aula. Na diferenciação pedagógica tem de haver materiais diversificados em quantidade suficiente para que os alunos possam trabalhar autonomamente, com responsabilidade e comprometimento com o seu próprio processo de aprendizagem, tal como preconizam Cádima (2006), Heacox (2006) e Tomlinson e Allan (2002).

**Questão de investigação 6:** Que factores condicionam as aprendizagens dos alunos e como gerem os professores as suas dificuldades?

- a) O contexto familiar é considerado um factor crucial por todos os sujeitos com excepção de um, com implicações nas aprendizagens dos alunos a par de outros factores específicos de cada turma como: as capacidades dos alunos, os pré-requisitos, os problemas de linguagem, o meio envolvente, o comportamento, a instabilidade emocional, a infantilidade, o interesse e as expectativas futuras.
- b) Embora todos identifiquem a natureza das dificuldades e acompanhem os seus alunos na realização das tarefas, gerem diferenciadamente a aprendizagem trabalhando mais directamente com os alunos que têm dificuldades de aprendizagem.
- c) Todos os professores demonstram atitudes facilitadoras da aprendizagem, ajustam o discurso em função dos alunos e dão conselhos, ajudas e encorajamentos.
- d) O recurso à ajuda de um outro aluno para trabalhar com os alunos com mais dificuldades só acontece nas turmas de 3.º e 4.º anos nas duas áreas curriculares. Este facto poderá ser explicado pelo facto de estes alunos terem já uma maior grau de autonomia e capacidade para transmitirem os

conhecimentos adquiridos. De realçar que esta situação não é considerada uma estratégia de diferenciação pedagógica para Tomlinson e Allan (2002) pois, no seu entender, os alunos que ajudam os outros não estão a realizar aprendizagens, argumento com o qual discordamos.

- e) Para além destas estratégias há ainda a destacar a importância de um bom clima da sala de aula e do apoio individualizado que foram referenciados por dois dos quatro sujeitos, a importância da planificação e do incentivo verbal.

**Questão de investigação 7:** Que tipo de avaliação privilegiam os professores numa sala de aula perante a diversidade de alunos?

- a) Relativamente à avaliação das actividades verificou-se que todos os professores referem que a avaliação formativa é a mais utilizada. Três dos quatro professores também reconhecem a importância da avaliação sumativa e só um professor se referiu à auto-avaliação e à avaliação diagnóstica.
- b) Todos os professores têm em conta os vários domínios quando avaliam: afectivo, esforço, interacção, motivação e cognitivo. Ficou claro que alguns professores avaliam não apenas as aprendizagens objectiváveis, mas também o esforço realizado relativamente à capacidade individual, a interacção, assim como a dedicação e a motivação do aluno nas actividades. A utilização destes critérios pessoais na avaliação implica o conhecimento da história pessoal e académica do aluno e um profundo conhecimento sobre o mesmo, estando em sintonia com as perspectivas mais actuais da pedagogia diferenciada.
- c) Sobre os instrumentos de avaliação privilegiados dois dos quatro professores utilizam grelhas de registo e as fichas de avaliação para realizar registos descritivos de avaliação (efectuam registos das aprendizagens, das dificuldades dos alunos, faltas de atenção dos alunos e alguns problemas ao nível de cumprimento de regras), enquanto os outros dois apesar de efectuarem alguns registos, apoiam-se mais na memória e no conhecimento que têm dos alunos. No entanto, na observação de aulas verificou-se que todos os professores fazem avaliação através observações orais, de reparos aos alunos sobre o trabalho realizado e partilham com eles os resultados dessa avaliação. É ainda importante realçar que a avaliação não incide só nas capacidades e na dimensão cognitiva mas também sobre competências,

valores, comportamentos e atitudes, estando em nosso entender de acordo com os princípios preconizados pela pedagogia diferenciada. Apesar deste estudo não revelar claramente a angústia dos professores na realização da avaliação, achamos que o actual sistema de avaliação é incoerente, uma vez que diariamente ele avalia em função das atitudes e capacidades de cada aluno, mas no final do período ou no final do ano tem de o avaliar segundo um padrão normalizado para todos.

## **4.2. Conclusão**

Pelo que ficou exposto entendemos que realizar uma diferenciação pedagógica nas nossas salas de aula é não só um direito mas uma necessidade dos alunos e ao mesmo tempo um dever de todos os professores face à heterogeneidade das turmas. Apesar do espaço da sala de aula ser um espaço de aprendizagem com uma realidade própria, ela reflecte uma diversidade individual e social do mundo exterior.

No entanto, o corpus metodológico relativo à pedagogia diferenciada está ainda longe de existir de forma completa e coerente (Legrand, 1983, citado por Landsheere, 1996). É pois necessário no entender de Lansheere (1996) encontrar meios para romper com a rigidez dos programas que deveriam estar concebidos por ciclos e não por anos. Para cada ciclo seriam definidos claramente os objectivos a atingir por todos, essencialmente a maestria de competências gerais transferíveis, fazendo uma clara distinção entre o essencial e o acessório. Haveria assim, no seu entender programas-núcleos cuja formulação seria adaptada aos diferentes alunos e aplicados recorrendo a ampla variedade de abordagens pedagógicas.

Fazer uma pedagogia diferenciada à escala de uma turma pode ser um trabalho de vários anos. É importante evitar a dispersão e o querer fazer tudo com todos os alunos. É preciso saber escolher, dar prioridade ao mais urgente, fixar objectivos razoáveis, limitar as ambições a certas noções fundamentais, não tomar a cargo todos os alunos com dificuldades ou todas as dificuldades de cada aluno. Muitos professores já integram componentes e aspectos de um ensino diferenciado na sua prática docente, reflectindo um pouco como se exerce o seu ensino e sobre a forma como os alunos aprendem melhor, fazendo um exame e um estudo dos seus planos curriculares.

O professor deve praticar uma diferenciação pedagógica centrada na cooperação entre professor e alunos e destes entre si. Tem de ir ao encontro das diferentes formas de

aprender, tem de dar uma atenção individualizada a cada aluno e tratar cada aluno segundo as suas necessidades. É, a nosso ver, necessária uma nova organização pedagógica de espaços e tempos, com recurso a materiais diversificados, diferenciação nos conteúdos e no grau de dificuldade. Ou seja, diferenciar a partir de estilos de aprendizagem que podem ser usados para definir que tipo de estratégias de ensino ou métodos serão os mais eficazes para um determinado indivíduo, quando leva a cabo uma determinada tarefa.

Um outro factor a ter em conta é o da avaliação, na medida em que esta deverá fornecer o feedback rigoroso para continuar a diferenciar. Ela deverá ser sobretudo formativa, como vector central das práticas. É imprescindível para que este processo de diferenciação se realize com êxito, que as turmas sejam mais reduzidas. Concordamos com alguns autores quando afirmam que a diferenciação pedagógica não é um método mas um programa exaustivo para todo o dia e para todo o ano. No entanto, não poderá haver diferenciação pedagógica sem um profundo conhecimento do aluno e do grupo. Antes de se avançar com um programa de diferenciação é necessário todo um diagnóstico individual e da turma. É que em pedagogia não há receitas e cada docente terá que construir o seu próprio processo de diferenciação, o seu próprio caminho.

### **Limitações do estudo**

Nos estudos de natureza qualitativa a questão da objectividade é sempre um ponto a destacar uma vez que a percepção que um sujeito tem de um dado fenómeno é fortemente influenciada pelas suas convicções ou até interesses, embora neste estudo tenha havido sempre a preocupação de fazer uma análise o mais objectiva possível da realidade e dos depoimentos encontrados. Trata-se, pois de uma limitação inerente à própria metodologia que foi adoptada. As técnicas utilizadas facultam uma realidade mediada pelo discurso, pela observação e pelas representações dos participantes.

### **Estudos existentes e possibilidades de futuras investigações**

As experiências vividas num Círculo de Estudos que decorreram no ano lectivo de 1994/95, por um grupo de professores de duas escolas (uma de 1.º ciclo e outra do 2.º e 3.º ciclos), com o apoio institucional de uma equipa do Instituto de Inovação Educacional constituída por Ana Cádima, Carmo Gregório e Sérgio Niza (1997), permitiu concluir que houve uma mudança positiva ao nível dos alunos que aderiram às propostas inovadoras, tornando-se mais autónomos e activos, tendo conseguido dar um

sentido ao estudo e interiorizar a importância da planificação de actividades e da boa gestão do tempo disponível, aspectos considerados importantes numa pedagogia diferenciada.

Como proposta de futuras investigações consideramos que seria pertinente, como forma de complementar os resultados obtidos nesta investigação, realizar um estudo comparativo, entre duas escolas com o mesmo número de turmas, num horizonte temporal mais lato, para perceber as semelhanças e diferenças da prática pedagógica ao nível da diferenciação pedagógica.

## REFERÊNCIAS

### Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2001). Introdução - A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento Educação Básica, pp. 9-15.

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Porto, Asa Editores.

Alonso, L. (2001). Integração currículo-avaliação. In *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento Educação Básica, pp. 19-23.

Ainscow, M. (1995). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, pp. 11-28.

Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.

Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de Escuelas Inclusivas*. Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.

Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). *Avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra, Livraria Almedina.

Altet, Marguerite (1999). *As pedagogias da aprendizagem*. Santelmo, CRL. Instituto Piaget.

Arends, R. (1995). Ambientes de Aprendizagem e Motivação. In *Aprender a Ensinar*. Amadora, cap. 4, pp. 109-140.

Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa, Gradiva Publicações.

Benavente, A. (1976). *A Escola na Sociedade de Classes*. Lisboa, Livros Horizonte, LDA.

Benavente, A., Alaiz, V., Barbosa, J., & Neves, A. (1995). *Novo Modelo de Avaliação no Ensino Básico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.

Blanco, R. (1995). Inovação e Recursos Educacionais na Sala de Aula. In Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem escolar* (org). São Paulo, Artmed Editora Lda., pp. 307-321.

- Boal, M., Hespanha, M., Neves, M. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto, Porto Editora, LDA.
- Bronfenbrenner, U. (1996). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Cadima, A., Gregório C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional.
- Cadima, A. (1997). A Experiência de um Círculo de Estudos para a Pedagogia Diferenciada. In Cadima, A., Gregório C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 13-20.
- Cadima, A. (2006). Actas do Seminário Equidade na Educação: *Prevenção de Riscos Educativos*, Lisboa: Conselho Nacional de Educação, acessado em: 2/12/2008. <http://especialprof.blogspot.com/2008/10/diferenciaio-pedaggica-na-sala-de-aula.html>
- Cardinet, J. (1993). *Avaliar é medir*. Rio Tinto, Edições Asa.
- Cardoso, C. (1996). Pedagogias Diferenciadas para a Educação Multicultural. Como? In Boal, M., Hespanha, M., Neves, M. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 61-63.
- Carvalho, A.D. (2002). *Novas metodologias em Educação*. Porto. Porto Editora.
- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (1995). *Desenvolvimento Psicológico e Educação Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem escolar (org)*. São Paulo, Artmed Editora Ltda.
- Cortesão, L. (2001). Formas de ensinar, formas de avaliar. In *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento Educação Básica, pp. 36-42.
- Costa, A. (2000). Introdução. In Ainscow, M., Porter, G., Wang, M. (2000). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, pp. 7-10.
- Dole, J.M e Bellano, D. (1993). *As Crianças que não Aprendem*. Tradutor: Helisabete Pinheiro. Lisboa, Instituto Piaget.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Lisboa. Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Estrela, M. (1992). *A relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora.

- Gardner, H. (1995). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gillig, J.M. (1999). *Les pédagogies différenciées*. Département De Boeck Université, Paris, Bruxelles.
- Gómez, J., Cartea, P. (2002). A Perspectiva Ecológica: Referências para o Conhecimento e a Práxis Educativa. In Carvalho, A. D. (2002). *Novas metodologias em Educação*. Porto, Porto Editora, pp. 155-159.
- Grave-Resendes, L., Soares J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Gregório, C. (1997). Relato de experiências no 1.º Ciclo. In Cadima, A. Gregório C., & Horta, N. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 25-40.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na Sala de Aula*. Porto, Porto Editora.
- Landsheere, V. (1996). *Educação e formação*. Porto. Edições Asa.
- Leite, C., Fernandes P. (2002). *Avaliação das aprendizagens dos alunos*. Porto, Edições Asa.
- Meirieu, P. (1988). *L'école mode d'emploi, Des «méthodes actives» à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 3.<sup>a</sup> éd.
- Méndez, J. (2001). *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto, Asa Editores II, S.A.
- Morgado, J. (2001). *A Relação Pedagógica*. Lisboa, Editorial Presença.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na educação um desafio para os professores*. Barcarena, Editorial Presença.
- Neves, A., Campos, C. (1995). Uma experiência de Avaliação das Aprendizagens. In Benavente, Ana e outros (orgs). *Novo modelo de avaliação no Ensino Básico*. Lisboa, Instituto de Inovação Educacional, pp. 41-43.
- Pacheco, J. (1995). *Da Componente Nacional às Componentes Curriculares Regionais e Locais. Programa de Educação para Todos*. Lisboa, Ministério da Educação.
- Peralta, M. (2001). Como avaliar competências. In *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento Educação Básica, pp. 27-33.
- Perrenoud, P. (1978). Das diferenças culturais às desigualdades escolares: a avaliação e a norma num ensino indiferenciado. In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra, Livraria Almedina, pp. 27-73.

Perrenoud, P. (1985). *La différenciation revée*. Genève: Service de la Recherche Sociologique.

Perrenoud, P. (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Estrela e Nóvoa (org). *Avaliações em Educação: Novas tecnologias*. Porto, Porto Editora, pp. 171- 187.

Perrenoud, P. (1993). *Prática Pedagógica Profissão Docente e Formação*. Lisboa, Publicações Dom Quixote.

Perrenoud, P. (1996). *La pédagogie à l'école des différences*, Paris, ESF, 2.<sup>a</sup> éd.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed.

Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Lisboa, Asa Editores II, S.A.

Perrenoud, P. (2002). *Aprender a negociar a mudança em educação*. Lisboa, Asa Editores II, S.A.

Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto, Porto Editora.

Rapsodie, (1986). Prevenir as desigualdades escolares através de uma pedagogia diferenciada: a propósito de uma investigação-acção no ensino primário de Genebra. In Allal, L., Cardinet, J., Perrenoud, P. (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra, Livraria Almedina, pp. 93-184.

Rief, S.; Heimburge, J. (2000). *Como Ensinar Todos os alunos na Sala de Aula Inclusiva*. Porto, Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença – Valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1989) – O que faz mudar a avaliação? *Revista Aprender*, n.º 9, 5-9.

Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a Gestão do Currículo*. Porto, Porto Editora.

Roldão, M. C. (2003). Diferenciação curricular e inclusão. In David Rodrigues (org.) (2003). *Perspectivas sobre a Inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora, Coleção Especial.

Roldão, M. C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências*. Lisboa, Editorial Presença.

Rosales, C. (1992.) *Avaliar é reflectir sobre o ensino*. Rio Tinto, Edições Asa.

Ruiz, R., Giné C. (1995). As Adequações Curriculares e o Projecto de Educação do Centro Educacional. In Coll, César; Palacios, Jesús; Marchesi, Alvaro (org).

*Desenvolvimento psicológico e educação Necessidades Educativas Especiais e a Aprendizagem escolar* São Paulo, Artmed Editora Ltda, pp. 295-306.

Santos, L. (2001). Auto-avaliação regulada. In *Avaliação das aprendizagens, das concepções às práticas*. Lisboa. Ministério da Educação, Departamento Educação Básica, pp. 77-84.

Thirion, A.M. (1986). Rapsodie ou como articular o sociológico e o psicopedagógico. In Allal, Linda, Cardinet, Jean e Perrenoud, Philippe (1986). *A avaliação formativa num ensino diferenciado*. Coimbra, Livraria Almedina, pp. 147-161.

Trigo, M. (1996). Nota de Abertura – Diferenciar as Pedagogias para Construir o Sucesso Escolar. In Boal, M., Hespanha, M., Neves, M. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa, Ministério da Educação, pp. 7-8.

Trindade, R. (2002). *Experiências educativas e situações de aprendizagem*. Lisboa, Asa Editores II, S.A.

Tomlinson, C.; Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa, Asa Editores II, S.A.

Turenhoudt (1994). *Gérer une pédagogie différenciée*. Bruxelles.

Zagalo. C. (1993). Pedagogia de sucesso = igualdades de oportunidades = pedagogia diferenciada, *Noesis*, n.º 27: 43-44.

## **Referências Legislativas**

Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro. Diário da República n.º 237/86 – I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 30/2001 de 22 de Junho. Diário da República n.º 166/2001 – I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-lei n.º 6/2001 de 18 de Janeiro. Diário da República n.º 15/2001 – I Série A. Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 1/2005 de 5 de Janeiro. Diário da República n.º 3/2005 - I Série B.

Ministério da Educação. Lisboa.

Despacho Normativo n.º 50/2005 de 20 de Outubro. Diário da República n.º 215/2005 - I Série B. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Regulamentar n.º 10/99, de 21 de Julho. Diário da República n.º 168/99 - I Série B.

Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro. Diário da República n.º 4 - I Série. Ministério da Educação. Lisboa.

## **ANEXOS**

## **ANEXO I – Guião de entrevista**

### **Afirmação geral**

Com este estudo pretendemos obter a opinião dos professores do 1.º ciclo sobre a diferenciação pedagógica, bem como compreender o modo a implementam nas suas salas de aula.

Garantia de confidencialidade: As informações obtidas serão confidenciais servindo apenas os objectivos gerais do estudo.

**Localização espaço-temporal** – Escola Básica do 1.º Ciclo da Beira Interior - 1.º e 2.º períodos.

### **Objectivo**

Obter a opinião dos professores do 1.º ciclo sobre a diferenciação pedagógica, bem como compreender o modo a implementam nas suas salas de aula.

### **1.º Tópico – Identificação**

1.1 – Idade

1.2 – Sexo

1.3 – Grupo de Docência

1.4 – Tempo de serviço

 anos

1.5 – Situação profissional

1.6 – Categoria

1.7 – Cargo

### **2.º Tópico – Caracterização geral da turma**

2.1 – Em traços gerais como caracteriza a sua turma a nível da aprendizagem?

2.2 – Excluindo a acção pedagógica do professor, quais são os factores que no seu entender condicionam as diferenças de aprendizagem na sua turma?

### **3.º Tópico – Planificação diária**

3.1 – Sei que planifica diariamente. Que itens privilegia na sua planificação?

3.2 – Em que medida o modelo de planificação que executa contempla a diferenciação pedagógica?

3.3 – Já lhe aconteceu não conseguir cumprir o plano de aula estabelecido? Porquê?

### **4.º Tópico – Preparação e organização das actividades lectivas.**

4.1 – Como é que organiza os alunos na sala? Com que objectivo?

4.2 – Na preparação dos materiais tem em conta a diversidade dos alunos presentes na sala? Quais os aspectos/factores que privilegia?

### **5.º Tópico – Prática pedagógica e diferenciação pedagógica**

5.1 – O que entende por diferenciação pedagógica?

5.2 – Que estratégias de diferenciação pedagógica implementa na sua turma?

5.3 – Que factores condicionam a definição das estratégias de diferenciação?

5.4 – Que dificuldades sente para implementar a diferenciação pedagógica?

5.5 – Como gere as dificuldades que surgem na realização das tarefas propostas?

### **6.º Tópico – Tipo de avaliação**

6.1 – Que tipo de avaliação privilegia na sua prática pedagógica? Porquê?

6.2 – Quando planifica as suas actividades tem em conta os resultados dessa avaliação?

Justifique.

6.3 – Que instrumentos de registo privilegia na avaliação dos seus alunos?

6.5 – Que domínios privilegia na avaliação, os de carácter cognitivo, afectivo, motivacional, de esforço ou de interacção? Porquê?

6.4 – Costuma dar a conhecer aos alunos os resultados da avaliação realizada e de que forma o faz?

**ANEXO II- Ficha de observação de aula - 1.º ciclo****Professor:****Ano:****Data:****Hora:****Área:**

<b>A – Planificação das actividades lectivas.</b>	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>A1</b> - Planifica as actividades lectivas.		
<b>A2 - Planifica definindo para os diferentes grupos de alunos:</b>		
<b>A2.1</b> - Conteúdos diferenciados		
<b>A2.2</b> - Objectivos e/ou competências diferenciadas		
<b>A2.3</b> - Actividades e/ou estratégias diferenciadas		
<b>B – Preparação e organização dos materiais.</b>		
<b>B1</b> - Prepara diferentes materiais para os diferentes alunos.		
<b>C- Organização dos alunos na turma.</b>		
<b>C1</b> - Organiza os alunos por grupos de aprendizagem.		
<b>C2</b> - Organiza os alunos em função do seu comportamento/personalidade.		
<b>C3</b> - Organiza os alunos para que os melhores possam ajudar os que têm mais dificuldades.		
<b>D – Proposta de realização das tarefas</b>		
<b>D1</b> - Propõe a realização de mesma tarefa a todos os alunos.		
<b>D2</b> - Propõe a realização da mesma tarefa a todos os alunos mas a níveis diferentes.		
<b>D3</b> - Concede o mesmo tempo de realização da tarefa a todos os alunos.		
<b>D4</b> - Propõe a realização de tarefas diferenciadas aos alunos.		
<b>D5</b> - Esclarece dúvidas em grande grupo.		
<b>D6</b> - Esclarece dúvidas em pequeno grupo ou individualmente.		
<b>D7</b> - Aceita sugestões dos alunos para a realização da tarefa.		
<b>E - Realização das tarefas</b>		
<b>E.1 - Estratégias e recursos adoptados.</b>		
<b>E1.1</b> - Privilegia o trabalho individual.		
<b>E1.2</b> - Privilegia o trabalho de grupo ou em parceria.		
<b>E1.3</b> - Utiliza estratégias diversificadas e adequadas à diversidade dos alunos.		
<b>E1.4</b> - Acompanha todos os alunos na realização das tarefas.		
<b>E1.5</b> - Promove o trabalho autónomo do aluno.		
<b>E1.6</b> - Ajusta o discurso ao nível dos alunos para melhor compreensão da tarefa.		
<b>E1.7</b> - Socorre-se de exemplos para melhor compreensão da matéria.		

<b>E. 2 Gestão das dificuldades.</b>		
<b>E2.1</b> - Identifica a natureza das dificuldades.		
<b>E2.2</b> - Gere diferenciadamente a aprendizagem trabalhando mais directamente com os alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem.		
<b>E2.3</b> - Gere diferenciadamente a aprendizagem trabalhando mais directamente com os alunos que têm mais dificuldades ao nível do seu comportamento.		
<b>E2.4</b> - Demonstra atitudes facilitadoras da aprendizagem.		
<b>E2.5</b> - Ajusta o discurso em função dos alunos.		
<b>E2.6</b> - Dá conselhos, ajudas e encorajamentos aos alunos.		
<b>E2.7</b> - Recorre à ajuda de um outro aluno para trabalhar com o (s) aluno (s) com mais dificuldades.		
<b>F – Avaliação das actividades</b>		
<b>F1</b> - Faz reparos aos alunos sobre o trabalho realizado.		
<b>F2</b> - Efectua registos das aprendizagens ou das dificuldades dos alunos.		
<b>F3</b> - Efectua registos/ou reparos a outras situações.		
<b>F4</b> - Partilha com os alunos os resultados da avaliação das actividades.		

## ANÁLISE DA AULA PELO OBSERVADOR

### Observações

--

**ANEXO III - Quadro síntese da calendarização dos registos de observação**

	Língua Portuguesa			Matemática		
	Data	Hora	Nível	Data	Hora	Nível
1.º ano	13/11/08 13/01/09 22/01/09 17/02/09	9/10:30 9/10:30 11/12h 11/12h	Médio Médio Médio Médio	13/01/09 22/01/09 27/01/09 19/02/09	11/12h 9/10:30 11/12h 9/10:30	Médio Médio Médio Médio/alto
2.º ano	12/01/09 20/01/09 26/01/09 11/03/09	11/12h 9/10:30 9/10:30 9/10:30	Médio Médio Médio Médio/alto	10/11/08 12/01/09 20/01/09 16/02/09	9/10:30 9/10:30 11/12h 9/10:30	Médio Alto Médio/alto Médio
3.º ano	5/11/08 12/11/08 02/02/09 13/02/09	9/10:30 9/10:30 9/10:30 9/10:30	Baixo Médio Médio Médio	5/11/08 03/02/09 04/02/09 17/02/09	11/12h 11/12h 11/12h 9/10:30	Médio/alto Médio Médio Médio
4.º ano	14/01/09 23/01/09 30/01/09 13/03/09	9/10:30 11/12h 9/10:30 9/10:30	Médio Médio Médio/alto Médio	11/11/08 14/01/09 23/01/09 18/02/09	9/10:30 11/12h 9/10:30 9/10:30	Médio Médio/alto Alto Médio