

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA
PROMOTORA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

CATARINA GLÓRIA

Nº28343

Orientador do Relatório:

Prof. Doutor Sérgio Gaitas

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E

ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

2024

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA COMO ESTRATÉGIA
PROMOTORA PARA UMA PRÁTICA INCLUSIVA

CATARINA GLÓRIA

Nº28343

Orientador do Relatório:

Prof. Doutor Sérgio Gaitas

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada submetido

como requisito parcial para obtenção do grau de:

MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E

ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO



Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Professor Doutor Sérgio Gaitas, apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e 1ºCiclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9784/2022 publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 maio

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha gratidão a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste RPES. Chegar até aqui foi um processo árduo. No entanto, acredito que se consegui superar os desafios foi graças ao apoio que recebi ao meu redor, mesmo que, muitas vezes, tenha parecido um percurso solitário, passado dentro do meu quarto a escrever cada uma das páginas deste trabalho.

Em primeiro lugar, agradeço ao meu orientador, Docente Doutor Sérgio Gaitas, pelo apoio e pela confiança depositada no meu trabalho. Foram vários os momentos em que pensei que nunca iria conseguir atingir o resultado desejado, especialmente porque cada vez que o trabalho ia para feedback, voltava sempre com algo para melhorar. Parecia que nunca estava perfeito. No entanto, as reuniões iniciadas com a sua pergunta "Então, já está feito?" deram-me motivação e, principalmente, a confiança de que seria capaz de terminar este trabalho.

Em relação à minha família, quero agradecer aos meus pais por me terem proporcionado a oportunidade de seguir o curso que desejava, na faculdade que sempre quis. Independentemente do esforço que tiveram de fazer para que fosse possível seguir o meu sonho na área da educação. Ao meu irmão, por ouvir todas as histórias que trago para casa dos estágios, por me ajudar constantemente com as mesmas dúvidas, mesmo quando eu não percebia à primeira, e principalmente por ser um exemplo para mim. Foi a primeira pessoa da minha família a obter um curso superior e nele encontrei a motivação para vir para a faculdade. À minha tia, a minha melhor amiga, que desde o primeiro dia acreditou em mim e sempre fez questão de me dizer o quão orgulhosa estava do meu percurso, dando-me a confiança de que eu seria capaz de tudo.

Aos meus amigos, que são poucos, mas os melhores do mundo, especialmente ao Sandro e à Carolina, os melhores amigos que alguém pode ter. Eles foram os que me fizeram sair de casa para espairar e esquecer, por algumas horas, toda a ansiedade que sentia. Pelas inúmeras mensagens de apoio, garantindo que eu conseguiria e que, para eles, eu sou a "melhor docente". À melhor amiga que a faculdade me deu, a Inês, por me ter acompanhado ao longo destes anos e por nunca ter saído do meu lado. E às minhas amigas Beatriz e Carolina, pelas longas conversas, na esplanada do ISPA e no grupo "Beca beca", de desespero sobre como acabar o RPES, e que espero que estejam sempre comigo.

O maior agradecimento vai, sem dúvida, para o João. O meu namorado, melhor amigo e companheiro. Aquele que esteve do meu lado desde o início da escrita do RPES até ao dia da submissão final, acompanhando cada fase, cada conquista, cada obstáculo e cada vitória. Foi ele quem me limpou as lágrimas quando pensei que não seria capaz, deu-me os melhores abraços do mundo para me dar força para continuar e tinha sempre a palavra certa para cada momento. Não poderia ter desejado melhor.

Por último, uma mensagem especial ao meu avô. Que esteja onde estiver, espero que esteja orgulhoso da sua neta mais nova por ter conseguido concretizar o seu sonho. Acredito que cheguei até aqui graças ao meu trabalho, à minha resiliência e porque sempre acreditei que estava a olhar por mim. Avô, consegui!

Resumo

A Diferenciação Pedagógica trata-se de uma abordagem pedagógica cujo objetivo é atender à diversidade existente nas salas de aula. Ao invés de aplicar um método igual para todos, esta abordagem reconhece e valoriza a individualidade dos alunos, através da adaptação dos métodos, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Desta forma, este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES), tem como objetivo aprofundar as práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas em contexto de sala de aula. Atendendo ao objetivo principal, o estudo tem como base os seguintes objetivos específicos: caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas pela professora cooperante; identificar as principais vantagens na utilização dessas práticas; identificar os principais desafios enfrentados pela professora cooperante; e planejar e experienciar a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica.

O presente estudo trata-se de uma investigação qualitativa, realizada num Colégio Privado, numa turma de 2º ano, composta por 25 alunos. Para recolher os devidos dados utilizaram-se como instrumentos grelhas de observação às práticas implementadas pela professora cooperante e uma entrevista semiestruturada.

Tendo em conta a análise dos dados recolhidos e atendendo às diferentes perceções existentes relativamente ao conceito de Diferenciação Pedagógica, observou-se que embora as práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante não tenham sido sempre feitas para todos os alunos, havia lugar para adaptações quando sentia ser necessário. Esta adaptação surgia para atender às necessidades e características dos alunos. Ainda assim, o maior desafio ligava-se à falta de tempo para preparar os materiais e respetivas tarefas diferenciadas.

De forma a complementar as práticas desenvolvidas pela professora cooperante foram implementadas duas estratégias de Diferenciação Pedagógica – trabalho em pequenos grupos e tutoria entre os alunos.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica, Inclusão, 1º CEB, Diversidade, Trabalho colaborativo

Abstract

Differentiated Instruction refers to an educational approach aimed at addressing the diversity present in classrooms. Instead of applying a uniform method for every student, this approach recognizes and values each students' individuality by adapting methods to promote meaningful learning experiences for them.

Therefore, this Supervised Teaching Practice Report (RPES) aims to delve into the Differentiated Instruction practices implemented in classroom settings. Considering its main objective, this study is based on the following specific objectives: to characterize the pedagogical practices used by the cooperating teacher; to identify the main advantages of using these practices; to identify the primary challenges faced by the cooperating teacher; and to plan and experience the implementation of Differentiated Instruction practices.

This study is a qualitative investigation conducted in a Private School, in a 2nd-grade class comprising 25 students. Data collection instruments included observation grids of the practices implemented by the cooperating teacher and an interview.

Considering the analysis of the collected data and the different perceptions regarding the concept of Differentiated Instruction, it was observed that although the practices implemented by the cooperating teacher were not always applied to all students, there was room for adaptations when she felt it necessary. These adaptations were made to meet the needs and characteristics of the students. Nevertheless, the greatest challenge was the lack of time to prepare the differentiated materials and tasks.

To complement the practices developed by the cooperating teacher, two Differentiated Instruction strategies were implemented: working in small groups and peer tutoring.

Keywords: Differentiated Instruction, Inclusion, 1st Cycle of Basic Education (Primary Education), Diversity, Collaborative Work

Índice

Agradecimentos.....	I
Resumo.....	III
Abstract.....	IV
Índice de tabelas.....	VI
Introdução.....	1
Capítulo I – Caracterização do Contexto e Problemática.....	3
1.1. Caracterização do Contexto.....	3
1.1.1. Caracterização do grupo e da sala.....	4
1.2. Problemática e objetivos de investigação.....	6
Capítulo II – Revisão da Literatura.....	8
2. Diferenciação Pedagógica.....	8
2.1. Modelos de Diferenciação Pedagógica.....	11
2.3. Diferenciação Pedagógica: Vantagens e desafios.....	16
Capítulo III – Opções Metodológicas.....	19
3.1. Metodologia.....	19
3.2. Técnicas e instrumentos de investigação.....	19
3.3. Procedimentos.....	24
Capítulo IV - Análise reflexiva.....	26
4.1. Práticas pedagógicas utilizadas pela docente.....	26
4.2. Principais desafios.....	31
4.3. Vantagens na implementação da Diferenciação Pedagógica.....	34
4.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica promotoras de inclusão.....	36
Capítulo V - Considerações finais.....	47
Referências Bibliográficas.....	50
Anexo A – Entrevista à professora cooperante.....	53
Anexo B – Tabelas de Observação.....	54

Índice de tabelas

Tabela 9	28
Tabela 10	29
Tabela 11	30
Tabela 1	54
Tabela 2	54
Tabela 3	55
Tabela 4	56
Tabela 5	57
Tabela 6	58
Tabela 7	59
Tabela 8	60

Introdução

O presente Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) baseia-se no estágio realizado numa sala do 2º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. O objetivo é aprofundar as práticas de Diferenciação Pedagógica, considerando a diversidade do grupo e as características individuais dos alunos.

Nos dias de hoje, as salas de aula refletem a realidade de que cada vez mais o mundo se encontra diversificado, diversidade essa, que não se encontra apenas relacionada com o desempenho e as competências académicas dos alunos. Assim, a inclusão na educação é uma das principais prioridades das escolas de muitos Países, de forma a incluir todas as crianças nas escolas, dando o acesso a todas à educação (Pozas et al., 2019).

Tratando-se de uma estratégia que tem como objetivo ajudar os docentes a lidar com a diversidade presente nas respetivas salas de aula, a Diferenciação Pedagógica permite que todos os alunos tenham a oportunidade de adquirir e compreender os conteúdos abordados tendo em conta as suas necessidades individuais. A Diferenciação Pedagógica tem como principal objetivo integrar as diferentes características de cada aluno no ensino, de forma a promover uma aprendizagem mais significativa e o sucesso escolar (Tomlinson, 2008).

Não obstante dos efeitos positivos da Diferenciação Pedagógica perante o processo de aprendizagem dos alunos, os docentes têm muitas dificuldades em implementar no contexto de sala de aula devido a inúmeros fatores que fazem com que não seja possível a sua prática (Maia & Freire, 2020).

Assim, este relatório tem como principal finalidade compreender que estratégias são utilizadas pela professora cooperante de forma a conseguir incluir todos os alunos e as suas características individuais no contexto de sala de aula. Além disso, pretende-se também compreender quais as vantagens que a professora cooperante considera existir perante a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica e quais os maiores desafios para a sua implementação.

Para tal, foram observadas as práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante. Esta observação teve como objetivo planear e implementar estratégias que não se encontravam presentes e que são fundamentais para

o processo de aprendizagem dos alunos. A implementação das estratégias mencionadas acima teve por base os princípios da Diferenciação Pedagógica, nomeadamente, o trabalho de tutorias entre os alunos e os momentos de trabalho em pequenos grupos.

O relatório encontra-se organizado em cinco capítulos principais. Cada capítulo aborda diferentes pontos da investigação sobre as práticas de Diferenciação Pedagógica numa sala de 1º CEB: i) a caracterização do contexto e a problemática da investigação; ii) o enquadramento teórico; iii) a metodologia; iv) a análise reflexiva; e v) as considerações finais.

No primeiro capítulo, apresenta-se o contexto em que se desenvolveu a investigação e a turma de alunos do 1ºCEB que participaram na mesma. Em seguida aborda-se a metodologia utilizada pela professora cooperante que também faz parte dos participantes desta investigação. Por último, apresenta-se a justificação da problemática em estudo e os objetivos delineados para a mesma.

No segundo capítulo, desenvolve-se fundamentação teórica que sustenta a investigação. Nesse sentido, são abordados pontos importantes que ajudam à compreensão da abordagem da Diferenciação Pedagógica. Entre os referidos pontos, encontram-se: o Modelo de Diferenciação Pedagógica de Tomlinson, o Modelo de Morgado, e as vantagens e desafios associados à implementação desta abordagem.

No terceiro capítulo abordam-se as opções metodológicas escolhidas para a realização desta investigação qualitativa. Para além disso, fez-se uma apresentação e descrição das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, relativamente a cada objetivo específico delineado, bem como a descrição dos procedimentos que foram realizados para o desenvolvimento do presente estudo.

No quarto capítulo, foi feita uma análise reflexiva relativamente às observações realizadas perante as práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante. Adicionalmente, nesta análise reflexiva, foi incluída a análise dos dados recolhidos através das práticas que implementei, tendo em conta o que não era desenvolvido no contexto. Esta análise fez-se através da fundamentação teórica, presente no segundo capítulo e complementada ao longo da análise reflexiva.

No quinto, e último capítulo, são apresentadas as considerações finais, onde reflito sobre as aprendizagens que adquiri para a minha prática futura, através das implementações que fiz e da informação que recolhi.

Capítulo I – Caracterização do Contexto e Problemática

1.1. Caracterização do Contexto

O estudo foi realizado numa Instituição de Ensino Privado, localizada em Oeiras, numa área residencial onde era predominante a classe média e média alta, e por isso, as turmas eram bastante uniformes em termos socioeconómicos.

Esta Instituição encontrava-se organizada por três valências, havendo apenas uma sala destinada a cada faixa etária: Creche (1-2 anos), Pré-Escolar (3-5 anos) e 1ºCEB (1º ao 4º ano – 5-10 anos).

A Instituição tinha como objetivo transmitir a importância de uma educação inclusiva, tendo como lema “Uma Criança, um futuro”, reconhecendo que cada aluno tem as suas características, necessidades, competências e formas de aprender, procurando desta forma promover uma educação bem-sucedida para todos os alunos. Assim, a Instituição defendia que a educação inclusiva não era apenas um objetivo delineado, mas sim uma responsabilidade. A responsabilidade de promover para todos os alunos um ambiente de aprendizagem que defendesse a diversidade e proporcionasse as ferramentas e apoios essenciais para o seu progresso, tanto a nível pessoal como académico.

Na Instituição existia uma equipa de profissionais que tinha como principal objetivo e preocupação adaptar tanto os métodos de ensino como os materiais utilizados, de forma que cada aluno tivesse a oportunidade de alcançar um melhor desempenho académico, procurando sempre arranjar estratégias inovadoras para apoiar a aprendizagem de todos os alunos.

Para que tudo isto fosse possível, ou seja, de forma que a Instituição conseguisse colocar em prática as orientações para a inclusão de todos, guiava-se pelas normas que estão impostas na Lei, tanto do Decreto-Lei 54/2018 como a Lei 116/2019. Estes dois diplomas defendem uma Educação Inclusiva para todos os alunos, que visa a valorização e promoção do igual acesso de oportunidades.

Tendo em conta o tema deste RPES, a Diferenciação Pedagógica, a Instituição tinha delineados três objetivos específicos: a promoção de um ambiente que fosse rico em comunicação e interação, acreditando que são bases fundamentais para a aprendizagem; o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares, de forma a

promover a autonomia e a adaptação ao contexto escolar; e a estimulação da participação dos alunos nas atividades realizadas em turma.

O principal objetivo da Instituição era promover uma escola inclusiva e equitativa, através da colaboração de todos os elementos integrantes no seu processo educativo, como as famílias, os docentes, parceiros da comunidade e, principalmente, os próprios alunos.

O Projeto Educativo da Instituição ia assim ao encontro da sua visão e missão, a valorização de cada um dos alunos e o reconhecimento das suas qualidades nas diversas áreas, através da implementação de “Oficinas de Desenvolvimento Pessoal”. Estas oficinas tinham como objetivo permitir que os alunos não só tivessem uma participação ativa, enquanto descobriam novos talentos e gostos, como também criarem ligações com o mundo que os rodeia, acabando por estimular neles o interesse por diversas áreas, enquanto desenvolviam competências essenciais para a vida. Desta forma era, assim, criado um contexto educativo que se ajustasse à geração em que vivemos e ao futuro, acreditando que os alunos não deviam apenas centrar-se na história da nossa cultura, mas também conhecer o mundo, acreditando que poderia ser uma mais-valia para o sucesso de cada um deles.

1.1.1. Caracterização do grupo e da sala

Este estudo teve como participantes a turma com que realizei o meu estágio curricular e a professora cooperante. O grupo era composto por 25 alunos, todos de nacionalidade portuguesa. Dentro do grupo 15 alunos eram rapazes e 10 eram raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos, tratando-se assim de uma turma de 2º ano de escolaridade.

Este grupo incluía alunos com um PEI¹ e com um RTP². No que toca ao PEI, tratava-se de um aluno com Espectro do Autismo. Quanto aos alunos com RTP, eram diversos os casos, incluindo dificuldades na gestão emocional, défices de atenção, perturbação do desenvolvimento, hiperatividade, perturbação generalizada da ansiedade, transtorno opositor desafiante e dislexia.

Tratava-se de uma turma diversificada, onde a maioria dos alunos era capaz de realizar as tarefas propostas pelo docente sem ser necessária a sua intervenção. Contudo,

¹ (Plano Educativo Individual)

² (Relatório Técnico Pedagógico)

em determinados momentos era visível que alguns dos alunos precisavam da atenção e suporte individual do docente. Esses momentos normalmente ocorriam quando os alunos realizavam tarefas mais complexas, ou queriam apenas aprovação por parte do docente, ou seja, que este validasse as suas conquistas. Era um grupo que tinha muita dificuldade em gerir as suas emoções, havendo muitos momentos em que o choro e a desistência eram predominantes, nomeadamente quando não se achavam capazes de fazer algo ou por não conseguirem realizar determinada tarefa autonomamente.

Nesta turma era bastante visível que o docente era a principal fonte de conhecimento e o responsável pela transmissão de informações de forma direta aos alunos, tendo como foco garantir que os alunos adquiriam e compreendiam os conteúdos presentes no currículo. As avaliações eram frequentes, através de testes e fichas escritas, de forma a que o docente conseguisse avaliar, de forma quantitativa, o conhecimento adquirido pelos alunos. Estes encontravam-se organizados por pequenos grupos na sala, no entanto, o trabalho era realizado em modo simultâneo, onde todos os alunos aprendiam o mesmo conteúdo ao mesmo tempo e realizavam as mesmas tarefas de forma individual, com exceção para o aluno com Espectro do Autismo, que realizava tarefas diferenciadas e necessitava de um apoio constante para a sua realização. O facto de os alunos trabalharem maioritariamente de forma individual desenvolvia nos mesmos o sentido de competição entre si, no decorrer do trabalho realizado.

Os lugares iam mudando ao longo do ano letivo, pois a professora cooperante acreditava que com o passar do tempo uma determinada organização podia deixar de ser benéfica para o grupo.

A maioria dos alunos desta turma eram cooperantes entre si, demonstrando em vários momentos da rotina da sala empatia, ajudando-se sempre que possível, tanto dentro como fora da sala de aula. Porém, conflitos entre eles eram várias vezes visíveis e a intervenção do adulto era necessária para ajudar na resolução dos mesmos.

A decoração da sala era cuidadosamente planeada de forma a promover tanto a aprendizagem dos alunos como a sua expressão criativa. As paredes encontravam-se cobertas por cartazes coloridos que destacavam os conteúdos que estavam a ser trabalhados nas diversas disciplinas, tais como cartazes relativos aos acentos gráficos (português) e, às tabuadas e números até 100 (matemática), de forma que a turma tivesse acesso a um apoio que consolidasse os conteúdos. Por exemplo, o friso que a sala tinha com os números até 100 permitia que os alunos tivessem apoio no momento de contagens

e no desenvolvimento das suas competências matemáticas. Estes recursos didáticos permaneciam na sala até que os conteúdos tivessem sido consolidados, de forma a serem substituídos por novos cartazes e a manter a dinâmica da sala.

Em relação aos materiais, eram bastante utilizados os manuais e os respetivos cadernos de fichas, bem como a plataforma Escola Virtual através do quadro interativo, acreditando ser uma estratégia mais dinâmica e interativa para lecionar as aulas, tratando-se de uma plataforma composta por jogos e vídeos educativos. Para além dos manuais, todos os alunos tinham um computador portátil pessoal que era utilizado muitas vezes para trabalho de pesquisa.

A docente utilizava também materiais manipuláveis, maioritariamente com a criança com Espectro do Autismo e com as crianças que apresentavam maiores dificuldades no que toca à consolidação dos conteúdos.

Para além desses materiais, a Instituição tinha como principal ferramenta a introdução de tecnologia nas salas de aula. Acreditava que se tratava de um instrumento importante não só para a exploração, bem como para o desenvolvimento das competências dos alunos, crendo que este recurso permitia que todos os alunos estivessem incluídos e envolvidos no seu processo de aprendizagem, tornando-se assim uma ferramenta benéfica para a sua motivação.

1.2. Problemática e objetivos de investigação

O tema deste estudo é a Diferenciação Pedagógica. Este tema foi escolhido por diversos motivos. Primeiramente, tratou-se de uma escolha pessoal, pois desde o início que sabia que queria trabalhar algo relacionado com a área da inclusão, com especial incidência para as Necessidades Educativas Específicas (NEE). No entanto, ao iniciar o meu estágio e deparar-me com a diversidade do grupo e as suas características individuais, percebi que inclusão não se limita apenas a alunos com NEE, mas que abrange todas as características de cada aluno. O que vai ao encontro das perspetivas de Pinharanda (2009), que refere que a inclusão na educação não deve ser limitada apenas aos alunos com Necessidades Educativas Específicas. Mas que deve de reconhecer e valorizar a diversidade existente numa sala de aula, de forma a garantir que todos os alunos tenham um acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem.

É importante olhar para cada um e reconhecer as suas necessidades e diferentes níveis de aprendizagem, através da adaptação de estratégias que ofereçam a oportunidade de todos os alunos conseguirem alcançar o seu potencial (Feyfant, 2016). Desta forma, surge um segundo motivo para a escolha deste tema, que é referente ao desejo de compreender as estratégias utilizadas pela professora cooperante para integrar todos os alunos no processo de aprendizagem e proporcionar uma educação de qualidade.

Tendo em consideração o aumento da diversidade presente na sociedade atual, há uma natural reflexão desta tendência nas salas de aula (Pozas et al., 2019). Assim, segundo Gaitas et al. (2022), os sistemas educativos encaram um grande desafio por forma a conseguir a inclusão de todos os alunos no contexto escolar, promovendo a oportunidade de todos participarem significativamente nas propostas realizadas em sala de aula juntamente com os seus pares, traduzindo-se na construção de uma comunidade inclusiva.

A diversidade presente em sala de aula não se trata apenas do desempenho e competências académicas dos alunos, mas também de aspetos ligados aos seus: contextos culturais, competências linguísticas, estilos de aprendizagem, motivações, competências sociais, metodológicas e de autorregulação. Competências essas que têm de ser respeitadas e valorizadas pelos docentes, assegurando que cada aluno tem uma experiência de aprendizagem significativa (Pozas et al., 2019).

Para este estudo foi definido como objetivo geral aprofundar as práticas de Diferenciação Pedagógica presentes numa sala de 1ºCEB. As práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante e a diversidade do grupo foram consideradas para definir quatro objetivos específicos que orientaram a recolha de dados:

- Caracterizar as práticas pedagógicas utilizadas pela docente;
- Identificar os principais desafios enfrentados pela docente na implementação da Diferenciação Pedagógica;
- Identificar as principais vantagens na utilização de práticas de Diferenciação Pedagógica;
- Implementar estratégias de Diferenciação Pedagógica promotoras de uma prática inclusiva.

Capítulo II – Revisão da Literatura

2. Diferenciação Pedagógica

A inclusão na educação, tem sido para muitos Países, ao longo dos últimos anos, uma prioridade e um foco, considerando Maia e Freire (2020) a base para uma boa educação no século XXI.

Olhando ao facto do aumento da diversidade presente na sociedade atual e à consequente natural reflexão desta tendência nas salas de aula, os sistemas educativos e os docentes enfrentam o desafio da inclusão de todas as crianças no contexto escolar (Pozas et al., 2019).

Autores como Pozas et al. (2019), referem que “não tem sido um processo tranquilo” reconhecer que toda as crianças devem ser educadas dentro de um sistema de educação inclusiva. Por sua vez, Duarte (2023) e Sanches (2005), defendem que a educação inclusiva se trata do acesso a todos na educação. Isto é, não se referem apenas a um direito, mas igualmente a um dever do sistema de educação. Dever este que se traduz na criação de um ambiente fundamental para se atingir o objetivo da inclusão social, em que os alunos aprendem juntos de forma colaborativa no contexto escolar. Trata-se de um processo que necessita de mudança, de forma a que: i) se comece a valorizar igualmente todos os alunos; ii) se aumente a participação destes independentemente das suas diferenças e culturas e se reduza a exclusão; e iii) se reestruem as políticas, culturas e práticas nas escolas, com o objetivo de responder à diversidade dos alunos (Lopes, 2012).

Quando é abordada a diversidade presente nas salas de aula, não falamos apenas do desempenho académico dos alunos, mas também da diversidade de interesses, estilos de aprendizagem, contexto educacional e cultural, competências linguísticas, ritmos de aprendizagem, motivação, competências sociais, metodológicas e de autorregulação (Pozas et al., 2019). Dada a diversidade presente em sala de aula, a abordagem da Diferenciação Pedagógica surge como resposta, tendo como objetivo que todos os alunos tenham a oportunidade de participar significativamente nas atividades de sala com os seus pares, levando assim à construção de um sentido de comunidade inclusiva (Gaitas et al., 2022), através da implementação de práticas diferenciadas, por parte dos docentes, no contexto de sala de aula (Tomlinson et al., 2003).

A Diferenciação Pedagógica é uma abordagem que se estende para além dos métodos educativos tradicionais, onde o ensino é igual para todos os alunos, ajudando assim a lidar com a diversidade que atualmente se encontra presente nas salas de aula (Pozas et al., 2019). Consequentemente, numa sala de aula onde o docente implemente práticas de Diferenciação Pedagógica, de forma a estimular a aprendizagem de toda a turma, possibilita que os alunos: i) tenham oportunidade de adquirir e compreender, de diferentes formas, os conteúdos abordados; ii) interpretem diferentes conceitos; e iii) encontrem soluções para os problemas identificados. Desta forma possibilita aos alunos uma aprendizagem significativa adaptada às suas características individuais (Tomlinson, 2008).

De acordo com Tomlinson (2008), a Diferenciação Pedagógica trata-se de uma abordagem pedagógica centrada nos processos, destacando a utilização de diversas estratégias de forma a tornar as aprendizagens mais claras e diversificadas, permitindo que os alunos aprendam atendendo às suas necessidades. Por outro lado, Feyfant (2016) afirma que a Diferenciação Pedagógica se centra no processo de aprendizagem dos alunos, com o objetivo de dar resposta à diversidade presente em sala de aula, de forma a superar as diferenças entre os alunos que apresentam dificuldades e os alunos que têm mais facilidade na aquisição dos conhecimentos. Contudo, ambos os autores defendem que a Diferenciação Pedagógica se refere a práticas adaptadas que integrem as respetivas características singulares de cada aluno, levando à promoção tanto de uma aprendizagem mais significativa como ao sucesso escolar.

A Diferenciação Pedagógica é uma abordagem que permite promover a prática de educação inclusiva, uma vez que tem como finalidade respeitar as características de cada aluno, indo assim ao encontro do Decreto-Lei nº54/2018, que afirma que a educação inclusiva permite que todos os alunos, independentemente daquilo que os torna singulares, tenham acesso a educação inclusiva, tendo oportunidade de participar e de ter condições acessíveis para que se consigam incluir de forma social.

Apesar de terem muito em comum, as crianças apresentam diferenças que devem ser respeitadas. São estas diferenças que as tornam singulares, principalmente em sala de aula, onde se tornam um elemento fundamental para o seu processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, num contexto educativo onde não exista a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica, o foco encontra-se apenas nas semelhanças entre os alunos. No entanto, numa sala onde o docente implemente práticas adaptadas às

necessidades dos seus alunos, são reconhecidas e valorizadas as diferenças entre eles, tornando-as características essenciais para o seu processo de aprendizagem (Tomlinson, 2008).

Embora o conceito de Diferenciação Pedagógica tenha como objetivo atender à diversidade existente no contexto educativo, Tomlinson e Imbeau (2010), destacam a existência de várias concepções erradas que comprometem a sua implementação pelos docentes. Uma das concepções erradas mais comuns está relacionada com muitos docentes acreditarem que a Diferenciação Pedagógica se destina apenas aos alunos com Necessidades Educativas Específicas, e não a todos os alunos, independentemente das suas características individuais. Outra concepção errada que estes autores salientam é o facto dos docentes considerarem que adaptar tarefas aos alunos é sinónimo de simplificar o currículo ou reduzir as suas expectativas em relação aos alunos.

Na realidade, a Diferenciação Pedagógica, segundo Gaitas et al. (2022), tem como objetivo adaptar as tarefas de forma a que todos os alunos possam evoluir na sua aprendizagem. Isto pode significar oferecer tarefas mais desafiantes para alunos com níveis mais elevados de aprendizagem, enquanto se oferece apoio adicional aos alunos que precisam de mais ajuda. Estes autores destacam ainda o facto de muitos docentes pensarem que apenas os alunos é que têm vantagens perante esta abordagem. Contudo, a Diferenciação Pedagógica também proporciona vantagens aos docentes, ajudando-os a compreender melhor as necessidades e capacidades dos alunos, o que facilita o processo de implementação desta abordagem.

Dependendo das estratégias utilizadas pelos docentes, a Diferenciação Pedagógica pode ser inclusiva e não inclusiva, dependendo da forma como são abordadas as necessidades individuais dos alunos. Para promover a Diferenciação Pedagógica inclusiva, os docentes devem ter como objetivo atender as diversas características e necessidades dos alunos no ambiente educativo, reconhecendo que todos têm os seus próprios estilos de aprendizagem, ritmos e interesses diferentes. Por outro lado, a Diferenciação Pedagógica não inclusiva ocorre quando os alunos são separados com base nas suas necessidades educativas, sem que o docente implemente estratégias com o objetivo de integrar todos os alunos na sala de aula. Isso pode ser observado quando os docentes reduzem as expectativas perante certos alunos, limitando o seu acesso a um currículo significativo e desafiador. Para além disso, a falta de flexibilidade na adaptação do ensino, onde os docentes não conseguem adaptar o ensino e as avaliações de acordo

com as necessidades individuais dos alunos, faz com que os alunos não tenham as mesmas oportunidades de aprender (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Segundo o Decreto-Lei 241/2001 um docente de 1º CEB deve implementar o currículo tendo como base os princípios da escola inclusiva, fomentando a integração dos conhecimentos científicos relevantes e promovendo competências essenciais para facilitar a aprendizagem dos alunos. Desta forma, para que o docente promova o êxito escolar dos seus alunos, deve oferecer oportunidades e condições adequadas às necessidades de cada um deles. E, tal como é referido pela UNICEF (2019) os docentes devem reconhecer o direito da criança à educação, visando garantir igualdade de oportunidades ao longo do tempo.

2.1. Modelos de Diferenciação Pedagógica

Existem diversos Modelos de Diferenciação Pedagógica, como por exemplo os de Bondie e Zusho (2018), de Smale-Jacobse et al. (2019), da Coubergs et al. (2019). Dois dos mais reconhecidos são o Modelo de Diferenciação Pedagógica de Tomlinson e o Modelo de Morgado.

I. Modelo de Tomlinson

O Modelo de Tomlinson (2008) destaca-se por apresentar uma abordagem clara e coesa à diversidade existente nas salas de aula. Esta abordagem, segundo Maia e Freire (2020), permite aos alunos reconhecer e valorizar as suas diferenças, enriquecendo o grupo como um todo.

Para implementar este modelo, Tomlinson (2008) refere que os docentes devem adotar determinados valores e atitudes, uma vez que se trata de um modelo orientado por princípios e práticas que tem como objetivo promover aprendizagens significativas e efetivas para os alunos.

A Diferenciação Pedagógica tem por base cinco princípios orientadores: i) criação de um ambiente de aprendizagem positivo; ii) oferta de um currículo de alta qualidade; iii) realização de uma avaliação contínua; iv) adaptação do ensino às características dos alunos; e v) criação de uma sala de aula flexível.

O ambiente de aprendizagem positivo, representa um espaço onde os alunos se sintam respeitados, seguros e motivados, promovendo a participação ativa e a colaboração entre eles (Sousa & Tomlinson, 2018).

O currículo flexível adapta-se às necessidades e interesses dos alunos, promovendo o pensamento crítico e a resolução de problemas. Deve ser implementado através de diversas estratégias de aprendizagem, de forma a garantir o acesso à educação de qualidade (Tomlinson, 2008).

A realização de uma avaliação contínua, permite aos docentes recolher informações relativamente ao progresso e às características individuais dos alunos, ajudando no momento da planificação das aulas de acordo com essas características, garantindo que todos os alunos possam progredir (Sousa & Tomlinson, 2018).

Por último, a organização do espaço deve proporcionar uma estrutura que ofereça estabilidade e previsibilidade tanto para os docentes como para os alunos. Para criar uma sala de aula flexível, o docente deve de adaptar o espaço às necessidades individuais dos alunos e aos diferentes estilos de aprendizagem. O docente deverá oferecer oportunidades de trabalho individual, em pequenos grupos ou em grande grupo. No entanto, para que cada um destes momentos funcione é importante que o docente tenha uma organização bem definida (Sousa & Tomlinson, 2018).

II. Modelo de Morgado

O Modelo de Diferenciação Pedagógica de Morgado (2004) segue o princípio de que a educação deve ser adaptada às características individuais de cada aluno, onde o docente reconhece e valoriza as suas diferenças. Morgado (2004) sugere diversas estratégias e práticas pedagógicas que têm como objetivo proporcionar uma aprendizagem inclusiva.

Inicialmente, destaca a importância do diagnóstico individual, que permite uma análise relativamente às competências, interesses e necessidades de cada aluno. Este diagnóstico permite aos docentes compreenderem melhor como adaptar o ensino de forma a responder adequadamente às individualidades de cada um. Com base no diagnóstico, Morgado (2004) realça a necessidade da existência de um planeamento flexível, que permite ao docente desenvolver planificações que podem ser ajustáveis ao longo do tempo, desafiando todos os alunos tendo em conta o seu nível de aprendizagem.

Morgado (2004) sublinha também a diversificação de métodos e recursos educativos, realçando que para além dos métodos tradicionais, é importante que o docente explore novas abordagens, como a utilização de tecnologias educativas e projetos

colaborativos, que estimulem a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem. Para além disso, a criação de um ambiente de aprendizagem inclusivo é um dos princípios basilares para o seu modelo, promovendo a abordagem de trabalho colaborativo entre os alunos, de forma a promover o respeito mútuo e apoio dentro da sala de aula.

A avaliação contínua e formativa é outra característica importante neste modelo, não apenas como uma ferramenta para avaliar os conhecimentos dos alunos, mas também para ajudar orientar o processo de ensino-aprendizagem. Esta avaliação, permite assim, os docentes identificarem pontos de melhoria, de forma a adaptar as estratégias e a dar feedback construtivo aos alunos, incentivando o progresso dos alunos (Morgado, 2004).

III. Modelo de Pozas et al. (2019)

Considerando a multiplicidade de modelos Pozas et al. (2019) juntou tudo numa taxonomia. Este modelo destaca a importância de os docentes compreenderem de forma profunda o conceito, as vantagens e as necessidades desta abordagem antes de implementar as suas estratégias em sala de aula.

Pozas et al. (2019) quando abordam o seu modelo reforçam que o mesmo não foi desenvolvido com a intenção de definir práticas como “corretas” ou “mais adequadas”. Estes autores acreditam que todas as práticas de Diferenciação Pedagógica têm as suas vantagens e desvantagens, e que os resultados dependem de diversos fatores, tais como: i) o conteúdo; ii) a faixa etária dos alunos; iii) a composição do grupo; e iv) as crenças dos docentes. Os autores acreditam, então, que o sucesso de cada prática depende sempre do contexto em que é inserida, incluindo as características dos alunos e dos docentes e os objetivos delineados.

O modelo de Pozas et al. (2019) oferece aos docentes um conjunto de dimensões que orientam o planeamento e a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica que quando aplicadas podem atender às necessidades dos alunos em salas de aula heterogéneas. Essas dimensões incluem: i) tarefas em camadas; ii) composição intencional dos grupos; iii) tutorias entre os alunos; iv) materiais de apoio à aprendizagem; e v) tempo de trabalho autónomo.

Ao implementar tarefas por camadas, o docente dá a oportunidade aos alunos de trabalharem perante um objetivo de aprendizagem ou conteúdo específico. Ao realizarem

este tipo de tarefas permitem igualmente que os alunos trabalhem e enfrentem desafios que vão ao encontro das suas características individuais, aos seus níveis de aprendizagem e compreensão. Estas tarefas dão a oportunidade dos alunos com mais dificuldades terem acesso a uma aprendizagem significativa, e que os alunos com mais facilidades tenham a oportunidade de alargar e aprofundar os seus conhecimentos (Pozas et al., 2019).

As tarefas por camadas podem ser relacionadas com o tempo de trabalho de estudo autónomo, uma vez que as tarefas por camadas não implicam que seja o docente a atribuir as tarefas aos alunos. Os alunos podem ter o papel de selecionar de forma autónoma as tarefas em que querem trabalhar e que correspondam às suas necessidades. No entanto, em muitos casos os alunos acabam por escolher tarefas que não correspondem ao seu nível de aprendizagem, mas sim tarefas simples, para evitarem esforço. Segundo Pozas et al. (2019), o docente ao incentivar o trabalho de estudo autónomo, desenvolve neles o sentido de responsabilidade referente ao seu processo de aprendizagem, a autorregulação, gestão de tempo e a sua autonomia.

Na perspetiva de Pozas et al. (2019), a composição intencional dos grupos pode ser definida de duas formas distintas, homogénea ou heterógena, dependendo do objetivo da atividade que o docente espera implementar com a turma. Os autores referem que do ponto de vista do docente a composição de um grupo homogéneo poderá ajudar a dar um especial apoio aos alunos com mais dificuldade, agrupando-os, enquanto num outro grupo se encontram os alunos com mais facilidade, que consigam trabalhar de forma autónoma em tarefas específicas. Por outro lado, os grupos heterogéneos, são compostos por alunos com diferentes níveis de aprendizagem, de forma a promover o trabalho e a aprendizagem conjunta.

Para além dos grupos heterogéneos e homogéneos o modelo de Pozas et al. (2019) destaca também as tutorias entre alunos, onde os alunos com mais facilidade em determinados conteúdos possam ajudar os seus colegas que apresentem mais dificuldades. Esta dimensão não traz vantagens apenas para os alunos que recebem apoio, mas também para os alunos que assumem o papel de tutores, permitindo que reforcem os seus conhecimentos.

Em relação à dimensão associada aos materiais de apoio à aprendizagem, o modelo de Diferenciação de Pozas et al. (2019) destaca a utilização de materiais de apoio como um recurso fundamental para o docente atender às necessidades individuais dos alunos. Dentro destes materiais podem ser encontrados recursos visuais, auditivos e

manipuláveis, que visam tornar a aprendizagem do conteúdo mais acessível ao aluno. Até porque o objetivo destes materiais é oferecer aos alunos diversas oportunidades de adquirirem um determinado conteúdo, adaptando-o sempre ao seu nível de aprendizagem.

Por mais que a avaliação contínua não esteja presente nas dimensões mencionadas, esta é uma característica presente em qualquer um dos modelos de Diferenciação Pedagógica. Através das avaliações, sejam elas formativas ou sumativas, os docentes conseguem acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, conseguindo identificar e adaptar as estratégias de ensino às necessidades identificadas.

Ambos os modelos destacam como uma das principais estratégias de Diferenciação Pedagógica os momentos de trabalho em grupos e as tutorias entre os alunos. Tomlinson e Imbeau (2010), referem que os docentes devem de forma frequente alterar os grupos de trabalho, e que essas alterações deverão ser realizadas com base nas informações recolhidas mais recentes, ou seja, se os alunos forem organizados por grupos tendo em conta o seu nível de aprendizagem os mesmos deverão ser reorganizados caso esse nível se altere. Para além disso, é importante que os docentes deem a oportunidade de os alunos escolherem e mudarem de grupo de vez em quando. São diversos os autores que salientam o trabalho cooperativo como uma estratégia de Diferenciação Pedagógica que oferece a oportunidade de um grupo heterogéneo de crianças, ou seja, um grupo de crianças que apresentam diferenças significativas entre si possam aprender em conjunto.

Segundo Lopes (2012), a aprendizagem conjuntamente com os seus pares e a colaboração entre si são experiências educativas partilhadas, que requerem o envolvimento ativo na aprendizagem. Por isso, o trabalho cooperativo tem sido uma estratégia bastante defendida por diversos autores, acreditando ser uma prática que dá a oportunidade de um grupo heterogéneo aprender em conjunto. O trabalho cooperativo promove o desenvolvimento de interações positivas entre os alunos independentemente das suas diferenças e características específicas. Desta forma é assim promovida a inclusão de todos os alunos, e não apenas a inclusão daqueles com Necessidades Educativas Específicas, permitindo a adaptação do ensino aos seus ritmos de aprendizagem.

Uma das características da Diferenciação Pedagógica, segundo Tomlinson (2008) relacionado com o trabalho cooperativo, é a formação flexível de grupos, ou seja, é importante que o docente tenha em atenção a forma como procede à formação dos grupos. Este deve formar grupos que sejam compostos por alunos que tenham mais

capacidades em determinadas áreas e mais dificuldades noutras. A tutoria entre alunos é eficaz tanto em relação ao desenvolvimento cognitivo como socioemocional. Os alunos, ao ajudarem-se de forma mútua, nomeadamente num sistema de composição de grupos flexíveis, usufruem de uma aprendizagem em conjunto.

2.3. Diferenciação Pedagógica: Vantagens e desafios

Ao longo dos anos, foram identificadas várias as vantagens relacionadas com a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica relativamente ao desempenho dos alunos, tanto a nível escolar como pessoal. A Diferenciação Pedagógica manifesta-se como uma estratégia fundamental que permite promover a equidade e a inclusão na educação, com o objetivo de atender às necessidades individuais dos alunos, as suas características específicas e os seus interesses. Desta forma permite que haja valorização perante o aluno e que o docente adapte o ensino de forma a potencializar o processo de aprendizagem individual (Maia & Freire, 2020).

Perante isto, a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica numa sala de 1º CEB apresenta vantagens significativas, tanto para os alunos quanto para os docentes. Estas práticas são benéficas para o processo de aprendizagem dos alunos, pois permitem que os docentes adaptem as tarefas às necessidades específicas de cada um. Trata-se de uma estratégia particularmente importante no 1º CEB, visto ser uma fase em que as diferenças de desenvolvimento e aprendizagem podem ser bastante acentuadas. Numa sala de 1ºCEB, existem diversos níveis de aprendizagem e, assim, o docente ao implementar a Diferenciação Pedagógica permite que todos os alunos tenham a oportunidade de aprender através de estratégia que os ajudam a compreender e a adquirir melhor os conteúdos, considerando as suas individualidades. Desta forma, o docente oferece aos alunos a oportunidade de aprenderem de forma significativa, aumentando a motivação dos alunos, que resulta num melhor desempenho escolar (Tomlinson, 2008).

A Diferenciação Pedagógica permite, assim, incluir todos os alunos no contexto escolar e no seu próprio processo de aprendizagem, independentemente das suas capacidades, garantindo que todos tenham acesso ao currículo e possam progredir nas suas aprendizagens (Sousa & Tomlinson, 2018).

Relativamente, aos docentes, segundo Sousa e Tomlinson (2018), ao implementarem práticas de Diferenciação Pedagógica em sala de aula, tornam-se mais

conscientes das necessidades, interesses e competências dos seus alunos, facilitando assim a planificação e implementação de estratégias que atendam às características de todos, acabando por melhorar as suas práticas de ensino (Lavania & Mohamad, 2020). Para além disso, a Diferenciação Pedagógica pode ser vantajosa para a gestão em sala de aula, o docente, ao motivar os alunos através de tarefas adaptadas ao nível de conhecimento e interesses dos alunos, promove um ambiente em que estes estão focados nas atividades propostas, ajudando a controlar o comportamento dos alunos, tornando assim um ambiente tranquilo e propício para a aprendizagem (Sousa & Tomlinson, 2018).

Contudo, apesar dos efeitos positivos da utilização desta abordagem nas salas de aula, ainda são poucos os docentes que implementam em sala práticas de Diferenciação Pedagógica, devido a diversos fatores nomeadamente: i) as conceções e crenças, relacionadas com a educação, o currículo, o ensino e a diversidade; ii) as condições organizacionais das instituições, como o tempo, recursos e apoios; iii) as pressões sentidas pelos docentes, por parte das instituições e famílias; e iv) os aspetos relativos à liderança (Maia & Freire, 2020).

Em relação às crenças e conceções como fatores de barreiras para desenvolver a Diferenciação Pedagógica, é destacada a falta de clareza tendo em conta o conceito da abordagem. Tomlinson (2016), identifica um conjunto de pensamentos que ajudam a essa falta de clareza, que acabam por se transformar em desafios no momento de desenvolver práticas de Diferenciação Pedagógica como: i) acreditar que o ensino se resume apenas à transmissão de conhecimentos; ii) que aprender é simplesmente absorver e repetir; iii) que os alunos são dependentes e não são capazes de ter autonomia; iv) que gerir equivale a controlar; v) que algumas crianças têm capacidades e outras não; vi) que a equidade significa tratar todos os alunos de igual forma; vii) que o currículo consiste principalmente em abordar o conteúdo; viii) que aprender se resume a memorizar informações e realizar exercícios; e ix) que a avaliação ocorre no final de forma a que os docentes consigam determinar quem adquiriu os conteúdos. Outros autores, como Dixon et al. (2014), relativamente às crenças, acrescentam que estas podem estar relacionadas com o esforço exigido aos docentes, uma vez que necessitam de ser flexíveis e adaptar as suas aulas às necessidades dos alunos, acabando por ser uma carga adicional para os mesmos.

Para além das crenças, Dixon et al. (2014), destacam ainda três outros desafios: i) os docentes não compreenderem que a diversidade presente nas salas de aula pode de facto garantir o sucesso de todos os alunos relativamente ao seu processo de

aprendizagem; ii) a existência de docentes que têm dificuldade em colocar em prática a Diferenciação Pedagógica nas salas de aula; e iii) a falta de formação dos docentes, tendo em conta a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica em sala de aula. A falta de formação, segundo Gibbs (2023), gera nos docentes medo e incerteza relativamente às suas competências de implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica. O autor destaca que, por outro lado, os docentes que têm oportunidade de participar em formações contínuas desenvolvem práticas mais eficazes e confiantes na aplicação de estratégias de Diferenciação Pedagógica. Em relação à formação contínua dos docentes, Lavania e Mohamad (2020), refere que, embora a falta de formação sobre a Diferenciação Pedagógica seja um obstáculo para os docentes implementarem estratégias relacionadas com esta abordagem, não é o principal motivo para que a Diferenciação Pedagógica não seja utilizada. Muitos docentes têm adquirido conhecimentos relacionados com a Diferenciação Pedagógica bem como as suas vantagens, mas continuam a não aplicar nas suas práticas.

Gibbs (2023) destaca ainda que outros desafios que dificultam a implementação bem-sucedida da Diferenciação Pedagógica em sala de aula estão relacionados com: i) a falta de tempo para o planeamento das estratégias; ii) com o facto dos docentes estarem acomodados ao ensino tradicional e, por isso não conseguem compreender a importância desta abordagem para o processo de aprendizagem dos alunos; e iii) o tamanho das turmas, que são tão diversificadas que as preocupações com a gestão comportamental levam à preferência de um ensino uniforme para todos os alunos. O autor sublinha também a falta de apoio que muitos docentes sentem por parte dos diretores das escolas e da equipa administrativa. Para além da falta de apoio por parte das Instituições, existe outra barreira relacionada com o próprio ambiente educativo, nomeadamente a sala de aula e a respetiva falta de condições da mesma, que não se encontra equipada com materiais que permitam desenvolver práticas de Diferenciação Pedagógica. Esta falta de condições pode ocorrer tanto devido à falta de apoio, como aos desafios que muitos docentes enfrentam para encontrar materiais e recursos adequados à Diferenciação Pedagógica (Lavania & Mohamad, 2020).

Capítulo III – Opções Metodológicas

3.1. Metodologia

A metodologia utilizada, de forma a responder aos objetivos delineados, foi de natureza qualitativa descritiva. Ao utilizar uma metodologia qualitativa descritiva, foi possível observar as práticas pedagógicas implementadas pela professora cooperante, como também compreender a sua perspetiva sobre a Diferenciação Pedagógica, incluindo as suas vantagens e desafios enfrentados. Para além disso, esta metodologia permitiu conhecer o contexto de estudo e identificar possíveis estratégias de Diferenciação Pedagógica para implementar na turma. Desta forma, foi possível dar resposta aos objetivos delineados para o estudo, uma vez que segundo Bodgan e Biklen (1994), a metodologia qualitativa é frequentemente utilizada em investigações na área da educação devido à sua capacidade de fornecer uma compreensão profunda e detalhada relativamente às situações decorrentes no contexto em estudo, através dos dados recolhidos de entrevistas, observações e análises.

Conforme mencionado por Creswell e Creswell (2018), numa metodologia qualitativa, o investigador recolhe dados através de observações e, posteriormente, analisa-os de forma detalhada.

Qualitative research is a situated activity that locates the observer in the world. It consists of a set of interpretative, material practices that makes the world visible. These practices... turn the world into a series of representations including fieldnotes, interviews, conversations, photographs, recordings... At this level, qualitative research involves an interpretative, naturalistic approach to the world... (Creswell e Creswell, 2018, p.3).

3.2. Técnicas e instrumentos de investigação

Esta parte do estudo encontra-se organizada por subtítulos, cada um referente aos objetivos específicos do trabalho, com o intuito de proporcionar uma compreensão clara e estruturada dos instrumentos e técnicas de investigação utilizados.

Considerando a metodologia do estudo, os instrumentos e técnicas utilizados para a execução do seguinte estudo resultaram em observações diretas naturalistas, observações diretas participantes e da elaboração de uma entrevista.

3.2.1. Caracterização das práticas pedagógicas utilizadas pela docente

Para responder ao primeiro objetivo foi utilizada a observação como técnica de investigação, de forma a recolher os devidos dados relacionados com as práticas pedagógicas utilizadas pela docente, seguida de uma análise de conteúdo aos registos efetuados. Segundo Condessa (2020), a observação não se limita apenas a olhar ou registar determinada ação durante um determinado período, mas sim uma constante recolha de informação. Para além disso, Aires (2011) afirma que a observação se traduz na recolha sistemática de informações através do contacto direto com situações específicas. Relativamente à análise de conteúdo das grelhas de observação esta permite realizar uma interpretação organizada e sistemática dos dados recolhidos durante as observações (Marconi & Lakatos, 2017).

De forma a recolher os dados, foi adaptada uma grelha de observação a partir de um modelo de Diferenciação Pedagógica de Pozas et al. (2019). O estudo dos autores contempla seis dimensões, contudo o estudo desenvolvido contempla apenas cinco. Uma vez que a primeira e quinta dimensão presentes no estudo de Pozas et al. (2019) são semelhantes, ou seja, se encontram relacionadas com a adaptação de tarefas aos alunos tendo em conta as suas características específicas, optou-se por no presente estudo agregá-las na primeira dimensão. Em seguida, apresentam-se as cinco dimensões utilizadas:

- 1- Tarefas em camadas: Adaptação e diversidade de tarefas de aprendizagem, de forma a ajustar o conteúdo e as atividades às necessidades individuais de cada aluno.
- 2- Composição intencional dos grupos: Criação de grupos:
 - Grupos homogéneos, compostos por alunos que têm características semelhantes;
 - Grupos heterogéneos, compostos por alunos com diferentes interesses e competências. Esta diversidade permite que os alunos aprendam uns com os outros, através de diferentes perspetivas sobre os temas abordados.

- 3- Tutorias entre os alunos: Alunos assumem o papel de tutor de forma a ajudar e orientar os seus colegas que apresentam mais dificuldades, num conteúdo que os tutores já dominem;
- 4- Materiais de apoio à aprendizagem: Conjunto de materiais de apoio para ajudar os alunos a superar desafios nas atividades de forma autónoma. Como exemplo temos: materiais manipuláveis, ficheiro autocorretivos, dicionários, etc.
- 5- Tempo de trabalho de estudo autónomo: O processo de aprendizagem é da responsabilidade dos próprios alunos, podendo estes tomar decisões autonomamente em relação aos materiais com que trabalham.

Adicionalmente, para analisar as práticas de ensino descritas nas tabelas foram utilizadas as três questões e respetivas categorias que se encontram presentes no trabalho de Gaitas et al. (2022). A utilização destas questões e respetivas categorias permitiu realizar uma análise consistente e sistemática, o que facilita a compreensão e a reflexão sobre as práticas descritas nas tabelas. Desta forma foi possível uma análise mais aprofundada e comparativa entre diferentes estratégias de Diferenciação Pedagógica utilizadas pela professora cooperante.

Questões e respetivas categorias, utilizadas para a análise de conteúdo:

- 1- **Quem está no foco?** Esta questão teve como objetivo compreender sobre quais os alunos se incidia o foco das práticas de ensino diferenciado.

A: Todos os alunos em grupos de nível – Os alunos eram agrupados de acordo com as suas competências, independentemente de terem ou não Necessidades Educativas Específicas.

B: Alunos com Necessidades Educativas Específicas – Apenas os alunos que tinham Necessidades Educativas Específicas, é que tinham um trabalho diferenciado.

C: Todos os alunos no modo simultâneo – Todos os alunos faziam o mesmo trabalho, sem diferenciação com base nas suas necessidades específicas.

D: Todos os alunos diferenciados dentro de uma comunidade de aprendizagem – Eram reconhecidas e trabalhadas as necessidades individuais de cada aluno.

E: Alunos que trabalham muito rápido – Alunos que tinham um ritmo de aprendizagem acelerado e que precisavam de atividades adicionais.

2- Quando é que as práticas diferenciadas são implementadas? Esta questão teve como objetivo compreender em que momentos eram implementadas, no contexto em estudo, práticas diferenciadas.

A: Quando os alunos não conseguem fazer a mesma atividade que os outros alunos – Apenas quando os alunos têm dificuldade em realizar a mesma atividade que os seus colegas a docente adaptava a atividade para atender às necessidades individuais desses alunos.

B: Durante avaliações formais – Durante as avaliações formais, a docente adapta as avaliações com base nas capacidades académicas dos alunos.

C: Em atividades experimentais – Quando são realizadas atividades experimentais a docente implementa práticas diferenciadas para atender às necessidades dos alunos, como o trabalho em grupo ou materiais que podem ajudar cada um.

D: Nas apresentações dos alunos em sala de aula.

E: Em todas as atividades – Em todas as atividades são utilizadas estratégias de Diferenciação Pedagógica para garantir que todos os alunos tenham a oportunidade de participar.

3- Qual é o objetivo das práticas? Esta questão teve como objetivo compreender o que os docentes esperam alcançar quando implementam práticas diferenciadas.

A: Alcançar um objetivo mais simples – As práticas de Diferenciação Pedagógica são implementadas de forma a simplificar as tarefas, quando os alunos não conseguem fazer a mesma atividade.

B: Assegurar a ocupação dos alunos – As práticas de Diferenciação Pedagógica são implementadas de forma a manter todos os alunos ocupados.

C: Aprendizagem de domínio para cada aluno – As práticas de Diferenciação Pedagógica são implementadas com o objetivo de garantir que cada aluno domine os conceitos abordados.

D: Promover a participação de todos os alunos – As práticas de Diferenciação Pedagógica são utilizadas de forma a garantir que todos os alunos se sintam incluídos e incentivados a participar nas atividades.

3.2.2. Identificar os principais desafios enfrentados pela docente e as principais vantagens na implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica

Para responder ao segundo e terceiro objetivos foi utilizada como técnica de investigação uma entrevista semiestruturada à docente, que segundo Manzini (2013) consiste numa entrevista que embora contenha um guião com perguntas pré-definidas pode sofrer alterações tendo em conta o avanço da entrevista. Conforme defendido por Morgado (2013, como citado em Alves et al., 2021) este instrumento ajuda o investigador a recolher dados com o objetivo de entender os significados e interpretações atribuídos pelos entrevistados em determinados conceitos/situações.

Segue-se o guião da entrevista:

1ª Pergunta: O que entende por Diferenciação Pedagógica? Pode referir alguns exemplos práticos? É igual para todos os grupos?

2ª Pergunta: Quais os principais desafios que enfrenta ao implementar práticas de Diferenciação Pedagógica? E como os ultrapassa?

3ª Pergunta: Considera que existem vantagens ao utilizar práticas de Diferenciação Pedagógica? Quais? (Especifique)

3.2.3. Implementação de estratégias de Diferenciação Pedagógica promotoras de uma prática inclusiva

De maneira a dar resposta ao quarto objetivo, foram dinamizadas práticas de Diferenciação Pedagógica baseadas nas dimensões do modelo de Pozas et al. (2019), nomeadamente a composição intencional dos grupos e as tutorias entre os alunos, uma vez que foram as dimensões menos observadas relativamente à análise feita das tabelas de observação realizadas nos oito momentos de rotina dos alunos.

Como mencionado anteriormente, a composição intencional dos grupos visa criar um ambiente onde é dada a oportunidade de os alunos aprenderem de forma colaborativa, seja em grupos homogêneos ou heterogêneos (Pozas et al., 2019).

O trabalho em grupo, segundo Tomlinson e Imbeau (2010) é uma estratégia de Diferenciação Pedagógica que permite ao docente atender às necessidades individuais dos alunos, enquanto proporciona um ambiente de aprendizagem inclusivo e colaborativo. As tutorias entre os alunos são fundamentais para a Diferenciação Pedagógica, pois incentivam-nos a participarem de forma ativa no processo de aprendizagem, onde os alunos que possuem um maior domínio sobre determinado conteúdo podem ajudar os colegas que enfrentam maiores dificuldades. Além de ajudarem os alunos com dificuldades, esta estratégia reforça a aprendizagem uma vez que envolve a troca de conhecimentos entre os alunos que assumem o papel de tutor e aqueles que recebem ajuda (Tomlinson, 2008).

3.3. Procedimentos

Para realizar a observação relativamente às práticas pedagógicas utilizadas pela docente foram realizados oito momentos de observação, onde foi possível registar as práticas de Diferenciação Pedagógica levadas a cabo pela professora cooperante. Foram observadas diferentes áreas curriculares: dois momentos de Português, dois de Matemática, dois de Estudo do Meio e dois de tempo de Atividade do Aluno.

Foram selecionados diferentes momentos de observação com o objetivo de recolher mais dados em relação às práticas de Diferenciação Pedagógica adotadas pela docente, de maneira a incluir as características de todos os alunos, e com o objetivo de perceber se essas práticas seriam as mesmas nos vários momentos de rotina dos alunos.

Posteriormente, foi realizada uma entrevista à professora cooperante com o intuito de obter informações não só sobre os desafios que esta sente ao implementar práticas de ensino diferenciado, mas também sobre as vantagens que a docente acredita que a prática de Diferenciação Pedagógica proporciona aos alunos. A entrevista foi levada a cabo após a realização das oito tabelas de observação, permitindo desta forma questionar a professora cooperante sobre as suas perspetivas, tendo por base os dados recolhidos das observações realizadas perante as suas práticas. Assim, foi possível desenvolver uma discussão mais informada e mais específica. Para além disso, a ligação

entre a observação e a entrevista permite uma análise mais profunda, uma vez que enquanto as tabelas de observação permitiram compreender as práticas realizadas pela professora cooperante, a entrevista permitiu focar no “porquê” de a docente adotar determinadas práticas, explorando as suas percepções relativamente ao conceito de Diferenciação Pedagógica, os seus desafios e vantagens para o processo de aprendizagem dos alunos.

As estratégias de Diferenciação Pedagógica planeadas e implementadas encontraram-se presentes em duas atividades que foram desenvolvidas com a turma, em dois momentos diferentes da sua rotina. Uma delas presente no momento da Matemática e a outra no momento de Português.

Capítulo IV - Análise reflexiva

O presente capítulo encontra-se estruturado segundo quatro partes distintas, de forma a organizar a análise reflexiva relativamente à minha prática. O capítulo será organizado tendo em conta cada objetivo específico do estudo, com o intuito de analisar os dados recolhidos de cada um de modo mais claro, detalhado e individualizado. Assim, esta organização concede uma melhor compreensão e interpretação dos dados, permitindo que os resultados se encontrem contextualizados e relacionados com os devidos objetivos.

4.1. Práticas pedagógicas utilizadas pela docente

A primeira fase pretendia analisar as observações das práticas pedagógicas da docente, as quais estão relacionadas com o primeiro objetivo específico do estudo. Esta análise teve como base a recolha de dados e foi realizada através das tabelas de observação adaptadas a partir do modelo de Diferenciação Pedagógica de Pozas et al. (2019).

A análise começou com uma leitura cuidadosa das oito observações realizadas perante as práticas implementadas pela docente nos quatro momentos presentes na rotina da turma (Português, Matemática, Estudo do Meio e Atividade do Aluno). Em duas observações não foram implementadas pela professora cooperante práticas de Diferenciação Pedagógica, tendo todos os alunos realizado as mesmas atividades, independentemente das suas características e necessidades específicas, como observado na Tabela 1 e na Tabela 2, presentes no Anexo B. Por isso, para a análise reflexiva, foi considerado o que foi e o que não foi observado em função de cada categoria relacionada com as cinco dimensões presentes na Tabela 3, Tabela 4, Tabela 5, Tabela 6, Tabela 7 e Tabela 8, que se encontram presentes no Anexo B.

Considerando a primeira dimensão - *Tarefas em camadas* – nas seis observações, a professora cooperante adaptou as tarefas de forma a ajustar o conteúdo e as atividades às necessidades individuais dos alunos. Contudo, é importante destacar que essa adaptação de tarefas não era feita a todos os alunos da turma, havendo quatro momentos em que foi adaptada apenas às crianças com Necessidades Educativas Específicas, um momento em que foram adaptadas para todos os alunos e um momento em que foi adaptada apenas a um aluno que tinha terminado o trabalho mais rápido que os seus

colegas. A título de exemplo podemos considerar duas observações: a primeira realizada num dos momentos de Matemática, onde se constatou que a professora cooperante adaptou a tarefa para o aluno com Espectro do Autismo, que em vez de trabalhar através do manual como a restante turma trabalhou através de materiais manipuláveis, como presente na Tabela 3, Anexo B. E a segunda realizada num dos momentos de Estudo do Meio, onde a docente adaptou a atividade para o aluno com Espectro do Autismo, em que em vez do mesmo escrever, desenhava, uma vez que em comparação com os seus colegas este aluno ainda não sabia escrever (Tabela 4, no Anexo B).

A respeito da segunda dimensão - *Composição intencional dos grupos* – nas seis observações os alunos trabalharam sempre de forma individual, não havendo trabalho em grupo. De acordo com Pozas et al. (2019), é importante a existência da composição intencional dos grupos, onde são criados grupos homogéneos ou grupos heterogéneos. Os autores defendem que o trabalho colaborativo permite que os alunos aprendam uns com os outros, através de diferentes perspetivas sobre os conteúdos abordados.

Relativamente à terceira dimensão – *Tutorias entre os alunos* – nas seis observações não houve tutorias entre os alunos. Pozas et al. (2019), defendem que os momentos de tutorias entre os alunos dão a oportunidade aos alunos de assumirem o papel de tutor, com o objetivo de ajudar e orientar os seus colegas que apresentem maiores dificuldades, num conteúdo que os tutores já dominem.

Em relação à quarta dimensão – *Materiais de apoio à aprendizagem* – em cinco observações a docente recorre a um conjunto de recursos que promovem um apoio que ajude os alunos a superarem os desafios de forma autónoma. Entre esses recursos a professora cooperante recorria: i) à utilização de salas diferentes, para os alunos que precisavam de estar num ambiente mais tranquilo para a realização de testes (Tabela 5, Anexo B); ii) de plataformas digitais, onde a docente disponibilizava para cada aluno fichas adaptadas às suas necessidades individuais, (Tabela 6, Anexo B); e iii) à utilização de materiais manipuláveis, maioritariamente utilizados pelo aluno com Espectro do Autismo, de forma a ajudá-lo a adquirir conhecimentos através da manipulação de materiais físicos, (Tabela 3, Anexo B).

Por último, a quinta dimensão – *Tempo de trabalho de estudo autónomo* – em três das seis observações existiram momentos de trabalho de estudo autónomo, em que os alunos escolheram que atividades queriam fazer e que recursos queriam utilizar. Nas restantes observações, foi a professora cooperante que escolheu o que os alunos faziam e

que recursos utilizavam. Pozas et al. (2019), destacam a importância do tempo de trabalho de estudo autônomo, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de estes assumirem a responsabilidade perante o seu processo de aprendizagem, conseguindo decidir autonomamente os materiais com que trabalham.

Adicionalmente, para analisar aprofundadamente as práticas de ensino observadas recorri ao estudo de Gaitas et al. (2022), e às três questões e respetivas categorias presentes no mesmo.

A apresentação dos resultados encontra-se organizada tendo em conta as questões que foram utilizadas para análise: Quem é o foco?; Quando é implementada?; e Qual é o objetivo?. Para cada pergunta foi associada a frequência de cada categoria, tendo em conta os seis momentos, em que foram observadas práticas de Diferenciação Pedagógicas levadas a cabo pela professora cooperante, presentes nas grelhas de observação realizadas.

Relativamente à primeira questão – *Quem é o foco?* - A Tabela 9 indica os grupos de alunos que são o foco das práticas de Diferenciação Pedagógica.

Tabela 9

Tabela referente à primeira questão do estudo de Gaitas et al. (2022): Quem é o foco das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante?

1. Quem é o foco?	Número
A - Todos os alunos em grupos de nível	0
B- Alunos com Deficiência ou Necessidades Educativas Específicas	4
C – Todos os alunos no modo simultâneo	1
D - Todos os alunos diferenciados dentro de uma comunidade de aprendizagem	0
E - Alunos que trabalham muito rápido	1
Total	6

Como pode ser observado na Tabela 9, a categoria B é a mais frequente, com quatro observações em que as práticas de Diferenciação Pedagógica eram implementadas apenas aos alunos com deficiência ou Necessidades Educativas Específicas. É possível observar, através das grelhas de observações, que a professora cooperante adapta as tarefas realizadas em sala ou atribui trabalhos diferentes majoritariamente à criança com Espectro do Autismo. Por exemplo, “Foi elaborado um teste diferente para o aluno com Espectro do Autismo, a nível de conteúdo (...)”, (Tabela 5, Anexo B), e “a docente adaptou a atividade para a criança com Espectro do Autismo, que em vez de escrever desenhou o que observava (...)”, (Tabela 4, Anexo B).

A Tabela 10, que representa a segunda questão – *Quando é implementada?* - mostra a frequência das situações em que a docente implementa na turma práticas de Diferenciação Pedagógica.

Tabela 10

Tabela referente à segunda questão do estudo de Gaitas et al. (2022): Quando são implementadas práticas de Diferenciação Pedagógica, pela professora cooperante?

2. Quando é implementada?	Número
A – Quando os alunos não conseguem fazer a mesma atividade que os outros alunos	3
B – Durante avaliações formais	1
C – Em atividades experimentais	2
D – Nas apresentações dos alunos em sala de aula	0
E – Em todas as atividades	0
Total	6

Através da Tabela 10 é possível observar que a categoria A é a mais frequente e encontra-se relacionada com situações em que os alunos não conseguem fazer a mesma atividade que os seus colegas. A docente, nesta categoria desenvolve atividades com os alunos que apresentam dificuldade em realizar as mesmas atividades que os seus pares, que estejam adaptadas ao seu nível de aprendizagem. Por exemplo: “a docente adaptou a atividade para a criança com Espectro do Autismo (...) uma vez que ainda não sabia

escrever “, (Tabela 4, Anexo B), e “(...) a docente fez um trabalho diferenciado para o aluno com Espectro do Autismo, uma vez que a aplicação da Escola Virtual (...) não tinha atividades que o aluno conseguisse realizar”, (Tabela 8, Anexo B).

A Tabela 11, representa os resultados para a terceira questão – *Qual é o objetivo?* – que mostra qual a intenção da professora cooperante quando implementa práticas de Diferenciação Pedagógica.

Tabela 11

Tabela referente à terceira questão do estudo de Gaitas et al. (2022): Qual é o objetivo da implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica, pela professora cooperante?

3.	Qual é o objetivo?	Número
A -	Alcançar um objetivo mais simples	1
B -	Assegurar a ocupação dos alunos	1
C -	Aprendizagem de domínio para cada aluno	2
D -	Promover a participação de todos os alunos	2
Total		6

Como podemos observar na Tabela 11, as categorias C e D, são as observadas com maior frequência. Ou seja, a professora cooperante quando implementa práticas diferenciadas na turma, tem como objetivo promover a aprendizagem de domínio para cada aluno e a participação de todos os alunos. A título de exemplo é possível mencionar um momento decorrente na aula de matemática, quando a docente adaptou a atividade para que um aluno com Espectro do Autismo conseguisse compreender a ordenação dos números. Relativamente à participação de todos os alunos, a mesma pode ser observada num dos momentos de Estudo do Meio, quando a docente adaptou a atividade ao aluno com Espectro do Autismo, de forma que todos pudessem participar na atividade.

Ao fazer uma análise geral de todas as grelhas de observação, segundo as questões e categorias do estudo de Gaitas et al. (2022), foi notório que a maioria das práticas de Diferenciação Pedagógica utilizadas pela docente têm como foco os alunos com deficiência ou Necessidades Educativas Específicas. Foi possível observar que essas práticas foram aplicadas para que os alunos com Necessidades Educativas Específicas

conseguissem realizar tarefas adaptadas ao seu nível de aprendizagem. Ainda que seguindo os mesmos conteúdos que os restantes colegas todos os outros alunos realizam a mesma atividade sem adaptações.

A Diferenciação Pedagógica, segundo Gaitas et al. (2022), tem como finalidade permitir que todos os alunos, e não apenas aqueles com deficiência ou NEE, participem de forma significativa nas atividades. Para além disso, estes autores realçam a importância dessa participação ser em conjunto, em vez de forma individual. A reforçar a perspectiva de Gaitas et al. (2022), também o autor Lopes (2012) destaca que tem de ser feita uma inclusão de todos os alunos, e não apenas a inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Específicas. Assim, através das perspetivas destes autores, ressalva-se a importância dos docentes terem em conta o modelo da Diferenciação Pedagógica como uma estratégia que permite lidar com a diversidade presente nas salas de aula e tem como objetivo oferecer a cada um dos alunos diversas estratégias de aprendizagem para adquirirem e compreenderem os conteúdos abordados, permitindo assim que cada aluno possa ter uma aprendizagem significativa (Tomlinson, 2008).

Para além disso, ao analisar as tabelas segundo as dimensões de Pozas et al. (2019), podemos perceber que em todos os momentos os alunos trabalham de forma individual e que não existem nem momentos de tutorias entre os alunos nem de trabalho de grupo, sendo apenas a docente a ajudar em caso de dificuldades na realização dos trabalhos. Tomlinson (2008) afirma que uma estratégia que os docentes podem adotar para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo é a aprendizagem colaborativa entre os alunos. O autor acredita que a colaboração promove uma aprendizagem mais significativa, permitindo que cada aluno contribua com as suas competências e conhecimentos. Com isto, segundo Tomlinson (2008) esta estratégia valoriza a diversidade de competências, experiências e perspetivas, criando um ambiente que irá ajudar os alunos não só no seu percurso escolar, ao ter um ambiente de aprendizagem mais rico, como também no seu futuro.

4.2. Principais desafios

Com o objetivo de compreender quais os principais desafios que a professora cooperante enfrenta ao implementar práticas de Diferenciação Pedagógica, foi realizada uma entrevista (Anexo A).

Ao ser questionada sobre qual o maior desafio que enfrentava ao implementar Práticas de Diferenciação Pedagógica, a professora cooperante não hesitou e referiu que o mesmo estava relacionado com “(...) a falta de tempo para preparar o material e as aulas”. Esta resposta vai ao encontro das perspetivas de Maia e Freire (2020) e Gibbs (2023), que referem que um dos principais desafios perante a Diferenciação Pedagógica é o tempo necessário para planear e preparar materiais diversificados que se adaptem às necessidades individuais dos alunos, aos respetivos estilos de aprendizagem e aos seus interesses pessoais.

A Diferenciação Pedagógica exige um planeamento prévio por parte dos docentes. Para atender às diversas necessidades dos alunos, os docentes devem implementar práticas e recursos que ofereçam aos alunos oportunidades de aprendizagem adaptadas. Tal como a professora cooperante referiu na entrevista “A Diferenciação Pedagógica é uma abordagem que pretende abordar os conteúdos de diversas formas, envolvendo atividades e estratégias diferenciadas de acordo com as características de cada aluno e os seus ritmos de aprendizagem”. Por isso, trata-se de um processo trabalhoso, exigindo um planeamento minucioso e uma constante adaptação de estratégias com base na observação e avaliação contínua dos alunos (Maia & Freire, 2020). Gibbs (2023), sublinha que, para além da preparação de estratégias que atendam às necessidades e aos estilos de aprendizagem de cada aluno, é importante que o docente considere os interesses individuais de cada um. O que significa que o docente deve dedicar tempo para conhecer cada aluno e planear atividades que sejam motivadoras para eles. Assim, a Diferenciação Pedagógica requer um investimento de tempo não apenas para a criação dos materiais e planeamento de práticas pedagógicas, mas também para a avaliação contínua.

Para além disso, Gibbs (2023) destaca a importância da formação contínua para que os docentes consigam implementar práticas de Diferenciação Pedagógica e gerir o tempo necessário para a sua implementação e planificação. Sem o suporte adequado e sem o tempo necessário para planear, os docentes podem sentir-se sobrecarregados, comprometendo o sucesso das práticas de Diferenciação Pedagógica. O facto de não haver tempo para a formação contínua pode gerar nos docentes medo e incerteza relativamente às suas competências de implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica, que segundo Gibbs (2023) é um dos principais obstáculos, para a não implementação desta abordagem nas salas de aula.

A resposta da professora cooperante identifica assim um desafio frequentemente apontado segundo a literatura, destacando que a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica não depende apenas da vontade e competência dos docentes, mas também de condições a nível estrutural e organizacional que lhes permitem dedicar tempo necessário para planear e preparar práticas eficazes e inclusivas. Maia e Freire (2020) destacam que, para superar este desafio, é necessário que os sistemas educativos ofereçam aos docentes um apoio adequado, relacionado tanto com a gestão de tempo como com a disponibilidade de recursos, de forma que os docentes consigam implementar práticas de Diferenciação Pedagógica de uma forma equilibrada.

A professora cooperante referiu também que muitas das vezes precisava de tirar tempo ao lazer e à família, para conseguir superar esse desafio. A realidade vivida pela professora cooperante, encontra-se relacionada com uma das perspetivas de Tomlinson (2008), uma das principais autoras referentes à Diferenciação Pedagógica. Esta autora reconhece que implementar práticas de Diferenciação Pedagógica requer um grande investimento de tempo e esforço por parte dos docentes, até porque a implementação deste tipo de práticas requer que os docentes desenvolvam a adaptação contínua do ensino para atender à diversidade presente nas suas salas de aula, o que inclui a criação de materiais diferenciados, implementação de estratégias diversas e avaliação contínua do progresso dos alunos. Trata-se de um processo complexo e exigente, fazendo com que muitas vezes os docentes tenham de dedicar horas extras à sua preparação.

Por outro lado, a professora cooperante ao sacrificar o seu tempo de lazer bem como o seu tempo familiar, de forma a conseguir fazer a preparação dos materiais, transmite um compromisso perante a sua turma e o bem-estar dos seus alunos. Contudo, Tomlinson (2017) alerta para os perigos relacionados ao sacrifício pessoal, por parte dos docentes. O esgotamento profissional, mais conhecido como “burnout”, é uma preocupação na área da educação, quando os docentes trabalham além das suas horas de trabalho, deixando de conseguir desenvolver um equilíbrio entre a vida profissional e pessoal. E, por isso, Tomlinson defende que, de forma que as práticas de Diferenciação Pedagógica sejam positivas para os alunos, é necessário que os docentes tenham direito a apoios adequados, como por exemplo a colaboração entre docentes para encontrar soluções para enfrentarem os desafios de forma coletiva.

Com isto, acredito que embora a resposta da professora cooperante seja admirável, é importante reforçar a importância da existência de um equilíbrio que se

revele saudável e permita conciliar a vida pessoal e profissional. É igualmente importante que as escolas ofereçam, aos docentes, condições que lhes permitam a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica sem colocar em causa o seu bem-estar, através da organização da gestão de tempo de trabalho, oferta de apoio e promoção de um trabalho colaborativo e partilha de recursos entre os docentes.

Quando reflito sobre isto, de imediato considero as minhas experiências futuras enquanto futura docente, começando a pensar sobre a importância da existência de um equilíbrio saudável entre a vida pessoal e a profissional. No entanto, acredito que fosse importante as Instituições adotarem algumas estratégias, como por exemplo, incluir nos horários um tempo específico para o planeamento e reflexão das práticas pedagógicas, de forma a permitir que os docentes planeiem as suas implementações sem sacrificar o seu bem-estar. O suporte administrativo pode aliviar a carga de trabalho dos docentes, permitindo que tenham um foco mais direcionado no planeamento e na implementação de práticas diferenciadas. Para além disso, acredito que se a escola promover a colaboração entre os docentes poderá trazer benefícios a nível da troca de ideias, de recursos e estratégias possibilitando que estes aprendam entre si, sentindo suporte dos seus pares para a implementação deste modelo pedagógico.

4.3. Vantagens na implementação da Diferenciação Pedagógica

Foi utilizada também a entrevista, de forma a compreender se a professora cooperante considerava vantajosa a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica no contexto de sala de aula.

Quando questionada, a professora cooperante respondeu, de imediato, “Sem dúvida!”, acrescentando que “O processo de ensino-aprendizagem tem de ser ajustado às características e ao ritmo de cada aluno, principalmente no que respeita aos que têm NEE”. Com esta resposta, a docente destaca a importância da Diferenciação Pedagógica, nomeadamente para os alunos com NEE. O que se alinha com a análise das suas práticas, relativamente ao primeiro objetivo do estudo, em que se verificou que as mesmas eram implementadas com maior frequência tendo o aluno com Espectro do Autismo como foco.

Quando a professora cooperante destacou a necessidade de se adaptar o ensino, especialmente para os alunos com NEE, afasta-se da equidade e da inclusão defendida por Maia e Freire (2020), que acreditam que a Diferenciação Pedagógica tem como

objetivo permitir que todos os alunos, independentemente das suas características específicas ou dificuldades, se sintam valorizados e apoiados durante o seu processo de aprendizagem. Ademais, a diversidade pedagógica oferecida pelos docentes aos alunos através de diversas estratégias como a adaptação de tarefas, a utilização de diferentes recursos e a adaptação do ritmo de aprendizagem, permitem que não só os alunos com NEE participem de forma ativa nas atividades desenvolvidas na sala de aula, mas sim todos os alunos.

Para além de se afastar da perspetiva de Maia e Freire (2020), distancia-se também de uma das medidas presentes no decreto-lei 54/2018. Esta medida valoriza a Diferenciação Pedagógica como uma resposta educativa que as escolas deviam oferecer a todos os alunos, de forma a promover a educação equitativa, tendo cada um a oportunidade de desenvolver aprendizagens que permitissem o seu sucesso escolar, reforçando que a Diferenciação Pedagógica deverá ser utilizada para todos os alunos. Assim é da responsabilidade do docente adotar estratégias que vão ao encontro do estilo de aprendizagem e da motivação de cada um.

Segundo Curto (2018), a Diferenciação Pedagógica é considerada uma abordagem que tem como objetivo promover a inclusão, permitindo que todas as crianças tenham as condições necessárias para evoluir e aprender juntamente com os seus pares. Este pensamento realça o pensamento de Sá (2001, como citado em Curto, 2018):

Valorizar a diferença pode ser então uma mais-valia que permite consolidar não só valores sociais e morais como também permite que se aprenda a viver com os outros no pleno respeito pelas diferenças individuais que são afinal a regra que temos de enfrentar (p.26).

Quando questionada sobre as vantagens da Diferenciação Pedagógica, a professora cooperante referiu que o "processo de ensino-aprendizagem tem de ser ajustado". Com isto, tal como no ponto referido anteriormente, podemos destacar a importância da formação contínua por parte dos docentes, em que não basta apenas o docente saber o conceito de Diferenciação Pedagógica, mas também ter de compreender como a implementar e quais as vantagens ao aplicá-la.

A professora cooperante foi questionada sobre a sua conceção relativamente ao conceito de Diferenciação Pedagógica, referindo que:

É uma abordagem que pretende abordar os conteúdos de diversas formas, envolvendo atividades e estratégias diferenciadas de acordo com as características de cada aluno e os seus ritmos de aprendizagem. Ao invés de ser aplicado um método de ensino único, de forma a garantir que todos os alunos possam aprender de maneira eficaz e significativa.

Desta forma podemos observar que a professora cooperante demonstra conhecimentos teóricos sobre o conceito de Diferenciação Pedagógica. Ainda assim, é importante realçar a importância da formação contínua no decorrer da carreira dos docentes, de forma a que possam acompanhar a evolução da educação bem como as vantagens associadas ao processo de aprendizagem dos alunos.

4.4. Estratégias de Diferenciação Pedagógica promotoras de inclusão

Embora a Diferenciação Pedagógica tenha como principal objetivo atender às necessidades individuais dos alunos e promover a inclusão, Dixon et al. (2014) alertam que práticas mal implementadas podem levar à exclusão. Isto pode ocorrer quando os docentes adaptam tarefas para determinados alunos, criando barreiras entre eles e os restantes. Podemos considerar como exemplo, quando o docente adapta práticas exclusivamente para alunos com Necessidades Educativas Específicas, sem considerar a diversidade presente na turma, o que pode reforçar um sentimento de isolamento. Além disso, organizar os alunos de acordo com os níveis de aprendizagem, sem oportunidade de interação entre diferentes níveis, também pode resultar em exclusão. Grupos homogêneos, onde alunos com o mesmo nível de conhecimento são sempre agrupados, pode limitar as oportunidades de aprendizagem colaborativa e trocas de conhecimentos e experiências entre os alunos.

Dixon et al. (2014) realçam que para evitar a exclusão, é importante que os docentes implementem práticas de Diferenciação Pedagógica de forma equilibrada e inclusiva, valorizando a diversidade de todos os alunos e promovendo um ambiente colaborativo. Os autores, reforçam a ainda, a importância de formações contínuas para os docentes, a fim de garantir que as práticas implementadas sejam adequadas às necessidades de todos os alunos.

Na fase inicial do estudo, o primeiro objetivo da investigação estava relacionado à observação das práticas da professora cooperante tendo em conta a Diferenciação

Pedagógica de forma a perceber como poderia intervir. Ao analisar o contexto, através das tabelas de observação, não observei práticas relacionadas a tutorias entre alunos e trabalhos em pequenos grupos, uma vez que em todas as observações os alunos trabalhavam sempre de forma individual, tendo apenas a ajuda da docente nos momentos de maior dificuldade. Face a estes resultados optei por implementar atividades que fossem ao encontro dessas duas práticas que não eram desenvolvidas no contexto, nomeadamente o trabalho em pequenos grupos e a tutoria entre alunos.

Pozas et al. (2019), sugere as tutorias entre os alunos e a realização de trabalhos em pequenos grupos como estratégias importantes para a Diferenciação Pedagógica, uma vez que reconhece que cada aluno tem as suas próprias características, necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. As tutorias entre alunos permitem que aqueles com maior domínio em determinados conteúdos ajudem os colegas com maiores dificuldades, proporcionando-lhes um apoio individualizado. Além disso, ao promover momentos de tutorias entre os alunos, o docente cria um ambiente de aprendizagem onde todos se sentem apoiados e valorizados pelos seus pares.

Em relação aos trabalhos em pequenos grupos, o docente oferece aos alunos a oportunidade de colaborarem e aprenderem uns com os outros, promovendo uma compreensão mais profunda sobre os conceitos, através da troca de conhecimentos e perspetivas. Tanto as tutorias entre os alunos quanto os trabalhos em pequenos grupos incentivam a autonomia e a responsabilidade dos alunos relativamente ao seu processo de aprendizagem. Ao assumirem um papel ativo, os alunos desenvolvem competências fundamentais, como a capacidade de trabalharem em equipa, a comunicação e a resolução de problemas. Tal como referido por Lopes (2012), o trabalho colaborativo permite que os alunos se desenvolvam tanto a nível cognitivo como socioemocional, bem como aprendam em conjunto. Estas competências são fundamentais para o seu sucesso pessoal e escolar.

1ª Atividade implementada – Tutoria entre alunos

Antes de analisarmos os dados recolhidos referentes à etapa das tutorias entre os alunos, descreveremos cada etapa da atividade juntamente com uma justificação sobre como cada uma atende às necessidades individuais dos alunos, alinhando-se com os princípios da Diferenciação Pedagógica.

A atividade teve como principal objetivo promover a aprendizagem colaborativa, bem como a aquisição do conhecimento das características dos sólidos geométricos, através da estratégia de tutorias entre os alunos com diferentes níveis de conhecimento em geometria.

Etapas da atividade:

1. Introdução

Antes de iniciar a atividade, foram apresentados à turma os diferentes sólidos geométricos usando recursos visuais, como sólidos em madeira. Este momento foi fundamental para criar um ambiente de partilha de conhecimentos, onde os alunos puderam discutir as características básicas de cada sólido (faces, arestas e vértices), garantindo que todos adquirissem o conhecimento necessário para a atividade.

2. Formação dos Pares de Tutorias

Inicialmente, foi realizada uma avaliação para identificar o nível de conhecimento dos alunos sobre as características dos sólidos geométricos. Com base nessa avaliação, formaram-se os pares de tutoria, seguindo os princípios da Diferenciação Pedagógica. Cada par consistia de um aluno com maior conhecimento (tutor) e um aluno que precisava de mais apoio. Foi explicado aos alunos o papel do tutor, que deveria orientar, explicar e ajudar o colega na realização da atividade prática.

3. Atividade prática – Construção dos sólidos geométricos

Nesta etapa, cada par escolheu o sólido geométrico que queria construir (cubo, paralelepípedo ou pirâmide quadrangular) usando plasticina e palhinhas. Durante a construção, os tutores ajudaram os colegas, explicando e demonstrando passo a passo. Após a construção, cada dupla identificou e escreveu as características do sólido (arestas, faces e vértices).

4. Apresentação dos sólidos

Quando todos os pares finalizaram as suas construções, houve um momento de apresentação, onde os alunos compartilharam as suas construções, características e o processo de construção. Os tutores explicaram as estratégias utilizadas e ambos os membros da dupla discutiram o que aprenderam.

5. Momento de Reflexão:

Após as apresentações, houve uma discussão em grupo para refletir sobre a experiência de trabalhar em pares, enfatizando a importância do trabalho colaborativo e o impacto dessa experiência em atividades futuras.

Recolha de dados:

Os dados foram recolhidos durante a atividade, através da observação direta das interações entre os alunos e o seu desempenho. Os dados foram recolhidos para avaliar a eficiência da atividade de tutorias entre alunos como estratégia de Diferenciação Pedagógica promotora de inclusão. Os seguintes dados apresentados fornecem insights sobre como a tutoria entre alunos influencia a dinâmica da sala de aula e o processo de aprendizagem dos alunos.

1. Interação entre os pares:

Tutores:

- Alguns tutores explicaram de forma paciente tanto os conceitos como cada passo para a construção do respetivo sólido;
- Outros tiveram dificuldade em explicar os conceitos;
- Alguns ofereceram apoio aos seus colegas, através de elogios frequentes, ajudando a desenvolver a confiança dos colegas;
- Alguns tutores assumiram toda a atividade, causando conflitos;
- Alguns desistiram de ajudar os seus colegas, gerando conflitos;
- Outros encontraram, autonomamente, estratégias para ajudar melhor os colegas.

Alunos que recebiam as tutorias:

- Alguns questionaram os tutores quando tinham dúvidas e seguiram as suas orientações;
- Outros tiveram dificuldades em compreender e seguir as orientações;
- Alguns recusaram a ajuda dos tutores, provocando conflitos.

2. Desempenho:

Apesar da maioria dos alunos ter demonstrado empenho e entusiasmo, houve momentos de conflito e dificuldades na gestão emocional, necessitando da intervenção

de um adulto. Todos os pares conseguiram montar os sólidos e refletir sobre as suas práticas, com feedbacks variados sobre a experiência.

Estes dados foram essenciais para avaliar tanto os desafios como as vantagens relativas à implementação da tutoria entre os pares como estratégia de Diferenciação Pedagógica, permitindo ajustes em futuras práticas utilizando esta estratégia.

Análise dos dados recolhidos

A análise dos dados recolhidos revelou percepções importantes sobre as interações entre os alunos e o seu desempenho. A mudança de trabalho individual para trabalho a pares provocou uma mudança significativa na dinâmica de sala de aula.

Vantagens das Tutorias entre Alunos:

- Desenvolvimento de capacidades de comunicação, empatia e resolução de problemas.
- Maioria dos alunos demonstrou bom empenho, destacando a importância de um ambiente positivo para a aprendizagem.
- Promoção do desenvolvimento autónomo na procura de estratégias para resolução de problemas.

Desafios Enfrentados:

- Dificuldade de comunicação e gestão emocional.
- Necessidade de intervenções por parte do adulto.

Reflexão

A atividade descrita responde ao objetivo “Implementar estratégias de Diferenciação Pedagógica promotoras de uma prática inclusiva”, de várias maneiras, tendo em conta os princípios da Diferenciação Pedagógica.

A formação de Pares de Tutoria, baseadas no nível de conhecimento dos alunos, conforme defendida por Lavania e Mohamad (2020), é uma estratégia de Diferenciação Pedagógica que permite que alunos com diferentes níveis de aprendizagem trabalhem juntos. Aqueles com mais facilidades assumem o papel de tutores para apoiar os colegas com mais dificuldades. Lavania e Mohamad (2020), alinha-se com as perspectivas de Lopes (2012), que reforça a importância da aprendizagem entre os pares. Lopes (2012), acredita que esta é uma estratégia que não apenas permite que alunos com diferentes níveis de conhecimento aprendam em conjunto, mas também promove a inclusão dos alunos no contexto educativo, beneficiando todos os alunos, inclusive aqueles com Necessidades Educativas Específicas, ao adaptar o ensino ao ritmo de aprendizagem de todos.

Cada par, ao escolher o sólido geométrico que queria construir, teve a liberdade de trabalhar com algo que lhes despertasse maior interesse. De acordo com os princípios de Tomlinson (2008), isso permitiu que os alunos trabalhassem o conteúdo de forma significativa e desafiadora, adaptado às suas necessidades individuais e interesses, mesmo que alguns pares tenham optado por sólidos que tenham considerado mais fáceis de construir. Contudo, Pozas et al. (2019) referem que é normal os alunos escolherem tarefas mais simples quando têm essa responsabilidade de decisão. No entanto, é essencial proporcionar essa oportunidade, pois promove a autonomia dos alunos no seu próprio processo de aprendizagem.

Após concluírem as construções, os alunos compartilharam os seus trabalhos, as características do sólido e o processo de construção. Esta apresentação promoveu a comunicação e a reflexão sobre o processo de aprendizagem, reforçando os conceitos e valorização do trabalho dos alunos. Além disso, esta atividade permitiu que os alunos refletissem sobre a experiência de trabalhar a pares e a importância do trabalho colaborativo. A reflexão, segundo Tomlinson (2008), é fundamental para a metacognição, permitindo que os alunos pensem sobre o que aprenderam e como aprenderam.

Esta atividade promoveu assim vários princípios orientadores da Diferenciação Pedagógica, como a criação de um ambiente de aprendizagem positivo, a oferta de um currículo de alta qualidade, a realização de uma avaliação contínua e a adaptação das estratégias às características dos alunos.

Ao refletir sobre a minha prática na implementação da estratégia de tutorias entre os alunos, identifiquei áreas de melhoria. Uma das estratégias que poderia ter sido

aprimorada seria a conversa inicial com os alunos, sobre o trabalho de tutorias. Esta conversa permitiria preparar melhor tanto os alunos que iam assumir o papel de tutores como os alunos que iam receber a ajuda dos seus colegas, considerando que foi a primeira vez que trabalharam através desta abordagem. Nesta conversa, poderia ter explicado o papel dos tutores e a suas responsabilidades, bem como preparar os alunos que iam receber a ajuda, através de exemplos práticos de como um tutor deve apoiar e ajudar o seu colega e de como um aluno poderia pedir ajuda ao seu tutor.

Esta conversa poderia ter ajudado a reduzir os conflitos e as frustrações observadas durante a atividade, se tivesse promovido um momento inicial onde em conjunto tivéssemos refletido sobre a importância do trabalho colaborativo e do respeito mútuo. Para além disso, refletir sobre a implementação de tutorias entre alunos numa turma que trabalha maioritariamente de forma individual, revelou-se uma experiência bastante enriquecedora, no que toca à criação de um momento de aprendizagem inclusivo e colaborativo.

2ª Atividade – Trabalho em pequenos grupos

Tal como na atividade anterior, antes de analisarmos os dados recolhidos referentes à etapa do trabalho em pequenos grupos, descreveremos cada etapa da atividade juntamente com uma justificação sobre como cada uma atende às necessidades individuais dos alunos, alinhando-se com os princípios da Diferenciação Pedagógica.

A atividade teve como principal objetivo promover a criação de uma história, através da estratégia do trabalho em pequenos grupos.

Etapas da atividade:

1. Introdução ao tema

Antes de dar início à atividade, foi explicado à turma que iriam criar uma história em pequenos grupos tendo como recurso uma roleta temática digital para definir as personagens, tema, local e tempo. Foi explicado aos alunos a importância do trabalho em grupo, especialmente após uma atividade anterior não bem-sucedida, neste formato.

2. Divisão dos grupos

Os alunos foram organizados em quatro grupos, tendo em conta a organização das mesas. As mesas encontravam-se organizadas de forma heterogénea, o que ajudou no momento da organização dos grupos. Cada grupo era formado por alunos com diferentes níveis de aprendizagem e necessidades, seguindo os princípios da Diferenciação Pedagógica.

3. Criação da história

Nesta etapa, cada grupo reuniu-se para eleger um escritor (quem iria escrever a história na folha) e um leitor (quem iria ler a história à turma), através de estratégias à escolha. Durante a criação da história, todos os elementos do grupo partilharam ideias e ajudaram-se entre si de forma a criarem a história.

No final da escrita cada grupo fez uma revisão à história criada, verificando possíveis erros ortográficos, tendo sempre em consideração se as categorias selecionadas pela roleta estavam presentes. O aluno com maior facilidade a nível ortográfico ajudou os alunos que tinham mais dificuldades.

4. Apresentação das histórias

Quando todos os grupos finalizaram as suas revisões, houve um momento de apresentação, onde os grupos partilharam as suas histórias através do leitor que elegeram ou através de apresentações dramáticas, que foi uma estratégia escolhida por um dos grupos.

5. Momento de reflexão

Após as apresentações, houve uma discussão em grupo para refletir sobre a experiência de trabalhar em pequenos grupos, destacando a importância do trabalho colaborativo e o impacto deste momento para atividades futuras.

Recolha de dados:

Os dados foram recolhidos durante a atividade, através da observação direta dos alunos, relativamente à interação entre os elementos dos grupos.

Interação entre os grupos:

- Um aluno manteve-se de cabeça baixa, enquanto o seu grupo partilhava ideias: Ao abordá-lo sobre o que se passava, o aluno referiu que não se sentia

à vontade para partilhar as suas ideias. Perguntei-lhe como poderíamos resolver a situação e, sem resposta, sugeri duas hipóteses: ou trabalhar sozinho, ou se preferia que eu falasse com o grupo para tentar ajudá-lo a integrar-se. O aluno optou pela segunda hipótese, falei como o grupo, pedindo para que partilhassem comigo as suas ideias e incentivei o aluno a fazer o mesmo, o que ajudou a criar um momento de união;

- Conflitos entre grupos: Em alguns casos, o aluno responsável por escrever a história não estava a ouvir ou a incluir as ideias dos colegas, escrevendo apenas as suas;
- Alguns grupos conseguiram trabalhar muito bem em grupo, tendo comunicado e arranjado estratégias de forma autónoma para as várias etapas da atividade;
- Dificuldade na atribuição de responsabilidades (escritor e leitor): em alguns grupos, os elementos não conseguiram chegar a um consenso sobre quem seria o escritor e o leitor. No entanto, de forma autónoma encontraram estratégias para resolver a situação.

Análise dos dados recolhidos:

A análise dos dados recolhidos revelou perceções importantes sobre as interações entre os elementos de cada grupo de trabalho.

Vantagens dos momentos de trabalho em pequenos grupos:

- A maioria dos grupos demonstrou bom empenho, promovendo um ambiente positivo para a aprendizagem;
- Desenvolvimento de capacidades de comunicação, empatia e resolução de problemas;
- Desenvolvimento de estratégias autónomas para a resolução de problemas.

Dificuldades:

- Dificuldade na atribuição de responsabilidades;
- Dificuldade na comunicação e gestão emocional;
- Dificuldade de participação.

Reflexão:

A atividade descrita responde ao objetivo de investigação “Implementar estratégias de Diferenciação Pedagógica promotoras de uma prática inclusiva”, de várias maneiras.

A formação de grupos heterogêneos foi feita com base nos princípios da Diferenciação Pedagógica, ao formar grupos com diferentes níveis de aprendizagem e necessidades, garantindo que todos os alunos participassem, através do apoio mútuo e troca de conhecimentos. Segundo Tomlinson e Imbeau (2010), nos momentos de trabalhos em pequenos grupos, os alunos devem ser organizados tendo em conta o seu nível de aprendizagem, de forma a poderem aprender em conjunto. Feyfant (2016), destaca, ainda, a importância da formação de grupos heterogêneos, de forma a superar as diferenças entre os alunos que apresentam dificuldades e os alunos que têm mais facilidade na aquisição dos conhecimentos.

A criação e revisão colaborativa da história permitiu que todos os elementos dos grupos participassem, partilhassem ideias e se ajudassem. A revisão feita pelos alunos com maior conhecimento relativamente à ortografia ajudou a atender às necessidades dos colegas com mais dificuldades sobre esse conteúdo, reforçando o conceito de aprendizagem colaborativa e diferenciada. Tal como referido por Tomlinson (2014, como citado em Pozas et al., 2019), o docente ao implementar trabalhos em pequenos grupos, não só atende à diversidade presente na sala de aula, como também permite que os alunos tenham a oportunidade de colaborarem e aprenderem uns com os outros, promovendo uma compreensão mais profunda sobre os conceitos, através da troca de conhecimentos e perspetivas.

A apresentação das histórias, seguida de um momento de reflexão, permitiu que os alunos partilhassem as suas experiências, promovendo a metacognição e a avaliação, dois pontos que se alinham com os princípios da Diferenciação Pedagógica ao refletir sobre o processo de aprendizagem e identificar áreas de melhoramento. Tomlinson (2014, como citado em Pozas et al., 2019) destaca a importância da reflexão como uma ferramenta para o crescimento e desenvolvimento dos alunos. A oportunidade de os alunos discutirem entre si o que correu bem e o que pode ser melhorado contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais colaborativo. Para além disso, Sousa e Tomlinson (2018) destacam que a realização de uma avaliação é bastante importante relativamente a esta abordagem, pois é através desta avaliação que tanto o docente como

os alunos identificam os pontos fortes e os pontos fracos, de forma a ser possível fazer adaptações no processo de ensino tendo em conta as características individuais de cada aluno, garantindo assim que todos progridam.

O meu papel nesta atividade foi o de orientador. Desde a preparação inicial, organização dos grupos, até ao acompanhamento durante a criação das histórias e à orientação da reflexão final, procurando criar um ambiente onde todos os alunos se sentissem valorizados e incluídos. Através desta atividade percebi a importância de permitir que os alunos tenham a autonomia para tomar decisões e resolver problemas de forma colaborativa, sem ser necessário que o docente esteja sempre a intervir.

Para além disso, esta atividade realçou a importância de estratégias que valorizem a diversidade e promovam a inclusão. Uma vez que no decorrer da mesma pude observar o desenvolvimento de competências escolares e sociais nos alunos, entre alunos com diferentes níveis de conhecimento, criando um momento de aprendizagem positivo e colaborativo.

Capítulo V - Considerações finais

Devido à diversidade existente nas salas de aula nos dias de hoje, muito se fala na Diferenciação Pedagógica e das suas vantagens perante o processo de aprendizagem dos alunos, permitindo que todos, independentemente das suas características individuais, tenham os mesmos acessos à educação e participem de forma ativa no seu processo de aprendizagem. No entanto, por mais que o seu conceito seja bastante compreendido, ainda são vários os docentes que têm dificuldade em implementar nas suas salas de aula, ou quando o fazem destina-se, maioritariamente, a alunos com Necessidades Educativas Específicas (NEE).

O acima descrito não vai ao encontro das perspetivas de Tomlinson (2008) que refere que a Diferenciação Pedagógica não é apenas destinada a alunos com NEE, mas sim a todos os alunos. Isto por se tratar de uma abordagem inclusiva que permite aos docentes reconhecerem e valorizarem as diferenças individuais de cada aluno, seja a nível de interesses, ritmos de aprendizagem ou capacidades.

Contudo, para isto é importante que o docente compreenda a importância do seu papel antes de implementar práticas de Diferenciação Pedagógica. Tomlinson (2008) destaca a importância da flexibilidade, ou seja, um ensino flexível que permite ao docente promover aos alunos oportunidades de aprendizagem que atendam às suas necessidades individuais. No entanto, os docentes deverão ter a consciência de que a implementação de práticas de Diferenciação Pedagógica é um processo contínuo, de forma a garantir que todos os alunos estão incluídos no processo de aprendizagem. Com isto, este estudo permitiu-me perceber que ao longo da minha prática futura devo refletir sobre a abordagem pedagógica que implemento na minha sala, estando sempre aberta para melhorias. Para além disso, conforme sublinhado por Tomlinson (2008) será uma prioridade, enquanto futura docente, ajustar as estratégias conforme o necessário para conseguir atender às necessidades individuais dos alunos. Porém, uma das maiores aprendizagens deste estudo foi reconhecer que a Diferenciação Pedagógica é um processo de evolução, que exige dedicação contínua de forma a que o docente consiga assegurar que todos os alunos se sintam incluídos e valorizados no seu processo de aprendizagem.

Quando falamos de processos contínuos, podemos mencionar, também, a importância de haver uma formação contínua por parte dos docentes, de maneira a conseguirem implementar de forma significativa práticas de Diferenciação Pedagógica, nas salas de aula. Essa formação permite aos docentes desenvolverem competências,

conhecimentos e reflexões perante as suas práticas, de forma a promoverem aos seus alunos um ambiente de aprendizagem mais equitativo e inclusivo (Maia & Freire, 2020). Até porque, a Diferenciação Pedagógica, segundo Tomlinson (2008), destaca a importância de os docentes terem a capacidade de identificar as necessidades individuais dos alunos, de forma a conseguirem adaptar o ensino e a desenvolverem estratégias e metodologias que atendam a essas necessidades. Com este estudo, para além de reforçar a vontade de continuar a investir na minha formação profissional, reforçou a importância da mesma, de forma a manter-me atualizada sobre as melhores estratégias de Diferenciação Pedagógica, e conseguir assim proporcionar oportunidades aos meus alunos num ambiente positivo, equitativo e inclusivo.

Ao implementar estratégias de Diferenciação Pedagógica promotoras de uma prática inclusiva, aprendi a importância da utilização de diversos métodos e estratégias, de forma a incluir todos os alunos no processo de aprendizagem, entre eles o trabalho em pequenos grupos e as tutorias entre os alunos. O meu papel na implementação destas práticas foi fundamental. Atuei como orientador, ao tentar criar um ambiente em que valorizasse e incentivasse a participação de todos os alunos. Admito que não foi uma tarefa fácil. Contudo, independentemente de todos os conflitos que surgiram, esta experiência mostrou-me que por mais desafios que possam existir, é sempre melhor promovermos um bom desenvolvimento aos alunos do que optarmos seguir pelo caminho mais fácil.

Um dos objetivos deste estudo era aprofundar as práticas de Diferenciação Pedagógica utilizadas numa sala de 1ºCEB, percebendo que, no contexto em estudo, por mais que a professora cooperante compreenda o conceito de Diferenciação Pedagógica são poucas as práticas utilizadas, relativamente a esta abordagem, e quando são implementadas, a maioria tem como foco as crianças com Necessidades Educativas Específicas. Através destas observações, posso realçar que uma das minhas limitações do trabalho esteve relacionada com a dificuldade na recolha de informações, visto que foi difícil observar práticas de Diferenciação Pedagógica que não tivessem como foco a criança com espectro de autismo.

Questionei a professora cooperante sobre que conselhos me poderia dar, enquanto futura profissional, no que toca à gestão de práticas de Diferenciação Pedagógica. A mesma respondeu que ao implementar práticas de Diferenciação Pedagógica devo ter em consideração várias situações. Em primeiro lugar, foi destacada

a importância de conhecer bem o grupo de alunos, de forma a conseguir adaptar as estratégias de ensino às necessidades individuais dos alunos. Seguidamente, realçou a importância de eu não ficar nervosa com a obtenção de resultados, uma vez que a Diferenciação Pedagógica se trata de um processo contínuo que requer paciência e ajustes constantes.

Estes conselhos bem como a realização deste estudo, tiveram implicações significativas para as minhas intervenções futuras. Através desta experiência e do meu papel na implementação das atividades, aprendi que conhecer bem a minha turma é fundamental para a implementação de estratégias de Diferenciação Pedagógica. Conhecer as características individuais, as necessidades e os interesses de cada aluno irá permitir-me adaptar o ensino de forma a promover um desenvolvimento positivo aos mesmos.

Manter a calma em relação aos resultados foi outra aprendizagem que adquiri. A implementação de novas estratégias, inicialmente, pode apresentar desafios e não mostrar os resultados esperados, mas isso não deverá ser motivo para desistir e passar a implementar estratégias iguais para todos os alunos. Através do meu papel neste estudo, aprendi que cada implementação, mesmo que não seja bem-sucedida, oferece oportunidades de aprendizagem e futuras adaptações.

Referências Bibliográficas

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional* (1ª ed.). Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/2028>
- Alves, A., Ulhôa, A., Batista, B., Capela, C., Venturine, C., Rodrigues, D., Moreira, E., Silva, F., Ribeiro, E., Demba, J., Lapa, J., Mota, M., & Silva, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação*. UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30772>
- Bodgan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Condessa, I. (2020). O recurso à observação como estratégia de formação inicial docente. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, 22(2), 248-261. <https://doi.org/10.34019/1984-5499.2020.v22.29932>
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Curto, M. (2018). *A diferenciação pedagógica para a promoção da inclusão nas aulas de inglês* [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório Universidade de Évora. <http://hdl.handle.net/10174/25702>
- Dixon, F. A., Yssel, N., Mcconnell, J. M., & Hardin, T. (2014). Differentiated instruction, professional development, and teacher efficacy. *Journal for the Education of the Gifted*, 37 (2), pp. 1–17. <https://doi.org/10.1177/0162353214529042>
- Duarte, J. (2023). *Educação inclusiva e a operacionalização do decreto-lei n.º 54/2018 - Contributos a uma reflexão* [Dissertação de mestrado, Escola Superior de Educação e Ciências Sociais]. Repositório Científico de Acesso Aberto de Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.26/47838>
- Feyfant, A. (2016). *A diferenciação pedagógica em sala de aula*. <https://www.aeolivais.edu.pt/docs/orientadores/DiferenciacaoPedagogica.pdf>
- Gaitas, S., Carêto, C., Peixoto, F., & Silva, J. (2022). Differentiated instruction: ‘to be, or not to be, that is the question’. *International Journal of Inclusive Education*,

pp. 1-18. Advance online publication.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2022.2119290>

Gibbs, K. (2023). Voices in practice: challenges to implementing differentiated instruction by teachers and school leaders in an Australian mainstream secondary school. *The Australian Educational Researcher*, (50), pp. 1217–1232. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00551-2>

Lopes, M. (Ed.). (2012). *O papel da Diferenciação Pedagógica na “construção” de uma escola inclusiva*. Lisboa: Edições ISPA. <http://hdl.handle.net/10400.12/5462>

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A Diferenciação Pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, pp. 1-29. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147>

Lavania, M., & Mohamad Nor, F. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews*, 7(6), 293-297. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.06.51>

Marconi, M., & Lakatos, E. (Coords.). (2017). *Fundamentos da Metodologia Científica*. (8ª ed.). Atlas S.A.

Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação: Um desafio aos professores*. Editorial Presença.

Pinharanda, M. (2009). *Diferenciação Pedagógica no 1ºCEB [Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior]*. Repositório Digital da UBI. <http://hdl.handle.net/10400.6/2560>

Pozas, M., Letzel, V., & Schneider, C. (2019). Teachers and differentiated instruction: Exploring differentiation practices to address student diversity. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 20(2), 1-14. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12481>

Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-acção à educação inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, 5 (5), pp. 127-142.

Sousa, D., & Tomlinson, C. (Coords.). (2018). *Differentiation and the brain. How Neuroscience Supports the Learner-Friendly Classroom*. (2nd ed). Copyrighted Material.

- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27 (2-3), pp. 119-145. <https://doi.org/10.1177/0162353203027002>
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (Coords.). (2010). *Leading and Managing A Differentiated Classroom*. ASCD
- Tomlinson, C. A. (2016). Why differentiation is difficult: Reflections from years in the trenches. *Australian Educational Leadership*, 42 (2), pp. 6-8.
- UNICEF. (2019). *Convenção sobre os direitos da criança e protocolos facultativos*. Comité Português para a UNICEF, pp. 1-80.
https://www.unicef.pt/media/2766/unicef_convenc-a_o_dos_direitos_da_crianca.pdf

Decretos de Lei:

- Decreto Lei nº54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I (129/18 – A)*.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n102/14.pdf>
- Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de agosto. *Diário da República, Série I (201 – A)*.
<https://dre.tretas.org/dre/144653/decreto-lei-241-2001-de-30-de-agosto>

Anexo A – Entrevista à professora cooperante

1ª Pergunta: O que entende por Diferenciação Pedagógica? Pode referir alguns exemplos práticos? Essas práticas são iguais para todos os grupos?

A Diferenciação Pedagógica é uma abordagem que pretende abordar os conteúdos de diversas formas, envolvendo atividades e estratégias diferenciadas de acordo com as características de cada aluno e os seus ritmos de aprendizagem. Ao invés de ser aplicado um método de ensino único, de forma a garantir que todos os alunos possam aprender de maneira eficaz e significativa.

Exemplos: fichas diferenciadas; recurso a materiais diversificados e ao uso de exemplos do dia-a-dia, antecipação de conteúdos, recurso a esquemas simples, trabalho colaborativo, mentorias, testes diferenciados...

Essas práticas são iguais para todos os grupos? Não. Poderão existir pontos comuns, mas a forma de atingir o objetivo a que se propõe, dependerá do grupo.

2ª Pergunta: Quais os principais desafios que enfrenta ao implementar práticas de Diferenciação Pedagógica? E como os ultrapassa?

O principal desafio é a falta de tempo para preparar o material e as aulas. É ultrapassando tirando tempo ao lazer e à família

3ª Pergunta: Considera que existem vantagens ao utilizar práticas de Diferenciação Pedagógica? Quais?

Sem dúvida. O processo de ensino -aprendizagem tem de ser ajustado às características e ao ritmo de cada aluno, principalmente no que respeita aos que têm NEE

4ª Pergunta: Que conselhos me daria, enquanto futura profissional, no que toca à gestão de práticas de Diferenciação Pedagógica?

Conhecer bem o grupo; não ficar ansiosa com a obtenção de resultados imediatos, trabalhar com base em projetos; método de resolução de problemas, para criar autonomia e estimular o pensamento crítico.

Anexo B – Tabelas de Observação

Tabela 1

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Aula de Português - Sem práticas de Diferenciação Pedagógica

Tarefas em camadas	Esta aula de Português decorreu na biblioteca. A professora pediu para que os alunos se sentassem no chão e começou a transmitir a matéria através da exposição de conteúdos, da mesma forma para todos.
Composição intencional dos grupos	Os alunos encontravam-se todos sentados a ouvir a professora.
Tutorias entre os alunos	Não houve tutorias entre os alunos.
Materiais de apoio à aprendizagem	A biblioteca poderia ter promovido a aprendizagem se o espaço e os seus recursos tivessem sido bem utilizados. Contudo, não houve materiais de apoio à aprendizagem.
Tempo de trabalho de estudo autónomo	Não promoveu a autonomia.

Tabela 2

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Aula de Matemática - Sem práticas de Diferenciação Pedagógica

Tarefas em camadas	Foi dada a todos os alunos a mesma ficha de matemática, com o mesmo conteúdo, para realizarem.
Composição intencional dos grupos	Os alunos trabalharam de forma individual.
Tutorias entre os alunos	Não houve tutorias entre os alunos.
Materiais de apoio à aprendizagem	Não houve materiais de apoio.
Tempo de trabalho de estudo autónomo	Não foi o aluno que escolheu com que materiais queria trabalhar, nem que ficha realizar.

Tabela 3

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Aula de Matemática

Tarefas em camadas	Enquanto a turma se encontrava a realizar tarefas de matemática, mais concretamente operações de adição e subtração, a professora cooperante deu ao aluno com Espectro do Autismo um trabalho diferenciado. Ao invés de trabalhar no manual e o mesmo conteúdo, trabalhou através de materiais manipuláveis a ordenação de números naturais.
Composição intencional dos grupos	O aluno trabalhou de forma individual, tendo o apoio da docente.
Tutorias entre os alunos	Não houve tutorias entre os alunos.
Materiais de apoio à aprendizagem	- Materiais manipuláveis.
Tempo de trabalho de estudo autónomo	Não foi o aluno que escolheu com que materiais queria trabalhar.

Tabela 4

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Estudo do Meio.

Tarefas em camadas	Para a professora trabalhar o tema dos Seres Vivos com a turma, planeou uma atividade de observação no recreio, ao qual os alunos tiveram de observar os seres vivos existentes e fazer o devido registo, através da escrita, numa folha de papel. Contudo, a professora adaptou a atividade para a criança com Espectro do Autismo, que em vez de escrever desenhou o que observava, uma vez que ainda não sabia escrever.
Composição intencional dos grupos	Os alunos realizaram a atividade de forma individual.
Tutorias entre os alunos	Não houve tutorias entre os alunos.
Materiais de apoio à aprendizagem	- O desenho acabou por ser uma ferramenta que ajudou o aluno a registar as suas observações.
Tempo de trabalho de estudo autónomo	Foi a docente que adaptou a atividade tendo em conta as necessidades individuais do aluno, de forma que o mesmo conseguisse participar de forma autónoma na realização da atividade.

Tabela 5

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Português.

Tarefas em camadas	Foi elaborado um teste diferente para o aluno com espectro do autismo, a nível de conteúdo, visto que este não abordava os mesmos conteúdos que a restante turma. Para os alunos com RTP também era elaborado um teste diferente, mas a nível da estrutura e não do conteúdo (ex: folhas só com frentes, páginas com apenas três questões, tendo grandes espaçamentos entre si).
Composição intencional dos grupos	Os alunos com RTP e o aluno com espectro do autismo, fizeram o teste de forma individual, mas com o suporte da professora de apoio, fora da sala de aula.
Tutorias entre os alunos	Não existiu tutoria entre os alunos, durante a avaliação formativa.
Materiais de apoio à aprendizagem	Os alunos com RTP e o aluno com espectro do autismo realizaram o teste fora da sala, num ambiente mais tranquilo. O aluno com espectro do autismo utilizou materiais manipuláveis para a resolução do teste.
Tempo de trabalho de estudo autónomo	Não houve tempo de trabalho de estudo autónomo.

Tabela 6

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Atividade do Aluno.

Tarefas em camadas	Para consolidar aprendizagens a docente propôs que a turma realizasse TEV'S (Trabalhos da Escola Virtual). Cada aluno realizou fichas de português, matemática ou estudo do meio, tendo em conta as suas necessidades/dificuldades, ou seja, tendo em conta o que consideravam que seria mais importante trabalhar para conseguirem evoluir.
Composição intencional dos grupos	Cada aluno trabalhou de forma individual, no seu computador, através da aplicação da Escola Virtual.
Tutorias entre os alunos	Não houve tutorias entre os alunos.
Materiais de apoio à aprendizagem	- Plataforma da Escola Virtual, inúmeras fichas, com os vários conteúdos trabalhados ao longo do ano, nas diversas disciplinas. Através da plataforma da Escola Virtual, os alunos recebiam feedback imediato em relação às suas respostas, o que ajudava a perceberem em que áreas tinham de trabalhar mais.
Tempo de trabalho de estudo autónomo	Os alunos escolheram as fichas que iam realizar, tendo em conta as suas necessidades individuais.

Tabela 7

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Estudo do Meio.

Tarefas em camadas	<p>Numa das aulas de estudo do meio, um aluno acabou as tarefas propostas, pela professora, mais rápido que os seus colegas. E a professora propôs-lhe uma tarefa diferenciada, neste caso a realização de um PowerPoint sobre o corpo humano, de forma a consolidar os conhecimentos sobre o tema para o teste de Estudo do Meio.</p> <p>Um dos motivos pela Até porque, quando o mesmo ficava sem trabalho para fazer começava a distrair os seus colegas.</p>
Composição intencional dos grupos	<p>O aluno trabalhou de forma individual.</p> <p>O aluno foi sozinho para o canto da sala, que se encontrava com almofadas no chão para que se possa sentar. Foi o próprio aluno que pediu para ir para esse canto, de forma a não distrair os seus colegas com o seu computador.</p>
Tutorias entre os alunos	<p>Não houve momento de tutoria.</p>
Materiais de apoio à aprendizagem	<p>A professora ao ter proposto o aluno a criar um PowerPoint sobre o corpo humano, permitiu que o aluno consolidasse os seus conhecimentos, através da realização de uma pesquisa mais profunda sobre o tema, enquanto os seus colegas estavam a concluir as suas tarefas.</p> <p>Ao pesquisar informação sobre o tema o aluno utilizou diversos recursos, como vídeos, que ajudaram a promover o seu interesse pelo tema, o que foi notório no momento da partilha sobre o que encontrou, com a turma.</p>
Tempo de trabalho de estudo autónomo	<p>O aluno ao escolher trabalhar num canto específico da sala, demonstrou a sua capacidade de tomar decisões relativamente ao seu ambiente de aprendizagem.</p> <p>O aluno escolheu os recursos que quis utilizar para fazer a pesquisa sobre o tema, de forma a conseguir fazer a sua apresentação.</p>

Tabela 8

Tabela de observação das práticas de Diferenciação Pedagógica implementadas pela professora cooperante: Atividade do Aluno.

Tarefas em camadas	<p>No momento de consolidação de aprendizagem enquanto a turma realizava os TEV'S, a docente fez um trabalho diferenciado para o aluno com espectro do autismo, uma vez que a aplicação da Escola Virtual não tinha atividades que iam ao encontro das necessidades individuais deste aluno, ou seja, a plataforma não tinha atividades que o aluno conseguisse realizar.</p> <p>A docente mandou diretamente para o computador, deste aluno, links de plataformas que tinham atividades adaptadas às suas necessidades individuais, como o wordwall.</p>
Composição intencional dos grupos	<p>O aluno trabalhou de forma individual, tendo o apoio da docente, de forma a ter um apoio individualizado.</p>
Tutorias entre os alunos	<p>Não houve tutorias entre os alunos.</p>
Materiais de apoio à aprendizagem	<p>A docente procurou ferramentas que conseguissem adaptar as atividades às necessidades do aluno.</p> <p>A docente ao ter trabalhado diretamente com o aluno, permitiu que o mesmo recebesse orientação, suporte e feedback. Para além disso, promoveu um trabalho colaborativo, entre os dois.</p>
Tempo de trabalho de estudo autónomo	<p>Foi a professora cooperante que escolheu que atividades o aluno ia realizar.</p>