

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS E A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA: UM CAMINHO POSSÍVEL!

Maria Lacerda, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,
maria.lacerda@emulrich.org

Maria Celeste Ribeiro, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,
celeste.ribeiro@emulrich.org

Raquel Costa Quintino, Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich,
rscquintino@gmail.com

Resumo: A sociedade atual encontra-se numa permanente e contínua transformação que se reflete no modo de pensar e viver a Escola. A Escola é, assim, desafiada a responder com qualidade às características da população (Morgado, 2004; Rodrigues, 2006).

A intervenção em salas de aula inclusivas, porém, implica o questionamento das formas tradicionais de trabalho escolar, a reorganização do currículo e um cuidado especial na estrutura e dinâmica dos ambientes educativos (Alonso, 2001; César, Ventura & Matos, 2013; Roldão, 2003). Neste sentido, os objetivos principais desta intervenção educativa, foram o de contribuir para a aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares de Estudo do Meio, Português e Matemática dos alunos de uma turma do 2º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e o de responder à individualidade dos alunos da turma ajustando estratégias e materiais aos programas existentes (Cadima 2006; Correia, 2008; Morgado 2009).

Este estudo de natureza qualitativa recorreu a técnicas de observação direta, à análise documental, e a entrevistas semiestruturadas realizadas às professoras titular de turma e de ensino especial.

Foi possível verificar que o trabalho desenvolvido contribuiu para a aprendizagem dos alunos e especificamente do aluno com NEE. Concluímos ainda, pela análise dos dados recolhidos, que o envolvimento do aluno com NEE nas atividades realizadas constituiu um fator de motivação e proporcionou a aquisição dos conhecimentos pré-determinados.(Aires, 2011; Coutinho, 2011; Denzin,2002).

Introdução

Aceder a uma Educação inclusiva é procurar uma cidadania plena, no que ela comporta de direito e responsabilidade em estar com outros e com eles colaborar e aprender, num processo ativo de implicação e de tomada de decisões. A Educação inclusiva supõe uma escola inclusiva, uma escola que pretende acolher todas as crianças e jovens da sua comunidade que flexibiliza e adapta os seus currículos, não se limitando a reduzi-los, reestrutura as suas práticas de organização e de funcionamento, de forma a responder à diversidade dos seus estudantes, desde os mais vulneráveis aos mais dotados, apostando na

mudança de mentalidades e de práticas, implicando, valorizando e corresponsabilizando todos os intervenientes no processo educativo.

No entanto a grande dificuldade que se coloca é na articulação da teoria com a prática, uma vez que nas escolas, embora se defendam estas premissas, a realidade é que as turmas têm cada vez mais alunos dificultando processos de diferenciação.

É no contexto desta problemática que defendemos a relevância de dar a conhecer a prática de uma estudante da ESEI Maria Ulrich a fim de contribuir para enriquecer o debate sobre as possibilidades e constrangimentos da diferenciação pedagógica no 1ºCEB.

Falando de...

Práticas educativas e diferenciação pedagógica

Os contextos educativos oferecem atualmente uma diversidade de públicos para os quais os professores têm de estabelecer condições de aprendizagem. Essa diversidade manifesta-se em vários níveis, nomeadamente sociocultural e cognitivo. Neste cenário multifacetado, a pedagogia diferenciada constitui um poderoso contributo na resposta às variações de receção, motivação e perfil de aprendizagem de cada aluno. A assunção destes pressupostos remete para uma rutura com práticas formativas rotineiras, pensadas para o coletivo, estruturadas de forma rígida e distantes das reais necessidades dos alunos, recorrendo sistematicamente ao uso de manuais escolares.

Acreditamos que os professores devem ser sensíveis e abertos às características de cada aluno, de modo a proporcionar-lhes respostas diversificadas, para que todos consigam ter igualdade de oportunidades. A igualdade de oportunidades pressupõe uma igualdade de acesso ao currículo e isso exige que os professores privilegiem uma pedagogia diferenciada, ao longo de todo o processo ensino/aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A procura de novas formas de gerir e organizar a sala de aula com mais eficácia e qualidade pretende reforçar o papel da autonomia com o desenvolvimento de práticas de diferenciação e gestão do currículo, bem como a promoção do direito a uma educação para todos que respeite a diversidade, equidade e igualdade de oportunidades. (Cadima, 1997; Costa, 2000; Heacox, 2006; Morgado, 2004; Perrenoud, 2000; Postic, 1995; Tomlinson & Allan, 2002).

Com a evolução do entendimento do que é aprender e ensinar, sustentada pelos resultados da investigação em educação, começa a ver-se a diferenciação pedagógica com um olhar mais criterioso. A aprendizagem deixa de ser encarada como um processo de acumulação linear de conhecimentos que é comum a todos o que se encontram na mesma etapa de desenvolvimento, para ser vista como um processo complexo, que implica uma apropriação pessoal de experiências, feita através de uma atividade própria (Pinto, 2007), que decorre na diversidade dos contextos socioculturais.

Atendendo que as práticas inclusivas derivam de programas educativos de qualidade e assentam na capacidade de o professor colocar em prática processos de diferenciação, Morgado (2003) e Rodrigues (2001), é nossa convicção apetrechar os estudantes finalistas neste sentido, durante a sua formação inicial.

O papel dos professores na construção da diferenciação pedagógica

Aos professores tem vindo a ser atribuído um papel determinante na construção da mudança educacional e curricular, quer se trate de inovações desencadeadas pelo poder central, quer de propostas com carácter mais descentralizado, neste caso das escolas e dos seus contextos.

Para Roldão (1999) é urgente uma reflexão sobre a gestão do currículo e sobre a forma de adequar as ofertas curriculares às necessidades individuais e de grupo. Cabe ao professor, entre muitas outras tarefas, decidir o que e porque ensinar; como e quando fazê-lo; estabelecer

prioridades, os recursos e a organização, e definir o meio de obter resultados. As práticas desenvolvidas, em aula, são, por isso mesmo, essenciais. Tal como afirmou Rose (2002), o currículo pode ser usado como um veículo para a inclusão, ou como (mais) uma forma de exclusão.

Recupera-se deste modo a *reflexividade* e a *coerência* das decisões curriculares, em que as opções a adotar em termos de intervenção e de avaliação estejam integradas num Projeto Curricular, capaz de fundamentar e dar um sentido global às diferentes dimensões que articulam a construção do conhecimento pelos alunos, nas diversas experiências de aprendizagem que corporizam o currículo na escola. (Alonso 2002). Torna-se essencial valorizar o profissional reflexivo como aquele que constrói saberes para além das competências, considerando competência como o resultado da mobilização dos saberes (de qualquer tipo) em situação, sendo essencial a transferibilidade desses mesmos saberes, através da recontextualização para outros contextos-interação.

Neste sentido o professor é considerado como mediador entre o currículo prescrito e as aprendizagens dos alunos a quem se dirige, a responsabilidade de gestão do desenvolvimento curricular.

É precisamente imbuído desta conceção de prática docente, que o professor poderá/deverá desenvolver um modelo de educação inclusiva baseada numa perspetiva sistémica envolvendo diferentes entidades (Correia & Cabral, 1997).

Currículos adaptados e construção de materiais

Uma escola inclusiva é uma escola em movimento, uma escola que evolui sempre, que nunca atinge o estado perfeito, como afirmam Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan e Shaw (2000), que é capaz de gerir e tirar partido das mais-valias que comporta a diversidade dos seus alunos e colaboradores, desde os diretores aos alunos, passando pelos encarregados de educação, elementos da comunidade, funcionários e professores; é uma escola sem

barreiras, aberta e disponível para o diálogo para a negociação dos seus conteúdos e processos de operacionalização, sem deixar de ter *autoridade, exigência e competência*; é uma escola que reconhece as diferenças, respeita a diversidade, é flexível e crítica, não promove a igualdade, mas a equidade, e tem especial preocupação na promoção da participação e das aprendizagens dos seus alunos.

As salas de aula inclusivas potenciam o respeito pelas diferenças individuais, pressupõem a diversidade curricular e de estratégias de ensino-aprendizagem. (Arnaut & Monteiro, 2011).

Para se criar um ambiente inclusivo, para além de recursos humanos e materiais, tempo para planificação e consultoria, é necessário investir na construção de currículos adequados, capazes de dar resposta às diferentes problemáticas. Os processos de diferenciação pedagógica serão fundamentais para desenvolver a equidade e a qualidade na educação.

A existência de materiais diversificados e adaptados é essencial para que haja uma eficaz diferenciação pedagógica, uma vez que o principal objetivo é fazer com que as crianças ultrapassem as dificuldades existentes, conseguindo assim alcançar aprendizagens significativas.

Tal como Cadima (2006) acreditamos que um ambiente educativo organizado, balizado com limites mas que ofereça uma dimensão lúdica e criativa deve ser considerado para as crianças com mais dificuldades.

Esta prática pedagógica flexível tem como objetivo adequar o currículo às necessidades dos alunos. Adaptar os diferentes temas ou metas para que o aluno possa atingir o sucesso.

A adaptação pode passar por introduzir objetivos intermédios, para facilitar a compreensão das competências principais, assim como utilizar diferentes tempos para o alcance de determinadas aprendizagens.

Em síntese, a diferenciação pedagógica ajuda a ultrapassar as barreiras que se colocam na atividade e na participação dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem (Cadima, 2006). O professor, se é sensível à diversidade da turma e se acredita que esta diversidade é um potencial a explorar, tem necessidade de conhecer os seus alunos, do ponto de vista pessoal e «socioantropológico» (Cortesão & Stoer, 1997), o que fará através da recolha de dados que vão permitir refletir sobre as características pessoais e sócio-culturais para as considerar quando trabalha; tem também necessidade de um saber pedagógico (Cortesão, 2003).

Passando à ação

Na prática de ensino supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (MEPE1ºCEB) pretendemos que os estudantes inicialmente desempenhem funções de coadjuvação para posteriormente desenvolverem práticas pedagógicas mais autónomas. Esta autonomia é conquistada em colaboração com professores mais experientes, suportada por supervisores potenciando, assim, interações entre docentes.

No âmbito da PES, uma estudante daquele Mestrado desenvolveu uma ação educativa ajustada à turma e a cada criança em particular com a adaptação das tarefas propostas às aprendizagens dos alunos que passaremos a relatar.

As tarefas escolares desenvolvidas na PES pela estudante pretenderam ser adequadas ao perfil do grupo e específicas ao processo de ensino-aprendizagem de uma criança com NEE. Os materiais construídos de apoio a essas tarefas possibilitaram uma primeira abordagem por parte do aluno e posteriormente por todo o grupo no qual está incluído. Estes materiais foram concebidos intencionalmente para dar resposta aos conteúdos delineados no Programa e Metas de Aprendizagem do 1º Ciclo do Ensino Básico respeitando o Plano Educativo Individual e o Plano de Acompanhamento Pedagógico Individual daquela criança.

Metodologia

A opção metodológica que escolhemos para realizar este estudo é de cariz qualitativo, recorrendo à observação participante como método de recolha de dados. Estes foram registados quer sob a forma de notas de campo quer sob a forma de diário, focado na descrição pormenorizada das actividades realizadas, de acordo com o guião da Prática de Ensino Supervisionada e durante o tempo de estágio.

À recolha de dados feita diretamente sobre situações específicas e de modo sistemático chama-se observação (Aires 2011) Reconhece-se a observação como uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna pois em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos (Afonso 2005). Observar não consiste, porém, em apenas ver, é preciso fazê-lo atentamente (Sousa 2009).

Toda a observação realizada foi considerada uma observação direta e participante uma vez que surgiu de um trabalho de campo, partiu de uma experiência vivida pela aluna no âmbito da sua intervenção pedagógica no percurso do seu estágio

O registo da informação recolhida pela observação encontrava-se num diário de campo, onde é relatado o que é vivido no dia a dia, e onde se faz uma breve reflexão e avaliação do mesmo, para poder ser complementada e oportunamente sustentada por autores de referência. Também se realizaram notas de campo, ou seja, o relato detalhado de um dado momento a que se assiste e se observa, descrevendo não só esse momento, mas também o que se pensa sobre o mesmo, levando à reflexão sobre os dados recolhidos.

Para complementar a reflexão sobre os dados recolhidos a estudante procedeu à análise do processo da criança. A análise documental permitiu enriquecer o processo analítico aplicado à informação recolhida (Aires 2011).

Afonso (2005) refere que a falta de rigor dos registos pode comprometer toda a investigação tornando-se num dos problemas apontados à utilização da observação como

técnica de recolha de dados, uma vez que, por vezes, é difícil o investigador passar exatamente o que viveu e observou, sendo sempre mais fácil fazê-lo através de fotografias ou vídeos.

No sentido de conhecer as perceções da professora titular de turma e da professora de ensino especial recorreremos a outra técnica de recolha de dados que consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas, com recurso a guião estandardizado e mediatizadas, por utilizarem um meio alternativo, o correio eletrónico (Coutinho 2011).

Na sala de aula

Juntamente com a professora titular da turma a estudante delineou os conteúdos que o aluno deveria trabalhar ao longo do 2º período e quais deveriam ser os conhecimentos adquiridos no final desse tempo letivo, tendo sempre em conta as adaptações curriculares. Deste modo foi possível elaborar diversos materiais didáticos de forma a favorecer o processo de aprendizagem do mesmo.

As estratégias a utilizar passaram, muitas vezes, por adaptações essenciais que possibilitaram a criação de um bom ambiente pedagógico e ajudaram a que as crianças aprendessem conceitos e alcançassem os objetivos pretendidos. Neste caso, optámos por criar jogos didáticos, em que cada um tinha aliado um tema e, *a priori*, objetivos associados.

Foi pedida autorização ao encarregado de educação para consultar o processo da criança de forma a ter toda a informação disponível, para construir os materiais o mais adequadamente possível. Foram igualmente consultados os documentos elaborados pela professora titular da turma e pelas professoras do Ensino Especial que a acompanhavam.

Na construção dos jogos/materiais didáticos, as principais preocupações foram: serem lúdicos, visualmente atrativos, terem objetivos concretos e delineados (estando relacionados com os conteúdos a explorar) e, por último, serem fáceis de manipular. Tendo em

consideração estes pressupostos, foram construídos quatro jogos: Roda dos Alimentos, Jogo das Sílabas, Jogo dos Animais e Jogo da Memória

Dos quatro materiais construídos passamos a descrever dois: o Jogo das Sílabas e o Jogo dos Animais tendo como critério de escolha o facto de abordarem áreas curriculares diferentes: O Português e o Estudo do Meio. O Estudo do Meio foi escolhido por ser usualmente trabalhado com o uso exclusivo dos manuais.

O primeiro material – Jogo das Sílabas – teve como principal objetivo trabalhar a língua portuguesa, mais concretamente a divisão silábica de 2 e 3 sílabas, exercitando assim a leitura, a construção de palavras e a linguagem oral. Seguindo o programa de português do ensino básico (2009), esta atividade explorou conteúdos da leitura e da escrita nomeadamente a consciência fonológica e a operação com fonemas, mais concretamente compreender a divisão silábica de 2 e 3 sílabas.

Iniciámos a atividade com a identificação das imagens soltas, que a criança identificou sem hesitar, dizendo corretamente o nome das mesmas. De seguida pediu-se à criança que colocasse as sílabas nos locais corretos para formar a palavra correspondente à imagem; nesta fase já houve mais dificuldade, sendo necessário repetir separada e pausadamente as sílabas que compunham a palavra para um melhor entendimento dos fonemas dado que este aluno não emite todos os sons.

Depois de algum tempo a tentar fazer corretamente, mas sem sucesso, optou-se por dar uma ajuda à criança dizendo a palavra muito devagar, para que esta ouvisse o som e pudesse associar o fonema às sílabas que tinha em cima da mesa. O facto de ter a ajuda de alguém a dizer as palavras, como por exemplo mé-di-co, ajudou-a a ir buscar o quadrado com a sílaba correta.

O aluno, como já foi mencionado, sabia o nome de todas as imagens e quando dizia o nome das mesmas, dizia-o dividindo silabicamente, pois a sua forma de falar é através de sílabas, o que faz com que compreenda bem a divisão silábica.

Este material, como todos os outros construídos, é manipulável, o que faz com que a criança conseguisse desenvolver a motricidade fina e, por outro lado, também pode ser jogado de forma inversa, ou seja, em vez de se iniciar com as imagens e conseguir procurar as sílabas que compõem a palavra que a imagem representa, poderá ser jogado ao contrário, tendo a palavra construída e ter de procurar a imagem a que está associada a palavra.

O segundo material – Jogo dos Animais – teve como principal objetivo observar os animais e aprender conteúdos sobre a temática, de acordo com o programa de estudo do meio do ensino básico (2004), bloco 3 – À descoberta do ambiente natural - os seres vivos e o seu ambiente, mais concretamente como se chamam e onde vivem.

Desta forma, este jogo contém paisagens impressas em A3 e várias imagens de animais em A6, com o principal objetivo de identificar os animais através do seu nome e de, posteriormente, classificá-los consoante o seu habitat e distinguir animais domésticos de animais selvagens. Foi uma tarefa simples, feita com materiais acessíveis, que ajudaram muito a que a criança conseguisse trabalhar conteúdos do estudo meio e também a linguagem oral.

Este jogo foi criado especificamente para trabalhar com a criança com NEE, conceitos relacionados com os animais e os seus habitats, ao mesmo tempo que a restante turma o fazia através dos manuais escolares. As restantes crianças da turma mostraram-se entusiasmadas e de seguida a atividade foi realizada com o grande grupo, o resultado foi muito positivo e todas participaram.

Análise dos dados

Ao querer avaliar o alcance dos objetivos delineados para cada um dos materiais construídos e fundamentados na análise do processo do aluno, a estudante verificou, após uma reflexão cuidada, que foram alcançados mais objetivos do que os previamente concebidos, o que se encontra sintetizado na seguinte tabela:

Tabela 1 - Tabela de análise dos objectivos alcançados com as atividades propostas

	Português	Matemática	Estudo do Meio	Atenção e Concentração	Aquisição de regras	Motricidade Fina	Motricidade Grossa	Autonomia	Desenvolvimento da linguagem	Vocabulário Novo
Jogo das Sílabas	x ^o	x ^o		x	x	x ^o		x	x ^o	
Jogos dos Animais	x ^o	x	x ^o	x	x	x ^o		x	x ^o	x ^o
	Objetivos previamente delineados ^o				Objetivos alcançados x					

A partir da análise desta tabela verificamos que, por exemplo, no Jogo das Sílabas apesar de só terem sido estipulados conteúdos ligados às áreas do Português, Desenvolvimento da Linguagem, Matemática e Motricidade Fina o aluno concretizou aprendizagens fora deste leque nomeadamente no domínio da autonomia, da atenção e concentração e da aquisição de regras.

Estes resultados foram confirmados através das descrições feitas em notas de campo e da avaliação de desempenho do aluno nos testes intercalares.

Na análise das respostas às entrevistas feitas às professoras titular de turma (1) e do Ensino Especial (2) constatámos que ambas partilharam a mesma opinião sobre os conceitos de inclusão e diferenciação pedagógica. Defendem que todas as crianças têm o direito de

desenvolver as suas aprendizagens através de diferentes oportunidades disponibilizadas pela Escola. No entanto, a professora (1) afirma que “a flexibilização e disponibilização de recursos prendem-se, no atual Sistema Educativo Português com meios económicos e não com as necessidades reais de uma verdadeira escola inclusiva.”

A professora (2) salienta a falta de formação dos professores e assistentes operacionais, as dificuldades sentidas pelo facto de não existir redução do número de alunos por turma e a falta de tempo cada vez maior para preparar aulas e materiais adaptados às necessidades individuais dos alunos. Quanto à adequação dos currículos a mesma professora afirma que esta deve ser feita com base numa avaliação do aluno atendendo aos seus interesses, necessidades e áreas fortes tendo em vista o seu futuro, ou seja, de forma a saber o porquê de ensinar determinado conteúdo. O facto de os materiais serem adaptados permite aumentar o interesse e a motivação para aprender.

Ambas as professoras apontam a qualidade e funcionalidade dos materiais concebidos pela estudante e que por serem manipuláveis permitiram, também, uma maior flexibilidade na forma como as perguntas eram apresentadas. Esta diversificação nas questões é essencial no trabalho feito com alunos com NEE, garantindo a generalização das competências alcançadas. A professora (1) afirma que a diferenciação pedagógica constitui-se como uma resposta orientada pelo princípio do direito de todos à aprendizagem, essencial para dar resposta à heterogeneidade dos alunos, o que pode ser comprometido com o elevado número de alunos e da respectiva carga horária. A professora (2) constata que pela diferenciação pedagógica os ritmos de aprendizagem de cada criança são respeitados e pode reduzir a exclusão das mesmas.

Considerações finais

Todos os materiais construídos especialmente para o aluno com NEE, foram também utilizados várias vezes com os outros alunos, uma vez que ajudavam na aprendizagem de conteúdos e a alcançar os objetivos pretendidos, sendo uma forma de sair do ensino tradicional com recurso quase exclusivo a manuais escolares e fichas.

Os jogos apresentados são versáteis, sendo possível aumentar o grau de dificuldade das tarefas, caso se constate que o nível de exigência é demasiado baixo para algumas crianças. Para que fosse possível existir uma continuidade do trabalho desenvolvido com a criança visada aquando da ausência da estudante, todos os jogos foram feitos a duplicar para que quando terminasse a sua intervenção, a criança não ficasse sem os materiais, podendo assim continuar a usá-los.

Antes de terminar o seu estágio, houve um bom trabalho em equipa, entre a estudante e a professora titular da turma, para que as aprendizagens das crianças com NEE tivessem os materiais organizados para trabalhar continuamente diferentes conteúdos. Assim, foi elaborada uma lista de conteúdos e um dossier com material, para que todos os dias fosse mais fácil quer para aquela professora, quer para as professoras de Ensino Especial que trabalham com o aluno, organizar as tarefas que lhe eram propostas.

Tal como afirma Pettig (2000) citado por Morgado (2009) para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas são fundamentais, entre outros, a cooperação ajustada entre professores, objetivos e tarefas bem definidos, avaliação rigorosa das competências e das dificuldades dos alunos.

O trabalho realizado pelo aluno tinha mais proveito quando era realizado em pequenos grupos, pois se fosse em grande grupo não conseguia acompanhar o ritmo dos colegas e desinteressava-se acabando por se desmotivar, não realizando a atividade, permanecendo a olhar à sua volta e a brincar com a borracha.

Um constrangimento a apontar à realização deste estudo consiste na falta da construção de um instrumento/ grelha de verificação da aprendizagem efectiva que pudesse ter tido lugar logo após a aplicação dos materiais especificamente construídos para trabalhar com este aluno. No entanto ele realizou ainda durante o período de estágio da estudante testes intercalares que permitiram verificar o alcance dessas aprendizagens.

Tendo em conta o exposto parece-nos oportuno mencionar que este estudo pode contribuir para contrabalançar o que Arnaut e Monteiro (2011) referem quanto à existência de discrepância entre os referenciais teóricos e as práticas que tomam lugar no dia-a-dia de cada escola.

Neste processo um aspeto que nos parece importante evocar na formação inicial aos futuros professores é olhar a diversidade como um desafio que promova a melhoria das práticas, que desenvolva os processos criativos e o trabalho colaborativo (Echeita, 2006) permitindo um processo educativo inclusivo de qualidade.

Referências

- Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação – Um guia prático e crítico*. Porto: ASA Editores.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta. [Consultado em PDF]
- Alonso, L. (2001). “O Projecto de Gestão Flexível em Questão”. In *Noesis*, nº58, Abril-Junho, (pp.27-30).
- Alonso, L. (2002). Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos? Que implicações? In *Avaliação das Aprendizagens –Da Concepção às Práticas*. (p.17). Lisboa: ME-Reorganização Curricular do Ensino Básico.
- Arnaud, A. C. & Monteiro, I. M. (2011). *NEE – A (in) certeza da inclusão*. Porto: CEEF, Universidade Lusófona do Porto
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Center for Studies on Inclusive Education.
- Cadima, A. (1997). *A Experiência de um Circulo de Estudos para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: IIE.
- Cadima, A. (2006). *Modalidades de Resposta. Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*. Atas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- César, M., Ventura, C. & Matos, J.M. (2013). Interação e Conhecimento: a história de um Projecto Singular . In *Interacções* nº 27 (pp.44-96). Retirado de <http://www.eses.pt/interacções> em 2015, Maio 10.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais – Um guia para educadores e professores* (2ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. M. & Cabral, M. C. (1997). Uma nova política em Educação. In L.M. Correia (org.). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares* (pp. 17-43). Porto: Porto Editora.
- Cortesão, (2003). In *Avaliação das Aprendizagens - Da Concepção às Práticas*. (p.17). Lisboa: ME-Reorganização curricular do Ensino Básico.
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). “Investigação-Ação e produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a Educação Inter/Multicultural”, *Educação, Sociedade e Culturas*,7, (pp.7-28). Porto: Ed.Afrontamento.
- Costa, A. (2000). Introdução. In Ainscow, M., Porter, G. & Wang, M. *Caminhos para as escolas inclusivas*. (pp7-10). Lisboa: IIE.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Denzin, N. (2002). The interpretative process. In A. Haberman & M. Miele (eds). *The qualitative researchers companion* (pp349-366). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Direção Geral de Educação, Ministério da Educação, (2004). *Organização curricular e programas: estudo do meio* [formato PDF]. (4ª ed.). Recuperado em: <http://www.dgide.min-edu.pt>. Consultado a 16 de abril de 2015, pelas 23h36.
- Direção Geral de Educação, Ministério da Educação, (2009). *Programa de Português do Ensino Básico* [formato PDF]. Recuperado em: <http://www.dgide.min-edu.pt>. Consultado a 16 de abril de 2015, pelas 23h40.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2003). Os Desafios da Educação Inclusiva: Fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. In L.M. Correia (org.) *Educação Especial e Inclusão* (pp. 78-88). Porto: Porto Editora.
- Morgado, J. (2004). *Qualidade na Educação – Um desafio para os professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgado, J. (2009). Os caminhos da educação inclusiva. In G. Portugal (org.). *Ideias, Projectos e Inovação no mundo das Infâncias - O percurso e a presença de Joaquim Bairrão* (pp.177-187). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pinto, J. M. (2007). “Classes, relações de hábitos e efeitos de lugar. Um estudo sobre sociabilidades, estilos de vida e anomia no centro do Porto” (com Virgílio Borges Pereira, *Cadernos de Ciências Sociais*, nº24. Porto: Afrontamento.
- Postic, M. (1995). *Para uma estratégia pedagógica do sucesso escolar*. Porto:Porto Editora.
- Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2006). Dez Ideias (Mal) Feitas sobre Educação Inclusiva. In D. Rodrigues (ed.). *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?*. Lisboa: FMH Edições.
- Roldão, M. C. (1999). *Os professores e a gestão do currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, Discurso e Práxis*. Porto: Porto Editora.

Rose, R. (2002). The Curriculum: A vehicle for inclusion or a level for exclusion?. In C. Tilstone, L. Florian & R. Rose (Eds). *Promoting inclusive practice* (pp27-38). London/New York: Routledge Falmer.

Sousa, A. B. (2009). *Investigação em Educação* (2ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Tomlinson, C. & Allan, S. (2002). *Liderar projectos de diferenciação pedagógica*. Lisboa: ASA Editores II, S.A.

Anexos



Figura 1 – Jogo das Sílabas



Figura 2 – Jogo dos Animais