

Diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.ºCEB)

João Alvaro Martins^a, Rui Pedro Lopes^{a,b}, Cristina Mesquita^{a,c}

^aInstituto Politécnico de Bragança, Portugal, ^bCentro de Investigação em Digitalização e Robótica Inteligente, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal, ^cCentro de Investigação em Educação Básica, Instituto Politécnico de Bragança, Portugal

Resumo

O presente estudo aborda a diferenciação pedagógica e foi desenvolvido no âmbito do estágio curricular do mestrado no 1.º CEB, tendo como atores centrais uma turma do quarto ano (9 anos de idade) e o estagiário. O estudo centra-se no papel do professor (estagiário) enquanto diferenciador, motivador e desafiador das crianças, e na tentativa de adequar as suas práticas ao grupo, de modo a conseguir apoiar cada criança na sua individualidade, ritmo e especificidade cultural. A investigação tem como suporte concetual as linhas que defendem que a diferenciação pedagógica é uma forma de valorizar e motivar a criança para a aprendizagem, envolvendo-a e apoiando-a na procura de conhecimentos. Assenta numa investigação quantiqualitativa, uma vez que surgem dados de carácter quantitativo e qualitativo. Para recolher estes dados, foram utilizadas diferentes técnicas e instrumentos que incluem notas de campo e gravação vídeo da ação educativa para avaliar o desempenho do professor (neste caso, o empenhamento do estagiário). Foi, também, utilizada a escala de empenhamento do adulto, com os procedimentos descritos no Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias de Bertram e Pascal. Dos resultados emerge a necessária aprendizagem das interações do professor, no sentido de potenciar de forma mais intencional a diferenciação pedagógica, o questionamento e o desafio oportunos

Palavras-chave: *diferenciação pedagógica, 1.º CEB, escala de empenhamento do adulto*

1. Diferenciação pedagógica: conceito, estratégias e processos

O conceito de Diferenciação Pedagógica (DP) tem sido alvo de algumas reformulações alterações que são reflexo das concepções e tendências que se têm observado observaram ao longo dos séculos XX e XXI. Estas concepções opiniões procuram explicitar não só clarificar o conceito, mas também analisar as dimensões inerentes a este processo, nomeadamente os conteúdos, os processos e as estratégias.

É essencial que se faça uma reflexão diacrónica para nos permitir compreender a evolução do conceito nos séculos XX e XXI. O tema começou a ser discutido em vários países, numa época de grande agitação social em que a luta pelos direitos de igualdade e justiça social dominava o discurso ideológico e educativo internacional.

Se analisarmos toda a evolução do processo educativo, percebemos que nos anos 50 do século XX, os sistemas educativos não se preocupavam com a DP, uma vez que não existia avaliação sumativa, a escola era de elites, que apenas determinadas pessoas, com certo estatuto social, podiam aceder. A partir dos anos 60, as mudanças começaram a surgir, incluiu-se uma vertente formativa de avaliação, e a escola sofreu uma reformulação nos seus objetivos e modos de ação. A progressão e expansão da escolarização a todas as camadas da sociedade, passou a estar ao serviço de todos tornando-se naquilo que se designa por escola de massas e é neste enquadramento que se começa a discutir as questões em torno dos modelos de DP (Santos, 2008).

Neste sentido, surgem também alguns modelos pedagógicos, como o modelo designado de *Pedagogia por Objetivos*, de Benjamin Bloom (1976), que defendia uma aprendizagem através de um encadeamento de objetivos, assente em pré-requisitos que os alunos precisavam de ter, introduzindo também o conceito de avaliação formativa (Mikus, 2012).

Neste contexto, o termo DP, ganha importância mas ainda com um significado muito distinto do que é atualmente. Naquela altura, DP significava apenas dar mais tempo aos alunos que ainda não tinha conseguido cumprir as tarefas e alcançado os objetivos pretendidos.

A partir deste modelo começou-se a perceber a possibilidade da existência de diferentes ritmos de aprendizagem, e assim começa a haver uma evolução do entendimento do que é ensinar e aprender. A aprendizagem deixa de ser considerada como um processo linear, passando a ser vista, como um processo complexo, que implica que não somos todos iguais, e que cada ser humano é distinto do outro, quer isto dizer que não é apenas a idade a explicar as diferenças de desempenho, mas sobretudo as diferentes e diversas formas de pensar e de estabelecer relações entre o que sabemos e o que aprendemos de novo.

No contexto educativo atual a DP ganha nova relevância.. De acordo com Santos (2008), a globalização, as interdependências transnacionais e os novos paradigmas económico e

social e as questões da diversidade e da multiculturalidade, trazem novos desafios para a escola e a necessidade de novos compromissos sobre o que ensinar/aprender, bem como, os novos modos de ensinar e de aprender. A escola assume assim um papel fundamental na sociedade, como veículo de construção de valores e compromissos sociais.

1.1. A importância de realizar a diferenciação pedagógica

Atualmente, os que chegam e saem da escola são pessoas diferentes, provenientes de diferentes meios, culturas, etnias, religiões. São crianças que têm ritmos e modos de aprendizagem diferenciados, o que implica uma lógica de ação, centrada na identidade de cada um e ao mesmo tempo do grupo, enquanto elemento de pertença.

Desta forma, o trabalho dos professores como agentes educativos, reveste-se de uma enorme importância e assume-se como um trabalho complexo, uma vez que cada vez mais, educar ultrapassa as dimensões cognitivas de aprendizagem envolvendo também as dimensões psicomotoras, culturais e emocionais.

De acordo com Gardner (1994), numa escola que realça, sobretudo, o conhecimento das áreas curriculares, em que as crianças são mais valorizadas pelas inteligências linguísticas e logico-matemáticas, o professor deve ser capaz de motivar as crianças e criar um ensino integrador e motivador, utilizando estratégias que sejam adequadas às características do seu grupo. Deve ser capaz de criar novos contextos que sejam adaptados às individualidades do grupo e, assim, conseguir chegar a todos.

Nesta linha de pensamento, considera-se que diferenciar, é um processo complexo, que não depende apenas do professor, mas também das crianças, do currículo, das metodologias, estratégias, atividades que orientam as crianças na construção e desenvolvimento da sua autonomia na aprendizagem. Para Santos (2009), diferenciar é adaptar as práticas de ensino às crianças que se tem, atendendo às suas características pessoais, mas também às coletivas/coletivas, aos seus pontos fortes e aos aspetos menos conseguidos. Para isso, é necessário haver um conhecimento profundo sobre os mesmos bem como o conhecimento e domínio de múltiplas estratégias de ensino-aprendizagem. Ao promover a diferenciação o professor está não só a criar o interesse, como também a despertar motivação à criança tornando-a mais autónoma, ativa, participativa e crítica.

A definição de Tomlison e Allan (2002), integra um conjunto de fatores e princípios que importa considerar na definição. As autoras apresentam uma conceptualização que se encontra sistematizada na figura 1.

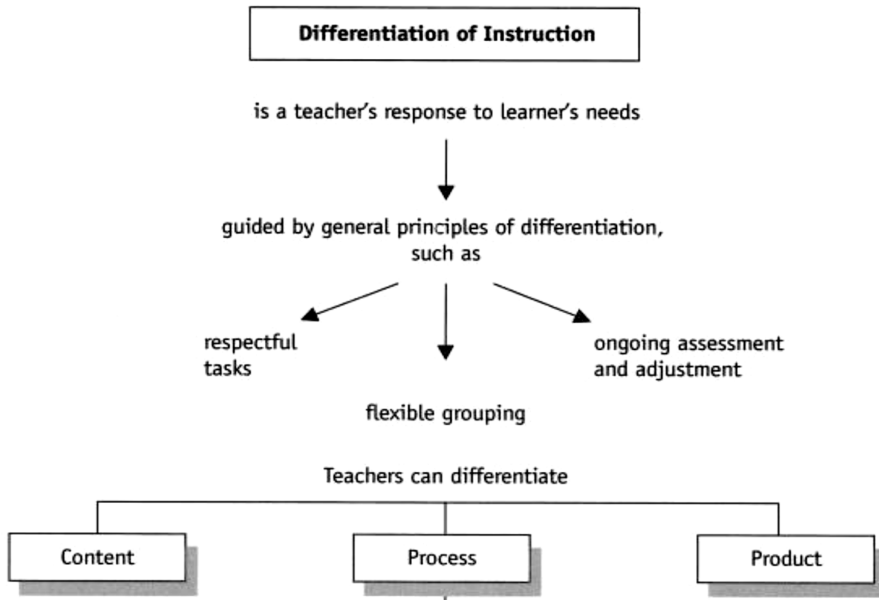


Figura 1 – Mapa de conceptualização para a diferenciação pedagógica

Segundo as autoras a diferenciação em contexto escolar, pode ser definida como a resposta dos professores às necessidades dos aprendentes, guiada por três princípios fundamentais de diferenciação: **(i)** conceção de tarefas respeitadoras das características de cada criança; **(ii)** construção de grupos flexíveis e **(iii)** um processo de contínuo reajustamento e reavaliação. Neste processo os docentes devem realizar diferenciação a três níveis: dos conteúdos, dos processos e dos produtos, tendo em consideração os ritmos (prontidão), os interesses e o perfil de aprendizagem. Conforme salientam as autoras este processo realiza-se através de um conjunto de estratégias e recursos de aprendizagem tais como: inteligências múltiplas, *Jigsaw*, variedade de textos, grupo de investigação, questionários *online*, etc.

O professor ao diferenciar a sua ação pedagógica, está apenas a adequar métodos, técnicas e matérias, de acordo com as necessidades de cada criança, aceitando assim as suas diferenças e ao mesmo tempo reconhecendo que ela é capaz.

Tomlinson (2008) salienta que, em salas onde a DP é pouco relevante, apenas as semelhanças entre os alunos são o foco da ação. Por sua vez, em salas onde a DP é considerada e assumida, os pontos em comum das crianças são reconhecidos e

desenvolvidos, mas as diferenças são elementos muito importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, ao promover a diferenciação o professor está não criando só interesse, como também irá motivar a criança, tornando-a mais autónoma, ativa, participativa e crítica, pois um dos fatores que se evidencia no ensino diferenciado é o envolvimento dos alunos. Este envolvimento resultará do tipo de experiências de ensino aprendizagem que se oferecem e se elas são relevantes, interessantes e apelam à participação ativa das crianças.

De seguida apresentamos três aspetos que devem ser considerados quando pretendemos realizar DP: a diferenciação dos conteúdos, dos processos e dos produtos.

1.2. Diferenciação de conteúdos, processos e produtos

Quando falamos em diferenciação de conteúdos, referimo-nos ao processo que procura dar uma resposta a três aspetos: nível de preparação, de interesses e perfil de aprendizagem dos alunos.

De acordo com Tomlinson (2008), a diferenciação de conteúdo relativamente ao nível de preparação, tem como objetivo “ajustar o material ou informação ensinada aos alunos à sua capacidade de leitura e compreensão” (p. 117). Prende-se com a adequação dos conteúdos aos conhecimentos prévios da criança.

A autora apresenta uma solução para facilitar este processo, e designa-a de *Equalizador*, e refere como deve o professor proceder para conseguir adequar os conteúdos de acordo com as especificidades de cada criança. O equalizador, serve para planificar aulas diferenciadas, apresentando a configuração de um equalizador de uma aparelhagem com os botões. Estes botões servem para “ajustar (...) de acordo com as diferentes necessidades dos alunos” e assim conseguimos desafiar mais as possibilidades das crianças adequando de uma maneira mais eficaz “materiais, atividades e produtos” (p. 79).

Assim, a utilização do *equalizador*, em turmas diferenciadas, considera os seguintes elementos: i) do básico ao mais complicado, considerando as informações, ideias materiais e aplicações; ii) do concreto ao mais abstrato, tendo em conta as representações, ideias, aplicações e materiais; iii) do simples ao complexo, implicando os recursos, pesquisa, questões, problemas, capacidades e objetivos; iv) de faceta única a facetas múltiplas, incluindo indicações, problemas, aplicação, soluções, abordagens e ligações disciplinares; v) pequeno salto ou grande salto com a aplicação, *insight* e transferência; vi) mais estruturada ou mais aberta, relativa a soluções, decisões e abordagens; vii) menor autonomia ou maior autonomia, concedida nos processos de planificação, conceção e monitorização e viii) lenta ou rápida, considerando o ritmo de estudo e o ritmos de raciocínio. Nesta conceção, importa pensar em estratégias que operacionalizem as ideias anteriormente apresentadas.

No que diz respeito à diferenciação de conteúdos com base no interesse, ela constitui-se como uma constante procura por parte do professor da adequação dos conteúdos com base nos interesses das crianças. Segundo Tomlinson (2008), o professor deve procurar diversificar materiais e ter várias ideias para que consiga refletir-se nos interesses das crianças.

Por último, diferenciação de conteúdos de acordo com o perfil de aprendizagem, prende-se com o facto de assegurar que cada criança tenha várias possibilidades de recorrer a materiais com ideias que correspondam à sua maneira preferida de aprender (Tomlinson, 2008).

Relativamente à diferenciação de processos como a própria palavra “processos” indica, tem a ver com processar, ou seja, compreender e assimilar algo novo. É necessário, quando entramos em contacto com algo novo, tempo para assimilar, compreender, para assim conseguirmos tirar algum significado. Diferenciação de processos é isso mesmo, é permitir à criança que durante o processo de aprender algo novo, tenha tempo para conseguir chegar a um significado.

Para Tomlinson (2008), diferenciar o processo deve respeitar os três aspetos referidos anteriormente (nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem) e que passamos a citar:

- i. “diferenciar o processo de acordo com o nível de preparação do aluno significa adequar a complexidade de uma tarefa ao actual nível de compreensão e competências do aluno;
- ii. diferenciar o processo de acordo com o interesse do aluno implica dar a oportunidade de escolha aos alunos acerca de aspectos de um tópico no qual se podem especializar ou ajudá-los a fazer corresponder um interesse pessoal a um objectivo de compreensão;
- iii. diferenciar o processo de acordo com o perfil de aprendizagem do aluno costuma significar encorajar os alunos a compreenderem uma ideia através de uma forma preferida de aprendizagem” (p. 128).

Assim, e nunca esquecendo os aspetos acima referidos, o professor deve adequar as tarefas, proporcionando oportunidades de escolha e incentivando a compreensão das ideias através da forma de aprendizagem que as crianças mais gostem.

Num último ponto, a diferenciação de produtos é referente ao produto, ou seja, está relacionada com a diversidade de modos de pensar das crianças e para tal há que procurar diversificar o tipo de abordagens e estratégias na resolução de tarefas. Cada criança tem o seu produto, ou seja, o produto representa todo o vasto conhecimento que a criança tem.

Tomlinson (2008) defende que, o produto deve ser usado para ajudar as crianças a aplicar as suas ideias e capacidades e a explorar formas de expressão que lhes são desconhecidas.

Assim, a diferenciação de produtos deve contribuir para fazer as crianças pensar, aplicar e desenvolver todos os conhecimentos essenciais. Como tal, deve professor conhecer os “níve[is] de compreensão e capacidade” de pensar da criança e, deste modo, adequar as tarefas de acordo com a especificidade de cada criança (p. 135). Por este motivo, as tarefas bem concebidas podem ser altamente motivadoras e entusiasmantes.

1.3. Ambientes promotores de aprendizagens diferenciadoras

Tal como se afirma no *Teaching and learning international survey* (OECD, 2009), o ambiente educativo é um fator muito importante a ter em conta na diferenciação pedagógica, uma vez que afeta os resultados e a capacidade de concentração das crianças. As ações detas nas salas de aprendizagem e a criação de um ambiente favorecedor e seguro tem-se revelado como uma dimensão fundamental na realidade das escolas e na promoção do sucesso educativo das mesmas. Neste sentido, salienta-se que esta é uma das dimensões mais desafiantes no trabalho dos professores.

Para Heacox (2006), é importante que o professor consiga promover algumas características que a seguir se enunciam, para que o ambiente em sala seja favorável à DP. É então necessário que o professor:

- i. promova a aceitação das diferenças;
- ii. afirme que todos os alunos têm pontos fortes que podem ser usados na aprendizagem;
- iii. reconheça que para o trabalho ser justo deve, por vezes, ser diferente;
- iv. reconheça que o sucesso tem diferentes significados para diferentes pessoas;
- v. permita que as crianças trabalhem com várias pessoas para alcançarem vários objetivos;
- vi. reconheça que a motivação-chave é o interesse e que todos os alunos têm interesses diferentes;
- vii. crie sentimentos de competência social e de confiança na aprendizagem; valorize o esforço e o melhor que cada criança dá;
- viii. favoreça e louva o sucesso obtido pelas crianças tanto em trabalhos com maior grau de dificuldade como em trabalhos de grau de menor dificuldade;
- ix. encoraje a exploração dos interesses, dos pontos fortes e das preferências de aprendizagem de cada criança;
- x. alimente o espírito criativo de cada criança;
- xi. valorize o trabalho de todos.

Para que tudo isto seja exequível e para que a DP aconteça é necessário criar uma estrutura complexa de organização pedagógica, na sala de atividades e de aulas, ao nível da

organização dos materiais, das atividades e das tarefas, da organização do tempo e do espaço. Só assim será possível ao professor adequar as estratégias que melhor se adaptam às características presentes no contexto.

1.4. Organização temporal

A organização do tempo, não é de modo algum desprovida de intencionalidade pedagógica, tem uma grande importância e impacto no desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Como nos dizem Zabalza (1998) e Hohmann e Weikart (2011), para além da segurança e autonomia, a rotina diária é uma mais-valia, uma vez que lhe é atribuída um papel importante no momento de definir o contexto no qual as crianças se movimentam e agem. Hohmann e Weikart (2011), completam a ideia, referindo que adequada apropriação da estrutura da rotina diária, permite à criança aceder a tempo suficiente para perseguir os seus interesses, fazer escolhas, tomar decisões e resolver problemas à sua dimensão no contexto dos acontecimentos que vão surgindo.

Relativamente ao 1.º CEB, a organização do tempo está implícita na gestão e organização do currículo. Cadima (1997) descreve uma realidade que vigora já alguns tempos nas escolas e que muitos professores têm dificuldade em compreender. Para a autora, o currículo é um percurso que deve ser feito por todas as crianças e preferencialmente de forma individualizada, pois nem todas começam do mesmo ponto de partida. Neste sentido a autora considera que é assim, importante que todos os professores entendam que é necessário adequar e flexibilizar o tempo, para que todas as crianças consigam realizar as tarefas e alcançar os objetivos pretendidos ao seu ritmo.

De acordo com Folque (1999) e Niza (2000), a diversidade curricular situa-se, neste modelo, principalmente nos processos organizativos de ensino/aprendizagem, e o currículo serve ao professor como um instrumento de que ele se apropria e sobre o qual toma as suas decisões e reconstruções. Aqui o professor tem uma posição e uma opinião, visto que ele é o autor e ator desse currículo, autor pois é ele quem o constrói adequando-o à realidade concreta que tem na sua sala através da adequação de tarefas respeitadoras das características das crianças, e ator porque o põe em prática.

1.5. Organização espacial

O espaço e a sua organização têm um papel fundamental no modo de aprendizagem das crianças, uma vez que nele se centralizam todas as aprendizagens, o que influencia o modo como o professor e as crianças pensam e se comportam.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), as crianças precisam de “espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas, espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas

invenções, e espaço para os adultos se juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses” (p. 162).

Ao professor cabe a tarefa de organizar o espaço, ajustando-o às características das crianças, e, por isso, um espaço com uma organização flexível e não fixa. Conforme refere Cunha (2013), não existe um “modelo ideal” de organização do espaço, pois este é organizado em função do grupo de crianças que acolhe. É fundamental que o ambiente educativo seja pensado a partir delas e para elas, no sentido potenciar e estimular o seu desenvolvimento e possibilitem as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário, tomadas de decisões, que as permita serem autónomas e livres. Só assim, a criança sentirá curiosidade para explorar e encontrará novos desafios.

2. Metodologia

Nesta secção do trabalho, pretendemos apresentar uma breve descrição da metodologia que sustenta este estudo com base na investigação que se pretendia realizar.

Utilizamos uma linha metodológica que se orientou pelos princípios da investigação-ação

Através deste estudo, pretendíamos analisar os modos de ação que favorecem a DP, tendo em conta os interesses, os ritmos e as necessidades de aprendizagem de cada criança. Utilizamos a escala de empenhamento do adulto, constantes no Manual DQP (Bertram & Pascal, 2009), que nos permitiu aferir dados de carácter quantitativo.

2.1. A escala de empenhamento do adulto

Para avaliação do desempenho docente, neste caso do desempenho do estagiário, foi utilizada a *escala de empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009).

Esta escala, através dos seus indicadores, permite refletir sobre as realidades educativas e identificar o tipo de interações entre o adulto-criança. Segundo Bertram e Pascal (1999), este instrumento permite “observar os educadores e os auxiliares da acção educativa na sua interacção com as crianças” (p. 102). Ainda de acordo com os mesmos autores, a escala foi “desenhada para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos” (p. 35), e constitui uma técnica de observação que “mede as qualidades de um ensino eficaz demonstradas pelo adulto” (p. 22).

Esta escala é avaliada em três categorias:

- i. Sensibilidade – trata-se da atenção e cuidado que o professor demonstra ter para com os sentimentos e bem-estar emocional da criança;
- ii. Estimulação – reporta-se à forma como o professor concretiza a sua intervenção no processo de aprendizagem e ao conteúdo dessa mesma intervenção;

- iii. Autonomia – trata-se do grau de liberdade que o professor dá à criança para escolher, experimentar, emitir juízos, exprimir ideias e opiniões, negociar. Engloba também o modo como o adulto lida com os conflitos, as regras e os problemas de comportamento.

Em cada uma destas categorias de ação o empenhamento é classificado de um a cinco. As observações classificadas no nível um indicam a total falta de empenhamento; no nível dois, atitudes onde predomina a falta de empenhamento com traços de empenhamento; no nível três o adulto revela atitudes neutras face ao empenhamento; o nível quatro indica atitudes predominantes de empenhamento com alguns traços de falta de empenhamento e, o nível cinco reporta-se ao total empenhamento do adulto.

3. Análise e discussão dos dados

Os dados apresentados são o resultado das observações realizadas ao longo de todo o processo de intervenção na prática, considerando a *escala de empenhamento do adulto* (Bertram & Pascal, 2009).

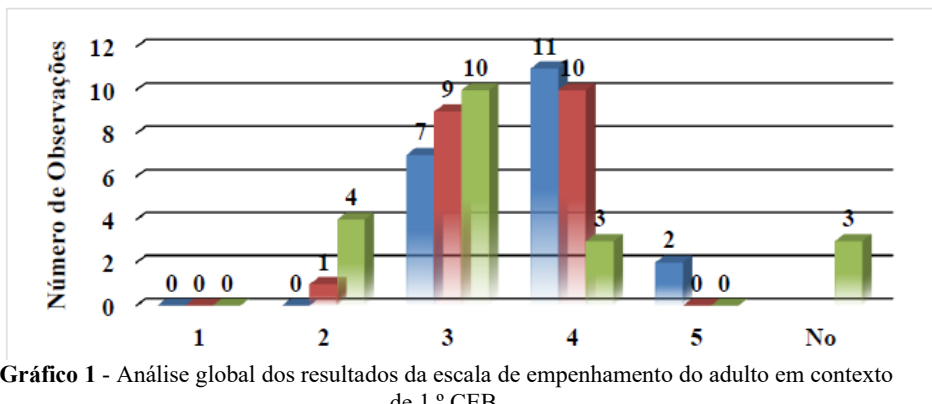


Gráfico 1 - Análise global dos resultados da escala de empenhamento do adulto em contexto de 1.º CEB.

Através da análise do gráfico 1 verificamos que a pontuação se subdivide entre o nível dois e o nível cinco, o que demonstra que existiram pequenas variações nas características do estilo de mediação da ação educativa do adulto. Verificamos também que não se registaram observações no nível um, o que significa que a intervenção do professor, no processo de aprendizagem das crianças, não apresenta características de total falta de empenhamento.

O gráfico 1 apresenta a frequência global nas três subescalas (sensibilidade, autonomia, estimulação), mostra que a frequência da sensibilidade é mais elevada relativamente às outras subescalas, que nas subescalas, da autonomia e da estimulação, se apresentam relativamente próximas. É importante realçar que o valor absoluto da frequência de

comportamentos não observados é igual ao valor da frequência do nível quatro relativos à subescala da autonomia.

Subescala \ Nível	1	2	3	4	5	NO	Total	Média
Sensibilidade	0	0	7	11	2		20	3,75
Estimulação	0	1	9	10	0		20	3,45
Autonomia	0	4	10	3	0	3	20	2,5

Tabela 1 -Médias globais da escala do empenhamento do adulto em contexto de 1.º CEB

Através da análise dos dados conseguimos perceber que o valor da subescala da sensibilidade (3,75) é maior que o valor da subescala da autonomia (2,5) e da estimulação (3,45), como já tínhamos referido anteriormente. No que diz respeito à sensibilidade (3,75), verificamos que o adulto era sensível às crianças, ou seja, mostrava empatia e respeito por elas. Por sua vez subescala da autonomia (2,5), apresenta o valor mais baixo relativamente às outras subescalas.

Pensamos que o facto de as crianças estarem habituadas a aulas expositivas, sem que fosse necessário haver procura de informação e principalmente iniciativa própria, poderia ser uma das justificações para o valor obtido na subescala da autonomia, pois as crianças questionavam-nos sempre sobre o que fazer a seguir. Procuramos, ao longo das intervenções, que elas se tornassem, cada vez mais, autónomas e responsáveis pela construção dos seus conhecimentos, através da criação de aulas dinâmicas e com carácter investigativo. No caso da subescala da estimulação (3,45), denota-se que houve uma preocupação por parte do professor estagiário em criar estímulos e em procurar motivar as crianças durante as tarefas.

4. Conclusões

No decorrer de todo este processo investigativo, fomos nos deparando com algumas dificuldades, pois fomo-nos apercebendo que o conceito de DP era pouco claro para as pessoas externas ao trabalho. Percebemos também que a organização de atividades, de materiais, do espaço e do tempo são fatores muito importantes na prática de estratégias que promovam a DP, pois ao longo do tempo, houve necessidade de uma reformulação nas práticas, pois fomo-nos deparando com alguns aspetos que não correspondiam às práticas mais acertadas e que não favoreciam a DP. Apercebemo-nos que os materiais encontrados nas salas eram poucos e alguns desadequados, o espaço não permitia muitas interações, novas brincadeiras, o modo de como a rotina estava organizada seguia um “modelo rígido”.

Assim, foi necessário reavaliar e pensar em novas estratégias para conseguir criar um ambiente de bem-estar para que a DP pudesse ser considerada.

Neste enquadramento, utilizamos a *escala de empenhamento do adulto*, que permitiu analisar a ação que desenvolvíamos, para, assim, conseguirmos perceber se os modos da nossa ação favoreciam e respeitavam as crianças. Torna-se assim importante referir, que os professores devem ser capazes de se autoanalisar e de serem críticos com eles próprios, pois como refere Nóvoa (2009), é importante “criar nos futuros professores hábitos de reflexão e de autorreflexão que são essenciais numa profissão que não se esgota em matrizes científicas ou mesmo pedagógicas, e que se define, inevitavelmente, a partir de referências pessoais” (p. 8).

A utilização desta escala permitiu perceber que, a ação do estagiário, enquanto diferenciador pedagógico foi positiva, embora na maioria das subescalas os valores se encontrassem um pouco abaixo do valor médio de referência, fomos notando que a cada dia que passava íamos conseguindo respeitar as crianças, escutá-las, questioná-las e apoiá-las. Percebemos que o facto de estarmos numa fase inicial do percurso profissional nos leva a centrar em nós a ação em vez de darmos resposta à voz das crianças. Procuramos combater este fator e assim favorecer a aprendizagem das crianças valorizando a sua competência e autonomia.

Conseguir “implementar” a DP não é fácil, implica conhecer as crianças e famílias e, sobretudo tempo para que o processo possa ser pensado e implementado. Ainda assim este estudo deu-nos uma pequena prova de que nem todas as crianças reagem da mesma maneira às atividades e que é necessário estimulá-las de diferentes maneiras para que elas conseguissem atingir o pretendido, provando cada vez mais, que é necessário tratar cada criança de modo diferente, de acordo com as suas características, respeitando sempre as seus interesses e necessidades.

Referências

- Bertram, T., Pascal, C., (2009). *Desenvolvendo a qualidade em parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Cadima, A. (1997). A experiência de um círculo de estudos para uma pedagogia diferenciada. In A. Cadima. (ed.). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários*. (pp.13-21). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cunha, L. (2013). *O enriquecimento do espaço pedagógico à luz de uma abordagem ativa*. Relatório de estágio de Mestrado em Educação Pré-Escolar. Braga: Universidade do Minho – Instituto de Educação.

- Folque, M. (1999). A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar. *Revista Escola Moderna*, 5(5), 5-12.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da mente: A teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos*. Coleção Estratégias Educativas. Porto: Porto Editora.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Mikus, A. (2012) *Conceção de estratégias para o ensino coletivo de violino numa sala de aula diferenciada*. Tese de mestrado. Faculdade de educação e psicologia escola de artes. Porto.
- Niza, S. (2000). A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem. *Revista Escola Moderna*, 9 (5), 39-46.
- Nóvoa, A. (2009). *Os professores - Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- Santos, L. (2008). Dilemas e desafios da avaliação reguladora. In L. Menezes; L. Santos; H. Gomes & C. Rodrigues (Eds.), *Avaliação em matemática: Problemas e desafios* (pp. 11-35). Viseu: Secção de Educação Matemática da Sociedade Portuguesa de Ciências de Educação.
- Santos, L. (2009). *Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- OECD (2009) *Teaching and learning international survey: creating effective teaching and learning environments: First results from TAILS – Executive summary*. Paris: OECD
- Tomlinson, C., A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade – Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C., A., & Allan, S., D. (2002). *Leadership for differentiating schools & classrooms*. Austrália: Hawker Brownlow Education.
- Zabalza, M. (1998). *Didáctica da educação infantil* Rio Tinto: Edições Asa