

# **DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**“THE BIGGEST CHALLENGE”**

---

**CARLA SUSANA DO NASCIMENTO REIS**

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1º  
Ciclo do Ensino Básico  
julho de 2017

**VERSÃO DEFINITIVA**



Provas para obtenção do grau de Mestre em Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico

**DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ENSINO DO INGLÊS NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

“THE BIGGEST CHALLENGE”

Autora: Carla Susana do Nascimento Reis

Orientador: Professor Doutor José Reis Jorge

Coorientadora: Mestre Vera Lúcia Campeão Araújo dos Santos Ribeiro

julho de 2017

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, professor Doutor José Reis Jorge, pela sua disponibilidade.

À minha coorientadora, Mestre Vera Campeão pela disponibilidade que sempre demonstrou, pelos valerosos conselhos, pelo constante incentivo, pelo bem-querer e, acima de tudo, pela atitude e dedicação com que encara a sua profissão sendo um exemplo a seguir.

À professora cooperante Carmen Marques e a todos os alunos que ao longo destes oito anos contribuíram para a construção e correção do meu percurso profissional.

À minha família:

Aos meus pais, meus heróis, meus pilares de formação que amo muito, pelo apoio, auxílio, carinho e por todos os valores éticos que souberam me transmitir;

Às minhas filhas Marta e Mafalda a quem não pude dar o tempo e a atenção que gostaria nestes últimos meses de maior dedicação ao Mestrado e ao Trabalho Final; Ao meu marido por me suportar e acreditar sempre no meu trabalho.

Aos meus amigos que sempre me apoiaram:

À Cláudia pelo constante estímulo neste desafio;

À Telma por estar sempre lá;

À Vanessa por toda a sua disponibilidade e auxílio;

À Joana e à Mafalda pela preciosa companhia no trajeto, pelo carinho, pelos momentos de aprendizagem que vivemos juntas e por me fazerem acreditar e sonhar.

A todos aqueles que, na impossibilidade de referir os seus nomes, estiveram sempre a meu lado com uma palavra de incentivo e encorajamento.

## **Resumo**

O presente trabalho tem como objetivo não só uma revisão bibliográfica, mas também uma breve descrição e reflexão sobre a minha prática e o percurso de aprendizagem que me propus desenvolver ao longo deste Mestrado, enquanto professora de Inglês do 1º Ciclo. Integra e explora um tema que considero deveras desafiante pelas potencialidades, limitações e dificuldades inerentes: a Diferenciação Pedagógica no ensino do Inglês do 1º Ciclo.

Atualmente, nas salas de aula, os professores enfrentam uma população de estudantes cada vez mais diversificada. Os alunos vêm para a escola com uma gama de interesses, um passado cultural, uma prontidão académica e estilos de aprendizagem muito mais amplos.

Cada criança é única e aprende de forma diferente. O professor de Inglês do 1º Ciclo tem simultaneamente o privilégio e a responsabilidade de trabalhar com aprendentes com características singulares e ao planificar as aulas deverá promover o gosto pela aprendizagem da língua e o estabelecimento de uma relação positiva com a mesma, tendo em conta vários fatores que influenciam a aprendizagem nesta faixa etária.

Para que todos os alunos tenham sucesso, os professores precisam de encontrar abordagens pedagógicas que lhes permitam responder às necessidades individuais de cada aluno. Tal abordagem é a da diferenciação pedagógica.

Este relatório final conjuga não só uma componente mais teórica assim como uma componente mais descritiva e autorreflexiva do meu trabalho enquanto professora de Inglês do 1º Ciclo.

## **Palavras-chave**

Língua estrangeira – Inglês, diferenciação, reflexão, planificação, avaliação, ensino do Inglês aos mais novos.

## **Abstract**

*The present work aims to describe and reflect on my practice and learning course that I intend to develop throughout this masters as an English teacher. It integrates and explores a theme that I consider really challenging because of the potentialities, limitations and inherent difficulties: Pedagogical Differentiation in the teaching of English to Young Learners.*

*In today's classrooms, teachers face an increasingly diverse student population. Students come to school with a range of interests, a cultural background, academic readiness and much broader learning styles.*

*Each child is unique and learns differently. The English teacher of young learners has both the privilege and the responsibility to work with learners with unique characteristics and when planning the English lessons, he should promote a taste for learning the language and establish a positive relationship with it, taking into account several factors that influence learning in this age group.*

*For all students to succeed, teachers need to find pedagogical approaches that allow them to respond to the individual needs of each student. Such an approach is that of pedagogical differentiation.*

*This final report then combines not only a more theoretical component as well as a more descriptive component and a self-reflexive component of my work as an English Teacher of Young Learners.*

## **Keywords**

*Foreign language – English, differentiation, reflection, planning, evaluation, teaching English to young learners*

## **Abreviaturas e Siglas**

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CEB – Ciclo do Ensino Básico

LE – Língua Estrangeira

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

ME – Ministério da Educação

NEE – Necessidades Educativas Especiais

QECRL – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Índice

Agradecimentos .....	ii
Resum .....	iii
Abstract .....	iv
Abreviaturas e Siglas .....	v
Índice .....	vi
Introdução .....	1
1. A Diferenciação Pedagógica .....	4
1.1. Conceito e princípios .....	4
1.2. Educação inclusiva .....	7
1.3. Ensino Diferenciado: o que fazer e como .....	11
1.4. Aprendizagem Construtivista .....	18
2. O Ensino do Inglês no 1º CEB .....	20
2.1. Importância do Inglês .....	20
2.2. Implementação do ensino do Inglês no 1º CEB .....	22
2.3. Articulação e integração curricular .....	24
2.4. TIC na aprendizagem do Inglês .....	26
2.5. Planificação em LE .....	29
2.6. Avaliação como instrumento facilitador da diferenciação no ensino do Inglês .....	33
Conclusão (Reflexões finais) .....	36
Referências Bibliográficas .....	43
Referências Legislativas .....	45

## Introdução

Este trabalho surge da necessidade que sinto como profissional do ensino em saber mais sobre o tema da diferenciação em Inglês do 1º Ciclo para, também, eu própria saber como melhor atuar neste contexto atual cada vez mais diversificado.

Alarcão (2001) advoga que qualquer professor verdadeiramente merecedor desta designação é, no fundo, um investigador e a sua investigação tem uma relação intrínseca com a sua função de professor. A autora acrescenta:

Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (Alarcão, 2001, p.6).

Qualquer tipo de ensino, hoje em dia, confronta-se cada vez mais com uma grande heterogeneidade social e cultural. Como docente de turmas onde a diversidade é uma realidade, pois são constituídas por crianças oriundas de diferentes países, pertencentes a diferentes classes sociais, hábitos, costumes e religiões, com diferentes origens culturais e diferentes capacidades cognitivas, achei pertinente optar pela escolha deste tema para o desenvolver neste meu trabalho.

A escola portuguesa é, hoje, um microcosmo da nossa sociedade pois tem crianças e jovens de muitas etnias, culturas e nacionalidades, com diferentes ritmos de aprendizagem e variadas necessidades educativas que trazem desafios extraordinários, é, pois, necessário reconhecer a diferença como um valor e integrá-lo na ação do dia-adia, de forma a contribuir para uma maior qualidade no ensino e também para tornar a própria sociedade melhor.

Cada criança é única e aprende de forma diferente. O professor de Inglês do 1º Ciclo tem simultaneamente o privilégio e a responsabilidade de trabalhar com jovens aprendentes com características singulares.

Assume-se que a antecipação da idade de iniciação ao ensino do Inglês decorre do reconhecimento:

- “da relevância da introdução da aprendizagem da Língua Inglesa enquanto língua de comunicação internacional por excelência e instrumento das novas tecnologias de informação;
- do seu carácter essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, conforme o Quadro Europeu Comum de Referência enuncia;
- dos benefícios que o desenvolvimento precoce de uma competência comunicativa numa língua universal como o Inglês necessariamente implica, no contexto da crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia;
- do seu contributo, tido por fundamental, para a construção da cidadania.”<sup>1</sup>

Conscientes da importância e do desafio que este nível de ensino constitui uma vez que é o momento ideal para promover o gosto pela aprendizagem de uma língua estrangeira (LE), neste caso o Inglês, e o estabelecimento de uma relação afetiva com a mesma, os professores devem respeitar e perceber as diferentes realidades que vão encarar em cada sala de aula.

Orlando Strech-Ribeiro (Strech-Ribeiro, 1998) sistematiza o papel do ensino da LE que deve pautar-se sempre por princípios promotores da inter e transdisciplinaridade, numa perspetiva de integração curricular que consagre uma visão simultaneamente humanista e holística da educação da criança.

Ensinar Inglês no 1º Ciclo é um desafio que não deve ser desvalorizado e exige uma adequada preparação. Segundo a minha prática profissional, acredito que ao planificar as suas aulas, o professor de Inglês deverá ter em conta algumas linhas orientadoras, ingredientes que constituem a receita perfeita:

- Todos os alunos têm estilos de aprendizagem diferentes;
- Comparativamente a idades mais avançadas, nesta faixa etária espera-se menor tempo de concentração dos alunos, por isso as aulas devem ser apoiadas em suportes visuais e mais lúdicos;
- O elogio tem neste nível de ensino um papel de motivação muito importante;

---

<sup>1</sup> Programa de Generalização do Ensino de Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico, Orientações Programáticas, Materiais para o Ensino e a Aprendizagem, Ministério da Educação, DGIDC, 2005, p. 9.

- As atividades devem ir ao encontro dos interesses e expectativas dos alunos contemplando não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o desenvolvimento físico e emocional dos alunos;
- Os alunos devem beneficiar de atividades de interação comunicativa que promovam a melhoria de competências sociais e alarguem horizontes culturais;
- As abordagens às diferentes temáticas devem ser contextualizadas, coerentes e transversais;
- Os materiais e recursos utilizados (flashcards, histórias, canções, jogos, portfólios e role-play) devem proporcionar uma aprendizagem mais lúdica, criativa e apelativa.

Ao longo da minha carreira profissional, enquanto professora de Inglês do 1º Ciclo, vivi situações em que senti algumas dificuldades na aplicação de estratégias diferenciadas. Deparei-me com vários alunos que manifestavam dificuldades na aprendizagem desta língua estrangeira, dificuldades essas que não eram só consequência de handicaps visuais, auditivos, ou motores, de dificuldades intelectuais, de distúrbios emocionais, ou ainda de desvantagem cultural ou económica, mas também resultado de uma dificuldade específica de aprendizagem. “The Biggest Challenge”, o maior desafio de todos, revelou ter um grau de dificuldade muito maior do que o expectável.

Todos sabemos que uma aula bem estruturada deverá passar por um forte processo de reflexão e de tomadas de decisão que irão influenciar definitivamente a eficácia das aprendizagens que proporcionamos aos nossos alunos e consequentemente o sucesso do nosso trabalho. O professor deve adotar e adaptar propostas de aprendizagem, tendo em conta as características específicas, dificuldades de aprendizagem e o ritmo de trabalho de cada turma e de cada aluno.

Ao contrário da maioria das outras práticas, a diferenciação pedagógica é um programa exaustivo para todo o dia escolar e não um método isolado que tenha necessidade de ser integrado numa única matéria ou na atuação isolada de um professor.

Os alunos devem cada vez mais ser envolvidos em formas de aprendizagem diferenciadas que promovam a sua autonomia, que se centrem no desenvolvimento de competências da aprendizagem com a colaboração dos pares e do professor. Este tem o dever de compreender os alunos enquanto indivíduos com motivações, expectativas, representações de aprendizagem da língua, objetivos pessoais e dificuldades. Observar e compreender de que modo as dimensões social e individual de aprendizagem se podem articular por forma a promover processos de transformação (inter) pessoal.

Importa realizar mais investigação pedagógica que possa contribuir para consolidar o conhecimento profissional sobre esta importante abordagem na educação de uma língua estrangeira.

# 1. Diferenciação Pedagógica

## 1.1 Conceito e Princípios

O que é diferenciação?

No seu sentido mais amplo, a diferenciação foi definida como uma filosofia de ensino que supõe que os estudantes aprendam melhor quando os professores efetivamente lidam com a variedade de ritmos, interesses, níveis e preferências de aprendizagem de crianças provenientes de culturas, famílias e estratos sociais diversos e com motivações para a aprendizagem muito distintas procurando estabelecer a ponte entre as línguas e comportamentos. A diferenciação está orientada para alunos com objetivos comuns, mas que podem realizar atividades diferentes para os atingirem.

Heacox (2006) fundamenta que o ensino diferenciado é “uma forma de pensar acerca do ensino e da aprendizagem. É também um conjunto de estratégias que ajuda a abordar e a gerir melhor a variedade de necessidades educacionais na sala de aula” (p.6).

Grave-Resendes e Soares (2002) corroboram a afirmação anterior quando referem que a diferenciação pedagógica é “a identificação e a resposta pedagógica a uma variedade de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma” (p.22).

Roldão (2003) afirma que o alargamento da escolaridade obrigatória em Portugal (seis anos em 1964, nove anos depois da LBSE de 1986) teve como consequência o aparecimento de estratégias de diferenciação “como recurso face ao crescimento do insucesso escolar associado à massificação da escolarização” (p.21).

Entende-se que o sucesso dos alunos tem de ser alcançado independentemente das suas diferenças. Tal como Sousa (2010), julgamos que “qualquer que seja a conceção que se tenha da diferença, ela é, hoje, um fenómeno incontornável na escola” (p.59). De acordo com Ferreira (2017), a diferenciação pedagógica inclui a planificação e a atuação em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagem diferente. (...) A tarefa atual da escola é conseguir reconhecer as diferenças, não só as culturais, mas também ao nível dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, de interesses e de capacidades na pluralidade dos seus alunos, e

encontrar estratégias de adaptação e de desenvolvimento que a todos respeite e a todos inclua. (Ferreira, 2017, p.70)

Para Przesmycki (1991) a diferenciação pedagógica acontece através da interação entre o aluno, o professor e o saber tomando em consideração três dispositivos de diferenciação de forma a potencializar a aprendizagem: conteúdo, processo e produto.

- A diferenciação de conteúdo, permite que os alunos conheçam diferentes tipos de textos e documentos sobre um determinado tema, estabelecendo competências e objetivos para os alunos com necessidade de adaptações curriculares e transmitindo o que se espera deles;
- A diferenciação no processo envolve a definição de tarefas diferentes para estudantes com capacidades diferentes. Uma maneira de conseguir pode ser produzir diferentes conjuntos de tarefas ou exercícios dependendo das habilidades dos estudantes. No entanto, alguns professores não estão dispostos a empregar este método devido às implicações sociais e à planificação adicional que isso implica. Um método alternativo é usar um único plano composto por tarefas que vão aumentando o grau de dificuldade. Os alunos mais avançados progredirão rapidamente para as perguntas posteriores, enquanto os menos capazes podem concentrar-se em entender o essencial. A aprendizagem colaborativa pode ser outro método utilizado pois encoraja os alunos mais tímidos a participar em atividades de grupo. Enquanto docentes, devemos estar cientes de que fazer com que os alunos se envolvam em atividades de grupo pode ser extremamente benéfico uma vez que desenvolve o trabalho em equipa e o apoio mútuo; Pode, de igual forma, trazer uma dimensão competitiva para a aprendizagem, o que pode motivar alguns alunos a esforçarem-se para obter melhores resultados e, talvez o mais importante de tudo, expõe os alunos a diferentes processos de pensamento e de capacidades de resolução de problemas, o que os ajuda a desenvolver suas próprias habilidades de raciocínio

- A diferenciação por produto é uma técnica pela qual todos os alunos realizam a mesma tarefa, mas é espectável e aceitável uma variedade de resultados. Por exemplo, o professor define uma tarefa, mas em vez de trabalhar para uma única resposta "correta", os alunos chegam a um resultado personalizado dependendo do seu nível de capacidade. É um método sobre o qual alguns professores têm reservas, pois existe o risco de que os alunos com menor capacidade de aprendizagem atinjam um nível de compreensão inferior, no entanto, esse risco pode ser um pouco mitigado, se o docente estabelecer um conjunto claro de diretrizes que se aplicam a todos os alunos.

A forma e o momento como cada um destes dispositivos de diferenciação deve ser utilizado podem depender de diferentes critérios, como seja disponibilidade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos. A diferenciação, no fundo, não é mais do que uma instrução modificada que ajuda estudantes com diversas necessidades académicas, interesses e diferentes estilos e ritmos de aprendizagem a dominar o mesmo conteúdo académico.

Para Perrenoud (1997) diferenciar significa romper com a pedagogia magistral – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo – e pôr em funcionamento um planeamento de trabalho que integre mecanismos didáticos de forma a colocar cada aluno perante situações de aprendizagem mais favoráveis.

Na opinião de Roldão (1999) “diferenciar significa definir percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas” (p. 52).

Ou seja, a diferenciação pedagógica implica estabelecer diferentes caminhos para os alunos, consoante as dificuldades que vão surgindo, tendo em mente que todos devem adquirir as mesmas competências. Ainda de acordo com a autora, o objetivo da diferenciação pedagógica é “que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes que todos precisam na vida pessoal e social” (ibidem, p. 53), mas tendo presente que o ponto de partida de cada aluno é igual para todos.

Contudo, na opinião das autoras Tomlinson & Allan (2005), as escolas não se encontram preparadas para dar resposta à recetividade dos alunos, aos vários perfis de

aprendizagem e aos seus interesses embora estas diferenças sejam uma riqueza que muitas vezes fica por explorar.

Nas últimas décadas, passou a ser considerada uma habilidade chave para qualquer professor, especialmente aqueles que lecionam turmas muito grandes e com variadíssimas capacidades e diferentes estilos de aprendizagem. Por isso é tão difícil entender o verdadeiro significado de diferenciação pedagógica e as diferenças entre aprendentes.

## **1.2 Educação Inclusiva**

Todos os alunos têm estilos individuais de aprendizagem e conhecê-los permite ao professor escolher as estratégias mais adequadas, adaptando a sua maneira de ensinar ao estilo de aprender dos alunos.

A escola considerada por muitos investigadores como modelo preferencial para a educação de crianças com necessidades educativas especiais, recebe uma elevada diversidade de alunos e deve estar preparada para disponibilizar uma multiplicidade de respostas pois, para além de ter como função a transmissão de saberes, compromete-se a promover o crescimento psicossocial de todos os alunos (Rodrigues, 2006). Segundo o autor, a escola deve difundir nos alunos o desenvolvimento integral numa perspectiva de preparação para a vida social, profissional e, igualmente, como cidadãos críticos e constitutivos (Rodrigues, 2006).

O conceito de necessidades educativas especiais (NEE) surge como resposta ao princípio da progressiva democratização das sociedades, refletindo hoje em dia os princípios que a filosofia da inclusão prescreve. Pretende-se, assim, chegar a uma igualdade de direitos, nomeadamente no que respeita à não discriminação, tendo por base as características intelectuais, sensoriais, físicas e socio-emocionais das crianças e adolescentes em idade escolar.

O conceito de NEE abrange crianças e adolescentes com aprendizagens atípicas, isto é, que têm dificuldade em acompanhar o currículo normal, sendo necessário, na maioria dos casos, proceder-se a adequações/adaptações curriculares, mais ou menos

generalizadas, e a recorrer-se a serviços e apoios especializados tendo sempre presente as capacidades e necessidades dessas mesmas crianças e adolescentes. (Correia, 1999)

A educação inclusiva visa a equidade educativa, sendo que por esta se entende a garantia de igualdade, quer no acesso quer no resultado. O sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos (Dec. Lei 3/2008).

Para Heward (2003), a Educação Inclusiva dirige-se para alunos diferentes, mas o facto de estes serem diferentes entre si não implica que cada um tenha que aprender, tendo por base uma metodologia diferente. Poderá, de certo modo, proporcionar-se abordagens diferentes ao processo de aprendizagem, criando assim, uma diminuição da desigualdade entre os alunos.

Ao modelo de escola inclusiva ficou sem dúvida associado um documento aprovado em 1994 por cerca de noventa e dois países (incluído Portugal) e várias organizações internacionais que constitui a pedra basilar num percurso educativo rumo à educação inclusiva: a Declaração de Salamanca.

#### Segundo a Declaração de Salamanca (UNESCO,1994)

o princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades. (UNESCO,1994, p.11,12)

O trabalho a desenvolver neste campo da inclusão e diferenciação é, pois, muito vasto e complexo exigindo uma reestruturação de mentalidades, de flexibilização da organização escolar, das estratégias pedagógicas, da gestão dos recursos e do currículo assim como desenvolver práticas educativas que se fundamentam em conceitos-chave como heterogeneidade, diversidade e diferenciação.

De acordo com Tomlinson (2008) o ensino diferenciado é proactivo, cooperativo, qualitativo, promotor de várias abordagens, e centrado no aluno. Proactivo, uma vez que o professor planifica diferentes opções de aprendizagem com base no seu

conhecimento dos alunos; cooperativo porque ao organizar pequenos grupos de alunos e construindo níveis de apoio diferenciados dentro dos mesmos, permite-se a discussão, a descoberta e a partilha de conhecimentos, criando-se uma verdadeira comunidade de aprendizagem; qualitativo mais do que quantitativo, uma vez que é mais eficaz para os alunos ajustar a natureza da tarefa do que a quantidade de tarefas; promotor de várias abordagens ao conteúdo, ao processo e ao produto, de forma a que os professores possam entender e atuar sobre o que os alunos aprendem, como aprendem e como demonstram o que aprenderam e, por fim, centrado no aluno, de modo a providenciar experiências de aprendizagem envolventes, interessantes e relevantes, com desafios adequados a todos.

Para Sá (2001),

À escola competirá a organização de um ambiente cultural que permita a maturação de cada indivíduo no respeito pelos aspetos éticos, cívicos e técnicos, harmoniosamente interligados, humanizando o ensino de modo a que faça evoluir o processo cognitivo e relacional, que possibilite o desenvolvimento de atitudes responsáveis nos jovens, que lhes permitam assumir a responsabilidade pelos seus atos e a capacidade de tomar decisões perante si próprios, perante o grupo e a sociedade em que vivem, aprendendo a participar com autenticidade na construção do bem comum. (Sá 2001, p.13)

Também, segundo este mesmo autor (2001), a escola, tal como a sociedade, deve ser desafiada a repensar estratégias para acolher todos os alunos. Para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola.

Como refere Leite (2002), assiste-se a uma mudança nos “discursos de legitimação da escola de um modelo cultural único, que deveria ser transmitido numa intencionalidade assimilacionista e homogeneizadora”. Essa mudança discursiva caminha no sentido de uma seleção que contemple a diversidade sociocultural das populações escolares ( p.126).

Incluir, exige, pensar sempre em estratégias novas, sendo por isso um processo dinâmico e empreendedor. A verdadeira inclusão deve ter como alicerce um processo de construção de assentimentos - valores, políticas e princípios - oriundos de uma reflexão coletiva sobre o que é a escola, quais as suas funções, os seus problemas e a

forma de solucioná-los. Este processo inclui alterações de várias ordens, tais como: - adaptações ao currículo; - novas formas de organização escolar; - metodologias diversificadas; - alterações em estruturas físicas e em atitudes pessoais.

Schneider & Crombie (2003) defendem que, apesar de durante o processo de aprendizagem do Inglês como língua estrangeira possamos identificar alunos com diferentes domínios a nível linguístico, todos têm o direito à aprendizagem.

A inclusão de todos os alunos nas escolas regulares apresenta aos professores e aos alunos numerosos desafios. O ensino de LE já não se restringe aos alunos que frequentam as atividades extracurriculares. Para os jovens, a aprendizagem na escola não é feita independentemente do grupo de pares em que se encontram inseridos e essa turma pode apresentar uma rica diversidade de talentos e problemas.

O mundo em que vivemos e trabalhamos exige que a aprendizagem seja feita em cooperação com outros, sendo todos eles diferentes em termos de competências e dificuldades. A aprendizagem de uma língua, especialmente quando se trata de uma LE, deve ser realizada num ambiente social e comunicativo.

Qualquer que seja o contexto ou a linguagem, a comunicação social é a razão para dominar uma língua adicional. A finalidade da aprendizagem de uma língua é a de se comunicar com os outros. Os jovens, independentemente da sua deficiência ou capacidade, têm o direito de aprender uma língua da sua escolha, seja qual for o seu nível.

A aprendizagem de línguas estrangeiras ajuda os alunos com NEE a alcançarem níveis de comunicação mais avançados, promovendo, ainda, o seu desenvolvimento pessoal e escolar. Todavia, existem aqueles que revelam muitas dificuldades ao adquirir as competências necessárias e, por isso, podem obter outros benefícios arrolados com o desenvolvimento pessoal e educacional, ao mesmo tempo que alcançam facilmente os objetivos mais modestos de uma língua estrangeira.

A aprendizagem do inglês oferece a todas as crianças, incluindo crianças com NEE a oportunidade de aprender e desenvolver importantes capacidades como ouvir, trabalhar com outras pessoas, partilhar, prestar atenção, entender a linguagem social e expressar opiniões.

Estas são habilidades frequentemente utilizadas em atividades de aprendizagem da língua inglesa e podem ser realizadas de uma forma divertida, não-ameaçadora. A leitura e escrita de simples histórias podem dar aos alunos oportunidades para explorar questões de forma segura e criativa. Aprender uma segunda língua de uma forma lúdica e inclusiva pode tornar-se uma experiência diferente e interessante para os alunos com NEE. O professor deve preocupar-se com a melhor forma de incluir todos os alunos e desenvolver e/ ou adaptar as estratégias e recursos mais eficazes para assim promover o sucesso de cada um dos seus alunos.

### **1.3 Ensino Diferenciado: o que fazer e como**

A Declaração Universal dos Direitos da Criança tem como base e fundamento os direitos básicos da criança entre os quais o acesso à educação como meio de capacitação do indivíduo para que este se desenvolva e atinja o seu potencial máximo, em respeito pela sua individualidade.

Ao organizar a estrutura de uma sequência letiva e selecionar as atividades a desenvolver na mesma, o professor também deve ter em conta os diferentes estilos de inteligência e de aprendizagem, os interesses dos alunos, o que eles conseguem ou não fazer, a adequação ao(s) objetivos(s), tipo de alunos, tempo e espaço, a diversidade, a relevância dos conteúdos para a vida e universo das crianças, o aspeto lúdico, a capacidade de concentração dos alunos nesta idade e a avaliação como parte integrante de todo o processo.

Os professores de inglês ensinam através de rimas, canções, jogos, histórias, atividades dramáticas e de movimento. Esta abordagem comunicativa é a mais adequada à idade, permitindo o desenvolvimento da Competência Comunicativa através da associação entre a vertente lúdica e a aprendizagem da língua.

Os diferentes tipos de adaptações feitos pelo professor podem ter em conta a quantidade; *input*; resultados e produtos, apoio, grau de dificuldade, participação, tempo, objetivos ou alterações curriculares.

Todas as boas estratégias e métodos de ensino incluem o planeamento e a afirmação de sequências de aprendizagem cuidadosamente equilibradas e variadas com

objetivos claros e alcançáveis, para que os alunos saibam o que se espera deles. Além disso, uma boa gestão de sala de aula será também aquela onde as rotinas são estabelecidas, as dinâmicas de turma analisadas e a distribuição dos lugares é feita de forma a acomodar a diversidade e proporcionar oportunidades iguais para todos os alunos.

Muitos alunos podem ter dificuldade em prestar atenção sem ter um transtorno de déficit de atenção. Podem ter problemas de concentração, porque estão ansiosos, chateados ou não se sentem bem, ou simplesmente enfadados. Não se deve destacar qualquer aluno como sendo diferente, com necessidades ou a precisar de uma atenção especial. O docente deve, sim, certificar-se de que todos os alunos conseguem ver e ouvir, não só o professor, mas também os outros alunos e que a informação é apresentada de várias formas para acomodar diferentes estilos de aprendizagem (auditivos, visuais, cinestésicos).

As necessidades educativas abrangem, portanto, um conjunto de situações tais como diferentes tipos de deficiências (auditiva, visual, mental e motora), problemas de comunicação, perturbações emocionais e dificuldades de aprendizagem. Com base na minha prática profissional e porque todos sabemos que há diferentes tipos de inteligência e aprendizagem, pretendi destacar um conjunto de procedimentos/ práticas para cada necessidade educativa que os professores de inglês ou, até mesmo, de outras disciplinas devem utilizar para promover, gerir e orientar a aprendizagem dos seus alunos pois elas influenciarão de forma determinante o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo, bem como as suas atitudes e expectativas face ao ensino do inglês.

De seguida, passo a apresentar algumas dessas adaptações que, de acordo com a minha experiência enquanto professora de inglês, considero serem facilitadores da aprendizagem, pois atendem à individualidade de cada aluno:

Deficiência auditiva:

- Conhecer o grau de perda auditiva que o aluno tem;
- Escolher o melhor lugar para o aluno se sentar;
- Verificar se o aluno pode ver o seu rosto para melhor ler expressões faciais e lábios;

- Certificar-se de que a luz recai sobre o seu rosto e lábios. Não ficar de costas para uma janela;
- Ao usar o quadro interativo, confirmar que o feixe de luz não impede o aluno de ver o seu rosto;
- Indicar qual o aluno que está a falar durante a discussão/ debate em sala de aula e apenas permitir um orador por vez;
- Fornecer listas de vocabulário, contexto e pistas visuais e cópias por escrito;
- Reduzir, tanto quanto possível, qualquer ruído de fundo que possa interferir a aula;
- Transcrição de alguns exercícios de compreensão oral (*listening*)

#### Deficiência visual:

- Descobrir o grau de deficiência visual do aluno;
- Encontrar a posição ideal para o aluno se sentar;
- Maximizar o ambiente de audição, ou seja, tanto quanto possível manter uma sala de aula sossegada;
- Para os alunos com deficiências visuais mais severas descrever verbalmente tudo o que se está a fazer;
- Verificar se o uso do quadro interativo não prejudica o aluno;
- Ao utilizar vídeos, explicar o contexto, se necessário, parar o vídeo e descrever o que está a acontecer no ecrã;
- Fornecer sempre ao aluno a sua própria cópia do texto;
- Não ficar de costas para a janela, pois isso cria uma silhueta e torna-se mais difícil para o aluno ver o professor;
- Informar o aluno sempre que há uma mudança na disposição dos elementos da sala;
- Descobrir se o aluno usa qualquer equipamento especializado, como dicionários de impressão ampliada;
- Procurar formatos alternativos, alargados, modificados, ampliados e em Braille.

#### Perturbação do Espectro Autista:

- Dar um plano de cada lição para o aluno;
- Avisar os alunos sobre qualquer mudança na rotina;
- Permitir que o aluno se sente no mesmo lugar em todas as aulas;
- Evitar o uso excessivo de contato visual, pois pode causar angústia;
- Usar linguagem clara e simples, evitar usar metáforas ou sarcasmo;
- Criar um ambiente de sala de aula tão calmo quanto possível.

#### Síndrome de Down:

- Usar linguagem familiar simples;
- Dar aos alunos tempo para processar informações;
- Dividir as lições numa série de tarefas curtas e variadas;
- Aceitar várias formas de gravar o trabalho, como desenhos, diagramas, fotos e vídeo.

#### Deficiência físico-motora:

- Assegurar-se de que sala de aula que seja facilmente acessível a qualquer cadeira de rodas;
- Certificar-se de que está familiarizado com o modo como a cadeira de rodas funciona ou garantir que existe outro membro do pessoal disponível para ajudá-lo;
- Garantir que a sala de aula está ordenada;
- Assegurar que existam procedimentos claros de evacuação em caso de emergência e que estes sejam comunicados a todos, incluindo seguranças, outros professores e assistentes operacionais.

#### Dislexia:

- Dar instruções claras e precisas e seguir instruções verbais com um texto escrito que pode ser referido posteriormente;
- Exibir palavras-chave em painéis de exibição / placas e fornecer bancos de palavras;

- Fornecer suporte na forma de estruturas para escrever;
- Encorajar o aluno a pensar no que tem que fazer antes de começar a tarefa;
- Fornecer notas fotocopiadas, impressões, listas de ortografia e realçar ou sublinhar frases-chave;
- Fotocópias devem ser feitas em papel esbranquiçado, por exemplo cinza, bege ou salmão;
- Procurar outras formas de registar informações, como gravações de áudio e fotos;
- Usar cores diferentes para cada linha se houver muita informação escrita na placa ou sublinhar cada segunda linha com uma caneta colorida diferente;
- Certificar-se de que a escrita dos textos apresentados está bem espaçada;
- Ao transcrever alguns exercícios de compreensão oral, quando necessário, deve se fazer num tipo de letra, cor e tamanho diferentes para que o aluno possa apenas recorrer à transcrição quando não conseguir apreender a informação que necessita.

#### Défice de atenção:

- Manter as instruções simples;
- Manter contato visual e usar o nome do aluno ao falar com ele;
- Sentar o aluno longe de distrações óbvias;
- Nos testes e/ou outras fichas, eliminar distratores como imagens, grafismos ou outra informação adicional que apesar de visualmente atrativa, contribui para que o aluno se distraia com maior facilidade. Apenas manter as pistas visuais que efetivamente contribuem para a compreensão do conteúdo e garantem objetividade;
- Fornecer rotinas e regras claras, ensaiá-las regularmente e estar disposto a reformular as regras;
- Reforçar o comportamento positivo em vez de destacar o negativo.

#### Perturbação na Aprendizagem da Leitura:

- Criar listas de vocabulário por temas, organizando-as por cores;
- Rentabilizar as pistas visuais (flashcards, posters, ...);

- Demonstrar o posicionamento da língua/boca/dentes aquando do ensino de palavras novas (ajudando o aluno a associar o som e a grafia).

#### Perturbação na Aprendizagem da Escrita:

- Organizar os conteúdos de forma clara no quadro e apoiar o registo dos mesmos no caderno diário;
- Evitar longos momentos de redação;
- Adotar uma abordagem pedagógica multissensorial (canções, histórias, autocolantes de vocabulário ou imagens, visionamento de vídeos, posters);
- Sublinhar palavras-chave;
- Permitir sempre o uso do lápis.

A diferenciação encontra-se na adequação das estratégias de ensino adotadas pelo professor para se aproximar das estratégias de aprendizagem de cada aluno. Todos os alunos são diferentes nas capacidades e competências que revelam, nos conhecimentos e experiências anteriores, na motivação, nos interesses e também nos estilos de aprendizagem. Cada aluno apresenta características distintas, por esta razão aprende melhor sempre que os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças sejam elas cognitivas, linguísticas ou socioculturais.

No que respeita as diferenças cognitivas é importante fazer alusão às inteligências múltiplas, assim como às diferenças de estilos de aprendizagem. O cientista norte-americano Howard Gardner, com formação superior no campo da psicologia e da neurologia, causou forte impacto na área educacional com a sua teoria das inteligências múltiplas, na década de 80.

Gardner (1983) defende que a inteligência não é uma capacidade que cada indivíduo possui em menor ou maior grau. Todos os seres humanos possuem pelo menos sete maneiras diferentes de conhecer o mundo: através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, da expressão corporal, da compreensão de outros indivíduos e de si próprio. Estas inteligências, que

não funcionam em separado umas das outras, embora uma se evidencie mais que as restantes estão presentes em cada ser humano.

Para Gardner, a forma como, regra geral, se estudam as capacidades cognitivas é sobretudo baseada em instrumentos que apelam às capacidades linguísticas e lógico-matemáticas, negligenciando outras capacidades do indivíduo. Como a avaliação dos alunos se rege por estes princípios, penaliza aqueles que não apresentam as duas inteligências referidas como dominantes.

Assim sendo, esta questão remete-nos para a necessidade do respeito pelo aluno, como estudante possuidor de um tipo de mente diferente dos demais estudantes. Pessoas diferentes têm desempenhos distintos em áreas distintas, reportando-nos, assim, às sete inteligências humanas preconizadas por Gardner.

Neste sentido, segundo Gardner:

todos nós estamos aptos a conhecer o mundo através da linguagem, da análise lógico-matemática, da representação espacial, do pensamento musical, do uso do corpo para resolver problemas ou para fazer coisas, de uma compreensão de outros indivíduos ou de uma compreensão de nós mesmos. (Gardner, 2001, p.14)

Neste contexto, importa clarificar, ainda que sucintamente, as sete inteligências múltiplas consideradas por Gardner (1983): inteligência lógico-matemática (capacidade de realizar operações matemáticas e de analisar problemas com lógica); inteligência linguística (habilidade de aprender línguas e de usar a língua falada e escrita, para expressar-se e atingir objetivos); inteligência espacial (capacidade de reconhecer e de manipular uma situação espacial, ampla ou restrita); inteligência físico-cinestésica (capacidade de usar o corpo para a solução de problemas ou a fabricação de produtos); inteligência interpessoal (capacidade de entender as intenções e os desejos dos outros e de se relacionar bem); inteligência intrapessoal (capacidade de autoconhecimento, onde estariam incluídos aspirações e o modo como usar informações, para alcançar objetivos pessoais); e inteligência musical, (disposição inata para atuação, apreciação e composição de padrões musicais).

Ainda Gardner (2001) realça a questão do necessário ajuste da escola, em termos da sua organização, mas também das suas verdadeiras funções, considerando diferentes aspetos. A escola limita os seus próprios aprendizes, em propor atividades alheadas da sociedade a alunos diferentes, sem ter em linha de conta que cada um tem potenciais e

fraquezas particulares. Para além dos problemas cognitivos, o professor tem que lidar com problemas dos seus alunos de outra ordem que em nada têm a ver com a aprendizagem (escolar), mas que a influenciam. Também as questões de ligação à família e restante comunidade não são, muitas vezes, fáceis de realizar. O reconhecimento dos professores, para além da sua desejada capacidade de transmissão de conhecimento, é também uma questão que está no cerne da educação.

Neste contexto, se a escola deve ser responsável pelo sucesso e progressos dos alunos, então importa considerar completamente como é complexa para a escola a tarefa escolhida (ou indicada), segundo Gardner (2001), relativamente ao qual considera que “não tomamos conhecimento dos modos nos quais as inclinações básicas da aprendizagem humana venham a ser mal combinadas com a agenda da escola secular moderna” (p.125).

É muito importante que os professores tenham consciência da existência das várias inteligências, algumas das quais nem são tradicionalmente consideradas pela escola, para que recorram a estratégias de diferenciação pedagógica de forma a ir ao encontro das necessidades dos seus alunos.

Da análise da teoria de Gardner conclui-se que o professor não necessita de ensinar o mesmo conteúdo de sete maneiras diferentes, necessita apenas de conhecer as capacidades cognitivas de cada aluno e ir ao encontro delas na maneira como planifica, como gere e como avalia o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

#### **1.4 Aprendizagem Construtivista**

A conceção construtivista (incluída no modelo pedagógico interativo / relacional) tem, no decorrer dos últimos anos, ganho especial relevância no contexto escolar. Para alguns teóricos, como Coll e Solé (2001) a mesma pode ser descrita como um “instrumento de análise das situações educativas e como ferramenta útil para a tomada

de decisões inteligentes inerentes à planificação, desenvolvimento e avaliação do ensino” (p.9).

Nesta linha de pensamento, esta teoria funciona como uma base referencial. No entanto, enquanto referencial em contexto escolar, a mesma deverá ter em conta uma componente social, uma vez que existem determinados fatores que não dependem inteiramente do professor, como situações imprevistas e tomada de decisão. O professor assume um papel fundamental, uma vez que analisa, interpreta e avalia as necessidades dos alunos, servindo como mediador entre os alunos e a sociedade.

Com base nestes pressupostos, podemos aferir que a teoria construtivista procura dar resposta a questões essenciais, tendo por base a aprendizagem dos alunos.

Ainda segundo os mesmos autores, Coll e Solé, a aprendizagem construtivista:

(...) assume a posição de que, na escola, os alunos aprendem e se desenvolvem, na medida em que podem construir significados adequados sobre os conteúdos que constituem o currículo escolar. Esta construção inclui o contributo ativo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios no quadro de uma situação interativa, em que o professor atua como guia e mediador entre a criança e a cultura. (Coll et al., 2001, p. 23)

Esta conceção de teoria inclusiva, capaz de mobilizar todos os fatores intervenientes no processo de ensino e de aprendizagem, valorizando a componente social, encontra-se também presente nas teorias desenvolvidas por Vygotsky e Bruner. Ambos afirmam que a aprendizagem é um processo individual e social, na medida em que o conhecimento se desenvolve de forma global e a interação social fortalece o desenvolvimento cognitivo.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1978) o processo de aprendizagem tem por base a interação social entre duas ou mais pessoas com diferentes conhecimentos. Só assim, a criança é capaz de passar para um novo nível de compreensão e de conhecimento. O pilar desta interação depende da linguagem, enquanto ferramenta essencial na produção de novos conhecimentos.

Ainda nesta perspetiva, surge o conceito de Zona Proximal de Desenvolvimento (ZPD), que Vygotsky (1978) descreve como “(...) the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”(p.86).

Esta construção de saberes pela interação social promove desta forma o desenvolvimento cognitivo do aluno partindo do conhecimento que já adquiriu para um novo conhecimento, onde o papel do professor é o de mediador e facilitador das suas aprendizagens. Para Vygotsky, o que a criança é capaz de fazer hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã.

Por outro lado, teoria sociocultural de Lev Vygotsky (Vygotsky, 1978).também enfatizou a interação social no desenvolvimento da linguagem. A interação social e cultural contribui para a aprendizagem de uma linguagem, por isso é preciso conversar para aprender uma língua. Um professor que reconhece isso permite o trabalho em grupo e a interação dos alunos. No entanto, também é importante adequarmos a instrução para cada estágio específico de aquisição da linguagem. Conhecer informações sobre cada aluno permite que os professores trabalhem dentro da zona de desenvolvimento proximal do aluno - essa lacuna entre o que os alunos podem fazer por conta própria e o que eles podem fazer com a ajuda de indivíduos mais experientes.

Enquanto docentes, devemos estar cientes de que fazer com que os alunos se envolvam em atividades de grupo pode ser extremamente benéfico uma vez que desenvolve o trabalho em equipa e o apoio mútuo. Pode, de igual forma, trazer uma dimensão competitiva para a aprendizagem, o que pode motivar alguns alunos a esforçarem-se para obter melhores resultados e, talvez o mais importante de tudo, expõe os alunos a diferentes processos de pensamento e de capacidades de resolução de problemas, o que os ajuda a desenvolver suas próprias habilidades de raciocínio. Esse tipo de aprendizagem colaborativa ensina os alunos a pensarem mais profundamente e lateralmente, simplesmente porque a resposta não é fornecida pelo professor ou por um livro de texto – os alunos têm que resolver esses problemas sozinhos.

Mas nem todos os alunos acham fácil assumir um papel ativo dentro de um grupo. Os alunos tímidos tendem a sentir-se pressionados quando o foco na aula é colocado sobre eles na aula e leva tempo, paciência e habilidade para ajudá-los a se tornarem-se num forte contributo em atividades grupais.

## **2. O Ensino do Inglês no 1º CEB**

### **2.1 Importância do Inglês**

Na sociedade atual, que vivencia as várias implicações da globalização e se caracteriza como plurilíngue e multicultural, é irrefutável a importância do conhecimento de pelo menos uma língua estrangeira (LE) como instrumento de ação social.

De acordo com o Relatório Técnico do Conselho Nacional de Educação:

O início da aprendizagem de uma língua estrangeira em idades cada vez mais precoces é justificada pela empatia da criança para com sonoridades alheias à sua língua materna, que deve ser desenvolvida desde a educação pré-escolar. É também nessas idades que se começa a aprender a viver em sociedade e se descobre o outro. A descoberta de outras línguas é apontada como um meio para melhor entender o outro e para construir a sua própria identidade. (Gregório, Perdigão & Casas-Novas, 2013, p.5)

A sociedade contemporânea exige cada vez mais que seus indivíduos adquiram conhecimentos e atitudes que se adequem às necessidades atuais. Para estar completamente inserido no contexto social, o cidadão deve ter domínio de vários tipos de conhecimentos e em diversas áreas.

Segundo Cameron (2003), há um crescente interesse pelo ensino/aprendizagem de inglês como LE para crianças. Para este autor, isto tem ocorrido graças ao processo de globalização e à sua influência na vida das pessoas (como por exemplo, o aumento das relações comerciais entre países) e pela crescente preocupação em proporcionar o necessário conhecimento e fluência na língua inglesa aos jovens alunos, o que, teoricamente, pode significar certa vantagem na conquista de melhores universidades internacionais e, conseqüentemente, na fase adulta, de empregos com melhores salários, bens simbólicos mais valorizados na atualidade.

Os alunos portugueses, desde cedo, devem tomar consciência de que as suas competências em línguas estrangeiras estão numa fase elementar e que o mundo de hoje lhes vai exigir um melhor conhecimento não só de outras línguas, mas também daquela em que se iniciaram – a língua materna. O seu futuro profissional também dependerá disso.

Aumentar a qualidade da educação linguística em Portugal (não só em inglês) é uma tarefa vital para ir ao encontro das necessidades do mundo atual: um mundo onde

a globalização ganha cada vez mais terreno e no qual a palavra é cada vez mais fundamental para viver, trabalhar, conhecer e aprender. Um outro aspeto que promove esta interação global é o uso de novas tecnologias, sobretudo da Internet. Esta opinião é reiterada por Ellis (1997) que afirma que a necessidade de aprender uma segunda língua, a partir da metade do século XX, tornou-se necessária graças à globalização e à Internet, quando a comunicação entre as pessoas de países diferentes se tornou indispensável.

As implicações do ensino do Inglês como segunda língua exigem a) a identificação adequada dos traços de aprendizagem únicos de cada aluno, b) organização de tarefas adequadas ao desenvolvimento cognitivo do aluno, seguidas de feedback e orientação, c) o ensino sob a premissa de que o aluno pode realmente construir a sua aprendizagem mesmo já tendo um conhecimento prévio, d) o provimento de uma base simples mas sólida de informação que inclua o aluno, fazendo-o parte de todo o processo de aprendizagem, e) a criação de um ambiente criativo e seguro que envolva e motive o aluno a usar suas competências no potencial máximo.

Portanto, é necessário ter em conta todas as circunstâncias, para levar a cabo uma melhor prática. Isso implica que ensinar adquira um valor pessoal, sendo assim também desafiante: deve ser apropriado ao nível de desenvolvimento do aluno; planeado com base nas escolhas feitas pelos mesmos; ser construído a partir de conhecimentos antigos; conduzir à interação social; empregar várias e diferentes estratégias e promover um ambiente emocional positivo.

O ensino no primeiro ciclo oferece a oportunidade de aprendizagem do Inglês como parte de um currículo pois é nesta fase que se começa a aprender a ser alguém. Sharpe (2001) defende ser mais fácil motivar as crianças desta faixa etária, quando comparadas com as mais velhas pois “While it may be difficult to show clearly that young children are more efficient learners of foreign languages, it is perhaps less difficult to argue that on the whole they are easier for teachers to motivate” (p.34). Essa motivação estará, no entanto, sujeita à aptidão do professor em se adequar às características das crianças com quem trabalha e de saber conduzir as atividades letivas, tornando-as divertidas e lúdicas, mas, ao mesmo tempo, educativas.

Efetivamente para conseguir comunicar e entender uma língua é fundamental a aquisição de um leque alargado de vocabulário. A introdução do mesmo acarreta a

responsabilidade de facilitar e fomentar o gosto por essa língua. Os jogos, as canções, os roleplays, as atividades criativas e o contar histórias, atendendo ao seu caráter lúdico, têm um papel muito importante na sala de aula, uma vez que conseguem proporcionar momentos agradáveis e divertidos. Estas atividades fazem parte do dia a dia dos mais novos e incidem em todas as componentes linguísticas, permitindo que os alunos treinem as novas estruturas e encorajando-os a utilizar a língua Inglesa.

O ensino precoce de LE há muito que está legislado em vários países da Europa, indo ao encontro do que está estabelecido nos documentos emanados do Conselho da Europa. Em Portugal, o Ministério da Educação e Ciência (MEC) tem vindo a elaborar legislação com o intuito de implementar o ensino do Inglês no 1º CEB. Ao fazê-lo, Portugal está a aumentar o tempo disponível para a aprendizagem do Inglês e, conseqüentemente, a garantir uma maior possibilidade de todas as crianças se tornarem falantes mais competentes nesta língua.

## **2.2 Implementação do Inglês no 1º CEB**

A aprendizagem do Inglês é fundamental na educação do cidadão do século XXI e, em Portugal, ela teve a sua primeira legislação no “Programa de Generalização do Ensino do Inglês no 1º Ciclo do Ensino Básico” aquando do Despacho nº 14 753/2005, de 24 de junho, assinado pela Senhora Ministra da Educação, Maria de Lurdes Rodrigues.

O referido Despacho destaca que a aprendizagem do inglês no 1º ciclo do ensino básico deve ser considerada essencial para a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural, de acordo com o quadro europeu comum de referência, bem como elemento fundamental de cidadania enquanto desenvolvimento precoce de competências, no quadro de crescente mobilidade de pessoas no espaço da União Europeia. (Despacho nº 14 753/2005, de 24 de junho)

Nele enunciam-se princípios mais ligados à sensibilização, quando se refere “a construção de uma consciência plurilingue e pluricultural” e um “elemento fundamental de cidadania”. No entanto, o tom do documento, a começar pelo seu parágrafo introdutório, deixava inequívoca a preocupação com a aprendizagem efetiva do Inglês. Já em 1989, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto, acrescentou que no “1º ciclo do ensino básico podem as escolas, de acordo com os recursos disponíveis, proporcionar a iniciação de uma língua estrangeira, na sua realização oral e num contexto lúdico”. A

publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, 18 de janeiro, reforçava o facto de as escolas do 1º CEB, “de acordo com os recursos disponíveis”, proporcionarem “a iniciação a uma língua estrangeira, com ênfase na sua expressão oral”.

O Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho, definiu as ofertas de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) a serem implementadas em todas as escolas do 1º CEB. As AEC, embora de oferta obrigatória por parte dos estabelecimentos de ensino do 1º CEB, prosseguiram como frequência facultativa, criando, assim, grandes diferenças de conhecimento da língua inglesa nos alunos, diferenças essas que se refletiram, principalmente, aquando da entrada no 2º CEB.

De qualquer modo, convém não esquecer que as condições em que o Programa estava a ser implementado estavam longe da equidade necessária ao sucesso de uma aprendizagem, com implicações a nível da continuidade. O ensino de uma LE no 1º CEB dependia dos recursos humanos disponíveis em cada a escola e era de carácter facultativo, para alunos e escolas. Se por um lado ainda era uma componente extracurricular, por outro lado existiam cenários de implementação muito distintos em vários domínios (número de horas; tipo de condições; meras orientações programáticas e não um currículo, alunos das mesmas turmas que por variadíssimas circunstâncias não tinham inglês).

A legislação mais recente referente ao ensino de Inglês no 1º CEB, o Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro, introduziu então, com carácter obrigatório, o ensino do Inglês a partir do 3.º ano de escolaridade já com uma forte componente de aprendizagem, mas sem perder o seu carácter de sensibilização. Após a publicação deste Decreto-Lei, o ensino de Inglês, no ensino básico, passa a ser obrigatório por um período mínimo de sete anos, a disciplina passa a ser obrigatória a partir do 3º ano de escolaridade e cria-se um novo grupo de recrutamento de professores com habilitações para lecionarem o Inglês no 1º CEB (o grupo 120).

Um longo caminho foi percorrido tendo em vista a implementação do Inglês como uma LE nos primeiros anos da escolaridade obrigatória. Esta última medida legislativa (Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro) vem colocar os alunos portugueses numa situação cada vez mais próxima do que defendem as instituições

europeias, no que diz respeito à aprendizagem precoce de línguas estrangeiras, e do que já vinha a acontecer noutros países da União Europeia.

Mais do que transmitir conhecimentos linguísticos, é necessário preparar os alunos para uma boa interação entre os pares dentro da sala de aula, pois é através dessa interação que se geram fortes momentos de aprendizagem. Vários tipos de jogos podem ser utilizados como estratégias educativas: jogos de compreensão e de produção, o uso sistemático de canções e rimas, roleplays, atividades criativas e o contar histórias. Os alunos trabalham sob a orientação do professor, mas este deve centrar as atividades nos interesses e estilos de aprendizagem dos alunos, usando formas de trabalho que possibilitem a criação de laços afetivos, quer com os colegas (em grupo, a pares e com o professor), quer com a própria língua estrangeira. Este contacto, por muitos chamados de precoce, deve criar raízes profundas e laços duradouros, que levem os alunos à manutenção de sentimentos positivos e motivadores para a aprendizagem da língua inglesa, ao longo de vários anos.

### **2.3 Articulação e integração curricular**

O documento ‘Metas Curriculares de Inglês’ para o 1º Ciclo do Ensino Básico – 3º e 4º anos também foi publicado e à semelhança das metas de todas as outras disciplinas deste nível de ensino integra conteúdos indiscutivelmente relevantes para a aprendizagem e o ensino da língua na faixa etária a que se destina.

Para Stenhouse (1975) “o currículo é uma tentativa para comunicar os princípios e as orientações essenciais de um propósito educativo, de tal forma que este permaneça aberto a discussão crítica e possa ser transposto de forma eficaz para a prática” ( p. 29). Cardoso (1987) refere que no contexto português o conceito tem uma aceção mais formal e exterior. Para este autor, “currículo é o esqueleto constituído pelas designações das disciplinas escolares ou áreas de ensino que preenchem o plano de estudos de um curso, um nível ou um ano de escolaridade” (p.222).

As primeiras definições de currículo apontam para um conceito que corresponde «a um plano de estudos, ou a um programa, muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas” (Pacheco,

2001, p.16), o que demonstra uma noção limitada de currículo, mas ainda recorrente nas concepções de muitos professores.

A palavra currículo, de origem latina, retornou à nossa linguística por intervenção anglo-saxónica, vem do latim curriculum, significa «pista de corrida». Podemos dizer que no curso dessa «corrida», acabamos por nos tornar quem somos.ely

Nas discussões quotidianas, quando pensamos em currículo, pensamos apenas em conhecimento esquecendo-nos que o conhecimento que constitui o currículo está inextricável central e vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade e na nossa subjetividade. Nesta linha, facilmente entendemos o currículo como um plano de atuação em relação às atividades realizadas em contexto escolar. Por outro lado, as práticas curriculares pressupõem uma escolha mais apropriada, quer na metodologia, avaliação, ou até mesmo no que diz respeito à planificação das mesmas (Pacheco, 2001).

À luz destas ideias, o currículo deve ser organizado e estruturado, tendo em conta o contexto escolar, facilitando deste modo, a sua concretização. Por outras palavras, o currículo deve ser entendido como um processo flexível.

Podemos então definir currículo como sendo um plano de estudos aberto e dinâmico, de forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser aplicado, ou seja, comum e apropriado a uma determinada população, que serve para orientar a aprendizagem dos alunos de modo a alcançar determinado nível de conhecimento e deve ser testado pelo docente na sua prática. Para que essa mesma aprendizagem seja eficaz é preciso olharmos para a adequação do currículo para que o mesmo integre uma diversidade de saberes e técnicas que ajude os alunos, por um lado a atingir os objetivos e superar as dificuldades, e por outro que articule os saberes com a realidade e as necessidades de cada realidade escolar.

O ensino/aprendizagem do Inglês no 1º CEB deve estar inserido no contexto de outras aprendizagens, articulando o seu trabalho com o professor titular e/ou com docentes de outras disciplinas extracurriculares para uma necessária e correta integração da LE na construção do conhecimento como totalidade e não como somatório das partes (Gonçalves, 2002). A ideia segundo a qual a criança aprende de

forma global, apreendendo a realidade como um todo, tem vindo a ganhar terreno no âmbito dos mais recentes programas educacionais, sendo, atualmente, entendido como um princípio orientador importante na implementação de qualquer projeto educativo.

## **2.4 TIC na aprendizagem do Inglês**

Numa altura em que se discute o perfil do aluno do século XXI, que aponta a utilização das tecnologias como uma das competências-chave para o desenvolvimento de literacias múltiplas, cabe a todos (escolas e professores) preparar os seus alunos para uma sociedade tecnológica em constante mudança. “A tecnologia na educação, pode efetivamente, ser uma mais-valia, mas tudo depende do modo como a utilizamos” (Santos, 2006, p. 101).

Atualmente – e cada vez mais – as TIC e a inclusão constituem duas realidades presentes na escola de hoje e do futuro, tornando-se necessário responder às exigências impostas por uma sociedade em transformação. O diálogo vertical e o método meramente expositivo cedem lugar a novas estratégias e ferramentas de trabalho. O professor não é mais o detentor da informação, de quem os alunos dependem grandemente para progredir no seu percurso. Estas tecnologias não substituirão o professor, nem diminuirão o esforço disciplinado pelo estudo, mas ajudarão a intensificar o pensamento complexo, interativo, transversal.

Enquanto professora de Inglês também acredito que as TIC são uma mais valia sobretudo no 1º Ciclo. O software educativo ocupa um lugar essencial na educação destes jovens alunos, pois parece estimular a socialização e permite detetar o seu nível de aprendizagem. É, pois, um auxílio e influencia positivamente as aprendizagens ao nível do Inglês.

Devemos estar também conscientes da importância das Tecnologias de Informação e Comunicação e da sua implementação no processo ensino aprendizagem, especialmente junto dos alunos com NEE.

Há uma necessidade educativa especial quando um problema (físico, sensorial, intelectual, emocional, social ou qualquer combinação destas problemáticas) afeta a aprendizagem ao ponto de serem necessários acessos especiais ao currículo, ao

currículo especial ou modificado, ou a condições de aprendizagem especialmente adaptadas para que o aluno possa receber uma educação apropriada. (Brennan citado por Correia, 1999).

As TIC, em conjunto com outras estratégias, são uma mais valia para a aprendizagem dos alunos, em especial de alunos com NEE, uma vez que não só favorece o desenvolvimento e a aprendizagem deste tipo de alunos, como contribui para os seus processos de inclusão na escola regular (Ellis, 1997). As crianças com NEE, através do contato frequente com as TIC, conseguem desenvolver capacidades específicas que lhes permitem aceder às tecnologias de maneira a ter acesso ao conhecimento, à aprendizagem, ao lazer, ao desenvolvimento de capacidades intelectuais, ao contato com grupos de interesse comuns, evitando, assim, a exclusão e favorecendo a integração.

Como afirma Santos (2006) as TIC contribuem, ainda, para o desenvolvimentocognitivo, motor e para o desenvolvimento da linguagem ou outras capacidades académicas, para além de ser uma fonte de motivação para todos os que revelam fracos resultados escolares, uma vez que incentivam à descoberta e, conseqüentemente, a aprendizagens que trazem o sucesso.

A este propósito Perrenoud (2001) considera que todos os utensílios informáticos e telemáticos que permitem o uso da multimédia, das redes mundiais, da realidade digital, introduzem transformações importantes, nomeadamente nas relações sociais, nas formas de trabalhar, de se informar, de se formar, de se distrair, de falar, de escrever, de entrar em contacto com alguém, de consultar, de decidir e de pensar.

No processo ensino aprendizagem, os professores utilizam, frequentemente, softwares educativos que lhes oferecem uma maior eficácia na transmissão da mensagem a ser captada pelos alunos. Torna-se óbvio que estas ferramentas podem ser utilizadas a par de diferentes estratégias. Denominados interativos, visto haver uma interação entre o utilizador e a máquina, estes softwares oferecem, por vezes pouca interação com o utilizador.

O professor deve selecionar criteriosamente o software que vai utilizar na aula, especialmente, quando se trata de alunos com NEE, pois o docente é responsável pela adequação do software às dificuldades de todos os tipos de alunos. Rocha e Campos

(1993) lembram que a qualidade de um software é “um conjunto de propriedades a serem satisfeitas em determinado grau, de modo a que o software satisfaça as necessidades dos seus utilizadores” (p. 32).

Daí ser necessário explorar o mundo das TIC para benefício de todos, em especial das crianças com NEE. Para estas, a utilização de um programa educativo interativo é a motivação para aprender, quer pela animação, cor, sons e imagens animadas que estes, normalmente, apresentam, quer pela facilidade na compreensão das tarefas pedidas, o que origina melhores resultados

Como afirmam Sousa e Rocha (1996) “...o computador é uma ferramenta extraordinária, que promove o desenvolvimento das capacidades várias, como a coordenação visual e audiomotora, a memória visual...” (p.44). Torna-se então elementar perscrutar cada vez mais o mundo das TIC para benefício de todos e em especial das crianças com NEE.

As TIC são uma grande ajuda para a completa autonomia das crianças, especialmente as portadoras de deficiência, quer no que diz respeito à comunicação, quer no desempenho de inúmeras tarefas pois os softwares educativos podem ser utilizados nas escolas para adquirir noções de saber fazer, de repetição, de treino e de memorização.

A atitude de uma criança face a um software educativo é logo visível pela maior motivação em aprender, pela animação, pela boa compreensão das tarefas pedidas, pelo interesse em todas as fases do programa, pelo som, cores, imagens animadas, entre outros aspetos.

## **2.5 Planificação em LE**

“A planificação pode ser contraproducente se os professores a tornarem rígida e não adaptarem a sua aula as necessidades dos alunos” (Damião, 1996, p37). Não é possível desenvolver uma diferenciação pedagógica que contribua para a aprendizagem dos alunos pensada no momento, ao acaso ou de forma espontânea. Planificar é essencial ao trabalho de um professor, ainda que todos o façam de maneiras diferentes, com maior ou menor detalhe, com maior ou menor empenho, dependendo, sobretudo

da experiência que cada professor tem, do grupo de alunos com o qual trabalha, do fato de usar ou não um manual, etc. Os planos de aula fazem parte da rotina de qualquer professor, sejam eles simples notas de sequenciação de atividades ou grelhas formais com descrições exaustivas do trabalho a desenvolver na lição.

Rivers, citado por Brewster, Ellis e Girard (2001), diz-nos que: “a lesson is not a haphazard collection of more or less interesting items, but a progression of interrelated activities which reinforce and consolidate each other in establishing the learning” (p.231).

Ou seja, uma aula não tem que ser um carrossel de atividades ou uma listagem imensa de conteúdos que fazem parte das metas e que nos parecem fundamentais. O segredo de uma boa lição é, segundo Halliwell (1992) mantê-la simples.

Para enquadrar a noção de planificação em educação, é necessário um esclarecimento acerca de um conceito que lhe está associado: o conceito de currículo que já foi abordado noutro capítulo deste trabalho.

Para Teresa Mauri, a aprendizagem deve ser vista como um processo de construção de conhecimento, através do qual o aluno não altera os seus diversos saberes, mas modifica o nível das suas competências, reestruturando, deste modo, a maneira como conceptualiza os conhecimentos que já possuiu (Coll, et al., 2001).

Neste sentido o professor é então considerado um agente de ensino que, além de outros papéis, tem a responsabilidade de desenvolver o currículo ao nível micro, adequando a sua ação ao Currículo Nacional e ao programa da disciplina (elaborado a nível macro), às características do meio social da escola e dos alunos e ao Projeto Curricular da escola. Desta forma, no processo de planificação, o professor estará sempre confrontado com: o programa de ensino, a população a lecionar tendo em conta as suas características sociais e culturais, a satisfação das expectativas dos alunos bem como os recursos disponíveis na escola e as orientações definidas no projeto curricular de Escola.

Numa grande turma, as diferenças entre os alunos podem também parecer muito numerosas para se poder quantificar, mas a diferenciação funciona de acordo com 3 aspetos fundamentais que podem ser resumidos da seguinte forma: estilos, ritmos e necessidades de aprendizagem. Essas mesmas diferenças entre alunos podem parecer

bastante amplas, mas aplicando métodos eficazes de diferenciação, é possível atender a todas elas.

A planificação deve ser o elo de ligação entre as pretensões, iminentes ao sistema de ensino, ao Currículo Nacional e ao programa da disciplina inglesa, e a sua realização prática sem deixar de ligar a própria qualificação e formação permanente do professor ao processo de ensino, à procura de melhores resultados no ensino como resultante do confronto diário com problemas teóricos e práticos.

A planificação do trabalho a desenvolver na aula começa, então, muito antes de um professor encarar a folha de papel em branco. Há todo um processo que assenta em procedimentos anteriores à planificação propriamente dita, princípios a ter em conta que lhe garantam unidade e sequência lógicas e estratégias para bem iniciar e finalizar uma lição, e toda uma diversidade de realidades estudantis que se deve saber gerir.

Inicialmente é de grande importância o trabalho de recolha de elementos sobre a turma e sobre cada um dos alunos que a compõem, sobre as condições da escola, sobre os princípios metodológicos de ensino/aprendizagem da LE.

Há também uma reflexão anterior necessária ao processo de planificação propriamente dito, que irá permitir adequar o plano de ação às necessidades e características não só de cada aluno, mas também dos contextos particulares em que se inserem.

Normalmente as questões que normalmente orientam a minha reflexão quando vou planificar são questões relacionadas com os seguintes fatores:

- Turma (Quem são os meus alunos? ; Há alunos com necessidades educativas especiais?; Como se relacionam os alunos entre si? ; Como costumam se comportar? ; O que gostam de fazer nas aulas de Inglês e fora delas ? ; Que tipos de dificuldades têm? ; Que estratégias têm resultado melhor ou pior? )
- Tempo (Quantas aulas tenho por semana? A que horas é que as turmas têm Inglês? ; Qual a duração das aulas?)
- Espaço (O que me permite a dimensão da sala? ; Posso reorganizar o espaço?; Tenho espaços alternativos? )

- Recursos (A escola tem recursos suficientes e adequados? Quais os meus recursos? E os dos alunos? Que materiais posso criar?)
- Conteúdos (O que é que os alunos sabem em Inglês?; O que estão a fazer noutras áreas curriculares que se possa integrar na aprendizagem em Inglês? Qual a sequência lógica relativamente ao que estão a aprender? Quais as metas? Qual a quantidade de conteúdos novos a introduzir?)

Esta reflexão permite-me enquanto professora abordar o plano de aula com maior segurança, consciente do que é necessário, prático, exequível e fácil, para que o meu trabalho e o dos meus alunos possa ser levado a cabo com sucesso. Um bom plano é meio caminho andado para uma aula bem conseguida.

Ao organizar a estrutura de uma sequência letiva e selecionar as atividades a desenvolver na mesma, o professor deve ter em conta os interesses dos alunos, o que eles conseguem ou não fazer, a adequação ao(s) objetivos(s), tipo de alunos, tempo e espaço, a diversidade, a relevância dos conteúdos para a vida e universo das crianças, o aspeto lúdico, a capacidade de concentração dos alunos nesta idade e a avaliação como parte integrante de todo o processo.

Os planos de aula devem integrar os seguintes elementos: objetivos, conteúdos, estratégias de trabalho, tempo, espaço e avaliação. Esses elementos são também mencionados por autores tais como Vilar (2000), e Zabalza (1996).

A grande maioria dos professores está familiarizada com a estrutura PPP (Presentation-Practice-Production) ou com o modelo organizacional MMM (Meet-Manipulate-Make it your own) de Brewster (2001), que influenciou o modelo apresentado por Dias e Mourão (2005): EMP (Encontrar-Manipular- Possuir). Seja qual for o modelo que nos pareça mais prático, independentemente das ligeiras diferenças de perspetiva (mais ligado à perspetiva do professor ou à do aluno), a necessidade de encontrar uma estrutura organizacional que permita ao docente sequenciar o trabalho a realizar em cada lição parece evidente. Todas as sequências letivas, quer seja uma unidade de trabalho ou um plano de aula seguem sempre uma estrutura com princípio, meio e fim.

No princípio, a chamada fase de “input” (Presentation) , o professor de inglês do 1º Ciclo utiliza vários recursos (flashcards, desenhos, símbolos, mímica e/ou expressões

faciais, som, filmes, “realia”, ...) para apresentar o conteúdo linguístico objeto da unidade ou lição, preocupando-se com a clareza da apresentação e com o trabalho de assimilação necessário por parte do aluno. Para tal, o docente usa frases curtas e simples; incentiva o aluno ao jogo de pergunta e resposta (professor/aluno e aluno/aluno) e no caso das canções e histórias, apresenta vocabulário que será essencial à compreensão desses mesmos materiais. O aluno repete (individualmente, a pares devendo o professor preocupar-se em tornar essa atividade significativa sempre que possível e diversificar a estratégia de repetição (diferentes vozes e ritmos, com a ajuda de batimentos, ...).

Na fase de processo (Practice), a meio da sequência letiva, o professor orienta as atividades, proporcionando novos contextos para o vocabulário ou itens linguísticos apresentados na fase anterior. Gradualmente vai passando de “controlador” a “supervisor”, deixando assim que os seus alunos atinjam a autonomia necessária ao seu desenvolvimento. O aluno executa, então, outras atividades, inicialmente recorrendo ao apoio do professor, dos colegas ou de materiais de referência, dos quais gradualmente se afasta, ganhando autonomia.

A última fase, a de “output” (Production), o professor de inglês propõe atividades de aplicação dos conhecimentos e competências adquiridas, tendo o cuidado necessário com o grau de dificuldade das mesmas e com o interesse que elas possam ter para o aluno, proporcionando-lhe bastante liberdade na realização de cada tarefa. A criança apropria-se das novas palavras e/ou estruturas e usa-as livremente, incorporando-as no seu repertório da língua estrangeira (Inglês). Esta fase parece ser a ideal para integrar outras áreas curriculares uma vez que o aluno pode realizar tarefas nas quais utiliza os conteúdos aprendidos e integra todos os conhecimentos e competências que desenvolveu até ao momento.

Os professores têm por vezes pouco tempo não letivo para preparação de aulas, mas incluir atividades para alunos com NEE nos seus planos de aula não deve envolver muito planeamento extra. Deverá envolver a planificação para estilos de aprendizagem diferentes, pensando nos interesses e nos pontos fortes de seus alunos, incluindo algumas variações do tipo da tarefa e na apresentação cuidadosa do trabalho. No

entanto, este tipo de planeamento irá melhorar a aprendizagem de todos os alunos da turma.

A utilização de um único método de ensino pode até contribuir para a construção da aprendizagem de alguns alunos, no entanto, esse mesmo método específico pode constituir uma barreira de aprendizagem para outros. Desta forma, o professor precisa de planear estratégias diversificadas de ensino, pois nem todos alunos constroem o conhecimento pelos mesmos caminhos, ou seja, os alunos têm diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Quanto mais diversificados e adequados às diferenças de ritmo e estilos de aprendizagem dos alunos forem os métodos de ensino, menores serão as barreiras para sua a aprendizagem.

## **2.6 Avaliação em LE**

A avaliação pode parecer assustadora, não apropriada para crianças, mas é necessária e faz parte do processo de aprendizagem e aquisição de uma língua. Pode fornecer informações muito importantes, não só do desempenho do aluno, mas também sobre a eficácia dos métodos, estratégias e materiais de ensino empregues pelo professor. Tendo em conta os interesses, ritmos, necessidades ou dificuldades dos alunos, o docente deverá reavaliar as suas estratégias e atividades utilizadas, mudando, desenvolvendo e criando técnicas para as aperfeiçoar.

O professor deve ficar a par daquilo que os seus alunos sabem, das suas dificuldades e assim poder ajudar de forma mais personalizada e diferenciada cada aluno. Por outro lado, com a avaliação, o aluno também poderá ficar mais consciente do trabalho que realizou e dos aspetos que necessite, eventualmente, de melhorar.

Tomlinson (2008) refere também que o professor deve pensar na avaliação como “um mapa para o seu pensamento e planificação” (p.39), uma vez que serve de orientação para o processo de ensino e aprendizagem. Adverte ainda para o facto de que tudo o que um aluno produz deve ser encarado como uma forma de avaliação.

Por sua vez, Ribeiro (1991), refere que a avaliação pretende perceber o progresso dos alunos, entre o ponto de partida e o ponto de chegada, e de que modo é que o percurso está a ser realizado.

Para que a avaliação seja eficiente e contribua para uma efetiva diferenciação pedagógica, o professor deve interrogar-se sobre o modo como vai conseguir que o aluno demonstre as capacidades adquiridas. Assim, a avaliação passa a ser um instrumento de ensino para o sucesso dos alunos, deixando, para segundo plano, o seu cariz classificatório (Tomlinson, 2008).

O uso exclusivo dos testes como forma de avaliação parece estar ultrapassado, pois não avalia os progressos e o desenvolvimento do aluno. Diferentes tipos de avaliação tais como o Portfólio, a avaliação formativa (como grelhas de observação direta) e até mesmo a autoavaliação, pretendem ser mais abrangentes, permitindo avaliar os alunos em todas as áreas e tomando consciência dos aspetos que necessitem de ser mais e melhor trabalhados. Pretende-se uma avaliação que permita ao professor, mas também ao aluno refletir sobre o seu desempenho e o seu progresso na aprendizagem.

A avaliação das aprendizagens dos alunos deve assim ocorrer num ambiente favorável ao desenvolvimento da sua autoconfiança, isto é, a avaliação deve ter como objetivo ajudar os alunos a superar as dificuldades sentidas, reforçar conhecimentos adquiridos e não permitir que o aluno se sinta desalentado por ainda não ter conseguido desenvolver as competências estabelecidas.

O objeto da avaliação no ensino de Inglês no 1ºCEB passa pela aprendizagem dos alunos, bem como pelas suas atitudes (interesse, empenho, responsabilidade, autonomia...). As orientações originadas pelo ME preconizam a importância da dimensão formativa da avaliação, utilizando instrumentos variados e adequados aos desempenhos estabelecidos.

Dias e Mourão (2005) reforçam estas ideias ao referirem que a avaliação em LE, no 1ºCEB, tem um “caráter predominantemente formativo e de motivação e nunca um caráter de classificação” (p.42). E, de acordo com o QECRL (2001) deve-se perceber se o instrumento de avaliação é válido, fiável em termos de resultados e realizável.

Existem duas funções principais na avaliação de uma LE: acompanhamento ao nível linguístico e acompanhamento ao nível pedagógico (Vieira e Moreira, 1993). As atividades de acompanhamento linguístico incidem sobre a componente comunicativa do aluno, bem como sobre as componentes intrapessoal e interpessoal da competência

de aprendizagem. As tarefas de acompanhamento pedagógico incidem sobre a componente didática da sua competência de aprendizagem (ibidem).

Relativamente aos métodos de avaliação, considera-se a observação o mais indicado, uma vez que, como professores “estamos constantemente a observar (avaliar), de modo a podermos ajustar as nossas técnicas de ensino aos progressos de aprendizagem dos alunos” (Dias e Mourão, 2005, p. 43). Ainda de acordo com os autores, o processo ocorre do seguinte modo: planificação do que se vai ensinar – ensino – observação – adaptação do modo como ensinamos (ibidem).

Dias e Mourão (2005) acreditam que avaliar é um aspeto significativo no processo de ensino e aprendizagem do Inglês precoce e que a avaliação deve ser pensada pelo professor como uma forma de perceber o progresso dos seus alunos – “avaliação da progressão” (p. 43).

De acordo com Dias e Mourão (2005, p. 42/43) nas aulas de Inglês precoce, a avaliação deve contemplar os seguintes aspetos:

- Definir objetivos claros que permitam saber o que se vai avaliar;
- Contextualizar a avaliação, que deve refletir o que é feito nas aulas;
- Enfatizar aquilo de que as crianças são capazes e sabem fazer;
- Ser holística, contínua e formativa;
- Descrever o percurso de aprendizagem de cada aluno;
- Envolver todos os intervenientes no processo de ensino e aprendizagem de forma colaborativa.

A avaliação das aprendizagens não tem que ser sempre formal e registada, contudo, ao preencher grelhas de observação, o professor consegue obter um registo individual do progresso do aluno ao longo de um determinado período de tempo. Através deste método o professor pode analisar todas as capacidades do aluno, auditiva, oral, de escrita e de leitura, assim como a capacidade do mesmo desenvolver trabalho de grupo ou a pares. Esta observação também permite ao professor recolher informação sobre os conteúdos que alguns alunos ainda não dominam, ajudando-o a reestruturar a sua planificação tendo em vista o desenvolvimento de estratégias de diferenciação pedagógica que auxiliem os alunos a ultrapassar as dificuldades demonstradas.

A avaliação, para além da quantidade de informação recolhida, deve centrar-se na qualidade da mesma. Consideramos, neste contexto, como informação de qualidade aquela que permita ao aluno perceber as suas lacunas e enfrentar as suas dificuldades e ao professor conhecer bem cada um dos seus alunos, dando respostas diferenciadas às problemáticas que identifica.

## **Conclusão (Reflexões finais)**

Atualmente, a escola tem que ser inclusiva, de ter respeito pela diversidade, e facilitar a implementação de diferentes métodos de ensino que permitam a todos, não só alunos, mas também docentes, progredir no seu conhecimento e desenvolvimento pessoal. Os procedimentos a serem usados com cada um dos nossos alunos também serão diferentes, pois estarão adaptados às características pessoais e às possíveis necessidades educacionais.

O ambiente da sala de aula deve possuir uma ampla gama de recursos que estimulem as diferentes inteligências das crianças. Como professores, não devemos esquecer que, de certa forma, também somos aprendentes, numa aprendizagem contínua, parte dela transmitida pelos nossos alunos. Contrariamente ao professor considerado detentor de todo conhecimento e verdade, um instrutor diferenciado é o que conduz o aluno ao sucesso e que partilha múltiplas formas de ensino e aprendizagem.

Um professor pode, assim, levar a maioria dos seus alunos ao sucesso escolar se ajustar a sua forma de ensinar e o ambiente onde a aprendizagem decorre. A partir do momento em que o docente adapta ou modifica as suas práticas para criar uma melhor situação de aprendizagem possível, estará, decerto, no processo de diferenciação da sua pedagogia.

É indiscutível que as práticas de ensino devem acolher as peculiaridades de cada aluno, independentemente de terem ou não alguma deficiência. Para dar resposta a esta demanda a escola deve promover mudanças de modo que consiga possibilitar a todos, sem exceção, um ensino de qualidade que respeite as diferenças e especificidades do ser humano, ou seja, na perspetiva da inclusão não é o aluno que se adapta ao ensino, mas sim a escola que deve promover meios para que este aluno aceda ao conhecimento. Desta forma, baseado numa perspetiva de escola para todos, o professor deverá encontrar meios para ensinar todos os alunos, independente de suas necessidades físicas, mentais, psicológicas e sociais: afinal, a educação é um direito de todos.

Aderindo a uma pedagogia diferenciada em sala de aula, o professor torna a aprendizagem acessível a todos os alunos, independentemente das suas características

cognitivas e pessoais; motiva os alunos para aprender, oferecendo-lhes um papel ativo na construção de competências e gera uma aprendizagem eficaz,

Qualquer aluno necessita de aprender a ser e a viver como realmente é: uma pessoa com direitos e deveres, que precisa de ser educado de forma significativa a fim de ser capaz de valorizar a visão positiva de si mesmo e estimular seu desejo e confiança para conquistar competências intra e interpessoais.

Um dos maiores desafios que enfrento como professora é ensinar uma língua estrangeira a turmas com competências variadas, mas sinto que quanto mais preparada estiver para essa realidade, mais satisfatório será o resultado da aprendizagem dos alunos. Planifico as minhas aulas para que o trabalho seja diferenciado: ajudando alunos mais fracos e desafiando os mais fortes e criando uma sequência gradual de atividades.

Tento manter os meus planos de aula o mais simples e objetivo possível com atividades que não imponham um maior controlo de sala de aula do que aquele que eu possuo. Estou ciente do fato de que a motivação mais forte para as crianças é sua percepção do que estão aprendendo e de como o estão a conseguir. Muitos dos problemas de indisciplina podem surgir se os alunos se sentem entediados e não forem desafiados ou se acharem o processo de aprendizagem muito difícil.

Não podemos esquecer que as crianças pequenas se distraem facilmente. A capacidade de atenção de um aluno, especialmente um aluno do 1º CEB, é muito curta, daí a necessidade de incluir na planificação uma variedade de atividades. A melhor maneira de manter a atenção destes jovens aprendizes é mudando as atividades a cada cinco ou dez minutos.

Devemos ter em mente que os alunos do 1º CEB nem sempre trabalharão silenciosamente. Estão sempre ansiosos para ver o que seus colegas de turma fizeram e se seus amigos completaram a tarefa antes deles. Então, em vez de proibi-los de falar uns com os outros, encorajo-os a elogiar o trabalho uns dos outros em inglês e a cooperarem com os colegas.

Diferenciar é a tarefa prioritária de profissionais reflexivos que acreditam que o insucesso não é uma fatalidade e que a sua intervenção pode fazer a diferença. Mas não será nessa diferença e nessa diversidade que devemos procurar, em conjunto,

tornarmo-nos mais «ricos» como seres humanos? Não deveremos pegar nessas diferenças para aprender com elas e serem elas uma mais-valia para todos nós?

Assim, de acordo com a proposta de uma educação diferenciada e inclusiva pode caracterizar-se como uma nova possibilidade de reorganização dos elementos constituintes do cotidiano escolar, uma vez que, para se tornar inclusiva e atender as diferenças de seus alunos, tem que se criar um novo projeto pedagógico: flexível, aberto e dinâmico, um projeto capaz de envolver toda a comunidade escolar e arriscar encontrar novas relações educativas, repensando o papel da escola e seus objetivos educacionais.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente da sua condição física, intelectual, social, emocional, linguística, entre outras. Este conceito deve incluir crianças com deficiências ou sobredotadas, crianças de rua e crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nômadas, de minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.

Não se trata de negar os conhecimentos curriculares, pelo contrário, mas favorecer a todos os alunos o acesso ao conhecimento disponível historicamente como fator de emancipação humana, e ao mesmo tempo, respeitar a sua condição própria de aprendizagem, sem querer igualá-lo ao outro. Cabe à escola encontrar formas de valorizar e considerar a “maneira” de ser e aprender de todas as crianças e adolescentes.

A avaliação é um instrumento fundamental pois pode motivar as crianças a aprender, mostrando que seus esforços culminam em resultados concretos. Aprender uma língua é um processo longo, por isso é importante que os alunos vejam os seus progressos, de forma a manterem-se motivados e concentrados. A avaliação pode, assim, melhorar a autoestima das crianças, mostrando o que já alcançaram e evidenciando aquilo em que são bons. Pode também ajudar os alunos a tornarem-se mais ativos na sua aprendizagem, envolvendo-se nela de várias formas, como por exemplo, refletindo sobre seus resultados, fazendo a autoavaliação ou a avaliação de pares, estabelecendo objetivos pessoais, etc. Essas práticas de avaliação capacitam os alunos e permitem que eles se tornem mais autônomos em vez de serem recetores passivos das decisões e comentários do professor.

Por outro lado, a avaliação pode ajudar o professor a planificar seu trabalho. Uma planificação efetiva deve responder adequadamente às necessidades dos alunos e apoiar os alunos. Para fazer isso com sucesso, um professor precisa conhecer o nível, as necessidades e as áreas em que os alunos precisam de apoio, bem como as áreas em que se sentem mais seguros. A avaliação cuidadosa e sistemática pode fornecer toda essa informação uma vez que os professores controlam melhor os resultados do seu ensino e conseguem refletir sobre os métodos e abordagens utilizadas e de que forma eles ajudam os alunos.

Quando elaboro a planificação tento incluir momentos de avaliação que ocorrem ao longo da aula através da minha observação dos alunos, com registos sistemáticos dos resultados da avaliação dos alunos, ou seja, num formato mais formal e fiável.

Então, para cada aula construo momentos de avaliação, tarefas específicas sobre um determinado conteúdo, que geralmente incluo no final da aula para que eu possa verificar o que foi alcançado por cada aluno e recolher informações sobre o seu progresso. Estas são geralmente atividades habituais em sala de aula, portanto não são vistas como avaliação formal pelos alunos. Para atividades em grupo, construo a observação de pelo menos dois grupos. Para atividades de produção escrita individual, observo cada aluno para recolher informações sobre o seu processo de escrita e suas atitudes em relação à tarefa, bem como avaliar o produto final.

Estas são minhas práticas de avaliação regulares e sistemáticas que garantem que eu tenha informações para responder da melhor forma às necessidades das crianças e estar ciente do que podem e não podem fazer, e onde eles estão a ter mais dificuldades.

Da mesma forma que o movimento inclusivo exige mudanças estruturais para as escolas comuns e especiais, também propõe que haja uma articulação entre os diferentes profissionais envolvidos neste processo. O diálogo e a partilha entre diversos profissionais são fundamentais para o aprofundamento e melhor desempenho, seja do aluno, do professor ou de outros intervenientes. No entanto, o diálogo só poderá acontecer quando as partes que se respeitarem mutuamente e não assumirem uma posição de superioridade de conhecimento e de domínio sobre o outro.

A escola e a profissão de docente representam atualmente um elevado desafio acompanhado de uma progressiva responsabilização. Enquanto professora, entendo

que estar ciente das diferenças individuais num contexto escolar e atendê-las através do uso de um programa pessoal de aprendizagem é uma parte fundamentalmente importante na personalização da aprendizagem e cada vez mais desafiante. Uma visão apoiada por Yates (2000) que expõe que "Aprender a lidar com as diferenças individuais na aprendizagem dos alunos continua a ser uma das questões mais pessimistas enfrentadas pelo professor da sala de aula" (p.347).

Outra das questões, na minha opinião, é a falta de tempo, na sala de aula, para o professor se dedicar aos alunos com NEE o que pode constituir um entrave para a utilização das TIC com crianças NEE. A minha falta de formação na área das NEE, para saber como lidar com os alunos NEE é outro fator impeditivo, bem como a falta de software adequado às práticas específicas da disciplina de Inglês, a falta de computadores, ligação à Internet, salas, etc. e a falta de formação específica para o uso das TIC. Acredito que a utilização destas oferece vantagens tais como: criar sentimentos de autoconfiança, criar laços de cooperação e entreajuda entre os alunos, favorecer a integração e melhorar a relação professor/aluno.

A escola de hoje tem de ser uma escola inclusiva, onde há respeito pela diversidade, pondo-se em prática diversos métodos de ensino que possibilitem que todos progredam nos seus conhecimentos e se desenvolvam. Será, pois, conveniente transmitir, desde logo, aos alunos a percepção de que os processos a utilizar junto de cada um deles serão diferentes, pois serão adequados às características pessoais e às eventuais necessidades educativas. Assim, criar igualdade de circunstâncias não é atuar de igual maneira perante uma turma heterogénea.

Para responder à diversidade dos alunos o professor deve proceder do seguinte modo: identificar os pontos fracos e fortes dos alunos; adequar o ensino à dificuldade ou deficiência dos alunos; definir objetivos que sejam atingíveis; criar expectativas realistas relativamente a cada caso; elaborar um currículo específico individual, quando necessário; criar oportunidades de desenvolvimento do aluno: adequar as avaliações aos alunos; proporcionar ao aluno o apoio considerado necessário; posicionar adequadamente os alunos na sala de aula, atendendo às respetivas características; desenvolver competências a nível de organização; transmitir instruções claras e objetivas; repetir informações dadas anteriormente; fragmentar as tarefas longas,

sempre que necessário; disponibilizar mais tempo para a execução de tarefas mais complexas para o aluno; proceder ao registo de trabalhos; disponibilizar material de apoio (computador, suportes para livros, etc.); diversificar estratégias, consoante os alunos em causa; privilegiar a qualidade do trabalho e não a quantidade; proporcionar um adequado comportamento dos alunos, potenciando posturas corretas; minimizar os comportamentos inadequados, com vista à diminuição da sua ocorrência; levar os alunos a determinarem os seus objetivos e a sua progressão; estimular o envolvimento do aluno em diversas atividades de aprendizagem; compreender, encorajar e elogiar o aluno, desenvolvendo a sua autoestima; tomar o aluno produtivo; promover a autonomia de todos e proporcionar o sucesso dos discentes.

O professor não se deve esquecer que, de certo modo, ele também é aluno, já que está em contínua aprendizagem, inclusivamente, parte dela transmitida pelos seus alunos. Opondo-se ao professor considerado como detentor de todo o conhecimento e de toda a verdade, o ensino diferenciado é aquele que realmente conduz ao sucesso, através da partilha de múltiplos modos de ensino e de aprendizagem. Para isso, é necessário ter em conta determinadas condições, conducentes a uma melhor prática. Tal implica que a aprendizagem: adquira significado pessoal; seja desafiadora; esteja adequada ao nível de desenvolvimento do aluno; seja planeada com base nas escolhas feitas pelos alunos; se construa a partir de antigos conhecimentos; conduza à interação social; obtenha feedback útil; use diversas e diferentes estratégias e proporcione um ambiente emocional positivo.

Cabe à escola nortear-se por uma filosofia inclusiva que envolve a participação de todos os intervenientes no processo educativo: alunos, pais, professores, especialistas, médicos, psicólogos, professores de educação especial e diversos membros das comunidades escolares. Tal implica uma extravasão de conteúdos académicos, com a incorporação de aspetos - socio emocionais e de cidadania, no respeito pela diferença e na interação de todos os implicados, perpassando transversalmente todo o sistema de ensino.

Na realidade, todos têm a lucrar com uma escola inclusiva. Aqueles que não têm necessidades educativas especiais igualmente retiram muitas vantagens. Entre elas, destacamos as seguintes: respeito pela diferença; desenvolvimento da solidariedade;

colaboração entre todos; enriquecimento de experiências; aumento da autoestima, mudança de mentalidades; alteração de posturas; adoção de novos valores; inserção plena na heterogénea sociedade; reflexão sobre múltiplos e enriquecedores acontecimentos; desenvolvimento da maturidade; progresso de aprendizagens e ultrapassagem de barreiras.

O reconhecimento do potencial de desenvolvimento educacional da criança é tarefa do educador/professor. Posto isto deve cogitar e desenvolver situações que sejam incitadoras, e estarem atentos ao bem-estar emocional e envolvimento das crianças. Será, pois, uma tarefa do educador/professor incentivar e envolver as crianças nas atividades, tendo sempre em conta, que deve perceber o que é que na verdade as mobiliza, o que na realidade é importante para estas e tendo em atenção o que questionam, que sentido dá às atividades. É com a criança e na sua relação, que ocorre o seu desenvolvimento e existe a garantia de aprendizagem, mas isto só será possível com uma grande competência da parte do educador/professor.

Diferenciar não é, de fato, uma tarefa fácil, a acrescentar a tantas outras que o professor tem de enfrentar no seu dia-a-dia profissional e ao longo da sua carreira docente. Reconheço que os professores de Inglês do 1º ciclo em Portugal necessitam de mais e melhor formação para poderem exercer as suas funções com qualidade, levando os alunos a manter a motivação numa aprendizagem que se pretende longa e duradoura. Admito que a formação que tenho realizado no decurso desta minha caminhada, não é um ponto de chegada, mas mais um ponto de partida para novas conquistas. Para mim e, decerto, para outros colegas, continua a ser algo extremamente difícil pois essa arte de ensinar implica correr riscos, enfrentar barreiras, sair da norma, sem qualquer certeza sobre futuros resultados ou até mesmo sobre a sua exatidão. É acreditar que todos os esforços são válidos e que este longo caminho, apesar de difícil e inseguro, apenas se faz caminhando, passo a passo, sem pressas e sem querer evitar ou passar à frente de alguma das diversas, mas importantes etapas. É entender que, apesar de sermos todos diferentes peças do mesmo puzzle, ele só estará completo com todas elas, por mais difícil que sejam de encaixar. Esse é o maior desafio dos professores que lecionam o Inglês do 1º CEB.

## Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Disponível online: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf> (acedido em junho de 2015).
- Alonso, L. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o primeiro ciclo do ensino básico*. Porto: Porto Editora.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (2001). *The Primary English Teacher's Guide*. London: Longman.
- Cameron, L. (abril 2003). Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal - Oxford University Press*, nº57, 105-112.
- Cardoso, A. (1987). Em torno dos conceitos de currículo e de desenvolvimento curricular. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXI, pp. 221-232.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Education Studies*, 55(2), 115-134.
- Coll, C., Solé, I., Zabala, A., Mauri, T., Martín, E., & Onrubia, J. (2001). *O construtivismo na sala de aula*. Porto: Edições Asa.
- Correia, L. M., & Rodrigues, A. (1999). Adaptações Curriculares para Alunos com NEE. Em M. Correia, *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares* (pp. 103-141). Porto: Porto Editora.
- Damião, M.H. (1996). *Pré, inter e pós acção : planificação e avaliação em pedagogia*. Coimbra: Minerva.
- Dias, A., & Mourão, S. (2005). *Inglês no 1º Ciclo: Práticas Partilhadas*. Lisboa: Asa.
- Ellis, R. (1997). *Second Language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula - Teorias, Práticas e Desafios*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *A criança pré-escolar. Como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Gonçalves, I. (2002). O ensino precoce de uma língua estrangeira no 1º ciclo do ensino básico como fator potenciador de aprendizagem da língua materna. *Saber (e) educar*, nº7, pp. 69-73.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gregório, Carmo; Perdígão, Rute; Casas-Novas, Teresa. (2013). *Integração do Ensino da língua inglesa no currículo do 1º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação.

- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in The Primary Classroom*. London: Longman.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula: como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto: Porto Editora.
- Heward, W. (2003). Ten faulty notions about Teaching and Learning that hinder the effectiveness of Special Education. *Journal of Special Education*, 36 (4), 186-205.
- nº286/89, D.-L. (s.d.). Diário da República. Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF éditeur.
- Perrenoud, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: Asa Editores.
- Przesmycki, H. (1991). *Pédagogie Différenciée*. Paris: Hachette.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação de Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, A. R., & Campos, G. B. (1993). Avaliação da qualidade de software educacional. *Aberto*, nº57, pp. 32-44.
- Rodrigues, D. (2006). Dez ideias (mal) feitas sobre a Educação Inclusiva. Em D. Rodrigues, *Educação Inclusiva. Estamos a fazer progressos?* (pp. 75-88). Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Roldão, M. C. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada: conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Sá, L. R., & Reis. (2001). *Pedagogia Diferenciada - Uma forma de aprender a aprender* (Vol. nº19). (C. d. CRIAP, Ed.) Porto: Asa Editores.
- Santos, A. B. (2006). *Ciberleitura, o contributo das TIC para a leitura no 1º Ciclo*. Porto: Profedições.
- Schneider, E., & Crombie, M. (2003). *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Futton Publishers.
- Sharpe, K. (2001). *Modern Foreign Languages in the Primary School. The What, Why and How Early MFL Teaching*. London: Kogan Page Limited.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Strecht-Ribeiro, O. (1998). *Línguas Estrangeiras no 1º Ciclo: razões, finalidades, estratégias*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tomlinson, C. A. (2005). Differentiated Instruction as a way to achieve equity and excellence in today's schools. Bulding Inclusive Schools: a search for solutions. *Canadian Teachers Federation Conference*, (pp. 19-21). Ontário.
- 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. (2005). *Leadership for Differentiating Schools and Classrooms*. Cheltenham: Hawker Brownlow Education.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Obtido em março de 2017, de [http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf)
- Vieira, F., & Moreira, M. A. (1993). *Para além dos testes... A avaliação processual na aula de inglês*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Vilar, A. M. (2000). *O professor planificador*. Porto: Edições Asa.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Yates, G. C. (2000). Applying Learning Style Research in The Classroom: Some Cautions and The Way Ahead. Em R. J. (eds), *International Perspectives on Individual Differences* (Vol. I, pp. 347-364). Stamford: Ablex.
- Zabalza, A. (1996). *Planificação e Desenvolvimento Curricular da Escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

## **Referências Legislativas**

- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto. Diário da República nº 198/85 – I série.  
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República nº 15/2001 – I série.  
Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 176/2014, de 12 de dezembro. Diário da República nº 240/2014 – I série.  
Ministério da Educação e Ciência.
- Despacho nº 14753/2005, de 24 de junho. Diário da República nº 127/2005 – II série.  
Ministério da Educação.
- Despacho nº 12591/2006, de 16 de junho. Diário da República nº 115/2006 – II série.  
Ministério da Educação.