

Ana Maria Teixeira Coelho

**Diferenciação Pedagógica na Escola Actual:
Da Teoria à Prática**
Adequação das práticas lectivas aos diferentes perfis de aprendizagem

**Dissertação realizado no âmbito do
Mestrado em Supervisão e Coordenação da Educação**

**Trabalho realizado sob orientação da
Professora Doutora Isabel Pereira Pinto**



Universidade Portucalense Infante D. Henrique
Departamento de Ciências e Educação e do Património

Novembro 2010

Agradecimentos

Deixo aqui o meu reconhecimento aos mestres que me guiaram nesta demanda, alguns dos quais me ficaram na memória pela disponibilidade, rigor dos seus ensinamentos e paixão entusiasta pelo saber. Em particular agradeço à minha orientadora, Prof. Dra. Isabel Pereira Pinto, o seu apoio e acompanhamento dedicado, que, ao longo do último ano, muito me ajudaram a vencer obstáculos e prosseguir no caminho traçado.

Fico também reconhecida ao Director da minha Escola, Eng^o Joaquim Costa, pela abertura manifestada e auxílio prestado, pois, sem eles, este estudo não teria tido lugar.

Agradeço ainda aos colegas que comigo partilharam materiais, sugestões, dificuldades e projectos.

Por fim, devo uma profunda gratidão à minha família: aos meus pais, aos meus filhos, e ao Luís, marido, amigo e companheiro das horas boas e más. A eles devo quem sou e eles tudo fizeram para que este projecto pudesse ser concretizado.

A todos, bem hajam!

Diferenciação Pedagógica na Escola Actual: Da Teoria à Prática

Resumo

Face à mudança de paradigma exigido por um mundo cada vez mais globalizado, onde o conceito de distância se relativizou, mas, ao mesmo tempo, o risco de exclusão se acentuou, a educação enfrenta novos desafios no sentido de actuar como elemento catalisador das mudanças sociais, económicas e mesmo políticas, actuando como motor e promotor do desenvolvimento humano, proporcionando oportunidades a todos aqueles que buscam uma melhoria de perspectiva de vida.

Esta missão atribuí às escolas novos papéis que voluntária ou involuntariamente têm de desempenhar, provocando tensões entre os diferentes actores do processo educativo que aí tem lugar. A diferenciação pedagógica vem, nesta perspectiva abrir algumas janelas para acolher e integrar as mudanças que estão a ter lugar, de modo a que a educação cumpra o seu desígnio.

Para além de analisar algumas das diferenças a que as escolas e professores deverão estar atentos, este estudo revê a evolução das noções de currículo e diferenciação e debruça-se sobre algumas das práticas que, no âmbito da diferenciação pedagógica, já têm lugar nas escolas.

No que se refere à parte experimental, este estudo parte de um projecto de diferenciação pedagógica posto em prática numa escola oficial portuguesa e avalia o impacto que ele teve na motivação e aproveitamento dos alunos envolvidos.

Palavras-chave: diferenciação, currículo, inteligências múltiplas, estilos de aprendizagem.

Pedagogical Differentiation within Today's School: From Theory to Practice

Abstract

As a consequence of the change of paradigm demanded by an increasingly globalised world, in which the concept of distance has changed, but also where the risk of exclusion has grown substantially, education is facing new challenges, so as to act as a catalysing element of all the social, economic and political changes, becoming thus the driving force towards the promotion of human development, by supplying opportunities to all those who are looking forward to improving their life prospects.

This mission gives schools new roles, which voluntarily or not, they have to play, triggering new tensions among all the actors in the educational process that is taking place at school. Pedagogical differentiation has come to open new horizons, to welcome and integrate the changes that are taking place, so that education can fulfill its ultimate goal.

Besides analysing some of the differences which schools and teachers should be aware of, this study outlines the evolution of the curriculum and differentiation concepts and refers to some of the practical approaches to differentiation that are taking place at schools.

As for the experimental component, this work starts from a project that took place in a state-run secondary school to analyse its impact on students' motivation and performance.

Key words: pedagogical differentiation, curriculum, multiple intelligences, learning styles.

Índice Geral

Agradecimentos	2
Resumo	3
Abstract.....	4
Abreviaturas.....	8
Índice de Quadros	9
Índice de Figuras	11
Introdução	13
Contextualização e justificação do projecto	15
Parte I : Em busca de um caminho	19
Capítulo 1 - Da exclusão à diferenciação pedagógica.....	19
Capítulo 2 - Da teoria à prática.....	19
Capítulo I.....	20
1. Da exclusão à diferenciação pedagógica.....	20
1.1. O longo caminho até à escola inclusiva	20
1.2. Diferenciação pedagógica.....	24
1.2.1. Diferenciação e currículo	24
1.2.2. Diferenciação: inclusão ou exclusão?	31
Capítulo II.....	36
2. Da teoria à prática.....	36
2.1. Em demanda do caminho certo	36
2.1.1. Aprendizagem auto-regulada	41
2.2. Diferenciação: o aluno epicentro de todo o processo	45
2.2.1. Inteligência(s), e estilos de aprendizagens	47
2.2.2. Alunos com necessidades educativas especiais (NEE).....	50
2.2.3. Diferenças culturais/étnicas.....	53
2.2.4. Estatuto sócio económico.....	56
2.2.5. Género	57
Síntese final	59
Parte II : No terreno	60
Capítulo 3 – Investigar agindo.	60
Capítulo 4 – Apresentação de resultados e conclusões.	60

Capítulo III	61
Introdução.....	61
3. Investigar agindo	61
3.1. Definição do problema.....	62
3.2. Metodologia da Investigação	64
3.2.1. Instrumentos e procedimentos (construção e validação).....	66
3.2.2. Questionários.....	70
3.2.3. Observação directa	71
3.3. Caracterização do Contexto Escolar	72
3.4. Caracterização da Amostra	75
Capítulo IV	80
4. Apresentação dos Resultados	80
4.1. Fase de preparação e conhecimento dos alunos.....	80
4.2. Fase de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.....	91
4.3. Fase de regulação e avaliação do projecto	101
5. Considerações finais	127
Bibliografia.....	134
ANEXOS.....	141
Anexo 1 - Inquérito / Lista de verificação (para o professor)	142
Anexo 2 – Lista de verificação sobre a aula diferenciada	143
Anexo 3 – Questionário sobre tipos de inteligência	144
Anexo 4 – Carta dirigida aos pais da turma 10ºY	145
Anexo 5 – Inventário de interesses.....	146
Anexo 6 – Formulário de Verificação de Inteligências Múltiplas.....	148
Anexo 7 – Reflexão sobre o processo de aprendizagem	150
Anexo 8 – Questionário sobre estilos de aprendizagem.....	152
Anexo 9 – Grelha de registo dos diferentes perfis de aprendizagem	155
Anexo 10 – Planificação para o 2º período	157
Anexo 11 – Mapa curricular da unidade “O Mundo Tecnológico”	159
Anexo 12 - Matriz de integração de actividades.	160
Anexo 13 - Lista de verificação de aprendizagens realizadas e plano individual de trabalho	161
Anexo 14 – Plano de trabalho para a unidade “O Mundo Tecnológico”	163
Anexo 15 – Apresentação do projecto destinada aos alunos da turma 10ºY.....	167
Anexo 16 – Lista de recursos disponibilizados.	170

Anexo 17 – Plano de trabalho /registo preenchido pelos alunos.....	172
Anexo 18 – Apresentação sobre o Futuro para introdução do conteúdo.....	173
Anexo 19 – Ficha de trabalho sobre a Voz Passiva (Nível 1).....	175
Anexo 20 – Ficha de trabalho sobre a Voz Passiva (Nível 2).....	176
Anexo 21 – Ficha de trabalho sobre a Voz Passiva (Nível 3).....	178
Anexo 22 – Fichas de trabalho de actividades de expressão escrita	181
Anexo 23 – Exemplo de trabalhos enviados/submetidos para correcção e publicados.....	183
Anexo 24 – Produtos em formato digital para acompanhar as apresentações orais....	185
Anexo 25 – Exemplo de ficha de auto e heteroavaliação dos trabalhos apresentados.....	186
Anexo 26 – Exemplo de ficha de registo de observações.	187
Anexo 27 – Ficha de avaliação formativa	188
Anexo 28 – Ficha informativa de avaliação intermédia	189
Anexo 29 – Inquérito para avaliação intermédia do projecto.....	190
Anexo 30 – Inquérito para avaliação final do projecto	191
Anexo 31 - Exemplos de respostas dos alunos no que respeita aos aspectos mais e menos apreciados no projecto.....	192
Anexo 32 – Critérios de avaliação utilizados na escola de origem da turma 10ºY	193
Anexo 33 - Exemplos de comentários dos alunos na avaliação do seu plano de trabalho... ..	195
Anexo 34 – Presenças em actividades extracurriculares (Clube de Inglês)	196
Anexo 35 - Exemplos de respostas dos alunos relativas à evolução sentida.....	197

Abreviaturas

CNE – Conselho Nacional de Educação

EE – Encarregados de Educação

ESE – Estatuto Socioeconómico

EU – União Europeia

LE – Língua estrangeira

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PCT – Plano Curricular de Turma

PEI – Programa educativo individual

QI – Coeficiente de inteligência

UNESCO – United Nations Educational Scientific Cultural Organization

Índice de Quadros

Quadro 1 – Instrumentos usados no estudo e sua distribuição pelos diferentes planos. 67	
Quadro 2- Estabelecimentos de educação por município segundo o nível de ensino e a natureza institucional, 2007-2008 (Instituto Nacional Estatística, 2009).....	73
Quadro 3 - Indicadores de educação por município, 2007-2008. (Instituto Nacional Estatística, 2009).	73
Quadro 4 - Nº alunos e turmas da Escola Y, 2007-2008.	74
Quadro 5 - Forma social de trabalho preferida. (Plano Curricular de Turma, 2009)	77
Quadro 6 - Opinião sobre as disciplinas do seu currículo.	78
Quadro 7 - Opções para carreira futura.	78
Quadro 8 – Distribuição dos alunos pelos diferentes tipos de inteligência.	88
Quadro 9 – Excerto do quadro resumo dos perfiz de aprendizagem da turma 10ºY.	90
Quadro 10 - Mapa curricular integrando os conteúdos a leccionar e as actividades a desenvolver e cruzando-os com os diferentes tipos de inteligência e níveis da taxonomia de Bloom.	92
Quadro 11 – Planeamento de actividades de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem.....	94
Quadro 12 – Contrato básico para a unidade didáctica “O Mundo Tecnológico”.	96
Quadro 13 – Listagem dos textos de compreensão escrita disponíveis.....	96
Quadro 14 - Listagem das fichas de funcionamento da língua disponíveis	97
Quadro 15 – Avaliação do desempenho e evolução durante a primeira parte do 2º período.....	107
Quadro 16 – Utilidade das propostas de trabalho e formas sociais usadas.	111
Quadro 17 - Vantagens sentidas pelos alunos na participação neste projecto.....	115
Quadro 18 – Excerto do registo do teste diagnóstico da turma 10ºY.....	119
Quadro 19 – Médias obtidas nos testes do 1º e 2º período pelos alunos que denotavam maiores dificuldades no início do ano	121
Quadro 20 - Médias obtidas nos testes do 1º e 2º período pelos alunos com melhor desempenho.	122
Quadro 21 - Médias obtidas nos testes do 1º e 2º período pelos alunos com melhor desempenho	123

Quadro 22 – Evolução da media das classificações obtidas pelos alunos da turma 10ºY ao longo do ano lectivo 2009-2010.	124
Quadro 23 – Avaliação da turma 10ºY ao longo dos três períodos.....	125

Índice de Figuras

Figura 1 - Esquema do modelo de diferenciação pedagógica (Association for Supervision and Curriculum Development)	37
Figura 2 - Fase cíclicas da auto-regulação (Schunk & Zimmermann, 1998, p. 3).....	44
Figura 3 - As inteligências múltiplas de Howard Gardner. (Carvalho, 2004).....	48
Figura 4 – Fases do desenvolvimento da investigação-acção.	64
Figura 5 - Critérios de qualidade da investigação sobre a prática. (Ponte, 2002, p. 18)	66
Figura 6 – Gráfico relativo às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação do 10ºY (Plano Curricular de Turma, 2009).....	75
Figura 7 – Factores que mais contribuem para o insucesso. (Plano Curricular de Turma, 2009).....	76
Figura 8 - Qualidades que um bom professor deve possuir.	77
Figura 9 – Ocupações predominantes dos membros da turma 10ºY.....	79
Figura 10 - Resultados do questionário sobre as preferências de aprendizagem.	81
Figura 11 – Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo à compreensão escrita.....	82
Figura 12 - Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo à aquisição lexical.	83
Figura 13 - Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo à compreensão oral.....	84
Figura 14 - Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo ao funcionamento da língua.	85
Figura 15 – Inteligências predominantes na turma Y.....	86
Figura 16 – Distribuição dos alunos por estilos de aprendizagem.	89
Figura 17 – Lista de verificação de conteúdos e competências dominadas pelos alunos.	95
Figura 18 - Registo de controlo das actividades de compreensão, expansão vocabular, funcionamento da língua, expressão escrita e oral.	100
Figura 19 – Actividades mais conseguidas.	103
Figura 20 – Actividades menos conseguidas.....	103
Figura 21 – Actividades mais adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno.....	104
Figura 22 – Forma social de trabalho mais frequentemente usada na aula.	106
Figura 23 – Forma social de trabalho que melhor se adapta às características do aluno.	106
Figura 24 – Impacto causado pelo conhecimento do seu tipo de inteligência.	108

Figura 25 – Impacto sentido da diversificação de materiais e actividades.....	109
Figura 26 – Vantagens sentidas devido à utilização de materiais e estratégias diversificadas.	109
Figura 27 – Sugestões para melhorar o desempenho individual dos alunos.	110
Figura 28 - Vantagens sentidas pelos alunos na participação neste projecto.	114
Figura 29 – Aspectos mais positivos do projecto.	116
Figura 30 – Aspecto menos conseguido do projecto.	117
Figura 31 - Classificações obtidas nos testes de avaliação pelos alunos a quem foram diagnosticadas dificuldades durante os 1º e 2º períodos.	120
Figura 32 - Classificações obtidas nos testes de avaliação pelos alunos com melhor desempenho durante os 1º e 2º períodos.....	122
Figura 33 – Classificações obtidas nos testes de avaliação pelos alunos com desempenho intermédio durante os 1º e 2º períodos.	123

Introdução

Este trabalho, desenvolvido no âmbito do Mestrado de Supervisão e Coordenação, é parte integrante de um projecto de diferenciação pedagógica planeado para ser implementado numa turma do ensino secundário de uma escola oficial, com o objectivo de avaliar eventuais mais-valias em termos de motivação e aproveitamento dos alunos participantes.

Tendo como causas próximas a crescente diversidade do público escolar e o considerável nível de insucesso do ensino secundário, pretendeu-se implementar um projecto de ensino diferenciado que tivesse em conta os diferentes perfis de aprendizagem na aula da língua estrangeira, neste caso, Inglês, de uma turma de 10^º do ensino secundário e determinar o impacto da adequação da prática lectiva aos diferentes perfis de aprendizagem no (in)sucesso dos alunos e na sua motivação.

Esta dissertação é composta por duas partes divididas nos seus conteúdos específicos. A primeira parte, intitulada “Em busca de um caminho”, contém dois capítulos. O primeiro, denominado “Da exclusão à diferenciação pedagógica”, pretende, numa abordagem teórica, traçar o caminho feito pelas escolas, sistema educativo e sociedade em geral, em direcção a uma progressiva aceitação e integração da diferença e estabelecer as bases conceptuais do tema diferenciação. No Capítulo II, intitulado “Da teoria à prática”, procura-se fazer uma ponte entre os conceitos investigados e o contexto educativo português, colocando o enfoque no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e sobretudo no epicentro de todo o processo: o aluno.

A segunda parte com o título “No terreno”, relaciona-se com o estudo empírico, integrando dois capítulos: o Capítulo III, “Investigar agindo”, aborda a metodologia empregue, os processos de selecção, o design e os instrumentos usados, assim como a caracterização da amostra; por último, no Capítulo IV, procede-se à apresentação e análise dos resultados.

Na conclusão, apresentamos alguma reflexão sobre o impacto sentido e, finalmente, fornecemos algumas pistas para futuras investigações, dando conta das implicações pedagógicas resultantes do estudo aqui apresentado.

Contextualização e justificação do projecto

Após anos de apatia perante as altas taxas de insucesso e abandono escolar, um público-alvo cada vez mais diverso e um mundo em constante mudança, as autoridades educativas, os professores e a Escola no seu todo inquietam-se com o desfazamento existente entre o que a esta última é pedido e aquilo (não) estava a ser conseguido, dito de outra forma, entre o currículo prescrito ou formal e o currículo realizado (Pacheco J. A., 1996).

Apesar de alguns resultados recentes mais positivos, no que se refere ao abandono e sucesso escolares, a verdade é que, como sublinha Hargreaves, *“As universidades, os institutos superiores e os empregadores têm constatado que os fundamentos da literacia, competências básicas e atitudes adequadas não têm sido adquiridos pelos estudantes que finalizam o secundário.”* (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001, p. 108)

A verdade é que à escola é exigido cada vez mais. *“Num tempo em que o acesso ao conhecimento se constitui cada vez mais em poderoso critério de pertença ou exclusão social”* (Roldão, 1999, p. 33), pede-se à escola, não só que instrua, mas que acolha, integre, eduque e prepare os seus alunos na transição para o mundo do trabalho, ele também em mutação e requerendo constante adaptação. No dizer de Formosinho e Machado, *“a sociedade e o Estado passaram a exigir a esta escola de massas o desempenho de novas tarefas na socialização das crianças, dos adolescentes e dos jovens, na promoção do seu desenvolvimento individual e na realização da sua instrução.”* (Formosinho & Machado, 2008, p. 8)

O aumento da mobilidade e consequentes movimentos migratórios, a democratização do ensino (Perrenoud, 2000) e consequente massificação escolar, sentida em Portugal, sobretudo na década de 90 (Roldão, 2003), trazem à Escola um público de origem cultural, étnica e social cada vez mais diversificada, a quem a Escola é apresentada como um instrumento de promoção social, mas que nem sempre a sente ou reconhece como tal.

Se a tudo isto acrescentarmos a democratização do acesso à informação e o conhecimento possibilitado pela revolução digital e potenciado pelas telecomunicações, concluiremos que muito pouco permanece intacto ou até estável, no mundo actual. Viver numa sociedade pós-moderna, com economias mais flexíveis e, por isso, mais frágeis, onde as fronteiras se tornam irrelevantes, tornou “*a vida económica, social e política altamente imprevisível.*” (Hargreaves, Earl, & Ryan, 2001)

Com efeito, esta mudança de paradigma impõe que se façam alterações ao modo como a Escola funciona. Porém, apesar de algumas alterações introduzidas por reformas mais ou menos abrangentes durante os anos 80 e 90, o ensino continua assente numa lógica de massificação, com o currículo formal organizado em torno de disciplinas, com programa e carga horária definida centralmente e alinhadas numa grelha semanal imutável, com escassa margem de manobra para qualquer inovação. Dito por outras palavras, à diversidade de públicos e funções a escola responde com a homogeneização, criando incompatibilidade onde deveria existir flexibilidade e adaptação. (Formosinho & Machado, 2008)

Para um universo tão heterogéneo como o que foi atrás descrito, não pode certamente haver uma via ou uma resposta única. Diversificação e diferenciação tornaram-se palavras-chave do processo de mudança em que a escola está envolvida e é por essa razão que a noção de diferenciação adquiriu uma crescente centralidade, quer no plano da política e do discurso educativo, quer no da prática docente (Roldão, 2003). De alguma forma, ela tornou-se a palavra mágica para a falta de resposta da escola às exigências que a sociedade lhe coloca.

Na verdade, o direito à diferença está garantido há décadas, quer por documentos internacionais, quer por legislação nacional, nomeadamente através da Declaração Universal sobre a Educação para Todos,¹ da UNESCO e a Lei de Bases do Sistema Educativo², além de outra legislação complementar.

Não obstante estes documentos, este direito à diferença nem sempre tem sido tornado efectivo, pelas dificuldades e questões que levanta ao nível da organização, consecução e avaliação, especificamente ao nível do ensino secundário, onde, devido à

¹ Art.º I e II da Declaração Universal sobre a Educação para Todos, da UNESCO (1990)

² Alínea d) do art. 3º da Lei de Bases do Sistema Educativo

maior rigidez do currículo, se colocam dúvidas acerca da bondade e validade de alguns esquemas diferenciadores.

São conhecidos os altos níveis de insucesso dos alunos aquando do seu ingresso no 10º ano e as disciplinas de língua estrangeira não são excepção. As altas taxas de retenção e abandono escolar no ensino secundário têm deixado muitos jovens portugueses sem este nível de qualificação. Apesar da melhoria gradual da última década, ainda em 2007/08, a taxa de retenção do ensino secundário público era de 22%, segundo os últimos dados fornecidos pelo Ministério da Educação. A (Educação G. C., 2009).

Além disso, a desmotivação, o desinteresse e baixa auto-estima dos aprendentes não são efeitos psicológicos de desprezar, uma vez que contribuem para o abandono escolar, o que, por sua vez, tem consequências sérias a nível da exclusão social.

Por outro lado, não são só os aprendentes que sentem dificuldades de aprendizagem que são atingidos por esta desmotivação, mas também os que sendo intelectualmente dotados, por vezes não se sentem desafiados a colocar essas capacidades à prova e a desenvolvê-las.

É pois absolutamente necessário actuar no sentido de prevenir o insucesso global, o do aluno, o do professor, o da escola, o do sistema educativo, pois *“Não há um, mas vários insucessos”* (Pires, 1987), respondendo à heterogeneidade com diversidade de soluções e meios.

É nesta encruzilhada que este trabalho se situa, na confluência da urgente necessidade de um ensino mais à medida, com a resistência de um sistema que, tendo por base a massificação do ensino, se opõe à mudança, mas que simultaneamente elege a diferenciação como a medida redentora dos males que a escola enferma. A acrescentar há ainda a dúvida, esta pessoalmente assumida, sobre o impacto que a diferenciação poderá ter na qualidade das aprendizagens e no desempenho dos alunos, particularmente no ensino secundário, contexto onde este estudo teve/terá lugar.

Implementar um projecto de ensino diferenciado que tenha em conta os diferentes perfis de aprendizagem na aula da língua estrangeira, neste caso, Inglês, de

uma turma de 10^o do ensino secundário e determinar o impacto da adequação da prática lectiva aos diferentes perfis de aprendizagem no (in)sucesso dos alunos e na sua motivação, são os objectos de estudo deste trabalho.

**Parte I : Em busca
de um caminho**

**Capítulo 1 - Da exclusão à
diferenciação pedagógica.**

**Capítulo 2 - Da teoria à
prática.**

Capítulo 1

1. Da exclusão à diferenciação pedagógica.

Este capítulo tem por objectivo apresentar a informação mais relevante obtida nas leituras de incidência realizadas, fazendo o enquadramento teórico da problemática da diferenciação. Partindo da génese da noção de inclusão, passando pela clarificação do conceito de currículo, procurou-se aprofundar os conhecimentos, expandir o leque de possibilidades e fundamentar as opções que viriam ser feitas.

1.1. O longo caminho até à escola inclusiva

Para falar de diferenciação ou do respeito pela diferença, será necessário abordar, em primeiro lugar, o tema da inclusão, conceito mais abrangente que abriu as portas a sectores da população a quem, até muito recentemente, estava vedado o acesso ao ensino regular e às escolas de ensino público.

De facto, poderemos apontar o pós-guerra e a década de 60 como o início da progressiva abertura à diversidade, primeiramente, em termos sociais e políticos e depois em termos educativos. (Ainscow & Ferreira, 2003) (Thomas, Walker, & Webb, 1998) A Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada em 1948) e, posteriormente, os movimentos dos negros pela conquista dos direitos civis, das mulheres pela sua emancipação, o movimento hippie, as lutas estudantis, para mencionar apenas alguns, trazem para a ribalta os ideais de igualdade e equidade, mas também uma nova perspectiva de cidadania, baseada na afirmação da identidade do indivíduo e dos grupos e conseqüentemente da(s) sua(s) diferença(s). Ao contrário do que acontecia no contrato social até então vigente fundado na ideia de estado-nação, os cidadãos já não abdicam das suas pertenças locais, culturais, étnicas, etc., para garantir a unidade desse estado e a sua integração. Pelo contrário, eles pretendem assumir a sua própria voz e reclamam *“o direito de gerir a sua vida individual e colectiva de acordo com um quadro de referência próprio.”* (Stoer & Magalhães, 2003,

p. 17) Passou-se, no dizer destes autores, de uma soberania cedida em prol de um bem maior, a uma cidadania *reclamada* pelos indivíduos e pelos grupos, que além do reconhecimento da sua diferença, também, reivindicam a igualdade de oportunidades e a igualdade económica.

Estas formas de cidadania emergentes vão colocar novas questões aos sistemas educativos, sobretudo quando a escola é assumida como instrumento socializador, mas simultaneamente emancipatório dos indivíduos e grupos. Se antes a escola inculcava os valores defendidos pelo Estado-nação, desempenhando um papel homogeneizador, agora, numa época em que a diferença ganha crescente visibilidade e valor, ela vai ser chamada a reconfigurar a sua identidade e a sua função numa sociedade em mutação.

Perdido o seu estatuto de *“ascensor social”* e enfermando de vários males entre os quais um *“desfasamento crescente entre a diversidade social e cultural da procura e o carácter uniforme e homogéneo da oferta”*, a escola vai perder credibilidade e assistir a uma *“desagregação das relações sociais”* no seu seio. Isto teve/tem como consequência um crescente grau de conflitualidade entre os seus actores e taxas elevadas de reprovação e abandono escolar. (Barroso, 2003, p. 32) A crescente tomada de consciência da injustiça social que esta exclusão representa, assim como os altos custos económicos, sociais e políticos deste fenómeno, alertam as autoridades para a necessidade de empreender a mudança.

Por isso, o conceito da inclusão foi rapidamente introduzido e absorvido pela retórica educativa. Embora inicialmente associado ao campo da educação especial, o conceito de inclusão foi progressivamente ganhando espaço e estendido a outros grupos. Com efeito, a experiência adquirida com a integração nas escolas regulares de cidadãos com deficiência, que, até aí, tinham frequentado escolas especiais, abriu perspectivas a uma inclusão mais abrangente que, em breve, passaria a compreender a enorme diversidade que hoje constitui a público escolar. De experiência limitada a um grupo restrito, a inclusão em breve tornou-se um movimento supranacional que visa a educação para todos. (Ainscow & Ferreira, 2003) Para isso, contribuíram documentos como a Declaração Final da Conferência da UNESCO, levada a efeito em

Salamanca, em Junho de 1994, onde claramente se alarga o conceito e se afirma que as escolas se deverão

“ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais.”

(UNESCO, 1994, p. 6)

Posteriormente, outros documentos foram produzidos pela UNESCO e por outras instituições pronunciando-se no mesmo sentido. Mais recentemente, a 48ª Conferência Internacional da Educação da UNESCO, realizada em Genebra, em Novembro de 2008, reflectindo sobre o tema “Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro”, reforça o apelo aos governos mundiais para que

“Reconheçam que a educação inclusiva é um processo contínuo que visa oferecer uma educação de qualidade para todos, embora respeitando a diversidade e as diferentes necessidades e capacidades, as características e as expectativas de aprendizagem para os alunos e as comunidades.”

(UNESCO, 2008)

Naturalmente, esta insistência, cerca de década e meia depois, significa que apesar deste reconhecimento animador por parte de entidades internacionais, ele não tem resultado, na realidade, em grandes mudanças. Na realidade, embora o discurso educativo tenha integrado rapidamente a retórica da inclusão, a verdade é que as práticas continuam a excluir, não obstante alguns progressos feitos. Espartilhada por esquemas organizacionais rígidos e padrões culturais uniformes, imbuída de uma “cultura da homogeneidade” e uma lógica meritocrática e selectiva, a escola pratica, nas palavras de Barroso, uma “inclusão exclusiva” de forma mais ou menos subtil, tornando, pelo menos para já, a escola inclusiva uma *quimera*. (Barroso, 2003, p. 27) (Rodrigues D. , 2003) A escola inclusiva tem de ser, de facto, uma escola para *todos*, onde a diversidade é considerada uma mais-valia, em vez de um estigma, onde “as complementaridades das características de cada um nos permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria

integridade., apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (César, 2003, p. 119)

À luz da explicação do *Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)*, a escola inclusiva funda-se nos seguintes princípios:

- é baseada na comunidade: reflecte a comunidade como um todo e esta é aberta, positiva e diversa; não selecciona, exclui ou rejeita;
- não tem barreiras: a escola inclusiva é acessível a todos (ao nível físico, o edifício e demais espaços, e em termos educativos, o currículo, os sistemas de apoio e os métodos de comunicação);
- incentiva a colaboração;
- promove a igualdade e a equidade: a escola inclusiva é uma democracia onde os seus membros têm direitos e responsabilidades, dispondo da mesma oportunidade para beneficiar e tomar parte na educação proporcionada pela escola. (Thomas, Walker, & Webb, 1998, pp. 15-16)

Com efeito, o contraste não poderia ser maior com o que se passa na maioria das escolas. Tida como utópica, esta visão da escola está longe de se tornar uma realidade, quer em termos organizacionais, quer em termos pedagógicos. Talvez por isso, Rodrigues (2003) nos diga que a educação inclusiva se tem tornado num campo de polémica, onde se confrontam os *idealistas* e os *pragmáticos*, os primeiros defendendo a necessidade e/ou a inevitabilidade de tornar a escola mais inclusiva, enquanto os segundos desdenham cepticamente de tal projecto, preferindo manter o *status quo*, ainda que reconhecendo que o actual modelo está em crise.

Realmente, se atentarmos na escola actual, veremos que o modelo escolar pouco se modificou desde o séc. XIX. Continuamos a ter os alunos em número elevado agrupados em classes graduadas segundo o seu nível etário, com uma pedagogia centrada na sala de aula e baseada essencialmente na relação professor-aluno e numa comunicação frequentemente unidireccional. (Roldão, 2003)

Esta matriz pedagógica e organizacional, criada para populações bem mais homogéneas do que aquelas que actualmente frequentam a escola pública, está a tornar esta instituição cada vez mais disfuncional e a descredibilizá-la. Como nos explica Barroso,

“A Escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e para todos.”

(Barroso, 2003, p. 31)

Como sair deste impasse? Para tentar responder à heterogeneidade de públicos que a generalização do ensino lhe trouxe e traz, a escola precisa de repensar-se, (re)organizar-se, (re)formar-se para conseguir ser mais inclusiva, mas sem perder qualidade, de modo a que lhe seja devolvido o reconhecimento da comunidade que a envolve, pois sem esse reconhecimento social não haverá verdadeiramente inclusão.

Será possível construir uma escola mais inclusiva no seio de uma sociedade que o não é? Nas últimas décadas, várias tentativas foram feitas para escapar ao paradigma da homogeneização através de diferentes formas de diferenciação curricular. Nem todas foram bem sucedidas, tendo algumas redundado em fracasso e “reforçado a não inclusão”. (Roldão, 2003, p. 156) São estes aspectos relacionados com a diferenciação curricular e pedagógica que tentaremos analisar no próximo capítulo.

1.2. Diferenciação pedagógica

1.2.1. Diferenciação e currículo

A despeito da recente visibilidade deste conceito, a diferenciação não é um tema novo, pois a especificidade individual do processo de aprendizagem foi abordada por muitos pedagogos desde Coménio e, embora numa acepção diferente, ao longo do séc. XIX e parte do séc. XX, foram utilizados esquemas diferenciadores no intuito de resolver a questão da diversidade dos públicos escolares. De acordo com as representações sociais aceites à época, a escola não era vista como necessária para todos as classes e grupos sociais. Assim, as escolas garantiam um currículo básico acessível à classe trabalhadora, enquanto às elites era proporcionada uma escolaridade mais longa e mais exigente (Perrenoud P. , 2000) (Roldão, 2003).

Porém, vivemos tempos diferentes e o reconhecimento do direito de todos os cidadãos a uma educação de qualidade veio colocar exigências novas aos sistemas educativos e às escolas, que buscam um tipo de diferenciação novo que, no respeito pela diferença, proporcione a todos as mesmas oportunidades.

A verdade é que, sendo embora aparentemente antagónicos, currículo e diferenciação estão umbilicalmente ligados e são, de facto, duas vertentes da mesma realidade, a escola, instituição socializadora que congrega as memórias e os saberes herdados do passado, os actualiza e desenvolve para melhor projectar o futuro. Um e outro têm co-existido e evoluído com a escola de cada época, adaptando-se às exigências e pressões que os diferentes intervenientes lhes impõem, na busca de soluções para os desafios que a sociedade lhes coloca.

Não obstante esta evolução paralela, a diferenciação parece ir um pouco a *contracorrente* da evolução do conceito de currículo. (Roldão, 2003, p. 21) Com efeito, o conceito de currículo arrasta consigo a ideia de uniformização e homogeneidade, sobretudo quando usado na acepção mais primitiva de plano de estudos prescrito, enquanto o termo diferenciação está conotado com diversidade e singularização.

O currículo, entendido como conjunto de aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias num dado tempo e lugar, resulta da interacção estabelecida entre esse contexto social, os saberes científicos e a representação do aluno. (Roldão, 1999) Ao longo do séc. XX, a sua dinâmica de evolução resultou da ênfase colocada, ora na dimensão dos saberes, ora na dimensão ligada aos interesses e necessidades do aluno, numa 'oscilação pendular' que variou conforme as sensibilidades ou as exigências colocadas pelo contexto social, económico, político, cultural de cada época.

Se nas primeiras décadas do séc. XX, por influência do progressivismo de John Dewey, foi prestada, sobretudo na sociedade americana, uma maior atenção à formação integral do aluno e valorizada a sua integração social, em momentos mais recentes como o pós-guerra, face à necessidade de uma maior eficiência trazida pelo desenvolvimento económico e pelas descobertas científicas e tecnológicas, o currículo evoluiu, com base nos princípios de Tyler (Tyler, 1949), para uma concepção mais tecnicista relacionada com a noção de plano de aprendizagem. Surpreendentemente

serão os mentores desta racionalidade técnica que vão dar uma contribuição extremamente relevante para a teorização da diferenciação, por exemplo através das teorias behavioristas de Bloom (Bloom & al., 1956) ao assumir, na sua *pedagogia para a mestria*, o reconhecimento da existência de ritmos diferentes para atingir os resultados esperados.

Paralelamente, acentua-se o interesse pelo sujeito aprendente, pelos mecanismos de aprendizagem, o que, conjuntamente com as teorias desenvolvimentistas da escola de Genebra e o construtivismo de Jean Piaget, irão fazer emergir o *“aprendente como um construtor do seu próprio conhecimento”* (Roldão, 1999, p. 67).

Nas décadas seguintes, 60 e 70, perante a continuação de grandes desigualdades e contrastes sociais, vamos assistir à emergência de grandes movimentos de contestação social e de luta por valores universais como a liberdade que consagram o acesso à educação como um dos direitos basilares da democracia. Com eles surgem também as teorias críticas e pós-críticas que vêem o currículo como uma construção social, geradora ou, pelo menos, reprodutora da estrutura hierárquica dominante.

É nesta linha que os reconceptualistas, baseando-se numa noção de currículo que o identifica como uma *pluralidade de textos*, *“rasgam novas fronteiras, integrando a noção de diferença, as questões de poder e as narrativas identitárias”* (Pacheco J. , 2007, p. 200). Assim, coloca-se o foco na experiência vivida, com destaque para o carácter *situacional, singular, único e concreto* dessa mesma experiência. O currículo é, como aponta Silva reportando-se a William Pinar, *uma actividade, uma experiência vivida*. (Silva T. T., 2000, p. 43)

É precisamente no campo da vivência que vai surgir uma outra noção: a do currículo oculto. Segundo os seus teóricos, referidos por Silva, seriam *“as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que o seu conteúdo explícito, que “ensinavam” certas coisas: as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo.”* (Silva T. T., 2000, p. 82) É na perspectiva crítica, através do currículo oculto, que também se aprendem os papéis sociais de dominação e subordinação e, numa

acepção mais ampla e mais recente, é através dele que se aprende “*como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com determinada etnia ou cultura.*” (Silva T. T., 2000, p. 83) Assim, poderemos afirmar que a diferença, tal como a identidade, é um produto de um processo relacional. Elas dependem uma da outra interagindo e transformando-se ao longo do tempo, numa relação dialéctica de oposição e complementaridade.

Todas estas questões de identidade e/ou diferença vieram não só evidenciar a existência de um forte vínculo entre *conhecimento, identidade e poder*, mas também questionar as bases sociais da epistemologia: afinal, “*o que conta como conhecimento?*” (Silva T. T., 2000, p. 93) De facto, as teorias críticas e pós-críticas vieram não só pôr a nu as relações de domínio relativas a classe existentes no currículo, mas também nos mostraram outras relativas a dimensões como o género, a orientação sexual, a pertença cultural ou a etnia. Afinal, não poderemos ter uma sociedade mais igualitária se apenas permitirmos um igual acesso a um currículo que é, ele próprio, promotor da desigualdade. Teremos, pois, que questionar o próprio currículo e “*as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria.*” (Silva T. T., 2000, p. 93)

Desta consciencialização resultou um reposicionamento do pendor curricular nos interesses e características do aluno e uma busca de soluções para o crescente fenómeno de exclusão escolar. De facto, com a democratização do ensino, forçada pelo novo contexto social e político, a escola abriu-se a todos, mas, paradoxalmente, essa abertura transforma-se em exclusão devido à impreparação da escola para receber os novos públicos que a democracia lhe faz chegar. Gradualmente, a sociedade dá-se conta dos altos níveis de insucesso escolar, frequentemente traduzidos em reprovações e abandono. Esquemas diferenciadores são então adoptados para superar esta falha dos sistemas educativos, quer através da adopção de currículos mais flexíveis e mais centrados nos interesses dos alunos, quer através de medidas de discriminação positiva como o apoio pedagógico, mas que se revelam insuficientes.

Face aos maus resultados académicos, na década de 80, a escola é acusada por sectores mais conservadores da sociedade de não cumprir o seu papel e a pressão

destes vai levar a que o já referido pêndulo se desloque para os saberes, forçando as autoridades a tentar garantir a aquisição das aprendizagens básicas através de currículos mais prescritivos. Só que, simultaneamente, a diversidade étnica, linguística, cultural da sociedade e, conseqüentemente, da escola acentua-se e sente-se a necessidade de introduzir nos currículos novas dimensões formativas que preparem os públicos escolares para intervirem e interagirem socialmente numa sociedade multicultural em constante mudança. Daí que os diferentes sistemas educativos começassem a introduzir reformas curriculares, visando uma maior formação cívica.

Com as reformas introduzidas pareceu inaugurar-se uma nova época, no que concerne ao desenvolvimento curricular. De facto, esbateu-se a oscilação tradicional entre saberes e aluno e adoptou-se uma abordagem mais eclética integradora de várias correntes de pensamento no que o currículo diz respeito. (Roldão, 1999) Estudos mais recentes sobre a evolução curricular nos países da OCDE apontam para um desenvolvimento em espiral que vai avançando, integrando novas influências e referências sem cortar completamente com concepções anteriores e parece mostrar uma preponderância da pressão social como factor decisivo nas mudanças efectuadas. (Roldão, 1999)

Com efeito, por força das transformações sociais, culturais e económicas que a revolução tecnológica e digital tornou globais, a sociedade contemporânea é cada vez mais exigente com os seus cidadãos, requerendo um nível de educação cada vez mais elevado, novas competências profissionais e sociais, adaptabilidade, etc. Isto exige que a escola repense o seu papel e o que deve ensinar. Ora, pensar o currículo é precisamente pensar quais são os saberes que são/serão essenciais e necessários a todos, de forma a garantir a todos e a cada um a sua sobrevivência e integração social, *“sendo que todos são cada vez mais diferentes.”* (Roldão, 1999) Para isso, além de um papel de um apetrechamento funcional dos seus aprendentes, a escola e, conseqüentemente, o currículo devem exercer uma função re-equilibradora que permita contribuir para a correcção das assimetrias culturais e sociais existentes em todos os tempos e sociedades, mas, em particular, num contexto social como o actual, cada vez mais marcado pela diversidade.

Este papel homogeneizador nem sempre tem sido assumido e conseguido pela escola. A universalidade do direito à educação, consignada em documentos nacionais e internacionais, trouxe consigo a diversidade e esta criou novos desafios a que a rigidez de uma concepção normativa de currículo não conseguiu responder. Por isso, a questão da diferenciação constitui o eixo central do debate curricular.

Como nos diz Roldão,

“É precisamente o reconhecimento do direito de todos a uma educação de qualidade que coloca no centro dos problemas do nosso tempo a necessidade de reinventar a escola de modo a oferecer e construir o currículo como um percurso diferenciado e significativo que, através de opções diferentes, possa tornar mais semelhante o nível de competências à saída do sistema escolar, competências de que todos precisarão igualmente, e de que dependerá o seu sucesso social e pessoal das suas vidas.”

(Roldão, 1999, p. 28)

É ao inconformismo perante as desigualdades, causa e consequência da exclusão escolar, que a diferenciação pedagógica vai buscar inspiração, para persistir na busca, talvez utópica, de novas vias que obstem ao insucesso que persiste na nossa escola.

De facto, o insucesso ou como lhe chama Perrenoud, o *fracasso escolar*, é uma noção relativamente moderna, pois emergiu com a massificação do ensino, quando os percursos escolares (os cursos liceais e os cursos técnicos) foram unificados e todos os alunos passaram a estar sujeitos ao mesmo currículo. De algum modo, esta unificação veio pôr em evidência as desigualdades, até aí, ocultas e potenciou uma tomada de consciência do muito que haveria a fazer para corresponder às justas expectativas dos que acreditavam viver numa sociedade democrática que pugna pela igualdade de oportunidades.

Mesmo assim, durante os primeiros anos após a unificação, as altas taxas de reprovação ou abandono não causaram grande inquietação, sendo vistas como a ordem natural das coisas. Com efeito, só se passou a reflectir sobre o que hoje apelidámos de insucesso escolar, no pós-guerra (Perrenoud P. , 2000), e em Portugal, ainda mais recentemente, após o 25 de Abril.

Se, de início, se tentou explicar o fracasso através da ausência de aptidões, evocando de algum modo, uma determinação genética, mais tarde, com o desenvolvimento da sociologia da educação, o meio social e a herança cultural passaram também a ser vistos como factores potenciadores do insucesso.

Sem privilegiar qualquer das teorias, em qualquer dos casos, neste contexto, o sistema educativo não faria mais do que constatar o êxito desigual: *“cada um tem êxito conforme as suas aptidões, limitando-se a escola a oferecer a cada um dos alunos as mesmas condições de aprendizagem.”* (Perrenoud P. , 2000, p. 24)

Porém, é precisamente esta igualdade de tratamento, ou esta *indiferença às diferenças*, como a apelida Bourdieu (1966), que potencia o insucesso escolar. Com efeito, à luz desta teoria, se há alguma *deficiência sociocultural*, ela não existe *per se*; ela só se salienta pelo contraste com a *“cultura escolar imposta ao conjunto da população, uma vez que nem todas as classes sociais têm familiaridade com ela.”* (Perrenoud P. , 2000, p. 24)

Como sublinha Bourdieu,

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore no conteúdo do ensino transmitido, nos métodos e nas técnicas de transmissão e nos critérios de julgamento, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais: por outras palavras, tratando todos os alunos, por mais desiguais que sejam de facto, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar na verdade, a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.

(Bourdieu, 1966, p. 336)

Na realidade, com a excepção do nível etário, foram poucas as diferenças aceites e reconhecidas pelos sistemas educativos. Só quando as dificuldades eram demasiado óbvias é que essa diferença era tida em conta. Mas a realidade do insucesso foi-se impondo gradualmente e, com ela, também a tomada de consciência de que a organização do trabalho pedagógico desempenha um papel relevante na génese do *fracasso escolar*.

De igual forma, a assunção de que a educação para todos é uma das bases do desenvolvimento e é parte integrante do próprio conceito de liberdade contribuiu para

que várias medidas fossem tomadas para atenuar o insucesso: apoio pedagógico, acompanhamento médico-pedagógico, etc. É verdade que elas não puseram fim ao fenómeno, mas, paralelamente ao gradual prolongamento da escolaridade obrigatória e às reformas sucessivas operadas no currículo do ensino básico, este insucesso foi sendo reduzido neste ciclo e adiado para a entrada no ensino secundário ou para o ensino superior.

Há que dizer, no entanto, que muito mudou e, hoje em dia, apesar de algumas ambiguidades ou descontinuidade das políticas educativas, a verdade é que as *“tentativas de renovação vão claramente no sentido da democratização do ensino e das pedagogias diferenciadas.”* (Perrenoud P. , 2000, p. 40)

Garantir maior equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos dos resultados de aprendizagem pretendidos, já que o contrário – manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos – mais não tem feito que acentuar perigosa e injustamente as mais graves assimetrias sociais.

(Roldão, 1999, p. 39)

1.2.2. Diferenciação: inclusão ou exclusão?

Não obstante os esforços feitos para adaptar o currículo e a escola às novas exigências da sociedade do conhecimento e, simultaneamente, aos novos públicos escolares, a verdade é que persistem sinais visíveis de desencontro, de inadaptação e de exclusão. Todos temos a noção que, como afirma Roldão, algumas das formas de diferenciação acima mencionadas conduziram/conduzem os alunos *“para um baixo nível de proficiência naquelas competências que, na actual e futura sociedade do conhecimento, se estão a tornar imprescindíveis e condicionadoras da inclusão/exclusão social.”* (Roldão, 2003, p. 29) De facto, muitos dos esforços feitos para acolher a diversidade acabam por resultar num aprofundar das diferenças, reforçando o que se quer evitar. Então, como impedir que a diferenciação conduza à discriminação de facto?

Assumindo uma dialéctica que oscila entre o apelo à *comunalidade* de aprendizagens que a escola e o currículo implicam, com as suas naturezas

homogeneizadoras, e a necessidade de diferenciação, como será possível conciliar as duas forças e ao mesmo tempo *garantir melhor as aprendizagens de todos os alunos?* (Roldão, 2003) Como superar essa contradição? Como o pôr em prática?

Ainda que cientes das suas inconsistências, defeitos ou falhas, não podemos esquecer a função crucial do currículo na sociedade, como pilar da sua organização colectiva e garante da integração e sobrevivência dos membros que a ela pertencem. Como destaca Roldão, *“o currículo é um elemento inerente à vida social, qualquer que seja o formato que assuma e os dispositivos que socialmente se organizem para garantir a sua apropriação pelos indivíduos”, pois constitui “o conjunto de aprendizagens reconhecidas como socialmente necessárias a uma dada sociedade para se manter e desenvolver e aos indivíduos para nela se integrarem, numa dada época e contexto.”* (Roldão, 2003, p. 53)

Sendo assim, para adoptar a diversidade como âncora deste projecto, será necessário que compreendamos a *espessura histórica e social* do currículo, para que este possa ser desmontado criticamente e reconstruído através da acção, mas nunca poderá deixar de ser um dos seus referentes essenciais.

Tomando a diversidade da população escolar como um dado adquirido e a sua inclusão e sucesso como metas a atingir, particularmente agora que o ensino obrigatório se vai estender até ao 12º ano, a escola terá de encontrar soluções para os desafios que este novo público lhe coloca. A diferenciação pedagógica tem sido uma das soluções encontradas e parece ser, pelos documentos já mencionados, claramente indicada pela tutela como caminho a seguir e, nesse intuito, é apoiada por muitos organismos nacionais e internacionais. São, contudo, muito diversas as percepções de diferenciação encontradas e também várias as formas como tem sido aplicada.

Segundo Roldão (2003), a diferenciação pode ser operacionalizada em três níveis distintos: ao nível político, ao nível organizacional e ao nível pedagógico curricular.

Em breves palavras poderemos dizer que, no primeiro nível, cabem aquelas decisões que, por exemplo, deram origem à distinção entre ensino técnico e ensino liceal, no passado, ou, mais recentemente, à criação de vias mais profissionalizantes. No segundo, inserem-se decisões ligadas à gestão do currículo, assumido este como

um corpus tácita e explicitamente reconhecido como “os essenciais” a adquirir. (Roldão, 2003, p. 26) São exemplo deste tipo de diferenciação os *currículos alternativos* instituídos no ensino básico ou a adopção dos *objectivos mínimos*, há alguns anos atrás. Quanto ao último nível, situa-se ao nível da práxis curricular e cabe às escolas e aos professores. Aqui, a diferenciação é construída diariamente numa negociação partilhada pelos diferentes actores do espaço escolar.

Detalhando um pouco mais, poderíamos apontar algumas das práticas mais comuns assumidas sob a capa da diferenciação. Uma das mais comuns e já referida é a aplicação do princípio da simplificação/redução e nela se incluem algumas das iniciativas já mencionadas como os currículos alternativos ou a definição de objectivos mínimos, que aparentemente facilitam a aprendizagem, mas contribuem, a médio ou longo prazo, para a exclusão.

Outra é aquela que se traduz na introdução de apoios, frequentemente para alunos com necessidades educativas especiais (NEE), com o reforço do exercício individual, prática acrescida, numa lógica de compensação quantitativa, mas que nem sempre vai verdadeiramente de encontro às dificuldades sentidas pelos alunos.

Comuns são também as iniciativas destinadas a promover o acolhimento e integração das diferenças, mas que tocam sobretudo o plano extracurricular, predominando aí o princípio do défice institucional. Já são bem mais raras as experiências que incluam mudanças ao nível da organização do trabalho e do modo de trabalhar dos professores. (Roldão, 2003)

Ora, é precisamente no plano microcurricular, que Tomlinson se situa ao afirmar que diferenciação pedagógica é simplesmente *“just shaking up the classroom, so it’s better fit for more kids”*. Contudo, se buscarmos uma versão mais elaborada, podemos recorrer à UNESCO que, numa tradução livre, define a diferenciação como *“o processo de modificação e adaptação do currículo aos diferentes níveis de capacidade dos alunos de uma turma.”* (UNESCO, 2004, p. 14).

Também Visser a define afirmando que *‘Differentiation is the process whereby teachers meet the need for progress through the curriculum by selecting appropriate teaching methods to match the individual student’s learning strategies, within a group situation’* (Visser, 1993, p. 35). Este investigador coloca a ênfase no papel

desempenhado pelo professor como gestor do currículo e organizador do processo de aprendizagem, acentuando também o facto de esse processo se realizar no âmbito do grupo e não isoladamente.

No mesmo sentido se pronuncia Gomes, que aponta diferenciação como

“o procedimento que procura empregar um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino e de aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, de aptidões, de comportamentos, de savoir-faire heterogéneos, mas agrupados na mesma turma, atingir, por vias diferentes, objectivos comuns. Implica a utilização de estratégias diversificadas, visando o maior sucesso possível para todos os alunos.”

(Gomes, 2006)

De facto, uma diferenciação pedagógica verdadeiramente inclusiva não pode implementar-se apenas através de acções pontuais que poderão mascarar o insucesso, mas que não vai verdadeiramente à raiz do problema. Apesar de, por vezes, erradamente se associar este conceito a alunos que são ‘diferentes’ devido à sua proveniência geográfica, cultural, ao seu status social ou às suas características intelectuais, físicas ou psíquicas, este conceito vai para além desta perspectiva redutora. A diferenciação tem como ponto de partida a própria diferença, seja ela de que natureza for, e programa a sua acção respeitando essa diferença. Nas palavras de Sanches

“A diferenciação que inclui será a que parte da diversidade, programando e actuando em função de um grupo heterogéneo com ritmos e estilos de aprendizagens diferentes. É aprender no grupo e com o grupo, em situações de verdadeira aprendizagem cooperativa, responsável e responsabilizante. É organizar o espaço e o tempo em função das actividades a realizar. É implicar os alunos na construção dos saberes a realizar.”

(Sanches, 2005, p. 133)

Na visão de Sanches, o aluno já não é apenas o destinatário do acto pedagógico, mas é um sujeito e agente activo do seu próprio processo de aprendizagem. Este novo paradigma assume a heterogeneidade como uma mais-valia e integra estratégias que passam pela colaboração interpares e implicam a reflexão e responsabilização por parte do aluno. Este último aspecto é também enfatizado por

Tomlinson (1995), que defende uma progressiva auto-regulação da aprendizagem, como adiante veremos em maior detalhe.

Talvez devido a algumas percepções menos rigorosas, alguns dos autores que se debruçam sobre este tipo de ensino procuram definir ensino diferenciado contrariando algumas das ideias feitas. Por exemplo, Perrenoud afirma claramente que *“adaptar a acção pedagógica ao aprendiz não é, no entanto, renunciar a instruí-lo, nem abdicar dos objectivos essenciais”* (Perrenoud P. , 2000, p. 9), afastando-se da visão *facilitista* que lhe é por vezes associada.

Também Tomlinson rejeita, por exemplo, a noção que este tipo de ensino possa ser condescendente ou caótico. Por outro lado, a investigadora sublinha ainda o facto de ele não dever ser um ensino individualizado ou baseado em grupos de nível, pois isso contraria o espírito da própria diferenciação, que tem como base o trabalho colaborativo e o agrupamento flexível.

Já mais recentemente, Heacox (2006) defende que o ensino diferenciado possui cinco características principais: é rigoroso e relevante, pois assenta nas aprendizagens essenciais e define os objectivos de aprendizagem baseado nas capacidades dos alunos; é flexível e variado, quer em termos de metodologia, quer no que respeita às formas sociais do trabalho, para estimular a aprendizagem; é também complexo, pois deverá abordar os conteúdos de forma profunda.

Neste sentido, a diferenciação tem vantagens inegáveis para o aluno, independentemente das suas capacidades, dá-lhe a oportunidade de partilhar o mesmo currículo essencial que os restantes aprendentes; permite-lhe chegar tão longe quanto as suas capacidades lhe permitirem, adquirindo simultaneamente competências sociais valiosas; desenvolve a sua auto-estima e a sua capacidade de concretização.

Capítulo 2

2. Da teoria à prática

Após a referenciação teórica do conceito de diferenciação, pretende-se, neste capítulo, abordá-lo numa perspectiva mais prática, abrindo caminho para o nosso trabalho no terreno. Por um lado, buscaremos diferentes modos de aplicação, fazendo a ponte com o sistema educativo português. Por outro, colocaremos o enfoque no aluno, analisando algumas das possíveis diferenças e variáveis que constituem o mosaico social e cultural das nossas escolas e procurando na auto-regulação da aprendizagem apoio para a consecução do processo de ensino-aprendizagem.

2.1. Em demanda do caminho certo

Apesar da reconhecida visibilidade que a noção de diferenciação granjeou, já vimos que ela abarca diferentes acepções e tem servido diferentes propósitos. Por isso importa enumerar as diversas possibilidades de diferenciação para depois fazer opções e demarcar as fronteiras que nos impomos/impusemos, face aos condicionalismos já expostos e aos que o próprio contexto nos obriga/obrigou.

Como pode o professor intervir na construção ou reconstrução do currículo? Adoptando a noção de currículo defendida por Roldão, i.e. *projecto contextualizado e diferenciado, ainda que sempre balizado por núcleos essenciais de aprendizagem indispensáveis à sobrevivência social e cultural dos indivíduos*. (Roldão, 1999, p. 38) e perspectivando o papel do professor não como um mero executor de um programa pré-concebido, mas como um *agente de desenvolvimento curricular* (Roldão, 1999, p. 55), tomaremos como ponto de partida as recomendações da UNESCO, no seu manual de boas práticas, publicado em 2004. Segundo este documento, são várias as possibilidades de diferenciação ao nível microcurricular e da prática pedagógica. Ela pode ocorrer ao nível dos conteúdos, dos métodos de ensino ou processo, e/ou das

práticas avaliativas, também designadas por produto, noutras fontes consultadas. (UNESCO, 2004).

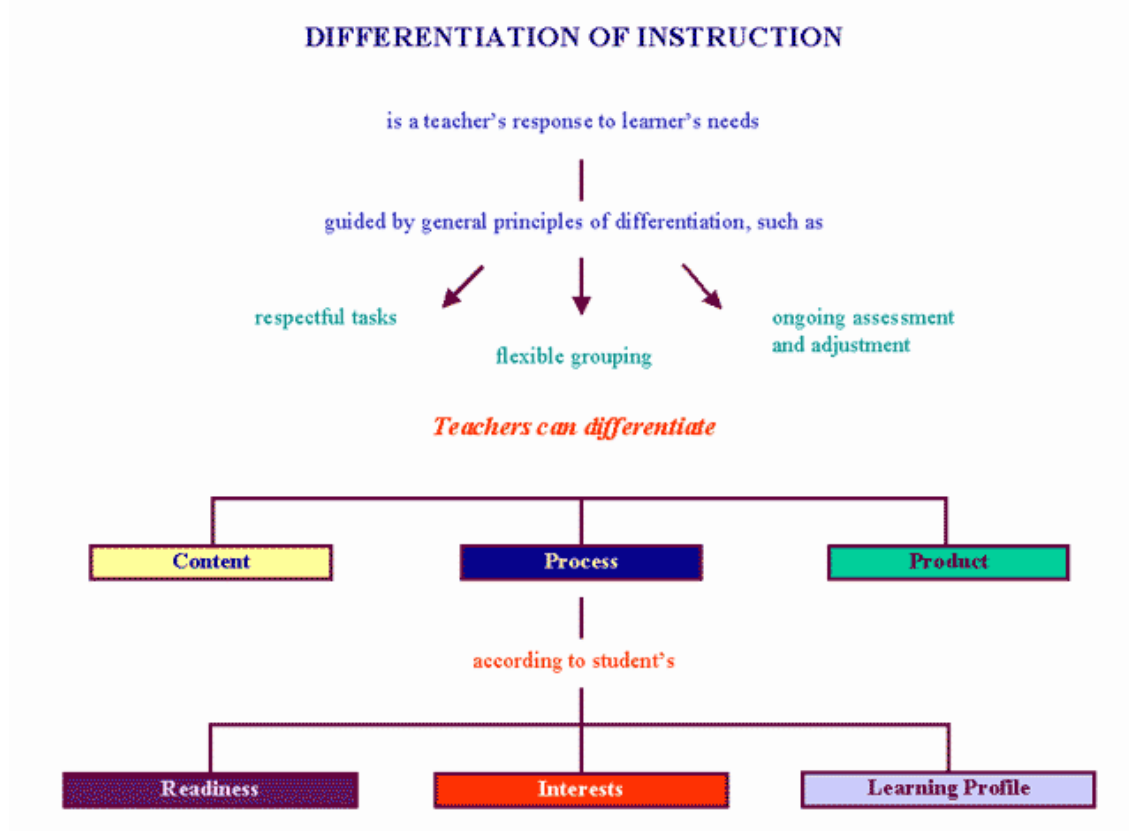


Figura 1 - Esquema do modelo de diferenciação pedagógica (Association for Supervision and Curriculum Development)

Conforme se vê no esquema da Figura 1, para responder às necessidades do aluno, o professor poderá, por exemplo, fazer uma selecção dos conteúdos a leccionar, diversificar os seus métodos e técnicas de ensino, introduzindo formas sociais de trabalho variadas através dos agrupamentos flexíveis, assim como aumentar o leque de instrumentos de avaliação, tornando esta uma prática contínua e ajustável ao perfil de aprendizagem do(s) alunos em causa, ao(s) seu(s) interesses e/ou ponto de partida.

No entanto, como sabemos, há um grande número de condicionantes que levam os professores a manter inalteráveis as suas práticas. Por exemplo, na maioria dos casos, os conteúdos são determinados pelas autoridades educativas, através da aprovação dos programas, listando os saberes, conceitos e competências que querem ver adquiridos, por que são *“socialmente reconhecidas como necessárias”* (Roldão, 1999, p. 34) e em alguns contextos educativos, eles são considerados absolutamente obrigatórios. Contudo, face às mudanças em curso, o programa não deve ser visto

numa perspectiva normalizadora, como *“um corpo rígido e uniforme de conhecimentos a fazer passar aos utilizadores da escola,”* mas mais numa perspectiva de construção de um projecto em que o aprendiz tem um papel central e, por isso, é obrigatoriamente diferenciado. (Roldão, 1999, p. 37)

Na verdade, não obstante o pendor centralista e uniformizador do sistema português, o programa de Inglês actualmente em vigor, está em perfeita sintonia com esta perspectiva, já que refere especificamente que *“pressupõe uma utilização flexível, definida em função das finalidades de formação dos alunos aos quais se destina, desenvolvendo as suas competências e conhecimentos e, simultaneamente, formando-os nas dimensões pessoal e social, num pressuposto de negociação partilhada por todos os intervenientes no processo.”* (Departamento Ensino Secundário, 2001).

Neste sentido, o professor pode/deve seleccionar esses conteúdos de aprendizagem tendo em conta:

- A sua relevância;
- O contexto educativo.
- As necessidades e/ou características dos seus alunos.

No âmbito da diferenciação pedagógica, o professor é encorajado a valorizar este último aspecto.

Como já vimos, também o processo é passível de ser diferenciado, privilegiando a variedade em termos de métodos de apresentação, as formas sociais de trabalho, o envolvimento do(s) próprio(s) aluno(s) na busca das soluções, a ligação ao meio, etc. Contratos de aprendizagem, centros de interesse, investigação em grupo são também estratégias de desenvolvimento de trabalho autónomo a ter em conta.

Da mesma forma, quando se trata de activar os conhecimentos apresentados, deverão ser utilizadas estratégias que envolvam activa e emocionalmente o aluno. A escrita, o desenho, a dramatização são exemplos de ‘output modes’ que poderão servir os propósitos da diferenciação pedagógica, pois apelam aos diferentes tipos de inteligências, aspecto que deverá ser tido em conta sempre que se planeia qualquer produto ou tarefa. Também deverão ser disponibilizados textos variados e materiais suplementares, assim como produtos e tarefas com diferentes graus de dificuldade, no sentido de proporcionar percursos alternativos. (Tomlinson, 1995)

Tal como anteriormente, o programa da disciplina de Inglês está em perfeita consonância com estas recomendações acentuando a possibilidade de *“abordagens pedagógicas diversificadas, a construir em negociação com os alunos e em função da especificidade dos contextos de actuação dos professores.”* (Departamento Ensino Secundário, 2001, p. 23)

No que diz respeito à avaliação, ela é parte essencial do processo de ensino e aprendizagem, funcionando como seu elemento regulador. Tal como é explicitado pelo Artº 11º do Decreto-Lei 74/2004, são diversas as modalidades previstas na legislação em vigor:

1 – A avaliação das aprendizagens compreende as modalidades de avaliação formativa e avaliação sumativa.

2 – A avaliação formativa é contínua e sistemática e tem função diagnóstica, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento das aprendizagens, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

3 – A avaliação sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante, tem como objectivos a classificação e certificação e inclui:

a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;

b) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos competentes serviços centrais do Ministério da Educação, concretizada na realização de exames finais nacionais.

Num contexto de diferenciação pedagógica, a avaliação tem exactamente a mesma função que é mencionada no ponto 2. Contudo, tendo em conta o que foi dito acerca da diversidade de estratégias e métodos utilizados, de estilos e ritmos de aprendizagem, dever-se-ão diversificar as fontes de informação, as técnicas, os instrumentos de avaliação, de forma a dar oportunidade a que o aluno demonstre o que é realmente capaz de fazer.

Neste contexto, deverá iniciar-se logo no início do ano lectivo, fornecendo informações, quer de âmbito académico, quer de âmbito social ou motivacional acerca do aluno. Por outro lado, além de diversificada, a avaliação deverá ser formativa, e

contínua e avaliar não só o produto, mas também o processo de aprendizagem. Ela ajudará professores e alunos a identificar os seus pontos de partida e marcas de referência que permitam mensurar o seu progresso.

Focando a sua vertente mais formativa e tomando como referência o que os especialistas reunidos pela UNESCO nos dizem, a avaliação deverá incidir sobre diversos momentos e poderá revestir diferentes formas:

- Diagnose ou indicador de nível de entrada – O objectivo será identificar os conhecimentos anteriores do aluno, para servir de ponto de partida para as novas aprendizagens. A informação é imprescindível para o professor, mas também muito relevante para o aluno, sobretudo para planear o seu percurso e avaliar a sua evolução.

- Acompanhamento do processo:
 - Observação dos alunos – A observação e registo de informação relevante que permita monitorizar a evolução da aprendizagem do aluno.
 - Análise do erro – Identificação sistemática, registo e análise de padrões de erros que o aluno comete no seu trabalho.
 - Utilização de portfolios – Apresentação de um conjunto seleccionado de trabalhos do aluno que ajudam o próprio aluno e o professor a monitorizar o progresso do primeiro, permitindo-lhe um envolvimento activo na regulação da sua aprendizagem.
 - Palestras – Conferências dadas pelos alunos que assumem a responsabilidade de avaliar o seu próprio progresso através do feedback dado pelo professor e da sua auto-avaliação. Esta auto-avaliação é o aspecto mais importante deste tipo de avaliação.
 - Avaliação do desempenho – Uma série de tarefas realizadas pelos alunos para demonstrar que estes compreenderam um conceito, uma competência ou um comportamento.

No que concerne a avaliação, um outro aspecto a sublinhar é a vantagem de partilhar responsabilidades com os alunos através da negociação de critérios de

qualidade e de avaliação dos diferentes produtos e da auto e heteroavaliação, podendo essa participação ser feita através do preenchimento de uma grelha com critérios pré-definidos, um comentário oral ou escrito, ou uma avaliação qualitativa. Este procedimento co-responsabiliza os alunos pela sua aprendizagem ao torná-lo parte activa do processo.

2.1.1. Aprendizagem auto-regulada

Decorre do que atrás ficou dito que este tipo de abordagem diferenciada pressupõe uma atitude proactiva da parte do próprio aluno, sem a qual não poderá haver verdadeiro sucesso. Esta atitude seria certamente importante em qualquer época, mas é imprescindível actualmente. De facto, as acentuadas mudanças culturais, profissionais e sociais que têm acompanhado a evolução das novas tecnologias, obrigam a uma formação educativa diferente. Como afirma Adelina Silva *“À escola compete educar os estudantes para que eles saibam de uma forma autónoma, crítica e motivada assumir um papel construtivo nas suas próprias aprendizagens ao longo da vida.”* (Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004, p. 12)

Se isto é verdade para qualquer nível de ensino, é muito mais verdade para alunos do ensino secundário, cujo nível etário e de desenvolvimento lhes permite reflectir sobre as suas acções, escolher estratégias, tomar decisões, desempenhando, assim, um papel activo e construtivo nos processos e produtos de aprendizagem. Com efeito, como afirma autora supracitada, vários estudos têm demonstrado a importância do *“desenvolvimento por parte do aluno de atitudes positivas face à aprendizagem, do estabelecimento de objectivos realistas e desafiantes, do uso adequado de estratégias de monitorização da realização escolar ou da auto-avaliação dos processos e dos resultados.”* (Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004, p. 19)

Neste sentido, recorreremos aos ensinamentos trazidos pela investigação sobre auto-regulação para reforçar o projecto de diferenciação. Ainda que conscientes da multi-dimensionalidade deste conceito e das diferentes perspectivas nos vários campos da psicologia, aproximámo-nos da perspectiva de Zimmermann, um dos autores que mais se tem dedicado à aplicação da auto-regulação no contexto educativo e que a define como *“o grau em que os indivíduos actuam, a nível*

metacognitivo, motivacional e comportamental, sobre os seus próprios processos e produtos de aprendizagem.” (Zimmermann B. , 2001, p. 5)

Tomámos como referência os três processos básicos enunciados por Mahoney e Thoresen (1974) para melhor compreender os diferentes processos que intervêm na auto-regulação, nomeadamente:

1. a auto observação e auto-monitorização, para estabelecer as finalidades da acção a desenvolver e para avaliar os progressos conseguidos;
2. a auto-reflexão ou auto-avaliação, para analisar os processos utilizados e estabelecer uma comparação entre os objectivos conseguidos e os almejados;
3. a auto-reacção e o auto-reforço, que como indicam, são a reacção aos resultados obtidos.

Apesar de nem todos os autores usarem a mesma terminologia, a maioria dos autores concorda que auto-regulação se processa através de diferentes fases e elas coincidem grosso modo com as enunciadas anteriormente. Zimmerman (2000, p. 16) também distingue três: *a fase de antecipação e preparação, a da execução e controlo e a da auto-reflexão e auto-reacção.*

A primeira fase é fortemente determinada pelo que os investigadores chamam de crenças motivacionais: *as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados e as orientações motivacionais.* Dito de outra forma, o grau de envolvimento do aluno será maior ou menor dependendo da sua crença nas suas competências pessoais, no tipo de resultados que pode obter e na sua percepção de sucesso. Também o valor atribuído às aprendizagens tem também grande influência na atitude perante a aprendizagem. De facto, são todos estes factores que irão determinar o estabelecimento dos objectivos a atingir e das estratégias a adoptar pelo estudante para atingir esses objectivos. (Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004)

Já na segunda fase, a fase de execução do plano delineado, o aluno deverá ser capaz de se observar e estar consciente do está a ocorrer. Daí que o controlo da atenção e inibição do comportamento motor sejam essenciais para que a auto-monitorização tenha lugar. Com efeito, esta atenção consciente e deliberada aos factores internos ou externos que poderão perturbar a execução do plano referido, irá

permitir o controlo dos mesmos e dar conta de eventuais afastamentos do plano ou objectivos idealizados. O recurso a registos escritos poderão ser uma valiosa ajuda para a tomada de consciência dos progressos conseguidos e a valorização do esforço despendido.

É também nesta fase que por vezes é necessário recorrer a estratégias de controlo volitivo, no sentido de manter os propósitos iniciais. O esforço a que por vezes nos referimos tem muito a ver com a adopção de estratégias de controlo de factores que poderão levar o sujeito em causa a desistir dos seus propósitos. Poderão ser de vários tipos, desde a busca de um ambiente mais propício à aprendizagem, ao controlo da ansiedade ou de eventuais sentimentos de desânimo, etc.

Já a última fase, a de auto-reflexão, pressupõe uma auto-avaliação que confronta os comportamentos ou os resultados obtidos com uma auto-representação do que seria desejável, servindo esta como padrão para a apreciação do grau de consecução do plano estabelecido, podendo levar a um reforço do sentimento de eficácia ou à correcção das estratégias adoptadas, ou, na vertente mais pessimista, à inactividade. Esta fase poderá ser fortemente condicionada por comparações sociais, feitas com colegas, com irmãos, com os próprios pais ou professores.

Com efeito, da avaliação feita nesta fase dependerá em grande parte a atitude e os comportamentos que o sujeito terá perante a aprendizagem, podendo passar pelo ajustamento dos processos utilizados aos resultados obtidos, aceitando-os ou buscando novos, ou poderá produzir auto-reacções de cariz afectivo ou motivacional.

Estas últimas, se positivas, tenderão a conduzir a um reforço da auto-estima, a um incentivo à manutenção do esforço necessário para atingir as metas propostas e a uma valorização das atitudes estratégicas adoptadas. Quando negativas, poderão desencadear atitudes de defesa, como a procrastinação, a apatia ou pessimismo defensivo. (Garcia & Pintrich, 1994) Estas reacções poderão atribuir as causas dos resultados obtidos a factores internos, como a inteligência ou o esforço, ou externos como a sorte ou favorecimento.

Como podemos concluir do que aqui ficou exposto, os processos de regulação interagem não só entre si, mas também com as consequências produzidas no meio, e

ainda com o sistema pessoal de crenças do sujeito aprendente, nomeadamente com a sua crença de auto-eficácia.

Daqui se depreende que a auto-regulação implica um ciclo de acção (Figura 2), composto pelas três fases já mencionadas, que está continuamente aberto à mudança, com eventuais recuos e avanços, uma vez que ele é determinado pelas experiências, os resultados e as reflexões trazidas por cada uma das fases. Sem dúvida que a obtenção de um resultado mais positivo ou mais negativo e a reflexão que posteriormente o aprendente faz sobre esse facto poderão levar a um reforço ou a uma redução do sentimento de auto-eficácia, da motivação e influenciar, desse modo, os esforços de aprendizagem subsequentes e o próximo ciclo de auto-regulação.

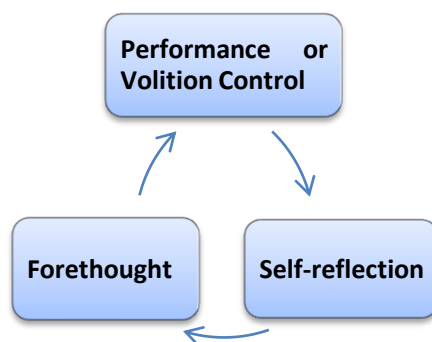


Figura 2 - Fase cíclicas da auto-regulação (Schunk & Zimmermann, 1998, p. 3)

Como explica Adelina Silva, há várias componentes necessárias para que a acção, neste caso, a aprendizagem seja regulada pelo sujeito aprendente. Nas suas próprias palavras:

“Toda a acção para que ela seja regulada pelo indivíduo exige que ele tenha consciência dos objectivos a atingir; conheça as exigências da tarefa que quer realizar; discrimine e organize os seus recursos internos e externos para a concretização da acção; avalie o nível de realização atingido; e altere os procedimentos utilizados caso o resultado a que chegou não o satisfaça.”

(Silva, Duarte, Sá, & Simão, 2004, p. 23)

Diferentes estudos (Schunk & Zimmermann, 1998; Zimmermann B. , 2001) têm mostrado que os estudantes que têm esta auto-consciência dos seus processos cognitivos obtêm melhores resultados escolares. Esta metacognição permite-lhes seleccionar as melhores estratégias, monitorizá-las com eficácia e controlar assim a sua própria acção.

É neste contexto que procurámos:

- estimular a reflexão dos alunos sobre as competências, dificuldades e atitudes face à realização das tarefas escolares;
- provocar a discussão sobre a natureza das tarefas a realizar, analisando as etapas a seguir ou as abordagens mais adequadas a adoptar;
- aumentar os processos de autocontrolo, através da auto-monitorização e auto-avaliação.

Optámos, por isso, numa primeira fase, por dirigir gradualmente a atenção dos alunos para a sua aprendizagem, durante tarefas de curta duração, que pudessem servir de base para opções futuras. Para isso foram utilizados alguns questionários pós-tarefa que levavam o aluno a debruçar-se sobre o produto apresentado e o grau de dificuldade ou facilidade sentido.

2.2. Diferenciação: o aluno epicentro de todo o processo

Como já foi referido, contrariamente ao que hoje se passa, diferenciar nem sempre teve uma conotação positiva no campo educativo, particularmente no pós-guerra, quando os países ditos democráticos enfrentaram convulsões sociais e políticas devido às desigualdades sociais que permaneciam imutáveis.

Tratar alguém de forma diferente era, então, frequentemente visto como uma forma de discriminar negativamente e ia contra os princípios de igualdade defendidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada em 1948) e nas constituições de muitos dos estados democráticos. Contudo, depois da massificação do ensino e sua generalização a todas as classes sociais, vários estudos vieram comprovar que determinados grupos demonstravam mais dificuldades em progredir na escola e muitos a abandonavam sem concluir a escolaridade obrigatória, porque já partiam em desvantagem e esse *handicap* acentuava-se à medida que o percurso escolar progredia. Assim, com a contribuição das ciências da educação, concluiu-se que seria necessário dar a cada um na medida das suas necessidades, para que todos pudessem ter uma real igualdade de oportunidades. Para isso, as escolas deverão ter *uma política de equidade*, tratando todos os seus alunos de uma forma *imparcial, justa e equitativa*

e, nesse sentido, deverão estar atentas às diversas diferenças que cada aluno é portador, tornando-o o centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e iniciando nele o processo de diferenciação pedagógica. (Arends, 2008, p. 44)

De facto, essas diferenças poderão acontecer a vários níveis:

- conhecimentos, experiências e habilidades diversas;
- atitudes diferentes perante os conteúdos leccionados;
- ritmos diferenciados;
- interesses variados;
- graus diversos de motivação e auto-confiança;
- preferência diferentes por métodos e estilos de aprendizagem;
- necessidades individuais específicas.

Assim, o primeiro passo será conhecer o aluno. Há que indagar os conhecimentos que já detém, os que não possui, os seus interesses, experiências e o seu perfil de aprendizagem, para decidir o tipo de abordagem a fazer.

Este conhecimento poderá ser obtido por diversos meios: a entrevista, o questionário, o jogo, a dramatização, etc., mas tudo dependerá das características do aprendente e do contexto ou da informação obter.

No que respeita aos perfis de aprendizagem, questionários como os dos Anexos 3, 6, 7 e 8 foram/são um bom ponto de partida. Eles apontam para um conceito, o das inteligências múltiplas, que não deve ser usado para catalogar o aluno, mas que pode ser mais um instrumento para a busca da melhor forma de aprender/ensinar ou de ensinar a aprender.

No que se refere aos interesses do aluno, são também diversas as técnicas de pesquisa, embora aqui a entrevista interpares ou o jogo, por exemplo, na forma de busca de par, possa também funcionar como uma estratégia de socialização do grupo turma. O inquérito é também um caminho possível, especialmente se o objectivo é recolher informação de forma mais consistente para posteriormente atender às diferenças. A partir do conhecimento recolhido e na certeza que ele se irá renovando e modificando ao longo dos diferentes momentos de interacção professor - aluno(s) será necessário dar início ao plano de diferenciação a introduzir.

2.2.1. Inteligência(s), e estilos de aprendizagens

Uma das diferenças mais debatidas no campo da educação e, porque não dizê-lo, uma das mais polémicas é a da capacidade de aprendizagem. Ao longo das últimas décadas, modificaram-se teorias, crenças, representações e atitudes para com os *mais* e *menos* capazes, e isso tem vindo a transformar a escola numa instituição gradualmente mais inclusiva.

Enquanto é comumente aceite que as pessoas têm capacidades diferentes, já no que diz respeito à inteligência, a questão tem levantado alguma controvérsia, pois há diferentes teorias. Enquanto alguns psicólogos consideram que a inteligência é inata e portanto é passível de ser desenvolvida, mas não aumentada, outros aceitam que existe alguma determinação genética, mas que o meio ambiente também tem um muito relevante papel a desempenhar. (Arends, 2008)

Não obstante esta transformação, as diferenças subsistem e há que estar aberto aos novos conhecimentos que surgem neste campo. Todavia, se nos reportarmos a um passado ainda recente, verificamos que as teorias mais tradicionais postulavam que o ser humano possuía uma capacidade mental única, quase imutável que poderia ser mensurada através de testes que demonstrariam o seu coeficiente de inteligência (QI). Alfred Binet e Lewis Terman criaram esses instrumentos, fazendo incidir esses testes sobre as capacidades verbal e lógico-matemática, já que eram precisamente as áreas mais apreciadas pelas instituições académicas. (Gama, 1998) No entanto, Binet não se coibiu de afirmar que a complexidade da mente humana nunca poderia ser devidamente avaliada por um teste.

De facto, este conceito de inteligência como uma capacidade singular e inata veio progressivamente a ser abandonada, face ao desafio lançado por psicólogos como Howard Gardner, que falam de múltiplas inteligências em vez de uma única, o que trouxe implicações relevantes para a educação.

No seu livro "Frames of Minds", publicado em 1983, Gardner listou e descreveu provisoriamente sete tipos de inteligências, tendo, posteriormente, adicionado uma oitava, a naturalista, como é ilustrado na figura 3.

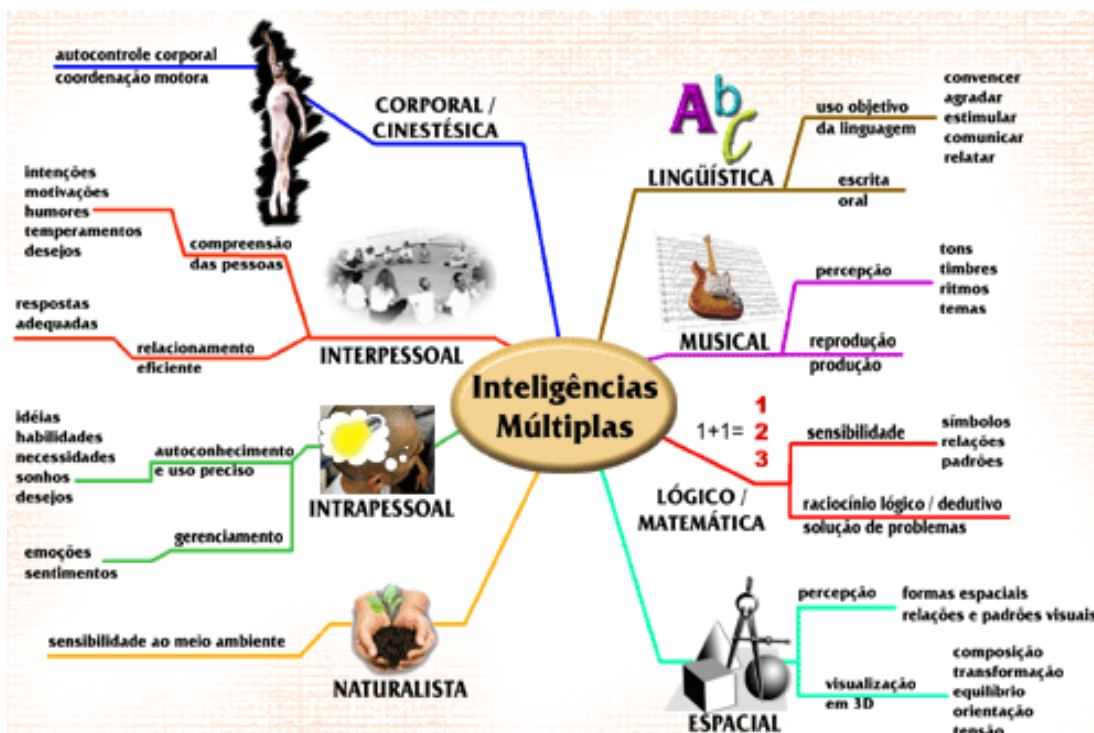


Figura 3 - As inteligências múltiplas de Howard Gardner. (Carvalho, 2004)

Olhando em mais detalhe, as inteligências múltiplas representativas das diversas faculdades da mente humana, são elas:

1. **Lógico-matemática** - Capacidade para distinguir padrões lógicos e numéricos e gerir longas cadeias de raciocínio.
2. **Linguística** - Sensibilidade aos sons, ritmos e significados das palavras e diferentes funções da linguagem.
3. **Espacial** – Capacidade para perceber correctamente o mundo espaço-visual e de realizar transformações nas percepções mentais e no mundo.
4. **Corporal-cinestésica** – Capacidade de controlar movimentos físicos e de manusear objectos de forma hábil.
5. **Interpessoal** - Capacidade de discernir e responder de forma apropriada aos humores, temperamentos, motivações e desejos dos outros.
6. **Intrapessoal** – Percepção do nosso estado emocional e conhecimento das nossas forças e fraquezas.
7. **Musical** - Capacidade de produzir e apreciar o tom, o timbre, o ritmo e as diferentes formas de expressão musical.
8. **Naturalista** – Capacidade para fazer distinções entre os seres vivos e sensibilidade para as características do mundo natural.

(Arends, 2008, p. 49)

No que às escolas diz respeito, esta teoria teve particular receptividade nos Estados Unidos, pois pôs em evidência a possibilidade de organizar o trabalho escolar de uma nova forma, dando a cada aluno a hipótese de ser envolvido em actividades diversas ligadas às oito inteligências e, assim, estimular e potenciar o seu desenvolvimento. Também tem servido aos professores para diversificarem as suas estratégias e ajudarem a diferenciar o seu ensino, segundo as características dos seus alunos. Talvez uma das formas mais comuns de utilizar esta teoria é utilizar diferentes formas de abordagem quando se pretende que os alunos adquiram uma determinada competência ou assimilem um determinado conteúdo.

De igual modo, surgiram também novas investigações sobre a forma como as pessoas aprendem. Decorrente do seu tipo de inteligência e das suas idiossincrasias, o aluno poderá ser mais visual, mais auditivo ou mais táctil na sua forma de aprender e poderá aproveitar essa característica para melhorar a aprendizagem. Observou-se também que enquanto alguns percebem as situações como um todo, outros tendem a vê-las por partes separadas. Dos primeiros diz-se que são dependentes do campo e parecem *“mais orientados para as relações sociais, trabalhando bem em grupo”*, enquanto os segundos são independentes do campo e possuem *fortes capacidades analíticas e têm mais tendência para monitorizar o seu processamento de informação* do que as suas relações sociais. (Arends, 2008, p. 50)

São múltiplos e variados os modelos existentes para determinar o estilo de aprendizagem de um indivíduo e a sua conceptualização e terminologia raramente são coincidentes, assim como os seus instrumentos de análise, dificultando a sua aplicação por não especialistas. Num estudo feito no Reino Unido foram identificados cerca de 71 modelos e estudados 13 principais, alguns usados em contexto de formação profissional, outros em orientação vocacional e em contextos educativos. Algumas destas teorias focam factores psicológicos, outros factores ambientais, de organização social do trabalho, etc. Talvez uma das mais conhecidas, talvez pela simplicidade de que se reveste, é a que se baseia em modos sensoriais: visão, audição, tacto, da qual o anexo 8 é um exemplo. Todas elas reflectem diferentes perspectivas, fazendo sobressair a complexidade do acto de aprender e dos contextos em que ele se realiza.

Desse estudo transversal resultou a noção que, enquanto alguns investigadores consideram o estilo de aprendizagem uma característica fixa, outros consideram haver permeabilidade à intervenção de outros factores e, conseqüentemente, à mudança, o que, em termos motivacionais, pode ser bem mais encorajador. (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004)

Apesar da popularidade de muitos destes instrumentos nas universidades e algumas escolas sobretudo americanas, segundo o estudo supracitado, não é muito claro que aproveitamento pedagógico deve ser feito ou qual o impacto que a sua utilização tem na aprendizagem. Com efeito, a investigação realizada não conseguiu determinar se a completa coincidência entre o estilo de aprendizagem do aluno e o estilo de ensino do professor será benéfico para o aluno. Alguns estudos parecem provar que a não coincidência de estilos poderá também ser importante para o desenvolvimento de outras formas de aprendizagem. (Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004) De facto, não é consensual se o professor deverá privilegiar um estilo em detrimento de outro, por isso, é de bom senso que o professor ofereça abordagens variadas para melhor poder chegar aos seus alunos.

Sendo assim, os estilos de aprendizagem não deverão ser aplicados numa forma ortodoxa e rígida, como se eles proporcionassem uma *'receita'* para ensinar o aluno, mas também não deve ser desdenhado o contributo relevante que esse conhecimento trouxe. Apesar das limitações mencionadas, a análise dos estilos de aprendizagem tem tido, de facto, vantagens para os aprendentes, pois tem despoletado inúmeras investigações sobre a forma como se aprende e aumentado a reflexão dos aprendentes e professores sobre esse processo, encorajando aqueles ao auto-conhecimento e auto-desenvolvimento e incentivando estes últimos a transformar as suas práticas lectivas, aproximando-se mais das necessidades dos seus alunos.

2.2.2. Alunos com necessidades educativas especiais (NEE)

O conceito de necessidades educativas especiais foi usado pela primeira vez no Relatório Warnock, publicado em Inglaterra em 1978 e representa *“a passagem do paradigma médico ou médico-pedagógico para o paradigma ou modelo educativo”*

(C. N. E., 1999, p. 6), no que respeita ao apoio dado a alunos com estas características. No dizer de um dos relatores, Kenneth Wedel, citado no mesmo parecer do CNE, “*O termo necessidades educativas especiais refere-se ao desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização da criança e o que dela se espera em função da sua idade cronológica*”. Esta definição levou a que o conceito de educação especial, em geral, referido às crianças e jovens com dificuldades, em consequência de deficiência, desse lugar “*ao conceito mais vasto de necessidades educativas especiais, que não se circunscreve a essas situações, antes se alarga a todos os tipos de dificuldades de aprendizagem.*” (C. N. E., 1999, p. 6)

Depois de um longo caminho percorrido no âmbito do apoio aos alunos com NEE, a Lei de Bases do Sistema Educativo, publicada em 1986, consagrou o direito à integração de alunos com necessidades educativas específicas nas escolas regulares. Essa integração passou por diferentes fases de implementação, tendo sido constituído um sub-sistema especial (Ensino Especial, mais tarde, Educação Especial) para os alunos com NEE e professores que os acompanhavam. Embora frequentando as turmas regulares, estes alunos dispunham de apoio por parte de um professor com formação especial, em regime de compensação extra-aula. (Sanchez & Teodoro, 2006)

Posteriormente, na sequência da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o Despacho 105/97, de 1 de Julho, mostra uma vontade de seguir no sentido da adesão ao movimento da inclusão educativa, criando *docentes de apoio educativo* em substituição dos *professores de educação especial* e definindo como suas funções “*prestar apoio à escola, no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão dos recursos e medidas diferenciados a introduzir no processo de ensino/aprendizagem*”³. (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 74) Ao diluir a rotulagem de alunos em situação especial, abriu-se o caminho a que todos pudessem ser alvo de medidas de diferenciação, como o confirma o parecer do Conselho Nacional de Educação supracitado.

Muito recentemente, o Despacho Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro (entretanto modificado pela Lei nº 21/2008 de 12 de Maio), veio definir os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos

³ Alínea a) do Ponto 3, do Despacho 105/97, de 1 de Julho.

sectores público, particular e cooperativo a estes alunos, que são descritos na legislação como

“alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social e dando lugar à mobilização de serviços especializados para promover o potencial de desenvolvimento biopsicosocial.”

Neste contexto, nenhuma escola, pública ou privada, poderá rejeitar qualquer aluno com base nas suas NEE, mas está previsto apoio especializado para os alunos com *limitações significativas de carácter permanente*. Nos restantes casos, a escola e os professores têm de estar preparados para acolher e integrar estes alunos e providenciar abordagens diferenciadas para as suas necessidades específicas, elaborando um programa educativo individual (PEI) que incluirá *as metas e estratégias que a escola se propõe realizar*. As medidas educativas preconizadas são várias podendo passar por *apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais, adequações no processo de matrícula ou no processo de avaliação, a utilização de tecnologias de apoio e até a adopção de um currículo específico individual*.⁴

Talvez com menor visibilidade que o grupo anterior, os alunos *altamente capacitados*, como os designa Tomlinson, ou sobredotados, como são vulgarmente apelidados, passam facilmente despercebidos na sala de aula. Como rapidamente consomem as actividades propostas, por vezes mostram-se desinteressados ou mesmo enfadados na sala de aula.

Embora, há alguns anos esta designação fosse aplicada quando os testes de QI apontavam para resultados acima dos 125, hoje em dia este meio de diagnóstico não é propriamente usado, tendo em conta o que foi dito acerca das inteligências múltiplas. De facto, o aluno poderá ter talentos muito diferentes e por isso, Ann Turnbull e outros investigadores, citada por Arends, propõe algumas pistas que poderão ajudar o

⁴ Artigo 16º do Decreto-Lei nº 3 /2008 de 7 de Janeiro.

professora a identificá-lo na sua turma. À luz do que diz esta autora, um aluno sobredotado possui:

- Intelecto acima da média
- Capacidade académica específica
- Pensamento produtivo criativo
- Capacidade de liderança
- Qualidades artísticas, visuais ou de representação

Heacox é mais específica e salienta a compreensão aprofundada e avançada, a capacidade de pensar em termos abstractos e de reter uma extraordinária quantidade de informação, habitualmente conjugadas com uma variedade de interesses e uma curiosidade acima da média. Consequentemente, o seu ritmo de aprendizagem é bastante acelerado, o que torna as aulas regulares, pensadas para o ‘aluno médio’ e planeadas para um público homogéneo, um verdadeiro tormento para estes alunos. (Heacox, 2006)

Contudo, nem todas as características se aplicam cumulativamente a todos estes alunos. A mesma autora também chama a atenção para a distinção entre alunos de elevado desempenho e alunos sobredotados, sublinhando o facto de estes últimos nem sempre apresentarem bons desempenhos apesar das suas aptidões inatas. Estas aptidões podem acabar por não se tornarem talentos, devido à falta de motivação, dificuldades de adaptação ou mesmo de aprendizagem. Normalmente, eles precisarão de um maior estímulo e variedade, mas será necessário observar o aluno para conhecer o seu perfil de aprendizagem e poder, como em todos os outros casos, definir o caminho a seguir.

2.2.3. Diferenças culturais/étnicas

Sob este título abrangente acolhem-se muitos traços diferentes que têm grande impacto na forma como as crianças ou jovens apreendem a realidade envolvente e como aprendem. Por exemplo, há também questões culturais que deverão ter a atenção do professor e da escola. Segundo Vaugh, Bos & Schumm, citados no já mencionado documento da UNESCO, há aspectos culturais que influenciam a forma como os alunos aprendem, nomeadamente:

A noção de tempo – *Como é percebido o tempo em diferentes culturas? E o sentido de oportunidade?*

O espaço – *Que distância pessoal é usada nas interações com outros estudantes ou adultos? Como é que a sua cultura determina o espaço atribuído a rapazes e raparigas?*

O vestuário e a alimentação – *Como difere o código de vestuário de acordo com a idade, género e classe social? O que é considerado apropriado? Quais são os pratos típicos?*

Rituais e cerimónias – *Que rituais e celebrações são observados e respeitados? Que tipo de saudação é adequada?*

O trabalho – *Que tipo de trabalho é esperado dos estudantes, em que idade, quer em casa, quer na comunidade?*

O lazer – *Na sua cultura, quais são as finalidades do jogo e do brincar? Que actividades típicas são consideradas entretenimento em casa e na comunidade?*

O género – *Que tarefas são desempenhadas pelos rapazes e pelas raparigas? Que expectativas existem para cada género e como diferem elas em cada uma das áreas disciplinares?*

O estatuto social – *Que recursos e assistência estão disponíveis em casa e na comunidade? Que poder têm os pais para obter informação acerca da escola e influenciar as escolhas educacionais? Que tipos de profissões são consideradas prestigiantes e desejáveis? Que papel desempenha a educação nesse percurso? Que nível de educação desejam a família e o estudante para ele?*

A educação – *Que métodos de ensino e aprendizagem são usados em casa (imitação e modelação, histórias didácticas e provérbios, instrução verbal directa)?*

A comunicação – *Que papel desempenham a linguagem verbal e não-verbal no ensino e aprendizagem? Que papéis desempenham convenções como o silêncio, perguntas, retóricas ou não, e estilo discursivo na comunicação? Que tipo de literatura é lida em casa (ex: jornais, livros) e em que língua é escrita? Como é a escrita feita em casa (ex: cartas, listas, avisos) e em que língua?*

A interacção – *Que papéis desempenham a cooperação e a competição na aprendizagem? Como é suposto que as crianças e jovens interajam com os professores?*

(Vaughn, Bos, & Schumann, 2003, pp. 273-274)

A particular atenção aqui requerida pode parecer exagerada, mas as diferentes culturas divergem na atenção dada ao trabalho e às interacções sociais e isso pode ter influência directa na sala de aula.

Por outro lado, até há alguns anos atrás, era expectável que os imigrantes se integrassem na sociedade que os acolhera num processo de aculturação que pressupunha uma certa diluição das diferenças. Recentemente, assistiu-se a uma mudança de paradigma que veio valorizar a diversidade cultural. Neste sentido, dever-se-á promover a aceitação cultural através de estratégias que propiciem o conhecimento das diversas culturas em presença, valorizando o seu contributo.

Comparativamente a alguns dos seus parceiros europeus, Portugal tem um número relativamente baixo de imigrantes, cerca de 500.000 em 2005; porém, a sua presença faz-se sentir fortemente em algumas zonas do país e mesmo entre a população de nacionalidade portuguesa, há comunidades com marcas culturais e étnicas acentuadamente diferentes e que poderão passar pela língua, convicções religiosas, valores, hábitos e costumes, entre outros.

Estas diferenças poderão influenciar também o modo como aprendem e a valoração que atribuem à aprendizagem em si. É do conhecimento comum que algumas culturas não valorizam tanto a formação académica ou distinguem os géneros nesse aspecto, pelo que os alunos ou alunas poderão ser levados a não investir no seu percurso escolar.

De igual modo, o currículo pode também revelar-se pouco sensível a estas diferenças culturais, não só pela perspectiva etnocêntrica com que alguns conteúdos são leccionados, mas até pela matriz organizacional da escola, que poderá criar dificuldades à inclusão de alunos provindos destes grupos.

Decorrendo do respeito pela diversidade e pelas minorias inscrito em muitos documentos internacionais e na Constituição Portuguesa, deverá haver uma sensibilidade especial na sua inserção, tornando a sua pertença cultural e étnica uma mais-valia para o grupo turma.

2.2.4. Estatuto sócio económico

Outro aspecto sensível e a requerer atenção especial é a proveniência do aluno em termos de estatuto sócio-económico (ESE). Este termo alberga vários componentes que vão desde a profissão e nível de rendimentos do agregado familiar, até à educação, local de residência ou mesmo poder político. Toda esta variedade de indicadores contribui para a dificuldade em definir padrões de ESE, pois um indivíduo poderá ter uma educação formal de nível médio ou elevado e simultaneamente um baixo salário, assim como o contrário também pode acontecer.

De qualquer modo, vários estudos têm comprovado a influência da proveniência social dos alunos nas suas expectativas face à escola e, conseqüentemente, no seu sucesso. Ainda recentemente, o relatório “Pathways to Success”, da OCDE, afirma-se que

“Of all the factors that were found to be associated with achievement, an individual’s socio-economic status had the most pronounced association, which is indicative of an intergenerational transmission of advantage (and, conversely, of an intergenerational transmission of disadvantage).”

(OECD, 2010)

De facto, o ambiente familiar poderá não ser favorável à aquisição de determinadas competências e capacidades valorizadas pela escola, sendo, por exemplo a leitura, a escrita, a amplitude vocabular, apenas alguns dos aspectos mais comumente apontados como deficitários. Esse ambiente desfavorável poderá provir de eventuais dificuldades económicas ou simplesmente de insensibilidade à importância dessas aquisições.

É precisamente por esta razão que a escola deve tentar compensar as desvantagens trazidas do seu meio familiar, dando a estes alunos uma educação e formação de qualidade e assegurando a aprendizagem de competências essenciais para o seu futuro. Porém, há que dizer que, por vezes, em vez de o reduzir a escola ainda reforça o eventual *handicap* que o ESE pode constituir.

Na realidade, o ESE poderá ter uma influência determinante, não só ao nível das expectativas que o professor tem relativamente ao aluno, mas também ao nível da exigência e de atenção que lhe é dirigida a este tipo de aluno. Inferido através da

forma de vestir ou declarado em inquéritos e questionários realizados pelas escolas e professores, o ESE pode ser um elemento determinante na forma como aluno é tratado e instruído.

Já lá vão os tempos em que formar grupos de nível era uma estratégia aceite por todos, contribuindo desse modo para o agravamento das desigualdades. Porém, mesmo assim, o docente, inconscientemente ou irreflectidamente, pode ser tentado a dirigir mais a sua atenção para o grupo ou alunos com quem partilha o mesmo código cultural, desfavorecendo ainda mais o aluno ou grupo de alunos que já é, por si, menos privilegiado em alguns aspectos. (Arends, 2008) (Perrenoud P. , 2000)

As estratégias a utilizar com alunos de baixo ESE não são muito diferentes das que se usam com alunos de etnia diferente. A integração destes alunos em turmas e grupos heterogéneos e o trabalho cooperativo, onde o sucesso do indivíduo dependa do sucesso do grupo, poderão ser medidas que levem de vencida os obstáculos e conduzam a uma escola inclusiva. A flexibilização do currículo, a articulação da teoria com a prática e a valorização de saberes não formais poderão também dar um contributo para essa integração e conseqüente êxito escolar. (UNESCO - Bureau Internationale d'Éducation, 2005)

2.2.5. Género

Embora hoje em dia sintamos que o género não é mais um factor de exclusão com a igualdade de acesso ao sistema educativo garantido pela lei e a paridade provada na prática pela estatística relativa aos alunos matriculados ao longo das últimas décadas (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009), a verdade é que existem ainda franjas da população, particularmente entre a etnia cigana, em que, por uma razão cultural, os rapazes e as meninas não têm um tratamento semelhante.

Por outro lado, em termos académicos, houve tempo em que o género trazia consigo estereótipos relativos à maior capacidade de uns para a matemática e operações abstractas e de outros para a linguagem e habilidades a ela associadas, o que conduzia a uma pré-determinação da carreira futura.

Hoje em dia, a realidade é muito diferente, sobretudo nos países desenvolvidos, com uma crescente paridade dos géneros no acesso ao ensino superior e às profissões. Porém, a verdade é que alguns estudos parecem confirmar a existência de alguma diferença entre os géneros, mas os resultados não são concludentes e os investigadores continuam a não chegar a um entendimento sobre a origem destas diferenças, sugerindo uma interacção entre factores biológicos e ambientais.

Um estudo recente sobre o desempenho de rapazes e raparigas nos Estados Unidos, demonstrou que o fosso na matemática entre os dois géneros está praticamente ultrapassado, mas, no que respeita à leitura, os rapazes parecem continuar atrás das raparigas. (Center on Education Policy, 2010)

Este facto juntamente com outros dados, como a taxa de abandono (mais alta, no caso dos rapazes), tem criado alguma preocupação relativa aos padrões de desempenho do género masculino, havendo quem sugira que esta dificuldade pode resultar de uma maior atenção dada ao género feminino ao longo das últimas décadas. (Center on Education Policy, 2010) Esta atenção pode acontecer devido à exposição mediática que as campanhas de sensibilização para a paridade dos géneros tem tido ou pelo facto de o corpo docente ser maioritariamente feminino e isto poder favorecer os estudantes do mesmo género. (Arends, 2008)

Consequentemente, o docente deverá estar atento à forma e frequência da sua interacção com ambos os géneros, à distribuição de tarefas de forma equilibrada e igualitária, aos materiais utilizados que, obviamente, não deverão conter estereótipos sexuais.

Em conclusão, são muitas as diferenças a que o docente tem de atender e nem todas poderão ser ultrapassadas através do seu trabalho e esforço individual. Contudo, cabe-lhe um papel importante nesta luta contra estas formas de discriminação mais ou menos encobertas.

Síntese final

Este estudo tem como pano de fundo a adequação do processo de ensino-aprendizagem ao perfil de aprendizagem dos alunos e todas as diferenças mencionadas (e, eventualmente, outras aqui não descritas) são as várias peças de um puzzle que será necessário construir para avançar nesse sentido. Para a construção deste puzzle teremos em atenção alguns aspectos que nos parecem fundamentais para este projecto. São eles:

- O conhecimento aprofundado das características de cada aluno;
- O diagnóstico das suas necessidades como aprendente da LE;
- A promoção da auto-regulação do seu processo de aprendizagem;
- A elaboração de um plano de trabalho que responda à diversidade de características que irão/poderão surgir.
- O enquadramento deste plano de trabalho no Projecto Curricular de Turma.
- O ajustamento deste plano aos objectivos e metas de aprendizagem para o 10ºano.
- Uma reflexão continuada, baseada nas observações e indicadores fornecidos pelos alunos, com vista a possíveis reajustes de estratégia.
- Uma avaliação abrangente e integradora dos várias competências, capacidades e atitudes, assim como dos diversos produtos daí resultantes.

Tendo por base estas linhas de orientação, avancemos, pois, para o terreno.

Parte II : No terreno

Capítulo 3 – Investigar agindo.

Capítulo 4 – Apresentação de resultados e conclusões.

Capítulo 3

Introdução

Revistos alguns dos conceitos e teorias que enformam e enquadram o presente estudo, encontramos-nos na fase crucial do processo de investigação – a escolha do paradigma mais adequado, o planeamento da acção, a sua execução. Neste capítulo, procuraremos precisar o enfoque do nosso estudo, definindo o problema central e elaborando as hipóteses que o ajudarão a desenvolver. Fundamentaremos ainda as nossas opções em termos de metodologia, para posteriormente descrever as várias fases do trabalho e a forma como este se desenvolveu.

3. Investigar agindo

No limiar de uma nova era, em que, por força das novas tecnologias da informação, do encurtamento das distâncias e consequentes fluxos migratórios, o paradigma do processo de ensino-aprendizagem se vai reconfigurar, as escolas e os professores, em particular, buscam novas formas de assegurar a assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e capacidades que fomentem uma verdadeira inclusão social de todos os seus alunos e o seu amadurecimento como cidadãos livres e conscientes do papel social que têm a desempenhar.

Porém, nem sempre a realidade das escolas corresponde ao espaço de aprendizagem idealizado, quiçá utópico, onde os valores da igualdade e universalidade são permanentemente colocados em prática. Apesar das diferentes tentativas de reforma e inovação, introduzidas por uma “catadupa normativa e retórica”, a verdade é que, como apontam Oliveira-Formosinho e Formosinho, na escola *“se naturalizou a distância entre as propostas e a realidade pedagógica construída e experienciada por alunos e professores, onde a inovação se remete, muitas vezes, a uma retórica nominalista – a manipulação de conceitos sem qualquer influência no quotidiano praxiológico.”* (Máximo-Esteves, 2008, p. 7)

Para que este impasse seja ultrapassado, é preciso que cada profissional no terreno tome consciência da necessidade de assumir o risco de tentar outros modos de ensinar, assumindo-se, assim, como um interveniente reflexivo e crítico do processo educativo. Será a construção deste conhecimento profissional prático, assente na reflexão crítica, confrontado com o conhecimento da teoria e balizado pelos valores, que permitirá uma mudança efectiva das práticas na escola.

É neste contexto que surge este projecto de investigação-acção, que procura simultaneamente reflectir e agir sobre o insucesso e a exclusão, flexibilizando e diversificando abordagens no sentido de uma maior aproximação às necessidades do aprendente.

3.1. Definição do problema

Sem dúvida que, a problemática da exclusão e do insucesso escolar tem sido analisada ao longo das últimas décadas das mais diferentes perspectivas e muitas mudanças têm sido introduzidas nos sistemas educativos com o objectivo de os minorar. Contudo, apesar de os dados divulgados no ano transacto pelo Ministério da Educação trazerem boas novas no que ao insucesso diz respeito, apontando nomeadamente para uma redução drástica na taxa de retenção no ensino secundário público, a verdade é que resta ainda muito a fazer, sobretudo porque, no terreno, ao nível local, nem sempre este progresso é sentido de uma forma tão abrupta.

Tomando como ponto de partida os níveis de sucesso pouco satisfatórios atingidos na última década, ao nível de uma escola secundária pública da periferia da cidade do Porto, onde cerca de 46% dos seus alunos não conseguiram terminar este grau de ensino, e ciente do poder que o profissional docente detém em termos de autonomia pedagógico-didáctica, com as responsabilidades que daí advêm para o profissional reflexivo, encetou-se a busca de resposta para três questões básicas:

- 1. Como será possível acorrer às diferentes necessidades dos alunos tendo em conta a diversidade de aprendizagens realizadas até à chegada ao 10º ano?**

2. Poderá a combinação da diferenciação de processos e produtos com a auto-regulação da aprendizagem reduzir o insucesso dos alunos na aula de língua estrangeira?
3. Será possível, numa escola pública, dentro dos condicionalismos normais impostos pela organização escolar, implementar um projecto de diferenciação pedagógica?

Pretende-se com este estudo demonstrar a validade e a viabilidade de uma nova prática pedagógica, que sem pôr em causa ou comprometer a aquisição dos saberes necessários à sobrevivência e inclusão na sociedade, aumente o sucesso escolar e contribua para a construção de uma relação pedagógica, com base na responsabilização dos intervenientes.

Definidos os objectivos gerais do estudo e tendo em conta as questões levantadas, procurámos construir um corpo de hipóteses que tornasse mais objectiva e mais clara a tarefa a que nos propusemos inicialmente.

Com efeito, segundo Quivy e Campenhoudt, *“a organização de uma investigação em torno de uma hipótese de trabalho constitui a melhor forma de a conduzir com ordem e rigor”* pois *“a hipótese fornece um fio condutor particularmente eficaz que, a partir do momento em que é formulada, substitui nessa função a questão de pesquisa, mesmo que ela deva permanecer presente na nossa mente.”* (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 119). Mais ainda acrescentam os mesmos autores, são também as hipóteses que nos vão apontar os instrumentos necessários para a recolha de dados, que nos confirmarão ou não a as hipóteses formuladas.

Nesta perspectiva, pensamos ser pertinente formular as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: A diversidade de estratégias, métodos e materiais, pensada para os diferentes perfis de aprendizagem, tem um impacto positivo na motivação dos alunos em geral.

Hipótese 2: Essa diversidade tem maior impacto no aproveitamento dos alunos com maiores dificuldades no âmbito da disciplina.

Hipótese 3: Essa diversidade tem maior impacto no aproveitamento dos alunos com melhor desempenho no âmbito da disciplina.

Hipótese 4: Os alunos percebem a auto-regulação do processo de aprendizagem como uma das vantagens obtidas pela diferenciação.

3.2. Metodologia da Investigação

Para uma intervenção tão localizada e ligada à prática lectiva e aos seus problemas, optou-se por uma metodologia que, simultaneamente, permitisse a reflexão e contribuísse para a resolução do problema em análise. Usando a reflexão de Coutinho et al. A este perfil corresponde a investigação-acção, modalidade de investigação aplicada, que John Elliot define como “o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre.” (Elliott, 1991, p. 69) e cujo carácter situacional, participativo, colaborativo e auto-avaliativo a torna ideal neste contexto.

Na realidade, ela permite articular a vertente teórica e prática, num “processo em espiral de planificação, acção, observação e reflexão,” (Figura 4) proposto inicialmente por Lewin (Lewin, 1946/48, p. 206)



Figura 4 – Fases do desenvolvimento da investigação-acção.

Ao contrário do paradigma positivista, que exige a separação entre o sujeito e o objecto em pesquisa, na investigação-acção o investigador é sujeito e participante, assumindo um papel central na formulação das questões a estudar, dos objectivos a prosseguir, na selecção de meios e métodos para os abordar e monitorizar e também na avaliação do seu impacto. (Máximo-Esteves, 2008) Assim, o prático, partindo de uma situação concreta, define o caminho a seguir, planeando a sua acção, discutindo a

sua implementação e os seus resultados com os outros intervenientes, para voltar a questionar a realidade em que se insere.

A mudança é um processo complexo que pode pôr em causa estilos de vida, comportamentos e/ou mesmo crenças e valores e que, por essa razão, exige o empenho dos intervenientes. Na linha do que é defendido por Grundy e Kemmis (1988), Bodgan e Biklen (1994), Ainscow (2000), constitui uma vantagem adicional o facto de esta metodologia consentir o envolvimento de todos os agentes implicados no problema, proporcionando uma visão plural, uma discussão mais rica e fecunda no sentido da(s) mudança(s) a empreender e tornando essa mudança mais efectiva.

Por outro lado, há aqui uma dimensão política de intervenção social tradicionalmente associada à investigação-acção e defendida por alguns dos seus seguidores, nomeadamente o grupo de Deakin⁵ e Fals-Borda entre outros, que não pode, nem deve ser ignorada, sobretudo se o objectivo é, como acontece neste projecto, assegurar a partilha democrática do conhecimento.

Um outro aspecto importante resultante desta metodologia tem a ver com a consciencialização, por parte dos profissionais docentes envolvidos, da importância social do seu trabalho, da sua capacidade de intervenção, potenciando, dessa forma, *“os sentimentos positivos face ao ensino e ao ser-se professor”*. (Máximo-Esteves, 2008, p. 71)

Finalmente, dada a natureza multifacetada da realidade escolar e do próprio processo de ensino-aprendizagem, seria forçoso seleccionar uma metodologia não redutora dessa complexidade, como seriam outras abordagens mais tradicionais. A investigação-acção situa-se no paradigma da ciência pós-moderna e constitui uma alternativa às metodologias positivistas. Todavia, não é recusada à partida a utilização de instrumentos metodológicos variados que enriqueçam a percepção da realidade em análise, sejam eles de carácter qualitativo ou quantitativo.

Como apontam Oliveira-Fermosinho e Fermosinho *“a complexidade dos métodos é inevitável na investigação-acção educativa, pois esta parte do quotidiano de um processo de ensino-aprendizagem que se caracteriza pela contradição, pela*

⁵ *Deakon Action Research Group*, grupo de investigadores da Universidade de Deakin, em Vitória, Austrália, que incluía Stephen Kemmis, Robin Taggart, Shirley Grundy, David Tripp, entre outros.

incerteza e pela indeterminação dos problemas e dilemas emergentes." (Máximo-Esteves, 2008, p. 13)

Estando feita a opção pelo *design* da investigação, coloca-se a questão dos critérios de qualidade da mesma para que a(s) actividade(s) desenvolvida(s) possa(m) ser consideradas investigação. Tendo por base propostas de autores como Anderson e Herr (1999), Beillerot (2001), Zeichner (2001), entre outros, embora este último sugira que os critérios devem ser sugeridos pelo autor da investigação, João Pedro da Ponte sintetiza-os em cinco critérios básicos (Figura 5), que se procuraram aplicar no presente estudo. São eles:

<i>Critério</i>	<i>A investigação...</i>
<i>Vínculo com a prática</i>	<i>... refere-se a um problema ou situação prática vivida pelos actores.</i>
<i>Autenticidade</i>	<i>... exprime um ponto de vista próprio dos respectivos actores e a sua articulação com o contexto social, económico, político e cultural.</i>
<i>Novidade</i>	<i>... contém algum elemento novo, na formulação das questões, na metodologia usada, ou na interpretação que faz dos resultados.</i>
<i>Qualidade metodológica</i>	<i>... contém, de forma explícita, questões e procedimentos de recolha de dados e apresenta as conclusões com base na evidência obtida.</i>
<i>Qualidade dialógica</i>	<i>... é pública e foi discutida por actores próximos e afastados da equipa.</i>

Figura 5 - Critérios de qualidade da investigação sobre a prática. (Ponte, 2002, p. 18)

3.2.1. Instrumentos e procedimentos (construção e validação)

Tendo como ponto de partida a realidade multifacetada da sala de aula, um microcosmos caleidoscópico susceptível de ser abordado de diferentes perspectivas, pensou-se em construir um roteiro que simultaneamente fornecesse dados ao nível individual e colectivo e permitisse uma visão mais próxima e focalizada ou mais distante e abrangente, conforme a necessidade e o objectivo a atingir em cada momento.

Sendo o aluno, como foi afirmado, o cerne de todo este processo, seria necessário conhecê-lo isoladamente e em interacção com o grupo-turma, numa perspectiva académica, pessoal e social. Ao mesmo tempo, perante os dados obtidos seria imprescindível pensar em abordagens e estratégias diversificadas que respondessem às necessidades entretanto observadas.

Plano da preparação e conhecimento dos alunos	Plano de operacionalização	Plano da regulação e avaliação do processo
<ul style="list-style-type: none"> • Inventário de interesses (A5) • Formulário de verificação de inteligências (A6) • Reflexão sobre o processo de aprendizagem (A7) • Questionário sobre estilos de aprendizagem (A8) <p>A = anexo</p>	<p>Materiais organizados em 6 secções:</p> <ul style="list-style-type: none"> - compreensão oral; - compreensão escrita; - expressão escrita; - vocabulário; - funcionamento da língua; - pesquisa e apresentação oral. <ul style="list-style-type: none"> • Listagem completa (A16) • Registo de controlo das actividades (Fig. 24) 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação diagnóstica/ lista de verificação (A13) • Plano individual de trabalho (A13) • Registo de observações (A26) • Ficha formativa (A27) • Ficha informativa de avaliação intermédia (A28) • Avaliação intermédia (A 29) • Avaliação final (A30)

Quadro 1 – Instrumentos usados no estudo e sua distribuição pelos diferentes planos.

Nesta perspectiva, procurou-se trabalhar em três planos diferentes (Quadro 1), mas complementares e interligados: o primeiro tinha como objectivo a busca de informação sobre os alunos e sobre o seu perfil de aprendizagem e, para isso, utilizámos como instrumentos quatro questionários diferentes (Anexos 5, 6,7 e 8).

O Inventário de Interesses (Anexo5), adaptado de Diane Heacox, era constituído por vinte e quatro questões, a maioria abertas, que de forma directa ou indirecta nos permitiu aceder a informações sobre as preferências, interesses e aptidões dos membros da turma, e abarcava o plano académico, assim como o cultural e desportivo e foi administrado logo no início do ano lectivo.

O Formulário de Verificação de Inteligências continha cinquenta e oito itens de opção que ao serem escolhidos permitiram determinar o(s) tipo(s) de inteligência dominante(s) de cada jovem. Também adaptado a partir do original da mesma autora, este foi administrado em Outubro, permitindo uma análise antecipada dos dados obtidos.

Para complementar o perfil de aprendizagem, aplicaram-se ainda um questionário de escolha múltipla sobre estilos de aprendizagem (A8), traduzido do original em inglês, de Franklynn Chernin, e um inquérito por competências ou *skills*, proveniente do recursos do manual “Link up” de 10ºano e foi utilizado para analisar em pormenor as preferências de aprendizagem de cada aluno. Estes últimos instrumentos foram aplicados na parte final do período, quando já preparávamos a turma para o projecto que iríamos iniciar.

Após a fase de conhecimento, iniciou-se a fase de planeamento e consecução do trabalho lectivo diário e, neste contexto, elaboraram-se materiais diversificados relativos aos diferentes conteúdos e competências, cuja lista consta do anexo 16. Estes materiais disponibilizados para os alunos em sala de aula constituíam possíveis alternativas aos materiais apresentados no manual e a sua utilização seria simultaneamente registada pelo professor e pelo aluno. Inserimos alguns exemplos destes materiais nos anexos 19, 20, 21 e 22.

O último plano centrava-se na avaliação do processo e neste sentido construíram-se os seguintes instrumentos: uma ficha diagnóstico/lista de verificação (Anexo 13), com uma listagem dos conteúdos que iram ser necessários; três fichas de registo e observação (Anexos 17,26 e 28), para compilação dos dados obtidos; uma ficha de avaliação formativa (Anexo 27); dois questionários (Anexos 29 e 30). Todos diferentes documentos preparados para dar corpo a estes objectivos estão elencados no quadro 1, mas irão ser analisados em detalhe mais adiante.

No plano da preparação, os questionários listados no quadro 1 foram adaptados a partir de alguns dos autores que estiveram na base deste estudo, nomeadamente Diane Heacox, Carol Tomlinson, Franklynn Chernin, entre outros, procurando aproximar a linguagem usada do nível etário dos alunos. Posteriormente

foram registadas diversas observações para permitir um ajuste das estratégias, métodos e materiais à medida que o estudo e a acção pedagógica se desenvolviam. Complementando estas informações, retirámos também dados do Plano Curricular de Turma, documento oficial e fundamental onde se cruzam as contribuições das diferentes disciplinas e professores, elementos com quem o projecto foi partilhado desde o seu arranque.

Depois de explicar ao grupo-turma o objectivo do estudo e como ele iria decorrer, optou-se também por o dar a conhecer aos pais e encarregados de educação da turma, no sentido de evitar qualquer estranheza ou desconforto resultante da adopção de estratégias diferenciadas ou até da aplicação dos questionários feitos e pedindo a sua colaboração, sobretudo na fase inicial do mesmo.

Durante esta primeira fase de conhecimento, os alunos foram observados, as suas necessidades diagnosticadas, as suas preferências registadas, os seus perfis de aprendizagem analisados, de forma a permitir uma preparação da segunda fase, esta mais ligada à prática lectiva e que implicaria uma reorganização do espaço-aula e do planeamento das actividades mais de acordo com os dados obtidos anteriormente.

Assim, no plano pedagógico-didáctico, procurou-se construir um plano que respondesse aos diferentes perfis de aprendizagem (Anexo 14) e disponibilizar uma variedade razoável de materiais de modo a que o aluno pudesse optar por aquele que mais se ajustava às suas características ou necessidades. A listagem desses materiais consta do anexo 16 e alguns exemplos destes materiais disponibilizados estão contidos nos anexos 19, 20, 21 e 22.

Paralelamente, seria essencial consciencializar o aluno acerca do papel fulcral que cada um teria na sua aprendizagem através das suas escolhas, da sua reflexão, do seu comportamento, enfim, da auto-regulação dessa aprendizagem. Isto implicaria reflexões conjuntas que permitissem ao aluno ponderar a adequabilidade das opções feitas e (re)planear o trabalho futuro, ou dito de outra forma, regular as suas aprendizagens.

Finalmente, teria de se fazer uma avaliação do trabalho realizado, analisando o impacto na motivação e no aproveitamento dos alunos, avaliação que seria feita, não

só através de questionários aos alunos (dois questionários – anexos 29 e 30), mas também tendo em conta os resultados académicos obtidos e as observações realizadas.

Uma vez que este estudo congrega diferentes instrumentos de recolha de dados, a metodologia será mista, pois será possível retirar algumas ilações do tratamento quantitativo de alguns dados, mas em alguns aspectos teremos de fazer uma abordagem mais descritiva.

3.2.2. Questionários

O inquérito por questionário consiste

“em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representante de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.”

(Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 188)

Já para Pardal & Correia (1995), o questionário é um conjunto de questões estruturadas com o fim de obter dados das pessoas a quem se dirige.

Seguindo na esteira destes autores e, uma vez que seria necessário fazer uma caracterização dos alunos e uma auscultação das suas percepções e opiniões, este pareceu-nos o instrumento acertado para fazer a recolha de informações para a caracterização da amostra e dados que fornecessem respostas às hipóteses formuladas.

Os questionários seriam de administração directa e, por isso, foram adequados ao público em questão, respeitando os princípios da clareza, da coerência e da neutralidade. Com perguntas abertas e fechadas, estes questionários tiveram conteúdos variados conforme o momento e o objectivo em vista e permitiram ao respondente ir para lá da simples cruz na opção pretendida, aproximando-se um pouco do figurino da entrevista, já que algumas respostas requerem uma análise de

conteúdo. Este design tem as suas vantagens e desvantagens, mas o facto de o respondente dispor de maior liberdade na resposta a dar e esta poder ser mais reflectida são certamente aspectos positivos no caso em análise.

Alguns destes questionários, nomeadamente os que constam dos anexos 5, 6, 7 e 8, destinavam-se à caracterização da própria amostra, nas mais diversas vertentes, enquanto os dos anexos 29 e 30 pretendiam fazer uma avaliação da experiência desenvolvida e a percepção que os alunos tinham dela.

O primeiro grupo de questionários foi aplicado durante o primeiro trimestre do ano lectivo, devido à necessidade de aprofundar o conhecimento sobre os diferentes elementos da turma, enquanto estes últimos foram aplicados a meio e no fim do segundo período, ou seja no meio e no fim da experiência levada a cabo na turma.

Estes questionários foram aplicados previamente a uma outra turma do ensino secundário, para detecção de eventuais erros, imprecisões ou ambiguidades e posterior correcção.

3.2.3. Observação directa

Durante este período de cerca de 46 aulas, este grupo de alunos foi sendo observado no sentido de aferir, não só o seu nível de conhecimentos, as suas capacidades e competências, mas também a forma como interagiam em grupo e com alguns dos diferentes pares que foram tendo.

Essas anotações foram sendo registadas em folhas de observação de aula e que mais tarde se converteram num perfil dos alunos para consulta permanente (Anexo 9 e 26), permitindo posteriores ajustamentos e agrupamentos.

Foram também construídos diferentes documentos para acompanhamento e registo das actividades efectuadas pelos alunos. Destes são exemplo a lista de verificação e o plano individual de trabalho (Anexo 13 e 17). Um exemplar desse plano de trabalho ficou na posse de cada aluno e outro na posse do professor para posterior controlo das actividades realizadas.

3.3. Caracterização do Contexto Escolar

A amostra que serviu de base a este trabalho era constituída por 26 alunos, pertencentes a uma turma de 10º ano do curso de Ciências e Tecnologias, de uma escola secundária com 3º ciclo do concelho de Gondomar. Este grupo era totalmente desconhecido da professora e foi escolhido aleatoriamente entre as turmas disponíveis.

Esta turma é constituída por alunos provenientes de diferentes escolas do concelho, algumas de áreas predominantemente urbanas, outras com carácter mais ruralizado, mas que, para a conclusão dos estudos do ciclo secundário, têm de se deslocar para a sede do concelho.

Em termos geográficos, o município de Gondomar é um concelho limítrofe do Porto, integrando 12 freguesias, com uma população que, em 2007, atingia 172 904 habitantes (Instituto Nacional Estatística, 2009), 28% dos quais com idades compreendidas entre os 0 e os 24 anos. A sua população activa aumentou no período entre 2001 e 2007, mas o número de crianças e jovens tem diminuído, contrastando com um crescimento da faixa etária acima dos 65 anos. É pouco significativo o número de estrangeiros residentes no concelho, sendo na sua maioria de origem geográfica diversa. (Diagnóstico Social do Município de Gondomar, 2009).

O seu tecido económico é multifacetado, com zonas onde o sector terciário predomina, outras onde o sector secundário tem alguma representatividade, através de micro e pequenas empresas familiares, sobretudo na área da indústria transformadora, e ainda pequenas bolsas de economia essencialmente rural, nas freguesias do Alto Concelho. A ourivesaria e marcenaria eram até recentemente duas artes tradicionais com alguma implantação.

Esta heterogeneidade repete-se ao nível de outros indicadores, nomeadamente no que à educação diz respeito. Embora globalmente o nível de instrução seja considerado baixo, com predominância do 1º Ciclo, algumas freguesias do concelho de Gondomar apresentam um índice de escolarização bem mais elevado do que noutras, nomeadamente Rio Tinto, Gondomar (S.Cosme) e Baguim do Monte.

Bem servido em termos de estabelecimentos de ensino, foi notório o esforço da autarquia na construção, manutenção e renovação de alguns espaços escolares nos anos mais recentes, havendo também alguma oferta no sector privado (Quadro 2). Algumas destas escolas privadas têm contrato de associação com o Ministério da Educação, possibilitando aos alunos uma livre escolha entre os dois sistemas.

Gondomar	Educação pré-escolar		Ensino básico						Ensino secundário	
	público	privado	1º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo		público	privado
			público	privado	público	privado	público	privado		
	46	16	68	4	9	2	13	3	4	3

Quadro 2- Estabelecimentos de educação por município segundo o nível de ensino e a natureza institucional, 2007-2008 (Instituto Nacional Estatística, 2009)

Com uma taxa de pré-escolarização bastante baixa, o concelho mostra indicadores próximos dos outros concelhos da Área Metropolitana do Porto nos restantes graus de ensino do ensino. Contudo, será de registar o progressivo aumento da taxa de desistência e retenção à medida que se atingem os patamares mais altos da escolarização, situando-se essa taxa em cerca de 20% no que concerne ao ensino secundário.

	Taxa de pré-escolarização	Taxa bruta de escolarização		Taxa de retenção e desistência no ensino básico				Taxa de transição e conclusão do ensino secundário		
		E.básico	E.secundário	Total	1º Ciclo	2º Ciclo	3º Ciclo	Total	Cursos gerais	Cursos tecnológicos
Gondomar	48,6	96,3	69,6	8,0	3,1	8,2	15,1	80,6	80,6	80,4
Grande Porto	73,0	118,6	107,0	7,4	3,1	7,3	13,8	80,6	81,4	72,3
Portugal	79,8	121,3	101,0	7,9	3,7	8,0	14,0	79,0	79,7	73,9

Quadro 3 - Indicadores de educação por município, 2007-2008. (Instituto Nacional Estatística, 2009).

No que concerne ao estabelecimento de ensino, ele foi criado como escola industrial, em 1916, atravessou diferentes épocas, tendo-se adaptado sempre às novas

realidades e exigências do seu tempo, procurando dar resposta às expectativas dos seus alunos e às necessidades e solicitações do meio envolvente, através de um grande leque de cursos e percursos disponíveis, desde o ensino regular ao profissional, ensino recorrente nocturno e um Centro de Novas Oportunidades, que trouxe de volta à escola um público há muito afastado dela. Possui uma forte identidade que lhe advém da sua implantação e ligação ao meio, mas também da grande estabilidade do seu corpo docente, situação essa que se manteve até ao ano transacto.

Vista frequentemente como uma escola para finalização dos estudos do nível secundário, nem sempre os alunos que a têm frequentado o têm feito com êxito. De facto, no triénio 2005-06 a 2007-08, a taxa de insucesso foi de 29%, no 3º Ciclo, e de 55%, no ensino secundário, tendo havido uma melhoria sensível no triénio seguinte, com taxas de 17% e 46%, respectivamente, conforme sustentam os documentos de Acompanhamento e Avaliação da Execução Projecto Educativo de Escola.

Ciente da complexidade do fenómeno do insucesso, poderemos, todavia, ver na heterogeneidade da sua população discente, uma das explicações para este fracasso.

2007-2008		Nº turmas	Nº de alunos inscritos
Ensino básico	7º ano	5	135
	8º ano	5	121
	9º ano	3	74
Ensino secundário	10º ano	13	386
	11º ano	12	341
	12º ano	10	293

Quadro 4 - Nº alunos e turmas da Escola Y, 2007-2008.

Na verdade, esta instituição educativa recebe jovens provenientes de vários agrupamentos escolares das freguesias circundantes, que ingressam directamente no 10ºano. Como ressalta da observação do quadro 3, embora a escola integre algumas turmas do ensino básico, a maioria dos seus alunos frequentam cursos do ensino secundário, científico-humanísticos e profissionais.

3.4. Caracterização da Amostra

No que respeita à turma-alvo deste estudo, ela é constituída quase totalmente por alunos provenientes de diferentes escolas do concelho, algumas de áreas predominantemente urbanas, outras com carácter mais ruralizado. Dos inicialmente 27 alunos (15 rapazes e 12 raparigas), entre os 14 e os 16 anos, só dois alunos tinham já sido alunos do estabelecimento de ensino onde estudo se desenvolveu. Durante o primeiro período, uma das alunas optou por outra orientação escolar.

Quanto ao seu contexto familiar, verificámos que os encarregados de educação possuem habilitações bastante variadas, desde o 1º ciclo à licenciatura, não havendo um grupo que se destaque particularmente, como se vê na figura 6.

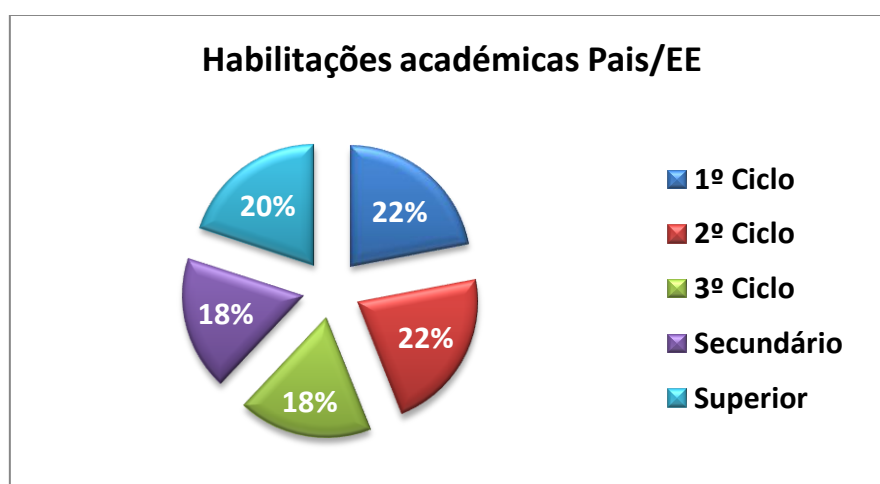


Figura 6 – Gráfico relativo às habilitações académicas dos pais e encarregados de educação do 10ºY (Plano Curricular de Turma, 2009)

Relativamente ao aproveitamento escolar, apenas dois (2) alunos tinham ficado retidos uma vez no seu percurso, embora seis (6) tenham transitado com negativa a algumas disciplinas. Cinco (5) alunos tinham sido alvo de planos de recuperação, no 3º ciclo do ensino básico.

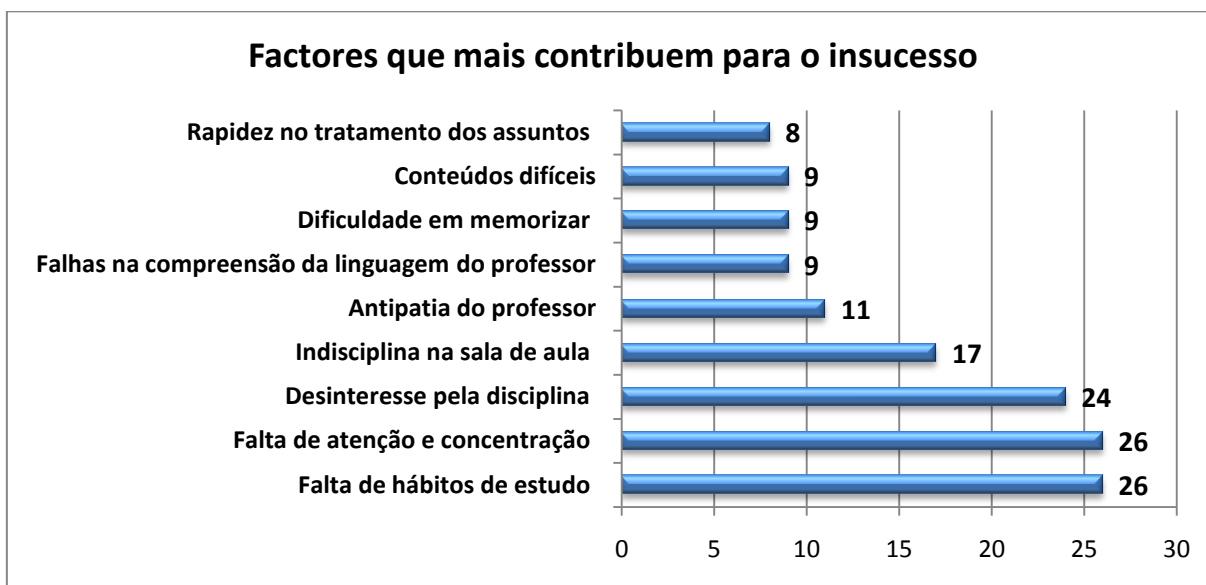


Figura 7 – Factores que mais contribuem para o insucesso. (Plano Curricular de Turma, 2009)

Inquiridos quanto aos factores que contribuem para o insucesso e para as dificuldades sentidas até ao momento, estes alunos mencionaram diversos (Figura 7), mas têm preponderância os factores endógenos ligados à motivação e comportamento, salientando-se o facto de **todos** eles mencionarem a falta de hábitos de estudo e falta de atenção como os elementos mais influentes.

Ressalta também o facto de o desinteresse pela disciplina ser apontado por quase todos os alunos (24) e a indisciplina por cerca de dois terços dos alunos (17). Já os factores ligados a dificuldades próprias do processo de aprendizagem, são registadas por um número significativamente menor (9 alunos). Contudo, a falta empatia entre docente e aluno(s) colhe 42% (11) das respostas registadas.



Figura 8 - Qualidades que um bom professor deve possuir.

Quanto às características que um bom professor deve possuir (Figura 8), 42% destes alunos salientam a qualidade do ensino por ele ministrado, embora logo a seguir surjam os aspectos relacionais em destaque, com a afeição (6 menções), a simpatia, a compreensão e o humor (3 menções cada) a serem destacadas como qualidades importantes para um bom desempenho deste profissional.

Forma social de trabalho	Na aula	Para estudar
Individualmente	3	8
Pares	11	13
Pequeno grupo	10	3
Grande grupo	2	2

Quadro 5 - Forma social de trabalho preferida. (Plano Curricular de Turma, 2009)

Quando questionados quanto à forma social de trabalho preferida (Quadro 5), o trabalho em pares ou em pequeno grupo parece recolher a maioria das preferências, 11 e 10 respostas; porém, quando se trata de estudar com mais concentração, há uma transferência da preferência para formas de trabalho com menos elementos, e assim, trabalhar em pares ou individualmente são as opções mais escolhidas, com 13 e 8 alunos a fazerem essas escolhas respectivamente. De salientar que a opção grande grupo em situação alguma regista grande adesão (2 alunos).

Disciplina favorita		Disciplina mais difícil		Disciplina mais trabalhosa	
Biologia /Geologia	11	Português	11	Matemática	17
Educação Física	9	Matemática	7	Física e Química	4
Inglês	5	Inglês	7	Inglês	3
Física e Química	3	Física e Química	6	Física e Química	3
Matemática	2			Biologia /Geologia	2

Quadro 6 - Opinião sobre as disciplinas do seu currículo.

No campo das preferências dentro do âmbito disciplinar (Quadro 6), Biologia/Geologia surge destacada com 11 menções, com Educação Física em segundo lugar com 9. No campo oposto, o das disciplinas que causam mais apreensão surge Português em primeiro lugar, tendo sido apontada por 11 alunos, seguido de Matemática e Inglês, mencionados por 7 alunos cada. Física e Química surge em ambos os campos, sendo menor o número que a apontam como favorita (3), se comparado com o número daqueles que a receiam (6).

Curiosa é coincidência de a disciplina mais trabalhosa, na opinião dos alunos ser a recolhe menos votos como disciplina favorita (Matemática), enquanto a disciplina preferida parece não assustar os alunos em termos de trabalho (Biologia/Geologia). Inglês surge sempre numa posição intermédia em todos os campos.

Carreira	1ª opção
Saúde	15
Engenharia	4
Investigação científica	2
Psicologia	1
Desporto	2
Música	1
NR	1

Quadro 7 - Opções para carreira futura.

Acerca dos seus planos para o futuro (Quadro 7), todos afirmam querer prosseguir estudos no ensino superior, embora alguns ainda tenham dúvidas quanto à carreira a seguir.

A despeito dessas dúvidas, a predominância de profissões na área da saúde (15 respostas) é notória, seguida da engenharia (4), investigação e desporto (2 cada). música e psicologia são apontadas por um aluno cada.

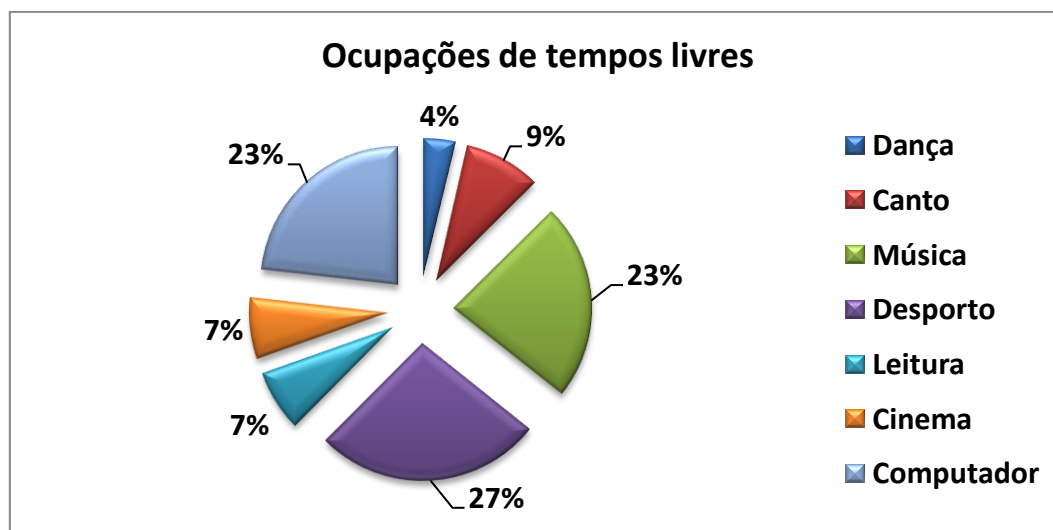


Figura 9 – Ocupações predominantes dos membros da turma 10ºY.

No que concerne aos tempos livres (Figura 9), são várias as actividades escolhidas, da música, à dança, mas com destaque para o desporto (27%) nas suas diferentes variantes, com especial preponderância para o futebol. No geral, parecem demonstrar alguma apetência por ocupações que impliquem movimento, embora, em segundo lugar, surjam o computador (23%) e a música (23%), também com uma forte quota das preferências. Por outro lado, a leitura surge no *ranking* das preferências numa posição mais modesta, equiparada ao cinema, recolhendo cada 7% das opções.

Procuramos dar aqui uma visão abrangente das características do grupo-turma, sem entrar em detalhes mais relacionados com o nosso objecto de estudo. De qualquer modo, globalmente, poderemos considerar que a turma-alvo é um grupo com características diversificadas, aparentemente homogéneo no que ao nível etário, percurso académico e expectativas diz respeito, mas heterogéneo em muitos outros aspectos: opções de carreira, interesses e nível cultural do seu agregado familiar. Vamos prosseguir com a concretização do projecto, mas não antes sem aprofundar o conhecimento acerca dos alunos da turma relativamente ao seu perfil de aprendizagem.

Capítulo 4

4. Apresentação dos Resultados

4.1. Fase de preparação e conhecimento dos alunos

Como já foi dito, um projecto de diferenciação pedagógica implica antes de mais o conhecimento de cada um dos aprendentes que o professor tem diante de si, não só em termos académicos, mas também em termos pessoais e sociais. A acrescentar a isto, há também o facto de este projecto, quando foi idealizado, pretender tomar em linha de conta os perfis de aprendizagem dos seus alunos para melhor adequar o plano de trabalho e os poder ajudar na sua reflexão.

Sendo assim, seria necessário, em primeiro lugar, proceder à recolha de dados sobre o grupo em questão, o que foi feito através de questionários cujos resultados nos mostraram uma turma bastante heterogénea no que se refere a interesses, *background* cultural e perfis de aprendizagem.

Neste sentido, usou-se o primeiro período para obter um conhecimento gradual imprescindível aos propósitos enunciados. Daí que esta abordagem não tenha sido feita de uma só vez e com apenas um questionário, mas de forma progressiva e utilizando diferentes instrumentos (Anexos 5, 6, 7 e 8).

Uma vez que já foram apresentados alguns aspectos de cariz mais pessoal no capítulo anterior, passaremos à caracterização dos alunos no que respeita ao seu perfil de aprendizagem.

Um dos inquéritos que teve precisamente esse fim foi o do anexo 7, cujas questões detalhadas conduziu a uma discussão sobre os diversos modos de aprender. Ficou claro que cada pessoa tem um estilo próprio, mas também se concluiu que quando os resultados não são os esperados existem alternativas que devemos explorar.

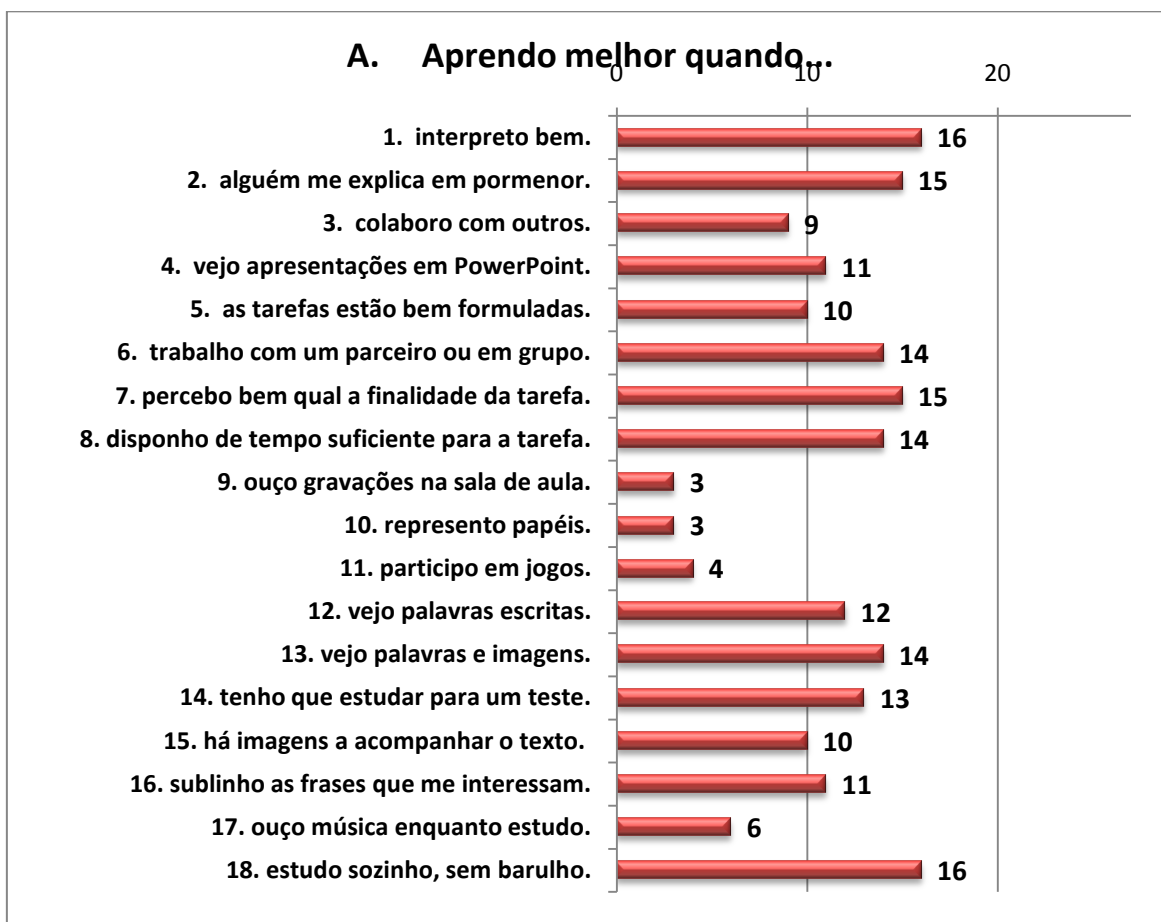


Figura 10 - Resultados do questionário sobre as preferências de aprendizagem.

Este primeiro módulo (Figura 10) refere-se à aprendizagem em geral e foi possível identificar e confirmar tendências mais generalizadas e marcas mais pessoais. Um desses aspectos tem a ver com a forma social de trabalho, pois, apesar de o trabalho em pares ou em grupo ser apreciado por 53,8% dos alunos (14) e reforçado por outras opções como a do trabalho colaborativo (9 alunos/34,6%) e a do par/explicador (15 alunos/57,6%), o trabalho individual não deixa de ter um lugar proeminente, recolhendo as preferências de um ainda maior número de alunos (16/61,5%), sendo que alguns assinalam ambas as opções. Esta opção é feita sobretudo quando se trata de estudar, trabalho de assimilação/memorização que parece envolver um esforço de concentração mais individualizado.

A correcta compreensão dos enunciados e da finalidade das tarefas a realizar são aspectos também valorizados por mais de metade dos alunos (16 ou 61,5% e 15 ou

57,6%, respectivamente), como demonstram as opções 1 e 7. A questão da adequação do tempo à tarefa é importante para 14 ou 53,8% deles.

Outro aspecto em destaque é a preferência pela associação da informação à imagem que parece reforçar a aprendizagem. De facto, 53,8% (14) dos alunos assinalam a associação palavra/imagem, 46,2% (12) optam pela visualização das palavras escritas e 42,3% (11) pelas apresentações em Powerpoint, enquanto 38,4 (10) deles apontam a existência de imagens a acompanhar os textos. Sublinhar o texto é importante para 42,3% (11) destes estudantes.

Pelo contrário, os meios de transmissão mais auditivos e até cinestésicos não são tidos como facilitadores dessa apreensão. Apenas 3 alunos ou 11,5% percebe as gravações e as dramatizações como importantes para a sua aprendizagem, enquanto os jogos recebem mais uma menção (15,4%). Também o estudo acompanhado por música recebe apenas 6 menções (23%).

Depois desta abordagem mais generalista, analisemos os módulos seguintes que trazem dados novos acerca de capacidades/competências específicas essenciais para a aprendizagem da língua.

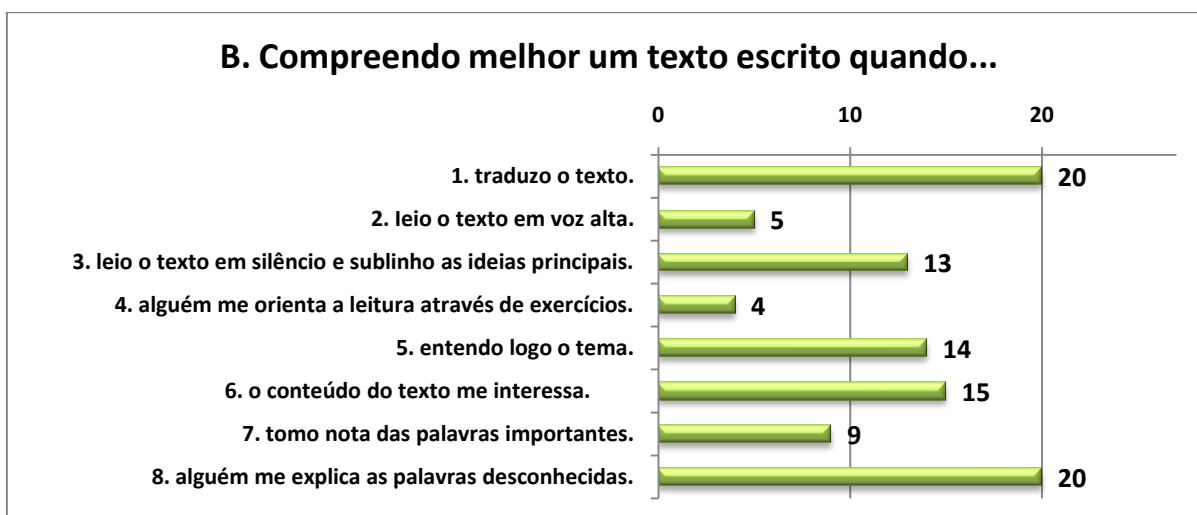


Figura 11 – Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo à compreensão escrita.

O gráfico da figura 11, dedicado à compreensão escrita, demonstra como a grande parte dos alunos (20 alunos/76,9%) depende ainda do conhecimento da totalidade das palavras de um texto para a sua compreensão ou recorre à sua

conversão para a língua materna para melhor apreender o seu sentido. A imediaticidade da apreensão do tema global, assim como a sua atractividade são factores relevantes para melhorar a compreensão, tendo sido apontados respectivamente por 14 (53,8%) e 15 (57,6%) dos membros da turma.

Se olharmos pelo ângulo inverso, também poderemos retirar várias ilações, sendo que a primeira diz respeito à leitura em voz alta que não parece ser facilitadora da compreensão da mensagem - apenas 5 (19,2%) a escolhem contra 13 (50%) que indicam preferir a leitura em silêncio. Por outro lado, a orientação através de exercícios de compreensão também não acolhe muitas preferências (4/15,4%). Uma outra ilação concerne a apreensão de vocabulário essencial que não parece ser feita maioritariamente através da leitura de textos, uma vez que só 9 alunos ou 34,6% anota os vocábulos novos que encontra.

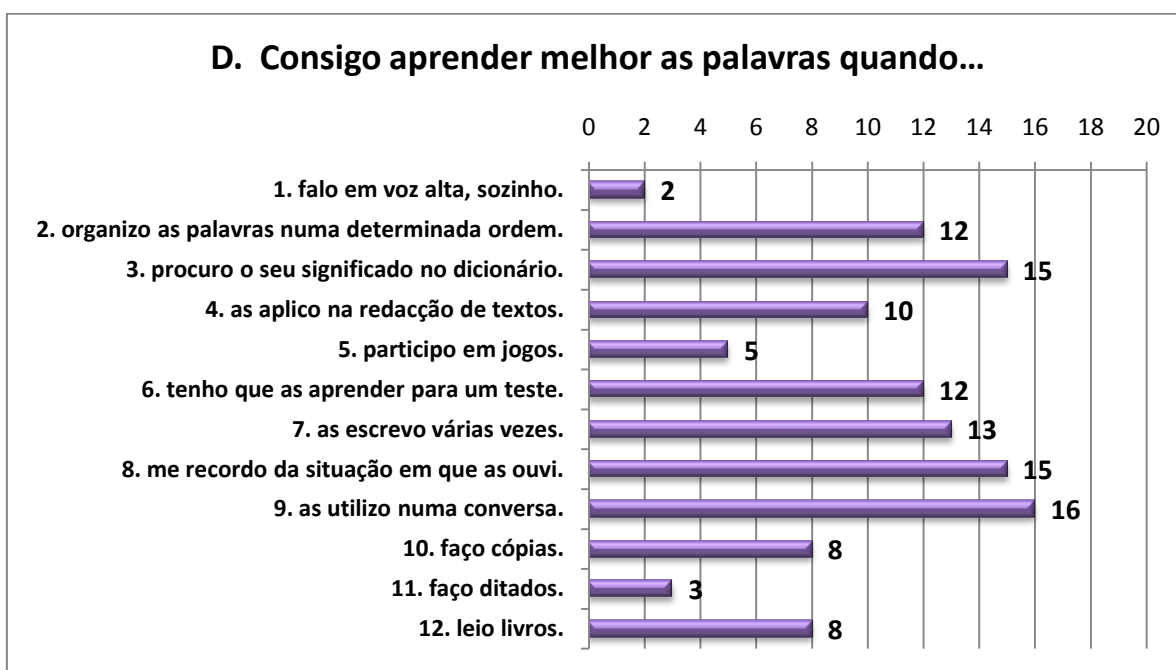


Figura 12 - Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo à aquisição lexical.

Na realidade, essa apreensão parece ser feita através da aplicação prática em contexto adequado ou através de um trabalho de memorização consciente, como ressalta da análise do gráfico da figura 12. A assimilação através da leitura tem algum sucesso (8 menções/30,8%), mas o trabalho de dicionário (15/57,6%) e a escrita repetida (13/50%), a memorização através de uma (re)organização com significado

(12/46,2%), ou a sua inserção num texto escrito ou oral (10 e 16 respostas, respectivamente, ou 38,5% e 61,5%) parecem obter melhores resultados.

O meio auditivo volta a não colher muitas preferências, pois só 3 (11,5%) alunos assinalam os ditados e só 2 (7,7%) optam por repetir os vocábulos em voz alta. Todavia, a memória auditiva torna-se relevante para 15 ou 57,6% deles se essas unidades lexicais forem recordadas em contexto.

A pressão de um teste ou exame também parece ser um factor relevante para forçar a aprendizagem 12 alunos (46,2%), mas as actividades lúdicas como jogos não colhem a mesma adesão. Só 5 alunos ((19,2%) os assinalam.

Outro aspecto curioso é o facto de a língua materna surgir novamente como um factor importante no processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, sugerindo que o trinómio compreensão - aplicação - apreensão é inseparável.

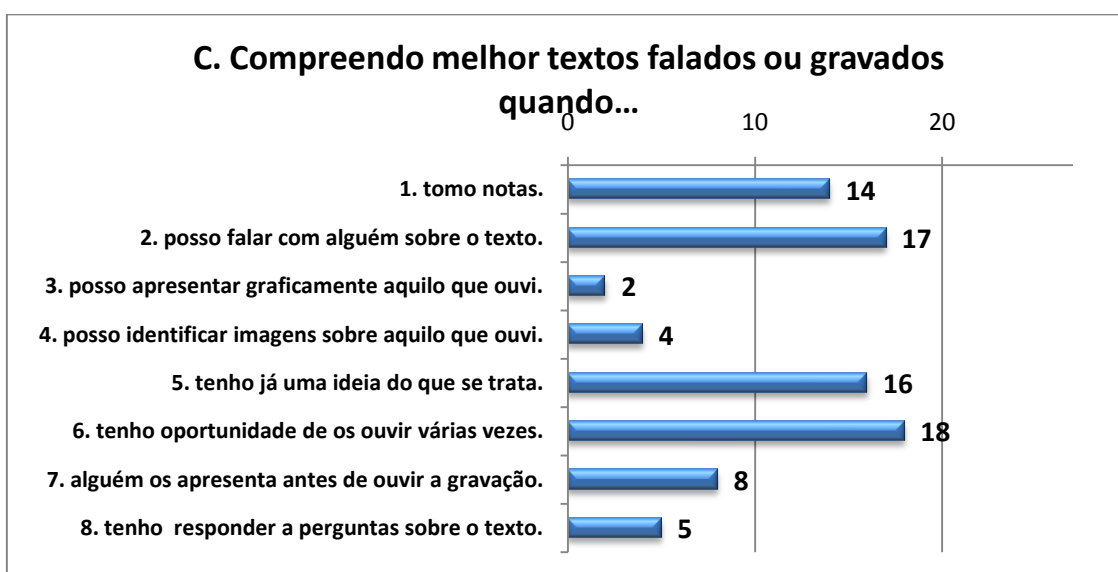


Figura 13 - Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo à compreensão oral.

No que respeita à compreensão oral (Figura 13), ela parece ser uma das dificuldades mais acentuadas da turma, uma vez que 69,2% (18) dos alunos assinalam a necessidade de ouvir o mesmo texto várias vezes ou pelo menos de ter uma ideia prévia do tema do texto para o apreenderem melhor (16/61,5%).

Talvez devido à impermanência do texto oral, 65,4% dos alunos (17) considera ser útil trocar impressões com um colega para confirmação do que fora ouvido ou, em alternativa, acrescentar uma forma de registo mais duradouro, tirando notas (14/53,8%). Contudo, na opinião destes alunos, as questões sobre o texto não parecem favorecer a compreensão escrita ou oral, só 19,2% (5) a indicam como opção. De igual modo, a representação gráfica ou a identificação de imagens também não acolhe uma opinião favorável, obtendo estas apenas 2 (7.6%) e 4 (15,4%) menções, respectivamente.

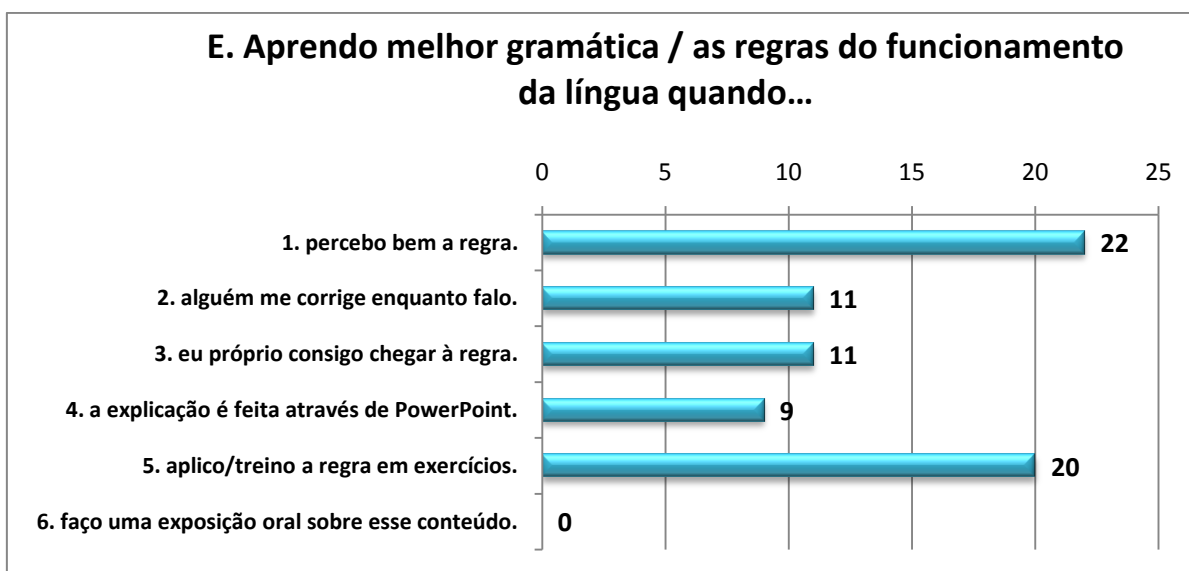


Figura 14 - Resultados do questionário sobre a aprendizagem relativo ao funcionamento da língua.

Finalmente, questionámos os alunos quanto à aprendizagem das regras de funcionamento da língua (Figura 14) e aí a grande maioria dos alunos prefere ser colocado perante a regra (22/84,6%) e aplicá-la repetidamente (20 /76,9%) do que ter de a inferir a partir de exemplos dados, embora este último método ainda recolha um número razoável de preferências (11/42,3%).

Surpreendentemente, 42,3% (11) prefere ser corrigido enquanto fala e 34,6% (9) dos alunos valoriza a explicação feita através da apresentação electrónica, mas nenhum aluno sugere fazer ele próprio uma exposição oral sobre o conteúdo a ser leccionado.

Tendo obtido uma visão global e simultaneamente individual sobre a forma como cada aluno prefere fazer a sua aprendizagem, decidimos, no final do 1º período e antes do início da concretização do projecto na sala de aula, debruçarmo-nos novamente sobre o perfil do aluno, mas na perspectiva das diferentes inteligências de Gardner e dos estilos de aprendizagem que daí podem decorrer.

Partindo do inquérito sugerido por Heacox (Heacox, 2006) para determinar as inteligências dominantes de cada aprendiz, obtivemos não só a caracterização individual de cada aluno, assim como o panorama global da turma através do número médio de vezes que cada inteligência foi a opção escolhida pelos membros da turma (Figura 15).

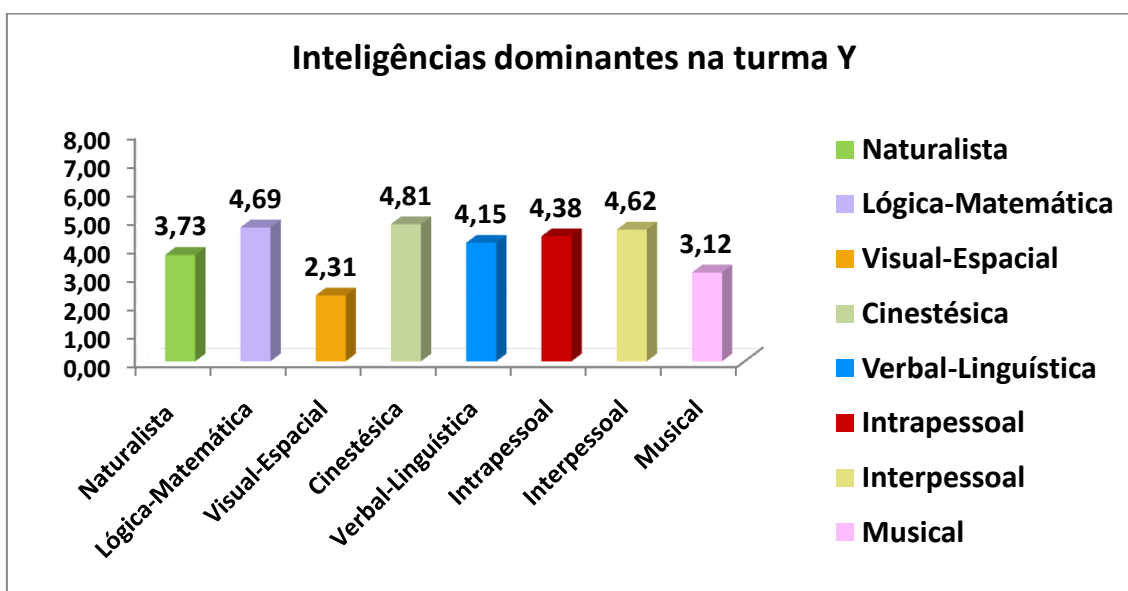


Figura 15 – Inteligências predominantes na turma Y.

Este formulário sobre os diferentes tipos de inteligência teve dois objectivos principais: por um lado, forneceu-nos dados que foram analisados com os alunos para que essa informação tivesse impacto na sua forma de estudar; por outro, permitiu-nos que o plano preparado para as actividades de ensino-aprendizagem respondesse à variedade de perfis existentes na turma (Anexos 11/12).

Como ressalta da figura 15, existe na turma um equilíbrio entre as diferentes inteligências, mas muito particularmente entre cinco delas: a inteligência cinestésica, a lógico-matemática, as inter e intrapessoal e a verbal-linguística.

Este gráfico mostra-nos média de incidência de cada uma das inteligências na turma 10ºY. De entre estas salienta-se ligeiramente a inteligência cinestésica (4,81), dado coincidente com a informação obtida quando inquirimos os alunos sobre as ocupações dos tempos livres e onde já se percebia alguma inclinação para actividades que implicassem movimento. Também o facto de a inteligência interpessoal surgir em terceiro lugar, com um valor médio de 4,62, vai de encontro à preferência revelada pelos alunos pelo trabalho em pares ou pequeno grupo.

Contrastivamente, a inteligência intrapessoal surge também nestes primeiros lugares com 4,38, sugerindo também uma boa capacidade de auto-reflexão e análise.

Outro dado relevante é o facto de a inteligência lógico-matemática surgir em segundo lugar, com a média de 4,69, o que parece natural numa turma cujos membros se sentiram atraídos pelas ciências e tecnologias. Não obstante este facto, no geral, estes alunos parecem possuir boas capacidades na área linguística-verbal, atingindo esta inteligência um valor médio bastante importante (4,15) no panorama da turma.

Com um valor próximo (3,73), destaca-se a inteligência naturalista, respeitante à capacidade de se relacionar com o mundo natural, aspecto que também concorda com a área de estudos escolhida. Por fim, as inteligências com valores médios mais baixos, são a musical, com 3,12, e a visual-espacial, que, de todas, é a que tem menos representatividade (2,31).

Embora cientes de que mais importante que o panorama global seria a caracterização individual, procuramos trabalhar as respostas dos alunos de uma outra forma de forma a obter uma eventual confirmação de resultados.

Inteligências Múltiplas de Gardner	Alunos	Nº Alunos	% Alunos
Verbal/Linguística	Alex1/Art8/Dan11/Dia12 /Dio13 / JoF17 / JLu18 / JPe19 / Mar20 / Nu21 / Tan27	11	42,3%
Visual /Espacial		0	0
Lógica/ Matemática	ASof6 / And6 / Art8 / Ca10 / Dan11 / Dia12 / Dio13 / JoF17 / JLu18 / PVig22 / Raf23 / RicF24	12	46,2%
Corporal/Cinestésica	ASof5 / And6 / Dio13 / Fab14 / Fil15 /Joa16 / JoF17 / JLu18 / JPe19 /Nu21 / PVig22 / RicF24 / RicM25 / Tan27	14	53,8%
Interpessoal	ALau2 /ARi3 / Fab14/ Fil15 / Joa16 / JoF17 / Mar20/ PVig22 / Raf23 / Rub26 / Tan27/ Tig28	12	46,2%
Intrapessoal	Alex1/ ARi3 / And7 / Art8 / Cat10 / Dia12 / Dio13 / Fab14 / JPe19 / RicM25 / Rub26 /	11	42,3%
Musical	ASof6 /ALau2 /And7 /Fab14 /Tig28	5	19,2%
Naturalista	Alex1 /Art8 / Cat10 /Fil15 /Joa16 /JPe19 /RicF24 / Tan27	8	30,8%

Quadro 8 – Distribuição dos alunos pelos diferentes tipos de inteligência.

Analisando os mesmos dados num outro formato (Quadro 8), ou seja, contabilizando as duas inteligências predominantes de cada aluno (ou três, no caso de haver empate), verifica-se que os dados obtidos confirmam os iniciais, com a excepção dos que se referem à inteligência visual-espacial, cuja relevância aqui é nula.

Este formato permite-nos verificar a distribuição dos alunos por tipo de inteligência e constatar de imediato que o equilíbrio observado no gráfico anterior se mantém entre as primeiras cinco. A inteligência cinestésica surge em primeiro lugar, sendo dominante para 14 alunos (53,8%) da turma. Em segundo, vemos as inteligências lógico-matemática e interpessoal, representando cada uma delas 12 (46,2%) destes jovens. Seguidamente, encontramos as inteligências verbal-linguística e intrapessoal, que correspondem a 11 alunos (42,3%) cada. A inteligência naturalista é dominante para 8 dos discentes (30.8) e, finalmente, a musical, é relevante para 5 deles (19,2%).

Tendo em conta este equilíbrio, qualquer plano de trabalho deveria prever actividades que se dirigissem a estes diferentes tipos de capacidades, o que foi feito

como é possível constatar através da matriz de integração curricular (anexo 11) que analisaremos mais adiante.

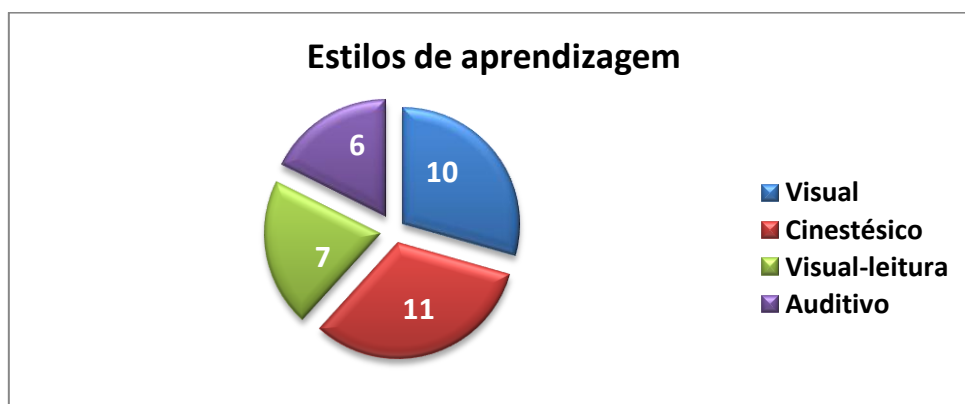


Figura 16 – Distribuição dos alunos por estilos de aprendizagem.

Como reforço do estudo prévio das características dos alunos enquanto aprendentes, foi aplicado um outro inquérito (Anexo 8) que se propunha identificar o seu estilo de aprendizagem (Figura 16), i.e. a forma como melhor assimilam a informação. Neste inquérito, tomamos em consideração o estilo mais escolhido, excepto quando se registou um empate nas respostas do aluno. Nesse caso foram contados os dois estilos e, por essa razão, a soma total ultrapassa o número total de alunos da turma.

Não obstante as diferenças face aos outros instrumentos aplicados anteriormente em termos de objectivo e conteúdo, este veio pôr novamente em evidência o estilo cinestésico, ou por outras palavras, a capacidade de aprendizagem através da manipulação, do movimento, da acção prática, com 11 alunos (42,3%), seguido do estilo visual com 10 (38,5%).

É de realçar o facto de a maioria dos alunos apontarem a visualização como a sua forma ideal de aprender, seja através de imagem ou texto, embora a imagem tenha alguma preponderância como vimos (10 alunos ou 38,5%). No que se refere à leitura, o resultado é um pouco mais baixo, 7 alunos (26,9%). Finalmente o estilo auditivo é o estilo predominante para 6 alunos (23,1%).

Concluída esta indagação, ficámos de posse de informação que nos permitia conhecer razoavelmente bem cada aluno, sendo assim possível criar um perfil de cada aluno (Anexo 9) do qual o quadro 9 é uma amostra, e que poderia servir de guia para o planeamento das actividades que se seguiram.

Nome	Inteligências dominantes	Estilo aprendizagem	Preferências
AlexT1	Interpessoal / Naturalista / Verbal-linguística	Cinestésico +Auditivo	Estudo individual. Imagens. Leitura c/ sublinhados + reescrita. Memória auditiva. Aplic. prática.
ALauR2	Musical / Interpessoal	Visual	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Ler em voz alta. Aplic. prática.
ARi3	Interpessoal/ Intra- pessoal	Visual + Auditivo	Trabalho colaborativo. Troca impressões. Memória visual e auditiva. Dramatização. Aplic. prática.
ASofP5	Cinestésica /Musical/Lógico- matemática	Cinestésico	Trabalho colaborativo. Troca impressões. Memória visual e auditiva. Estudo individual. Aplic.prática.
AndS6	Lógico-matemática / Cinestésica	Cinestésico + Visual	Trabalho colaborativo. Troca impressões. Interesse determinante. Repetição. Aplic.prática.
AndT7	Musical / Intrapessoal	Auditivo	Leitura em silêncio. Orientação prévia.
ArtV8	Intrapessoal / Naturalista	Cinestésico + Visual	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Estudo individual.
CatO10	Intrapessoal / Naturalista / Lógico-matemática	Visual	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Estudo individual. Inferir regra. Orientação prévia.

Quadro 9 – Excerto do quadro resumo dos perfiz de aprendizagem da turma 10ºY.

A discrepância entre a quantidade de informação inserida na última coluna nos diferentes alunos resulta do que o jovem respondeu nos inquéritos correspondentes.

Tendo em conta os dados recolhidos, optou-se por ter em atenção os seguintes aspectos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem:

- diversificar o mais possível as estratégias, actividades e produtos, quer em termos de formato, quer em termos de nível de dificuldade;

- trabalhar os conteúdos com suportes diversos (visuais /auditivos/ cinestésicos) nas várias fases do processo (apresentação, consolidação, revisão);
- acompanhar a leitura do texto literário com outros suportes;
- exercitar a capacidade auditiva em conjunto com a visual, a cinestésica;
- promover o trabalho de pares com níveis de desempenho diferentes, mas respeitar, em última instância, a decisão do aluno;
- encorajar o aluno a assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem;
- promover a reflexão sobre o seu desempenho.

Passemos, pois à fase seguinte.

4.2. Fase de desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

Concluída a primeira parte referente ao conhecimento dos membros da turma, passou-se à construção do plano de trabalho que concretizasse o objectivo inicial idealizado pela docente e que agora teria de enfrentar a dura prova da realidade: diferenciar para potenciar as capacidades de cada aluno, mas mantendo o nível de qualidade e os objectivos do ensino secundário.

Consciente das exigências colocadas pelo currículo normal aos alunos do 10ºano, mas conhecedora dos diferentes perfis de aprendizagem e dos diferentes níveis de conhecimentos e competências daquele grupo de alunos, o principal objectivo foi procurar proporcionar a maior variedade possível de actividades e materiais para responder à multiplicidade de necessidades e interesses.

Estando integrada num grupo disciplinar de uma escola secundária pública, tentou-se que a planificação não se desviasse muito do que é feito habitualmente, pois um dos objectivos seria procurar perceber se a diferenciação pode ocorrer dentro dos parâmetros e exigências do ensino secundário regular. De acordo com a planificação elaborada no grupo disciplinar (Anexo 10), “O Mundo Tecnológico” seria a unidade didáctica leccionada no 2º período, pelo que foi sob esta temática que elaborámos os nossos planos.

Mapa curricular

Tema: O Mundo Tecnológico			
Conteúdos		Competências	Projectos/ produtos*
As invenções mais marcantes.	Voz Passiva*	Recolher informação a partir de uma tipologia diversificada de textos Co, VL, VE, M	- exposição oral An, VL
A influência da tecnologia na vida diária.	Verbos seguidos de gerúndio	Identificar invenções e inventores relevantes.* C, VE	- entrevista (simulação) Co, Ap, VL
Mudanças sociais causadas pela(s) tecnologia(s).	Conectores de tempo e sequência	Descrever objectos e sua finalidade. Co, Ap, VL	- discussão/debate An, VL, Inter
O futuro (possível evolução)	Conectores finais*	Escolher as invenções mais relevantes e justificar.* An, Av, VL	- preparação de uma apresentação electrónica Co, Ap, VE, VL
A exploração espacial: cronologia / vantagens e desvantagens	Tempos do passado (Simple Past/Past Continuous/Past Perfect)*	Analisar mudanças sociais causadas pela revolução tecnológica.* An, Av	- criação de cartaz /documentário/BD Co, Ap, VE,VL
	Futuro (Will/Going to/ Present Continuous/ Simple Present)*	Prever evolução futura. An, Av, S	- dramatização de entrevista(s)/excerto texto literário Ap, VL, CC, Inter
Taxonomia de Bloom C – conhecimento Co – compreensão Ap – aplicação An – análise A – avaliação S – síntese		Inteligências Múltiplas de Gardner VL – Verbal/linguística LM – Lógica/Matemática VE – Visual/Espacial CC - Corporal Cinestésica M – Musical Inter – Interpessoal Intra – Intrapessoal N – Naturalista	
Pontos de fuga e diversificação* Pontos onde será oferecida maior diversidade de recursos, estratégias e metodologias.			

Quadro 10 - Mapa curricular integrando os conteúdos a leccionar e as actividades a desenvolver e cruzando-os com os diferentes tipos de inteligência e níveis da taxonomia de Bloom.

Intentámos através do mapa curricular que aqui inserimos (Quadro 10) e da matriz de integração do Anexo 12, tornar visível a pretendida diversificação, organizando conteúdos, tarefas e produtos segundo as inteligências implicadas e os diferentes níveis da taxonomia de Bloom. Assim, dentro do domínio cognitivo, planeámos tarefas que iam do nível mais básico do conhecimento ao mais complexo, tentando abarcar todos os níveis de competência.

Não obstante esta diversidade, impusemos algumas regras no sentido de corresponder às exigências do programa de Inglês do 10ºano. Dito de outro modo, os conteúdos (temáticos e de funcionamento da língua) incluídos na planificação não seriam negociáveis; o que poderia ser alterado seria a forma como iriam ser trabalhados. Alguns alunos poderiam despende mais ou menos tempo a trabalhar um item, enquanto outros iriam preparar um outro trabalho ou alargar os seus conhecimentos noutra área, a lexical, por exemplo. Por isso, algumas das actividades seriam de carácter obrigatório e outras de carácter opcional.

Incluímos vários pontos de fuga e de diversificação, não só no plano dos produtos, mas também de processo, assim como na forma social de trabalho, de forma a corresponder à multiplicidade de perfis de aprendizagem que já referimos anteriormente.

Optámos por uma abordagem que Meirieu (1999) apelida de variada, pois não privilegia a simultaneidade de actividades ou, pelo contrário, favorece exclusivamente a diversidade ao longo do tempo, mas ambas as formas de fazer diferenciação tiveram lugar nesta fase.

Como mostra o quadro 11, algumas actividades seriam feitas em classe, como a visualização do filme ou o jogo, enquanto outras seriam executadas em pequenos grupos, pares ou individualmente, num contínuo que tinha como objectivo permitir que toda a turma pudesse ter um feedback das actividades de cada grupo, par ou indivíduo e isso pudesse constituir uma mais-valia para todos.

	Forma social de trabalho	Visual/Leitura	Auditivo/oral	Cinestésico
PROCESSO	Individual /pares	Esquematização gráfica dos textos lidos.	Compreensão oral guiada por questões.	
	Individual /pares	Fichas diversas sobre conteúdos gramaticais.	Fichas diversas sobre conteúdos gramaticais.	
	Grande grupo	Apresentação electrónica sobre tempos verbais	Audição de depoimentos /entrevistas.	Ouve e reage: jogo sobre verbos seguidos de gerúndio.
	Grande grupo	Visualização de filme ou documentário	Audição de canções	Bingo sobre os verbos seguidos de preposição.
PRODUTO	Pares / peq. grupo	Apresentação electrónica sobre um dos inventos.	Apresentação oral sobre a aplicação da tecnologia.	Criação de um jogo sobre invenções e tecnologias.
	Pares / peq. grupo	Criação de uma banda desenhada sobre o conto <i>Starlight</i> .	Dramatização de uma passagem do conto <i>Starlight</i> .	
	Individual /pares	Criação de um cartaz sobre um dos inventos.	Apresentação oral sobre um inventor	Simulação entrevista a um inventor.
	Grupos/classe		Debate/ <i>role-play</i> sobre videojogos.	

Quadro 11 – Planeamento de actividades de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem.

Em consequência das informações obtidas, foi prestada especial atenção à forma como os conteúdos eram leccionados, tentando que eles fossem trabalhados de maneiras diversas, nas várias fases do processo de ensino e aprendizagem. Por exemplo, se a primeira abordagem era feita através da exploração da imagem, depois

passava-se para a exploração de um texto através da respectiva leitura, audição de um texto / diálogo relacionado com o tema e, finalmente, uma possível dramatização do diálogo ouvido. Dessa forma garantimos que os alunos teriam a oportunidade de utilizar as suas capacidades mais fortes, mas também de exercitar aquelas em que eram menos bons, tal como é aconselhado pelos especialistas nesta área.

Assim, iniciou-se o projecto na sala de aula com uma explicação sobre o conceito de diferenciação (Anexo 15), na qual se salientou a ideia que esta forma de ensinar/aprender não era para alunos bons ou maus, fracos ou génios, mas para todos os que quisessem evoluir tomando eles próprios parte nas decisões sobre a forma como aprendiam.

Escola Secundária de [REDACTED]
Ano lectivo 2009/10

10th form (Level 6)
Name [REDACTED] Form/class 10 [REDACTED] 2nd term No [REDACTED]

INDIVIDUAL CHECKLIST

TOPIC: It's a Technological World

Tick the right column [V] according to what you already know or what you need to improve.

	No problem	I need some help	What's that?
Vocabulary and language functions			
Describing character	x		
Describing objects	x		
Explaining their purpose	x		
Interviewing	x	x	
Giving opinion on issues		x	
Narrating past events		x	
Grammar			
Simple Past	x		
Past Continuous	x		
Past Perfect		x	
Will Future	x		
Going to		x	
Future with Present Continuous	x		
Future with Simple Present		x	
Final connectors		x	
Time and sequence connectors	x		
Verbs followed by -ing form	x		
Verbs followed by preposition		x	
Passive voice	x		

Figura 17 – Lista de verificação de conteúdos e competências dominadas pelos alunos.

Com a lista de verificação da figura 17 procurou-se que os alunos tomassem consciência de algumas competências e conteúdos necessários para a unidade temática que iríamos trabalhar. Depois de cada um determinar onde precisaria de mais ajuda e após uma apresentação das linhas de desenvolvimento do tema “O Mundo Tecnológico”, estabeleceu-se uma espécie de contrato-base (Quadro12) com os alunos

para o trabalho a realizar. Assim, independentemente das suas escolhas, acordou-se que, como plano de base, cada um teria que fazer, no mínimo, o seguinte:

Compreensão oral/escrita	Alargamento lexical	Funcionamento da língua	Expressão oral / escrita
<ul style="list-style-type: none"> • 5 leituras e respectivas fichas de compreensão • 1 texto literário 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 fichas de alargamento vocabular 	<ul style="list-style-type: none"> • 5 fichas de apoio 	<ul style="list-style-type: none"> • 1 participação em debate • 1 apresentação oral • 2 textos produzidos • 1 trabalho de pesquisa

Quadro 12 – Contrato básico para a unidade didáctica “O Mundo Tecnológico”.

Perante a listagem de materiais disponíveis (Anexo 16) e tendo em conta o seu nível de competência na matéria em questão ou os seus interesses, os alunos poderiam optar por alguns destes materiais. A título de exemplo, destacamos aqui dois quadros (Quadros 13 e 14) onde estão elencadas algumas das opções disponíveis, neste caso o primeiro diz respeito à compreensão escrita e o segundo ao funcionamento da língua.

READING COMPREHENSION	Cod	Location	Type
A dream house	RC0	Textbook - page 78	Magazine article
I, Robot	RC0	Workbook - 37/38	Film review
The future of the Internet	RC0	Textbook – 94/95	Interview
Access to the Internet	RC0	Textbook – 96/97	Interview
Designing computer games	RC0	Textbook – 100	Interview
The man who finds planets	RC0	Textbook – 106	Magazine article
Interview with the first female space tourist	RC0	Textbook – 114	Interview
‘Starlight’ -	RC10	File	Literary text
‘Starlight’ - Close reading	RC6	File	Worksheet
‘Starlight’ – a photo-story	RC7	File	Worksheet
Optional			
Apollo 13	RC0	Textbook – 118	Film reviews
Bill Gates - the computer Geek	RC1	File	Magazine article
A Robot for a friend	RC2	File	Magazine article
GTA - videogames	RC3	File	Magazine article
Space Age	RC4	File	Magazine article
Is wi-fi dangerous?	RC5	File	Magazine article
Travelling into outer space	RC9	File	Timeline

Quadro 13 – Listagem dos textos de compreensão escrita disponíveis.

No primeiro caso, foram disponibilizados textos do manual adoptado, “Sixteen plus”, do livro auxiliar de exercícios, de outros manuais do 10ºano e de algumas revistas adequadas ao ensino do Inglês. Alguns textos foram abordados em conjunto, caso do texto literário, outros foram opcionais e dependeram da escolha dos alunos. Quanto às fichas sobre o funcionamento da língua (Quadro 14), estas tiveram diferentes origens. Algumas foram criadas pela professora, outras partilhadas pelos colegas da própria escola, outras retiradas de materiais de apoio à disciplina.

Use of English /Grammar	Cod.	Loc.	Characteristics
Passive Voice 1*	PV1	File	Basic skills
Passive Voice 2**	PV2	File	Past participle + verb transf. + rewriting
Passive Voice 3***	PV3	File	Reasons + headlines + rewriting + appl.
Passive Voice **	PV4	File	Inventions + rewr. + questions
*difficulty level			
Mixed			
Purpose connectors	GR0	File	Gap-filing + rewriting
Purpose connectors	Gr1	File	Gap-filling/rephrasing
Purpose connectors	Gr2	file	Rephrasing
Future tenses	Gr3	File	Gap-filling / asking questions
Ing forms	Gr4	File	Matching/gap-filling
Infinitive	Gr5	File	Matching /completing/gap-filling
Future tenses	Gr6	File	Gap-filling
Causal connectors	Gr7	File	Gap-filling /rephrasing
Adjectives followed by prepositions	GR8	File	Gap-filling
Verb + preposition	GR9	File	Matching
Verb + preposition	GR10	File	Gap-filling
Ing forms	GR11	File	Matching and gap-filling
Future forms	GR12	File	Gap-filling
Future forms	GR13	File	Right choice + gap-filling + rewriting
Purpose clauses	G14	File	Gap-filling + sentence completion

Quadro 14 - Listagem das fichas de funcionamento da língua disponíveis

Cabe aqui também explicar que a disponibilização foi faseada, segundo o plano delineado para a unidade e explicitado no anexo 14. À medida que os alunos avançavam no plano da unidade, anotavam os textos ou fichas realizadas no seu plano individual de trabalho (Individual Work Plan), utilizando o seu título e o respectivo código, como mostram os exemplos do anexo 17. Todos os materiais elencados tinham um código atribuído conforme a secção a que pertenciam e a sua localização, sendo que, por exemplo, ‘RC’ correspondia a ‘Reading comprehension’ e ‘GR’ a ‘Grammar’.

Quanto à localização, eles poderiam estar no manual adoptado (Textbook), no livro de exercícios (Workbook) ou, se dizia 'File', significava que estava na pasta dos materiais extra. Esta pasta continha sempre diferentes cópias do material mencionado e continha também, embora em secção diferente, a chave de resolução, para o aluno fazer a autocorreção.

Normalmente a abordagem geral era feita através de outro meio que não o papel, por exemplo, uma apresentação electrónica, como foi o caso do Futuro (Anexo 18) ou com um jogo, como foi o caso dos verbos regidos por preposição. Posteriormente, os alunos poderiam trabalhar esse conteúdo com fichas individuais mais diversificadas.

Alguns exemplos destas fichas podem ser vistos nos anexos 19, 20 e 21, onde se evidencia a forma como o mesmo conteúdo, neste caso a Voz Passiva, foi trabalhado com diversos níveis de dificuldade. Alguns alunos resolveram várias fichas sobre este conteúdo, outros apenas uma dependendo dos conhecimentos que detinham já sobre esta matéria.

Para essa decisão contribuiu a reflexão que fomos tentando promover, a nível individual, com curtas conversas com os alunos, e colectivamente com uma ficha formativa formal (Anexo 27) a meio do período, o que deu aos alunos a possibilidade de aferir os seus conhecimentos e de rever o seu plano de trabalho.

No que se refere aos textos, aí o critério foi mais o do interesse do que o do grau de dificuldade. Alguns textos foram lidos em conjunto, pois interessava discutir a temática em causa, outros foram lidos a pares e as diferentes perspectivas foram posteriormente confrontadas. Este foi o caso dos textos sobre videojogos ou sobre a Internet.

Embora as tarefas de escrita extensiva sejam normalmente decorrentes dos temas abordados e da sequência de tarefas propostas, oferecemos vários subtemas à escolha dos alunos (Anexo 22), que depois submetiam o texto em papel ou por e-mail para ser corrigido e, por vezes, devolvido e recorrigido. Alguns destes trabalhos, pelo seu valor intrínseco, mas também como forma de valorizar o empenho e participação

dos alunos, mereceram a publicação na *newsletter* do Clube de Inglês da escola. São alguns destes exemplos que aqui se reproduzem no anexo 23.

Além destes trabalhos escritos, os alunos produziram outros em formato electrónico com os quais acompanharam as suas apresentações orais na sala de aula (Anexo 24). Estes trabalhos foram realizados em pequenos grupos, em pares ou individualmente, conforme a opção do aluno, embora tivéssemos sensibilizado os alunos para as vantagens do trabalho colaborativo.

As apresentações feitas foram avaliadas pela professora, mas também pelos colegas de turma e pelo próprio aluno, permitindo a inclusão de várias visões e estimulando a reflexão e o sentido crítico dos participantes, como é possível verificar nos comentários feitos pelos alunos incluídos no anexo 25.

Globalmente, pode-se constatar que a diferenciação se concretizou sobretudo ao nível dos produtos e processos do que dos conteúdos, pois estes últimos, juntamente com os perfis dos alunos, constituíram a base de todo o trabalho realizado. Gostaríamos ainda de fazer notar que se atentarmos no plano de trabalho desta unidade, veremos que aconteceram aulas em que o trabalho foi feito em grande grupo, sem variações, pois isso convinha à operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, enquanto noutras os alunos tinham a possibilidade de fazer escolhas pessoais, tal como defende Tomlinson (Tomlinson, 2008, pp. 18,19).

Por isso, o controlo global foi feito através do registo que consta da figura 18 e que mostra as opções dos alunos e simultaneamente a alternância entre o trabalho obrigatório e o trabalho mais individualizado ou de pares.

Na dúvida se todos os textos ou fichas iriam ser utilizados, procurámos garantir no âmbito das tarefas obrigatórias que todos os conteúdos e competências essenciais ficassem assegurados. O trabalho opcional trataria de reforçar e colmatar qualquer aspecto menos conseguido, faria um alargamento dos conhecimentos dentro da área ou responderia a algum interesse mais específico.

2º período

Escola Secundária de _____
Registo de controlo das actividades realizadas

Fichas → Alunos ↓	Reading comprehension								Vocabulary				Use of the language								Writing								Speaking																			
	R0a - Dream House	R0b - Internet future	R0c - AccessInternet	R0d - Design comp. games	R0e - Video games	RC3-GTA- Videogames	RC4-SpaceAge	RC5-Is wi-fi dangerous?	RC6-Starlight	RC7-Starlight photostory	Extra reading MGIMagazin	Vocabulary0	Vocabulary1	Vocabulary2	Vocabulary3	Passive voice 0	Passive voice 1	Passive voice 2	Passive voice 3	Passive voice 4	GR0-Purpose Clauses0	GR1-Purpose Clauses1	GR2-Purpose Clauses2	GR14-Purpose Clauses3	GR0-Verb + Prepos.	GR10-Verb + Prepos.	GR0-Future tenses 0	GR3-Future tenses 1	GR6-Future tenses 2	WR1-My dream house	WR2-Sci-fi film	WR3-Cartoon Tech	WR4 -Intelligent machii	WR5-Most relev. invent	WR6- Tech addction	WR7 -Fab video game	WR8-Story summary	Introd. Technol.	oral present.	Video-games								
AlexT1	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0		PV2	PV3	PV4	GR0	GR1	GR2		GrP0		GrF0	GR3	GR6	WR1	WR2							WR7	WR8	v	v			
ALauR2	R0a	R0b				RC3		RC5	RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6		WR2	WR3							WR8		v	v			
ARI3	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7	RCx				Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2									WR8		v	v		
ASofP5	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2									WR8		v	v		
AndS6	R0a	R0b		R0d	R0e				RC6	RC7	RCx				Vc1					PV0	PV1				GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v		
AndT7	R0a	R0b		R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0	GR3	GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
ArtV8	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6		WR2	WR3							WR7	WR8		v	v		
CatO10	R0a	R0b	R0c	R0d	R0e				RC6	RC7	RCx				Vc1					PV0	PV1	PV2		PV4	GR0		GR2	GrP0		GrF0	GR3	GR6	WR1	WR2							WR7	WR8		v	v			
DanS11	R0a	R0b		R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0	GR1		GrP0	GR10	GrF0		GR6	WR1	WR2									WR8		v	v		
DiaM12	R0a	R0b		R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0	PV1				GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2									WR8		v			
DioM13	R0a		R0c			RC3			RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
FabS14	R0a		R0c		R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0		PV2			GR0			GrP0		GrF0		GR6		WR2	WR3									WR8		v	v	
FilC15	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0	PV1				GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v		
JoaVi16	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7	RCx				Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
JoFer17	R0a		R0c		R0e	RC3			RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
JLuC18	R0a	R0b	R0c	R0d	R0e				RC6	RC7		Vc0	Vc1	Vc2						PV0		PV2	PV3	PV4	GR0	GR1	GR2	GrP0	Gr10	GrF0	GR3	GR6	WR1	WR2									WR8		v	v		
JPeM19	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1	Vc2	Vc3			PV0					GR0			GrP0	Gr10	GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v		
MariG20	R0a		R0c		R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0			PV4	GR0	GR1		GrP0		GrF0		GR6		WR2	WR3							WR7	WR8		v	v			
NuCa21	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7	RCx				Vc1					PV0	PV1	PV2		GR	GR1		GrP0	GR10	GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v		
PedVi22	R0a		R0c			RC3			RC6	RC7					Vc1					PV0		PV2		PV4	GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
RafC23	R0a	R0b				RC3			RC6	RC7	RCx				Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
RicFe24	R0a		R0c		R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0			PV4	GR0	GR1	GR2	GrP0		GrF0	GR3	GR6	WR1	WR2		WR4	WR5					WR7	WR8		v	v			
RicM25	R0a	R0b			R0e	RC3			RC6	RC7					vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
RubN26	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7	RCx				Vc1					PV0					GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
TaCo27	R0a		R0c	R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0	PV1	PV2			GR0			GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	
TiaC28	R0a	R0b		R0d	R0e				RC6	RC7					Vc1					PV0					GR0	GR1		GrP0		GrF0		GR6	WR1	WR2										WR8		v	v	

Figura 18 - Registo de controlo das actividades de compreensão, expansão vocabular, funcionamento da língua, expressão escrita e oral.

Na generalidade, todos os alunos cumpriram os seus contratos ou planos, mas alguns trabalharam bem mais do que o que haviam planeado inicialmente, investindo fortemente nas áreas onde sentiam mais dificuldades ou, em alguns casos, que gostavam mais.

Essa motivação extra para perseguir os seus objectivos evidenciou-se também através da presença mais assídua no Clube de Inglês, espaço de trabalho e convívio onde, de forma totalmente voluntária, os alunos poderiam fazer leituras ou fichas complementares, falar sobre qualquer tópico, desenvolver qualquer projecto ou apresentar as suas dúvidas.

De facto, ao contrário do 1º período, durante os dois outros períodos, os alunos foram acorrendo ao Clube, alguns de forma intermitente, outros de forma assídua e contínua (Anexo 34). É de sublinhar que este espaço acabou por funcionar como um prolongamento da sala de aula, uma vez que podiam encontrar a mesma professora e materiais diversificados para ler ou trabalhar.

Na conclusão da unidade, os alunos fizeram uma avaliação qualitativa do trabalho realizado. Alguns alunos tornaram essa apreciação um comentário mais globalizante do seu desempenho.

Em jeito de finalização, ficam alguns desses comentários no anexo 33.

4.3. Fase de regulação e avaliação do projecto

Como afirma Rodrigues, a avaliação está *“presente em todos os domínios da actividade humana de modo formal ou informal”*, (Rodrigues P. , 1999, p. 18), sendo indissociável de qualquer organização ou empreendimento ou mesmo da nossa vida quotidiana. Por isso, após o planeamento e a execução do projecto, o passo seguinte seria naturalmente, tomando como inspiração as palavras de Scriven (1991), o de determinar o seu mérito ou o valor, avaliando os seus resultados.

No entanto, no caso de um projecto, a avaliação não pode ser vista apenas como um instrumento de acção final, pois como é explicitado por Nóvoa e Estrela, “[A avaliação] *serve para actuar e encontra-se intimamente articulada com o processo*

decisional”, por essa razão, “as dinâmicas avaliativas pertencem cada vez mais ao durante, e não ao após.” (Estrela & Nóvoa, 1999, p. 9)

Na verdade, se o cerne do projecto residia na aproximação da acção ao(s) aluno(s), fazia todo o sentido que durante o decorrer do mesmo se inquirisse aquele(s) para ajustar procedimentos. Como sustenta Cândido Varela Freitas *“num projecto, tanto o processo como o produto podem ser avaliados e essas informações (dados da avaliação) podem, e devem, ter dois fins: primeiro, tentar ajudar quem concebeu e quem está a desenvolver o projecto; depois, apreciar os seus resultados.”* (Freitas, 1997, p. 6)

Nesta perspectiva, inquirimos os alunos no decorrer e no final do projecto, com intenções diferentes. Na avaliação intermédia, realizada em meados de Fevereiro, foram colocadas algumas questões para que eles, reflectindo sobre o que tinha sido feito até aí, pudessem manifestar o seu sentir e desse modo proceder a eventuais mudanças. Pretendíamos que este questionário levasse o aluno a avaliar a sua evolução e, ao mesmo tempo, fornecesse informações quanto à operacionalização e resultados do projecto, do ponto de vista do aluno. Daí que as questões fossem abertas, possibilitando uma expressão mais livre da sua opinião.

Quando questionados acerca da eventual dificuldade do conteúdo temático “O Mundo Tecnológico”, a larga maioria (16/61,5%) dos alunos recusou essa ideia e, surpreendentemente, dos 26 alunos da turma apenas 4 (15,4%) aceitaram essa adjectivação, embora 6 outros (23,1%) respondessem ‘Não muito’.

Um outro aspecto que importava conhecer era a opinião sobre as diversas actividades propostas. Não induzimos a resposta através de sugestões, pelo que todas as actividades mencionadas foram-no certamente porque tinham ficado registadas positiva ou negativamente na mente dos alunos.



Figura 19 – Actividades mais conseguidas.

De entre as mais conseguidas (Figura 19), salientou-se por larga margem, o jogo didáctico sobre verbos com preposições, com treze (13/50%) menções, seguido do texto e debate sobre videojogos e das actividades de expressão escrita, i.e. composições, com seis (6/23,1%) e cinco (5/19,2%) menções, respectivamente. Os trabalhos de grupo, a apresentação oral e a actividade relacionada com a descrição de objectos e a ficha sobre inventores e invenções foram referidos por um aluno cada.

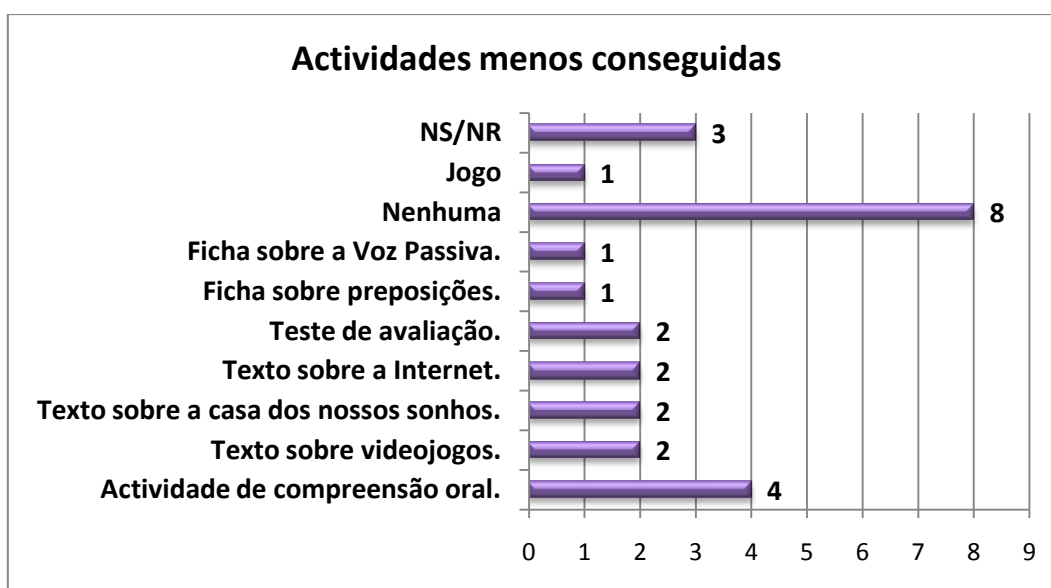


Figura 20 – Actividades menos conseguidas.

Já no campo oposto, o das actividades menos conseguidas (Figura 20), as opiniões apresentaram-se mais divididas, sendo as actividades de compreensão oral, as que receberam mais opiniões negativas (4/15,4%), tendo várias outras sido

apontadas por dois (2/7,6%) ou um (1/3,8%) aluno cada, reflectindo assim a diversidade de opinião dos membros da turma. No primeiro grupo, estão os textos sobre videojogos, a Internet e a casa dos nossos sonhos e o teste de avaliação e, no segundo, temos as fichas sobre as preposições e a voz passiva e o jogo. A resposta 'Nenhuma' foi a que maior número de opiniões semelhantes recolheu, com oito (8/30,8%) alunos a afirmarem isto mesmo, enquanto três (3/11,5%) não deram qualquer resposta.

Um dado interessante a reter é o facto de algumas actividades antes mencionadas de forma positiva, serem agora aqui mencionadas no sentido inverso, por exemplo o texto sobre videojogos ou o jogo, demonstrando a diversidade de preferências deste grupo.

Ainda em ligação com as actividades, mas centrando o foco no estilo de aprendizagem, cujo conhecimento os alunos já possuíam, perguntámos-lhes que actividades lhes pareciam mais adequadas ao seu estilo de aprendizagem.

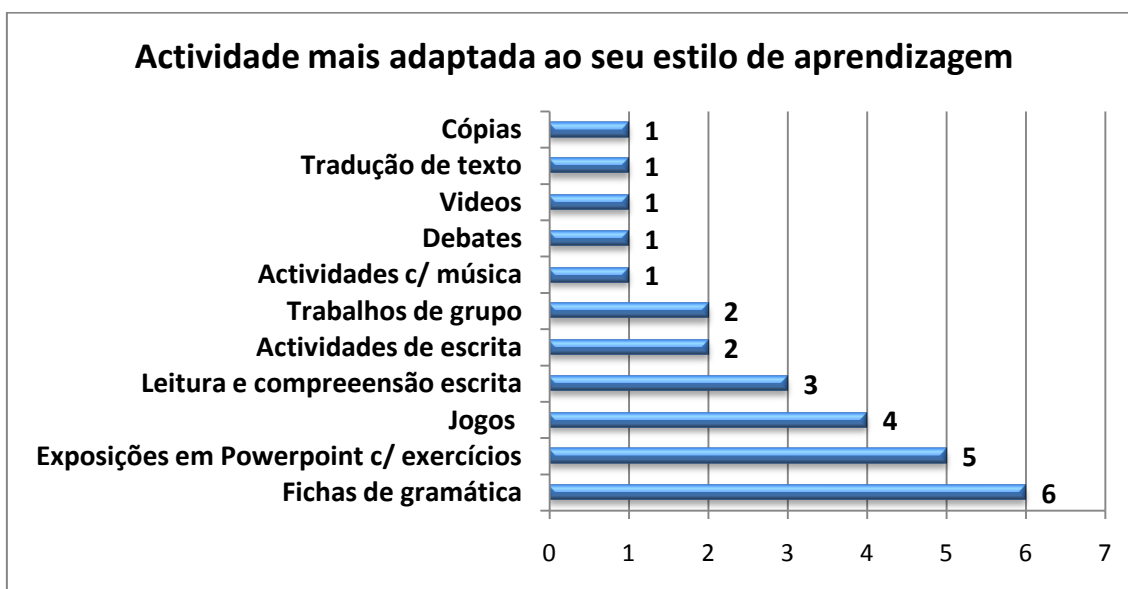


Figura 21 – Actividades mais adequadas ao estilo de aprendizagem do aluno.

Denotando bastante diversidade nas respostas dadas (Figura 21), surgem actividades que nenhum aluno tinha mencionado nas primeiras questões, sugerindo alguma consciencialização da noção de estilo de aprendizagem. Por exemplo, a actividade que arrecada o maior número de preferências são as fichas de trabalho

sobre o funcionamento da língua, seguida das exposições em *Powerpoint* com exercícios incluídos. Os jogos que antes tinham sido escolhidos como uma actividade interessante por treze (13/50%) alunos, aqui são escolhidos por apenas quatro (4/15,4%) dos membros da turma, enquanto as actividades de compreensão e expressão escrita foram-no por três (3/11,5%) e dois (2/7,6%) alunos respectivamente. As outras actividades apenas recebem uma menção, com a excepção de Trabalho de Grupo que foi referido por dois (2/7,6%) alunos.

Outro aspecto determinante para o sucesso da aprendizagem é a forma social de trabalho, pois ela contribui de forma significativa para o sentimento de bem-estar e pode aumentar substancialmente a concentração do aluno(s). Embora o plano inicial previsse uma variedade substancial, perguntámos à turma qual tinha sido a forma social de trabalho mais usada até então e qual a que mais favorecia a sua aprendizagem.

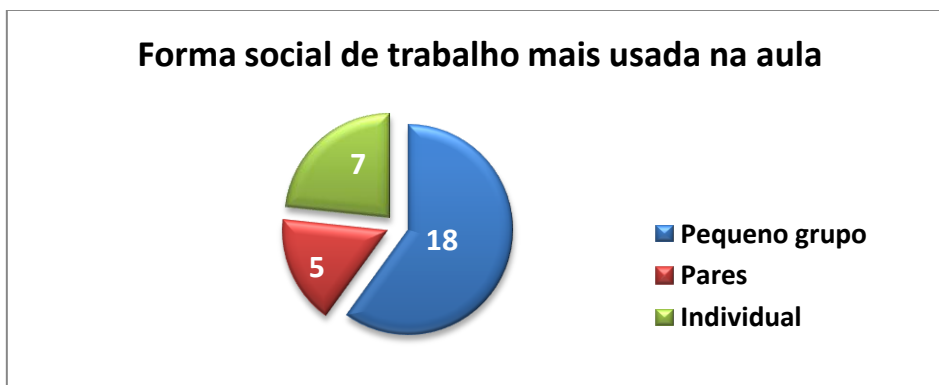


Figura 22 – Forma social de trabalho mais frequentemente usada na aula.



Figura 23 – Forma social de trabalho que melhor se adapta às características do aluno.

Nas gráficos das figuras 22 e 23, vemos que, em ambos os casos, sobressai o trabalho em pequeno grupo. De qualquer forma, continua a surgir um grupo significativo de alunos (7/26,9%), que têm a noção que o trabalho individual os favorece e que foi essa a forma de trabalhar mais frequentemente usada por eles.

Apesar de algumas aulas terem sido dirigidas ao grande grupo/turma, esta opção não foi assinalada no primeiro quadro, mas três alunos (3/11,5%) indicaram-na como a esquema de trabalho que mais os favorece. O trabalho em pares foi o mais usado na opinião de cinco alunos (5/19,2%), embora só três alunos (3/11,5%) afirmem que esse é a melhor forma de trabalhar. Dois mencionam o trabalho em grupo sem especificar.

As perguntas seguintes pediam uma reflexão mais detalhada sobre as capacidades envolvidas na aprendizagem da língua: compreensão e expressão escrita e oral e funcionamento da língua.

		Apreciação do desempenho			Evolução sentida	
		Bom	Razoável	Dificuldades	Melhor	Igual
Compreensão	Oral	9	3	2	10	4
	Escrita	6	4	2	10	5
Expressão	Oral	5	4	4	10	6
	Escrita	4	5	5	10	6
Funcionamento da língua	-----	4	4	4	13	5
Total		28	20	17	53	26
%		43,1%	30,7%	26,2%	67,1%	32,9%

Quadro 15 – Avaliação do desempenho e evolução durante a primeira parte do 2º período.

Neste campo (Quadro 15), as respostas não foram tão precisas, pois alguns alunos preferem destacar a evolução, enquanto outros destacam, o seu desempenho.

No campo do desempenho, ele é avaliado globalmente de forma positiva, pois 73,8% das respostas obtidas (48) situam-se no intervalo bom-razoável, enquanto 26,2% (17) referem sentir dificuldades. Dentro das apreciações positivas, a maioria (28/43,1%) descreve o seu desempenho como bom, embora os resultados parciais variem. Assim, a compreensão oral regista melhores resultados do que a escrita, com 9 e 6 bons respectivamente. Já no campo da expressão, o número dos que avaliam a expressão oral como boa é também superior, com 5 bons enquanto a escrita obtém 4, número que é mantido na apreciação do funcionamento da língua. As apreciações de razoável estão mais equitativamente distribuídas, com 4 em quase todos os parâmetros, excepto na expressão escrita e 3 na compreensão oral. Já os que referem ter dificuldades situam-nas sobretudo no campo da expressão (com 5 menções na escrita e 4 na oral) e no funcionamento da língua (com 4 menções). A compreensão parece levantar menos problemas, pois só 2 alunos a referem, embora em ambas as

vertentes. É curioso que dentro deste grupo dos alunos, estão alguns que são alunos razoáveis e mesmo bons, na globalidade, mas que vêem aspectos onde é ainda possível melhorar.

Nas apreciações sobre a evolução, a maioria das respostas (53/67,1%) dá conta de uma melhoria sentida em todos os campos em análise, mas mais fortemente no funcionamento da língua, obtendo 13 menções, ao passo que os outros campos receberam 10 menções cada. Entre os que afirmam que o seu desempenho se mantém igual, é a expressão (escrita e oral) que parece ter tido menos evolução com 6 menções, seguida do funcionamento da língua e compreensão escrita com 5 e finalmente a compreensão oral com 4 menções.



Figura 24 – Impacto causado pelo conhecimento do seu tipo de inteligência.

Na questão seguinte, procurou-se saber se os alunos valorizavam o conhecimento do seu tipo de inteligência e o resultado obtido (Figura 24) pode ser encarado como de tendência mista, uma vez que os que afirmam que ele não tivera qualquer impacto na sua aprendizagem (11/42,3%) fica muito próximo dos que opinaram positivamente (13/50%).

Deste grupo, seis (6/ 23,1%) alunos apontaram o facto de esse conhecimento ter melhorado as suas técnicas ou métodos de aprendizagem, um outro referiu que aumentou o seu conhecimento da variedade de métodos disponíveis e outro mencionou o desenvolvimento dos diferentes tipos de inteligência como a vantagem

mais sentida. No pólo contrário, a maioria não justificou a sua opinião, mas um dos respondentes afirmou não ter atribuído grande importância à informação dada, enquanto outro afirmou que já utilizava anteriormente as técnicas de estudo recomendadas para o seu tipo de inteligência, pelo que não sentira qualquer mudança.

De forma claramente positiva exprimiram-se os alunos na questão relativa à diversificação de materiais e actividades e ao efeito causado, como claramente se pode observar no gráfico da figura 25.

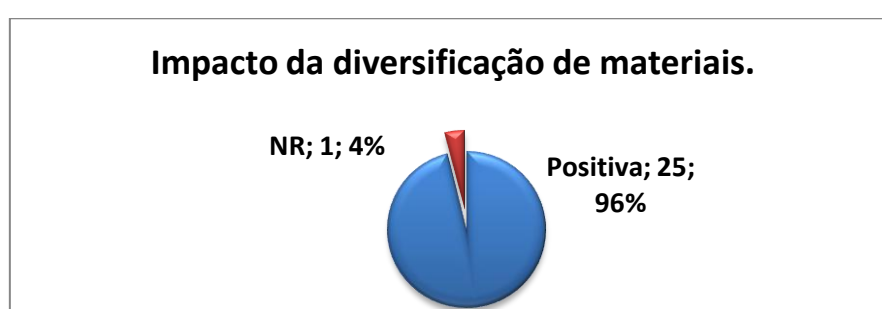


Figura 25 – Impacto sentido da diversificação de materiais e actividades.

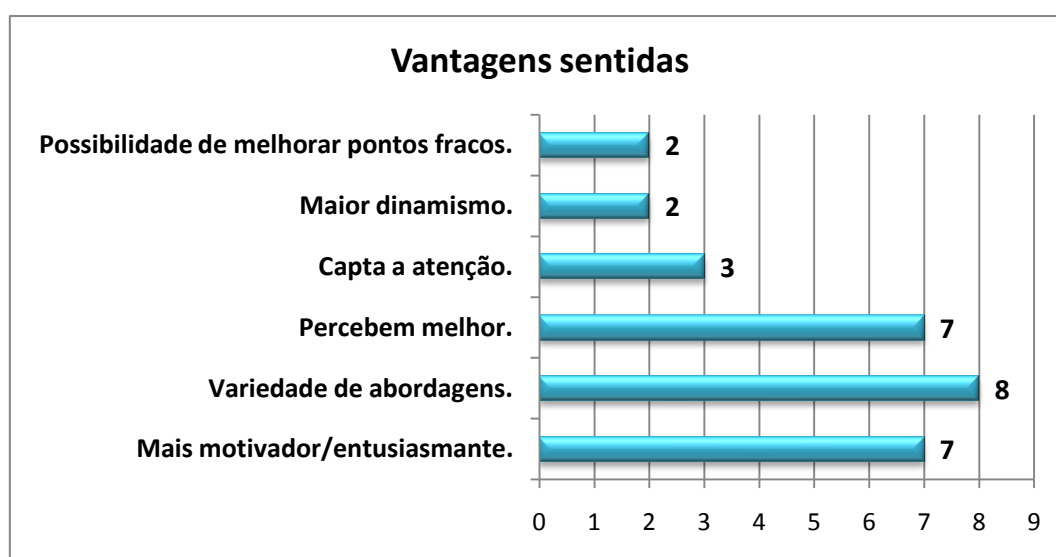


Figura 26 – Vantagens sentidas devido à utilização de materiais e estratégias diversificadas.

De facto, com a excepção de um elemento, todos os outros avaliaram positivamente essa variedade, que vêem como uma vantagem, pois torna a aprendizagem mais fácil, mais motivante e mais apelativa. Nas vantagens sentidas (Figura 26) salientam a variedade de abordagens aos conteúdos (8 menções), que os

fazem perceber melhor (7 respostas) e tornam as tarefas mais entusiasmantes (7). Para três alunos, a diversidade capta melhor a atenção dos alunos, para dois outros traz maior dinamismo e dá a oportunidade de melhorar os pontos fracos de cada um.

No geral, a percepção dos alunos pareceu muito positiva, mas muitos sentiam ainda algumas dificuldades, pelo que foram pedidas sugestões para melhorar o desempenho da turma (Figura 27).



Figura 27 – Sugestões para melhorar o desempenho individual dos alunos.

As respostas revelaram uma preferência acentuada pelas fichas disponibilizadas (16 respostas) e pela participação empenhada nas tarefas propostas na aula (6 respostas), mas sugerem também um leque de actividades variadas – mais escrita (3), mais oralidade (2), mais leituras (3), utilização de música (1) e até a frequência assídua do Clube de Inglês (2). Algumas das sugestões, porém, são de cariz atitudinal, por exemplo, maior concentração, mais trabalho, maior participação, e sugerem que há alguns aspectos a melhorar neste âmbito.

Depois de concluído e analisado este questionário, partiu-se para a segunda metade do período com algumas ideias mais consolidadas quanto ao impacto que o plano estava a ter no espírito e desempenho dos alunos, particularmente no que se referia à utilidade das actividades e materiais planeados e disponibilizados e à forma

social de trabalho usada. Todavia, no final da unidade, seria necessário fazer uma avaliação mais global das mais-valias do projecto realizado.

Assim, no segundo e último inquérito (Anexo 24), os alunos foram inquiridos quanto a aspectos concretos, alguns dos quais já abordados anteriormente, mas tentámos tornar as questões mais objectivas e as respostas menos sujeitas a variações difíceis de interpretar. Nesta perspectiva, elegemos três aspectos a ser indagados: a diversidade de meios utilizados, as mais-valias obtidas e os aspectos mais e menos conseguidos.

No que diz respeito ao primeiro, quisemos perceber em que sector a diversidade teria parecido mais útil aos alunos. Daí que sugeríssemos uma listagem fixa para os alunos opinarem e uma pergunta aberta para dar espaço a algum aspecto não especificado.

	Muito útil	Bastante útil	Razoavelmente útil	Pouco útil	Nada útil	NR
1. Diversidade de...						
textos	2	17	7			
fichas de alargamento vocabular	8	13	5			
fichas de consolidação gramatical	12	11	3			
tarefas de escrita	9	9	8			
trabalhos de pesquisa	4	12	7	3		
instrumentos de avaliação	3	12	8	1		2
Total	38	74	38	4	0	2
%	24,4	47,4	24,4	2,6	0,0	1,3
Trabalho...						
Trabalho individual	8	10	7	1		
Trabalho em pares ou pequeno grupo	9	9	6		1	1
Trabalho alargado ao grupo turma	1	5	15	4		1
Total	18	24	28	5	1	2
%	23,1	30,8	35,9	6,4	1,3	2,6

Quadro 16 – Utilidade das propostas de trabalho e formas sociais usadas.

Do quadro 16 ressalta uma avaliação bastante positiva desta diversidade, uma vez que só 4 ou 2,6% das respostas avalia o grau de utilidade de forma negativa e as respostas *bastante* (38/24,4%) e *muito úteis* (74/47,4%) formam, em conjunto, 71.8% das reacções obtidas. Também positiva, a resposta *razoavelmente útil* representa

globalmente cerca de um quarto das avaliações (38/24,4%). Dois alunos (2,3%) não responderam a uma das questões.

Mais detalhadamente, é possível ver que as fichas de consolidação gramatical são o aspecto que mais positivamente é destacado pelos inquiridos, com 12 avaliações *muito úteis* (46,2%) e 11 *bastante úteis* (42,3). Todos os outros aspectos são maioritariamente valorados como *bastante úteis*, embora com números diversos. Por exemplo a diversidade de textos é aquele que recebe mais menções como *bastante útil* (17/65,4%), seguido das fichas de alargamento vocabular (13/50%), trabalhos de pesquisa e instrumentos de avaliação, com 12 (46,2%) menções cada.

A avaliação da diversidade de tarefas de escrita foi atribuída de forma quase equitativa pelos três parâmetros positivos, sugerindo uma grande diversidade de apreciações.

No fundo da tabela, surge-nos o trabalho de pesquisa e os instrumentos de avaliação, cuja diversidade foi julgada de forma menos favorável pelos alunos, ainda que dentro da positiva. É precisamente nestes dois aspectos que surgem as únicas opiniões negativas, quatro (4/2,6%) no total.

Na resposta aberta, foram ainda apontados como úteis “*os resumos e a análise de textos com rigor*”, “*o trabalho desenvolvido no Clube de Inglês*” e “*os trabalhos de grupo*”.

No que concerne à organização social, o trabalho em pares ou pequeno grupo recebe uma maioria significativa de opiniões positivas, repartida em igual número pelo *muito útil* e *bastante útil* – nove (9/34,6%) para cada – enquanto o trabalho individual recolhe o mesmo número, mas as respostas que o consideram *bastante útil* têm preponderância (10/38,5%) sobre o outro (8/30,8%).

Já o trabalho em grande grupo, parece ser o que, dentro da positiva, acolhe opiniões menos favoráveis, ficando-se a maioria (15/ 57,6%) pelo *razoavelmente útil* e sendo assinalado como *pouco útil* por quatro (4) elementos da turma, o que corresponde a 15,4% das respostas a este parâmetro. É ainda neste campo que se regista a única opinião absolutamente negativa do inquérito, quando um dos alunos considera que o trabalho em pares/pequeno grupo é inútil.

Após a avaliação feita à diversidade de estratégias e materiais, um outro aspecto relevante a inquirir seria quais as mais-valias que o aluno, na sua óptica, obteve da participação neste projecto de ensino diferenciado. Uma vez que os membros da turma se tinham já pronunciado favoravelmente quanto à utilidade da diferenciação, optou-se por uma listagem de eventuais vantagens, algumas das quais formuladas a partir dos aspectos positivos mencionados pelos alunos no inquérito anterior, e perante as quais o aluno poderia concordar ou discordar. Intentámos também visar as questões que nos colocámos no início deste projecto, quer as que se relacionavam com a auto-regulação e a motivação, quer com desempenho demonstrado.

Uma opção intencional para evitar a facilidade irreflectida de optar sempre pelo termo intermédio foi não deixar nenhum termo médio na escala providenciada e, uma outra, foi colocar uma questão aberta para qualquer outro aspecto que o aluno quisesse acrescentar.

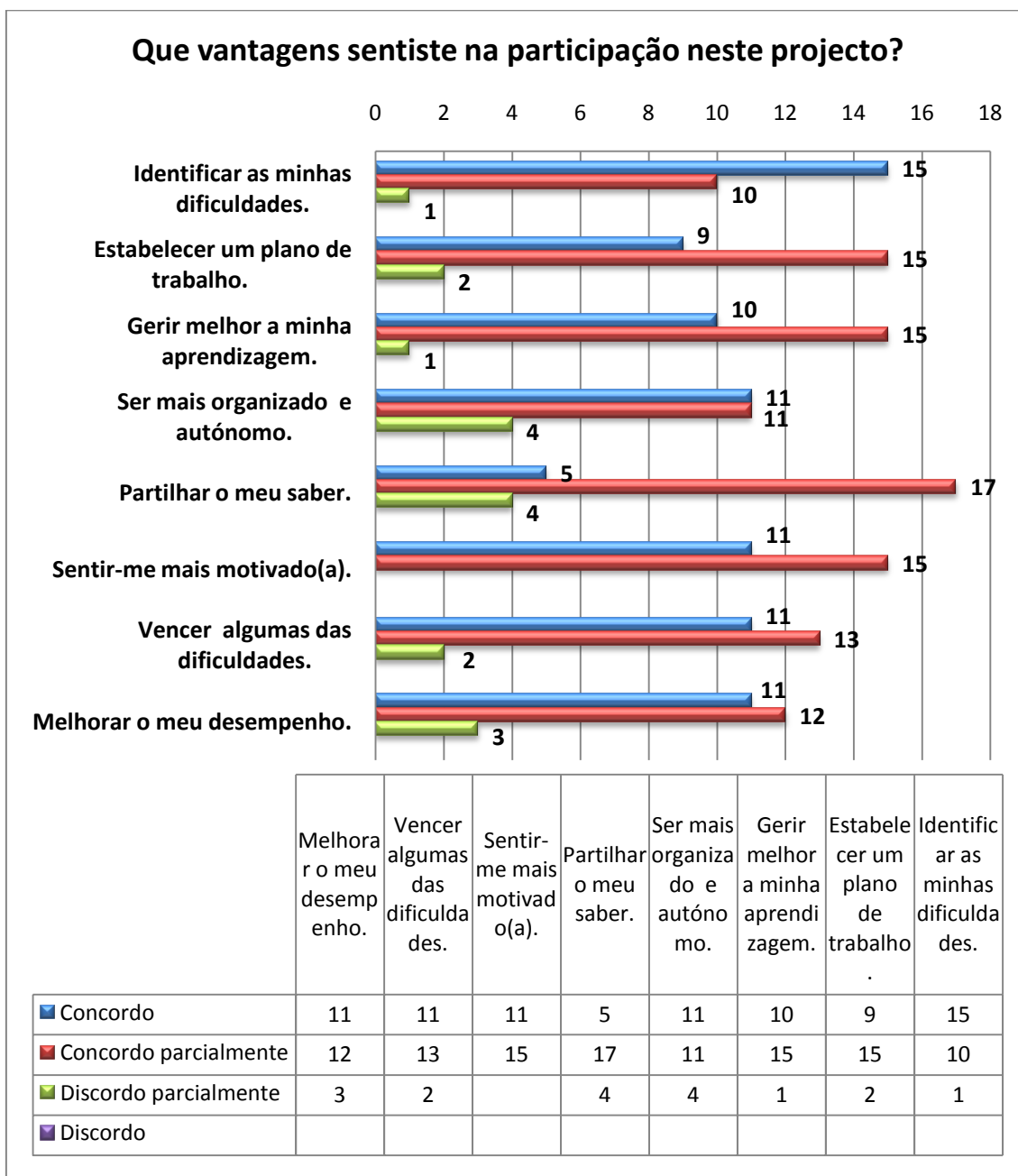


Figura 28 - Vantagens sentidas pelos alunos na participação neste projecto.

Analisando o gráfico da figura 28, a primeira ilação a tirar será o facto de as respostas dadas transmitirem uma visão maioritariamente favorável dos efeitos do projecto, se tivermos em conta que não há discordâncias absolutas assinaladas.

Se atentarmos mais em detalhe, veremos que a vantagem mais claramente sentida foi a da identificação das dificuldades, com vinte e cinco alunos (25/96,2%) a concordarem inteira ou parcialmente com a afirmação, sendo que os que se

identificam totalmente com ela representam 57,7% da turma, como o quadro 17 demonstra.

Que vantagens sentiste?	Concordo	%	Concordo parcialmente	%	Discordo parcialmente	%	Discordo
Identificar as minhas dificuldades.	15	57,7	10	38,5	1	3,85	
Estabelecer um plano de trabalho.	9	34,6	15	57,7	2	7,69	
Gerir melhor a minha aprendizagem.	10	38,5	15	57,7	1	3,85	
Ser mais organizado e autónomo.	11	42,3	11	42,3	4	15,4	
Partilhar o meu saber.	5	19,2	17	65,4	4	15,4	
Sentir-me mais motivado(a).	11	42,3	15	57,7		0	
Vencer algumas das dificuldades.	11	42,3	13	50	2	7,69	
Melhorar o meu desempenho.	11	42,3	12	46,2	3	11,5	

Quadro 17 - Vantagens sentidas pelos alunos na participação neste projecto.

Apesar dessa identificação, as limitações não parecem ter sido tão facilmente vencidas, pois o número dos que concordam com essa afirmação é ligeiramente menor, vinte e quatro (24/92,3%), sobretudo o número daqueles que aceitam a afirmação sem reservas (11/42,3%) e surgem dois alunos (2/7,69%) que discordam, embora parcialmente.

No que concerne à motivação, os alunos reconhecem um efeito positivo, sendo que onze (11/42,3%) alunos assinalam a sua concordância sem reservas e quinze (15/57,7%) também concordam embora optem pela restrição parcial. É de salientar que não é assinalada qualquer discordância neste ponto.

As afirmações relativas à organização e gestão da aprendizagem também foram maioritariamente aceites, mas surgem algumas respostas discordantes que indicam a dificuldade de alguns alunos, 4 (15,4%) e 1 (3,8%), respectivamente) em se tornarem mais autónomos na regulação da sua própria aprendizagem e até na construção de um plano de trabalho.

Por outro lado, uma larga maioria dos alunos (23/88,5%) sentiu alguma melhoria no seu desempenho, enquanto três (3/11,5%) expressam a sua discordância parcial face a essa afirmação. Já no que se refere à partilha do saber com os colegas,

esta obteve o reconhecimento com reservas de uma maioria assinalável (17 alunos ou 65,4%) e a concordância inequívoca de cinco (5/19,2%) deles, facto que contrasta com a divergência parcial de quatro (4/15,4%) outros alunos.

Na pergunta que foi deixada em aberto, apenas um aluno acrescentou como vantagem adicional, i.e. a *melhoria dos seus conhecimentos*.

Seguidamente foram usadas duas perguntas também abertas para que os alunos opinassem livremente no sentido de apontar o aspecto mais positivo e mais negativo do projecto. As respostas, como seria de esperar, foram muito variadas e incluíram quer ganhos pessoais, quer actividades vistas como atractivas.

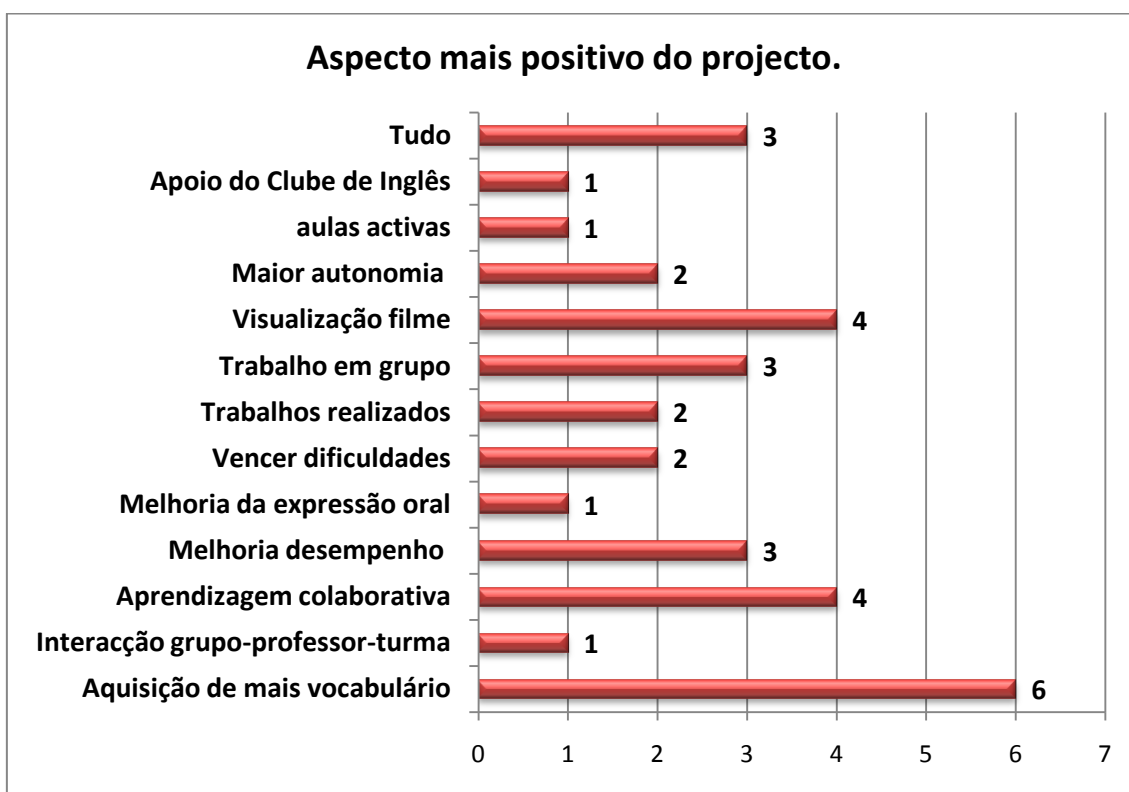


Figura 29 – Aspectos mais positivos do projecto.

Olhemos primeiro o gráfico (Figura 29), onde podemos observar que o benefício mais frequentemente mencionado foi o da aquisição de mais vocabulário, com seis (6/18,2%) menções, seguido de uma actividade muito do agrado de alguns alunos, a visualização de um filme e da aprendizagem colaborativa, ambos com quatro (4/12,1%) menções. Outras vantagens referidas foram os trabalhos em grupo e a

melhoria do seu desempenho, com três (3/9,1%) menções cada, tendo outros três (3/9,1%) alunos avaliado tudo como globalmente positivo. O facto de aprenderem a lidar com as suas dificuldades, a maior autonomia sentida e os trabalhos realizados foram assinaladas por dois (2/6,1%) alunos cada. Opiniões individuais apontaram a interacção entre grupo-professor-turma, a melhoria da expressão oral, as aulas activas e o apoio do Clube de Inglês.

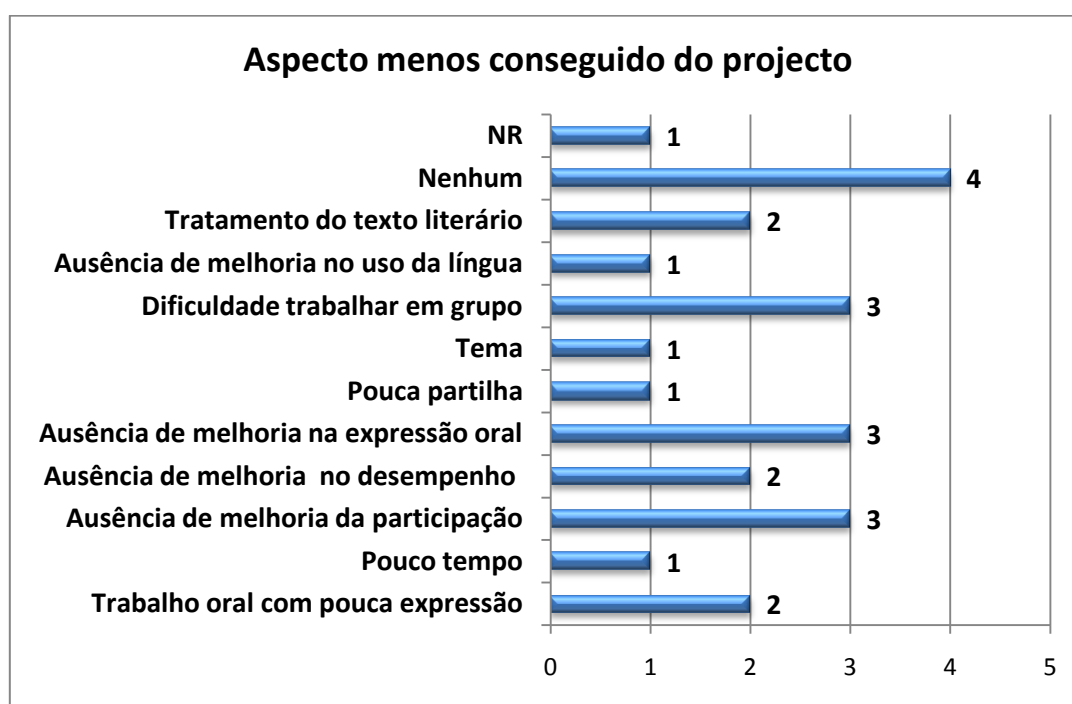


Figura 30 – Aspecto menos conseguido do projecto.

No pólo contrário, Figura 30, a dificuldade em melhorar a sua participação na aula e a sua expressão oral, assim como em trabalhar em grupo são os aspectos concretos mais mencionados com três (3/12,5%) opiniões cada. No entanto, a opinião mais frequente foi a de que não havia nenhum aspecto menos conseguido a destacar, com quatro (4/16,7%) alunos. O trabalho sobre o texto literário, a menor expressão do trabalho oral e a incapacidade ou impossibilidade de melhorar o seu desempenho surgem a seguir, com duas (2/8,3%) opiniões cada. Apontadas por elementos individuais, foram ainda o tema “Tecnologia”, o pouco tempo havido para algumas actividades, a pouca partilha e a ausência de melhoria no uso da língua.

Destaco, no anexo 24, algumas das opiniões deixadas pelos alunos nas suas próprias palavras.

Como último teste, colocou-se à consideração do aluno a hipótese de voltar a trabalhar utilizando a mesma diversificação de métodos, técnicas e materiais, na unidade temática seguinte, possibilidade relativamente à qual todos, com a excepção de um aluno (1/3,8%) que não respondeu, se declararam favoráveis.

Finda a análise das opiniões dos alunos, é essencial olhar também o seu aproveitamento no sentido de verificar se houve alguma evolução positiva ou negativa e, para responder às questões colocadas neste estudo, que grupo foi mais afectado.

Tomámos como ponto de partida o teste diagnóstico do início do ano, onde foram avaliadas diversas capacidades e competências, nomeadamente a compreensão e a expressão, quer orais, quer escritas e ainda o funcionamento da língua.

Fizemos também o registo das dificuldades observadas, que foram sendo abordadas ao longo do ano de forma a serem supridas as eventuais lacunas nos pré-requisitos para as unidades seguintes.

Teste de avaliação diagnóstica			
Alunos	Nota	Dificuldades observadas	
		Funcionamento língua	Capacidades/Skills
AlexT1	13,9		
ALauR2	15,8	Tp verbais presente	
ARi3	10,3	Tp verbais presente /Aux	Expressão escrita
ASofP5	14,4	SpPr/PrPerf/Aux	
AndS6	7,4	Todos/Aux	Compreensão oral e escrita / Expressão oral e escrita
AndT7	12,9	PrPerf/PrCont/	Expressão escrita
ArtV8	16,6		
CatO10	8	Todos/Aux	Compr.escrita / Expr.escrita
DanS11	15,6		
DiaM12	3,3	Todos/Aux	Compreensão oral e escrita / Expressão oral e escrita
DioM13	11,2	Todos/Aux	Funcionamento da língua /Expressão escrita
FabS14	15		
FilC15	9,1	Todos/Aux	Funcionamento da língua /Expressão escrita
JoaVi16	9,4	Todos/Aux	Funcionamento da língua /Expressão escrita
JoFer17	13,95		
JLuC18	15,1	Aux	
JPeM19	17,6		
MariG20	14		Funcionamento da língua /Expressão escrita
NuCa21	9,5	Todos/Aux	Funcionamento da língua /Expressão escrita
PedVi22	16,5		
RafC23	10,2	SpPr/PrPerf/Aux	Compreensão oral e escrita / Expressão escrita
RicFe24	11,5	Aux	Funcionamento da língua /Expressão escrita
RicM25	12,85	Todos/Aux	
RubN26	9	Todos/Aux	Compreensão oral / Expressão escrita
TaCo27	6,7	Todos/Aux	/Compreensão oral e escrita / Expressão oral e escrita
TiaC28	11,8	Todos/Aux	Funcionamento da língua /Expressão escrita

Quadro 18 – Excerto do registo do teste diagnóstico da turma 10^oY.

Nessa análise (Quadro 18) demos conta de diversas fragilidades nos conhecimentos, capacidades e competências num grupo de oito (8) alunos, a ausência de dificuldades assinaláveis noutro grupo de oito (8) alunos e um grupo intermédio denotando alguns problemas a vencer.

O primeiro grupo, assinalado a azul, demonstrava dificuldades generalizadas tanto no campo da compreensão escrita e oral e na expressão, como no funcionamento da língua. Neste âmbito, os tempos verbais eram a lacuna mais

evidente. Tendo em conta estes dados, os alunos com resultados negativos no teste diagnóstico foram alvo de atenção especial, para se obter a eventual confirmação destes problemas. Analisados os seus dossiês individuais, verificámos que cinco deles, embora tendo transitado com nota positiva, tinham sido alvo de planos de recuperação à disciplina no ano anterior, nas escolas de origem.

Embora cientes do facto que os testes de avaliação constituem apenas uma parcela da avaliação global, consideramos que eles são uma componente importante e tangível que poderá ser usada, neste caso, para tornar evidente a evolução dos alunos em questão. Estes instrumentos são bastante abrangentes incluindo itens que avaliam várias capacidades, da compreensão escrita e oral ao funcionamento da língua, passando pela expressão escrita. Só a expressão oral é avaliada de forma autónoma, conforme instruções específicas da tutela.

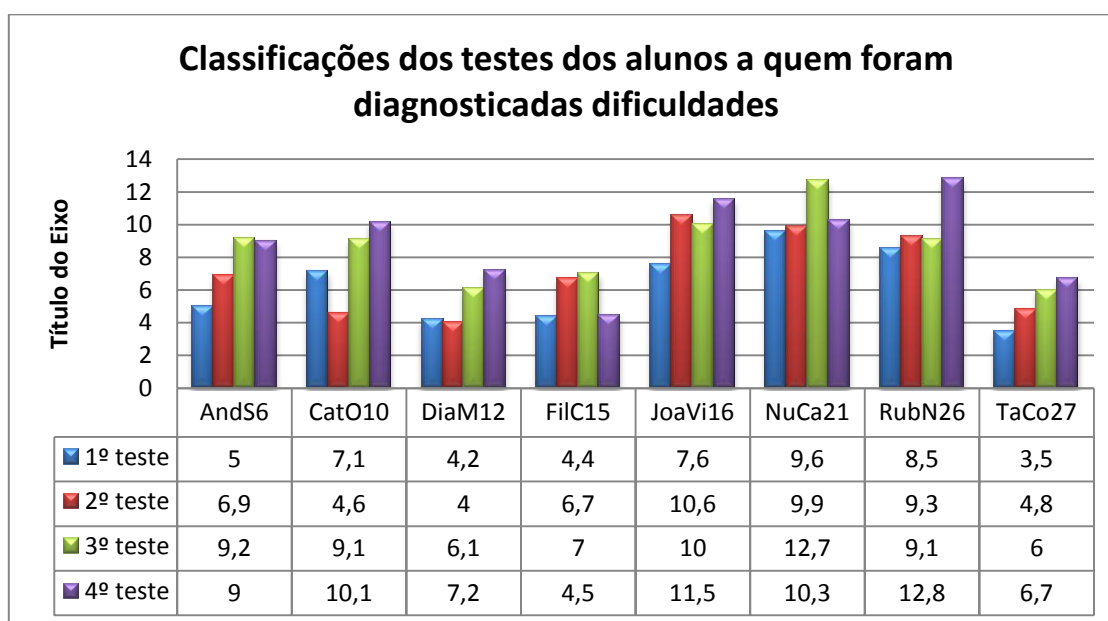


Figura 31 - Classificações obtidas nos testes de avaliação pelos alunos a quem foram diagnosticadas dificuldades durante os 1º e 2º períodos.

Sendo assim, no gráfico da figura 31 temos as classificações obtidas nos dois testes do 1º período e dois do 2º período, intervalo de tempo em que decorreu o projecto em estudo. Com a excepção do aluno que surge em quarta posição, FilC15, cujo aproveitamento é irregular, nos restantes houve uma evolução positiva face ao que foi conseguido no primeiro período.

Em alguns casos a evolução foi mais lenta, noutros casos mais rápida. No entanto, há também que fazer notar que três destes alunos já denotavam alguma evolução, na parte final do 1º período, como foi o caso dos alunos AndS6, JoaVi16 e TaCo27.

Uma outra nota a adicionar é o facto de o aluno que surge em terceiro lugar, Dia12, ter acesso a um teste diferente, de escolha múltipla, pois tinha sofrido um acidente e estava impedido de escrever.

Média testes			
	1ºperíodo	2ºperíodo	Diferença
AndS6	5,95	9,1	3,15
CatO10	5,85	9,6	3,75
DiaM12	4,1	6,65	2,55
FilC15	5,55	5,75	0,2
JoaVi16	9,1	10,75	1,65
NuCa21	9,75	11,5	1,75
RubN26	8,9	10,95	2,05
TaCo27	4,15	6,35	2,2

Quadro 19 – Médias obtidas nos testes do 1º e 2º período pelos alunos que denotavam maiores dificuldades no início do ano

Como é visível no quadro 19, com a excepção do aluno Fil15, que melhorou apenas duas décimas, diferença não valorizável, as restantes médias tiveram uma evolução positiva que variou entre 1,65 e 3,75 valores, diferença considerável pela positiva.

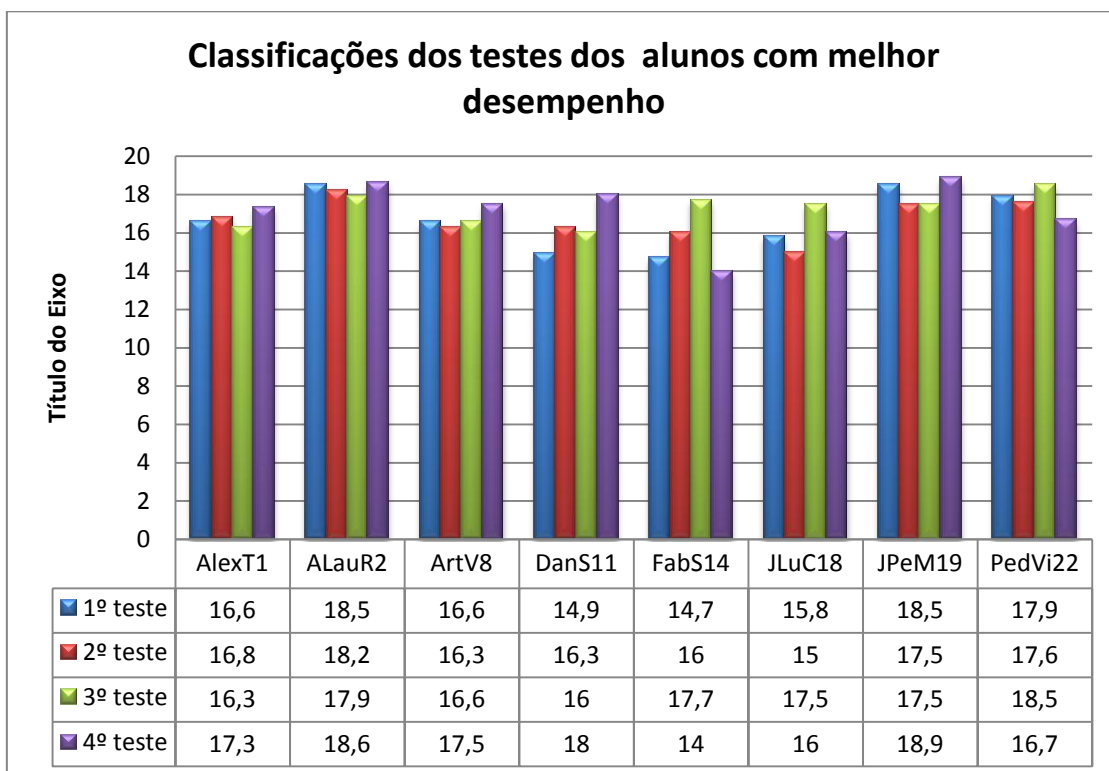


Figura 32 - Classificações obtidas nos testes de avaliação pelos alunos com melhor desempenho durante os 1º e 2º períodos.

No pólo oposto (Figura 32 /Quadro 20), os alunos com melhor desempenho não demonstram uma tendência tão clara, embora possamos destacar uma melhoria ligeira (5 e 6 décimas) no desempenho de dois deles, nomeadamente, ArtV8 e FabS14, e mais acentuada, noutros dois, DanS11 e JLuC18, de 1,4 valores. Nos restantes a tendência é mista, pois, apesar de um dos testes ser melhor, o outro não atinge o mesmo nível.

Média testes			
	1ºperíodo	2ºperíodo	Diferença
AlexT1	16,7	16,8	0,1
ALauR4	18,35	18,25	-0,1
ArtV8	16,45	17,05	0,6
DanS11	15,6	17,0	1,4
FabS14	15,35	15,85	0,5
JLuC18	15,4	16,75	1,35
JPem19	18	18,2	0,2
PedVi22	17,75	17,6	-0,15

Quadro 20 - Médias obtidas nos testes do 1º e 2º período pelos alunos com melhor desempenho.

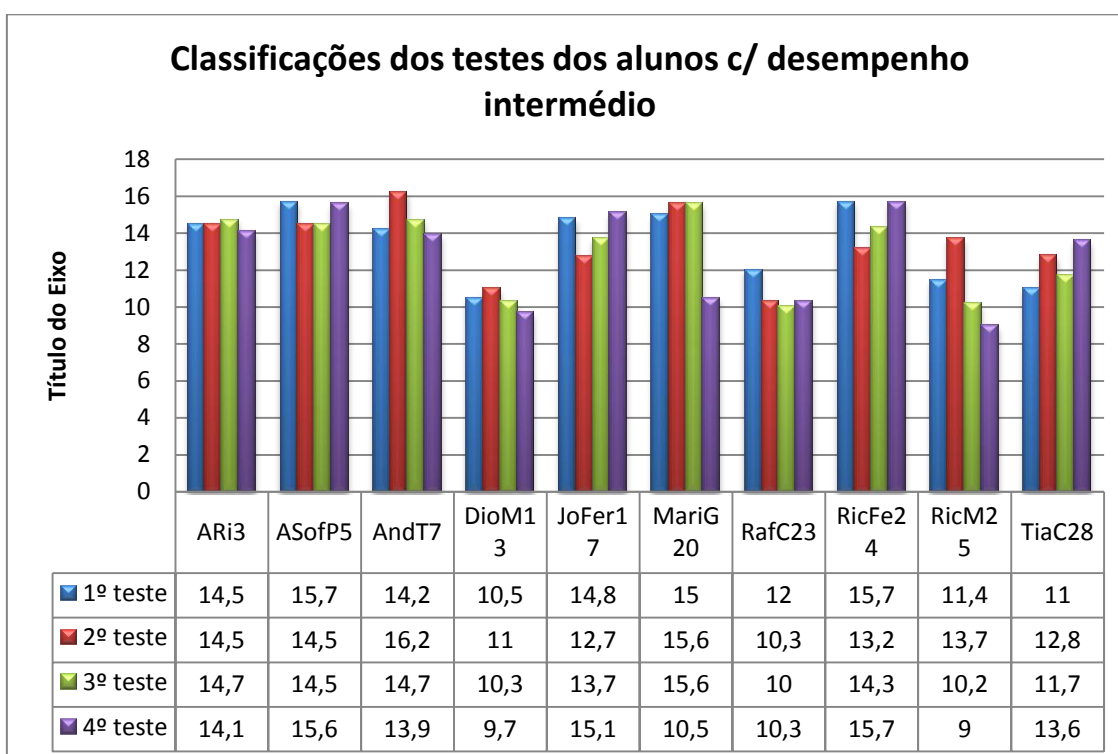


Figura 33 – Classificações obtidas nos testes de avaliação pelos alunos com desempenho intermédio durante os 1º e 2º períodos.

No grupo de desempenho intermédio (Figura 33) os ganhos não são claros, pois verificamos descidas e subidas, tendo as maiores diferenças acontecido dentro da negativa, com os alunos MariG20 e RicM25, a verem descer o seu aproveitamento entre 2,5 a 3 valores. Nos restantes casos, os ganhos variam entre 6 e 7 décimas e as perdas, entre 1 décima e um valor.

Média testes			
	1º período	2º período	Diferença
ARi3	14,5	14,4	-0,1
ASofP5	15,1	15,05	-0,05
AndT7	15,2	14,3	-0,9
DioM13	10,75	10	-0,75
JoFer17	13,75	14,4	0,65
MariG20	15,3	13,05	-2,25
RafC23	11,15	10,15	-1
RicFe24	14,45	15	0,55
RicM25	12,55	9,6	-2,95
TiaC28	11,9	12,65	0,75

Quadro 21 - Médias obtidas nos testes do 1º e 2º período pelos alunos com melhor desempenho

Em alguns casos existem circunstâncias pessoais que ajudam explicar certas quebras ou certas subidas no desempenho, mas aqui procuramos analisar os resultados em si e deixaremos outros comentários para análise posterior.

Nesta perspectiva e tomando como indicador a média dos testes realizados, o quadro 22 mostra que houve uma evolução positiva ao longo de todo o ano, com um ganho de 0,37, no fim do 1º período, de 0,58, no fim do segundo e de 0,34, no fim do 3º período. Como é possível verificar, a melhoria não se ficou pelo intervalo de tempo em que decorreu o projecto que aqui está em estudo, o 2º período, ela verificou-se ao longo de todo o ano, mas os dados também demonstram uma subida mais acentuada (0,58) durante o período de tempo em que ele teve lugar.

	Diagnóstico	1º período		2º período		3º período
Testes	Teste 0	Teste 1	Teste 2	Teste 3	Teste 4	Test5
Classificações	12,00	12,2	12,5	12,96	12,9	13,3
Média	12,00	12,37		12,95		13,3
Diferença		→ +0,37	→	+0,58	→	+0,34

Quadro 22 – Evolução da média das classificações obtidas pelos alunos da turma 10ºY ao longo do ano lectivo 2009-2010.

Obviamente, o aproveitamento dos alunos não reflecte unicamente o que eles fazem nos testes de avaliação, embora eles integrem várias capacidades e competências. Por isso, será também relevante olhar os resultados globais obtidos no fim dos dois períodos aqui em questão.

Os critérios de avaliação aprovados pelo Conselho Pedagógico da escola onde o estudo se realizou e que constam do anexo 32 incluem diferentes instrumentos, permitindo a integração de diferentes produtos, capacidades e competências e proporcionam um juízo globalizante do desempenho e atitudes do aluno. Nessa medida, poderão constituir também um instrumento válido para aquilatar a evolução dos alunos desta turma, no que à disciplina de Inglês diz respeito.

	Classificação 1º	AUTOAVALIAÇÃO	Classificação 2º	AUTOAVALIAÇÃO	Diferença do 2º relativa/ 1º período.	Classificação 3º	AUTOAVALIAÇÃO	Diferença do 3º relativa/ 2º período.	Diferença do 3º relativa/ 1º período.
AlexT1	17	15	17	17	0	18	17	1	1
ALauR2	18	18	18	18	0	19	18	1	1
ARi3	15	14	15	15	0	15	15	0	0
ASofP5	15	15	15	15	0	16	16	1	1
AndS6	8	6	9	9	1	10	9	1	2
AndT7	15	14	15	14	0	15	15	0	0
ArtV8	17	16	17	17	0	18	18	1	1
CatO10	8	6	10	10	2	11	10	1	3
DanS11	16	15	17	17	1	17	17	0	1
DiaM12	7	6	8	8	1	8	9	0	1
DioM13	12	12	11	11	-1	12	11	1	0
FabS14	16	16	16	16	0	16	16	0	0
FilC15	8	Faltou	8	8	0	8	a)	0	0
JoaVi16	10	9	11	10	1	12	11	1	2
JoFer17	14	14	15	15	1	15	15	0	1
JLuC18	16	16	17	17	1	17	17	0	1
JPeM19	18	18	18	18	0	19	19	1	1
MariG20	15	15	14	14	-1	15	15	1	0
NuCa21	10	9	12	11	2	12	11	0	2
PedVi22	18	18	18	18	0	19	19	1	1
RafC23	11	10	11	10	0	12	a)	1	1
RicFe24	15	14	16	15	1	16	15	0	1
RicM25	13	12	11	10	-2	12	a)	1	-1
RubN26	9	10	10	10	1	12	a)	2	3
TaCo27	7	6	8	7	1	10	9	1	3
TiaC28	12	14	13	13	1	13	a)	0	1
Média	13,08		13,462		0,3846	14,08		0,6154	1,0

a) Aluno que anulou a matrícula a todas as disciplinas antes do final do 3º período.

Quadro 23 – Avaliação da turma 10ºY ao longo dos três períodos.

No quadro 23, relativo ao aproveitamento da turma, ao longo do ano, constata-se que há uma redução progressiva das classificações negativas. Primeiro, de sete (7/26,9%), para quatro (4/15,4%), no segundo período e depois, para duas (2/7,6%) no terceiro e último período.

Analisando o quadro de forma mais geral, verificamos que não é só ao nível das classificações negativas que há algum progresso, pois doze (12/46,2%) alunos melhoram a nota, onze (11/42,3%) mantêm e três (3/11,5%) sofrem uma descida. Esta evolução positiva do 1º para o 2º período é reforçada no 3º e último período, altura

em que, com uma nova melhoria no seu desempenho os alunos confirmam a evolução positiva anterior, sendo que quinze (15/57,7%) dos 26 alunos melhoram a sua nota relativamente ao 2º período em pelo menos um valor e outros 11 alunos (42,3%) mantêm o seu aproveitamento.

A mesma evolução positiva pode ser observada se analisarmos a média das classificações atribuídas, 13,08, no 1º período, 13,46, no segundo e 14,08, no terceiro.

Para concluir esta análise dos resultados da avaliação, é relevante que acrescente uma pequena explicação acerca dos alunos assinalados com a alínea a) no quadro 23 e que correspondem a alunos que anularam a sua matrícula para iniciar os seus estudos num outro curso. No entanto, a nota atribuída no quadro seria a nota proposta para eles se tivessem permanecido até ao fim. Alguns destes alunos, apesar de planearem desistir do seu curso no ensino regular, não deixaram de se empenhar praticamente até ao fim das actividades lectivas.

5. Considerações finais

Ao iniciar este projecto de investigação, propusemo-nos como objectivo verificar até que ponto a diferenciação pedagógica poderia constituir uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem, particularmente no ensino secundário e numa escola pública que, no 10º ano, acolhe muitos alunos de diferentes origens, com variadas capacidades e níveis de conhecimentos.

Apesar dos constrangimentos existentes no ensino secundário, onde permanece uma lógica curricular e organizacional rígida, que vai da obrigatoriedade de cumprimento do currículo prescrito, até à rigidez de funcionamento da própria escola- espaço físico, procurou-se ultrapassar esses condicionalismos e pôr em funcionamento um esquema de diferenciação pedagógica que ajudasse todos os alunos, sem menozar quaisquer deles, pois como defende Pacheco, *“a diversidade não significa a mera individualização da aprendizagem, tão-só a reorganização das situações de aprendizagem face às capacidades, interesses e motivações dos alunos, mantendo uma estrutura básica de objectivos e conteúdos a que todos os alunos devem aceder.”* (Pacheco J. A., 2008, p. 181)

Foi a este desafio que tentámos responder e tendo em conta os resultados apresentados no capítulo anterior, parece-nos ser evidente que as hipóteses formuladas poderão ser validadas. Efectivamente, os resultados apresentados levam-nos a concluir que houve progresso a três níveis:

- da motivação;
- da capacidade de auto-regulação da sua aprendizagem;
- do aproveitamento.

No que se refere à motivação, não só as respostas dos alunos ao inquérito promovido indica que ela aumentou (Quadro 17), com a totalidade dos alunos a assinalar a sua concordância total ou parcial, como as observações feitas ao longo do ano o permitiram perceber, através da participação voluntária e empenhada nas actividades lectivas e extra-lectivas.

Vários indicadores podem testemunhar a favor desta conclusão. Desde logo, as fichas, os trabalhos que alguns fizeram para além do contrato estabelecido (Figura 19);

a frequência voluntária, em regime aberto, do Clube de Inglês (Anexo 34), quer por alunos com alguns problemas a sanar, quer por outros que simplesmente queriam ir mais além; o clima de aula que, depois de uma fase inicial de alguma estranheza perante o plano proposto, foi melhorando continuamente, resultando numa maior proximidade entre professor e aluno e entre os vários membros da turma, como o comprovam os comentários deixados pelos alunos nos questionários, mais especificamente, os do anexo 31 e que referem a sua apreciação pelo trabalho desenvolvido.

Na verdade, essa maior motivação proveio, não só da variedade de estratégias e materiais usados, mas também do poder que o aluno sentiu possuir quando lhe foi dada a possibilidade e a responsabilidade de regular a sua própria aprendizagem.

Para jovens de 15 anos, poder conhecer-se melhor através dos questionários e respectivos resultados, poder fazer escolhas, ainda que dentro de alguns limites, são propostas atractivas, para não dizer fascinantes.

Obviamente, isto não significa que todos os alunos foram igualmente autónomos e aderiram automática e incondicionalmente ao projecto. Na realidade, alguns elementos da turma, por falta de hábito, auto-estima inflacionada ou falta dela, não se sentiam capazes de fazer escolhas ou pensavam que elas os poderiam pôr em causa. Lentamente, porém, com algum incentivo, as coisas foram acontecendo naturalmente e a participação aumentou, particularmente quando se abordavam assuntos que os interessavam – em alguns casos, o tema, noutros, o filme de ficção científica, outros ainda, os videojogos, a casa dos seus sonhos, etc. De facto, os espíritos mais inquietos com a nova organização das actividades serenaram quando compreenderam que cada um só teria que dar o seu melhor e talvez a melhor prova da adesão destes alunos seja o facto de praticamente todos eles terem optado por continuar a trabalhar da mesma forma no último período do ano.

Porém, decorre do ficou dito que a auto-regulação foi o aspecto onde sentimos mais dificuldade, devido, em parte, a alguma imaturidade, mas também à inexperiência do público escolar neste campo. Os alunos estão habituados a ser dirigidos e não a pensar, por si, qual o melhor caminho. Se outra mais-valia não tivesse

existido, o facto de serem levados a pensar na forma como melhor aprendem teria sido por si só muito positivo, aliás como assinalam alguns dos alunos nos seus comentários ao sublinhar o maior grau de autonomia que foram levados a assumir.

Outro aspecto complicado para os alunos foi manter os seus registos organizados. Para haver algum controlo da parte dos alunos, mas também da parte do docente, sobre o que ia sendo feito, era necessário que os registos de ambos fossem sendo feitos regularmente e coincidissem. Ora esta regularidade nem sempre foi uma constante, pelo que tivemos que ir instando os alunos a manter os seus registos actualizados. Por outro lado, registou-se também alguma dificuldade em levá-los a reflectir sobre a sua aprendizagem e sobretudo a escrever essas reflexões. Deixamos, no entanto, alguns exemplos no anexo 31, 33 e 34, que demonstram já alguma capacidade de análise do seu desempenho.

Finalmente, no que respeita ao aproveitamento, os resultados globais mostram que houve um progresso notável, por parte dos alunos a quem foram diagnosticadas maiores dificuldades; um progresso menos acentuado por parte dos que habitualmente tinham um bom desempenho e uma tendência mista nos restantes. Numa disciplina onde, devido à sua especificidade, é habitual obterem-se resultados positivos a mais longo prazo, ver uma parte considerável dos alunos progredir significativamente é um enorme prazer e será uma motivação extra para continuar a abrir caminhos nesta perspectiva. O próximo ano será certamente um desafio para este grupo, uma vez que, havendo transitado ao 11º ano, irão poder continuar evoluir no sentido de uma aprendizagem mais reflectida e mais autónoma.

Não obstante o balanço positivo que foi feito, a verdade é que ao nível organizacional surgiram obstáculos que condicionaram, senão os resultados, pelo menos, a operacionalização do projecto e que poderão afastar potenciais interessados em implementar algo semelhante.

Um desses aspectos teve a ver com os meios e a logística. Para disponibilizar vários materiais é necessário que se façam diversas cópias extra, privilégio que nem sempre as escolas estão disponíveis para conceder. Neste caso, a escola em questão,

por intervenção do seu director, concedeu essa possibilidade, mas resta saber se o continuará a fazer no próximo ano e no outro a seguir e por aí adiante.

A exiguidade das salas para o número de alunos que as turmas comportam e o esquema rígido da sua distribuição obrigou a que os materiais tivessem que ser levados de sala para sala e não facilitou a disposição das mesas num esquema diferente do habitual.

O ideal seria uma sala ampla, arranjada para servir o trabalho em pequeno grupo, que servisse sempre de base à turma e nela fosse possível deixar os diversos materiais copiados ou a copiar, com rápido acesso a uma fotocopiadora e a outros materiais auxiliares, gravadores, projector de vídeo, computador, entre outros.

Do ponto de vista do docente, também houve momentos em que este não se sentiu muito eficaz, pois a gestão das actividades nem sempre esteve sob controlo ou terá sido absolutamente ideal. Na realidade, a aula de língua estrangeira impõe algumas limitações e muito do trabalho, sobretudo oral, passa pela interacção com o professor, falante mais credenciado da língua em estudo. Por isso, é difícil conseguir maior autonomia nesta área, uma vez que o recurso à língua materna, por parte dos alunos, é uma tentação constante. Neste contexto, a partilha do espaço-aula com outro professor da mesma área disciplinar seria uma forma de acorrer mais eficazmente às solicitações dos vinte e seis alunos da turma.

Finalmente, também o factor tempo foi relevante e deve ser mencionado em dois contextos diferentes. Na aula, a diversificação, porque tem de atender a ritmos diversos, requer um espaço e uma gestão temporal mais flexível do que aqueles que são permitidos ao professor, constrangido pelos prazos e planificações feitas em grupo, com datas acordadas e reduzido espaço de manobra. Por outro lado, a preparação dos materiais e correcção dos diversos produtos obriga a um aumento substancial da carga de trabalho semanal para o docente. Por isso, a partilha de materiais e simplificação de processos seriam vantagens adicionais.

Para concluir, voltemos à questão inicial: é possível fazer diferenciação pedagógica no ensino regular e numa escola pública, mantendo a qualidade das aprendizagens e os objectivos do ensino secundário?

É, com certeza, e com efeito positivo na motivação, aprendizagem e desempenho dos alunos. Esta é resposta segura à questão e dúvidas colocadas pela autora no início do projecto.

De facto, a diferenciação tem vantagens inegáveis para o aluno, pois, independentemente das suas capacidades, dá-lhe a oportunidade de partilhar o mesmo currículo essencial que os restantes aprendentes, permite-lhe chegar tão longe quanto as suas capacidades o deixarem, adquirindo simultaneamente competências sociais valiosas e desenvolve a sua auto-estima e a sua capacidade de concretização.

Não obstante estes benefícios, vimos já que as condições e o enquadramento não são muito favoráveis a este cometimento, sobretudo numa altura em que a centralização com o seu pendor normalizador se faz sentir com mais intensidade. Para um impacto mais alargado, este caminho exigiria mudanças nas práticas curriculares e estas estão assentes em hábitos e esquemas quase ancestrais.

De facto, como afirma o autor supracitado

“A mudança que urge aqui efectuar situa-se precisamente na proposta de construção de projectos curriculares que tornem possível a (re)construção do currículo em face das dificuldades diagnosticadas. Tal medida basear-se-á, com efeito, na desnormalização do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, na concepção, desenvolvimento e avaliação de projectos curriculares ditados não pela situação de excepção, mas pelo imperativo de garantir um sucesso qualificado a todos os alunos.”

(Pacheco J. A., 2008, p. 183)

Para que essa mudança ocorra, é necessário que a escola e o professor não temam mudar e que experiências semelhantes a estas sejam divulgadas.

No que diz respeito à autora-participante deste projecto, a experiência irá ter continuidade e terá impacto na sua prática pedagógica.

Desde logo, as leituras feitas para enquadramento deste estudo proporcionaram uma visão diferente do currículo e do contexto educativo, incluindo os seus agentes. Dessa reflexão, ficou claro que o primeiro é um campo de decisão política, onde estão em confronto forças sociais com interesses e posições divergentes e, por vezes, antagónicas, contribuindo para avanços e recuos no propósito universalmente aceite de oferecer a todos uma educação de qualidade. Como diz Silva,

“depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos olhar o currículo com a mesma inocência de antes.” (Silva T. T., 2000, p. 155)

Por outro lado, ficou também evidente que é possível aos agentes no terreno agirem de forma a tornar o sistema educativo mais justo. Desse modo, cada profissional docente pode intervir no sentido de proporcionar àqueles que são o objecto central do seu trabalho as condições de equidade que a lei lhes confere, mas que, por vezes, a sociedade lhes nega.

Neste sentido, podemos concluir que a gestão curricular consubstanciada na diferenciação pedagógica será um dos caminhos a trilhar na busca de soluções para os desafios que a crescente diversidade de alunos nos coloca e uma forma de tornar a escola verdadeiramente inclusiva, mas que simultaneamente ciosa do seu papel essencial: o de partilhar o conhecimento com qualidade e em condições de equidade.

Por isso, ao professor são colocados novos desafios: o leque de funções alarga-se e aprofunda-se. Já não pode continuar a desempenhar o papel de agente transmissor de um conhecimento incontestado e imutável que trabalha para uma plateia homogénea de receptores ávidos desse saber e dentro de uma “sala asséptica” dos problemas sociais que a envolvem. (Máximo-Esteves, 2008, p. 7) Pelo contrário, o profissional docente envolve-se na resolução prática desses problemas, questionando, planeando, experimentando, reflectindo, em ciclos sucessivos de reflexão e acção.

São estes os caminhos que decidimos trilhar, partindo para a divulgação e partilha dos conhecimentos obtidos e dos resultados atingidos com outros profissionais que certamente irão trazer outras visões e contributos para a causa da diferenciação pedagógica. Com este propósito, foi proposto ao centro de formação de professores local, pelo departamento de línguas da escola onde este estudo foi realizado, a realização de uma acção de formação sobre o tema em questão.

Ao nível mais individual, o impacto também será relevante, uma vez que, em coerência com tudo o que aqui fica evidenciado, este projecto de diferenciação tem continuidade nas turmas que couberam à autora deste estudo, pois há uma atenção redobrada à diversidade de tarefas propostas, às necessidades individuais (alto nível de desempenho, dificuldades de aprendizagem, interesses diversos, perfis de

aprendizagem, etc.). Para não se tornar avassalador, este trabalho é partilhado com outros docentes a leccionar os mesmos níveis, alargando assim o leque de escolhas e proporcionando um confronto de perspectivas, metodologias e reflexões sempre enriquecedor.

Neste sentido, terminamos este estudo como começamos: em busca do caminho ideal para tornar a escola o espaço de partilha de saber onde ninguém se sinta excluído. Porém, desta vez temos mais companheiros de viagem nesta nova etapa, por isso, tomemos como mote as palavras do poeta andaluz António Machado, *“se hace camino el andar”* e ponhamos os pés ao caminho.

Bibliografia

- Ainscow, M. (Setembro de 2000). O processo de desenvolvimento de práticas mais inclusivas em sala de aula. Cardiff, País de Gales, Reino Unido.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a Educação Inclusiva - Algumas Reflexões Sobre Experiências Internacionais. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 103-116). Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I., & Roldão, M. d. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo.
- Anderson, G. L., & Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28 (5), pp. 12-40.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar, Sétima Edição*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de Espana, S.A.U.
- Armstrong, T. (2000). *Multiple Intelligences in the Classroom de Thomas Armstrong (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.*
- Association for Supervision and Curriculum Development. (s.d.). *Differentiating Model ASCD*. Obtido em 7 de Dezembro de 2008, de Differentiating Instruction: http://www.wall.k12.nj.us/staff_dev/differentiating_instruction.htm#Strategies
- Barroso, J. (2003). Factores Organizacionais da Exclusão Escolar - A Inclusão Exclusiva. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão- Da Educação à Sociedade* (pp. 25-36). Porto: Porto Editora.
- Beillerot, J. (2001). A “pesquisa”:Esboço de uma análise. In M. André, *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. (pp. 71-90). Campinas: Papyrus.
- Bloom, B., & al., e. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives (Handbook1 - Cognitive Domain)*. New York: McKay.
- Boal, M. E. (1996). *Para uma Pedagogia Diferenciada*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. L'inegalité sociale devant l'ecole et devant la culture. *Revue française de Sociologie*, 7, pp. 325-388.

- C. N. E. (1999). *Crianças e alunos com necessidades educativas especiais*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cadima, A. (2006). Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula. *Actas do Seminário Equidade na Educação: Prevenção de Riscos Educativos* (p. 109_119). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carvalho, R. (2004). *Howard Gardner e as Inteligências Múltiplas*. (APPAl, Ed.) Obtido em 20 de Julho de 2009, de Jornal Appai educar: http://www.appai.org.br/Jornal_Educador/jornal35/historia_educacao/howard.asp#
- Center on Education Policy. (2010). *Are There Differences in Achievement Between Boys and Girls?* CEP.
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva Enquanto Espaço-Tempo de Diálogo de Todos e Para Todos. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 117-149).
- Chernin, F. (2008). *Student affairs*. Obtido em 11 de Julho de 2009, de George Brown College: <http://www.georgebrown.ca/saffairs/stusucc/learningstyles.aspx>
- Coelho, A. C., & Correia, P. L. (2006). *Profile 7*. Lisboa: Texto Editora.
- Coelho, A., & Rodrigues, A. (2008). *Guia de avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Texto Editores.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles?* Londres: Learning and Skills Research Centre.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. (C. I. Carvalhos, Ed.) *Psicologia, Educação e Cultura*, XIII, pp. 455-479.
- Departamento Ensino Secundário. (2001). *Programa de Inglês - 10º/11º ano- Nível de Continuação*. Ministério da Educação.
- Diagnóstico Social do Município de Gondomar*. (Junho de 2009). Obtido em 25 de Abril de 2010, de Câmara Municipal de Gondomar: <http://www.cm-gondomar.pt/files/3/documentos/20100331170509111714.pdf>
- Educação, G. C. (24 de Agosto de 2009). *Apresentação dos resultados 2008-09*. Obtido em 5 de Setembro de 2009, de Portal da Educação: http://www.min-edu.pt/np3content/?newsId=4152&fileName=ApresentaResultados08_09_1.pdf

Educação, M. d. (26 de Março de 2004). Decreto-Lei 74/2004. 73 - *Série I-A*, 1931-1942.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Estrela, A., & Nóvoa, A. (1999). *Avaliações em Educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto Editora.

Eurydice, D.-G. f. (2006 -2007). *The Education System in Portugal*. Obtido em 24 de Julho de 2009, de Eurybase - The Information Database on Education Systems in Europe:
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/eurybase/pdf/0_integral/PT_PT.pdf

Formosinho, J., & Machado, J. (Jan/Jun de 2008). *Currículo e Organização - As equipas pedagógicas como modelo de organização pedagógica*. Obtido em 6 de Julho de 2009, de Currículo sem Fronteiras:
http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/formosinho_machado.pdf

Freitas, C. V. (1997). *Projectos educativos de escola -- Avaliação -- Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. (2009). *50 Anos de Estatística da Educação*. Lisboa: GEPE/INE.

Gama, M. C. (1998). *A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação*. Obtido em 17 de Julho de 2009, de Psy_coterapeuta On line:
<http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html>

Garcia, T., & Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: the role of self schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk, & B. Zimmerman, *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Gomes, M. H. (6 de Janeiro de 2006). *O Despacho n.º 50/2005 e a Diferenciação Pedagógica*. . Obtido em 28 de Novembro de 2008, de Psicopedagogia Online :
<http://www.psicopedagogia.com.br/opinioao/opinioao.asp?entrID=429>

Grundy, S., & Kemmis, S. (1988). Educational Research in Australia. In S. Kemmis, & R. McTaggart, *The action research planner* (pp. 321-336). Victoria: Deakin University Press.

Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2001). *Educação para a Mudança - Reinventar a escola para os jovens adolescentes*. (I. Simões, Trad.) Porto: Porto Editora.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. (J. F. Almeida, Trad.) Porto: Porto Editora.

Instituto Nacional Estatística. (2009). *Publicações: Anuário Estatístico da Região Norte - 2008*. Obtido em 25 de Abril de 2010, de Portal do Instituto Nacional de Estatística: http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_publicacoes&PUBLICACOESpub_boui=809872&PUBLICACOESmodo=2

Leite, C. (Dezembro de 1999). A Flexibilização Curricular na Construção de uma Escola mais Democrática e mais Inclusiva. (DREN, Ed.) *Território Educativo*, 7, pp. 20-26.

Lewin, K. (1946/48). Action research and minority problems. In G. Lewin, *Resolving Social Conflicts* (pp. 201-216). New York: Harper and Row.

Mahoney, M. J., & Thoresen, C. (1974). *Self-control: power to the person*. San Francisco: Brooks Cole.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.

Meirieu, P. (1999). *Apprendre Oui Mais Comment*. Paris: ESF.

OECD. (2010). *Pathways to Success - How knowledge and skills at age 15 shapes future lives in Canada*. Obtido em 14 de Julho de 2010, de OECD: <http://www.oecd.org/dataoecd/59/35/44574748.pdf>

Pacheco, J. A. (Julho-Dezembro de 2008). Notas sobre Diversificação/Diferenciação Curricular em Portugal. *Intermeio - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, pp. 178-187.

Pacheco, J. (Junho de 2007). Estudos curriculares: da teoria aos projectos de escola. *Educação em Revista*, 45, pp. 197-221.

Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: Da Excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Porto Alegre. Artes Médicas.

Perrenoud, P. (1998). Formação Continua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor. *Ideias*, 30, pp. 205-248.

- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada - Das Intenções à Ação*. (P. C. Ramos, Trad.) Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas Sul.
- Pires, E. L. (1987). Não há um, mas vários insucessos. In Vários, *O Insucesso Escolar em Questão* (Vols. Educação, Cadernos de Análise Social da, pp. 11-15). Braga: Universidade do Minho.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In G. d. *Investigação, Reflectir e Investigar sobre a Prática Profissional* (pp. 5-28). Lisboa: APM.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2ª edição ed.). Lisboa: Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). Educação Inclusiva - As Boas Notícias e as Más Notícias. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 89-101). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, P. (1999). A avaliação curricular. In A. Estrela, & A. Nóvoa, *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas* (pp. 15-76). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2003). Diferenciação Curricular e Inclusão. In D. Rodrigues, *Perspectivas Sobre a Inclusão* (pp. 151-165). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2003). *Diferenciação Curricular Revisitada - Conceito, discursos e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo - Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Sanches, I. (2005). Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 127-142.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (8 de 2006). Da integração escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, pp. 63-83.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. California, USA: Sage Publications, Inc.
- Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I., & Simão, A. M. (2004). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. (2000). *Teorias do Currículo - Uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.

Skunk, D., & Zimmermann, B. (1998). *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice*. New York: Guilford Press.

Stoer, S., & Magalhães, A. M. (2003). A Reconfiguração do Contrato Social Moderno - Novas Cidadanias e Educação. In D. Rodrigues, *Perspectivas sobre a Inclusão - Da Educação à Sociedade* (pp. 12-24). Porto: Porto Editora.

Thomas, G., Walker, D., & Webb, J. (1998). *The making of the Inclusive school*.

Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidade*. Porto: Porto Editora.

Tomlinson, C. A. (00 de Outubro de 1995). *Differentiating Instruction for Advanced Learners in the Mixed-Ability Middle School Classroom*. Obtido em 6 de Dezembro de 2008, de ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education Reston VA.: <http://www.ericdigests.org/1996-3/mixed.htm>

Turma 10ºY, D. d. (2009). *Plano Curricular de Turma*. Gondomar.

Tyler, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University Chicago Press.

UNESCO - Bureau Internationale d'Éducation. (Abril-Agosto de 2005). Como poderia o currículo contribuir para a luta contra a pobreza? *Information et Innovation en Éducation*, 119-120, pp. 1-14.

UNESCO . (2004). *Changing Teaching Practices - Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. France: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* (pp. 1-47). Salamanca, Spain: UNESCO.

UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. (UNESCO, Ed.) Obtido em 20 de Julho de 2009, de UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>

UNESCO. (2008). Educação Inclusiva: o Caminho do Futuro. *CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES DA 48ª SESSÃO DA CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO da UNESCO*. Genebra: UNESCO.

Vaughn, S., Bos, C., & Schumann, J. (2003). *Teaching exceptional, diverse and at-risk students in the general education classroom* (3ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Visser, J. (1993). *Differentiation: Making it work*. Tamworth: NASEN.

Zeichner, K., & Nofke, S. (2001). Practitioner research. In V. Richardson, *Handbook of research on teaching*. (pp. 298-330). Washington, DC.

Zimmermann, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-29). New York: Academic Press.

Zimmermann, B. (2001). Theories of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. An Overview and Analysis. In D. Schunk, & B. Zimmermann, *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives*. (pp. 1-37). Mahwah, New Jersey : Lawrence Earlbaum Associates.

ANEXOS

Anexo 1 - Inquérito / Lista de verificação (para o professor)

Objectivo: identificar o reportório de modelos/métodos conhecidos e/ou usados; verificar o grau de implementação da diferenciação em sala de aula.

Grau de compreensão ou capacidade

O meu conhecimento sobre os diferentes modelos:

	Elevado	Médio	Reduzido
Ensino expositivo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Instrução directa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ensino de conceitos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizagem cooperativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aprendizagem baseada na resolução de problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Discussão em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A minha capacidade para...

seleccionar e usar uma variedade de modelos numa unidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seleccionar e usar uma variedade de modelos baseados nos meus objectivos de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
seleccionar e usar uma variedade de modelos baseados nas características dos alunos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Diferenciação

O meu conhecimento...

sobre filosofia do ensino diferenciado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre inteligências múltiplas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre estilos de aprendizagem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre elementos do ensino diferenciado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre estratégias de ensino para apoio à diferenciação	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre grupos flexíveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre gestão da aula diferenciada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
sobre avaliação no ensino diferenciado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A minha capacidade...

para implementar o ensino diferenciado em sala de aula	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
adaptar a minha prática às diferentes necessidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
usar grupos flexíveis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
monitorizar o trabalho do aluno na aula com tarefas diversificadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
implementar um programa de avaliação do progresso do aluno	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
explicar a diferenciação aos pais e à comunidade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Arends, 2008)

Anexo 2 – Lista de verificação sobre a aula diferenciada

O professor deve usar este inventário para descobrir tudo o que já está a fazer na sala de aula para diferenciar o seu ensino. Deve assinalar com X em cada linha, para mostrar onde se situam, no contínuo, as suas as práticas de ensino.

Sala de aula tradicional	Sala de aula diferenciada
Cumprir o currículo é a minha primeira prioridade e dirige o meu ensino.	Baseio o meu ensino tanto nas necessidades, como no currículo.
Os objectivos de aprendizagem são os mesmos para todos os alunos.	Os objectivos de aprendizagem são ajustados às necessidades de aprendizagem dos alunos.
Realço o domínio do conteúdo e das competências.	Realço o pensamento crítico e criativo e a aplicação da aprendizagem.
Os alunos usam os mesmos recursos de informação (livros, artigos, sítios da Internet).	Adapto recursos de informação específicos aos alunos, com base nas suas necessidades de aprendizagem e nas suas capacidades.
Utilizo basicamente um ensino orientado para toda a turma.	Uso várias formas sociais de trabalho (toda a turma, grupos pequenos, pares e individualmente)
Tendo a agrupar os alunos de forma homogénea.	Conforme a situação, agrupo os alunos com base nas suas necessidades de aprendizagem.
Todos os alunos progridem ao longo do currículo em conjunto e ao mesmo ritmo.	O ritmo de ensino pode variar, com base nas necessidades de aprendizagem dos alunos.
Tenho tendência para usar estratégias de ensino similares todos os dias.	Conforme a situação, dou aos alunos oportunidades para escolherem as actividades com base nos seus interesses.
Todos os alunos realizam as mesmas actividades.	Procuro variar as estratégias de ensino (prelecções, aulas orientadas, dramatizações, leituras).
Todos os alunos completam todas as actividades.	Os alunos completam diferentes actividades, com base nas suas necessidades ou preferências de aprendizagem.
Todos os alunos são envolvidos em todas as actividades de aprendizagem.	Uso métodos para testar e para consolidar (acelerar, eliminar, substituir) o trabalho, conforme se revelar apropriado.
O meu trabalho de enriquecimento oferece mais conteúdos ou uma maior aplicação das competências.	O meu trabalho de enriquecimento exige de mim um pensamento crítico e/ou criativo, a produção de ideias, pensamentos e perspectivas novos.
Ao voltar a abordar uma matéria já dada, ofereço mais prática, usando um método de ensino similar.	Ao voltar a abordar uma matéria já dada, uso um método de ensino diferente daquele que utilizei para a ensinar da primeira vez.
As minhas actividades de revisão envolvem, normalmente, um raciocínio de baixo nível — (conhecimento e compreensão) para reforçar competências e conteúdos básicos.	As minhas actividades de revisão exigem de mim um raciocínio de nível mais elevado, ao mesmo tempo que reforço competências e conteúdos básicos.
Parto do princípio de que os alunos possuem um conhecimento limitado, ou nenhum conhecimento, dos conteúdos curriculares.	Antes de iniciar uma unidade curricular, uso estratégias de pré-avaliação para determinar os conhecimentos que os alunos já possuem.
Normalmente, avalio a aprendizagem dos alunos no final de uma unidade curricular.	Recorro à avaliação contínua para verificar a aprendizagem dos alunos ao longo de uma unidade curricular.
Normalmente, uso o mesmo instrumento de avaliação produto ou projecto para todos os alunos.	Tenho em consideração as diferenças entre os alunos, oferecendo-lhes uma variedade de formas de demonstrarem o que aprenderam.

(Heacox, 2006, pp. 26-27)

Anexo 3 – Questionário sobre tipos de inteligência

QUESTIONÁRIO: Tipos de Inteligência			
Nome: _____ Nº _____			
	Questões	Sim	Não
1	Quando pensas, os teus pensamentos são expressos em palavras?		
2	Gostas de utilizar cores diferentes nos teus cadernos?		
3	Gostas de <i>puzzles</i> ou outros jogos lógicos?		
4	Gostas de jogos de mímica?		
5	Gostas de utilizar esquemas, gráficos ou tabelas para resolver problemas?		
6	Preferes estudar sozinho/a?		
7	Tens facilidade em exprimir oralmente as tuas ideias?		
8	Gostas de pensar sobre as causas dos teus problemas e tentar resolvê-los sozinho/a?		
9	Consegues lembrar-te dos pormenores que vês (formas, cores, etc.)?		
10	Gostas de ler?		
11	Quando há um conflito, tentas ver o ponto de vista do outro e compreendê-lo?		
12	Gostas de aprender mexendo nos objectos?		
13	Gostas de ter tempo para estar sozinho/a?		
14	Acontece-te bateres os dedos ou os pés ao ritmo de uma canção?		
15	Gostas de pensar sozinho sobre o que aprendes e o que acontece à tua volta?		
16	Gostas de estudar a ouvir música?		
17	Gostas de escrever?		
18	Gostas de trabalhar com números, como por exemplo fazer contas e cálculos?		
19	Sabes muitas canções de cor?		
20	Gostas de praticar exercício físico?		
21	Quando pensas, os teus pensamentos são expressos em imagens?		
22	Tens facilidade em fazer amigos?		
23	Gostas de fazer experiências sobre a matéria que aprendes?		
24	Resolves problemas com facilidade?		
25	Gostas de trabalhar em grupo?		
26	Gostas de desenhar ou tirar fotografias?		

Se respondeste SIM a 1, 7, 10, 17	Inteligência Linguística
Se respondeste SIM a 3, 5, 18, 24	Inteligência Lógico-Matemática
Se respondeste SIM a 2, 9, 21, 26	Inteligência Visual-Espacial
Se respondeste SIM a 14, 16, 19	Inteligência Musical
Se respondeste SIM a 4, 12, 20, 23	Inteligência Corporal -Quinestésica
Se respondeste SIM a 11, 22, 25	Inteligência Interpessoal

(Coelho & Correia, 2006)

Anexo 4 – Carta dirigida aos pais da turma 10ºY

Escola Secundária de _____

Exm^{os} Pais e/ou Encarregados de Educação:

Com o objectivo de ajudar todos os meus alunos a serem bem sucedidos na escola, estou a recolher informação acerca daquilo que cada aluno sabe e do que precisa de aprender. Estou, também, a perguntar aos alunos quais são as suas formas de aprendizagem preferidas. Alguns alunos, por exemplo, gostam de aprender fazendo e construindo coisas, outros preferem a leitura e a discussão de temas nas aulas e outros ainda aprendem melhor fazendo desenhos ou esboços. Se eu souber mais sobre as formas preferidas de aprender dos alunos e sobre os seus pontos fortes e os seus interesses, estarei em melhores condições de planear o meu currículo mais adequadamente.

As famílias podem ajudar-me a conhecer melhor os seus filhos. Em anexo a esta carta, envio um Formulário de verificação das inteligências múltiplas. Este formulário de verificação irá fornecer-me informação acerca das formas preferidas de pensar e de aprender do vosso/a filho/a. Baseia-se nas ideias do Dr. Howard Gardner, da Universidade de Harvard. Gardner defende que todas as pessoas têm pontos fortes ou preferências nas suas maneiras de pensar e de aprender. De facto, Gardner descreveu oito formas de pensar, de aprender e de demonstrar que se aprendeu. Designa-as de inteligências múltiplas. As pessoas aprendem mais facilmente nas áreas em que são fortes. No entanto, ele também sugere que, com a prática, podemos melhorar a nossa capacidade de usar estas oito maneiras de pensar.

Leiam, por favor, com atenção cada item da lista e assinalem com uma cruz cada uma das afirmações que acreditam poderem ser usadas para descrever o vosso filho. Não há respostas certas ou erradas. Devolvam-me, por favor, o formulário de verificação, pelos vossos educandos. Depois de ter estudado o vosso formulário de verificação, enviar-vos-ei informações acerca das preferências de aprendizagem do vosso filho.

Obrigada!

Agradeço desde já a vossa colaboração.

Com os melhores cumprimentos.

Adaptado de “ Diferenciação Curricular na Sala de Aula - Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos” de Diane Heacox [copyright©2002. Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis, MN 80W735-7323 www.freespirit.com].

Anexo 5 – Inventário de interesses

Inventário de interesses

Nome: _____ Ano/Turma _____

Conhecer-te melhor será importante para podermos trabalhar em conjunto. Responde ao questionário com veracidade.

1. Qual é a tua disciplina preferida? _____
Porquê? _____

2. Em que disciplina és melhor? O que a torna fácil para ti?

3. Quais as disciplina(s) mais difíceis para ti? O que a(s) torna mais difíceis?

4. Que disciplina te obriga a pensar mais e a trabalhar mais? Porque é que ela representa um desafio maior para ti?

5. Classifica os seguintes tópicos, de acordo com os teus interesses.
1 = interessa-me muito, 2 = interessa-me um pouco, 3 = não me interessa)

<input type="checkbox"/> Desporto	<input type="checkbox"/> Teatro	<input type="checkbox"/> Política	<input type="checkbox"/> Línguas
<input type="checkbox"/> Música	<input type="checkbox"/> Cinema	<input type="checkbox"/> Televisão	<input type="checkbox"/> Ambiente
<input type="checkbox"/> Dança	<input type="checkbox"/> Videojogos	<input type="checkbox"/> Informática	<input type="checkbox"/> Outro.
<input type="checkbox"/> Leitura	<input type="checkbox"/> Ciência	<input type="checkbox"/> Economia	Qual? _____

2. Se tivesses a possibilidade de explorar algum assunto do teu interesse, escolherias? Sê específico/a. (Por exemplo, ficção científica, meteorologia, arte, Camões, África, o espaço).

3. Indica três coisas que gostas de fazer nos teus tempos livres (para além de estares com os teus amigos)? _____

4. A que clubes, grupos, equipas ou organizações pertences? Inclui tanto as actividades relacionadas com a escola, como as que são independentes da escola.

5. Quais são os teus jogos ou desportos preferidos?

6. Alguma vez aprendeste a fazer alguma coisa sem a ajuda de outra pessoa? Se sim, o quê?

7. Se criasses agora um clube de leitura, que género de livros gostarias que aí fossem lidos?

8. Imagina que alguém te procurava para obter informações sobre algum assunto que conheces bem. Que assunto seria esse? _____

9. Se pudesses planear uma viagem de estudo, onde irias? Porque escolherias esse lugar?

10. Quando estás a usar o computador, normalmente estás a

- | | | |
|---|--|---|
| <input type="checkbox"/> jogar | <input type="checkbox"/> visitar sítios na Net | <input type="checkbox"/> trocar e-mails |
| <input type="checkbox"/> fazer trabalhos | <input type="checkbox"/> visitar chatrooms | <input type="checkbox"/> fazer programação |
| <input type="checkbox"/> fazer investigação | <input type="checkbox"/> fazer compras | <input type="checkbox"/> outro. Qual? _____ |

11. Se pudesses fazer uma entrevista a um especialista em alguma área, que assunto escolherias para falar com ele? _____

12. Se pudesses fazer uma entrevista a uma pessoa importante do passado e a outra presente, quem escolherias? Por que razão seleccionarias essas duas pessoas?

13. Nesta altura, que profissões te fascinam mais? _____

18. Na escola, eu prefiro trabalhar:

- sozinho com outra pessoa num grupo pequeno grupo num grupo grande

19. Na escola, eu aprendo melhor:

- sozinho com outra pessoa num grupo pequeno grupo num grupo grande

20. Que métodos ou estratégias te ajudam a aprender?

21. Pensa num(a) excelente professor que já tiveste. Descreve o que o tornava tão especial.

22. Qual foi o trabalho ou projecto realizado dentro ou fora da escola de que te orgulhas mais? Porquê? _____

23. Como imaginas o teu futuro? O que te vês a fazer daqui a dez anos?

24. Que mais gostarias de dizer acerca de ti?

Adaptado de “Diferenciação Curricular na Sala de Aula - Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos” de Diane Heacox [copyright©2002. Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis, MN 80W735-7323 www.freespirit.com].

Anexo 6 – Formulário de Verificação de Inteligências Múltiplas

Formulário de Verificação de Inteligências Múltiplas

Nome: _____ Ano/Turma _____
Nº _____

A informação que me for fornecida ajudar-me-á a compreender-te melhor. Não há respostas certas ou erradas. Por favor, assinala com X os itens que, segundo a tua opinião, te descreve melhor.

- 1. Realizas com facilidade e precisão as tarefas que implicam exercício físico, demonstrando boa coordenação motora, equilíbrio.
- 2. Interessas-te muito por matemática.
- 3. Memorizas melodias com facilidade.
- 4. Observas com muita curiosidade aquilo que te rodeia.
- 5. Gostas muito de fazer quadros, gráficos, mapas e de organizar informação.
- 6. Gostas muito de contar histórias e de te envolver em conversas e discussões.
- 7. Interessas-te profundamente pelo que está certo e errado, pela justiça e injustiça.
- 8. Fazes perguntas para obter mais informação sobre aquilo que observas.
- 9. Preferes trabalhar sozinho/a.
- 10. Consegues desmontar coisas e voltar a montá-las com facilidade.
- 11. Escreves sem cometer muitos erros de ortografia.
- 12. És muito organizado e percebes facilmente qual é a altura indicada para fazer alguma coisa.
- 13. Consegues influenciar as opiniões e as acções dos outros; normalmente lideras os grupos que integras.
- 14. Resolves mentalmente problemas matemáticos com facilidade.
- 15. És muito falador e consegues transmitir as tuas ideias oralmente de forma clara.
- 16. Tens facilidade em tocar um instrumento musical e/ou tens uma boa voz.
- 17. Gostas de resolver puzzles ou quebra-cabeças.
- 18. Compreendes ideias abstractas.
- 19. Gostas de estar sempre em movimento e de te manteres activo.
- 20. Desenhas e fazes esboços com grande precisão e pormenor.
- 21. Improvisas música vocal ou instrumental e/ou compões música.
- 22. És capaz de te adaptar e de te ajustar à mudança das circunstâncias; és flexível.
- 23. Se te pedem para aprender um jogo, uma dança ou um movimento que requeira destreza e flexibilidade física e motora, tu aprende-lo rápida e facilmente.
- 24. Os computadores fascinam-te e estimulam-te; utilizas facilmente o computador para outras actividades que não simplesmente jogar.
- 25. És sensível aos sentimentos, pensamentos e motivações dos outros.
- 26. Gostas que as coisas estejam bem arrumadas segundo uma ordem lógica.

- 27. Sobrevives bem no mundo fora da escola; percebes bem o modo como a sociedade e os seus sistemas e grupos funcionam e consegues usar esse conhecimento para obter vantagens para a tua vida.
- 28. Gostas de exteriorizar os seus pensamentos e sentimentos, de representar peças satíricas e peças de teatro; és por vezes dramático nas tuas atitudes e comportamentos.
- 29. Tens facilidade em memorizar nomes de pessoas, nomes de lugares, datas e outros factos.
- 30. Consegues imitar os gestos ou os maneirismos dos outros.
- 31. Gostas de fazer esboços de ideias ou de as representar de uma forma visual.
- 32. Tens bons desempenhos em desportos ou noutras actividades físicas (dança, artes marciais, etc.).
- 33. Consegues facilmente identificar, categorizar e classificar objectos, informação e ideias.
- 34. Preferes trabalhar e aprender na companhia dos outros.
- 35. Gostas de jogos de palavras, como palavras-cruzadas e sopas de letras.
- 36. Compreendes as noções de causa e efeito, de acção e consequência.
- 37. Tens uma vontade determinada.
- 38. Demonstras um grande interesse por música.
- 39. Identificas e transmites sentimentos com clareza.
- 40. Interages com os outros, mostrando à vontade e confiança.
- 41. Aprendes melhor vendo e observando; relembras a informação por meio de imagens e desenhos.
- 42. Sentes-te bem com a tua própria individualidade, independentemente da pressão exercida pelos teus colegas.
- 43. Transmites facilmente pensamentos e ideias por escrito.
- 44. Demonstras interesse e sensibilidade pela natureza.
- 45. Possuis um vocabulário vasto.
- 46. Gostas de ler e de fazer pesquisa para conhecer melhor assuntos que te interessam.
- 47. Os números e as estatísticas fascinam-te (por exemplo, os resultados do futebol); tens uma excelente memória para esses números.
- 48. Tens a capacidade de organizar e de mobilizar os outros para qualquer projecto.
- 49. Sentes facilmente o ritmo dos movimentos, do discurso ou das palavras.
- 50. Gostas de puzzles, labirintos e de outros quebra-cabeças visuais.
- 51. Tens uma forte consciência de si mesmo; tens uma elevada auto-estima.
- 52. Cantas ou trauteias canções com frequência.
- 53. Reflectes e ponderas as situações.
- 54. Preferes envolver-te activamente num assunto, em vez de apenas ouvir os outros ou de fazer leituras sobre esse tópico.
- 55. Gostas de jogar xadrez, damas e outros jogos de estratégia.
- 56. Reconheces e compreendes, com facilidade, os teus pontos fortes e as suas limitações pessoais.
- 57. Gostas de fazer maquetas e figuras a três dimensões (por exemplo, construções com blocos).
- 58. Fazes amizade facilmente.

Obrigada pela tua colaboração!

Adaptado de “Diferenciação Curricular na Sala de Aula - Como efectuar alterações curriculares para todos os alunos” de Diane Heacox [copyright©2002. Free Spirit Publishing Inc., Minneapolis, MN 80W735-7323 www.freespirit.com].

Extraído de “Multiple Intelligences in the Classroom” de Thomas Armstrong (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000), p. 24-27. Adaptado com autorização.

Anexo 7 – Reflexão sobre o processo de aprendizagem

Escola Secundária de _____

Reflexão sobre o meu processo de aprendizagem

Nome _____ Ano/Turma _____ Nº _____

Aprendo melhor quando...

1. interpreto bem.
2. alguém me explica em pormenor.
3. colaboro com outros.
4. vejo apresentações em PowerPoint.
5. as tarefas estão bem formuladas.
6. trabalho com um parceiro ou em grupo.
7. percebo bem qual a finalidade da tarefa.
8. disponho de tempo suficiente para realizar essa tarefa.
9. ouço gravações na sala de aula.
10. represento papéis.
11. participo em jogos.
12. vejo palavras escritas.
13. vejo palavras e imagens.
14. tenho que estudar para um teste.
15. há imagens a acompanhar o texto. —
16. sublinho as frases que me interessam.
17. ouço música enquanto estudo.
18. estudo sozinho, sem barulho.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

Compreendo melhor um texto escrito quando...

1. traduzo o texto.
2. leio o texto em voz alta.
3. leio o texto em silêncio e sublinho as ideias principais.
4. alguém me orienta a leitura através de exercícios.
5. entendo logo o tema.
6. o conteúdo do texto me interessa.
7. tomo nota das palavras importantes para a compreensão do conteúdo.
8. alguém me explica as palavras desconhecidas.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Compreendo melhor textos falados ou gravados quando...

1. tomo notas.
2. posso falar com alguém sobre o texto.
3. posso desenhar/apresentar graficamente aquilo que compreendi.
4. posso mostrar/identificar imagens sobre aquilo que entendi.
5. tenho já uma ideia do que se trata.
6. tenho oportunidade de ouvir a gravação várias vezes.
7. ouço uma pessoa a falar/apresentar o texto e depois ouço a gravação.
8. tenho de dar respostas a perguntas feitas previamente sobre o texto.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	

Consigo aprender melhor as palavras quando...

1. falo em voz alta, sozinho.
2. organizo, de memória, as palavras numa determinada ordem.
3. procuro o seu significado no dicionário.
4. as aplico na redacção de textos.
5. participo em jogos.
6. tenho que as aprender para um exame.
7. as escrevo várias vezes.
8. me recordo da situação em que as ouvi.
9. as utilizo numa conversa.
10. faço cópias.
11. faço ditados.
12. leio livros.

1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

Aprendo melhor gramática quando...

1. percebo bem a regra.
2. alguém me corrige enquanto falo.
3. eu próprio consigo chegar à regra.
4. a explicação é feita através de PowerPoint.
5. aplico/treino a regra em exercícios.
6. faço uma exposição oral à turma do conteúdo gramatical.

1	
2	
3	
4	
5	
6	

Adaptado do CD de Apoio ao Professor do manual LINK UP – Inglês – Nível de Continuação - 10º ANO, de Carlota S. Martins, Célia A. Lopes e Noémia Rodrigues – Texto Editores

Anexo 8 – Questionário sobre estilos de aprendizagem.**Learning Styles
Cognitive Preference Inventory**

Select the option, V, Vr, A, or K that best relates to you most of the time.

You may choose more than one option. Your first reaction is usually the best.

1. *I 'take in' new information best when:*

- V** - I can see information in picture or diagram form
- Vr** - I read the written instructions
- A** - Someone talks or explains to me
- K** - I can get hands-on experience

2. *When I am giving directions, I usually:*

- V** - Draw a map
- Vr** - Write down the directions
- A** - Tell them how to get there
- K** - Take the person and show them the way

3. *I remember directions best when:*

- V** - Someone gives landmarks to guide me
- Vr** - I write them down
- A** - I have oral directions and repeat them aloud
- K** - I have been taken through the route once

4. *When I am not sure how to spell a word, I often:*

- V** - See the word in my mind and 'see' how to spell it
- Vr** - Look it up in the dictionary
- A** - Sound the word out in my mind or aloud
- K** - Write down different ways of spelling the word

5. *To remember and recall an event, I would want to:*

- V** - See pictures
- Vr** - Read a description
- A** - Tell it aloud to someone
- K** - Replay it through movement - acting, pantomime or drill

6. *I seem to remember objects better if:*

- V** - I can see a picture, a pattern
- Vr** - I have read about it
- A** - I create jingles or rhymes
- K** - I have touched or worked with them

7. *When using a new piece of equipment, ie. computer, camera, I would:*

- V** - Follow the diagrams in the instructions book
- Vr** - Read the directions that come with it
- A** - Ask someone to 'talk' me through it
- K** - Jump right in and figure it out

8. *I enjoy:*

- V** - Making or viewing slides, photographs
- Vr** - Reading about things that interest me
- A** - Reciting or writing poetry
- K** - Working with my hands, repairing and building things

9. *I prefer to find out about something new by:*

- V** - Seeing pictures, diagrams about it
- Vr** - Reading about it, finding a website
- A** - Talking about it
- K** - Doing it

10. *I prefer a teacher who uses:*

- V** - Charts, diagrams, graphs
- Vr** - Handouts, books, readings
- A** - Discussion, guest speakers
- K** - Demonstrates, practical sessions

Total your responses:

Visual _____ (prefer to take in information by seeing)

Vreading _____ (prefer to take in information by reading, writing)

Auditory _____ (prefer to take in information by listening, talking)

Kinesthetic _____ (prefer to take in information

The highest score represents your greatest strength.

If scores are tied, or close you may have strengths in several areas and can 'play' with different strategies to see what works best for different types of learning.

Knowing our area(s) of greatest strength gives us a starting point.

For example, if you have a visual preference, find a picture, diagram or chart; for Vreading preference try to begin by reading material or instructions; You will then be more successful in listening / discussing (auditory) and applying (kinesthetic) new learning.

Franklynn Chernin © 1998, 2008

Learning Styles: Cognitive Preferences

Read the descriptions below. You will identify with parts of all three.

People with Visual Preferences:

- Like to arrange their space and their work; remember what they see rather than what they hear, forget to relay verbal messages
- Need to see the 'whole picture' before they have a clear idea
- Respond to colour, art, mapping; may know what to say but have difficulty coming up with the right words
- Like to have a plan, good organizers, would rather show you than tell you
- Usually don't mind outside noise, doodle during phone conversations, classes, meetings
- Are often good spellers, usually need to have verbal instructions repeated

People with Visual Reading Preferences:

- Enjoy reading and would rather read than be read to
- Often reread (silently), rewrite notes, ideas
- Like handouts, prefer information in words as opposed to charts, diagrams
- Like to use dictionaries, manuals, texts

People with Auditory Preferences:

- Talk to themselves; like to talk through a problem; read aloud; often move their lips and pronounce the words as they read; often repeat words to hear them
- Often good speakers; speak in rhythmic patterns; remember what they hear
- Don't visualize well; can spell better out loud; respond to patterns of sound, speech, music
- Find writing difficult; are talkative, love discussion

People with Kinesthetic Preferences:

- Need to move a lot; can't sit still for long periods; like to experiment and practice
- Like to touch and be physically involved with materials; memorize by walking and seeing
- May have messy handwriting; use a finger as a pointer when reading; gesture a lot
- Respond to movement, gestures, dance; want to act things out
- Have difficulty remembering a place unless they've actually been there

Which is the most like you? Is the result the same as the Inventory you completed?

You decide your greatest area of strength _____

2nd _____

3rd _____

4th _____

In <http://www.georgebrown.ca/saffairs/stusucc/learningstyles.aspx>
(Chernin, 2008)

Anexo 9 – Grelha de registo dos diferentes perfis de aprendizagem

ESCOLA SECUNDÁRIA DE _____
 Ano lectivo 2009/10
 REGISTO DE OBSERVAÇÕES

Nome	Inteligências dominantes	Estilo aprendizagem	Preferências
AlexT1	Interpessoal / Naturalista / Verbal-linguística	Cinestésico +Auditivo	Estudo individual. Imagens. Leitura c/ sublinhados + reescrita. Memória auditiva. Aplic.prática.
ALauR2	Musical / Interpessoal	Visual	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Ler em voz alta. Aplic.prática.
ARi3	Interpessoal/ Intra- pessoal	Visual + Auditivo	Trabalho colaborativo. Troca impressões. Memória visual e auditiva. Dramatização. Aplic.prática.
ASofP5	Cinestésica /Musical/Lógico- matemática	Cinestésico	Trabalho colaborativo. Troca impressões. Memória visual e auditiva. Estudo individual. Aplic.prática.
AndS6	Lógico-matemática / Cinestésica	Cinestésico + Visual	Trabalho colaborativo. Troca impressões. Interesse determinante. Repetição. Aplic.prática.
AndT7	Musical / Intrapessoal	Auditivo	Leitura em silêncio. Orientação prévia.
ArtV8	Intrapessoal / Naturalista	Cinestésico + Visual	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Estudo individual.
CatO10	Intrapessoal / Naturalista / Lógico-matemática	Visual	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Estudo individual. Inferir regra. Orientação prévia.
DanS11	Lógico- matemática/ Verbal-linguística	Vleitura	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Inferir regra. Orientação prévia
DiaM12	Lógico-matemática	Vleitura	Trabalho colaborativo. Estudo individual. Memória visual. Orientação prévia. Repetição.
DioM13	Cinestésica	Cinestésico + Visual	Trabalho colaborativo. Estudo individual. Memória visual. Jogos. Repetição.
FabS14	Cinestésica /Musical/ Inter e Intrapessoal	Auditivo + Visual	Trabalho colaborativo. Estudo individual. Memória visual e auditiva. Aplic. prática.

FilC15	Interpessoal / Naturalista Cinestésico	Visual + Cinestésico	Trabalho colaborativo. Jogos. Memória visual. Aplic. prática.
JoaVi16	Naturalista Cinestésico	Visual	Trabalho colaborativo. Jogos. Aplic. prática. Repetição.
JoFer17	Lógico-matemático / Interpessoal	Visual	Estudo individual. Orientação prévia. Aplic. prática. Inferir regras.
JLuC18	Lógico-matemática / Verbal- linguística / Cinestésica	Vleitura + Cinestésico	Estudo individual. Memória auditiva. Jogos. Dramatização. Aplic. prática.
JPeM19	Cinestésico / Intrapessoal	Cinestésico + Visual	Trabalho colaborativo. Jogos. Inferir regra. plic. prática.
MariG20	Verbal- linguístico / Interpessoal	Vleitura + Auditivo	Trabalho colaborativo. Estudo individual. Memória visual. Leitura silenciosa.
NuCa21	Cinestésico/ Verbal-linguístico	Vleitura	Trabalho colaborativo. Estudo individual. Leitura silenciosa. Repetição.
PedVi22	Cinestésico / Lógico-matemática	Cinestésico + Auditivo	Estudo individual. Memória auditiva. Leitura silenciosa. Inferir regra.
RafC23	Intrapessoal / Lógico-matemática	Cinestésico + Visual	Estudo individual. Memória visual. Leitura silenciosa. Inferir regra. Jogos.
RicFe24	Cinestésica / Lógico-matemática /Naturalista	Vleitura + Cinestésico + Visual	Trabalho colaborativo. Memória visual e auditiva. Leitura silenciosa. Inferir regra. Repetição.
RicM25	Intrapessoal / Cinestésica	Cinestésico + Visual + Auditivo	Trabalho colaborativo. Estudo individual. Memória visual. Leitura silenciosa. Jogos.
RubN26	Interpessoal /Intrapessoal	Cinestésico	Compreensão essencial. Trabalho colaborativo. Orientação. Memória visual. Inferir regra. Repetição.
TaCo27	Verbal-linguística / Cinestésica/ Interpessoal	Vleitura	Trabalho colaborativo. Estudo individual. Memória visual. Repetição. Inferir regra.
TiaC28	Musical / Interpessoal/ Cinestésica	Cinestésico + Visual	Compreensão essencial. Orientação Memória auditiva e visual. Inferir regra. Repetição.

Anexo 10 – Planificação para o 2º período

ESCOLA SECUNDÁRIA DE _____

Ano lectivo 2009 - 2010

Planificação para o 2º período

10.º ano

Manual: *Sixteen +*

	OUVIR	LER	FALAR	ESCREVER
Competências a desenvolver:	O aluno é capaz de compreender discurso fluído e seguir linhas de argumentação dentro dos tópicos abordados neste (s) domínio(s), integrando a sua experiência e conhecimentos já adquiridos noutras disciplinas.	O aluno é capaz de compreender diversos tipos de textos e reconhecer as suas características, mobilizando conhecimentos e competências já adquiridos.	O aluno é capaz de interagir com eficácia em língua inglesa, participando em discussões, emitindo opiniões e defendendo pontos de vista.	Elabora textos claros e variados, de modo estruturado, atendendo à sua função e destinatário sobre os tópicos abordados.
Uso de língua	Demonstra abertura perante novas experiências e ideias e face a outras sociedades, manifestando interesse em conhecê-las. Relaciona a sua cultura de origem com outras, relativizando o seu ponto de vista e sistema de valores culturais, demonstrando capacidade de questionar atitudes estereotipadas perante outros povos e culturas.			
Competências Sociocultural e de Aprendizagem	Demonstra uma atitude proactiva perante o processo de aprendizagem da língua inglesa, mobilizando e desenvolvendo estratégias autónomas e colaborativas, adaptando com flexibilidade às aprendizagens. Demonstra capacidades de auto-regulação do seu processo de aprendizagem, reflectido sobre os processos e dificuldades e procurando encontrar soluções. Revela capacidade para mobilizar conhecimentos adquiridos e integrar conhecimentos novos, demonstrando abertura para utilizar a língua inglesa, mesmo que para tal se tenha que expor ao risco, revelando vontade de comunicar em situações reais. Demonstra abertura e independência na busca, compreensão e partilha de informação, utilizando fontes e suportes variados. Revela uma atitude crítica perante a informação, demonstrando capacidade de seleccionar e avaliar, adequando aos fins a que se destina.			

Objectivos específicos	Domínios de referência / Textos	Estratégias Interpretação e produção de texto	Língua Inglesa	Avaliação	Nº de aulas
<p>No fim do período o aluno será capaz de...</p> <ul style="list-style-type: none"> - interpretar textos em registos diferentes. - produzir diversos tipos de texto de acordo com a tipologia abordada. - seleccionar vocabulário - exprimir opiniões sobre os temas em questão. - aplicar conhecimentos a nível das estruturas estudadas. - utilizar com alguma eficácia os dicionários e outros auxiliares. - utilizar ou recorrer a fontes de informação online como estratégia de superação de dificuldades 	<p><u>Man and Technology</u></p> <p>A dream house magazine article</p> <p>The future of the Internet/ access to the Int. Chat script/homepage</p> <p>Designing computer games interview/survey</p> <p>Interview with the first female space tourist Interview</p> <p>Isaac Asimov / I, Robot (workbook)</p> <p><u>Short story</u></p> <p>Starlight de Isaac Asimov Literary text</p> <p><u>Global Communication</u></p> <p>Young people and Youth TV Online information</p> <p>The printed word Newspaper article</p>	<p><u>Ouvir/Ler</u> Mobilizar competências prévias. Identificar o tipo e contexto do enunciado. Identificar/descodificar palavras-chave. Identificar ideias presentes no texto. Interpretar informação explícita ou implícita. Interpretar atitude, emoções, ponto de vista e intenções do/a autor/a. Reconhecer elementos de coesão e sequência no texto. Seleccionar informação. Relacionar o que vê/lê/ouve com as suas vivências pessoais. Reconhecer a dimensão sociolinguística/cultural do texto. Identificar marcas do texto oral/escrito que induzem mudança de estratégia discursiva, de assunto, de argumentação. Avaliar a sua interacção com o texto e os seus processos de interpretação.</p> <p><u>Falar</u> Mobilizar competências prévias. Adaptar o registo ao contexto de enunciação. Usar elementos convencionados em sociedade. Interagir, pedindo clarificação, reformulação e/ou repetição. Usar formas alternativas de expressão e compensação. Verbalizar percepções, experiências, opiniões. Avaliar a sua participação no processo interactivo e a os seus progressos.</p> <p><u>Escrever</u> Mobilizar competências prévias. Localizar e seleccionar informação de fontes diversas. Organizar informação de acordo com o tipo de texto e registo pretendido. Usar elementos de coesão nos textos produzidos. Reformular o texto para o adequar à tarefa proposta. Avaliar os seus trabalhos escritos a nível da correcção e eficácia e os seus progressos na produção escrita.</p>	<p>Conjunções</p> <p>Voz Passiva</p> <p>Verbos seguidos de preposição</p> <p>Futuro - diferentes modos de indicar acções futuras</p> <p>Verbos e expressões seguidas de gerúndio</p> <p>Verbos seguidos de infinito</p>	<p>Testes sumativos</p> <p>Fichas formativas</p> <p>Trabalho de pesquisa</p> <p>Apresentações orais</p> <p>Observação directa</p>	<p>+ /- 46</p>

Anexo 11 – Mapa curricular da unidade “O Mundo Tecnológico”

Mapa curricular

Tema: O Mundo Tecnológico			
Conteúdos		Competências	Projectos/ produtos*
As invenções mais marcantes.	Voz Passiva*	Recolher informação a partir de uma tipologia diversificada de textos Co, VL, VE, M	- exposição oral An, VL
A influência da tecnologia na vida diária.	Verbos seguidos de gerúndio	Identificar invenções e inventores relevantes.* C, VE	- entrevista (simulação) Co, Ap, VL
Mudanças sociais causadas pela(s) tecnologia(s).	Conectores de tempo e sequência	Descrever objectos e sua finalidade. Co, Ap, VL	- discussão/debate An, VL, Inter
O futuro (possível evolução)	Conectores finais*	Escolher as invenções mais relevantes e justificar.* An, Av	- preparação de uma apresentação electrónica Co, Ap, VE, VL
A exploração espacial: cronologia / vantagens e desvantagens	Tempos do passado (Simple Past/Past Continuous/Past Perfect)*	Analisar mudanças sociais causadas pela revolução tecnológica.* An, Av	- criação de cartaz /documentário/BD Co, Ap, VE,VL
	Futuro (Will/Going to/Present Continuous/Simple Present)*	Prever evolução futura. An, Av, S	- dramatização de entrevista(s)/excerto texto literário Ap, VL, CC, Inter
		Analisar vantagens e desvantagens da exploração espacial An, Av	
Taxonomia de Bloom C – conhecimento Co – compreensão Ap – aplicação An – análise A – avaliação S – síntese		Inteligências Múltiplas de Gardner VL – Verbal/linguística LM – Lógica/Matemática VE – Visual/Espacial CC - Corporal Cinestésica M – Musical Inter – Interpessoal Intra – Intrapessoal N – Naturalista	
Pontos de fuga e diversificação* Pontos onde será oferecida maior diversidade de recursos, estratégias e metodologias.			

Anexo 12 - Matriz de integração de actividades.

Taxonomia de Bloom						
Inteligências Múltiplas de Gardner	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Avaliação	Síntese
Verbal/Linguística	Identificação invenções e inventores relevantes.	Adivinhar qual o objecto descrito.	Descrição de objectos e sua finalidade.	Escolher as invenções mais relevantes e justificar.	Analisar vantagens e desvantagens da exploração espacial	Realização de uma exposição oral sobre um dos temas do tópico.
Visual/Espacial		Visualização de um filme relacionado com o tema.	Criação de cartaz /documentário/BD		Preparação de uma apresentação electrónica sobre uma invenção	
Lógica/ Matemática		Construção de uma cronologia das invenções mais relevantes.				
Corporal/Cinestésica					Dramatização de entrevista(s) e ou excerto texto literário	Apresentação em pares /grupos da exposição oral
Interpessoal			Realização de entrevista (simulação)	Realização de discussão/debate sobre videojogos		
Intrapessoal				Descrição da casa dos seus sonhos	Depoimento sobre a influência da tecnologia na sua vida pessoal.	
Musical	Completamento de canção sobre a tecnologia.	Identificação da mensagem da canção				
Naturalista				Analisar mudanças sociais causadas pela revolução tecnológica.		Previsão de tendências de evolução futura.

Anexo 13 - Lista de verificação de aprendizagens realizadas e plano individual de trabalho

Escola _____

Ano lectivo 2009/10

10th form (Level 6)2nd term

Name _____ Form/class _____ No _____

INDIVIDUAL CHECKLIST

TOPIC: It's a Technological World

Tick the right column [v] according to what you already know or what you need to improve.

	No problem	I need some help	What's that?
Vocabulary and language functions			
Describing character			
Describing objects			
Explaining their purpose			
Interviewing			
Giving opinion on issues			
Narrating past events			
Grammar			
Simple Past			
Past Continuous			
Past Perfect			
Will Future			
Going to			
Future with Present Continuous			
Future with Simple Present			
Final connectors			
Time and sequence connectors			
Verbs followed by -ing form			
Verbs followed by preposition			
Passive voice			

INDIVIDUAL WORK PLAN

READING Tasks	Type	Date	Evaluation*	Opinion
1.				
2.				
3.				
4.				
5.				
Optional				
Literary text				

*E – Excelent G – Good S – Satisfactory W – Weak

LISTENING Tasks	Type	Date	Evaluation	
1.				
2.				
3.				
Optional				

WRITING Tasks	Type	Date	Evaluation	
1.				
2.				
3.				
Optional				

SPEAKING Tasks	Type	Date	Evaluation	
1.				
2.				
Optional				

VOCABULARY worksheets	Type	Date	Evaluation	
1.				
2.				
3.				
4.				
Optional				

GRAMMAR worksheets	Type	Date	Evaluation	
1.				
2.				
3.				
4.				
Optional				

PROJECT	Type	Date	Evaluation	
Optional				

Plan evaluation	
My evaluation	Teacher's evaluation
To improve my language skills, I still need ...	

Anexo 14 – Plano de trabalho para a unidade “O Mundo Tecnológico”

Escola _____

Ano lectivo 2009/10

10º ano

2º período

PLANO DE TRABALHO PARA O TÓPICO “ O MUNDO TECNOLÓGICO

<p><u>1ª aula</u> 5.01.2010</p> <p>Apresentação do projecto</p> <p>Auto-conhecimento</p> <p>Recursos a utilizar</p> <p>Etapas obrigatórias</p>	<p>O que é a diferenciação? Como se processa? Que vantagens poderá trazer? A quem se destina? Como avaliar dentro deste esquema?</p> <p>As diferentes inteligências (Quais são? O que significam?) Conhecimentos, capacidades e competências (caracterização da turma e dos alunos individualmente) Preferências e estilos de aprendizagem. (Qual o perfil de aprendizagem?)</p> <p>Manual e livro de apoio Fichas de apoio (léxico e funcionamento da língua) Conto: “Starlight” de Isaac Asimov Sites vários: ESA /NASA Filmes: Contacto /The Net/ AI / I, Robot Mary Glasgow Magazines</p> <p>5 leituras e respectivas fichas 5 fichas de apoio (funcionamento da língua) 2 fichas de apoio (alargamento lexical) 2 textos produzidos 1 leitura de texto literário 1 participação em debate 1 projecto de investigação 1 apresentação oral</p>	<p>GG</p> <p>20 m</p>
<p><u>2ª aula</u> 7.01.2010</p>	<p>Introdução ao tema: Dependência da tecnologia e das máquinas. Teste: Quantas máquinas utilizamos num dia normal? Quem as criou? Quando? Trabalho de grupo</p> <p>A- Introducing the topic: “It’s a technological world” B- Discussing our dependence on machines and their usefulness. C- Selecting the most important inventions. D- Describing the most relevant changes brought about by technology.</p>	<p>PG</p>



3ª aula 12.01.2010	Apresentação de conclusões. Descrição de objectos/máquinas e sua utilidade. Conectores finais. A- Presenting orally the groups' conclusions. B- Describing objects/gadgets. C- Guessing from descriptions.	GG PG
4ª aula 14.01.2010	A- Using final connectors to explain purpose: - oral and written work. (students' choice) B- Introducing Passive voice: speaking about inventions.	GG PG
5ª aula 19.01.2010	Passive voice: - uses and changes; - oral and written practice. (students' choice)	GG PG
6ª aula 21.01.2010	Reading the text "A dream house" and working out the comprehension exercises. Writing task: My dream house/ More technology = better life? (students' choice)	GG PG IND
7ª aula 26.01.2010	Recalling the plans. Delivery of the texts produced in the previous lesson. Revising and self-correcting the texts. Reading one of the texts about the Internet (students' choice) .	IND or PG
8ª aula 28.01.2010	Verbs followed by prepositions: Playing a bingo game. Checking what was learnt. (GR7)	GG IND
9ª aula 2.02.2010	Computer games: Reading a text on the topic. (students' choice) Debating the topic: Are video games dangerous for young minds? HW: Writing task: My favourite game. (students' choice)	PG IND
10ª aula 4.02.2010	Self-regulated study. Formative activities	GG

11ª aula 9.02.2010	Progress test.	IND
12ª aula 11.02.2010	Delivery and correction of the test. Evaluating one's progress. Re-evaluating individual work plans.	IND
13ª aula 18.02.2010	Watching a sci-fi film: I, Robot.	GG
14ª aula 23.02.2010	Discussing the film. Robots: reading a text on the topic at students' choice.	GG IND/ PG
15ª aula 25.02.2010	Different ways of expressing the future. Self-regulated study. Predicting the future. (students' choice)	GG GG IND/ PG
16ª aula 2.03.2010	Introducing the topic: Space exploration, A quiz Expanding vocabulary exercises. Building a time line. Reading a text about space exploration. (students' choice)	GG IND/ PG
17ª aula 4.03.2010	Verbs followed by gerund or infinitive. Starting to read a literary text: " <i>Starlight</i> " by Asimov.	GG IND/ PG
18ª aula 9.03.2010	Working out the worksheets on the short story. Self-regulated study. Formative activities (students' choice)	IND/ PG

19ª aula 11.03.2010	Progress test.	IND
20ª aula 16.03.2010	Preparing their projects. (students' choice)	IND/ PG
21ª aula 18.03.2010	Delivery and correction of the tests.	GG
22ª aula 23.03.2010	Presenting their projects.	IND/ PG
23ª aula 25.03.2010	Evaluating the work done throughout the term.	GG


Anexo 15 – Apresentação do projecto destinada aos alunos da turma 10ºY

<h2>Diferenciação Pedagógica</h2> <p>Porquê e como?</p>																			
<h3>O que é a diferenciação?</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar situações de aprendizagem favoráveis e adequadas às características de cada aluno. 	<h3>Quais as diferenças?</h3> <ul style="list-style-type: none"> • Interesses • Motivação • Hábitos e métodos de trabalho • Aprendizagens anteriores • Estilo de aprendizagem • Tipo de inteligência • Etc. 																		
<h3>Tipos de inteligência</h3>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Todos têm capacidades pertencentes a cada tipo de inteligência. ➤ Algumas capacidades estão mais desenvolvidas que outras. ➤ Todas podem/devem ser utilizadas. ➤ Pode-se utilizar as mais fortes para rentabilizar a aprendizagem. 																		
<h3>Inteligências dominantes na turma 3</h3> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Inteligência</th> <th>Valor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Naturalista</td> <td>3,77</td> </tr> <tr> <td>Lógica-Matemática</td> <td>4,58</td> </tr> <tr> <td>Visual-Espacial</td> <td>2,27</td> </tr> <tr> <td>Cinestésica</td> <td>4,73</td> </tr> <tr> <td>Verbal-Linguística</td> <td>4,15</td> </tr> <tr> <td>Intrapessoal</td> <td>4,35</td> </tr> <tr> <td>Interpessoal</td> <td>4,54</td> </tr> <tr> <td>Musical</td> <td>3,04</td> </tr> </tbody> </table>	Inteligência	Valor	Naturalista	3,77	Lógica-Matemática	4,58	Visual-Espacial	2,27	Cinestésica	4,73	Verbal-Linguística	4,15	Intrapessoal	4,35	Interpessoal	4,54	Musical	3,04	<h3>Inteligência Corporal-cinestésica</h3> <p>Tomas consciência da realidade utilizando todos os sentidos. Gostas de aprender mexendo nos materiais e experimentando.</p> <p>Sugestões úteis no teu estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Faz dramatizações e jogos de gestos sobre as matérias com os teus colegas. ➤ Segue a leitura com um lápis. ➤ Para resolver um problema, representa-o com objectos que tenhas à mão. ➤ Para fixares a forma de escrever uma palavra, escreve-a com o dedo.
Inteligência	Valor																		
Naturalista	3,77																		
Lógica-Matemática	4,58																		
Visual-Espacial	2,27																		
Cinestésica	4,73																		
Verbal-Linguística	4,15																		
Intrapessoal	4,35																		
Interpessoal	4,54																		
Musical	3,04																		

<p>Inteligência Interpessoal</p> <p>Pensas melhor quando podes trocar ideias com outras pessoas. Gostas de conviver. Fazes amigos com facilidade.</p>  <p>Sugestões para quando estudares:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Estuda em pares ou grupo. ❖ Pede a um familiar ou a um amigo que te ajude a fazer revisões, discutindo a matéria contigo ou fazendo-te perguntas sobre ela. ❖ Podes utilizar o correio electrónico para estabeleceres correspondência com outros jovens e discutires os assuntos que estás a estudar. 	<p>Inteligência Intrapessoal</p> <p>Gostas do teu espaço próprio. Preferes estudar sozinho.</p>  <p>Experimenta as seguintes actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Procura encontrar relações entre o que aprendes de novo e os teus interesses pessoais ou as coisas que já sabes. ▪ Estabelece metas pessoais para o teu estudo, de acordo com o teu próprio ritmo. ▪ No fim de estudar, reflecte sozinho sobre o que aprendeste. Podes até escrever um “diário de estudo”. ▪ À noite, antes de dormir, faz uma revisão rápida do que estudaste e uma reflexão, também rápida, sobre os resultados obtidos.
<p>Inteligência linguística</p>  <p>Gostas de ler e de escrever e és capaz de escrever bem e sem erros. Pensas através de palavras. Comunicas muito bem.</p> <p>Sugestões úteis no teu estudo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lê vários textos / livros. • Debate a matéria que aprendes com familiares ou amigos. • Escreve (podes fazer um «diário de estudo») • Conta / Inventa histórias com conceitos/palavras que tens de memorizar. • Faz /resolve jogos de palavras. 	<p>Inteligência Lógico-Matemática</p> <p>Sentes-te desafiado por problemas que exijam que raciocines. Provavelmente gostas de encontrar sempre uma explicação para tudo.</p> <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faz experiências. levanta questões sobre a matéria e procura respostas. • Constrói /resolve puzzles e outros raciocínios lógicos. • Faz trabalhos de pesquisa sobre os assuntos que estás a estudar, usando a biblioteca, a Internet, o computador, fazendo entrevistas. experiências, etc. 
 <p>Inteligência Musical</p> <p>Gostas de estudar com música. Fixas bem canções e ritmos.</p> <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quando precisares de resolver um problema, lê-o em voz alta, com ritmo. • Grava a tua leitura e ouve-a. Repete a leitura gravada, melhorando-a. • Quando precisares de escrever, diz primeiro as frases/texto em voz alta e, se te soar bem, escreve-as de seguida. • Utiliza mnemónicas ou inventa/adapta canções para os conteúdos que queres aprender. 	 <p>Inteligência Naturalista</p> <p>Aprecias a natureza e percebes bem como ela se organiza. Percebes bem os padrões organizativos.</p> <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organiza a informação de forma lógica e coerente . • Faz listas, colecções, ... • Organiza ficheiros de materiais. • Um ambiente natural e a proximidade de animais ou plantas poderão ajudar na tua concentração.
<p>Inteligência Visual-Espacial</p> <p>Frequentemente pensas com imagens. Lembras-te facilmente dos pormenores do que vês/observas. Tens boa memória visual.</p>  <p>Sugestões:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na sala de aula, senta-te à frente e, se possível, distante das janelas, para evitares distrações. • Faz desenhos ou outras imagens visuais (diagramas, gráficos, esquemas). • Vê filmes ou slides sobre as matérias e lê livros ilustrados. • Sublinha as palavras-chave com marcadores coloridos. • Para escreveres melhor, descreve as imagens que tens no pensamento. 	<p>Como se processa?</p>  <ul style="list-style-type: none"> • Aluno implicado e co-responsável pela sua aprendizagem. • Agrupamentos flexíveis. • Tarefas diversificadas (simultâneas ou não). • Diversidade de textos. • Multiplicidade de instrumentos de avaliação. • Avaliação diagnóstica, formativa e sumativa. • Portefólios, diários ou relatórios de aula. • Entreatajuda • ...


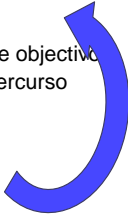
Dificuldades:

- Turma numerosa
- Nível de ruído
- Pouco espaço de trabalho
- Mudança de sala
- (In)acessibilidade de recursos essenciais
- Necessidade de transportar os materiais
- (Falta) autonomia do aluno
- Honestidade




plano

- Auto-avaliação
- Estabelecimento de objectivos
- Planeamento do percurso
- Consecução
- Avaliação





Conteúdos Temáticos



- **As invenções mais marcantes.**
- **A influência da tecnologia na vida diária.**
- **Mudanças sociais causadas pela(s) tecnologia(s).**
- **O futuro (possível evolução)**
- **A exploração espacial: cronologia / vantagens e desvantagens**

Funcionamento da língua




- Voz Passiva
- Verbos seguidos de gerúndio
- Conectores de tempo e sequência
- Conectores finais
- Tempos do passado (Simple Past/Past Continuous/Past Perfect)
- Futuro (Will/Going to/Present Continuous/Simple Present)

	Forma social de trabalho	Visual/Leitura	Auditivo/oral	Cinestésico
PROCESSO	Individual/pares	Esquematização gráfica dos textos lidos.	Compreensão oral guiada por questões.	
	Individual/pares	Fichas diversas sobre conteúdos gramaticais.	Fichas diversas sobre conteúdos gramaticais.	
	Grande grupo	Power point sobre tempos verbais	Audição de depoimentos/entrevistas	Ouve e reage: jogo sobre verbos seguidos de gerúndio.
	Grande grupo	Visionamento de filme ou documentário	Audição de canções	Bingo sobre os verbos seguidos de preposição.
PRODUTO	Pares /grupo 3	Apresentação electrónica sobre um dos inventos.	Apresentação oral sobre a aplicação da tecnologia.	Criação de um jogo sobre invenções e tecnologias.
	Pares /grupo 3	Criação de uma banda desenhada.	Dramatização de uma passagem do conto Starlight.	
	Individual/Pares	Criação de um cartaz sobre um dos inventos.	Apresentação oral sobre um inventor	Simulação entrevista a um inventor.
	Grupo/classe		Debate / role-play sobre vídeos jogos	

Etapas obrigatórias

- 5 leituras e respectivas fichas
- 1 leitura de texto literário
- 5 fichas de apoio (funcionamento da língua)
- 2 fichas de apoio (alargamento lexical)
- 2 textos produzidos relacionado com o tema
- 1 participação em debate
- 1 projecto de investigação
- 1 apresentação oral

Avaliação



- Teste escrito (45 %)
- Textos de produção escrita apresentados/portefólio (20%)
- Participação nos debates/discussões/aula (15%)
- Apresentação oral (10%)
- Atitudes e comportamento (10%)

Anexo 16 – Lista de recursos disponibilizados.

Resources

READING COMPREHENSION		Location	Type
A dream house	RC0	Textbook - page 78	Magazine article
I, Robot	RC0	Workbook - 37/38	Film review
The future of the Internet	RC0	Textbook – 94/95	Interview
Access to the Internet	RC0	Textbook – 96/97	Interview
Designing computer games	RC0	Textbook – 100/101	Interview
The man who finds planets	RC0	Textbook – 106	Magazine article
Interview with the first female space tourist	RC0	Textbook – 114	Interview
‘Starlight’	RC10	File	Literary text
Optional			
Videogames	RC0	Textbook – 104	Survey report - Cloze
Apollo 13	RC0	Textbook – 118	Film reviews
Bill Gates - the computer Geek	RC1	File	Magazine article
A Robot for a friend	RC2	File	Magazine article
GTA - videogames	RC3	File	Magazine article
Space Age	RC4	File	Magazine article
Is wi-fi dangerous?	RC5	File	Magazine article
‘Starlight’ - Close reading	RC6	File	Worksheet
‘Starlight’ – a photo-story	RC7	File	Worksheet
Travelling into outer space	RC9	File	Timeline

LISTENING	Type		
Digital cameras fight for survival	LC0	Textbook – 90/91	
Contact	LC0	Textbook – 110/111	
Cellular Degeneration	LC1	Worksheet	RC or LC

Vocabulary			Type
Household gadgets and chores	Voc0	Textbook – 80	Pair work
Technology	Voc0	Textbook – 90	Odd one out / Gap-filling
Astronaut clothing	Voc0	Textbook – 108	Text completion
Optional			
Dependence survey	Voc1	File	Matching
It’s a technological world	Voc2	File	Translation/grouping/ dictionary work
Computer vocabulary	Voc3	File	Matching / gap-filling

Use of English /Grammar			
Passive Voice 1*	PV1	File	Basic skills
Passive Voice 2**	PV2	File	Past participle + verb transf + rewriting
Passive Voice 3***	PV3	File	Reasons + headlines + rewriting + appl.
Passive Voice **	PV4	File	Inventions + rew. + questions
*difficulty level			
Mixed			
Purpose connectors	GR0	File	Gap-filing + rewriting
Purpose connectors	Gr1	File	Gap-filing/rephrasing
Purpose connectors	Gr2	file	Rephrasing
Future tenses	Gr3	File	Gap-filing / asking questions
Ing forms	Gr4	File	Matching/gap-filing
Infinitive	Gr5	File	Matching /completing/gap-filing
Future tenses	Gr6	File	Gap-filing
Causal connectors	Gr7	File	Gap-filing /rephrasing
Adjectives followed by prepositions	GR8	File	Gap-filing
Verb + preposition	GR9	File	Matching
Verb + preposition	GR10	File	Gap-filing
Ing forms	GR11	File	Matching and gapfilling
Future forms	GR12	File	Gap-filing
Future forms	GR13	File	Right choice + gap-filing + rewriting
Purpose clauses	G14	File	Gap-filing + sentence completion

Writing			
What would your dream house be like?	WR1	File	Personal text – giving opinion
Sci-fi films: can they become reality?	WR2	File	Personal text – giving opinion
Which sci-fi film impressed you the most?	WR3	File	Narrating + opinion
Technology	WR4	File	
Inventions	WR5	File	Personal text – giving opinion
Cartoon comment (1)	WR6	File	Commentary
Cartoon comment (2)	WR7	File	Commentary
Is there anybody out there?	WR8	File	Continuing a story (imagining)

Research		
How technology changed ...	RS1	
The top-ten inventions	RS2	
The A-Z of technology	RS3	

Anexo 17 – Plano de trabalho /registo preenchido pelos alunos

Escola Secundária de [redacted]
Ano lectivo 2009/10

10th form (Level 6)
Name [redacted] Form/class 10 No [redacted] 2nd term

TOPIC: It's a Technological World

INDIVIDUAL WORK PLAN

READING Tasks	Type	Date	Evaluation*	Opinion
1. A dream house	RCO	21/1/10	G	
2. GTA	RC3	21/2/10	G	
3. Is wi-fi dangerous?	RC5	9/2/10	G	
4. Stark light	DD7	4/3	G	
5.				
6.				

Literary text

*E – Excelent G – Good S – Satisfactory W – Weak

LISTENING Tasks	Type	Date	Evaluation
1.			
2.			
3.			

WRITING Tasks	Type	Date	Evaluation
1. The history of techn		21/1/10	E
2. "I Robot"			
3.			

SPEAKING Tasks	Type	Date	Evaluation
1.			
2.			

VOCABULARY worksheets	Type	Date	Evaluation
1. Technology		7/1/10	E
2.			
3.			
4.			

GRAMMAR worksheets	Type	Date	Evaluation
1. Passive voice	GR0	19/1/10	E
2. Purpose clauses	GR0	14/1	G
3. Prep + verb + ing	GR0	1/2	G
4. Verb + prep	GR0	9/2	G

PROJECT	Type	Date	Evaluation
Electric Guitar		23/2	G

Escola Secundária de [redacted]
Ano lectivo 2009/10

10th form (Level 6)
Name [redacted] Form/class 10 No [redacted] 2nd term

TOPIC: It's a Technological World

INDIVIDUAL WORK PLAN

READING Tasks	Type	Date	Evaluation*	Opinion
1. "A dream house"	0	19/01	G	
2. "Access to the Internet"	0	26/01	G	
3. Videogames	0	19/01	G	
4. Stark light	7	4/03	G	
5. "Havin, the depressed robot"	0		S	
6.				

Literary text

*E – Excelent G – Good S – Satisfactory W – Weak

LISTENING Tasks	Type	Date	Evaluation
1.			
2.			
3.			

WRITING Tasks	Type	Date	Evaluation
1. Comment on a Cartoon	G	21/01	G
2. Favorite videogame			G
3. "I robot"			S
Project Plane	0		G

SPEAKING Tasks	Type	Date	Evaluation
1. Project Plane	0		W / Bad
2.			


VOCABULARY worksheets	Type	Date	Evaluation
1. Passive voice		19/1	
2. Purpose clauses		14/1	
3. Defining relative	0		G
4. Preposition + ing	0	6/2	G

GRAMMAR worksheets	Type	Date	Evaluation
1. Passive voice	0	19/01	S
2. Purpose clauses	0	14/01	G
3. Verb + preposition + ing	0	1/2	S
4. Expanding purpose	1		S
The passive	4		G

PROJECT	Type	Date	Evaluation

Anexo 18 – Apresentação sobre o Futuro para introdução do conteúdo

Expressing the future



Expressing future actions

- Will Future
- Going to Future
- Present Continuous
- Present Simple

Speaking about the future

I think **I'll start** my own business.
He **will go** to Hollywood.

She **won't spend** her money.
She **will invest** her money.

They **will spend** their money in different ways.

Sudden decisions: will

Speaking about the future

Are all these sentences referring to the future?



Future simple

- Robots **will rule** the world in about 50 years.
- A new voice-commanded computer **is going to be presented** by Apple. **Going to future**
- Next week we **are visiting** a successful robotics company. **Present continuous**
- Don't forget the bus **leaves** school at 9.30. **Present simple**

Identify these verb tenses.

Speaking about the future

Two days later they are interviewed by a reporter:

This group of friends have just received great news. What was it?
What are they doing?

Speaking about the future

Have you **decided** what you're going to do?

Yes, **I'm going to** start my own business.

He **is going to** go and live in Hollywood.

She **is not going to** spend her money.
She **is going to** invest it.

They **are going to** spend their money in different ways.

will + infinitive

- Predictions about the future
- Sudden decisions
- Offers
- Promises
- With if (condition)

Be + going to

- Future plans decided previously
- Predictions based on evidence in the present

- Do you know it's Ann's birthday?

- Really? I will phone her in the evening.

- Look at those dark clouds! It is going to rain.

- Those bags look so heavy. I will carry them for you.

Example

1 I am going to a party on Wednesday. (**go**)

2 Look at that smoke. I'm sure it is going to erupt soon. (**erupt**)

3 Tuesday is no good. He is meeting Mr Tiggs. (**meet**)

4 If it is a girl, we will call her Alice. (**call**)

Speaking about the future with the present continuous

be + -ing form

Fixed plans

On Monday I am calling Tokyo.
At 3 pm I am meeting Mrs Jones.

What are you doing on Tuesday?
I am taking the train to York.
I am attending a conference there.

5 Are you going to the supermarket? (**go**)

6 I am going to cut my hair? (**cut**)

7 We are travelling to Australia next week? (**travel**)

8 Don't worry! I 'll answer it for you. (**answer**)

Speaking about the future with the simple present

schedules

TRAIN	DESTINATION	DATE
TE01	RUSSIA	11.15.00
TE02	UKRAINE	11.20.00
TE03	POLAND	
TE04	GREECE	

Monday - Saturday
9am - 5.30pm

- Don't rush. The shop only opens at 9 a.m. (**open**)
- What time does the train arrive? (**arrive**)
- The exams start in June. (**start**)

Anexo 19 – Ficha de trabalho sobre a Voz Passiva (Nível 1)

Ano lectivo 2009-2010

~ **Passive voice** ~

Ex: *Information is sent to the computer.*

He was given a prize.

They will be punished.

→ **This is passive voice.**

We make the passive voice with: the verb **'to be'** + **the past participle** (of any verb)

	ACTIVE >	PASSIVE
Present simple	give	<i>am /is /are given</i>
Past simple	gave	<i>was / were given</i>
Pres. perfect	has /have given	<i>has /have been given</i>
Future	will give	<i>will be given</i>
Modal verbs	can give	<i>can be given</i>

How it is formed:

- 1) add (+) verb to be (same tense as main verb)
- 2) main verb → past participle
- 3) auxiliary verbs do not change (except singular ↔ plural)

A. Turn these sentences into the passive voice:

Example: The press publishes newspapers every day.

1. Newspapers are... every day by the press.

2. They sell the weeklies* on Sunday.

*weekly (semanário)

The weeklies _____

3. Readers bought fewer newspapers last year.

Fewer newspapers _____

4. Newspaper publishers have reduced the number of copies.

The number of copies _____

5. The lack* of readers will close down many newspapers in the near future.

*lack (falta)

Many newspapers _____

6. We can send your article to 'The Guardian'.

Your article _____

7. They have published this newspaper since 1956.

This newspaper _____

8. They included your photo in our school newsletter.

Your photo _____

9. Can you publish my photo too?

Can my photo _____

10. We may include it in next issue*.

*issue (número)

It _____



Anexo 20 – Ficha de trabalho sobre a Voz Passiva (Nível 2)

Formative worksheet

~ Passive Voice ~

PROJECT

Past participles

A. Complete the crossword. The answers are the past participles of the verbs in the clues.

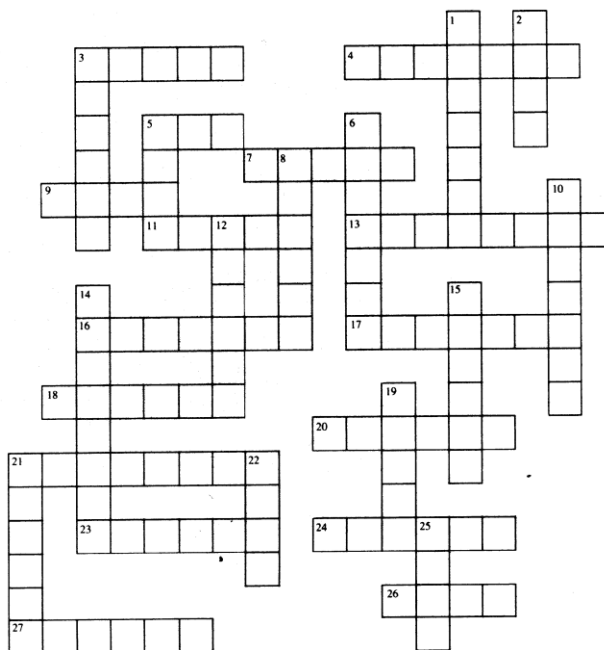
Clues

ACROSS

- 3 burn
- 4 write
- 5 get
- 7 swear
- 9 be
- 11 eat
- 13 produce
- 16 change
- 17 damage
- 18 catch
- 20 break
- 21 supply
- 23 drive
- 24 ride
- 26 see
- 27 dance

DOWN

- 1 study
- 2 leave
- 3 bury
- 5 go
- 6 drop
- 8 want
- 10 decide
- 12 teach
- 14 scrap
- 15 fall
- 19 love
- 21 stay
- 22 do
- 25 die



B. Complete this table

ACTIVE >	PASSIVE	ACTIVE >	PASSIVE
give		will give	
gave		would give	
has given		can give	
had given		must give	

C. Rewrite these sentences in the passive voice:

Car accidents killed 400,000 young people last year.

400,000 young people _____

Papers publish ugly photos of accidents every day.

Ugly photos of accidents _____

Cugnot drove the first 'road vehicle' in 1771.

4. Leonard da Vinci had drawn plans for a 'car' in the 16th century.

5. People buy more and more cars every year.

6. Cars have transformed our lifestyles.

7. Car industry will build 'greener' cars.

8. They will introduce new safety systems.

9. The new safety systems can prevent car accidents.

10. We must reduce the number of car accidents.

PV1

Passive Voice

Example: 1. Newspapers are... published every day by the press.

Key

2. The weeklies are sold on Sunday.
3. Fewer newspapers were bought last year by readers.
4. The number of copies has been reduced by newspaper publishers.
5. Many newspapers will be closed down in the near future because of the lack of readers.
6. Your article can be sent to 'The Guardian'.
7. This newspaper has been published since 1956.
8. Your photo was included in our school newsletter.
9. Can my photo be published too?
10. It may be included in next issue.

Passive Voice

PV2

A.

Across: 3. burnt / 4. written / 5. got / 7. sworn / 9. been / 11. eaten / 13. produced
 16. changed / 17. damaged / 18. caught / 20. broken / 21. supplied /
 23. driven / 24. ridden 26. seen 27. danced

Down: 1. studied / 2. left / 3. buried / 5. gone / 6. dropped / 8. wanted / 10. decided
 /12. taught 14. scrapped / 15. fallen / 19. loved /21. stayed / 22. done / 23. died

B.

1. am/is/are given 2. was/were given 3. has/have been given
4. had been given 5. will be given 6. would be given 7. can be given
8. must be given

C.

1. 400,000 young people were killed in car accidents last year.
2. Ugly photos of accidents are published by papers every day.
3. The first 'road vehicle' was driven by Cugnot in 1771.
4. Plans for a 'car' had been drawn by Leonard da Vinci in the 16th century.
5. More and more cars are bought every year.
6. Our lifestyles have been transformed by cars.
7. 'Greener' cars will be built by car industry soon.
8. New safety systems will be introduced.
9. Car accidents can be prevented by the new safety systems.
10. The number of car accidents must be reduced.

Anexo 21 – Ficha de trabalho sobre a Voz Passiva (Nível 3)

Ano lectivo 2009-2010

Name: _____ Class: _____ No. _____

Why use the Passive voice?

A. The passive voice is often used in news reports. Why? See if you can guess the answer after reading the following text and underlining the clauses in the passive voice:


Violence in Italian Football League



Another wave of violence in Italy has been triggered by the death of a Lazio fan on the way to a game against Inter Milan and the authorities were forced to take significant action. Although all games were scheduled to start 10 minutes later as a mark of respect, Atalanta fans took matters into their own hands during the clash with AC Milan, smashing holes in a glass barrier. Fans told players who tried to calm them down that they would continue to cause trouble, so the game was abandoned after just seven minutes. Roma's evening match against Cagliari was called off as a mark of respect to their city rivals.

B. Read the following sentences and choose the best way of continuing after each sentence.



1. The Nobel Prize laureate lives in a small house that...
 - a. somebody built about forty years ago.
 - b. was built about forty years ago.
2. English is worth learning.
 - a. People speak it in a lot of countries.
 - b. It is spoken in a lot of countries.
- 
 3. Ronaldo bought a sports car, but he didn't like it.
 - a. So he sold it again.
 - b. So it was sold again.
4. Sting is an artist.
 - a. He has just painted another picture.
 - b. Another picture has just been painted by him.
5. The new Virginia Meyer film is marvellous.
 - a. They are showing it at our local cinema.
 - b. It is being shown at our local cinema.

Passive Voice Tenses

Tense	Active	Passive
simple present	We <u>sell</u> bread.	Bread <u>is sold</u> here.
present progressive	Sorry about the mess! We <u>are painting</u> the house.	Sorry about the mess! The house <u>is being painted</u> .
simple past	A sniper <u>shot</u> Martin Luther King in 1968.	M. L.King <u>was shot</u> in 1968 by a sniper.
past progressive	I felt someone <u>was watching</u> me.	I felt I <u>was being watched</u> .
present perfect	The police <u>have just arrested</u> the burglar.	The burglar <u>has just been arrested</u> .
past perfect	He knew the police <u>had discovered</u> him.	He knew he <u>had been discovered</u> .
will future	They <u>will release</u> him soon.	He <u>will be released</u> soon.
going to future	He is going <u>to invite</u> me to his party.	I am going <u>to be invited</u> to his party.
modal verbs	You <u>must pay</u> all your debts at once.	All your debts <u>must be paid</u> at once.

Passive voice

PV3

A.

Another wave of violence in Italy has been triggered by the death of a Lazio fan on the way to a game against Inter Milan and the authorities were forced to take significant action. Although all games were scheduled to start 10 minutes later as a mark of respect, Atalanta fans took matters into their own hands during the clash with AC Milan, smashing holes in a glass barrier. Fans told players who tried to calm them down that they would continue to cause trouble, so the game was abandoned after just seven minutes. Roma's evening match against Cagliari was called off as a mark of respect to their city rivals.

B.

1. The Nobel Prize laureate lives in a small house that...**b.** was built about forty years ago.
2. English is worth learning. **b.** It is spoken in a lot of countries.
3. Ronaldo bought a sports car, but he didn't like it. **a.** So he sold it again.
4. Sting is an artist. **a.** He has just painted another picture.
5. The new Virginia Meyer film is marvellous. **b.** It is being shown at our local cinema.

C.

English is spoken by 1 billion people
 Saramago was awarded the Nobel Prize
 A five-star hotel is being built illegally
 A new hospital is going to be inaugurated soon.
 Roman ruins have just been found in Porto.

Key

D.

1. Chinese is spoken in Singapore.
2. The Taj Mahal was built around 1640.
3. The new hospital will be opened next year.
4. She is being interviewed now.
5. I realised I was being followed.
6. I have not been invited to Andy's party yet.
7. He found that all his money had been stolen.
8. These computers are / were made in Korea.
9. Passengers are asked not to speak to the driver.
10. Sorry about the noise - the road is being mended.
11. The village church was burnt down last year.
12. A Roman pavement has just been found under Oxford Street.
9. She was knocked down by a drunken motorist.
10. Manchester was beaten 3-0 by Liverpool yesterday.
11. Paper was invented by the Chinese.
12. Cereals are needed to make bread.
13. Stamps aren't sold in bookshops.
14. Your application is still being considered by the directors.

F.

1. The British Museum was robbed last night.
2. Its most precious antiques were stolen.
3. Nothing strange was noticed during the night.
4. No damage was caused by the robber/s.
5. This is thought to have been the most audacious robbery in this century.
6. The museum staff are being questioned by the police.
7. The alarm system is being checked as well.
8. The museum will be closed for a couple of days (according to the director's orders).
9. No visitors will be allowed until Sunday.
10. The investigation will be carried on by the police until an answer to the mystery can be found.

E.

1. 'Hamlet' was written by Shakespeare.
2. She has been arrested for shoplifting.
3. Your car is being repaired now.
4. Spanish is spoken speak in Chile.
5. Has Peter been invited?
6. This ring was made by my mother.
7. This car is driven by electricity.
8. You will be told where to go.

Anexo 22 – Fichas de trabalho de actividades de expressão escrita

Ano lectivo 2009/10

Writing tasks

Choose one of the following ideas and write about 100 words on any of these topics.



WR1

Dream House

What would your dream house be like? Describe it explaining which technological gadgets you would include so as to make it more comfortable.



WR2

Science-fiction films

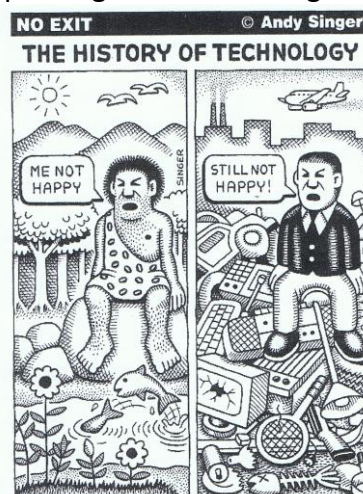
This film, *First Man into Space*, was a science-fiction movie made in 1959, before man set his foot on the Moon.

Like this one, many other films could become reality. Think about the ones you've seen (*Matrix, I, Robot, Artificial Intelligence, The Island, Minority Report*, etc.): could they become reality or are they simply fantasy?

WR3

Science-fiction films

Comment on this cartoon explaining what its message is.



Ano lectivo 2009/10

Writing tasks

Choose one of the following ideas and write about 100 words on any of these topics.

WR4



Technology

Will machines become more intelligent than man? Take the example of 'Deep Blue', the chess player computer. What's your view?

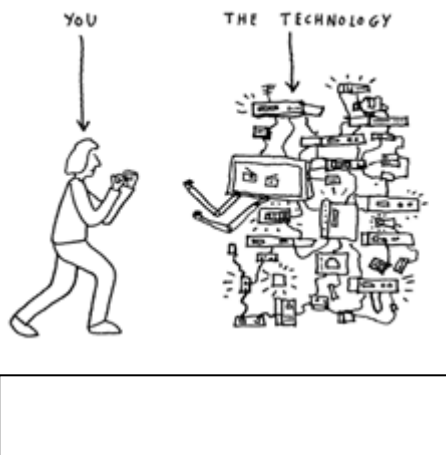
WR5

Inventions

If you were asked to select the most relevant invention so far, which one would you choose? Account for your choice.

WR6

Write captions for the cartoons below:

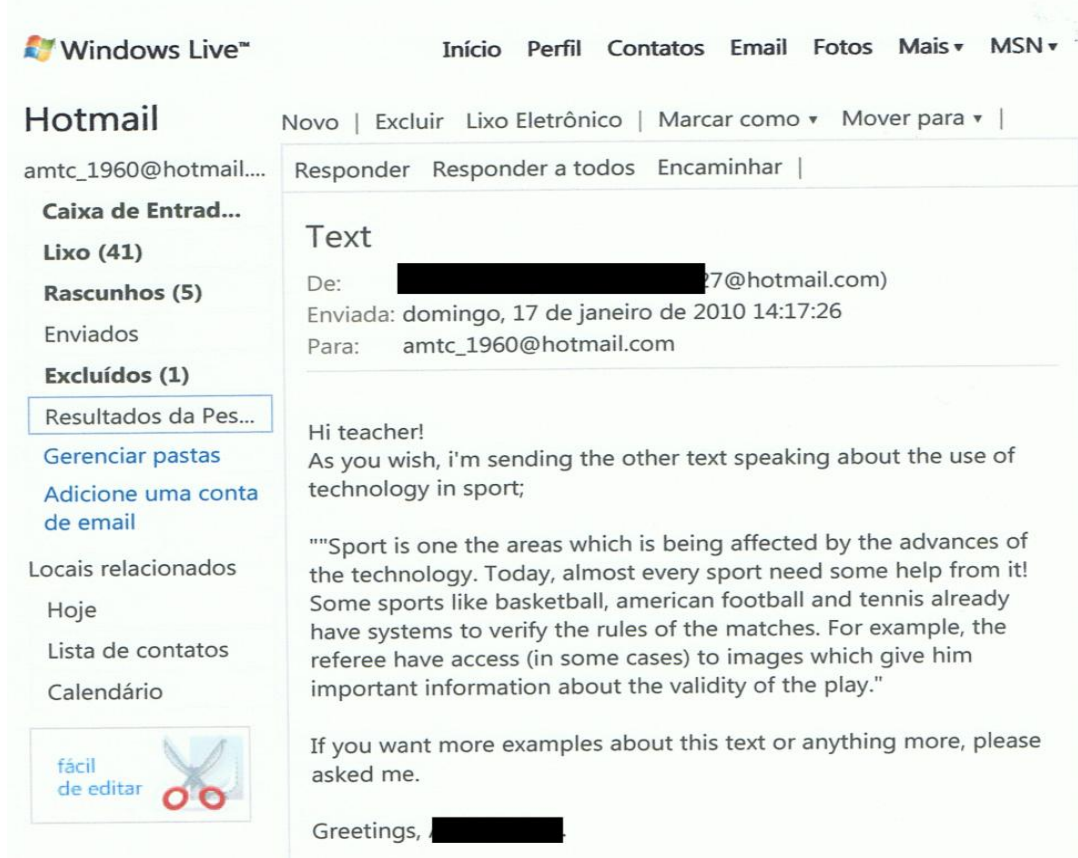


WR7

Write a review or describe what your favourite videogame is about.



Anexo 23 – Exemplo de trabalhos enviados/submetidos para correcção e publicados.



The subject of this text is about my favorite game. My favorite game is **Guitar Hero**¹. The **Guitar Hero** was creating^{2 3} 2005 by RedOctane.
 ___⁴ is my favorite game because ___⁴ is a simulator of ___⁵ guitar, bass, drums and vocal. As I love music ___⁶ is normal I like this game. I like must part of⁷ the guitar. The best part of this game is ___⁸ the players don't use the normal controllers, him use species the one⁹ virtual guitar. This game is pretty good for amateurs **guitarist** because able mobility in the fingers. That 's how I started to like ___¹¹ guitar. This game changes¹² my music tastes.

1. *You should use capital letter when you mention the brand name of a product, company, etc.*
2. *'Criado' is the past participle, so think about the verb 'to create'. What is its past participle?*
3. *The preposition is missing.*
4. *Every sentence in English must have a subject. Game is what? He, she, it?*
5. *Indefinite article*
6. *The subject is missing.*
7. *O que eu gosto mais... What I like most is..*
8. *É o facto de... - is the fact that...*
9. *Mas usam uma espécie de... but use a kind of...*
10. *aumenta a agilidade dos dedos – it makes our fingers..*
11. *Definite article*
12. *Muda ou mudou?*

Technology

WILL MACHINES RULE THE WORLD?



After watching the film "I, Robot", students were asked how they viewed the future. Here are some of their answers.

Nowadays, machines are very intelligent. Not as intelligent as Man, but still, they are very smart. But now is 2010. Who knows if, in 2035, the earth will be like the film's earth? No one knows. In fact, mankind has to evolve much more to make robots as smart as the humankind.

The film "I, Robot" shows a prediction of the future, which I think might happen. And why is that so? Because in the film, robots did everything that people didn't like to do. Man was becoming lazy. That's why he created robots and improved them. To do only things that would benefit the humanity. But there was one thing missing in these new "forms of life", emotions. Robots would never have feelings and that's why the world wouldn't be better if machines ruled it. Robots simply calculate, while humans think with their hearts.

[Redacted], 10

The English Club Newsletter


The English Club Newsletter

number 23 - June 2010


False Friends

INGLÊS	PORTUGUÊS
Adept	Especialista em determinado assunto
Argument	Discussão
Cigar	Charuto
College	Faculdade
Grip	Agarrar firme
Motel	Hotel de beira de estrada
Prejudice	Preconceito
Push	Empurrar
Tax	Imposto

The words may sound familiar or have the same spelling, but they could get you into trouble. See it for yourself at page 4...



"Speaking foreign languages is like opening a window on the world."



A Gift Of Gold - what if the story was today? (pages 9 and 10)

Do you agree with this statement? Here's what some of your schoolmates have to say. (page 2 and 3)

Contents

- Speaking foreign languages 2/3
- Language false friends 4
- Technology 5/6
- Video games and the media 7/8
- A Gift of Gold - 2010's version 9
- A Gift of Gold - an updated story 10
- The best invention 11
- From September to June 12

Entertainment

Video games – a boon or a menace?



I agree with the people that say that games can be violent and that they motivate children to use violence daily. On the other hand, it's true that they teach and stimulate kids in a positive way, making them solve challenges, learn foreign languages, etc.

Of course games have pros and cons. One of the main advantages of video games is the fact that they may teach us about life, because, sometimes, they seem very real! Also, when we are playing, we are improving our strategic thinking, developing resistance to panic crisis and learning new skills. Besides, they are an exciting form of entertainment and can help us to release our stress.

Nevertheless, there are also certain disadvantages to playing them. For instance, they trivialize violence by desensitizing people towards brutality and fighting. They also make players spend too much time in front of the computer or TV set, which is bad for one's eyes and for one's brain. Moreover, it can lead us to a permanent escapism (since we may not want to return to reality) and it may as well add stress and frustration, especially when one loses or doesn't accomplish the mission. Besides, it may lead to panic crisis (instead of making us more resistant to them), and players could become addicted and acquire a compulsive, obsessive behaviour.

In my opinion, all this depends on several factors, such as the time that children play, that is, if they spend more time on the computer than playing with their toys or learning other things, they will have more chances of becoming violent by living in an unreal world; the rules their parents impose them and their education and life quality are also factors to be taken into account.

Concluding, playing video games too often will make children more anxious and will lead them to believe that competition is a normal, acceptable attitude in everyday life. As far as I am concerned, I think competition isn't what the world needs now or in the future, but the opposite. I believe that competition and lack of ethics are the causes of the present worldwide crisis. So games must be chosen very carefully according to the player's age.



[Redacted], 10

Anexo 24 – Produtos em formato digital para acompanhar as apresentações orais

ESCOLA SECUNDÁRIA DE [REDACTED]
Ano lectivo 2009-2010
Project work

Topic: Technological World
Project 1: The history of ... an invention
Project 2: How technology changed our lives
Project 3: The A to Z of ...

Group	Topic	Presentation
[REDACTED]	The mp3	Power Point
[REDACTED]	Technology in sport	Power Point
[REDACTED]	1- Plane	
[REDACTED]	1- Guitar	
[REDACTED]	Project 1 ↳ Telephone Cell phone	
[REDACTED]	The Cell PHONE	PowerPoint
[REDACTED]	2. Medicin	Power Point


Electric Guitar

Work done by: [REDACTED]

Introduction

With this work, we want to show you several themes connected to the electric guitar, such as its origin, advantages, disadvantages, games, brands, etc.


Technology in sports



This work was done by: [REDACTED]

Introduction

The world of sport has been evolving over the years and the advances of technology are now being implemented on it. We're going to show you how the world of sports is being changed by technology, pointing out some benefits, some criticism and some examples.



ROBOTS




Table Of Contents

- > Cover
- > Introduction
- > Three laws
- > Types of robots
- > Impact on society
- > Conclusion
- > Bibliography
- > The End

Phones



Mobile phones of the future...

Technology is always evolving and there are already some amazing projects for the future. One of these projects is called the ToothPhone, which consists of a small chip implanted inside the tooth that will enable us to make phone calls.



TIME

Anexo 25 – Exemplo de ficha de auto e heteroavaliação dos trabalhos apresentados.

Escola Secundária de [redacted]
10º3
Apresentação oral

Tópico(s)	Nomes	Desempenho individual					Avaliação global		
		Fluência	Cor. Gram.	Pronunc.	Vocabulário	Clareza	Conteúdo	Organização	Creatividade
iPod	[redacted]	4	3	3	3	4	3	4	4
Technology	[redacted]	2	3	3	3	2	4	4	4
Technology	[redacted]	4	4	4	4	5	4	4	4
Technology	[redacted]	4	4	3	4	4	5	5	5
Project Goitae	[redacted]	4	4	4	4	4	5	5	5
Goitae	[redacted]	2	2	3	3	2	3	3	3

AVALIAÇÃO DO TRABALHO-PROJECTO

Nomes: [redacted] [redacted]

Tema: *Evolução da tecnologia no século XXI* Data: *25/3/2010*

I - Trabalho escrito

	Mto insuf.	Insufic.	Sufic.	Bom	M. Bom
Conteúdo / Riqueza de informação		X			
Riqueza vocabular			X		
Correcção gramatical			X		
Organização			X		
Escolha de materiais/apresentação		X			

II - Apresentação Oral

Geral	Mto insuf.	Insufic.	Sufic.	Bom	M. Bom
Conteúdo			X		
Organização			X		
Originalidade/criatividade			X		

Desempenhos Individuais *	Nomes				
	Tiago	[redacted]	[redacted]	[redacted]	[redacted]
Fluência	3	3	3	3	3
Correcção gramatical	3	3	3	3	3
Correcção da pronúncia	3	3	3	3	3
Riqueza vocabular	3	3	3	3	3
Clareza da exposição	3	3	3	3	3

* usar a escala: 1-muito insuficiente 2-insuficiente 3-suficiente 4-bom 5-muito bom

Cumpriram o prazo: *sim* / não (riscar o que não interessa)

Comentários: *o meu trabalho não foi muito bom e não sei falar em português.*

Assinaturas: [redacted]

Tópico(s)	Nomes	Desempenho individual					Avaliação global		
		Fluência	Cor. Gram.	Pronunc.	Vocabulário	Clareza	Conteúdo	Organização	Creatividade
Technology	[redacted]	3	4	3	3	3	5	4	3
Technology	[redacted]	2,5	2	2	2	2,5	4	4	3
Robots	[redacted]	3	2,5	2,5	2,5	3	3,5	4	3
Robots	[redacted]	3	3	2,5	3	3	3,5	4	3
The evolution of the technology in music	[redacted]	4	3,5	3	4	3,5	3,5	3,5	3,5
Football	[redacted]	4	3,5	3,5	4	4	3,5	3	4

Tópico(s)	Nomes	Desempenho individual					Avaliação global		
		Fluência	Cor. Gram.	Pronunc.	Vocabulário	Clareza	Conteúdo	Organização	Creatividade
iPod	[redacted]	5	5	4	5	4	5	4	4
iPod	[redacted]	3	3	4	3	4	4	4	4
Plane	[redacted]	3	3	2	3	3	3	3	4
Plane	[redacted]	4	3	4	4	4	4	4	4
Transição	[redacted]	3	3	3	2	2	4	3	4
Transição	[redacted]	4	5	4	4	4	4	3	4

Além do [redacted] ter apresentado durante meus trabalhos que os outros, o Obs todos os caracteres

Levou-me a divertir-me este trabalho.

a [redacted] apenas leu o trabalho.

Informação extraída

Anexo 26 – Exemplo de ficha de registo de observações.

REGISTO DE OBSERVAÇÕES

Data: Setembro/Outubro 2009

10º Y

Nome	Dificuldades no func. da língua	Dificuldades globais	Observação
AlexT1	-----		Aluna atenta aos peq. Detalhes e preocupada.
AlauR2	SpPr/PrCont/		Globalmente boa, mas deficiências no uso dos tempos verbais.
Ari3	SpPr/PrPerf/Aux	writing	Compreensão oral e escrita boa, mas funcionam/ língua e escrita com deficiências.
AsofP5	SpPr/PrPerf/Aux		Compreensão oral e escrita boa, mas funcionam/ língua com deficiências.
AndS6	Todos/Aux	Sp/List/read/wrt	Aluno c/ mtas dificuldades a todos os níveis. Proposta ajuda individualizada em 7/10.
AndT7	PrPerf/PrCont/	writing	Razoável na compreensão e domínio das estruturas básicas. Produção escrita pobre.
ArtV8	-----		Muito fluente e rápido de raciocínio. Globalmente bom.
CatO10	Todos/Aux	Read/gram/writing	Algumas dificuldades interr. /aux./ tempos verbais. Escrita com deficiências.
DanS11			Muito fluente e rápida de raciocínio. Globalmente bom.
DiaM12	Todos/Aux	Sp/List/read/wrt	Aluna com muitas dificuldades a todos os níveis. Proposta ajuda em 7/10.
DioM13	Todos/Aux	gram/writing	Compreensão oral e escrita boa, mas funcionam/ língua e escrita com deficiências.
FabS14	-----		Fluente. Globalmente bom.
FilC15	Todos/Aux	gram/writing	Algumas dificuldades interr. /aux./ tempos verbais. Escrita com deficiências.
JoaVi16	Todos/Aux	gram/writing	Tímida. Algumas dificuldades interr. /aux./ tempos verbais. Escrita com deficiências.
JoFer17	-----		Aluno globalmente bom. Alguns erros de ortografia
JLuC18	Aux	Aux	Aluno globalmente bom, mas com algumas falhas no funciona. da língua.
JPeM19	-----		Muito fluente e rápido de raciocínio. Globalmente bom.
MariG20	-----	inter/writing	Mto interessada e participativa. Dificuldades no funcion. da língua e escrita.
NuCa21	Todos/Aux	gram/writing	Compreensão oral e escrita boa, mas funcionam/ língua e escrita com deficiências.
PedVi22	-----		Muito fluente e rápido de raciocínio. Globalmente bom.
RafC23	SpPr/PrPerf/Aux	list/gram/writing	Aluno algo tímido ou receoso. C/ algumas dificuldades na escrita e funcion. da língua.
RicFe24	Aux	Aux/writing	Aluno mto interessado e participativo. Dificuldades menores no funcion. da língua.
RicM25	Todos/Aux		Aluno algo calado, embora pareça capaz. Não demonstrou grandes dificuldades excepto nos tempos verbais e estruturas interrogativas.
RubN26	Todos/Aux	list/gram/writing	Algumas dificuldades interr. /aux./ tempos verbais. Escrita com deficiências.
TaCo27	Todos/Aux	Sp/List/read/wrt	Aluna c/ mtas dificuldades a todos os níveis. Proposta ajuda individualizada em 7/10.
TiaC28	Todos/Aux	gram/writing	Oralmente aluno participativo, mas com algumas falhas na escrita e estrutura da língua.

Anexo 27 – Ficha de avaliação formativa

Evaluating what you've learnt ESCOLA SECUNDÁRIA DE [REDACTED]
Ano lectivo 2009-2010
February 2010

Name: [REDACTED] Class: 10 No. [REDACTED] *Quarta*

Reading

The world's first wearable device for monitoring and regulating heart function was invented by Earl Bakken, an electronics repairman when asked by physician C. Walton Lillehei to redesign the machine he used to restore patient's heartbeats after surgery. Today, they are now installed inside the body and look a little more user-friendly than the original model.

After reading the text above, say the name of this invention and what it is used for.

This invention is a ^{microscope} telescope and is used for looking ^{at} inside the body of a patient. The invention belongs to...

Writing:
Describe a relevant invention for humankind without mentioning its name. Explain why you chose it. *precisely*

it is an electronic gadget used to see more things possible without the eyes can't see. I chose this gadget because I think that this invention is one of the most important in the world. With this gadget we could see how the plants and humans are constructed. I know belongs

Purpose connectors: in order(not) to; so as (not) to; so that

Link the following sentences using one of the connectors in the box:

- 1- He wanted the report early, because he wanted to discuss it with colleagues.
He wanted the report early in order to discuss it with colleagues
- 2- She left quietly, because she didn't want to make any trouble.
She left quietly in order not to make any trouble
- 3- We will take a telescope. We want to see the birds without getting too close.
we will take a telescope so that the birds without getting too close
- 4- I waved my arms. I wanted them to see me.
I waved my arms so as to see me
- 5- We covered the furniture, because we didn't want to get paint all over it.
we covered the furniture in order not to get paint all over it

Passive Voice – Turn the sentences below into the passive voice.

1. Smoking may cause lung cancer.
Lung cancer could be caused by Smoking
2. Alexander Fleming discovered penicillin.
Penicillin was discovered by Alexander Fleming.
3. Scientists have discovered a whole new generation of antibiotics.
A new generation of antibiotics has been discovered by scientists
4. Pharmaceutical companies are still experimenting them.
These experiments are still experimenting by pharmaceutical

Verbs + prepositions – Add a suitable preposition.

1. She really cares *about* Nature.
2. What are you thinking *about*?
3. I'm dreaming *of* next year's holidays.
4. She insists *on* watching the soap opera every day.
5. Sorry! I really can't agree *with* you *on* this matter.
6. She suffers *of* bulimia, a very serious disease.
7. The car doesn't really belong *to* him.
8. He borrowed it *from* his dad.
9. He doesn't listen *on* anyone.
10. I really to apologize *of* you *about* my behavior.

Reading	Writing <i>well</i>	Purpose connectors <i>3/5</i>	Passive voice <i>3/4</i>
---------	------------------------	----------------------------------	-----------------------------

Anexo 28 – Ficha informativa de avaliação intermédia
ANO LECTIVO 2009/ 2010

Ficha-registo de avaliação contínua e de informação periódica
(Objectivos educacionais de ordem sócio-afectiva e cognitiva)

Ano _10_° Turma ___Y___

Curso: Ciências e Tecnologias

Dir. de Turma: -----

Disciplina: **Inglês**

Professor: Ana Maria Coelho

Data da Informação 22/ 02 / 2010

Parâmetros Identificação		É pontual	Comporta-se adequadamente	Faz-se acompanhar do material necessário	Contribui activamente para a dinâmica da aula	Cumprir com os trabalhos solicitados	Tem bom relacionamento com os colegas	Domina conhecimentos trabalhados	Tem revelado progressos a nível cognitivo	Outras Observações		
										Nº	Nome	Classificação testes
	AlexT1	+	+	+	+-	++	++	+	+	16,3	1x	
	AlauR2	-	+-	+	+-	+	+	++	+	17,9		
	Ari3	+	+	+	+-	+	+	+	+	14,7	1x	
	AsofP5	+	+	+	+-	+	+	+	+	14,5		
	AndS6	+	+	+	-	+-	+	-	++	9,2	1x	
	AndT7	+	+	+	+-	+	+	+	+	14,7		
	ArtV8	+	+-	+	+-	+-	+-	+	+	16,6		
	CatO10	+	+	+	-	+	+	-	++	9,1	5x	
	DanS11	+	+	+	+	+	+	+	+	16,0		
	DiaM12	+	+-	+	-	+-	+-	-	+	6,1	1x	
	DioM13	+	+-	+	-	+-	+	+-	=	10,3		
	FabS14	+	+	+	+	+	+	+	++	17,7		
	FilC15	+	+	+	+	-	+	-	=	7,0	1x	
	JoaVi16	+	+	+	-	+-	+	+-	+-	10,0		
	JoFer17	+	+-	+	+	+-	+-	+	+	13,7		
	JLuC18	+	+	+	+	+	+-	+	+	17,5	3x	
	JPeM19	+	+	+	+	+	+	++	+	17,5		
	MariG20	+	+	+	+	+	+	+	+	15,6		
	NuCa21	+	+	+	+	+	+	+	+	12,7		
	PedVi22	+	+-	+-	+	+	+	++	++	18,5		
	RafC23	+	+	+	+-	+	+	+-	=	10,0		
	RicFe24	+	+	+	+	+	+	+	+	14,3	3x	
	RicM25	+-	+-	+-	+-	-	+	+-	-	10,2		
	RubN26	+	+	+	+	+-	+	+-	=	9,1	2x	
	TaCo27	+-	+	+	-	-	+	-	+	6,0		
	TiaC28	--	-	+-	+-	+-	+-	+-	+-	11,7		

NOTA: utilizar os sinais: (+), (=) e (-)

Anexo 29 – Inquérito para avaliação intermédia do projecto

Avaliação intermédia

Ano lectivo 2009-2010

February 2010

Name: _____ Class: _____ No. _____

Reflecte um pouco sobre o trabalho que foi feito nesta primeira parte do 2º período e responde às seguintes questões:



1. Que tema/ tópico tens estado a trabalhar? _____
2. Tem sido um tema difícil? _____
3. Que actividade te agradou mais? Justifica. _____
4. E menos? Justifica. _____
5. Que actividade(s) se adequam mais ao teu estilo de aprendizagem? Porquê?

6. Tens trabalhado mais em grande grupo, pequeno grupo ou individualmente na aula?

7. Qual das formas te parece mais adequada às tuas características?

8. Tens feito progressos no que diz respeito à aprendizagem durante esta primeira parte do 2º período? _____
9. Como avalias o teu desempenho nas seguintes áreas? Onde conseguiste evoluir mais ou menos?
Compreensão oral e escrita: _____
Expressão oral e escrita: _____
Funcionamento da língua: _____
10. Saber qual é o teu estilo de inteligência dominante teve algum impacto na tua aprendizagem? _____
11. Do teu ponto de vista, a forma como se tem trabalhado na aula com materiais diversificados tem sido positiva ou negativa? Justifica. _____
12. O que poderá ser feito para que consigas melhores desempenhos?
(actividades/fichas/leituras...) _____

Data: _____

Assinatura: _____

Anexo 30 – Inquérito para avaliação final do projecto

ESCOLA _____

Ano lectivo 2009/10

Nome _____ 10º _____ Nº _____

Agora que terminámos o aplicação do projecto de diferenciação pedagógica relativo à unidade sobre “Tecnologia”, vamos avaliar o que foi ou não conseguido.

1. Tentámos ao longo do período passado diversificar materiais e estratégias. Quais deles foram mais úteis às tuas necessidades como aluno? Assinala a opção que melhor representa a tua opinião.

Diversidade de...	Muito útil	Bastante útil	Razoável útil	Pouco útil	Nada útil
➤ textos					
➤ fichas de alargamento vocabular					
➤ fichas de consolidação gramatical					
➤ tarefas de escrita					
➤ trabalhos de pesquisa					
➤ instrumentos de avaliação					

Trabalho

➤ individual					
➤ em pares ou pequeno grupo					
➤ alargado ao grupo turma					

Outro aspecto que tenhas considerado útil? _____

2. Que vantagens sentiste neste projecto ? Assinala a opção com que mais te identificas.

Consegui...	Concordo	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo
identificar as minhas dificuldades.				
estabelecer um plano de trabalho.				
gerir melhor a minha aprendizagem.				
ser mais organizado e autónomo.				
partilhar o meu saber.				
sentir-me mais motivado(a).				
vencer algumas das dificuldades.				
melhorar o meu desempenho.				

Outro? _____

3. Qual o aspecto mais positivo que destacarias nesta experiência?

4. E o menos conseguido?

5. Repetirias a experiência, este período, com a unidade “Mass Media”?

Sim | ___ | Não | ___ |

Obrigada pela tua colaboração!



Anexo 31 - Exemplos de respostas dos alunos no que respeita aos aspectos mais e menos apreciados no projecto.

3. Qual o aspecto mais positivo que destacarias nesta experiência? ^{interacção}
 Talvez a ~~interacção~~ ^{interacção} entre grupo-professor-turma. Também, com a exposição das ~~artigos~~ ^{artigos} colegas, ~~aprendemos~~ ^{aprendemos} novas coisas, com o conteúdo, com os ~~seus~~ ^{seus} ~~trabalhos~~ ^{trabalhos} e ~~com as~~ ^{com as} ~~conhecções~~ ^{conhecções} que nos vão sendo feitas).

4. E o menos conseguido?
 Provavelmente os trabalhos poderiam estar (ainda) melhores, e também o facto de não haver ~~o~~ ^o tempo abundante para as apresentações orais, não ajudou muito.

3. Qual o aspecto mais positivo que destacarias nesta experiência?
 O aspecto mais positivo que destacaria nesta experiência era o trabalho sobre os robots, porque penso que trabalhar em pares para mim é bastante útil.

4. E o menos conseguido?
 Penso que o menos conseguido foi a história "Starlight", porque tive algumas dificuldades em perceber-la.

3. Qual o aspecto mais positivo que destacarias nesta experiência?
 Tivemos de ser mais autónomos e tivemos de aprender a gerir o nosso trabalho.

4. E o menos conseguido?
 Continuei a não gostar do tema de tecnologia, como por exemplo Robots C;

3. Qual o aspecto mais positivo que destacarias nesta experiência?
 O aspecto mais positivo que destacaria nesta experiência foi o trabalho de grupo porque ao trabalhar em pares ajuda nas dificuldades serem superadas, pois eu posso dividir e o meu colega não e isso ajuda.

4. E o menos conseguido?
 O menos conseguido foi a história, porque tive um pouco mais de dificuldade.

5. Repetirias a experiência, este período, com a unidade "Mass Media"? Sim | Não

Anexo 32 – Critérios de avaliação utilizados na escola de origem da turma 10ºY

ESCOLA SECUNDÁRIA DE _____
Ano Lectivo 2009/2010

Departamento das Línguas
Critérios de Avaliação – Ensino Secundário

Critérios de Avaliação

Os professores do Departamento de Línguas consideram como princípios orientadores dos critérios de avaliação os a seguir enunciados:

- Desenvolvimento das competências de recepção e produção oral e escrita.
- Utilização apropriada e fluente da língua na sua dimensão interactiva-comunicativa.
- Recurso ao conhecimento explícito da língua.
- Domínio das estratégias de superação de dificuldades e resolução de problemas.
- Implementação de estratégias conducentes à organização do próprio processo de aprendizagem.
- Adopção do princípio de progressão formativa na atribuição de pesos diferenciados nos domínios/instrumentos de avaliação, ao longo do ciclo de ensino.
- Consideração do domínio da socialização das atitudes e dos valores, em integração com o dos conhecimentos e o das competências.
- Consciencialização da importância e da projecção da língua como veículo de comunicação, de transmissão de conhecimentos e de formação de identidade (s) cultural (ais).

Os alunos serão avaliados tendo em conta as seguintes áreas de avaliação:

- ♦ **Testes formais de produção escrita (produto)**
- ♦ **Trabalhos de produção escrita (processo)**
- ♦ **Oralidade**
- ♦ **Atitudes e comportamentos.**

Para cada uma destas áreas, serão considerados instrumentos de avaliação diversificados, além de uma ponderação percentual distinta que contribuirá para a avaliação periodal/final.

Ensino Secundário
Proposta de Inglês/Francês/Espanhol/Alemão
Línguas Estrangeiras

Áreas	Instrumentos	Peso percentual		
		10º	11º	12º
Testes formais de produção escrita (produto)	- testes de avaliação; - outros trabalhos escritos	45%	50%	50%
Trabalhos de produção escrita (processo)	- relatórios de aula; - fichas de trabalho; - portefólios - trabalhos de pesquisa; - outros.	15%	10%	15%
Oralidade	- espontânea – interacção na sala de aula - formal – planificada.	30%	30%	30%
Atitudes e comportamentos	Empenho activo nas actividades Cooperação nos trabalhos de grupo/pares Interesse em superar dificuldades Atitude de abertura a novas ideias/opiniões/culturas Autonomia e responsabilidade	10%	10%	5%

Anexo 33 - Exemplos de comentários dos alunos na avaliação do seu plano de trabalho.

Plan evaluation	
My evaluation	Teacher's evaluation
<p>Embora não haja grande visibilidade, penso que progradi, em relação ao período anterior.</p> <p>Os temas foram interessantes, portanto, também foi o um factor para tal "evolução".</p> <p>Espero, sinceramente, evoluir e aprender muito mais.</p>	<p>Adoro os seus métodos, e pronto! Continue!</p> <p>Penso que se esforça mesmo muito para nos ajudar, o que é ótimo!</p> <p>Registo a tua dedicação e asseguro - de há margem para melhorares!</p> <p>ef.</p>
<p>To improve my language skills, I still need ... trabalhar mais, procurar aprender mais fora da aula, procurar novos métodos de estudo, ...</p>	
Plan evaluation	
My evaluation	Teacher's evaluation
<p>Muito bom</p> <p>Muito bom</p> <p>Fokus as actividades que professor mandou fazer para realizar 13, mas contudo algumas foram mesmo boas. Não realizei fichas complementares excepto umas poucas vezes que foi ao clube e ao inglês.</p> <p>Satisfeição</p>	<p>Muito bom</p> <p>Muito bom</p> <p>Muda a apresentação e a crítica.</p> <p>Muito bom</p>
<p>To improve my language skills, I still need ... ler texto em inglês e escrever mais.</p>	
Plan evaluation	
My evaluation	Teacher's evaluation
<p>Neste período deci bastante alguns falta de atenção.</p> <p>É empenho da disciplina condicionou-me a minha nota.</p> <p>Espero melhorar.</p>	<p>Partilho a tua expectativa, mas só se consegue melhorar com um trabalho mais consistente maior assiduidade ...</p> <p>Fico contente que queiras mudar.</p> <p>ef.</p>

Anexo 35 - Exemplos de respostas dos alunos relativas à evolução sentida.

1º Período

A nível de desempenho, penso que devo participar mais durante a aula, nomeadamente a oralidade, ^{que} devia ser melhor ao longo do período e não só no teste oral.

Os erros que cometo devem ser (bastante) melhorados, pois penso que por vezes cometo erros graves e sistemáticos.

A ~~compreensão~~ compreensão ~~de~~ auditiva também pode ser melhorada, embora perca bem a professora, o "rádio" não ~~se~~ se dá totalmente bem consigo!

O desempenho da professora é genial, não poderia ser melhor, penso que se esforça bastante para que tenhamos um bom desempenho. Os métodos utilizados creio que são / serão eficazes. Z

Ano lectivo

Sinceramente, acho que, a nível de Inglês, este ano foi muito bem conseguido. ~~Penso que os meus estudos~~ De forma dinâmica e didáctica, a matéria foi dada e interiorizada por todos, como era pretendido.

Obrigada por, ao longo de todo o ano, "batalhar" para que a nossa aprendizagem fosse a melhor, e feita da melhor maneira.

Boas férias, que bem as mereçamos! =>
(mos)

① A disciplina correspondeu às expectativas? Porquê?

Não. No início, pensava que não ia conseguir, que tudo seria mais complicado e nada divertido. Tudo isto se mostrou o oposto, o que foi muito gratificante.

Actividades + conseguidas: Trabalho (com apresentação oral), listagem de vantagens/desvantagens da Internet, mass media, ...; e Bingo.

Actividades - conseguidas: Gerund / Infinitive; connectors

Que aspectos da vossa aprendizagem melhoraram?

A nível oral, embora esteja longe de perfeição, consigo falar com mais facilidade; a nível escrito, estou muito mais atenta aos pronomes da gramática (embora nem todos). A nível de compreensão, penso que

1º Período

- ▷ Sinto dificuldades em compreender, alguns textos, a professora, mas para o próximo período vou estudar para superar as minhas dificuldades.
- ▷ O que gostei mais foi trabalharmos as "types", do programa English
- ▷ O que gostei menos foi falar sobre o 'conditional'.
- ▷ O meu desempenho nas aulas não foi muito negativo nem muito positivo

2º Período

- ▷ Tenho ainda algumas dificuldades em na compreensão apesar de melhorar a nível de testes.
- ▷ O que gostei mais foi trabalhar foi os verbos
- ▷ O que gostei menos foi do futuro
- ▷ O meu desempenho nas aulas não foi muito negativo.

||

3º período

- A disciplina correspondeu às expectativas? Porque?
Correspondeu porque durante as aulas fizemos inúmeras actividades em inglês e consegui melhorar a minha oralidade, escrita (a nível de vocabulário e gramática).
- Actividades mais conseguidas
 - Bingo
 - fichas gramaticais sobre o vocabulário
 - escrever notícias (sobre um dado tema)
- menos conseguidas
 - fichas gramaticais
- Que aspectos da vossa aprendizagem melhoraram?
 - oralidade
 - compreensão escrita e oral
 - vocabulário
 - escrita de textos.