

**A Diferenciação Pedagógica no Ensino de Línguas:
Professor, Currículo e Avaliação como agentes do sucesso escolar**

Inês Encarnado

**Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e
Estrangeira**

Novembro de 2025

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

**A Diferenciação Pedagógica no Ensino de Línguas:
Professor, Currículo e Avaliação como agentes do sucesso escolar**

Inês Encarnado

Dissertação de Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira, orientada pela Professora Doutora Ana Maria Mao de Ferro Martinho Carver Gale da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Novembro de 2025

Versão corrigida e melhorada após defesa pública

*Ao meu avô António Marques, ao meu marido e filho,
aos meus pais e aos meus sobrinhos.*

“All children start their school careers with sparkling imaginations, fertile minds, and a willingness to take risks with what they think.”

Ken Robinson

ÍNDICE

RESUMO.....	6
ABSTRACT.....	7
INTRODUÇÃO.....	8
CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico.....	11
CAPÍTULO II - A Diferenciação Pedagógica no Ensino de Línguas.....	19
2.1 Estratégias diferenciadoras no ensino de línguas.....	22
2.1.2 Materiais adaptados e tarefas estratificadas.....	23
2.1.3 Materiais autênticos e envolvimento emocional na aprendizagem de línguas....	26
2.2 O Professor como impulsionador para a diferenciação.....	29
2.3 Que competências?.....	31
CAPÍTULO III - Currículo, Avaliação e Desafios da Diferenciação Pedagógica.....	35
3.1 A importância do currículo como ferramenta flexível e não prescritiva.....	35
Mapa Curricular.....	37
3.2 Avaliação no ensino diferenciado: instrumentos e desafios.....	38
3.3 Obstáculos e limitações à diferenciação pedagógica.....	43
CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO.....	46
REFERÊNCIAS.....	50

**A Diferenciação Pedagógica no Ensino de Línguas:
Professor, Currículo e Avaliação como agentes do sucesso escolar**

Inês Marques Encarnado

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo refletir sobre a diferenciação pedagógica no ensino, no âmbito do ensino-aprendizagem das línguas. O desenvolvimento do tema será fundamentado nas concepções teóricas existentes acerca do conceito de diferenciação, focando o papel ativo que o professor deve assumir e as competências essenciais que deve possuir para favorecer um melhor desempenho escolar dos alunos. Pretende-se compreender de que modo a diferenciação pedagógica pode influenciar o sucesso escolar. Analisa-se a importância de um currículo flexível, de metodologias pedagógicas adequadas e da diversidade nos formatos de avaliação, demonstrando como um currículo adaptado e práticas avaliativas conducentes com a diversidade, os interesses e as necessidades de cada aluno são fundamentais para promover o sucesso escolar dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: diferenciação pedagógica; formatos de avaliação; papel do professor; currículo flexível; ensino de Português Língua Estrangeira; escola inclusiva e heterogénea; sucesso escolar.

**Pedagogical Differentiation in Language Teaching:
Teacher, Curriculum and Assessment as Agents of Academic Success**

Inês Marques Encarnado

ABSTRACT

The recognition of the importance of pedagogical differentiation in the context of language teaching and learning is the aim of this research. The development of this theme will be grounded in existing theoretical frameworks on the concept of differentiation, with a focus on the role teachers must assume and the essential skills they should have in order to enhance students' academic performance. The study seeks to understand how pedagogical differentiation can influence academic success. It highlights the significance of a flexible curriculum, the use of appropriate methodologies and the implementation of diverse assessment formats, demonstrating how an adapted curriculum and assessment practices, which take into account students' diversity, interests and individual needs, are essential for fostering academic success across different learning contexts.

Keywords: pedagogical differentiation; assessment formats; teacher's role; flexible curriculum; teaching of Portuguese as a Foreign Language; inclusive school; academic success.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, assistiu-se a uma mudança no universo das escolas portuguesas, caracterizada pelo crescente pluralismo linguístico e cultural, resultado dos fluxos migratórios que trouxeram novos perfis de alunos. Este novo público escolar surge como um desafio para os professores, ao acrescentar uma amplitude de experiências linguísticas, sociais, étnicas, culturais e académicas no panorama da escola portuguesa.

Reconhecer e responder ao desafio da diversidade e heterogeneidade dos alunos que frequentam as escolas implica adotar uma abordagem diferenciadora que inclua estratégias de ensino e práticas pedagógicas capazes de promover o sucesso escolar de todos os alunos. Tal implica a elaboração de materiais didáticos adaptados às necessidades linguísticas dos alunos aprendentes de Português Língua Estrangeira (PLE), bem como estratégias de avaliação e de ensino flexíveis e responsivas à observação que o professor realiza na sala de aula.

A diferenciação pedagógica, aplicada aos conteúdos, aos processos, aos produtos e aos critérios de avaliação, revela-se, assim, determinante para que cada aluno possa explorar o seu potencial, respeitando as suas singularidades.

O tema deste estudo tornou-se relevante ao longo da minha experiência profissional enquanto professora de Português Língua Estrangeira (PLE), em contextos educativos diversos, com alunos de diferentes raízes culturais, meios socioeconómicos, idades e níveis de proficiência linguística. Com o tempo e a experiência no contexto de sala de aula, percebi que a diversidade não assenta apenas em aspetos da dimensão exterior, como a origem cultural ou a língua materna, mas também nas singularidades próprias do aluno - os interesses, as motivações e a forma única de aprender e construir significados. Tornou-se, assim, evidente a importância de um ensino que se pauta pela flexibilidade e que se esforça por ajustar, de modo contínuo, as estratégias, os materiais e os formatos de avaliação, despertando em mim a necessidade de uma reflexão mais fundamentada sobre o papel da diferenciação pedagógica no processo de construção de uma aprendizagem mais significativa e equitativa.

Assegurar a equidade no acesso e no sucesso educativo constitui um grande desafio para o sistema educativo atual, pois exige uma reconfiguração das práticas educativas de forma a que todos os alunos possam aprender de forma significativa. Nessa perspetiva, a escola tem como dever posicionar-se como impulsionadora da mudança, assumindo um papel ativo na promoção da inclusão e na valorização da diversidade e complexidade. O Perfil dos

Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) clarifica essa visão integradora da escola e orienta-se por princípios de inclusão e equidade. Este documento aponta as competências-chave a desenvolver pelos alunos, como também funciona como a matriz para todos os intervenientes da prática educativa - professores, famílias, decisores políticos -, ao determinar estratégias e metodologias pedagógicas a aplicar no ensino que assegurem a formação integral dos alunos. Neste sentido, o sistema educativo atual deve transitar de um modelo focado unicamente na transmissão de conteúdos para um modelo que valorize as competências e os valores. As competências centram-se nas capacidades, atitudes e conhecimentos que permitem atuar em diversas situações do quotidiano e que contribuem para o desenvolvimento de cidadãos ativos, intervenientes na sociedade, críticos, criativos, colaborativos e conscientes do seu papel no mundo.

Em sociedades cada vez mais diversas e multifacetadas, impõe-se uma reflexão profunda: como pode a escola - e os seus agentes - traduzir-se num sistema educacional inclusivo e relevante e, simultaneamente, capacitar todos os alunos para que sejam bem sucedidos na sua aprendizagem, de modo a que ninguém seja excluído? Estas questões estão no cerne da Agenda 2030 para os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) das Nações Unidas, que insta os países a trabalhar no caminho de uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas (ODS 4).

Num contexto educacional marcado pela heterogeneidade e complexidade de perfis de alunos, a diferenciação pedagógica assume um papel determinante na reflexão, planificação e implementação do ensino. Esta abordagem é especialmente pertinente no ensino do Português Língua Estrangeira (PLE), uma vez que a aprendizagem de uma língua deve ter em conta as dimensões emocionais, sociais, étnicas, culturais e cognitivas, capacitando os alunos com ferramentas que lhes permitam atuar num mundo multicultural.

O presente estudo propõe-se refletir acerca do papel da diferenciação pedagógica no ensino-aprendizagem linguística e a forma como esta abordagem promove a motivação e o interesse dos alunos pelo ato de aprender e, conseqüentemente, o seu sucesso escolar. Com base em fundamentação teórica, pretende-se compreender de que forma a ação pedagógica do professor, enquanto agente ativo na mediação e orientação da aprendizagem, contribui para o sucesso escolar dos seus alunos. Analisa-se a eficácia de um currículo flexível e que se adapte à unicidade dos alunos, assim como a necessidade de diversificar as estratégias e práticas pedagógicas, os recursos didáticos e os formatos de avaliação, a fim de salvaguardar que

todos tenham a oportunidade de demonstrar o que aprenderam e o que são capazes de realizar.

Ao longo deste trabalho, é aprofundado o papel do professor na implementação de um ensino diferenciado, sublinhando as competências fulcrais inerentes às práticas pedagógicas adaptáveis que envolvem a observação, reflexão, planificação, execução e avaliação. São analisadas estratégias diferenciadoras como as tarefas estratificadas, a utilização de materiais adaptados e a constituição de grupos de trabalho flexíveis.

Procura-se compreender como pode a diferenciação pedagógica assegurar o sucesso académico e reconhece-se a importância de outros fatores complementares, como a flexibilidade curricular, a formação contínua dos docentes e o apoio institucional. Analisa-se o processo de avaliação e visa-se perceber a importância desta ferramenta para acompanhar e apoiar a evolução dos alunos, sob condição de ser aplicada de forma estruturada, refletida e diversificada, de acordo com as características singulares de cada estudante.

Este estudo encontra-se dividido em três capítulos principais: o primeiro capítulo centra-se na definição conceptual da diferenciação pedagógica, à luz de conceções teóricas de diversos autores, e no esclarecimento relativo aos objetivos da pesquisa; o segundo capítulo desenvolve uma reflexão sobre estratégias específicas de diferenciação no ensino linguístico e as competências dos professores para a sua concretização; o terceiro capítulo discute a relação entre diferenciação e o sucesso escolar, aprofundando a avaliação diferenciada e os desafios e obstáculos inerentes à sua aplicação.

Considera-se que, ao analisar a prática da diferenciação pedagógica, se possa contribuir para um ensino mais crítico, reflexivo e adaptado à diversidade real da sala de aula e à pluralidade de perfis dos alunos que encontramos na escola.

CAPÍTULO I - Enquadramento Teórico

Ao longo das últimas décadas, as escolas têm passado por transformações estruturais resultantes das mudanças de cariz social, cultural e económico que marcam as sociedades da atualidade. Com o alargamento da escolaridade obrigatória, a democratização do ensino, ainda que encerre um importante progresso no acesso à educação, conduziu simultaneamente à sua massificação, o que gerou novos desafios e novas exigências para o sistema escolar. Atualmente, as salas de aula são cada vez mais heterogêneas não apenas porque integram alunos oriundos de diferentes contextos culturais, étnicos, socioeconómicos e religiosos, como diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. O carácter multicultural presente na escola contemporânea configura-se, simultaneamente, como uma oportunidade de valorização da diversidade e um desafio para o sistema escolar. No campo do ensino das línguas, esta diversidade multicultural implica a coexistência de diversas línguas maternas, exigindo, por parte da direção e dos professores, abordagens pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, de modo a não comprometer o sucesso escolar de todos os alunos. Cabe à escola, enquanto espaço de formação integral, superar o paradigma do *one size fits all* e encarar a diversidade não como um obstáculo, mas como uma oportunidade enriquecedora. Como salientam Tomlinson e Allan (2002), o professor deve valorizar a diversidade como um instrumento que enriquece a aprendizagem dos alunos, e não como fator de discriminação.

No início do século XX, John Dewey (1930) já dava os primeiros passos na conceção de educação como processo social e democrático, no qual cada aluno constrói ativamente o seu conhecimento. Para o autor, a aprendizagem é um processo que ocorre em estreita relação com a experiência, pois, como afirma, “education is a social process; education is growth; The inclination to learn from life itself and to make the conditions of life such that all will learn in the process of living is the finest product of schooling” (Dewey, 1930, p. 60). Dewey olha para a escola como uma instituição, no sentido de comunidade, na qual se aprende através da experiência e da interação com o outro e se trabalha de acordo com linhas comuns. Na perspetiva de Dewey, o professor assume um papel fulcral e afasta-se da lógica transmissiva que caracteriza o ensino tradicional, dado que age como orientador da experiência, criando situações de aprendizagem que estimulam o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. A escola, como meio de interação, deve aproximar-se da realidade, oferecendo aos alunos oportunidades de participarem no processo de aprendizagem. As

condições sociais, e culturais servem como recursos para uma aprendizagem que se reveste de significado e que se encontra conectada com as vivências. Como salienta,

Above all, they should know how to utilize the surroundings, physical and social, that exist so as to extract from them all that they have to contribute to building up experiences that are worthwhile. (...) A system of education based upon the necessary connection of education with experience must, on the contrary, if faithful to its principle, take these things constantly into account. This tax upon the educator is another reason why progressive education is more difficult to carry on than was ever the traditional system (Dewey, 1930, p. 40).

(Tradução livre: Acima de tudo, o professor deve saber utilizar o meio que o rodeia — tanto o físico como o social — de modo a extrair dele tudo o que possa contribuir para a construção de experiências verdadeiramente significativas. (...) Um sistema educativo baseado na relação entre educação e experiência deve, pelo contrário, se for fiel aos seus princípios, ter estes aspetos constantemente em consideração. Essa exigência imposta ao educador é, na verdade, um dos motivos pelos quais a educação progressiva é muito mais difícil de colocar em prática do que o sistema tradicional (Dewey, 1930, p. 40).

O professor que é capaz de compreender e valorizar o contexto cultural, social e histórico dos seus alunos, estabelece uma ponte entre o meio exterior e interior - o do aluno, proporcionando experiências educativas mais significativas. É dessa mediação entre o contexto e a vida do aluno que a aprendizagem se torna relevante, afastando-se da apresentação de uma sucessão de atividades descontextualizadas. Assim, o verdadeiro progresso educativo emerge de vivências, da construção de significado do que é aprendido e da sua aplicabilidade em situações reais. A experiência educativa para ser significativa deve estabelecer continuidade - cada vivência influencia as experiências posteriores, permitindo o desenvolvimento intelectual do aluno - e ser interativa, no sentido em que existe uma articulação entre os interesses e as motivações dos alunos com o ambiente escolar e o contexto em que se inserem (Dewey, 1930).

Neste sentido, é essencial que a escola, como comunidade, saiba valorizar as diferenças e a individualidade de cada aluno. A teoria educativa de Dewey assenta numa conceção democrática da aprendizagem. Para o filósofo, a escola só pode ser verdadeiramente democrática se oferecer as condições necessárias para que cada aluno desenvolva as suas capacidades e os seus interesses, tendo em conta que as diferenças individuais atuam como condição essencial para o crescimento coletivo. Nesse sentido, Dewey questiona as práticas que constituem a educação tradicional da sua época e alerta para o perigo da uniformização do ensino, o qual não atende às necessidades e diferenças

individuais e, por conseguinte, não promove o desenvolvimento das potencialidades de cada um.

O autor defende que

Nobody can take the principle of consideration of native powers into account without being struck by the fact that these powers differ in different individuals. The difference applies not merely to their intensity, but even more to their quality and arrangement (Dewey, 1930, p. 135).

(Tradução livre: Ninguém pode considerar o princípio das capacidades inatas sem se dar conta de que as mesmas variam de indivíduo para indivíduo. A diferença não se manifesta apenas na sua intensidade, mas, ainda mais, na sua qualidade e no modo como estão organizadas.)

Cada aluno manifesta as suas capacidades inatas (“native powers”) através de diferentes modos de expressão, variando a intensidade, a qualidade e a organização, pois pensa, experiencia e age de forma diferente. Como sublinha Dewey, a educação tradicional tende a ignorar essas capacidades e talentos, submetendo os alunos a uma aprendizagem passiva e mecânica, impondo as mesmas atividades padronizadas a todos. Ao retomar o pensamento de Rousseau, que atesta que “each individual is born with a distinctive temperament...We indiscriminately employ children of different bents on the same exercises; their education destroys the special bent and leaves a dull uniformity” (citado em Dewey, 1930, p. 135), o filósofo comprova que o ensino homogêneo anula o potencial natural e origina uma “uniformidade apática”. Em oposição à estagnação, a escola deve servir para potenciar um crescimento autêntico do *self*. Ao reconhecer e respeitar a individualidade de cada um, a escola torna-se o meio ideal para o desenvolvimento dos alunos. A conceção de educação progressiva de Dewey - democrática e experiencial -, no sentido em que amplia a experiência humana, pode ser entendida como um prenúncio dos princípios da diferenciação pedagógica contemporânea.

Em paralelo com a conceção experiencial de Dewey, a teoria sociocultural de Vygotsky (1978) enfatiza o papel do campo social e das interações no processo de aprendizagem. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky revela-se igualmente importante para reforçar o papel do professor na orientação que o aluno recebe para alcançar determinado conhecimento. O professor intervém intencionalmente como mediador, possibilitando que os alunos avancem segundo o seu ritmo e nível de proficiência (*scaffolding*), oferecendo apoio e ajustando as atividades às suas capacidades.

No entanto, o sistema educativo continua a revelar limitações nas respostas oferecidas e a ter de se adaptar ao seu novo público cada vez mais diversificado. A escola, ao tratar todos os alunos de modo idêntico e aplicar abordagens e metodologias uniformes,

desconsiderando as individualidades de cada um, perpetua desigualdades que se refletem no insucesso escolar (Roldão, 2003; Perrenoud, 2000). Face à crescente diversidade presente no meio escolar, o modelo pedagógico rígido, uniforme e transmissivo revela-se insuficiente. Diante de um contexto escolar marcado pela pluralidade de perfis e necessidades, a diferenciação pedagógica emerge como a resposta atual e indispensável às exigências de uma escola verdadeiramente inclusiva. Neste sentido, a escola deve considerar as disparidades em relação a capacidades, estilos e ritmos de aprendizagem, interesses, vivências, culturas e condições socioeconômicas do seu público. Perante essa heterogeneidade, é crucial que os professores diferenciem o ensino e as abordagens pedagógicas, ajustando-as às especificidades de cada aluno.

O ensino diferenciado consiste numa perspectiva pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem que combina estratégias para atender às diversas necessidades educacionais dos alunos, aos seus interesses e aos seus ritmos de aprendizagem (Heacox, 2006). Na mesma linha, Perrenoud (2001) argumenta que a diferenciação pedagógica implica a renúncia à pedagogia tradicional, que consiste em administrar “a mesma lição e os mesmos exercícios para todos ao mesmo tempo”. Em vez disso, propõe uma organização do trabalho que integre dispositivos didáticos, de forma a colocar cada aluno perante a situação mais favorável” (pp. 26-27). Diferenciar o ensino envolve, do ponto de vista do autor, a concepção e o planejamento de atividades pedagógicas que mobilizem as situações didáticas mais benéficas para cada aluno.

Nos últimos anos, assistiu-se a uma maior preocupação, por parte das escolas e dos governos, em reestruturar as políticas educativas nacionais e internacionais. A necessidade de aplicar “pedagogias diferenciadas” (Perrenoud, 2000, p. 40) nas escolas prende-se com a preocupação em garantir uma maior igualdade de oportunidades na escola, visto que a uniformização do ensino é a causa de assimetrias.

Em consonância com Perrenoud, a UNESCO, na sua publicação “Changing teaching practices” (2004), compreende a diferenciação pedagógica como:

the process of modifying or adapting the curriculum according to the different ability levels of the students in one class. Teachers can adapt or differentiate the curriculum by changing: the content, methods for teaching and learning content (sometimes referred to as the process), and, the methods of assessment (sometimes referred to as the products) (UNESCO, 2004, p. 14).

(Tradução livre: o processo de modificar ou adaptar o currículo de acordo com os diferentes níveis de habilidade dos alunos de uma mesma turma. Os professores podem adaptar ou

diferenciar o currículo através da alteração do conteúdo, dos métodos de ensino e aprendizagem e das formas de avaliação.)

Resendes e Soares (2002) complementam essa visão, afirmando que os alunos aprendem “melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (p. 14). Os alunos apresentam modos e ritmos de progressão, necessidades, e interesses distintos. Assim, é essencial que o processo de ensino-aprendizagem considere e se ajuste às suas condições intelectuais, físicas, linguísticas, emocionais e socioculturais.

De forma semelhante, Tomlinson (2001) destaca que a chave para o sucesso da diferenciação pedagógica é a adaptabilidade e flexibilidade, distanciando-se de uma abordagem única para todos os alunos. Para a autora, reconhecer que os alunos têm ritmos de aprendizagem distintos e que as suas capacidades de compreensão variam significativamente é análogo a perceber que, independentemente da faixa etária, os alunos não apresentam todos a mesma altura: tal trata-se de um facto, não de uma opinião. Para lidar com essa realidade, os professores devem promover um ambiente de aprendizagem acessível, no qual ajustem de modo flexível o ritmo, as práticas pedagógicas de ensino e as formas de avaliação, de acordo com as necessidades individuais e os interesses dos alunos. Nesse contexto, a diferenciação pedagógica reconhece e adapta-se à variedade de habilidades presentes na turma, olhando a diversidade como um recurso pedagógico valioso para maximizar a aprendizagem de todos, em vez de a encarar como um obstáculo. Desse modo, é importante olhar para o papel do programa curricular e do professor como facilitadores no contexto de aprendizagem. Fernandez (2011) defende que a escola deve adotar um currículo aberto que se ajuste às circunstâncias e às características dos alunos. De acordo com a sua perspetiva, o currículo deve pautar-se pela sua flexibilidade e pela centralidade no aluno e na sua aprendizagem, em detrimento dos resultados finais. Tal implica uma orientação para o saber-fazer, de forma a que os alunos se apropriem do conhecimento e o mobilizem em diferentes contextos. Fernandez (2011) rejeita uma visão rígida e inflexível da função do professor, defendendo a ideia de que a responsabilidade do insucesso dos alunos é igualmente partilhada pelo professor. Nesse quadro, o professor assume o papel de orientador da aprendizagem, em vez de se limitar a avaliar a performance dos alunos, como se processa nos modelos curriculares centrados nos resultados. Numa abordagem pedagógica diferenciada, não é necessário que todos os alunos trabalhem os mesmos conteúdos simultaneamente ou sigam o mesmo ritmo de aprendizagem. De facto, cabe ao professor conhecer os seus alunos e perceber as particularidades de cada um, de modo a organizar estratégias apropriadas, com a

responsabilidade de garantir acesso ao êxito escolar de todos e estimular o pleno desenvolvimento dos alunos que apresentam mais facilidade no domínio de mais competências.

A este propósito, Cook (2008) realça que o papel do professor é determinante no processo de ensino-aprendizagem e reforça a importância das suas escolhas pedagógicas de modo a assegurar o sucesso dos alunos. Ao sublinhar que “no single form of teaching suits all students and all teachers” (p. 263), Cook defende a necessidade de uma prática de ensino que se pautar pela flexibilidade e se ajuste às necessidades e perfis dos alunos. Ao abordar a variedade de estilos de ensino, o autor debate a sua eficácia, advogando que estes não abarcam o universo heterogêneo que caracteriza a escola. Por conseguinte, Cook preconiza uma pedagogia diferenciada, que valorize a individualidade dos alunos e que permita ao professor ser autónomo na adaptação de estratégias de ensino.

A avaliação assume igualmente um papel determinante no ensino diferenciado e deve integrar o processo de aprendizagem por forma a orientar os alunos e os professores no percurso pedagógico. Diferenciar a avaliação requer a utilização de métodos variados, como a observação em sala de aula, a autoavaliação, os trabalhos de projeto, tendo como finalidade a valorização das competências dos alunos e o seu progresso individual (Heacox, 2006).

Neste sentido, a teoria das Inteligências Múltiplas, proposta por Gardner, veio alertar para a uniformização do ensino e constitui um alicerce para práticas pedagógicas diferenciadas, pois reconhece que os alunos possuem especificidades cognitivas únicas e, conseqüentemente, estilos individuais de aprendizagem. Brandt (1998) corrobora a visão de Gardner, afirmando que o modo como cada cérebro se organiza é único e, por isso, os alunos recorrem e aplicam capacidades diferentes. À luz de Gardner, que defende a existência de múltiplas inteligências, Brandt alerta que as escolas devem contribuir para a instrução dos alunos, oferecendo vias diferentes à aprendizagem. Assim, o papel do professor deve ser adaptar as suas práticas de ensino, tendo em conta essa diversidade, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais produtivo e eficaz para todos. Como cada aluno manifesta combinações distintas das inteligências identificadas por Gardner, é crucial que o ensino não se centre apenas numa única área cognitiva. Ao focar-se na exploração de uma inteligência específica, em detrimento das restantes, o professor corre o risco de marginalizar os alunos cujos pontos fortes residem noutras áreas do saber, gerando, assim, uma forma de exclusão pedagógica e comprometendo o princípio da inclusão (Edutopia, 2009).

A OCDE (2021) destaca o papel dos professores, dos líderes das escolas e dos responsáveis pelo *design* curricular na promoção da inclusão nas escolas, sobretudo em contextos caracterizados por desigualdades socioeconómicas e culturais. Estes agentes devem ter em conta a heterogeneidade de perfis de alunos nas escolas, particularmente daqueles que se encontram em situações de maior vulnerabilidade. É fundamental considerar diversos aspetos que influenciam o percurso escolar dos alunos. Destacam-se o contexto socioeconómico das famílias, as diferentes estruturas familiares; a origem migrante, étnica, racial, minoritária; as línguas faladas no ambiente familiar; a localização geográfica; as necessidades educativas especiais (NEE); o conhecimento prévio dos alunos (seja o baixo rendimento escolar ou os casos de sobredotação), bem como o género e a orientação sexual. Acresce, ainda, a importância de reconhecer que os alunos podem apresentar múltiplas dimensões de vulnerabilidade, sendo que estes fatores podem interagir entre si.

De acordo com essa perspetiva, Heacox aponta características específicas nas quais a pedagogia diferenciada assenta: é rigorosa e exigente, na medida em que não se traduz na simplificação do ensino, mas na proposta de aprendizagens desafiadoras que incentivem os alunos a superarem-se; é relevante, pois centra-se nas aprendizagens essenciais, em detrimento de conteúdos secundários ou acessórios; é flexível e variada, permitindo que os alunos façam escolhas adequadas sobre como aprender e como demonstrar o que aprenderam. Podem ter a oportunidade de selecionar temas que desejam explorar com maior profundidade, bem como optar por trabalhar individualmente, em pares ou em grupo; é complexa, pois não aborda os conceitos de forma superficial. Pelo contrário, os alunos são desafiados a pensar criticamente e a envolverem-se de modo ativo na sua aprendizagem, favorecendo uma compreensão mais profunda (Heacox, 2006).

No contexto específico do ensino e aprendizagem de línguas, Brian Tomlinson (2013) reforça a necessidade de adaptação e humanização das práticas pedagógicas. No capítulo 6 *Humanizing the Coursebook*, o autor defende a necessidade da substituição de partes dos manuais escolares por propostas de atividades mais humanísticas, capazes de envolver os alunos de forma significativa e emocional no seu processo de aprendizagem. Tais atividades devem ser relevantes, estimular a participação e promover entusiasmo, permitindo que o aluno se torne a figura central no seu processo de aprendizagem. Tomlinson propõe uma abordagem multidimensional, que integra dimensões cognitivas e afetivas e valoriza o envolvimento emocional e o uso da imaginação. O autor destaca ainda a “voz interior” como um mecanismo que permite que o aluno dialogue consigo próprio, possibilitando uma internalização mais natural da língua alvo. Segundo Tomlinson (2013), a aprendizagem de

uma língua pressupõe exposição a textos verossímeis que reflitam a diversidade do uso linguístico. Como refere, “learners need to be exposed to a rich and meaningful input of language in use” (Tomlinson, 2013, p. 21), pois esse contacto permite que o aluno reconheça padrões linguísticos. Inspirado na teoria do *noticing* de Schmidt (1990), o autor sustenta que a aquisição da língua só ocorre quando o aluno toma consciência do funcionamento da língua, das suas regras e regularidades. Esta aprendizagem indutiva e experiencial, em que o aluno infere regras a partir de exemplos autênticos, promove a autonomia e a consciência linguística. Tomlinson reforça que as emoções, a par de atitudes positivas face ao processo de aprender, também apresentam um papel essencial na aprendizagem eficaz e duradoura, sendo o afeto uma parte central do processo educativo.

As perspetivas dos diferentes autores valorizam a individualidade e a experiência singular e, como tal, assumem especial importância no contexto do ensino de línguas. Estas conceções adquirem um significado especial, no contexto da minha experiência profissional como professora de Português Língua Estrangeira, uma vez que a heterogeneidade de perfis linguísticos e culturais dos alunos requer uma constante adaptação de estratégias, metodologias e formas de avaliação, de modo a dar resposta às variadas necessidades de aprendizagem.

Em síntese, a diferenciação pedagógica consiste na reformulação e adaptação de estratégias de ensino, técnicas, recursos e materiais às necessidades específicas de cada aluno, tendo em consideração os ritmos de aprendizagem, as diferentes inteligências, as competências, os interesses e os conhecimentos prévios de cada um. Mais do que uma resposta à diversidade, a diferenciação do ensino assume-se como uma valorização das diferenças e complexidades, colocando o aluno no centro do processo de aprendizagem. Assim, ao inverter o sentido da ação pedagógica, constitui-se como um princípio base para um sistema educacional que inclui, verdadeiramente, todo o universo escolar.

CAPÍTULO II - A Diferenciação Pedagógica no Ensino de Línguas

A diferenciação pedagógica envolve alterações no que toca ao conteúdo, processo e produto. Esta abordagem revela-se essencial no ensino de línguas, em que a heterogeneidade dos alunos - ao nível da proficiência linguística e de aspetos culturais - exige flexibilidade nas propostas pedagógicas. Segundo Heacox (2006), o conteúdo constitui *o quê* do ensino, ou seja, corresponde ao conjunto de conceitos, temas e tópicos que se pretende que os alunos aprendam e encontra-se em conformidade com as orientações definidas pela escola ou pelo Ministério da Educação. No contexto da pedagogia diferenciada, o conteúdo assume-se como a seleção dos elementos essenciais do currículo, priorizando os conceitos fundamentais e promovendo, sempre que possível, uma maior complexidade das aprendizagens. O professor pode diferenciar o conteúdo através da realização de testes diagnósticos iniciais que permitem identificar o conhecimento prévio de cada aluno, ajustando, posteriormente, as atividades em função do nível de prontidão. Dependendo do conhecimento que cada aluno possui *a priori*, é possível que o professor elimine conteúdos ou que avance mais rapidamente na exposição dos mesmos. Do mesmo modo, a diferenciação do conteúdo implica que o professor disponibilize recursos diversificados - básicos ou avançados - que se adequem às necessidades específicas dos alunos. O processo corresponde à forma como o conhecimento é transmitido e construído na sala de aula - é o *como* do ensino. Reflete o modo como cada aluno aprende, tendo em conta o seu estilo de aprendizagem (visual, cinestésico, auditivo, etc.), o seu perfil cognitivo e as suas preferências individuais. O professor diferencia o processo através da introdução de tarefas com maior complexidade ou grau de abstração, da promoção do pensamento crítico e criativo, bem como da oferta de múltiplas vias de acesso ao conhecimento. Não obstante o conteúdo aprendido ser comum a todos, os modos de o processar devem ser ajustados à multiplicidade de formas de aprender, reconhecendo-se, assim, a pluralidade de inteligências presentes numa sala de aula. O produto refere-se ao resultado final e pode assumir diversas formas. Reflete o que os alunos aprenderam e são capazes de representar.

Neste enquadramento, a proposta de mediação interlinguística e intercultural apresentada por Stathopoulou e Melo-Pfeifer (2025) oferece um exemplo concreto da diferenciação do processo e do produto no ensino de línguas. A autora descreve uma atividade didática em que os alunos comparam mitos oriundos de diferentes culturas, tendo de interpretar e apresentar os conteúdos de forma criativa, mobilizando competências

linguísticas e culturais. Deste modo, os alunos são desafiados a analisar e sintetizar informações em várias línguas, considerando os contextos históricos e socioculturais inerentes aos mitos e a proceder à sua tradução - literal e simbolicamente - para novos géneros discursivos. Trata-se de uma experiência pedagógica que visa fomentar a aprendizagem ativa, o pensamento crítico e a criatividade, permitindo a expressão do conhecimento em múltiplas formas. Além disso, a mediação entre línguas e culturas, conforme proposta pelas autoras, promove uma visão transversal da competência linguística, na qual os alunos não apenas comunicam numa segunda língua, mas atuam como mediadores entre universos linguísticos e culturais. Esta abordagem reforça a centralidade do aluno no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo na construção do conhecimento e validando as suas experiências linguísticas e culturais anteriores. Assim, a mediação assume-se como uma estratégia diferenciadora muito eficaz, especialmente em contextos de aprendizagem multilíngues e multiculturais.

Destaca-se o contributo do *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA), desenvolvido por Candelier et al. (2010), sob a égide do Conselho da Europa, enquanto documento de referência que sistematiza os princípios, objetivos e as competências visados pelas abordagens pluralistas no ensino de línguas e culturas. O FREPA defende uma educação linguística e intercultural assente em abordagens pluralistas, base de trabalho na sala de aula. Em oposição a uma abordagem singular e aos métodos isto é, metodologias que recorrem a mais do que um idioma ou uma cultura como tradicionais que tendem a tratar as línguas de forma isolada, a abordagem pluralista proposta fomenta a interação entre diferentes repertórios linguísticos e culturais, potenciando o desenvolvimento de competências plurilíngues. Distinguem-se quatro abordagens pluralistas: (i) a abordagem intercultural que tem sido relevante para o ensino de línguas e que valoriza o conhecimento de diferentes culturas de modo a desenvolver competências interculturais; (ii) a intercompreensão entre línguas semelhantes consiste na aprendizagem, em simultâneo, de várias línguas do mesmo ramo linguístico (e.g. línguas românicas) e que podem ser relacionados com a língua-mãe do aluno ou com línguas previamente aprendidas. Privilegia-se a compreensão das línguas, visto que é considerada a forma mais eficaz de aplicar conhecimentos de uma língua para aprender outra semelhante; (iii) as abordagens integradas do ensino de línguas, que articulam diferentes idiomas no currículo. Esta abordagem propõe utilizar a língua materna ou de escolarização para facilitar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira, que por sua vez serve de base para a aprendizagem de uma segunda língua. É uma abordagem adotada em sistemas de educação bilíngues ou

plurilingues, nos quais se procura desenvolver um domínio plurilingue das diversas línguas presentes; (iv) a abordagem baseada na consciência linguística (*awakening to languages*) consiste em atividades didáticas que promovem o contacto com línguas que não estão inscritas no currículo. Trata-se de uma perspetiva que visa explorar a diversidade de línguas - que poderão não estar previstas nos objetivos curriculares -, favorecendo o contacto com a pluralidade linguística e cultural. Configura-se uma estratégia fundamental no acolhimento de alunos oriundos de outras culturas, ao reconhecer e valorizar os múltiplos repertórios linguísticos individuais que estes aportam para o espaço escolar, contribuindo para um ensino de línguas que assenta no pluralismo e na aceitação das diferenças.

As teorias de Bloom e Gardner contribuem para a diferenciação do produto ao proporcionar uma maior variedade de desafios e formas de os alunos demonstrarem o conhecimento adquirido. Ao planear unidades didáticas que permitam incorporar múltiplas maneiras de representar e demonstrar o conhecimento, o professor promove a diferenciação do produto, permitindo que os alunos se expressem de acordo com as suas habilidades e preferências. Tomlinson (2001) ilustra esta prática no contexto de uma aula de Francês - facilmente transposta para o ensino de Português como Língua Estrangeira - na qual a professora diferenciou o conteúdo com base no conhecimento dos alunos. Assim, alguns alunos leram uma revista concebida para aprendentes iniciantes da língua, enquanto outros - mais proficientes na tradução para francês - trabalharam com uma publicação destinada a alunos francófonos. Embora os temas apresentados fossem semelhantes, os níveis de complexidade variavam. Para a autora, o propósito da diferenciação baseia-se em “tirar os alunos da sua zona de conforto”, oferecendo-lhes apoio adequado para que sejam capazes de desenvolver competências mais complexas (Tomlinson, 2001, p.51).

Neste sentido, a diferenciação deixa de ser considerada um mecanismo compensatório ou remediador para ser pensada como uma prática que promove a igualdade de acesso e a excelência no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Contudo, é essencial refletir sobre os riscos associados à aplicação inadequada da diferenciação pedagógica. Ao perceber a diferença como um entrave à aprendizagem, podem desenvolver-se práticas de cariz assistencialista que excluem o aluno da sala de aula para que este possa aprender. Nestas situações, tende-se a retirar o aluno da sala de aula com o intuito de lhe oferecer apoio individual e especializado, sem, no entanto, proceder a uma reformulação do currículo que responda às suas necessidades. Aplica-se uma pedagogia compensatória que remete os alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE)

ou dificuldades de aprendizagem ao isolamento, afastando-os dos seus pares e reforçando a sua rotulação como “diferentes”, num sentido depreciativo e excludente.

2.1 Estratégias diferenciadoras no ensino de línguas

A heterogeneidade presente no universo escolar requer a adoção de ações pedagógicas que considerem e respeitem as particularidades de cada aluno. Nesse contexto, torna-se essencial que o sistema educativo e os professores repensem a escola como um lugar que promova o sucesso escolar. A diferenciação pedagógica desempenha um papel central nesse processo, ao possibilitar a flexibilização das tarefas, o ajustamento contínuo dos conteúdos e a organização dos grupos de trabalho, de acordo com os perfis de aprendizagem, os interesses e o nível de prontidão dos alunos. Deste modo, é certo que todos os alunos dispõem de oportunidades para alcançar o sucesso escolar.

2.1.1 Grupos flexíveis

No âmbito da pedagogia diferenciada, a organização flexível dos grupos de trabalho constitui uma estratégia fundamental de gestão da sala de aula. Esta abordagem caracteriza-se pela formação de grupos dinâmicos e variáveis, possibilitando a colaboração com colegas que possuem diferentes aptidões, inteligências e ritmos de aprendizagem. Conforme ressalta Tomlinson (2001), esta configuração fomenta interações enriquecedoras, uma vez que possibilita, por exemplo, que um aluno com facilidade na interpretação de textos literários, mas que evidencia dificuldades ortográficas, trabalhe em conjunto com colegas cujas competências se complementam.

A aprendizagem cooperativa é uma prática educativa frequente no ensino diferenciado e está associada à realização de atividades práticas e ao desenvolvimento de projetos em pares ou pequenos grupos. A flexibilidade na constituição dos grupos proporciona aos alunos o acesso igual a múltiplas oportunidades de aprendizagem, promovendo um ambiente de respeito, valorização das contribuições individuais e interações positivas entre todos. A formação de grupos heterogêneos revela-se, portanto, uma estratégia eficaz na gestão da diversidade presente em contextos escolares, favorecendo a inclusão.

De acordo com Heacox, os grupos flexíveis permitem ao professor adaptar as atividades às necessidades específicas dos alunos, ao mesmo tempo que conferem a possibilidade de oferecer instruções adicionais a determinados alunos ou grupos de alunos. A

autora destaca dois momentos principais em que a organização de grupos flexíveis se revela especialmente eficaz: (1) quando alguns alunos ainda não dominaram certos conteúdos ou competências, enquanto outros já estão prontos para avançar; (2) quando é mais benéfico que certos alunos realizem tarefas mais complexas, enquanto os restantes desenvolvem atividades de natureza mais básica (Heacox, 2006). Importa reforçar que, embora a formação de grupos flexíveis constitua uma “técnica-chave” da diferenciação pedagógica, tal não implica a eliminação de momentos de instrução dirigida a toda a turma. Como sublinha a própria autora, “a diferenciação não significa que o professor deixa de ensinar todos os membros da turma simultaneamente”, reconhecendo-se que, em circunstâncias concretas — como a apresentação de novas unidades, novos conceitos ou tópicos —, o ensino em grande grupo é o método mais eficaz (Heacox, 2006, p. 93).

Para que o professor consiga realizar uma gestão eficiente de grupos flexíveis, Heacox (2006) propõe algumas orientações, entre as quais se destacam:

1. Dividir grandes grupos em grupos mais pequenos, visto serem mais fáceis de gerir e de se mostrarem mais dispostos a aprender;
2. Dedicar mais atenção a grupos que necessitam de apoio adicional, planeando atividades autónomas para os grupos que requerem menor apoio;
3. Planear tarefas que os alunos possam realizar autonomamente e que sejam acompanhadas de instruções claras e de formulários de verificação dos procedimentos a seguir;
4. Determinar diretrizes relativas ao comportamento durante a realização das tarefas, incluindo regras claras sobre o nível de ruído aceitável e o grau de liberdade de movimento na sala de aula (Heacox, 2006, p. 94).

2.1.2 Materiais adaptados e tarefas estratificadas

A adaptação de materiais e a diversificação das tarefas constituem estratégias diferenciadoras relevantes. Heacox (2006) propõe que a modificação dos conteúdos, dos processos e dos produtos deve ser orientada com base no perfil de aprendizagem dos alunos. No contexto do ensino de línguas estrangeiras, esta prática pode traduzir-se na seleção de textos com diferentes níveis de complexidade lexical, no recurso a diversos materiais (áudio, vídeo e imagem) e na oferta de atividades com graus variados de apoio e exigência cognitiva.

Neste sentido, as tarefas estratificadas surgem como uma ferramenta eficaz para atingir os mesmos objetivos de aprendizagem, respeitando, no entanto, os diferentes pontos de partida dos alunos (Tomlinson, 2013). A sua implementação permite que cada aluno se envolva com os conteúdos a partir do seu nível atual de desenvolvimento, enfrentando desafios proporcionais à sua capacidade, o que evita tanto a frustração por excesso de dificuldade como o desinteresse gerado por tarefas demasiado simples.

Deste modo, promove-se simultaneamente o sucesso e a motivação dos alunos. Agrupar os alunos e atribuir-lhes atividades estratificadas com base nas suas necessidades de aprendizagem é a essência do ensino diferenciado. Para que este tipo de atividade seja relevante e importante, é essencial que contribuam para o aprofundamento da compreensão dos alunos. A estratificação que o professor irá determinar pode basear-se nos níveis de estímulo (recorrendo à taxonomia de Bloom), na complexidade cognitiva (satisfazendo as necessidades dos alunos em níveis iniciais e níveis mais avançados), nos recursos utilizados e na natureza do produto final (Heacox, 2006). Tomlinson (1999) sugere que os professores recorram a uma abordagem visual aquando do planeamento das atividades: os professores podem desenhar uma escada e posicionar, no último degrau, a atividade mais básica, estratificando, assim, o processo. A partir daí, deverão planejar tarefas de complexidade crescente, analisando o grau de desafio e complexidade que cada uma representa. Esta configuração assegura que todos os alunos trabalham com tarefas apropriadas ao seu nível de preparação (*readiness*), contribuindo para que a aprendizagem seja eficaz. De modo a aliviar a carga de trabalho do professor, este pode iniciar o processo de estratificação da aprendizagem de duas maneiras: analisando o livro do professor e concebendo atividades mais básicas ou avançadas, conforme o nível de estímulo dos seus alunos ou colaborar com outro professor na elaboração de atividades diferenciadas (Heacox, 2006).

Tomlinson (2013) sugeriu a aplicação do modelo do *Equalizer* como uma ferramenta para orientar a diferenciação pedagógica, permitindo ajustar o nível de complexidade das tarefas segundo as necessidades e os perfis dos alunos. O *Equalizer* opera através de diversos eixos, como o grau de abstração, a complexidade cognitiva, o ritmo de trabalho dos alunos, entre outros. Desta forma, o professor é capaz de ajustar o nível de complexidade cognitiva das atividades conforme o domínio de que cada aluno dispõe de um conteúdo ou competência, oferecendo tarefas fundacionais - dirigidas a alunos que estão a iniciar a aprendizagem de um conceito ou que precisam de consolidar bases, ou transformacionais - tarefas que desafiam os alunos com maior domínio, exigindo que apliquem, analisem, e relacionem conceitos. Pretende-se mostrar como esta ferramenta pode ser útil, no contexto do

ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), para estratificar atividades de acordo com o nível de proficiência linguística dos alunos. Toma-se como exemplo a aprendizagem dos verbos irregulares no presente do modo indicativo:

Tipo de Tarefa	Objetivo	Exemplo de Atividade
Fundacional	Reforçar a memorização e aplicação simples de verbos irregulares.	Completar frases com lacunas com a forma correta dos verbos <i>ser, estar, ter, ir</i> no presente do indicativo.
Intermédia	Aplicar os verbos irregulares em contextos comunicativos controlados.	Escrever frases coesas e coerentes usando verbos irregulares no presente para descrever ou relatar ações diárias.
Transformacional	Usar os verbos em contextos que exijam reflexão e análise (estado permanente vs temporário). Desenvolvimento da consciência linguística.	Redigir um texto narrativo curto no presente utilizando os verbos irregulares.

Ao planificar atividades de acordo com o eixo acima descrito, o professor promove a progressão da aprendizagem desde a memorização básica até ao uso crítico e metalinguístico da língua.

O eixo *simples - complexo* sugerido por Tomlinson (2013) sugere que alguns alunos beneficiam de uma abordagem simplificada e de uma visão geral de um determinado tópico antes de aprofundarem o conhecimento e lidarem com conteúdos abstratos. Outros alunos, que dominam as bases do conhecimento, deverão ser desafiados com atividades mais complexas e que envolvam múltiplas camadas de reflexão e análise. No seguimento da aprendizagem dos verbos irregulares no presente do indicativo, apresenta-se uma atividade de cariz simples, na qual os alunos se focam na conjugação das três primeiras pessoas do verbo irregular *ir*, construindo frases simples e completando frases lacunares; e uma atividade complexa e que promova uma maior reflexão e análise como a aplicação do verbo *ir* na construção de frases interrogativas e negativas em diversos contextos.

Eixo Simples - Complexo	Exemplos de Atividades
Simples (Visão geral)	Aprende as três primeiras formas do verbo <i>ir</i> no Presente do Indicativo. De seguida, completa as lacunas das frases apresentadas: a)Eu _____ à praia.
Complexo (visão abstrata)	Constrói frases interrogativas com o verbo <i>ir</i> e coloca as perguntas que elaboraste aos colegas, apontando as suas respostas. De seguida, relata o que aprendeste, usando o verbo <i>ir</i> .

As estratégias de pedagogia diferenciada apontadas acima permitem adaptar os conteúdos lecionados aos diferentes níveis de proficiência, conhecimento cognitivo, ritmos de aprendizagem e interesses, permitindo que todos os alunos alcancem as metas curriculares. Assim, ao estruturar atividades de um grau simples para o complexo, o professor garante não só a aquisição progressiva dos conteúdos, como também promove o uso funcional da língua e o desenvolvimento do pensamento metalinguístico.

2.1.3 Materiais autênticos e envolvimento emocional na aprendizagem de línguas

A adequação das metodologias de ensino e dos materiais didáticos é uma tarefa complexa, mas que constitui um dos elementos centrais do ensino diferenciado. Para Brian Tomlinson (2013), o sucesso da aprendizagem de uma língua depende, em grande parte, da exposição dos alunos a conteúdos autênticos e significativos. O autor questiona a eficácia de exercícios simplificados frequentemente encontrados nos manuais escolares que servem para praticar a forma linguística e fixar regras, sem relação contextual com a intenção comunicativa da língua na vida real. Segundo o autor, “learners need to be exposed to a rich and meaningful input of language in use” (Tomlinson, 2013, p.21), destacando que é através do contacto com a língua, em interações comunicativas, diálogos, canções, textos literários, que os alunos desenvolvem uma maior fluência comunicativa e motivação. Tomlinson rejeita o uso exclusivo de atividades e materiais criados apenas para ensinar uma estrutura específica

e que não favorecem a compreensão nem a produção significativa da língua, diminuindo o envolvimento afetivo do aluno à língua que aprende. Assim, defende que os professores recorram a textos autênticos (conversacionais ou literários) que sejam relevantes para os alunos e que os levem a interagir com o conteúdo de forma pessoal e experiencial. Neste contexto, sugere que a literatura seja explorada de modo a envolver os alunos em experiências pessoais com o texto. De acordo com o autor, os alunos devem vivenciar o texto literário, estabelecendo uma ligação afetiva e emocional, ao invés de o estudar e analisar formalmente.

No entanto, constata-se que os manuais escolares de Português Língua Estrangeira (PLE) praticamente não incluem textos literários, o que se afasta da abordagem multidimensional de Brian Tomlinson, que privilegia o contacto autêntico e natural com a língua. Por outro lado, quando a literatura é incluída nos manuais de PLE, é, geralmente, reduzida a exercícios de compreensão de leitura, não levando o aluno a envolver-se pessoalmente e experienciar o que leu de forma plena.

Em consonância, Ellis (2003) afirma que a aquisição de uma língua é mais significativa e produtora, quando o foco principal é a intenção comunicativa e não o estudo da forma linguística. Esta aprendizagem da língua ocorre de forma incidental e orgânica à medida que os alunos se envolvem na tarefa ou no projeto e usam a língua numa base comunicativa. Ao recomendar o Task-Based Language Teaching (TBLT), o autor defende a elaboração de atividades comunicativas autênticas, em contextos do uso genuíno da língua, na resolução de problemas e na tomada de decisões, de modo a potenciar a fluência linguística. Para ilustrar esta abordagem, recorro a um exemplo prático que aplico nas minhas aulas de PLE. Os alunos são desafiados a elaborar um cartaz para alertar para um problema específico da sua escolha, seja a preservação do planeta Terra ou outro. A tarefa é realizada individualmente, em pares ou pequenos grupos a fim de promover a colaboração e a ajuda mútua. Os alunos devem organizar o seu trabalho, criando mensagens curtas e claras, recorrendo ao uso do modo imperativo. Ao articular aspetos gramaticais e lexicais da língua portuguesa numa situação de comunicação real, os alunos aprendem e usam a língua de modo autêntico.

Outra estratégia diferenciada de aprendizagem que promove a autonomia dos alunos no contexto de sala de aula e potencia os seus interesses e motivações pessoais é a realização de trabalho de projeto. Os alunos são os autores da sua aprendizagem e exploram temas do seu interesse pessoal, estabelecendo uma associação entre a língua que aprendem e as vivências da realidade. Os projetos podem partir de questões formuladas pelos alunos durante

as aulas, que são depois incentivados, pelo professor, a explorar e encontrar respostas por meio do trabalho de pesquisa e da reflexão. Existem também os projetos que partem de um tema do programa curricular. Neste caso, o professor partilha, primeiramente, com os alunos a planificação do programa e os conteúdos, atribuindo-lhes a responsabilidade de escolherem, refletirem e apresentarem parte da matéria de estudo. Após escolherem o tema que querem aprofundar, formam-se grupos de trabalho constituídos pelo conjunto de alunos que têm interesse nesse tema. É uma modalidade que permite que os alunos trabalhem individualmente ou em grupo, de forma autónoma e com o auxílio pontual do professor. Apesar de poder ser realizado individualmente, os alunos são encorajados a trabalhar em grupo, desenvolvendo competências transversais como a responsabilidade, a colaboração, a ajuda e o espírito crítico que contribuem para o desenvolvimento integral do aluno. O trabalho de projeto divide-se em três fases: a planificação, o desenvolvimento e a apresentação. Primeiro, os alunos, orientados pelo professor, decidem os objetivos, as fases, os prazos e as tarefas atribuídas a cada um. Os alunos registam o que já sabem, o que querem saber, como saber e como apresentar o projeto final. No desenvolvimento, começam por pesquisar o que querem saber, consultando livros e recursos disponibilizados pelo professor, cujo papel é orientar e aconselhar os alunos. Por último, na apresentação, os alunos partilham o seu projeto e as conclusões, sendo avaliados por critérios previamente discutidos com o professor. Nesta fase, os alunos formulam perguntas aos colegas, que servem para avaliar o conhecimento adquirido com o trabalho. É um momento de caráter social e afetivo, de reconhecimento e valorização do seu trabalho. Aliado ao trabalho de projeto, criam-se momentos semanais de trabalho autónomo para que os alunos tenham mais oportunidades de trabalho individual ou a pares, de acordo com os seus objetivos, interesses pessoais e necessidades. No tempo de estudo autónomo, os alunos consolidam aprendizagens, aplicam o conhecimento e tornam-se mais autónomos na organização da sua aprendizagem. De facto, tanto o trabalho de projeto como o tempo de trabalho autónomo permitem que cada aluno personalize a sua aprendizagem, ao focar-se em temas e conteúdos concretos que despertam a sua curiosidade e interesse. Estas duas estratégias de ensino integram materiais autênticos, possibilitando que as situações de aprendizagem se tornem individualizadas, colaborativas e experienciais. Quando é dada aos alunos a oportunidade de se envolverem em projetos com significado, o professor aguça a curiosidade e promove a motivação intrínseca, convertendo a sala de aula num espaço de exploração, expressão pessoal e diálogo intercultural e colaborativo.

2.2 O Professor como impulsionador para a diferenciação

A pedagogia diferenciada exige uma mudança paradigmática na concepção do ensino, ao abandonar a tradicional uniformização dos conteúdos e de didáticas e promover a valorização da heterogeneidade. Neste modelo, o professor assume o papel estratégico de facilitador e colaborador da aprendizagem, oferecendo oportunidades ajustadas às necessidades e aos ritmos de progressão dos alunos. Diferenciar não se reduz à diversificação de tarefas e de recursos. Pelo contrário, abandona a ideia de um ensino tradicional centralizado no professor, que pressupõe que todos os alunos aprendam o mesmo tópico à mesma velocidade. Como afirma Perrenoud (2000), “diferenciar é romper com a pedagogia frontal - a mesma lição, os mesmos exercícios para todos” (p.55).

Neste contexto, é relevante destacar que um desafio significativo para a escola é a gestão da diversidade presente nas salas de aula. Tal heterogeneidade requer uma capacitação e motivação, por parte dos docentes, para implementar novas estratégias de ensino. O papel do professor na consecução de um projeto educacional de matriz democrática é nevrálgico e, como tal, de modo a integrar a diversidade de alunos, o professor deve respeitar as singularidades de cada um. A sua função não se prende, apenas, com a criação de respostas separadas para corrigir diferenças ou lidar com alunos específicos. O seu papel passa também por orientar os alunos no processo de aprendizagem. Tomlinson defende que não se deve pensar a diferenciação pedagógica apenas como uma solução para superar obstáculos à aprendizagem. Deste modo, o papel do professor, no contexto de sala de aula, não se reduz a “atribuir tarefas normais à maioria dos alunos e tarefas diferentes a alunos com dificuldades ou altamente capacitados” (Tomlinson, 2001, p. 30). Para que cada aluno possa beneficiar de momentos de aprendizagem e maximizar o seu conhecimento, “o objetivo do professor é compreender cada vez melhor em que nível os alunos se posicionam para que possa ir ao encontro das suas necessidades” (2001, p. 31).

A realidade das salas de aula é marcada por uma diversidade cada vez mais notória, quer no que concerne às capacidades cognitivas, aos estilos e ritmos de aprendizagem como às influências culturais e étnicas e aos fatores socioeconómicos e familiares. Deste modo, é ilusório presumir que todos os alunos de uma turma atinjam os mesmos objetivos, ao mesmo tempo e recorrendo aos mesmos recursos. Como sublinha a Direção-Geral da Educação (2022), a complexidade dos perfis de alunos numa sala de aula exige uma diversidade de respostas no processo educativo, a fim de não comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Diferenciar não significa, no entanto, que o professor se ocupe de cada aluno individualmente, mas sim que o ensino seja planejado de modo a permitir que todos aprendam por vias diferentes (Perrenoud, 2000). Neste contexto, o professor deixa de ser um transmissor de conhecimento e assume o papel de facilitador e mentor, criando oportunidades para que os alunos possam aprender com base nos seus interesses. Como sublinha Tomlinson (2001), os professores que aplicam a diferenciação nas salas de aula, funcionam como treinadores ou mentores, atribuindo aos alunos uma participação e responsabilidade sobre a sua aprendizagem, o que lhes permite desenvolver competências de pensamento crítico e criativo. Outro aspeto fundamental para o sucesso da aprendizagem centra-se no reconhecimento e valorização do conhecimento prévio dos alunos por parte do professor. Valorizar o “Eu identitário (empírico, espontâneo, quotidiano)” significa construir o conhecimento e solidificar ideias prévias a partir do que faz sentido para os alunos. Só deste modo, a aprendizagem poderá ser significativa e eficaz (DGE, 2022).

Neste sentido, podemos considerar o professor como impulsionador para o processo de diferenciação, visto que é o pilar para a sua concretização. O seu papel como facilitador da aprendizagem implica um conjunto de competências profissionais, que passam pelo diagnóstico das necessidades e conhecimentos dos alunos, bem como pela planificação de estratégias de ensino flexíveis. Ao valorizar a diversidade como um recurso, o professor transforma a escola num *locus* de inclusão. O principal desafio consiste em conciliar a diversidade presente no espaço escolar com práticas de ensino intencionalmente organizadas, estruturadas, flexíveis e que respondam ao cada vez mais amplo espetro de necessidades e interesses do universo de alunos com o qual o professor irá colaborar. Tal exigência requer do professor uma formação contínua, tempo escolar para efectuar um planeamento aprofundado, uma atitude crítica sobre as práticas que implementa, apoio institucional e, não menos importante, o compromisso com o direito universal a uma aprendizagem de qualidade.

É certo afirmar que a diferenciação pedagógica é vista como uma via promotora de equidade, ao garantir que todos os alunos — com as suas particularidades — possam percorrer caminhos próprios em direção ao sucesso, com o professor a orientar esses percursos de forma intencional e inclusiva.

2.3 Que competências?

A implementação eficaz da diferenciação pedagógica exige que os professores detenham um conjunto de competências específicas que contribuem para a criação de um ambiente de aprendizagem favorável a todos os alunos. Estas competências não se limitam a um domínio técnico do programa curricular ou à atribuição de mais tarefas; consubstanciam uma mudança no modo como o professor vê os alunos e, por conseguinte, planeia e desenvolve as atividades que vão ao encontro dos pontos fortes, das motivações e do conhecimento prévio dos mesmos. De acordo com Tomlinson (2001), o professor não terá de ser “tudo para todos, o tempo todo”; deve, pelo contrário, ser um facilitador, isto é, capaz de implementar uma variedade de abordagens e de oportunidades educativas significativas que permitam que todos os alunos encontrem o seu próprio caminho no processo de aprendizagem.

Algumas metáforas são particularmente úteis para se compreender o papel do professor na sala de aula. O professor não produz diretamente a aprendizagem; é visto como um maestro, orquestrando as condições para que os alunos “façam música” com o seu conhecimento e as suas experiências. Como salienta Perrenoud, “a construção de conhecimento é uma trajetória coletiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser o especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema” (2000, p. 35). Na mesma linha, o professor pode ser visto como um treinador (*coach*), que apoia e encoraja os alunos a superarem as suas dificuldades e a gerirem os seus ritmos de aprendizagem; ou como um músico de jazz que improvisa as práticas de ensino, respondendo, com sensibilidade, às situações que ocorrem na sala de aula (Tomlinson, 2001).

A diferenciação pedagógica é um processo que exige ao professor muito tempo, dedicação, reflexão e uma planificação rigorosa. Por conseguinte, não é esperado que um professor implemente a diferenciação de todo o currículo num único ano escolar - é um processo contínuo e em constante transformação. Como sublinha Heacox (2006), o professor deve começar de forma gradual:

1.”Experimentar uma nova ideia ou estratégia de cada vez.” (p. 130), a fim de ser possível observar o impacto da atividade e a receptividade dos alunos. Caso os alunos não mostrem interesse ou entusiasmo pela atividade proposta, o professor deverá reavaliar e ajustar a sua prática de forma consciente.

2.”Seleccionar uma área curricular ou uma unidade para diferenciar - não todo o currículo.” (p. 130) Ao centrar-se numa unidade temática, o professor tem a oportunidade de

planejar atividades pedagógicas ajustadas às necessidades e ritmos dos alunos, avaliando a sua eficácia. No contexto do ensino de PLE, o professor pode, por exemplo, trabalhar a unidade curricular que trata as direções e os lugares na cidade, focando-se na competência referente à produção oral. Neste caso, o professor pode integrar diferentes recursos (mapas, imagens e áudios) e sugerir atividades com diferentes níveis de complexidade linguística, de modo a atender aos diversos perfis dos alunos.

Uma sala de aula, na qual o processo de ensino-aprendizagem se revela eficaz, depende de alguns princípios orientadores. Em primeiro lugar, os conceitos-chave devem ser claros e objetivos, isto é, o professor necessita de ter bem delineados os conceitos e aprendizagens essenciais que norteiam cada unidade. Deve, igualmente, existir uma promoção do pensamento crítico e criativo, devendo o professor garantir que todas as aulas favorecem a aplicação do conhecimento de forma refletida e crítica, assim como a resolução de problemas. Esta perspetiva implica que as aulas não sejam padronizadas, isto é, não encerrem uma simples transmissão de conteúdos e pressuponham que os alunos devem todos aprender os mesmos tópicos, ao mesmo ritmo e utilizando os mesmos recursos. É necessário que o professor se interrogue, como sugere Saint-Onge, sobre a eficácia do processo de ensino: “Eu ensino, mas eles aprendem?” (Saint-Onge, 1996 *apud* Perrenoud, 2000, p. 28). Neste sentido, é essencial que o professor reconheça a diversidade de aprendizagem presente na turma que ensina e planifique a sua aula a partir das representações dos alunos, oferecendo-lhes espaço para terem uma voz ativa nas escolhas que fazem acerca do melhor modo de aprenderem e demonstrarem o que sabem. Ao estruturar e organizar a sua aula, o professor deve, igualmente, ter em conta a mobilização do conhecimento em situações práticas, dado que como advoga Perrenoud “(...) a pretensão de toda a escolarização é preparar os alunos para reinvestirem as suas aquisições em contextos variados, fora da escola, em situações da vida quotidiana, profissional, política, familiar e pessoal.” (2000, p.57)

O equilíbrio entre tarefas escolhidas pelos alunos e tarefas atribuídas pelo professor deve ser visível de forma a que se crie uma comunidade de alunos, na qual exista entreajuda e responsabilidade coletiva pela aprendizagem. De acordo com Tomlinson (2001), os professores que praticam o ensino diferenciado centram-se no seu papel de mentores e atribuem aos alunos o máximo de responsabilidades sobre o seu processo de aprendizagem, ensinando-os a lidar melhor com as situações. Outro aspeto determinante para a aprendizagem é a participação ativa e o empenho dos alunos. No ensino diferenciado, o professor valoriza todo o trabalho realizado pelos alunos. Paralelamente, o professor é responsável por apresentar tarefas desafiantes e dilemas que despertem o interesse e motivem

a participação de todos. No entanto, como ressalva Heacox, “estímulo não é sinónimo apenas de mais trabalho, especialmente de mais trabalho do mesmo género.” (2006, p. 74) Assim, é necessário que o professor ofereça o apoio necessário e atividades que apresentem um grau de complexidade crescente para que todos os alunos se sintam curiosos e motivados e avancem na sua aprendizagem. Por último, a formação flexível de grupos é crucial para que se ajuste a dinâmica da turma conforme as necessidades pedagógicas e as metas de aprendizagem, permitindo que os alunos aprendam individualmente, em pequenos e/ou grandes grupos.

Ao colocar em prática o ensino diferenciado, os professores desenvolvem, de forma gradual, diversas competências, como refere Tomlinson (2001):

1. Avaliar a preparação dos alunos: o professor avalia o conhecimento prévio dos alunos, isto é, onde é que estes se situam no contínuo da aprendizagem, e o seu nível de prontidão através de uma pré-avaliação (testes diagnósticos) ou avaliações informais realizadas por meio da observação em sala de aula.

2. Saber “ler” e interpretar os sinais que os alunos dão acerca dos seus interesses e preferências: a fim de aumentar a probabilidade de os alunos serem bem sucedidos na vida académica, “o professor deve conhecê-los e compreender como diferem entre si, no que respeita aos seus interesses, preferências e ritmos de aprendizagem, à sua disponibilidade para aprender e à sua motivação.” (Heacox, 2006, p. 28) Poderá ser útil ao professor criar uma base de dados que contenha informação sobre os seus alunos, consultar o *dossier* de cada estudante, de modo a recolher informação sobre o passado académico, pedir aos alunos que preencham um “Inventário de interesses” (Heacox, 2006, p.37) para que seja, posteriormente, mais fácil planificar atividades diferenciadas de acordo com as suas preferências.

3. Diversificar abordagens de ensino: como sublinham diversos autores, os alunos não aprendem todos da mesma forma, sendo essencial que o professor crie e implemente múltiplas vias de acesso ao conhecimento. No quadro da Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 2009), esta diversificação assume especial destaque. A variedade de recursos e estratégias possibilita a cada aluno encontrar formas eficazes de compreender e explorar a matéria, fazendo com que se sintam mais motivados e envolvidos na sua aprendizagem.

4. Diversificar os modos de expressão das aprendizagens: o professor deve promover a diversificação dos modos de expressão para que os alunos possam demonstrar a sua aprendizagem. Assim, um aluno poderá sentir-se mais confortável em realizar uma apresentação oral sobre o que aprendeu, enquanto que outros poderão optar por escrever um texto, fazer uma dramatização ou um vídeo, criar um cartaz ou um infográfico, compor um

poema ou uma canção, entre outros formatos. Ao oferecer múltiplas formas de apresentação, o professor respeita a heterogeneidade dos alunos e das suas preferências e estimula o seu pensamento crítico a par da sua criatividade.

Para além de competências técnicas, a diferenciação pedagógica pressupõe uma visão ética e pedagógica centrada na valorização da diversidade, da heterogeneidade e dos múltiplos saberes. Neste sentido, Tomlinson (2001) destaca um conjunto de atitudes e capacidades fundamentais que os professores devem desenvolver:

- 1.Organizar o currículo em torno de ideias-chave que favoreçam a compreensão profunda;
- 2.Refletir sobre os indivíduos para além do grupo-turma, combatendo estereótipos;
- 3.Promover a voz dos alunos, incentivando a participação ativa, o pensamento crítico e a autonomia;
- 4.Utilizar o tempo e os recursos de forma flexível, respondendo às necessidades de aprendizagem dos alunos;
- 5.Pensar em múltiplos caminhos para atingir objetivos comuns e fomentar uma comunidade de aprendizagem baseada na colaboração e no respeito mútuo.

Os professores que implementam estratégias de ensino significativas e eficazes, com base na observação e reflexão que fazem do progresso contínuo dos alunos na construção da aprendizagem, assumem-se como diagnosticadores pedagógicos. Recusam o ensino standardizado, pois reconhecem a complexidade individual de cada aluno e trabalham no sentido de uma aprendizagem estimulante e significativa (Tomlinson, 1999).

Atender às necessidades plurais do público escolar e promover, deste modo, um ensino inclusivo e justo, requer que os professores se sintam competentes para avaliar diferenciando nos métodos, para explorar e aceitar formas alternativas de transferência de conteúdos programáticos e demonstração de conhecimento e para orientar os seus alunos no sentido de uma aprendizagem eficaz. Esta abordagem exige um trabalho e dedicação contínuos. Contudo, apenas colocando em prática estes princípios se alcançará uma educação assente na inclusão, orientada para a justiça social e a valorização da singularidade dos alunos como um recurso educativo (DGE, 2022; Silva & Scherer, 2019).

CAPÍTULO III - Currículo, Avaliação e Desafios da Diferenciação Pedagógica

3.1 A importância do currículo como ferramenta flexível e não prescritiva

O currículo escolar assume um papel central na promoção da diferenciação pedagógica, num contexto educativo marcado pela pluralidade linguística, cultural, de pensamento e desenvolvimento cognitivo. Assim sendo, o currículo deve ser dinâmico e flexível, em detrimento de um currículo normativo e unificado no qual os alunos não encontram “espaço para as suas singularidades, diversidades e dificuldades” (Direção-Geral da Educação, 2022, p.67). Deve ser elaborado de modo a adaptar-se às necessidades de aprendizagem, aos interesses e aos ritmos dos alunos e assumindo-se como promotor do sucesso escolar.

A promoção de uma educação inclusiva, que rejeita modelos pedagógicos padronizados e defende uma escola capaz de responder à heterogeneidade dos seus alunos, é uma das prioridades das políticas educativas em Portugal. Tal como reconhece a Direção-Geral da Educação (2002),

Em Portugal, as escolas inclusivas colocam no centro da sua atividade o currículo e as aprendizagens, com flexibilidade e autonomia, procurando garantir que, ao longo da escolaridade obrigatória, se alcance, por todos e cada um, através do desenvolvimento das competências e valores inscritos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o sucesso educativo. Este compromisso com a inclusão constitui um desafio e um processo contínuo de melhoria da ação educativa. (p. 41)

A OCDE (2021) também reforça a necessidade de currículos inclusivos que orientem o professor e combatam as desigualdades estruturais. O carácter rígido e prescritivo do currículo acentua as desigualdades ao impor metas uniformizadas e expectativas iguais a realidades distintas. Assim sendo, um currículo que se adapta aos perfis dos alunos e que não exclui constitui uma ferramenta essencial para a promoção de um sistema educativo mais justo.

Através da sua teoria das inteligências múltiplas, Gardner desafia a conceção tradicional de currículo que se baseia, maioritariamente, no conhecimento lógico-matemático e linguístico, defendendo um currículo que valorize outro tipo de cognição e outras formas de aprender e de pensar. De acordo com Heacox, os alunos tendem a aprender e produzir mais facilmente quando aplicam uma das suas áreas fortes. Deste modo, quanto mais o professor

diversificar as estratégias para envolver os alunos e para avaliar a sua aprendizagem, maiores serão as hipóteses de o professor alcançar com sucesso todos os alunos (Heacox, 2006) Tomlinson (2001) acrescenta que incorporar estas propostas numa prática curricular flexível implica a diferenciação dos conteúdos, dos processos e dos produtos de aprendizagem, garantindo que todos os alunos acedam a experiências relevantes e desafiadoras.

Conforme aponta Heacox (2006), embora os padrões curriculares determinem os conteúdos a serem ensinados e os objetivos de aprendizagem, compete ao professor escolher como os ensinar, garantindo a conformidade com esses mesmos padrões. “A maneira mais eficaz de ajudar os alunos a satisfazerem as exigências colocadas pelos padrões de aprendizagem é através de um ensino diferenciado.” (Heacox, 2006, p. 60).

Nesse sentido, o professor deve, em primeiro lugar, identificar os conceitos e os princípios fundamentais do currículo ou da disciplina. Ao formular as questões essenciais, o professor é capaz de distinguir o conteúdo crucial do menos relevante. Este tipo de questões reflete os objetivos e os padrões curriculares e representam o “conhecimento-chave” que o professor quer que os alunos dominem no final da aprendizagem. Segundo Heacox, o professor deve selecionar até cinco questões essenciais, as quais deve partilhar, por escrito, com os alunos no início do ano escolar. Cada questão deve remeter para uma ideia ou um conceito distinto, servindo como uma forma de unificar a aprendizagem. Estas questões devem ser afixadas na parede da sala de aula para que possam ser consultadas pelos estudantes, ao longo do ano letivo. Numa fase seguinte, o professor deve ocupar-se da formulação de questões de unidade. Estas aprofundam as questões essenciais, fornecendo conteúdos e factos concretos. As questões de unidade seguem uma abordagem do geral para o particular e funcionam como um desdobramento das questões essenciais, devendo ser diferenciadas destas. A autora recomenda a elaboração de um máximo de cinco questões e reforça que as atividades sugeridas aos alunos devem basear-se nas questões apresentadas para que, no final de cada unidade, os alunos se mostrem capazes de responder, de modo fundamentado, a cada questão. Uma vez definidas as questões essenciais e de unidade, o professor pode construir o mapa curricular. Este é um instrumento muito útil que serve como estratégia de planeamento, permitindo refletir sobre a amplitude da diferenciação necessária, tendo em conta as necessidades dos alunos (Heacox, 2006).

A título de exemplo, apresenta-se, de seguida, um mapa curricular desenvolvido para uma unidade temática da disciplina de Português Língua Estrangeira (PLE), dirigida a alunos do 9.º ano, com o tema “Família”.

Mapa Curricular

Disciplina: Português Língua Estrangeira (PLE)

Ano de escolaridade: 9.º ano

Unidade/tema: A Família

Questões essenciais:

- 1.O que significa pertencer a uma família?
- 2.A família define-se, exclusivamente, por laços de sangue?
- 3.Em diferentes culturas, o que têm as famílias em comum e o que difere nelas?
- 4.Por que é importante respeitar a diversidade familiar?
- 5.De que modo a família molda a identidade pessoal?

Questões de unidade:

- 1.Quem é a minha família e como os descrevo?
- 2.Como descrever rotinas e tradições familiares?
- 3.Que modelos de família existem na sociedade?
- 4.Que funções e papéis se podem encontrar numa família?
- 5.Como comparo famílias de diferentes culturas?

Padrões Curriculares	Conteúdos/Tópicos	Competências	Projetos/ Produtos
Investigação 1.Recolher informação para ser capaz de refletir; Reconhecer e usar léxico básico; Compreender e usar expressões relativas à família; Consciência Intercultural.	Membros da família; Adjetivos; Descrição física; A Personalidade; Verbos no Presente do Indicativo e no Passado; Pronomes Possessivos.	Identificar elementos da família e relacioná-los; Comunicar de forma clara; Falar de rotinas no Presente; Relatar acontecimentos pontuais do passado; Resumir; Descrever, de forma simples, pessoas; Distinguir informação principal de	Construir uma árvore genealógica. Entrevistar um membro da família; Contar uma tradição familiar; Fazer uma dramatização; Escrever um poema ou a letra de uma canção; Elaborar um gráfico ou fazer uma ilustração; Elaborar um cartaz comparativo; Criar um <i>podcast</i> que relata histórias

Padrões Curriculares	Conteúdos/Tópicos	Competências	Projetos/ Produtos
		acessória; Tirar conclusões.	da família; Criar um jogo de tabuleiro ou um <i>escape game</i> .

Para o professor, pensar e estruturar o currículo significa adaptá-lo, como resposta às necessidades reais dos alunos. O seu carácter flexível possibilita ter uma maior liberdade na transformação de conteúdos programáticos em experiências de aprendizagem significativas. Ao construir o mapa curricular que articula questões essenciais, conteúdos, competências e produtos diferenciados e adaptados às necessidades e interesses dos alunos, o professor promove a participação ativa dos alunos. Assim, a mudança na organização do currículo potencia a aprendizagem e contribui diretamente para o sucesso académico, deixando de ser (o currículo) um mero repositório de saberes.

3.2 Avaliação no ensino diferenciado: instrumentos e desafios

No contexto do ensino diferenciado, a avaliação dos alunos constitui um grande desafio para o professor comprometido com práticas pedagógicas que visam a inclusão e a igualdade de acesso ao sucesso escolar. A forma como se avalia, de forma justa, os trabalhos e projetos dos alunos, quando estes se encontram envolvidos em atividades diversificadas e que apresentam diferentes graus de dificuldade é uma preocupação presente no trabalho de um professor. Como explica Heacox (2006), numa sala de aula em que o professor realiza um trabalho diferenciado com os seus alunos, é fundamental que este defina os critérios de avaliação e que estes se mostrem flexíveis, de modo a que os alunos possam demonstrar o seu conhecimento através de diferentes vias.

No entanto, é fundamental repensar o processo de avaliação para além da sua função classificatória. Como defende Perrenoud (2000), a avaliação, nos seus moldes tradicionais, pode ser vista como um processo infértil, quando se limita à contabilidade da aprendizagem. A avaliação deve estar ao serviço da aprendizagem, sendo gratificante, construtiva e orientada para o sucesso. Deste modo, Perrenoud propõe que o professor acompanhe, compreenda e oriente a aprendizagem dos alunos, sem que tenha a preocupação de classificar e avaliar.

De acordo com Heacox (2006) e Perrenoud (2000), a diferenciação pedagógica implica ajustar o processo de avaliação, de modo a garantir que este é justo, equitativo, válido e útil para todos os alunos. Nesta linha, a avaliação tem como objetivo primário dar *feedback* construtivo aos alunos e pais sobre o progresso de aprendizagem e sobre a qualidade do seu trabalho. Como sublinham Tomlinson et al. (2013), uma avaliação eficaz para alunos que apresentam diferentes níveis de prontidão, interesses e perfis de aprendizagem deve estar alinhada com os objetivos essenciais de aprendizagem - em inglês KUDs (*what students should Know, Understand and be able to Do*), permitindo que cada aluno demonstre o que sabe, compreende e é capaz de realizar, ainda que por vias diferenciadas. Nesta abordagem, avaliar trata de compreender e apoiar a aprendizagem dos alunos na sua diversidade.

Ao diferenciar a forma como avalia, o professor possibilita que todos os alunos tenham o mesmo acesso à aprendizagem. Como afirmam Tomlinson et al. (2013), a finalidade de uma avaliação assenta na possibilidade que todos os alunos têm de demonstrar o que sabem, compreendem e são capazes de realizar. No contexto do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), é possível que um aluno domine um certo tópico linguístico, apesar de não se mostrar capaz de o demonstrar na competência escrita ou oral, seja porque ainda não domina as normas ortográficas da língua ou porque não se sente capaz de realizar uma exposição. Neste caso, é recomendável que o professor lhe ofereça a oportunidade de demonstrar o seu conhecimento através de formas alternativas. Deste modo, o professor pode avaliar o aluno, tendo em conta uma visão mais fidedigna das suas competências, ao invés de limitar o seu potencial a um único formato de avaliação.

Num modelo pedagógico que assenta em perceber e orientar a aprendizagem dos alunos, a avaliação para a aprendizagem (*assessment for learning*), seja a avaliação formativa ou a pré-avaliação, assume um papel determinante. Este tipo de avaliação permite ao professor recolher informação essencial sobre o nível de partida e a evolução dos alunos, possibilitando-lhe adaptar as práticas de ensino de forma mais precisa. Como explica Heacox (2006), antes de iniciar uma unidade curricular, o professor deve aplicar estratégias de pré-avaliação para determinar os conhecimentos que os alunos já possuem. Esta abordagem requer uma mudança no papel do professor. Em vez de ser o protagonista da sala de aula, deve agir como orientador da aprendizagem. Esta mudança promove um ambiente de avaliação mais justo, em oposição a um modelo de avaliação padronizado que favorece alguns alunos e exclui outros. O foco encontra-se no desenvolvimento das competências dos alunos e não, apenas, na sua classificação assente numa lógica de homogeneização.

A avaliação formativa pode também ser entendida como avaliação como aprendizagem (*assessment as learning*). Neste caso, a avaliação não funciona apenas como instrumento de verificação de desempenho, sendo uma ferramenta que promove a autorreflexão, a autoavaliação e desenhar de metas, potenciando o espírito crítico e a autonomia (Tomlinson et al., 2013). Silva e Scherer (2019) corroboram esta perspectiva, ao reconhecerem na avaliação formativa um processo metacognitivo e de tomada de consciência sobre a aprendizagem.

Contrariamente à *assessment of learning* e à *assessment for learning*, a *assessment as learning* coloca o aluno como agente primário e autónomo no processo avaliativo, oferecendo-lhe ferramentas para ser capaz de perceber os objetivos da aprendizagem, os critérios de sucesso, analisar os erros e tomar decisões sobre como evoluir.

De acordo com Tomlinson et al., (2013), podem ser identificadas três categorias de avaliação distintas, cruciais para compreender e orientar o processo de aprendizagem: a avaliação diagnóstica (ou pré-avaliação), a avaliação formativa e a avaliação sumativa. A avaliação diagnóstica ocorre no início de uma unidade curricular e tem como objetivo determinar o nível de prontidão do aluno no que concerne às metas de aprendizagem e avaliar o seu conhecimento prévio e as suas competências adquiridas. No caso de ensino de Português Língua Estrangeira, alguns exemplos de avaliação diagnóstica poderiam basear-se em: entrevistas orais para avaliar a fluência e a pronúncia, questionários para averiguar a experiência de aprendizagem de línguas e perceber os modos de aprendizagem mais favoráveis, testes diagnóstico para determinar o grau de proficiência linguística e breves diálogos simulados (*role-play*), de modo a averiguar o nível da competência comunicativa. A pré-avaliação é uma etapa fundamental no ensino diferenciado, visto que permite ao professor adequar os objetivos e as estratégias pedagógicas face às necessidades dos seus alunos.

Heacox (2006) acrescenta que a pré-avaliação pode ser considerada uma ferramenta para o planeamento da diferenciação pedagógica, orientando a constituição de grupos de trabalho flexíveis e contribuindo para uma melhor compreensão dos interesses e das necessidades dos alunos. Nesse sentido, a autora destaca que:

Os alunos que demonstram proficiência, conforme revelado por uma nota ou por um teste de diagnóstico, podem avançar para atividades que ampliem ou enriqueçam os seus conhecimentos. Àqueles que necessitam de instrução e prática adicionais pode ser-lhes concedido mais tempo. (Heacox, 2006, p.32)

A avaliação formativa é um processo contínuo, desenvolvido ao longo da aprendizagem, com o objetivo de recolher dados que permitam ao professor ajustar o ensino. É um tipo de avaliação essencial para assegurar uma abordagem pedagógica que coloca o aluno no centro da aprendizagem. Revela-se determinante no processo de aprendizagem do aluno, pois permite-lhe obter informação detalhada em relação às suas dificuldades, diagnosticá-las e delinear os passos seguintes, de forma a evoluir. Segundo Heacox (2006), é recomendada a utilização de rubricas diferenciadas, que clarificam os critérios de avaliação para diferentes níveis de desempenho e que incluem descritores para cada competência avaliada. Assim, os alunos compreendem o que deles é esperado em relação ao seu nível de capacidade e as competências nas quais se devem focar para progredir. Ao mesmo tempo que orientam os alunos, as rubricas facilitam o *feedback* que o professor dá aos seus alunos, tornando a avaliação mais transparente e compreensível para ambas as partes. Com a utilização de rubricas, os alunos não só podem identificar os critérios de sucesso como desenvolver estratégias para melhorar o seu desempenho. É importante refletir acerca da atribuição de notas quantitativas a pré-avaliações e a avaliações formativas. Segundo Tomlinson et al. (2013), atribuir uma nota a este tipo de avaliações pode revelar-se contraproducente, no sentido em que se transmite ao aluno a ideia de que errar tem um custo elevado, impactando a sua motivação para continuar a aprender. Em alunos que evidenciam dificuldades recorrentes, esta prática de avaliação reforça o sentimento de fracasso; os alunos que se encontram “viciados” nas notas, podem desenvolver episódios de ansiedade face à exigência de não alcançar padrões de excelência. Neste caso e, como estas avaliações têm o intuito de permitir que o aluno teste, experimente e erre, refletindo *a posteriori* na sua aprendizagem, o professor, ao invés de classificar e atribuir uma nota, deve valorizar o esforço e o progresso do aluno. Assim, contribui para que o aluno seja autónomo no seu processo de aprendizagem e reflita criticamente acerca do mesmo, sem se penalizar.

No ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), destacam-se três tipos de avaliação formativa:

1. *Feedback* oral e escrito: oferecer aos alunos um comentário sobre a sua prestação é essencial para que os alunos compreendam os seus erros e dificuldades e para que possam ser orientados sobre como melhorar diferentes aspectos. Segundo Heacox (2006), o professor deve fornecer um *feedback* que seja qualitativo, como um comentário, uma análise ou um sinal de mais ou de menos, limitando, assim, o uso da atribuição de notas.

2.Observação direta: o professor pode obter informações que o ajudem a conhecer e avaliar mais facilmente os alunos, por meio da observação na sala de aula. Ao estar atento às respostas dadas pelos alunos durante as discussões na sala de aula, ao observar as atividades de grupo ou rever trabalhos individuais, o professor é capaz de compreender quais os alunos que dominam certas competências ou conteúdos.

3.Momentos de autoavaliação: o professor não deverá ser o único a fornecer *input* sobre a qualidade do trabalho dos alunos. Pelo contrário, cabe ao professor ensinar os alunos a avaliarem o seu próprio trabalho. Para tal, o professor deve ajudar os alunos a utilizar os formulários com os critérios de avaliação. Esta é uma ferramenta que possibilita aos alunos guiarem-se no seu trabalho e realizarem uma avaliação dos produtos finais. Esta prática promove a metacognição e desenvolve o sentido de autonomia dos alunos no que concerne à sua aprendizagem.

Segundo Black e Wiliam (2009), uma avaliação só deve ser considerada diagnóstica ou formativa se os dados obtidos forem efetivamente utilizados pelo professor para ajustar o ensino às necessidades dos alunos. De outro modo, a avaliação revela-se ineficaz, traduzindo-se num uso ineficiente do tempo e dos recursos empregues. O seu objetivo consiste em melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e servir como meio de fornecer *feedback*. Para que o *feedback*, dado pelo professor, seja eficaz deve estar alinhado com os objetivos de aprendizagem; ser específico em relação à atividade realizada; ser dado de modo frequente; ser de teor positivo e construtivo; ser adaptado às necessidades de cada aluno; fornecer orientações que permitam ao aluno saber quais são os próximos passos para evoluir.

A avaliação sumativa ocorre, geralmente, no final de um ciclo de aprendizagem ou de uma unidade curricular e serve para verificar se os alunos alcançaram os objetivos essenciais, e quais os conhecimentos e as competências adquiridas. Está, normalmente, associada a uma escala de avaliação quantitativa, apesar de poder servir para refletir acerca do percurso de aprendizagem dos alunos (Tomlinson et al., 2013). Embora esteja mais associado a um momento de avaliação formal (teste sumativo ou exame final), é possível aplicar princípios de diferenciação pedagógica relativamente ao modo de demonstração de conhecimento por parte dos alunos. Estes podem recorrer a diversos formatos (apresentações orais, portfólios, ensaios) a fim de colocarem em evidência o que aprenderam.

Importa, contudo, sublinhar que a diferenciação na avaliação deve incidir sobre os processos e os formatos, e não sobre os objetivos essenciais de aprendizagem. Assim, todos os alunos devem ser avaliados com base nas mesmas aprendizagens essenciais, não obstante

o modo de expressão que escolhem para demonstrar o que aprenderam (Tomlinson et al., 2013).

3.3 Obstáculos e limitações à diferenciação pedagógica

Embora a diferenciação pedagógica seja uma prática, cada vez mais, reconhecida pela sua eficácia em dar resposta à heterogeneidade de alunos e em promover uma aprendizagem mais justa e equitativa, ainda enfrenta diversos desafios na sua implementação no dia a dia escolar. Tais desafios denotam a complexidade na concretização de um ensino diferenciado, de forma sistemática e significativa, nas salas de aula.

Um dos principais entraves prende-se com a insuficiente formação dos professores. Muitos não se sentem preparados para lidar com a diversidade de alunos existentes na sala de aula, especialmente no que concerne ao planeamento e estruturação de atividades diferenciadas, à gestão de diferentes ritmos de aprendizagem e à avaliação justa e equitativa. A formação que os professores recebem centra-se, frequentemente, numa abordagem de transmissão de conteúdos e que tende a homogeneizar o universo de alunos, não contemplando práticas pedagógicas que se caracterizam pela inclusão e flexibilidade. Os dados do *Teaching and Learning International Survey* (TALIS, 2018), revelam que os professores sentem uma forte necessidade de formação contínua para ter ferramentas que permitam lidar com contextos educativos multiculturais e com alunos com necessidades educativas especiais. Essa fragilidade traduz que muitos professores ainda não se sentem capazes de atuar num cenário pautado pela diversidade escolar, o que reforça a urgência de políticas de formação contínua e apoio, ao longo da carreira docente.

Outro desafio está relacionado com a falta de tempo dos professores. Um programa curricular que contemple diferenciação pedagógica exige um planeamento mais complexo, observante das características e necessidades individuais dos alunos, assim como uma avaliação contínua e formativa que contemple *feedback* construtivo e orientador para o sucesso escolar. A diferenciação do currículo obriga a que o professor despenda mais tempo na elaboração das unidades didáticas, visto que é necessário trabalho de observação dos alunos, de pesquisa, de reflexão e, por último, de criação dos materiais didáticos. No decorrer da minha experiência como docente de PLE, concluí que as turmas, frequentemente, incluem alunos que apresentam níveis linguísticos muito distintos, o que se torna mais exigente para o professor, dado que tem de refletir e ajustar continuamente os materiais e as atividades. A criação de atividades estratificadas, a escolha de recursos adequados às diferentes

singularidades presentes na sala de aula e a preparação de tarefas que envolvam a participação e motivação de todos os alunos, exigem do professor não só compromisso como tempo adicional de planeamento, investimento contínuo em formação profissional e criatividade. No contexto do ensino linguístico diferenciado, é necessário ter em conta não só a dimensão exterior dos alunos (cultura, nacionalidade, língua materna) como a dimensão interior - o ritmo de aprendizagem, o conhecimento prévio, as paixões e a motivação para aprender. No entanto, a elevada carga horária, a falta de formação e as exigências burocráticas que os professores enfrentam no contexto escolar estão na origem da dificuldade na implementação de materiais diferenciados e no acompanhamento individual do progresso de cada aluno.

Importa, igualmente, refletir sobre o eventual perigo da segregação associado à diferenciação pedagógica. Os estudantes que apresentam algum tipo de défice ou limitações são, por vezes, rotulados como incapazes, sendo excluídos da turma, o que reforça o seu isolamento. Utilizam-se pedagogias compensatórias, excluindo os alunos detentores de défices da sala de aula e segregando-os. Como refere Roldão,

A massificação da educação escolar, acompanhada da crescente complexificação, mobilidade e diversidade sociocultural das sociedades pós-industriais, alterou também radicalmente o quadro de referências que permitia a relativa estabilidade do funcionamento da escola como instituição social e curricular. (2003, p. 39)

Para fazer face a esta mudança de paradigma, uma escola que assenta na homogeneidade revela-se desadequada e promotora de desigualdades e desequilíbrios que, não sendo combatidos, poderão comprometer a justiça e a equidade.

A resistência à mudança no seio da cultura organizacional das escolas constitui outro entrave à implementação da diferenciação pedagógica. O meio educativo ainda se mantém subordinado a uma lógica uniformizadora que assenta num ensino homogéneo e em currículos normativos e estanques. Deste modo, a diferenciação pedagógica tende a assumir-se como um esforço individual do professor, dissociada de uma estratégia pedagógica comum à instituição. Nessas circunstâncias, compete à escola e ao professor a responsabilidade de desenvolver respostas pedagógicas eficazes face aos desafios impostos pela heterogeneidade presente no universo escolar. Ao invés de excluir o aluno da turma, o professor deve integrá-lo e incluí-lo no processo de aprendizagem coletiva, orientando-o para construir o seu próprio percurso escolar e atingir os objetivos a que se propõe.

Independentemente do ponto de partida de cada aluno, é crucial que a escola assegure as mesmas condições para que todos os alunos possam explorar o seu potencial académico.

A falta de informação ou a perceção equívoca relativamente à diferenciação no ensino são outro entrave na sua implementação. Esta prática educativa é, por vezes, vista, por meio de uma lente distorcida, especialmente por encarregados de educação e alguns professores, como uma forma de reduzir o grau de exigência da aprendizagem ou de facilitar o modo como os alunos adquirem o conhecimento. Neste caso, pressupõe-se que haja uma redução dos objetivos da aprendizagem; no entanto, o que se pretende é garantir que todos os alunos possam progredir na sua aprendizagem, não obstante os ritmos de aprendizagem, os pontos de partida ou os seus contextos sociais, étnicos e culturais.

É essencial reconhecer os obstáculos à implementação do ensino diferenciado para que os possamos ultrapassar, promovendo uma escola verdadeiramente inclusiva e justa para todos. Apenas, por meio da diferenciação pedagógica, é possível combater as desigualdades no meio escolar e transformar as fragilidades em ferramentas que contribuem para o sucesso académico.

CAPÍTULO IV - CONCLUSÃO

Após a análise aprofundada dos diversos papéis dos professores, nas salas de aula, da função do currículo e da avaliação, torna-se claro que estes três pilares operam como agentes cruciais para o sucesso escolar de alunos com diferentes capacidades de aprendizagem e níveis de proficiência linguística.

Demonstrou-se que o professor, agindo como organizador e facilitador da aprendizagem, é capaz de perceber as necessidades dos seus alunos, planejar e implementar estratégias didáticas que valorizam os interesses e que beneficiam das dificuldades e das capacidades cognitivas de cada um. O ensino diferenciado não significa atribuir mais trabalho igual aos alunos; pelo contrário, a um professor empenhado em colocar em prática a diferenciação pedagógica compete diversificar as técnicas de ensino, de aprendizagem e de avaliação, de modo a que um maior número de alunos aprenda com sucesso. Outras competências que o professor deve apresentar situam-se além do domínio de conteúdos programáticos: ser professor exige criatividade, flexibilidade, escuta ativa e uma postura empática face a diferentes realidades. Neste sentido, a ação educativa deve ser entendida como uma prática formativa especializada que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. Trata-se de encontrar os recursos mais eficazes para que todos os alunos aprendam, promovendo uma apropriação efetiva de conhecimentos, capacidades e atitudes, individuais e coletivas, que possibilitem o desenvolvimento de competências-chave ao longo da escolaridade obrigatória (Ministério da Educação, 2017).

Reconhece-se que o ensino diferenciado nas escolas enfrenta alguns obstáculos à sua concretização. Muitos professores sentem-se pouco confiantes ao tentar implementar estratégias de diferenciação na sala de aula - ou quando sentem que as técnicas que usaram não alcançaram o resultado expectável -, o que gera frustração e desânimo. Consequentemente, muitos docentes tendem a desistir do ensino diferenciado e a regressar às práticas de ensino tradicionais *one-size-fits-all*, por considerá-las menos exigentes e mais fáceis de serem implementadas. A formação contínua dos professores deve constar da agenda do sistema educativo, de maneira a não marginalizar alunos que apresentem dificuldades na aprendizagem e a acolher a diversidade. É imperativo repensar metodologias de ensino e práticas de ensino, para que se assegure que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Embora estejam conscientes quanto à necessidade desta mudança, impõe-se a reflexão: estarão os professores devidamente preparados e equipados para a concretizar?

Nesta nova perspectiva, o currículo contribui para uma aprendizagem com significado e relacionada com as experiências singulares dos alunos, em vez da memorização de conteúdos ou do cumprimento de metas normativas. É, por isso, premente realizar uma revisão regular do currículo para que este acompanhe as transformações da sociedade e a realidade dos próprios alunos. A fim de que o currículo seja verdadeiramente significativo, é fulcral que seja pensado e estruturado de acordo com os contextos em que os alunos estão inseridos, contribuindo para que a aprendizagem seja transferida para a realidade. É essencial que haja uma articulação entre o currículo e a sua aplicação prática no dia a dia dos alunos, o que se torna possível ao trazer a realidade de cada um para o centro das metas educativas. Quando os estudantes não compreendem a utilidade dos conteúdos programáticos abordados - por exemplo, a aprendizagem de gramática, mais especificamente, a conjugação de tempos verbais -, sem que haja uma ligação entre situações de comunicação reais, é comum que desvalorizem a aprendizagem e se sintam desmotivados para aprender. Deste modo, seria benéfico para os alunos perceberem que aquilo que aprendem é útil para o seu quotidiano, como escrever cartas ou e-mails, interagir em serviços públicos, falar sobre as suas experiências, entre outras possibilidades.

Por sua vez, é necessário refletir acerca do papel da avaliação como instrumento diferenciador e prática inclusiva. Neste paradigma, avaliar não se circunscreve a uma lógica classificatória. Em oposição, prende-se com a adoção de estratégias pedagógicas que permitem que cada aluno demonstre o seu conhecimento de forma justa e que visam orientar e oferecer *feedback* concreto, fomentando o progresso escolar. A avaliação diagnóstica, formativa, a observação direta dos alunos e o *feedback* oral são ferramentas de avaliação que permitem ao professor e aos alunos perceberem a evolução realizada.

Outras técnicas diferenciadoras, como a valorização do conhecimento e da experiência prévia dos alunos, as tarefas estratificadas, os grupos de trabalho flexíveis e as atividades adaptadas contribuem para que todos os alunos explorem o seu potencial. No caso do ensino de PLE, estas abordagens pedagógicas acolhem a multiplicidade de perfis dos alunos e valorizam o conjunto de saberes e experiências de cada um. Contudo, para que estas estratégias sejam implementadas, é necessário que as instituições escolares favoreçam a individualização do ensino, o que encontra um obstáculo, devido ao elevado número de alunos por turma. As escolas enfrentam um grande desafio à concretização do ensino diferenciado pela existência de turmas numerosas, às quais pertencem cerca de trinta alunos, alguns com necessidades educativas especiais (NEE). É claro que uma turma numerosa, com trinta perfis de alunos diferentes, impossibilita a personalização do ensino-aprendizagem,

impactando de modo negativo a disponibilidade do professor na orientação adequada a que cada aluno tem direito. Como poderá a escola e o sistema de ensino atual reestruturar-se de modo a superar os desafios impostos pelo elevado número de alunos por turma e promover, ainda assim, um ensino que seja adaptado às necessidades e perfis de todos?

A solução passa pela redução do número de alunos por turma, visto que uma turma reduzida favorece a prática de um ensino diferenciado e promove um acompanhamento constante e mais eficaz das necessidades dos alunos (Tomlinson, 2001). No entanto, no contexto das escolas públicas, a implementação dessa medida antevê alguns impedimentos. De acordo com a Direção-Geral da Educação (2022), tanto os recursos financeiros como a falta de espaços físicos apropriados são obstáculos que dificultam a redução das turmas. A atribuição de turmas numerosas aos docentes conduz a um estado de esgotamento mental, pela sobrecarga de trabalho a que estão sujeitos e, conseqüentemente, à redução do tempo disponível para investir na diferenciação pedagógica. Esta realidade compromete, de modo direto, a qualidade do ensino, dificultando, por parte dos professores, uma resposta centrada nos alunos e condizente com as suas singularidades.

No decorrer deste estudo, constatou-se que a diferenciação do ensino não se trata de uma medida de carácter compensatório ou suplementar, mas antes como um princípio estruturante que orienta o processo de ensino e de aprendizagem. No contexto escolar atual, marcado por uma grande heterogeneidade e multiculturalidade, a diferenciação pedagógica não deve ser vista como uma opção, mas sim como uma conduta profissional alicerçada em princípios éticos e sociais. No entanto, a concretização deste modelo educativo requer que a diversidade e a equidade sejam assumidas como princípios centrais. Ao contactar diretamente com alunos que apresentam perfis tão variados, constatei que o compromisso e a flexibilidade por parte do professor são elementos determinantes no sentido em que oferecem a todos os alunos a oportunidade de alcançar o seu potencial académico. Para que tal seja possível, é necessário que o Ministério da Educação assuma um papel ativo na reformulação e reorganização do sistema educativo. Com esse objetivo, sugerem-se certas medidas ao longo deste trabalho como a flexibilização do currículo, a diminuição do número de alunos por cada turma, a adaptação da avaliação, a maior disponibilidade de tempo oferecida aos professores para a planificação das aulas de acordo com o perfil dos alunos e a autonomia dos docentes para poderem adaptar os conteúdos programáticos às necessidades e aos interesses dos alunos, sem que se sintam pressionados a cumprir um currículo demasiado extenso.

Na verdade, é urgente desconstruir a lógica tradicional e uniformizadora do ensino - que compromete a compreensão e a motivação dos alunos -, para que a escola possa formar

alunos que desenvolvam competências como a criatividade, a autonomia, a reflexão e o espírito crítico, a responsabilidade, a capacidade de solucionar problemas, de trabalhar em equipa e de comunicar eficazmente -, competências que constam do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) e que servem como referência para a organização do sistema educativo. Ao desvalorizar a heterogeneidade dos alunos e organizar-se em função de um aluno médio, a escola perpetua as dificuldades e assimetrias e afasta-se do seu propósito. Como afirma Carneiro (2001, p.38), a escola deverá saber “eleger a diferença como factor de aprendizagem e desenvolvimento. A atitude oposta - a preferência pela homogeneidade e uniformismo - conduz à estagnação, quando não à regressão dos padrões educacionais.”

É possível aferir, com base nas referências teóricas, que o professor, o currículo e a avaliação assumem um papel central no sucesso escolar, quando articulados com práticas efetivas de diferenciação pedagógica. Esta abordagem permite transformar a escola num espaço que não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas que promove a aprendizagem significativa de cada aluno, assumindo a sua função formativa e socializadora. Contudo, a concretização de uma escola que se rege pelos princípios da inclusão e da diferenciação exige o compromisso de todos os seus intervenientes e a superação dos desafios estruturais ainda presentes no sistema educativo.

REFERÊNCIAS

- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical Development, dimensions, and practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49.
- BCSD Portugal. (n.d.). ODS 4 - Educação de Qualidade. Recuperado de <https://ods.pt/objectivos/4-educacao-de-qualidade/>
- Black, P., & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brandt, R. (1998). *Powerful learning*. ASCD.
- Candelier, M. (2010). *Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures*. Council of Europe.
- Carneiro, R. (2008). A educação intercultural. Em A.T. Matos & M. Lages (Coords.), *Portugal: Percursos de interculturalidade* (pp. 49-120). Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/182327/4_PI_Cap3.pdf
- Carneiro, R. (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Fundação Manuel Leão.
- Cook, V. (2008). *Second language learning and language teaching* (5th edition). Routledge.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. The Macmillan Company.
- Direção-Geral da Educação. (2022). *Conjunto de materiais: Educação inclusiva. Módulo 2: Diversidade, equidade e inclusão* (J. V. Pedroso, Dir.). Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInclusiva/diversidade_equidade_e_inclusao_2022.pdf
- Edutopia. (2009). *Howard Gardner on multiple intelligences*. <https://www.edutopia.org/video/howard-gardner-multiple-intelligences>.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Fernández, S. (2011). Nuevos desarrollos y propuestas curriculares: Programar a partir del MCER. *Suplementos MarcoELE*, (12).
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular na sala de aula. Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. (J. F. Almeida, Trad.). Porto Editora.
- Howard, P. (1994). *An owner's manual for the brain*. Leornian Press.

- Lopes, M. C. de S. (n.d.). O papel da diferenciação pedagógica na "construção" de uma escola inclusiva. Em *Actas do 12º Colóquio de Psicologia e Educação*, Universidade Portucalense.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Diário da República, 2.ª série, n.º 129.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- OECD. (2018). *TALIS 2018 conceptual framework* (OECD Education Working Papers, No. 187). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>
- OECD. (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps: Towards an Inclusive Curriculum*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/6b49e118-en>.
- Perrenoud, P. (2000). *10 novas competências para ensinar*. Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Piaget, J. (1978). *Success and understanding*. Harvard University Press.
- Roldão, M. do C. (2003). *Diferenciação curricular revisitada* (10.ª ed.). Porto Editora.
- Saint-Onge, H. (1996). Tacit Knowledge: The key to the strategic alignment of intellectual capital. *Planning Review*, 24 (2), 10-16.
- Silva, R. R. D. da., & Scherer, R. P. (2019). Por que precisamos da diferenciação pedagógica? Ensaio sobre a individualização e seus paradoxos. *Revista Brasileira De Educação*, 24, e240041. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240041>
- Stathopoulou, M., & Melo-Pfeifer, S. (2025). The use of cross-linguistic mediation tasks in developing learners' transversal competences. *OLBI Journal*, 14(1). <https://doi.org/10.18192/olbij.v14i1.6927>
- Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Developing materials for language teaching* (2nd ed.). Bloomsbury.
- Tomlinson, C., & Allan, S. D. (2002). *Liderar projetos de diferenciação pedagógica*. Asa Editores II, S.A.
- Tomlinson, C.A. (1999). *The differentiated Classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. ASCD.
- Tomlinson, C. A., & Moon, T. R. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD.
- Vygotsky, L.S. (1962). *Thought and language*. MIT press.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.
Harvard University Press.