



MARGARIDA CRUZ
DE ALMEIDA
MIRANDA

**A IMPORTÂNCIA DA
DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA PARA A
APRENDIZAGEM DE TODOS
OS ALUNOS NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: AS MESAS
DE ESTUDO COMO UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Relatório do Projeto de Investigação do
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino
do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ORIENTADOR:

Professor Doutor Jorge Manuel Bento Pinto

MARGARIDA CRUZ
DE ALMEIDA
MIRANDA

**A IMPORTÂNCIA DA
DIFERENCIAÇÃO
PEDAGÓGICA PARA A
APRENDIZAGEM DE TODOS
OS ALUNOS NO 1.º CICLO DO
ENSINO BÁSICO: AS MESAS
DE ESTUDO COMO UMA
PRÁTICA PEDAGÓGICA**

JÚRI

Presidente: Professora Adjunta, Elisabete Gomes,
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico
de Setúbal

Arguente: Professora Adjunta Aposentada, Ana
Sequeira, Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Setúbal

Orientador: Professor Orientador Aposentado, Jorge
Pinto, Escola Superior de Educação do Instituto
Politécnico de Setúbal

Data da realização da prova: Dezembro, 2025

DEDICATÓRIA

Ao meu avô Manuel, o homem da minha vida. Por ter sido o meu maior exemplo de amor, de força e de sabedoria. Por cada palavra de incentivo, por cada sorriso orgulhoso e por todas as vezes em que acreditou em mim, mesmo quando eu duvidava.

Dedico-te este trabalho, Avô, com o mesmo carinho com que me chamavas “a tua Margaridinha” e com a mesma felicidade com que me apelidavas de “alegria do lar”. Gostava que estivesses aqui para presenciares este momento, aquele que tantas vezes imaginámos juntos, aquele que tanto querias ver. A tua presença vive em cada conquista minha, e é com o coração cheio de gratidão e saudade que te ofereço esta vitória.

À minha avó Olga, que esteve sempre presente nos meus primeiros passos e em tantas rotinas que guardo com ternura. Mulher de um amor imenso, de gestos simples e de um cuidado diário que me moldou desde cedo. Foste tu quem me pegou pela mão todos os dias, quem me levava a tomar o pequeno-almoço contigo, quem fazia da mesa um lugar de afeto e da comida um abraço. Também tu me chamavas “Margaridinha”, e nesse nome cabia todo o teu amor.

Partiste tão pouco tempo antes deste momento, quase a vê-lo concretizar-se. Levo comigo a certeza de que, de alguma forma, estiveste presente. Esta conquista é também tua, Avó, porque vive em tudo aquilo que me ensinaste sem palavras: no amor, na dedicação e no cuidado com o outro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Doutor Jorge, meu orientador, pela disponibilidade, orientação rigorosa e apoio constante ao longo de todo o percurso. A sua confiança e dedicação foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho e para o meu crescimento académico e pessoal.

Aos meus pais, Marta e Rogério, o mais profundo agradecimento. À minha mãe, por ser a minha melhor amiga, o meu exemplo de resiliência e por acreditar sempre em mim, mesmo quando eu própria duvidei. Ao meu pai, por todos os valores que me transmitiu, pelo apoio silencioso mas constante e por estar sempre presente, nas vitórias e nas derrotas. A ambos, obrigada por todo o amor incondicional. Aos meus irmãos, Ricardo e Rodrigo, por todo o apoio, paciência e por me fazerem rir mesmo nos momentos de maior cansaço. À minha avó, Ivone, por ser um exemplo de força, ternura e amor sem medida.

À Beatriz, minha namorada, parceira de vida, colega de faculdade e par de estágio, por ser o verdadeiro significado de porto seguro, luz e amor. Obrigada por acreditares sempre em mim e por estares presente em todos os momentos.

À Bárbara, a minha melhor amiga de todas as horas, por todo o apoio, amizade e orgulho que sempre depositaste em mim.

E, por fim, aos melhores amigos que Setúbal me trouxe — Mariana, Tena e Miguel —, por estarem sempre comigo, pelas gargalhadas, pela ajuda e por fazerem desta cidade um verdadeiro lar longe de casa.

Com orgulho e gratidão, agradeço também ao Instituto Politécnico de Setúbal, em especial à Escola Superior de Educação, por terem sido casa de tanta aprendizagem e crescimento ao longo destes últimos cinco anos.

RESUMO

O presente relatório de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como tema central a diferenciação pedagógica, enquanto prática promotora da aprendizagem de todos os alunos. A diversidade existente nas salas de aula atuais exige do professor uma ação pedagógica flexível e intencional, capaz de responder às necessidades individuais, promovendo a equidade e a inclusão educativa.

O principal objetivo deste estudo consiste em compreender de que modo a prática das *Mesas de Estudo*, enquanto estratégia de diferenciação pedagógica, contribui para a aprendizagem de todos os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A investigação seguiu uma abordagem qualitativa e baseou-se numa metodologia de investigação sobre a prática, recorrendo à observação participante, à análise documental e à recolha de feedback dos alunos. O projeto *Mesas de Estudo* foi desenvolvido no contexto do Tempo de Estudo Autónomo e envolveu a organização de pequenos grupos de trabalho, centrados nas dificuldades específicas dos alunos.

Os resultados evidenciaram que as *Mesas de Estudo* potenciaram a participação, o envolvimento e a motivação dos alunos, permitindo um acompanhamento mais individualizado e colaborativo.

Conclui-se que a diferenciação pedagógica, operacionalizada através das *Mesas de Estudo*, constitui uma estratégia eficaz para promover aprendizagens significativas e equitativas, valorizando a heterogeneidade como oportunidade de crescimento para todos.

Palavras-chave: diferenciação pedagógica, mesas de estudo, aprendizagem, inclusão, ensino básico.

ABSTRACT

This research report is part of the Master's Degree in Pre-School and Primary Education and focuses on pedagogical differentiation as a practice that promotes the learning of all pupils. The diversity present in today's classrooms requires teachers to adopt flexible and intentional pedagogical approaches that address individual needs while promoting equity and educational inclusion.

The main aim of this study is to understand how the *Study Tables* project, as a differentiated pedagogical strategy, contributes to the learning of all pupils in the 1st Cycle of Basic Education.

The research followed a qualitative approach and adopted a practice-based investigation methodology, drawing on participant observation, document analysis, and pupils' feedback. The *Study Tables* project was implemented within the Autonomous Study period, involving small working groups focused on specific learning difficulties.

The findings revealed that the *Study Tables* fostered pupils' engagement, motivation, and active participation, enabling more individualised and collaborative learning support.

It is concluded that pedagogical differentiation, operationalised through the *Study Tables*, constitutes an effective strategy to promote meaningful and equitable learning, valuing diversity as an opportunity for collective growth.

Keywords: pedagogical differentiation, study tables, learning, inclusion, primary education.

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VI
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	4
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	4
1. Conceito e Definições de Diferenciação Pedagógica.....	4
2. Fundamentação Teórica da Diferenciação Pedagógica....	7
2.1 A Necessidade de Diferenciar	7
2.2 Bases Teóricas da Diferenciação	10
2.3 Princípios e Características da Diferenciação Pedagógica	14
2.4 Estratégias e Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º	17
Ciclo	17
2.4.1. Grupos flexíveis e trabalho cooperativo.....	18
2.4.2. Tutoria entre pares.....	18
2.4.3. Planos Individuais de Trabalho (PIT)	19
2.4.4. Metodologia de Projeto	19
2.4.5. Sessões de apoio.....	20
CAPÍTULO II.....	22
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	22
1. Questão e Objetivos de Investigação	22

2.	Abordagem Qualitativa	23
3.	Investigação sobre a prática	24
4.	Técnicas de Recolha de Dados	25
4.1	Entrevistas semiestruturadas à professora cooperante ..	25
4.2	Observação participante	26
4.3	Análise documental	27
5.	Procedimentos de Análise de Dados	28
6.	Considerações éticas	30
CAPÍTULO III		32
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA		32
1.	Caracterização do Contexto e dos Participantes	32
2.	Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica	35
2.1	Enquadramento e objetivos do projeto “Mesas de Estudo”	35
2.2	Planeamento da intervenção	37
2.2.1.	Organização e funcionamento das Mesas de Estudo	38
2.2.2.	Etapas de cada sessão	39
2.2.3.	Antecipação de dificuldades e estratégias de superação	40
2.2.4.	Reflexão e flexibilidade pedagógica	41
2.3	Sessões desenvolvidas no âmbito do projeto	41
2.3.1.	Temas explorados e organização das sessões.....	42
2.4	Sessão de Observação e Análise: Os Determinantes	44

2.4.1.	Estrutura e organização da sessão	44
2.4.2.	Descrição detalhada das tarefas.....	45
2.4.3.	Momentos de cooperação e diferenciação pedagógica 47	
2.4.4.	Ficha de avaliação formativa.....	48
2.4.5.	Encerramento e feedback final	48
2.5 Reflexão organizacional e preparação para o balanço final		
2.5.1		
2.5.2		
2.5.3		
2.5.4		
2.5.5		
2.5.6		
2.5.7		
2.5.8		
2.5.9		
2.5.10		
2.5.11		
2.5.12		
2.5.13		
2.5.14		
2.5.15		
2.5.16		
2.5.17		
2.5.18		
2.5.19		
2.5.20		
2.5.21		
2.5.22		
2.5.23		
2.5.24		
2.5.25		
2.5.26		
2.5.27		
2.5.28		
2.5.29		
2.5.30		
2.5.31		
2.5.32		
2.5.33		
2.5.34		
2.5.35		
2.5.36		
2.5.37		
2.5.38		
2.5.39		
2.5.40		
2.5.41		
2.5.42		
2.5.43		
2.5.44		
2.5.45		
2.5.46		
2.5.47		
2.5.48		
2.5.49		
2.5.50		
2.5.51		
2.5.52		
2.5.53		
2.5.54		
2.5.55		
2.5.56		
2.5.57		
2.5.58		
2.5.59		
2.5.60		
2.5.61		
2.5.62		
2.5.63		
2.5.64		
2.5.65		
2.5.66		
2.5.67		
2.5.68		
2.5.69		
2.5.70		
2.5.71		
2.5.72		
2.5.73		
2.5.74		
2.5.75		
2.5.76		
2.5.77		
2.5.78		
2.5.79		
2.5.80		
2.5.81		
2.5.82		
2.5.83		
2.5.84		
2.5.85		
2.5.86		
2.5.87		
2.5.88		
2.5.89		
2.5.90		
2.5.91		
2.5.92		
2.5.93		
2.5.94		
2.5.95		
2.5.96		
2.5.97		
2.5.98		
2.5.99		
2.5.100		
2.5.101		
2.5.102		
2.5.103		
2.5.104		
2.5.105		
2.5.106		
2.5.107		
2.5.108		
2.5.109		
2.5.110		
2.5.111		
2.5.112		
2.5.113		
2.5.114		
2.5.115		
2.5.116		
2.5.117		
2.5.118		
2.5.119		
2.5.120		
2.5.121		
2.5.122		
2.5.123		
2.5.124		
2.5.125		
2.5.126		
2.5.127		
2.5.128		
2.5.129		
2.5.130		
2.5.131		
2.5.132		
2.5.133		
2.5.134		
2.5.135		
2.5.136		
2.5.137		
2.5.138		
2.5.139		
2.5.140		
2.5.141		
2.5.142		
2.5.143		
2.5.144		
2.5.145		
2.5.146		
2.5.147		
2.5.148		
2.5.149		
2.5.150		
2.5.151		
2.5.152		
2.5.153		
2.5.154		
2.5.155		
2.5.156		
2.5.157		
2.5.158		
2.5.159		
2.5.160		
2.5.161		
2.5.162		
2.5.163		
2.5.164		
2.5.165		
2.5.166		
2.5.167		
2.5.168		
2.5.169		
2.5.170		
2.5.171		
2.5.172		
2.5.173		
2.5.174		
2.5.175		
2.5.176		
2.5.177		
2.5.178		
2.5.179		
2.5.180		
2.5.181		
2.5.182		
2.5.183		
2.5.184		
2.5.185		
2.5.186		
2.5.187		
2.5.188		
2.5.189		
2.5.190		
2.5.191		
2.5.192		
2.5.193		
2.5.194		
2.5.195		
2.5.196		
2.5.197		
2.5.198		
2.5.199		
2.5.200		
2.5.201		
2.5.202		
2.5.203		
2.5.204		
2.5.205		
2.5.206		
2.5.207		
2.5.208		
2.5.209		
2.5.210		
2.5.211		
2.5.212		
2.5.213		
2.5.214		
2.5.215		
2.5.216		
2.5.217		
2.5.218		
2.5.219		
2.5.220		
2.5.221		
2.5.222		
2.5.223		
2.5.224		
2.5.225		
2.5.226		
2.5.227		
2.5.228		
2.5.229		
2.5.230		
2.5.231		
2.5.232		
2.5.233		
2.5.234		
2.5.235		
2.5.236		
2.5.237		
2.5.238		
2.5.239		
2.5.240		
2.5.241		
2.5.242		
2.5.243		
2.5.244		
2.5.245		
2.5.246		
2.5.247		
2.5.248		
2.5.249		
2.5.250		
2.5.251		
2.5.252		
2.5.253		
2.5.254		
2.5.255		
2.5.256		
2.5.257		
2.5.258		
2.5.259		
2.5.260		
2.5.261		
2.5.262		
2.5.263		
2.5.264		
2.5.265		
2.5.266		
2.5.267		
2.5.268		
2.5.269		
2.5.270		
2.5.271		
2.5.272		
2.5.273		
2.5.274		
2.5.275		
2.5.276		
2.5.277		
2.5.278		
2.5.279		
2.5.280		
2.5.281		
2.5.282		
2.5.283		
2.5.284		
2.5.285		
2.5.286		
2.5.287		
2.5.288		
2.5.289		
2.5.290		
2.5.291		
2.5.292		
2.5.293		
2.5.294		
2.5.295		
2.5.296		
2.5.297		
2.5.298		
2.5.299		
2.5.300		
2.5.301		
2.5.302		
2.5.303		
2.5.304		
2.5.305		
2.5.306		
2.5.307		
2.5.308		
2.5.309		
2.5.310		
2.5.311		
2.5.312		
2.5.313		
2.5.314		
2.5.315		
2.5.316		
2.5.317		
2.5.318		
2.5.319		
2.5.320		
2.5.321		
2.5.322		
2.5.323		
2.5.324		
2.5.325		
2.5.326		
2.5.327		
2.5.328		
2.5.329		
2.5.330		
2.5.331		
2.5.332		
2.5.333		
2.5.334		
2.5.335		
2.5.336		
2.5.337		
2.5.338		
2.5.339		
2.5.340		
2.5.341		
2.5.342		
2.5.343		
2.5.344		
2.5.345		
2.5.346		
2.5.347		
2.5.348		
2.5.349		
2.5.350		
2.5.351		
2.5.352		
2.5.353		
2.5.354		
2.5.355		
2.5.356		
2.5.357		
2.5.358		
2.5.359		
2.5.360		
2.5.361		
2.5.362		
2.5.363		
2.5.364		
2.5.365		
2.5.366		
2.5.367		
2.5.368		
2.5.369		
2.5.370		
2.5.371		
2.5.372		
2.5.373		
2.5.374		
2.5.375		
2.5.376		
2.5.377		
2.5.378		
2.5.379		
2.5.380		
2.5.381		
2.5.382		
2.5.383		
2.5.384		
2.5.385		
2.5.386		
2.5.387		
2.5.388		
2.5.389		
2.5.390		
2.5.391		
2.5.392		
2.5.393		
2.5.394		
2.5.395		
2.5.396		
2.5.397		
2.5.398		
2.5.399		
2.5.400		
2.5.401		
2.5.402		
2.5.403		
2.5.404		
2.5.405		
2.5.406		
2.5.407		
2.5.408		
2.5.409		
2.5.410		
2.5.411		
2.5.412		
2.5.413		
2.5.414		
2.5.415		
2.5.416		
2.5.417		
2.5.418		
2.5.419		
2.5.420		
2.5.421		
2.5.422		
2.5.423		
2.5.424		
2.5.425		
2.5.426		
2.5.427		
2.5.428		
2.5.429		
2.5.430		
2.5.431		
2.5.432		
2.5.433		
2.5.434		
2.5.435		
2.5.436		
2.5.437		
2.5.438		
2.5.439		
2.5.440		
2.5.441		
2.5.442		
2.5.443		
2.5.444		
2.5.445		
2.5.446		
2.5.447		
2.5.448		
2.5.449		
2.5.450		
2.5.451		
2.5.452		
2.5.45		

1. Principais conclusões	84
2.1 Síntese de respostas às questões de investigação.....	85
3. Implicações pedagógicas.....	86
4. Limitações do estudo.....	87
5. Perspetivas para investigações futuras.....	87
6. Síntese final e implicações pessoais.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS	92

INTRODUÇÃO

O presente Projeto de Relatório de Investigação, elaborado no âmbito da Unidade Curricular de Estágio IV do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tem como principal propósito investigar de que modo as Mesas de Estudo, enquanto prática de diferenciação pedagógica, contribuem para a aprendizagem de todos os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A educação, nesta fase crucial do desenvolvimento infantil, requer práticas pedagógicas que considerem as múltiplas características, ritmos e necessidades dos alunos, garantindo que a escola se constitua como um espaço de inclusão, segurança e crescimento académico e social. Neste contexto, a diferenciação pedagógica assume-se como uma abordagem essencial para responder à heterogeneidade das turmas, promovendo aprendizagens significativas, equitativas e ajustadas às especificidades de cada aluno.

A diferenciação implica a utilização de estratégias diversificadas, recursos flexíveis e metodologias adaptadas, que permitam ao professor adequar o ensino às características individuais dos alunos. Esta abordagem traduz-se num processo contínuo de observação, planificação e reflexão, através do qual o docente procura garantir o sucesso de todos, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem. No atual panorama educativo, marcado por uma crescente diversidade, torna-se urgente adotar práticas pedagógicas que valorizem as diferenças como ponto de partida para a aprendizagem e não como obstáculo à mesma.

É neste quadro que surge o projeto “Mesas de Estudo”, implementado no âmbito do Tempo de Estudo Autónomo. Esta prática consistiu na criação de pequenos grupos de trabalho, compostos por um número reduzido de alunos, que se reuniam semanalmente para rever conteúdos ou superar dificuldades previamente identificadas. As Mesas de Estudo configuraram, assim, um espaço de

aprendizagem cooperativa e apoio individualizado, no qual a estagiária assumiu o papel de mediadora, orientando o processo e promovendo a participação ativa dos alunos.

O principal objetivo deste estudo centra-se, portanto, em compreender de que modo as Mesas de Estudo, enquanto prática de diferenciação pedagógica, contribuem para a aprendizagem de todos os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A presente investigação é orientada por uma questão central que procura compreender o valor e o impacto da diferenciação pedagógica no contexto educativo:

“De que modo as Mesas de Estudo, enquanto prática de diferenciação pedagógica, contribuem para a aprendizagem de todos os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”

Esta questão desdobra-se nas seguintes questões específicas:

1. *“De que modo a implementação das Mesas de Estudo promove a aprendizagem e o envolvimento dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”*
2. *“Que implicações a prática das Mesas de Estudo apresenta para o desenvolvimento profissional do professor?”*

A motivação para desenvolver esta investigação nasce da convicção de que a diferenciação pedagógica é uma prática indispensável para garantir o sucesso de todos os alunos, independentemente das suas características, ritmos e contextos pessoais. Compreender e aplicar práticas diferenciadas permite ao docente construir ambientes de aprendizagem mais justos, inclusivos e motivadores. Assim, este estudo emerge também do desejo de aprofundar o conhecimento sobre o papel do professor enquanto mediador de aprendizagens e promotor da equidade educativa.

A pertinência desta investigação manifesta-se tanto no plano profissional como no académico. Por um lado, o estudo pretende contribuir para a reflexão sobre o valor da diferenciação pedagógica no ensino básico, apresentando evidências da

sua eficácia através da prática concreta das Mesas de Estudo. Por outro, ambiciona sensibilizar docentes e futuros professores para a importância de estratégias que assegurem uma aprendizagem significativa e ajustada à diversidade dos alunos.

Por fim, este documento organiza-se em cinco capítulos. Após esta introdução, o Capítulo I apresenta a Fundamentação Teórica, na qual se aborda o conceito de diferenciação pedagógica e os princípios que sustentam a sua aplicação, relacionando-os com a prática das Mesas de Estudo. O Capítulo II descreve a Metodologia de Investigação, explicitando a abordagem qualitativa adotada, os instrumentos de recolha e análise de dados e os procedimentos éticos. O Capítulo III dedica-se à Intervenção Pedagógica, apresentando detalhadamente o contexto, as etapas e o desenvolvimento do projeto das Mesas de Estudo. O Capítulo IV corresponde à Análise e Discussão dos Dados, na qual se interpretam as evidências recolhidas. Por fim, o trabalho encerra com as Considerações Finais, onde se sintetizam as principais conclusões, implicações e perspetivas futuras desta investigação.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo tem como objetivo apresentar a fundamentação teórica que sustenta este estudo, centrando-se essencialmente na análise do conceito de diferenciação pedagógica e das suas implicações práticas no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Começarei por explorar as diversas definições e conceções presentes na literatura, analisando posteriormente a fundamentação teórica que justifica a necessidade de diferenciar, com base na teoria das inteligências múltiplas de Gardner e nos diferentes estilos de aprendizagem. Abordarei os princípios fundamentais da diferenciação pedagógica e apresentarei algumas possíveis estratégias e práticas específicas do 1.º Ciclo, fundamentando teoricamente a pertinência do projeto "Mesas de Estudo" implementado neste estudo.

1. Conceito e Definições de Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica constitui um dos conceitos estruturantes da educação contemporânea, sendo amplamente reconhecida como condição essencial para a concretização de uma escola inclusiva e promotora do sucesso de todos os alunos. A sua origem está associada à necessidade de dar resposta à diversidade existente nas salas de aula, rejeitando a ideia de que ensinar todos da mesma forma garante igualdade de oportunidades. Tal como refere Tomlinson (2014), diferenciar significa “ajustar o ensino de modo a responder às diferenças dos alunos, proporcionando múltiplos caminhos para a aprendizagem” (p. 3). Esta perspetiva traduz uma mudança profunda de paradigma: o foco desloca-se do ensino centrado no professor para uma abordagem centrada no aluno e nas suas potencialidades.

Para Perrenoud (2000), “diferenciar é a arte de fazer o mesmo de modo diferente” (p. 12). Esta definição, frequentemente citada na literatura, traduz a ideia de que todos os alunos devem alcançar os objetivos comuns, mas por vias que considerem os seus ritmos, estilos e níveis de desenvolvimento, vias estas que

devem ser implementadas pelo professor. Diferenciar não implica fragmentar o grupo ou criar percursos paralelos, mas antes organizar o ensino de modo a que cada aluno possa aprender com êxito, respeitando a heterogeneidade do coletivo. A diferenciação, neste sentido, é uma resposta pedagógica à diversidade, mas também uma forma de garantir justiça educativa (Perrenoud, 2000).

Legrand (1995) complementa esta perspectiva ao definir a diferenciação pedagógica como a ação de “proporcionar a cada aluno as condições que lhe permitam atingir os objetivos comuns, segundo os seus próprios meios e ritmos” (p. 28). O autor sublinha que a diferenciação não significa baixar o nível de exigência, mas criar condições ajustadas para que todos possam atingir o sucesso. Esta visão aproxima-se da noção de equidade defendida por Gardner (1999), quando propõe a teoria das inteligências múltiplas, segundo a qual os indivíduos possuem diferentes formas de compreender o mundo e expressar o conhecimento. A escola, portanto, deve reconhecer essas diferenças e promover experiências de aprendizagem diversificadas, que valorizem as várias dimensões da inteligência humana.

No contexto português, Henrique (2011) define a diferenciação pedagógica como uma prática que reconhece a impossibilidade de ensinar a todos da mesma maneira, uma vez que não aprendem da mesma forma. O autor reforça que esta abordagem exige planificação flexível, observação contínua e uma postura reflexiva do professor. Assim, a diferenciação não é uma metodologia isolada, mas um modo de conceber o ensino, alicerçado na análise constante das necessidades dos alunos e na adaptação das estratégias em função dessas necessidades.

Para Perrenoud (1999), diferenciar implica transformar a prática pedagógica num processo reflexivo e regulado, no qual o professor observa, interpreta e ajusta as suas ações para promover aprendizagens significativas. Este autor defende que a diferenciação exige um olhar clínico sobre o aluno, ou seja, uma atenção intencional que permite compreender o percurso de cada um e atuar de forma ajustada. Esta

visão aproxima-se da concepção de Niza (2006), para quem a diferenciação é “um princípio orientador da escola democrática, que se concretiza na cooperação e na corresponsabilidade” (p. 83).

De facto, a diferenciação pedagógica não se limita a adaptar tarefas, mas implica uma reorganização das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Tomlinson (2001) sistematiza esta abordagem em três dimensões fundamentais: o conteúdo, o processo e o produto. O conteúdo refere-se ao que se ensina e pode ser ajustado consoante o nível de prontidão dos alunos; o processo diz respeito às estratégias e formas de mediação utilizadas; e o produto corresponde à forma como o aluno demonstra o que aprendeu. Estas dimensões evidenciam que diferenciar é um ato intencional e planeado, que exige do professor uma postura flexível e uma atenção constante à diversidade.

É precisamente neste contexto que práticas como as Mesas de Estudo ganham relevância. Embora não constituam o foco exclusivo da diferenciação, representam uma aplicação concreta dos seus princípios. As Mesas de Estudo, desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitem ajustar o processo de ensino às necessidades dos alunos através da criação de pequenos grupos de trabalho, com um máximo de cinco participantes, centrados em temáticas previamente identificadas pela turma. A dinâmica de escolha dos temas e de inscrição nas mesas traduz um exercício de autonomia e corresponsabilidade, em linha com os princípios da diferenciação pedagógica.

Sob uma perspetiva reflexiva, pode afirmar-se que a diferenciação pedagógica se concretiza quando o professor assume um papel de mediador e facilitador das aprendizagens, orientando os alunos no seu percurso e promovendo a cooperação entre pares. Este papel foi amplamente assumido nas Mesas de Estudo, onde o docente atua como guia e regulador, estimulando o diálogo e o pensamento crítico. Assim, as Mesas de Estudo ilustram de forma prática a

articulação entre a teoria da diferenciação e a ação pedagógica, revelando como esta filosofia pode ser incorporada na gestão quotidiana da sala de aula.

Em síntese, a diferenciação pedagógica é uma abordagem global e integradora que visa garantir a aprendizagem de todos, valorizando a diversidade como elemento constitutivo da escola. Ao reconhecer as diferenças e transformá-las em oportunidades, o professor constrói um ambiente de aprendizagem mais justo, cooperativo e eficaz. As Mesas de Estudo, enquanto exemplo de prática diferenciada, confirmam que a teoria ganha sentido quando se traduz em ações concretas que respeitam o ritmo, o interesse e o potencial de cada aluno.

2. Fundamentação Teórica da Diferenciação Pedagógica

2.1 A Necessidade de Diferenciar

A escola contemporânea enfrenta o desafio permanente de garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, independentemente das suas capacidades, ritmos, contextos ou experiências prévias. Esta exigência decorre do princípio da educação inclusiva, segundo o qual a diversidade não é um obstáculo, mas um valor que enriquece o processo educativo. Diferenciar o ensino surge, neste sentido, não como uma opção metodológica, mas como uma necessidade estrutural e ética da prática docente.

Durante décadas, o ensino tradicional foi caracterizado por uma lógica de homogeneização, centrada na transmissão uniforme de conteúdos e na avaliação padronizada dos resultados. Este modelo, como observa Perrenoud (2000), “favorece os alunos que se ajustam ao ritmo e às expectativas da escola, mas exclui silenciosamente os que dela se afastam” (p. 19). A diferenciação pedagógica nasce precisamente como uma resposta crítica a este paradigma, ao reconhecer que a igualdade de oportunidades exige equidade de processos.

Tomlinson (2001) defende que a diferenciação é uma necessidade natural em qualquer sala de aula, uma vez que “a uniformidade ignora as diferenças que definem os seres humanos” (p. 5). Este princípio assume especial relevância no 1.º

Ciclo do Ensino Básico, etapa em que as disparidades de maturidade, ritmo e experiência são particularmente visíveis. Nesta fase, o professor confronta-se com turmas heterogêneas, onde coexistem diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, exigindo uma pedagogia sensível às necessidades de cada criança.

Henrique (2011) sustenta que “ensinar de forma igual a quem é diferente é uma injustiça” (p. 49), sublinhando que o papel do professor é criar condições diversificadas que permitam a todos atingir os objetivos comuns. Este posicionamento implica reconhecer que o insucesso não se explica pela incapacidade dos alunos, mas frequentemente pela rigidez das práticas pedagógicas. A diferenciação surge, assim, como condição necessária à justiça educativa e ao sucesso escolar.

A necessidade de diferenciar é também sustentada pelas políticas e orientações curriculares que regem o sistema educativo português. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017) define como princípios orientadores a inclusão, a equidade e o reconhecimento da diversidade, valorizando o papel do professor como mediador do desenvolvimento integral dos alunos. O documento enfatiza a importância de uma pedagogia que respeite os ritmos de aprendizagem e promova experiências diversificadas, capazes de potenciar o sucesso e o bem-estar de todos.

Sob uma perspetiva psicológica, a necessidade de diferenciar encontra suporte em autores como Gardner (1999), que defende a existência de múltiplas inteligências. Segundo o autor, os indivíduos processam a informação e expressam o conhecimento de modos distintos — linguístico, lógico-matemático, espacial, corporal, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista —, pelo que o ensino deve considerar essa pluralidade de formas de aprender. Do mesmo modo, Vygotsky (1978) salienta o papel da mediação social e da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), argumentando que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando o

professor oferece apoios ajustados ao nível de desenvolvimento do aluno. Estes fundamentos teóricos reforçam que a diferenciação é não apenas necessária, mas natural ao processo educativo.

No plano sociológico, Bourdieu e Passeron (1970) evidenciam como a escola tende a reproduzir desigualdades sociais quando não reconhece as diferenças culturais e linguísticas dos alunos. A diferenciação pedagógica assume, portanto, uma função compensatória e emancipadora, ao procurar oferecer a cada aluno condições equitativas de acesso ao conhecimento. Esta visão aproxima-se da perspectiva de Niza (2006), que entende a diferenciação como um instrumento de democracia educativa, uma vez que “permite que todos participem e aprendam, ainda que de modos diferentes” (p. 91).

No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a diferenciação revela-se particularmente necessária, pois é nesta fase que se constroem as bases da literacia, da numeracia e das competências socio emocionais. As Mesas de Estudo constituem uma resposta prática a essa necessidade: criam condições para que cada aluno receba acompanhamento ajustado, ao mesmo tempo que se valoriza a cooperação e a autonomia. Durante essas sessões, o professor desempenha um papel de mediador e facilitador, observando as dificuldades, oferecendo apoio individualizado e estimulando a entreeajuda entre pares. Esta organização demonstra que diferenciar não significa fragmentar o grupo, mas promover contextos de aprendizagem partilhada que respeitam as diferenças.

De forma reflexiva, compreende-se que a necessidade de diferenciar decorre de uma visão ética e humanista da educação, que reconhece cada aluno como um sujeito singular, dotado de capacidades próprias e dignas de atenção. Tal como Perrenoud (2000) defende, diferenciar é “aceitar a diversidade como condição do ensino, e não como exceção a corrigir” (p. 21). As práticas diferenciadas, como as Mesas de Estudo, materializam esse princípio, tornando visível o compromisso de ensinar a todos, ajustando o ensino sem renunciar à exigência.

2.2 Bases Teóricas da Diferenciação

A diferenciação pedagógica assenta num conjunto de fundamentos teóricos que sustentam a compreensão da aprendizagem como um processo dinâmico, social e individualmente construído. Entre as principais influências que moldaram esta conceção destacam-se as contribuições de Vygotsky, Piaget, Gardner, Perrenoud, Tomlinson e Niza, cujas perspetivas, embora distintas, convergem na valorização da diversidade e na centralidade do aluno no processo educativo.

Lev Vygotsky (1978) é um dos autores mais influentes na fundamentação da diferenciação pedagógica. A sua teoria sociocultural sublinha que o desenvolvimento cognitivo ocorre através da interação social e da mediação cultural. Para o autor, o conhecimento é construído num contexto de relação, sendo a linguagem e a cooperação os principais instrumentos de aprendizagem.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é particularmente relevante neste âmbito, pois define a distância entre o que o aluno consegue realizar sozinho e aquilo que pode alcançar com a ajuda de um mediador mais experiente. Esta noção sustenta a importância de uma intervenção pedagógica ajustada ao nível de desenvolvimento do aluno — precisamente a base da diferenciação. O professor, enquanto mediador, deve identificar as potencialidades e proporcionar apoios que permitam o avanço progressivo das aprendizagens (Vygotsky, 1978).

A prática das Mesas de Estudo, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, traduz de forma concreta esta perspetiva vygotskyana. O trabalho em pequenos grupos, o diálogo constante e o apoio ajustado à ZDP de cada aluno revelam uma aprendizagem cooperativa mediada pela interação social. As trocas entre pares e o papel orientador do professor funcionam como mecanismos de construção conjunta do conhecimento, promovendo o desenvolvimento cognitivo e social.

Jean Piaget (1970) oferece outro pilar fundamental à diferenciação pedagógica ao compreender a aprendizagem como um processo de construção ativa do conhecimento. Através dos conceitos de assimilação e acomodação, o autor

descreve a forma como os alunos organizam cognitivamente o mundo, reinterpretando novas informações com base nas estruturas mentais que já possuem.

Para Piaget, o papel do professor consiste em criar situações desafiantes que estimulem a descoberta e o conflito cognitivo, levando o aluno a reconstruir o seu pensamento. Esta visão tem implicações diretas na diferenciação: ao propor tarefas com diferentes graus de complexidade, o professor permite que cada aluno avance segundo o seu nível de desenvolvimento, sem comprometer a exigência cognitiva do ensino.

As Mesas de Estudo incorporam esta abordagem piagetiana ao proporcionarem situações de aprendizagem ativas e investigativas, nas quais os alunos exploram ideias, testam estratégias e constroem significados de forma cooperativa. O professor atua como facilitador, criando desequilíbrios cognitivos produtivos que conduzem à aprendizagem significativa.

Howard Gardner (1999) contribui para a diferenciação pedagógica através da teoria das inteligências múltiplas, que defende que o ser humano possui diferentes formas de processar a informação e expressar o conhecimento — linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Esta perspectiva ampliou a compreensão do conceito de inteligência, desafiando as abordagens tradicionais centradas apenas no raciocínio lógico ou verbal.

Contudo, a teoria de Gardner não deve ser interpretada de forma reducionista, como se cada aluno possuísse uma inteligência dominante e devesse aprender exclusivamente por meio dela. Gardner (1999) alerta que o propósito da sua teoria não é classificar, mas valorizar a diversidade das capacidades humanas e encorajar os professores a diversificar os modos de ensino.

Assim, o contributo de Gardner para a diferenciação reside na valorização da pluralidade de percursos de aprendizagem e na diversificação das experiências educativas, elementos centrais na construção de contextos inclusivos. A sua visão

é mais pertinente quando articulada com as de Vygotsky e Piaget, permitindo compreender que as diferenças individuais não são apenas cognitivas, mas também sociais, emocionais e culturais.

De forma reflexiva, a teoria das inteligências múltiplas inspira práticas como as Mesas de Estudo ao reconhecer que cada aluno aprende de forma singular e pode contribuir para o grupo com competências distintas. A interação entre diferentes formas de pensar e agir enriquece o processo de aprendizagem, tornando-o mais participativo e equilibrado.

Philippe Perrenoud e Carol Ann Tomlinson representam os autores que mais claramente operacionalizam o conceito de diferenciação pedagógica, traduzindo-o em orientações práticas e exequíveis.

Perrenoud (2000) descreve a diferenciação como uma “estratégia de gestão da heterogeneidade” (p. 24), que requer observação constante e regulação contínua. O autor considera que o professor deve atuar como um profissional reflexivo, capaz de planificar, observar e reajustar a sua intervenção em função das respostas dos alunos (Perrenoud, 2000). Tal abordagem exige flexibilidade, tempo de observação e instrumentos de registo — elementos presentes nas Mesas de Estudo, onde o acompanhamento contínuo e a análise das dificuldades são parte integrante do processo.

Já Tomlinson (2014) sistematiza a diferenciação em três eixos centrais: conteúdo, processo e produto. Diferenciar o conteúdo implica ajustar o que se ensina; o processo, a forma como se ensina; e o produto, a maneira como o aluno demonstra o que aprendeu. Esta autora enfatiza que diferenciar é uma forma de respeitar as diferenças sem comprometer o rigor do ensino. A planificação das Mesas de Estudo reflete esta estrutura, uma vez que o conteúdo é escolhido pelos alunos com base nas suas necessidades, o processo decorre de forma cooperativa e o produto resulta na consolidação das aprendizagens.

Sérgio Niza (2006), representante do Movimento da Escola Moderna (MEM) em Portugal, acrescenta uma dimensão ética e democrática à diferenciação pedagógica. Para o autor, diferenciar é “promover a igualdade através da diversidade” (p. 87), reconhecendo a autonomia dos alunos e a importância da participação ativa na gestão do trabalho escolar.

O MEM defende que o professor deve organizar o ensino de modo a que cada aluno tenha um papel significativo no processo educativo, promovendo a ajuda e a corresponsabilidade. Esta perspetiva está em estreita sintonia com o modo como as Mesas de Estudo foram implementadas, uma vez que os alunos participavam ativamente na seleção dos temas e na gestão das atividades. A cooperação e a partilha são, portanto, não apenas estratégias de diferenciação, mas também valores educativos essenciais.

De forma integrada, as contribuições de Vygotsky, Piaget, Gardner, Perrenoud, Tomlinson e Niza convergem numa visão ampla da diferenciação pedagógica, que combina fundamentos cognitivos, sociais e éticos. Estas abordagens sustentam que a aprendizagem é um processo ativo, social e individualizado, que requer do professor flexibilidade, observação e intencionalidade.

As Mesas de Estudo, à luz destas teorias, representam um modelo prático dessa conceção integrada da aprendizagem. Nelas, observa-se a mediação vygotskyana, a construção ativa piagetiana, a valorização das inteligências múltiplas de Gardner, a regulação reflexiva de Perrenoud, a estrutura diferenciada de Tomlinson e a cooperação democrática de Niza.

Refletindo sobre estas bases, compreende-se que diferenciar não é apenas ajustar o ensino, mas repensar o papel do professor e o sentido da escola. É um compromisso ético e pedagógico que reconhece a singularidade de cada aluno e transforma a diversidade num recurso para a aprendizagem de todos.

2.3 Princípios e Características da Diferenciação Pedagógica

A diferenciação pedagógica é uma abordagem complexa e intencional que exige do professor uma postura reflexiva, planeamento rigoroso e flexibilidade constante. O seu objetivo não é simplificar o ensino, mas tornar a aprendizagem acessível a todos, respeitando a diversidade de percursos e potenciando as capacidades individuais de cada aluno. Esta perspetiva assenta num conjunto de princípios orientadores que definem o modo como o ensino deve ser concebido, organizado e avaliado.

A flexibilidade constitui um dos pilares da diferenciação pedagógica. Segundo Tomlinson (2001), diferenciar significa “ajustar o ensino e a aprendizagem de forma contínua, tendo em conta as necessidades emergentes dos alunos” (p. 15). A planificação, nesta perspetiva, deixa de ser um documento fixo e torna-se um processo dinâmico, permanentemente sujeito a revisão.

Perrenoud (2000) acrescenta que diferenciar implica “observar, interpretar e reajustar a ação pedagógica com base nas respostas dos alunos” (p. 33), exigindo do professor um olhar atento e sistemático sobre o progresso individual e coletivo. Este princípio está diretamente relacionado com a avaliação formativa, entendida não como um momento de verificação, mas como uma ferramenta de regulação e orientação da aprendizagem.

No contexto das Mesas de Estudo, a flexibilidade assume uma expressão prática evidente. A escolha dos temas é feita de forma colaborativa, tendo em conta as dificuldades sentidas pelos alunos e as metas estabelecidas coletivamente. Essa adaptabilidade permite ao professor ajustar o conteúdo e o ritmo das sessões, tornando o ensino mais responsivo e significativo.

Outro princípio fundamental da diferenciação é a diversificação dos métodos, estratégias e recursos. Como defende Henrique (2011), “a homogeneização das práticas limita o potencial de aprendizagem dos alunos” (p.

52), pelo que o professor deve recorrer a múltiplas abordagens que respondam à variedade de estilos e motivações existentes na turma.

Tomlinson (2014) sistematiza esta diversificação em três dimensões: conteúdo, processo e produto. O conteúdo refere-se ao que é ensinado; o processo, ao modo como a aprendizagem decorre; e o produto, às formas de expressão e avaliação das aprendizagens. A diferenciação, portanto, não se reduz à variação de atividades, mas implica planeamento intencional que articule estas dimensões em função das necessidades dos alunos.

As Mesas de Estudo ilustram esta diversificação ao integrarem momentos de explicação orientada, discussão entre pares, realização de tarefas e reflexão conjunta. Esta multiplicidade de formas de trabalho permite que cada aluno participe ativamente, contribuindo de acordo com as suas capacidades e estilos de aprendizagem.

A diferenciação pedagógica pressupõe que o aluno é sujeito ativo no processo educativo. Como afirma Niza (2006), “a autonomia constrói-se no exercício da participação e da responsabilidade” (p. 95). Este princípio implica que os alunos assumam um papel central na gestão do seu percurso, desenvolvendo competências de autorregulação e tomada de decisão.

A autonomia é também um indicador de maturidade cognitiva e social, uma vez que permite ao aluno reconhecer as suas necessidades e mobilizar estratégias para as superar. A diferenciação, ao promover escolhas e percursos personalizados, favorece esta construção da autonomia.

No âmbito das Mesas de Estudo, este princípio é claramente visível: os alunos são responsáveis por se inscreverem nas mesas, escolherem os temas e gerirem o seu próprio Plano Individual de Trabalho (PIT) enquanto decorrem as sessões. Esta organização fomenta a responsabilidade partilhada e a consciência de que o sucesso depende do envolvimento e do compromisso de cada um.

A diferenciação pedagógica assenta igualmente na valorização da cooperação e da aprendizagem entre pares. Para Vygotsky (1978), o conhecimento é construído socialmente, através da interação e da mediação. Esta dimensão relacional permite que os alunos aprendam uns com os outros, partilhando experiências, estratégias e formas de pensar.

Perrenoud (2000) reforça que a cooperação não é apenas um meio para facilitar a aprendizagem, mas também um fim educativo que desenvolve a empatia, a solidariedade e o sentido de comunidade. Da mesma forma, Niza (2006) defende que a cooperação é um valor essencial da escola democrática, pois garante a participação de todos e favorece o desenvolvimento integral do aluno.

As Mesas de Estudo refletem de forma exemplar este princípio. Ao trabalharem em pequenos grupos, os alunos aprendem a ouvir, a argumentar, a negociar significados e a construir conhecimento coletivamente. A figura do professor, neste contexto, transforma-se em mediadora do diálogo, promovendo a escuta ativa e o respeito pela diferença.

A diferenciação só é possível se o professor dispuser de informação constante sobre o progresso dos alunos. A avaliação formativa, como defendem Black e Wiliam (2009), constitui “um processo interativo de recolha e utilização de evidências para apoiar a aprendizagem” (p. 10). Este tipo de avaliação permite ajustar as estratégias de ensino e orientar os alunos para a autorregulação.

Nas Mesas de Estudo, o feedback é imediato e contínuo, resultado do diálogo permanente entre o professor e os alunos. As observações realizadas durante as sessões, bem como os registos feitos nas grelhas de acompanhamento, funcionam como instrumentos de avaliação que permitem identificar dificuldades e reconhecer progressos. Este acompanhamento próximo reforça o vínculo pedagógico e potencia a aprendizagem significativa.

Por fim, a diferenciação pedagógica tem como propósito último a promoção da equidade e da inclusão. Como sublinha Perrenoud (2000), “diferenciar é lutar

contra a exclusão, garantindo a cada um o direito de aprender e de se desenvolver” (p. 62). A diferenciação não é, portanto, uma estratégia compensatória dirigida apenas a alunos com dificuldades, mas um princípio que beneficia todos, ao reconhecer que cada indivíduo tem um modo próprio de aprender.

Esta visão humanista e inclusiva é também defendida no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017), que define como missão da escola o desenvolvimento integral de cada aluno e a valorização da diversidade. As Mesas de Estudo materializam esse compromisso ao oferecer um espaço de aprendizagem partilhada, onde todos podem participar, contribuir e evoluir ao seu ritmo, num ambiente de respeito e cooperação.

Em síntese, os princípios da diferenciação pedagógica — flexibilidade, diversificação, autonomia, cooperação, avaliação formativa e equidade — convergem numa conceção de ensino dinâmica, ética e humanizadora. Estes princípios não operam isoladamente, mas articulam-se num sistema coerente que redefine o papel do professor e do aluno na sala de aula.

As Mesas de Estudo demonstram como tais princípios podem ser concretizados de forma equilibrada e eficaz. Constituem um exemplo de prática pedagógica em que a teoria se transforma em ação, revelando que diferenciar é, acima de tudo, um compromisso com o desenvolvimento e o sucesso de todos os alunos.

2.4 Estratégias e Práticas de Diferenciação Pedagógica no 1.º Ciclo

A implementação da diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico exige a utilização de estratégias que permitam ao professor responder de forma eficaz às diferenças individuais e coletivas da turma. Estas estratégias devem refletir uma pedagogia ativa, participativa e centrada no aluno, promovendo a autonomia, a cooperação e o envolvimento de todos no processo de aprendizagem.

De acordo com Tomlinson (2001), a diferenciação concretiza-se através da modificação intencional do conteúdo, do processo, do produto e do ambiente de aprendizagem. Essa modificação não implica criar atividades distintas para cada aluno, mas organizar o ensino de modo a que todos possam participar e aprender de acordo com as suas necessidades e potencialidades.

2.4.1. Grupos flexíveis e trabalho cooperativo

Uma das estratégias mais eficazes de diferenciação consiste na criação de grupos flexíveis de aprendizagem, formados em função dos objetivos, das dificuldades ou dos interesses dos alunos. Segundo Perrenoud (2000), a flexibilidade dos agrupamentos de alunos permite “ajustar a intervenção pedagógica às necessidades observadas, sem fixar rótulos ou hierarquias entre os alunos” (p. 41).

Estes grupos são temporários e dinâmicos, podendo variar consoante o tema ou o tipo de tarefa. Esta metodologia favorece a cooperação, o respeito pelas diferenças e o desenvolvimento de competências sociais. Niza (2006) destaca que a organização cooperativa da sala de aula promove o sentido de pertença e de corresponsabilidade, valores centrais da escola democrática.

As Mesas de Estudo inserem-se nesta lógica de grupos flexíveis, sendo formadas por um número reduzido de alunos (no máximo cinco) e centradas em temas escolhidos de forma colaborativa. Durante as sessões, o professor atua como mediador e regulador, ajustando o apoio em função das necessidades de cada grupo. Esta dinâmica possibilita um acompanhamento mais próximo, garantindo que cada aluno participa ativamente e progride no seu ritmo.

2.4.2. Tutoria entre pares

Outra estratégia de diferenciação frequentemente valorizada é a tutoria entre pares, em que alunos com maior domínio de determinados conteúdos apoiam colegas que revelam dificuldades. Esta prática, como defende Vygotsky (1978),

potencia a aprendizagem mútua ao criar zonas de desenvolvimento proximal partilhadas.

A tutoria entre pares permite desenvolver competências cognitivas e socio emocionais, promovendo a responsabilidade e a empatia. Além disso, contribui para reduzir o distanciamento entre o professor e os alunos, tornando a aprendizagem mais horizontal e colaborativa. No contexto das Mesas de Estudo, esta dimensão é visível quando os alunos, de forma espontânea, se ajudam mutuamente, partilhando estratégias de resolução e explicações.

2.4.3. Planos Individuais de Trabalho (PIT)

Os Planos Individuais de Trabalho constituem outra estratégia diferenciadora amplamente reconhecida no 1.º Ciclo, especialmente nas escolas que seguem o modelo do Movimento da Escola Moderna. Estes planos permitem que cada aluno organize o seu trabalho de acordo com os objetivos traçados, desenvolvendo autonomia e sentido de responsabilidade.

Segundo Niza (2006), os PIT representam um contrato de aprendizagem entre o aluno e o professor, que orienta o percurso individual dentro de uma estrutura coletiva. No contexto em análise, os PIT coexistem com as Mesas de Estudo, garantindo que, enquanto alguns alunos participam nas mesas, outros prosseguem o seu trabalho autónomo, mas igualmente significativo. Esta articulação demonstra uma gestão eficiente do tempo e dos espaços de aprendizagem, assegurando que todos os alunos se mantêm envolvidos.

2.4.4. Metodologia de Projeto

A metodologia de projeto é outra abordagem coerente com a diferenciação pedagógica, pois promove aprendizagens contextualizadas, integradas e significativas. Segundo Hernández e Ventura (1998), o trabalho de projeto permite articular saberes, desenvolver competências transversais e envolver os alunos em situações autênticas de investigação.

Esta estratégia valoriza o interesse dos alunos e a construção coletiva do conhecimento, características que se alinham com os princípios da diferenciação. Ao trabalhar por projetos, o professor oferece diferentes formas de participação, garantindo que todos os alunos encontram um papel ativo e relevante. Ainda que as Mesas de Estudo não se configurem como projetos no sentido formal do termo, partilham dessa mesma filosofia de envolvimento e corresponsabilidade na aprendizagem.

2.4.5. Sessões de apoio

Além das estratégias referidas, as sessões de apoio e reforço em pequenos grupos constituem práticas diferenciadoras amplamente utilizadas no 1.º Ciclo. Estas permitem um acompanhamento próximo e ajustado, favorecendo a consolidação das aprendizagens e a superação de dificuldades específicas. Tal como defende Perrenoud (2000), “a diferenciação é também uma forma de gerir o tempo e os recursos, garantindo que cada aluno encontra as condições necessárias para aprender” (p. 46).

As Mesas de Estudo representam uma alternativa inovadora a estas sessões, ao combinarem momentos de reforço com espaços de autonomia e cooperação. A escolha dos temas e a participação ativa dos alunos distinguem-nas das práticas tradicionais de apoio, tornando-as mais motivadoras e integradoras.

Para além das estratégias já referidas, é pertinente destacar a relevância da diferenciação pedagógica no contexto do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), um espaço privilegiado para a consolidação das aprendizagens e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Como defendem Cadima et al. (1998, citados por Henrique, 2011), durante o TEA os alunos deveriam organizar o seu trabalho de estudo e treino, o que requer uma gestão flexível e intencional por parte do professor.

É precisamente neste enquadramento que se inserem as Mesas de Estudo, que materializam a filosofia do TEA ao proporcionar momentos de trabalho autónomo orientado. Estas sessões representam um equilíbrio entre liberdade e

acompanhamento, permitindo que os alunos assumam responsabilidade sobre o seu percurso, mas contando com o apoio mediado do professor. Segundo Henrique (2011), durante a realização do PIT por cada aluno, o professor fica liberto para apoiar os alunos com mais dificuldades, apoio esse que pode ser dirigido a um aluno individualmente ou a um grupo. As Mesas de Estudo concretizam exatamente este princípio, proporcionando apoio focalizado e diferenciado a pequenos grupos de 4 a 5 alunos, promovendo a inclusão e o sucesso.

Em suma, a diferenciação pedagógica, enquanto filosofia de ensino, concretiza-se através de estratégias diversificadas e intencionalmente articuladas. No 1.º Ciclo do Ensino Básico, estas estratégias visam responder à heterogeneidade das turmas, garantindo o envolvimento e o sucesso de todos os alunos.

As práticas analisadas — grupos flexíveis, tutoria entre pares, planos individuais de trabalho, portefólios, ensino por projetos e sessões de apoio — ilustram a diversidade de caminhos possíveis para atingir esse objetivo. As Mesas de Estudo destacam-se entre elas pela sua natureza integradora: reúnem a personalização do acompanhamento, a cooperação entre pares e a autonomia dos alunos, revelando-se uma estratégia diferenciadora eficaz e coerente com os princípios da escola inclusiva.

De forma reflexiva, pode afirmar-se que as Mesas de Estudo constituem um exemplo de diferenciação pedagógica autêntica, porque traduzem, na prática, a articulação entre teoria, planeamento e ação. Representam uma pedagogia do encontro, onde cada aluno é reconhecido na sua singularidade e desafiado a participar ativamente na construção do conhecimento.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo, apresentarei a metodologia de investigação adotada para compreender a importância da diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Explicitarei a questão central e os objetivos que orientam este estudo, fundamentarei a opção pela abordagem qualitativa e pela investigação sobre a prática, e descreverei as técnicas de recolha de dados utilizadas na implementação do projeto “Mesas de Estudo”.

Importa referir que, embora o projeto das Mesas de Estudo tenha incluído várias sessões ao longo do período de intervenção, a análise de dados apresentada neste trabalho incide apenas sobre uma dessas sessões — a sessão dedicada ao tema dos determinantes — bem como sobre a conversa de balanço final realizada com a turma. Esta delimitação resulta de uma limitação de ordem técnica, que conduziu à perda de acesso às gravações e a parte dos dados recolhidos nas restantes sessões, impossibilitando a sua análise sistemática. Ainda assim, considera-se que os dados analisados são suficientemente ricos e representativos para compreender o funcionamento das Mesas de Estudo enquanto prática de diferenciação pedagógica e para responder às questões de investigação definidas.

1. Questão e Objetivos de Investigação

A presente investigação é orientada por uma questão central que procura compreender o valor e o impacto da diferenciação pedagógica no contexto educativo: **“De que modo as Mesas de Estudo, enquanto prática de Diferenciação Pedagógica, contribuem para a aprendizagem de todos os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”**

Esta questão principal desdobra-se em questões específicas que permitem uma análise mais detalhada: De que modo a implementação das *Mesas de Estudo* promove a aprendizagem e o envolvimento dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino

Básico?; Que contributos das *Mesas de Estudo* podem ser identificados enquanto estratégia de diferenciação pedagógica?; e Que implicações a prática das *Mesas de Estudo* apresenta para o desenvolvimento profissional do professor enquanto agente de diferenciação pedagógica?.

2. Abordagem Qualitativa

A presente investigação insere-se no paradigma qualitativo, uma vez que procura compreender em profundidade uma prática pedagógica contextualizada — as Mesas de Estudo — e analisar de que forma esta contribui para a aprendizagem de todos os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Mais do que medir resultados ou quantificar comportamentos, este estudo pretende interpretar significados, compreender processos e descrever perceções, características que, segundo Bogdan e Biklen (1994), definem a investigação qualitativa como uma abordagem centrada na interpretação e na compreensão da realidade educativa.

De acordo com Minayo e Costa (2019), a investigação qualitativa distingue-se por privilegiar o contacto direto com o contexto, os sujeitos e as práticas, permitindo ao investigador compreender a complexidade dos fenómenos sociais e educativos a partir da sua vivência e das interações que observa. Assim, o investigador assume um papel ativo na recolha e análise dos dados, reconhecendo que o conhecimento se constrói numa relação dinâmica entre o observador e o objeto de estudo. Neste sentido, o projeto Mesas de Estudo constitui o objeto central de análise, permitindo compreender os benefícios e impactos da diferenciação pedagógica na aprendizagem de todos os alunos, bem como realizar uma análise aprofundada da importância desta prática no contexto real de sala de aula.

No caso presente, esta abordagem revela-se a mais adequada, uma vez que o foco recai sobre uma prática concreta de diferenciação pedagógica desenvolvida em contexto real de sala de aula, com o objetivo de promover aprendizagens significativas e equitativas. Tal como defendem Cohen, Manion e Morrison (2018), a investigação qualitativa é especialmente apropriada quando se pretende estudar

situações educativas naturais e compreender os significados atribuídos pelos participantes às suas experiências.

3. Investigação sobre a prática

A presente investigação insere-se no âmbito da investigação sobre a prática, uma vertente da investigação qualitativa que tem como objetivo compreender e refletir criticamente sobre a ação pedagógica em contextos reais. Tal como refere Alarcão (2001), investigar a prática significa transformar a experiência quotidiana em objeto de análise, articulando o saber da ação com o saber científico. Este tipo de investigação permite, assim, construir conhecimento a partir da realidade educativa, promovendo simultaneamente a melhoria das práticas e o desenvolvimento profissional do docente.

A investigação sobre a prática caracteriza-se por ocorrer em ambientes naturais de ensino e aprendizagem, nos quais o investigador está diretamente envolvido. De acordo com Afonso (2009), esta proximidade entre o investigador e o contexto possibilita uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenómenos educativos, pois o conhecimento é construído na interação e na observação participante. Esta imersão, contudo, exige uma postura de rigor e reflexividade, assegurando que a interpretação dos dados se apoia em fundamentos teóricos e numa análise crítica da própria atuação.

No caso deste estudo, a investigadora exerceu simultaneamente os papéis de professora estagiária e observadora, o que lhe permitiu aceder de forma privilegiada às dinâmicas da sala de aula e acompanhar de perto o desenvolvimento das Mesas de Estudo. Esta posição participante possibilitou observar não apenas o comportamento e o desempenho dos alunos, mas também o modo como a organização das mesas favoreceu a cooperação, o empenho e o envolvimento dos participantes. Tal implicação direta, embora enriquecedora, requer, como lembra Perrenoud (2000), uma atitude de constante autoconsciência e autorreflexão, pois o investigador está inevitavelmente implicado nas situações que analisa.

A reflexividade constitui, portanto, um elemento essencial neste tipo de investigação. Segundo Alarcão (2011), o professor-investigador é simultaneamente sujeito e objeto de estudo, e o seu olhar crítico sobre a própria prática é o que confere validade ao conhecimento produzido. No presente caso, a reflexão sistemática sobre a experiência vivida permitiu compreender em profundidade o modo como uma prática de diferenciação pedagógica, desenvolvida em contexto de estágio, contribuiu para a aprendizagem e inclusão de todos os alunos.

Assim, a investigação sobre a prática assume aqui um carácter formativo e transformador: formativo, porque promove o desenvolvimento profissional da investigadora através da análise da sua própria intervenção; e transformador, porque visa melhorar o processo de ensino-aprendizagem e ampliar a compreensão sobre as potencialidades da diferenciação pedagógica. Esta perspetiva está em consonância com o propósito fundamental deste tipo de investigação, sintetizado por Alarcão (2001): “compreender para transformar e transformar para compreender”.

4. Técnicas de Recolha de Dados

A recolha de dados nesta investigação teve como objetivo compreender o modo como as Mesas de Estudo, enquanto prática de diferenciação pedagógica, contribuem para a aprendizagem e o envolvimento dos alunos. Para tal, recorreu-se a um conjunto de procedimentos adequados à natureza qualitativa e interpretativa do estudo, nomeadamente: entrevistas semiestruturadas à professora cooperante, observação participante e análise documental.

Estas técnicas permitiram recolher informação diversificada, complementar e contextualizada, garantindo a triangulação dos dados e, conseqüentemente, maior validade e credibilidade às interpretações produzidas (Afonso, 2009; Minayo & Costa, 2019).

4.1 Entrevistas semiestruturadas à professora cooperante

As entrevistas semiestruturadas, ainda que realizadas num registo informal, tiveram como finalidade obter a perspetiva da professora cooperante acerca da turma, das dificuldades de aprendizagem mais evidentes e das estratégias de diferenciação pedagógica implementadas, incluindo as Mesas de Estudo. Segundo Quivy e Campenhoudt (2013), a entrevista semiestruturada permite explorar um conjunto de tópicos predefinidos, mas com liberdade suficiente para adaptar as questões e aprofundar aspetos relevantes emergentes da conversa.

No presente estudo, estas entrevistas não foram gravadas, mas os principais tópicos abordados foram registados através de notas de campo, o que permitiu conservar os contributos mais significativos para a análise. Tal opção metodológica revela-se coerente com o carácter exploratório e interpretativo da investigação, que valoriza o diálogo e a construção partilhada de significados (Afonso, 2009).

As informações recolhidas através destas conversas serviram, sobretudo, para contextualizar as observações realizadas e compreender melhor as decisões pedagógicas associadas à diferenciação. Além disso, permitiram reforçar a coerência entre a prática observada e as intenções pedagógicas da professora cooperante, oferecendo um quadro interpretativo mais completo sobre a organização e os efeitos das Mesas de Estudo.

4.2 Observação participante

A observação participante constituiu o principal procedimento de recolha de dados, uma vez que possibilitou acompanhar de perto a dinâmica das Mesas de Estudo e compreender as interações que nelas ocorriam. De acordo com Minayo e Costa (2019), esta técnica é essencial quando se pretende aceder à complexidade das práticas sociais e educativas, permitindo observar comportamentos, atitudes e processos de aprendizagem no seu contexto natural.

A investigadora desempenhou o papel de professora estagiária e observadora ativa, o que lhe permitiu participar nas sessões, orientar pequenos grupos e, simultaneamente, recolher informação relevante sobre a organização e o

funcionamento das mesas. Esta posição participante proporcionou uma visão privilegiada das relações de cooperação e das manifestações de empenho, interesse e autonomia dos alunos, aspetos centrais para compreender o impacto da prática diferenciadora.

No total, realizaram-se cinco sessões de observação, das quais duas foram gravadas e analisadas com maior profundidade. Os registos foram complementados por notas de campo e notas de voz, utilizadas para documentar detalhes do comportamento dos alunos e das interações ocorridas durante as atividades. Foram igualmente analisadas grelhas de sugestões de temas, registos de inscrição nas mesas e grelhas de feedback, que permitiram captar as perceções dos alunos sobre a sua própria aprendizagem e o seu envolvimento.

Esta metodologia de recolha permitiu cruzar dados de diferentes fontes, assegurando a consistência e credibilidade das interpretações. Como refere Afonso (2009), a observação participante, quando associada a uma postura reflexiva, constitui uma ferramenta poderosa para compreender a realidade educativa e avaliar o impacto de práticas pedagógicas inovadoras, como é o caso das Mesas de Estudo.

4.3 Análise documental

A análise documental assumiu uma função complementar, permitindo enquadrar o estudo no contexto educativo e institucional em que decorreu. Este procedimento incidiu sobre documentos oficiais — nomeadamente o Projeto Curricular da Escola e o Projeto Curricular de Turma —, os quais forneceram informação relevante sobre as metas pedagógicas, as estratégias de diferenciação previstas e os princípios orientadores da prática docente.

Segundo Afonso (2009), a análise documental constitui uma técnica essencial na investigação em educação, pois possibilita compreender o enquadramento formal e normativo das práticas educativas e identificar a coerência entre o discurso institucional e a ação pedagógica. Além disso, esta análise contribui para situar a

investigação num quadro mais amplo de políticas e orientações curriculares, reforçando a validade externa dos resultados obtidos.

Desta forma, a análise documental permitiu articular os dados empíricos recolhidos na observação e nas entrevistas com o contexto educativo em que se inserem, oferecendo uma visão mais global e fundamentada sobre a implementação das Mesas de Estudo enquanto prática de diferenciação pedagógica.

5. Procedimentos de Análise de Dados

A análise dos dados neste estudo foi conduzida de acordo com uma abordagem qualitativa e interpretativa, procurando compreender os significados subjacentes às práticas e comportamentos observados durante as Mesas de Estudo. O objetivo foi identificar padrões de interação, envolvimento e aprendizagem que permitissem avaliar o impacto desta prática diferenciadora na dinâmica da turma e no progresso dos alunos.

De acordo com Bardin (2011), a análise qualitativa envolve um processo sistemático de organização, categorização e interpretação dos dados, de modo a extrair sentidos e construir explicações fundamentadas. Assim, a análise desenvolvida nesta investigação seguiu um percurso de leitura atenta, seleção de excertos significativos e agrupamento por categorias temáticas emergentes, construídas a partir dos registos das observações, das notas de campo, das grelhas de feedback dos alunos e das informações obtidas nas entrevistas à professora cooperante.

O processo iniciou-se com uma leitura exaustiva dos dados recolhidos, seguida de uma organização manual dos registos, de forma a identificar regularidades e evidências relevantes. As categorias foram emergindo de forma indutiva, à medida que se reconheciam temas recorrentes relacionados com a cooperação entre pares, o empenho dos alunos, o feedback formativo, a autonomia e o envolvimento ativo nas aprendizagens. Estas dimensões, que refletem os

princípios da diferenciação pedagógica, orientaram a interpretação e a construção dos significados.

A análise dos dados teve, assim, um carácter iterativo, uma vez que a leitura e interpretação dos registos ocorreu de forma contínua ao longo do processo de recolha, permitindo reformular observações e aprofundar a compreensão dos fenómenos em estudo. Esta estratégia, descrita por Minayo e Costa (2019) como uma leitura circular e progressiva dos dados, é característica da investigação qualitativa, na qual a compreensão se vai consolidando em diálogo permanente com o contexto e com os dados empíricos.

Para garantir maior credibilidade e consistência, os resultados foram confrontados entre diferentes fontes de informação: observações diretas, feedback dos alunos e análise documental. Esta triangulação permitiu validar as interpretações e reduzir a subjetividade, conferindo maior robustez às conclusões. Tal como destaca Afonso (2009), a utilização de múltiplas fontes é um procedimento essencial na investigação qualitativa, pois permite confirmar ou contrastar evidências, enriquecendo a análise.

A interpretação dos dados teve em vista não apenas descrever o que aconteceu nas Mesas de Estudo, mas também compreender como e por que razão esta prática promoveu o envolvimento e o progresso dos alunos. A análise focou-se, assim, na dimensão processual das aprendizagens — a forma como os alunos participaram, interagiram, colaboraram e refletiram sobre as suas dificuldades —, mais do que em resultados quantitativos ou comparativos.

Em síntese, a análise qualitativa realizada procurou dar voz às experiências dos participantes e compreender a importância das Mesas de Estudo enquanto prática de diferenciação pedagógica promotora de aprendizagens significativas. Através da interpretação dos dados recolhidos, foi possível construir uma visão global e integrada sobre o impacto desta prática no contexto educativo observado.

6. Considerações éticas

Qualquer investigação que envolva contextos educativos e participantes humanos deve respeitar princípios éticos fundamentais, assegurando o direito à privacidade, ao consentimento informado e à confidencialidade dos dados recolhidos. No caso do presente estudo, foram seguidas todas as orientações éticas aplicáveis à investigação em educação, garantindo o respeito pelos intervenientes e a integridade científica do processo.

Antes do início da recolha de dados, foi obtida autorização formal junto da escola onde decorreu o estágio, bem como o consentimento informado da professora cooperante e dos encarregados de educação dos alunos envolvidos. Esta autorização abrangia exclusivamente o uso de gravações de voz — realizadas durante as sessões das Mesas de Estudo — e das fichas de trabalho produzidas pelos alunos durante essas atividades. Não foram recolhidas nem utilizadas fotografias ou vídeos que pudessem identificar os participantes.

De acordo com Afonso (2009), a proteção dos dados pessoais e o respeito pela identidade dos participantes são condições indispensáveis à credibilidade e à legitimidade da investigação. Assim, todos os nomes e referências que pudessem permitir a identificação dos alunos, da professora cooperante ou da instituição foram substituídos por códigos anónimos, assegurando a total confidencialidade da informação.

Além disso, o estudo foi conduzido de forma a minimizar qualquer interferência no processo educativo, garantindo que as práticas observadas decorreram de forma natural e respeitosa. Tal como recomenda a British Educational Research Association (BERA, 2018), a ética na investigação educativa não se limita ao consentimento formal, mas implica uma atitude contínua de respeito, responsabilidade e sensibilidade para com todos os envolvidos.

Desta forma, o presente estudo cumpre os princípios éticos e deontológicos exigidos em investigações de natureza qualitativa, assegurando a integridade

científica, a proteção dos participantes e a transparência no tratamento dos dados recolhidos.

CAPÍTULO III

INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

1. Caracterização do Contexto e dos Participantes¹

A entidade socioeducativa onde decorre o estágio corresponde a um estabelecimento de ensino público. Localiza-se no concelho de Almada e apresenta a singularidade de se situar relativamente perto da zona costeira, o que lhe confere uma identidade geográfica singular.

A escola onde decorreu o estágio foi inaugurada no ano de 2003, resultando da fusão de três estabelecimentos de ensino. Atualmente, integra um Agrupamento de Escolas cuja missão educativa valoriza a inclusão, a excelência e a formação integral dos seus alunos. O edifício escolar é composto por um pavilhão único de dois pisos, que alberga oito salas de aula do 1.º Ciclo, três salas de Pré-Escolar, uma biblioteca escolar, um refeitório, uma sala de primeiros socorros, um ginásio, uma sala de professores, o gabinete da coordenadora de escola e um gabinete da Associação de Pais, evidenciando uma organização funcional e bem equipada.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento, este “propõe-se trilhar o caminho da excelência, construindo uma escola integradora e inclusiva, proporcionando um ensino de qualidade e a formação integral das crianças, jovens e adultos, promovendo a articulação eficaz e participada dos diversos intervenientes da comunidade educativa” (p. 3). Estes princípios refletem-se na visão de um agrupamento “de referência cultural, de sucesso e de excelência, com uma oferta educativa diversificada e integradora, tendo em conta os aspetos sociais, económicos e de multiculturalidade da comunidade envolvente” (idem, p. 18).

¹ Tópico desenvolvido em conjunto com o meu par de estágio no âmbito da Unidade Curricular de Seminário de Investigação sobre Práticas Pedagógicas.

A presente prática de estágio é desenvolvida numa turma do 3.º ano de escolaridade, composta por um total de 23 alunos, dos quais 13 são do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Conforme consta no Plano de Turma, a faixa etária dos discentes situa-se entre os 8 e os 10 anos, sendo que apenas dois alunos têm 10 anos de idade. Esta turma tem vindo a ser acompanhada, desde o início do seu percurso no 1.º ano, pela mesma docente titular.

Segundo a caracterização constante no mesmo documento, verifica-se que a maioria dos alunos possui nacionalidade portuguesa (22 alunos), existindo um único aluno com nacionalidade brasileira. Não obstante, importa referir que dois discentes, embora de nacionalidade portuguesa, são filhos de pais oriundos do Brasil e da Ucrânia. Destaca-se, neste contexto, o caso de um aluno que, apesar de ter nascido em território nacional e possuir nacionalidade portuguesa, compreende de forma bastante limitada a língua portuguesa, devido ao facto de, no seu contexto familiar, ser utilizada predominantemente a língua russa. Por este motivo, encontra-se enquadrado no regime de Português Língua Não Materna (PLNM).

Em termos de medidas de apoio à aprendizagem e à inclusão, estão identificados oito alunos abrangidos por medidas universais, sendo que, dentro deste grupo, três beneficiam de medidas seletivas. Paralelamente, há registo de dois alunos que recebem acompanhamento na área da psicologia, bem como três que frequentam sessões de terapia da fala.

Apesar de algumas ocorrências relacionadas com comportamentos menos adequados, sobretudo durante os períodos de recreio, a observação realizada em contexto de estágio permite concluir que se trata de uma turma com um forte sentido de entreajuda, elevada motivação para a aprendizagem e boa capacidade de trabalho tanto em grupo restrito como em grande grupo. De modo geral, o grupo-turma acompanha adequadamente os conteúdos programáticos previstos para o 3.º ano, à exceção de um aluno que devido às suas dificuldades se encontra matriculado no 2.º ano, apesar de estar inserido na mesma sala. Este caso específico deve-se ao

apego emocional que o aluno adquiriu pela professora cooperante, pelo que após avaliação foi considerado que seria prejudicial a nível social e psicológico reter o aluno numa sala de 2.º ano distinta. No caso específico do aluno integrado em PLNM, a estrutura do horário letivo foi organizada de forma a permitir um acompanhamento diferenciado, por parte de outra docente, durante os momentos dedicados ao estudo da Língua Portuguesa, o que facilita a sua integração e progressão nas restantes áreas curriculares.

A turma beneficia ainda do apoio do projeto “Fénix”, cuja finalidade principal consiste em prestar auxílio aos alunos com maiores dificuldades na disciplina de Matemática. Esta intervenção, embora benéfica, implica uma menor flexibilidade na gestão dos tempos letivos.

Relativamente à abordagem pedagógica, o processo de ensino e aprendizagem é orientado pelos princípios do Movimento da Escola Moderna (MEM), o que implica uma valorização dos interesses e sugestões dos alunos, sem descurar o cumprimento das Aprendizagens Essenciais e dos conteúdos definidos no programa curricular. Em conformidade com esta metodologia, as atividades letivas são, na sua maioria, concebidas pela professora cooperante – ou, neste caso, pelas estagiárias – sendo pouco frequente a utilização de manuais escolares como recurso principal.

A turma conta, ainda, com momentos de coadjuvação em disciplinas específicas, nomeadamente Educação Física, Música e Inglês, o que contribui para a diversificação de experiências pedagógicas.

Em termos de organização do espaço físico da sala de aula, as mesas encontram-se dispostas em seis grupos cooperativos, definidos pela docente titular com base no seu conhecimento aprofundado sobre as dinâmicas da turma. As paredes da sala encontram-se decoradas com diversos cartazes elaborados pelos alunos em conjunto com a professora, os quais refletem os conteúdos das diferentes áreas curriculares. No início de cada manhã, o aluno responsável pelo plano do dia

dirige-se ao quadro para registrar a data, o dia da semana e as atividades previstas, informação que é, de seguida, copiada por todos os colegas para os respetivos cadernos diários. Adicionalmente, existem outros alunos com funções específicas, como o preenchimento das presenças e das refeições, bem como a organização dos materiais da turma.

No que respeita às interações sociais, observam-se relações saudáveis entre os colegas, sendo que eventuais desentendimentos, quando surgem, se revelam de natureza pontual e de resolução simples. Em termos gerais, trata-se de uma turma dinâmica, com rotinas bem consolidadas e um desempenho globalmente positivo, demonstrando compreensão e interiorização das regras de funcionamento da sala, muitas das quais foram estabelecidas de forma colaborativa entre a professora e os alunos.

2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica

2.1 Enquadramento e objetivos do projeto “Mesas de Estudo”

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito deste estudo surgiu da necessidade de responder às características de aprendizagem e de organização do trabalho autónomo identificadas numa turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta turma apresentava uma marcada heterogeneidade em termos de ritmo de trabalho, nível de autonomia e capacidade de concentração, o que tornava o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) um momento pedagógico desafiante. Embora este espaço já estivesse institucionalizado na rotina da turma, observava-se que nem todos os alunos faziam um uso produtivo e direcionado desse tempo, especialmente aqueles com maiores dificuldades na gestão do estudo ou com menor motivação para trabalhar de forma independente.

Perante esta realidade, e em articulação com a professora cooperante, surgiu a proposta de implementação do projeto “Mesas de Estudo”, concebido como uma estratégia de diferenciação pedagógica integrada no TEA. O projeto teve como

finalidade orientar o trabalho autónomo dos alunos, proporcionando um acompanhamento mais próximo e individualizado e criando um espaço de apoio cooperativo e reflexivo, no qual todos pudessem participar ativamente, colocar dúvidas e trabalhar as suas dificuldades.

A criação das Mesas de Estudo fundamenta-se nos pressupostos da diferenciação pedagógica, entendida como um processo que visa responder à diversidade de perfis, ritmos e necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham acesso a oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas características. Tal como defendem Perrenoud (1999) e Tomlinson (2001), diferenciar implica propor percursos diversificados, reconhecendo que os alunos aprendem de formas distintas e que o ensino deve oferecer apoio, desafio e flexibilidade em simultâneo. Neste sentido, as Mesas de Estudo configuram-se como uma resposta pedagógica inclusiva, sustentada em princípios de equidade e justiça educativa.

O projeto teve também como propósito promover a autonomia e a autorregulação da aprendizagem, aspetos centrais no perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (Martins et al., 2017). Pretendeu-se que, através da participação nas Mesas de Estudo, os alunos aprendessem a identificar as suas próprias dificuldades, a formular objetivos de estudo e a gerir o seu tempo e estratégias de aprendizagem.

Simultaneamente, as mesas foram concebidas como espaços de cooperação, estimulando o apoio entre pares e o trabalho colaborativo. A interação entre alunos com diferentes níveis de desempenho foi intencionalmente valorizada, seguindo a perspetiva de Vygotsky (1978), para quem o desenvolvimento cognitivo se potencia na interação social e na mediação do outro. Assim, o papel da professora estagiária assumiu uma dimensão de facilitadora e mediadora, apoiando o grupo e incentivando a comunicação, a partilha de estratégias e o respeito pelos ritmos individuais.

Em síntese, os principais objetivos do projeto “Mesas de Estudo” foram:

- Desenvolver a autonomia e a responsabilidade dos alunos no processo de aprendizagem;
- Identificar e trabalhar sobre dificuldades individuais, orientando o estudo de forma mais intencional;
- Promover a autorregulação da aprendizagem, através da reflexão e do feedback contínuo;
- Estimular o trabalho colaborativo e a ajuda mútua entre os alunos;
- Fomentar a participação ativa e o envolvimento no TEA;
- Garantir o acompanhamento pedagógico diferenciado, de modo a que cada aluno encontrasse apoio adequado às suas necessidades.

A proposta das Mesas de Estudo nasceu, assim, da vontade de transformar o Tempo de Estudo Autónomo num espaço pedagógico mais orientado, reflexivo e equitativo, capaz de conjugar momentos de estudo individual com oportunidades de cooperação e intervenção personalizada. Ao integrar princípios de diferenciação, autonomia e colaboração, o projeto procurou contribuir para a melhoria das aprendizagens e para o desenvolvimento de competências transversais, numa perspetiva de educação inclusiva e de valorização de todos os alunos.

2.2 Planeamento da intervenção

A planificação do projeto Mesas de Estudo² foi elaborado com base nas necessidades observadas na turma e alinhado com os princípios teóricos da diferenciação pedagógica. Esta etapa preparatória assumiu um papel determinante na concretização de uma prática intencional, estruturada e coerente, permitindo garantir que a intervenção fosse simultaneamente flexível e sustentada, respondendo à diversidade dos alunos.

² A consultar no Anexo A.

O projeto foi formalizado através de uma planificação pedagógica específica, inserida na área de conteúdo do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), a qual orientou todas as sessões desenvolvidas ao longo da intervenção. Nessa planificação ficaram definidos os objetivos gerais e específicos da proposta, os conteúdos a trabalhar, os recursos a utilizar e as estratégias a implementar.

Entre os principais objetivos pedagógicos destacavam-se:

- Desenvolver a autonomia e responsabilidade na aprendizagem, ajudando os alunos a gerir o tempo e as tarefas;
- Identificar e trabalhar sobre dificuldades individuais, proporcionando apoio diferenciado;
- Promover a autorregulação e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem;
- Estimular o trabalho colaborativo e cooperativo, potenciando a ajuda mútua e a comunicação;
- Fomentar a participação ativa e o envolvimento dos alunos durante o TEA.

Os conteúdos de ensino e aprendizagem previstos relacionavam-se com o desenvolvimento de estratégias de estudo autónomo, a identificação de dificuldades, a colaboração entre pares e a utilização de metodologias diversificadas de apoio ao estudo. Assim, o foco principal residia menos nos conteúdos curriculares específicos e mais nas competências de aprendizagem, no saber aprender e no agir sobre a própria aprendizagem — dimensões essenciais da diferenciação pedagógica.

2.2.1. Organização e funcionamento das Mesas de Estudo

A planificação inicial previa a realização de três mesas de estudo por sessão, com três alunos por mesa. Contudo, à medida que a intervenção foi sendo

implementada, verificou-se a necessidade de ajustar esta estrutura, passando a funcionar com cinco alunos por mesa, de modo a abranger um número maior de participantes e responder de forma mais eficaz às solicitações da turma. Esta adaptação demonstra a flexibilidade inerente ao processo de diferenciação pedagógica, tal como defendem Tomlinson (2001) e Perrenoud (1999), que consideram a capacidade de ajustar as práticas em função das respostas dos alunos um elemento central de um ensino verdadeiramente diferenciado.

As sessões das Mesas de Estudo decorriam uma vez por semana, durante o Tempo de Estudo Autónomo, com uma duração aproximada de uma hora. Em cada sessão, havia três mesas simultâneas, dinamizadas por três adultos: a professora cooperante e as duas estagiárias. Enquanto os alunos inscritos participavam nas mesas, os restantes colegas trabalhavam autonomamente no seu Plano Individual de Trabalho (PIT), o que permitia conciliar o apoio diferenciado com o desenvolvimento da autonomia.

A inscrição nas mesas era feita de forma voluntária e participada. A estagiária disponibilizava mapas de inscrição³ e registo de sugestões de temas, afixados na sala de aula. Ao longo da semana, os alunos podiam indicar quais os conteúdos ou temas que gostariam de rever, e, durante as reuniões de conselho de turma, era feita a seleção dos temas a trabalhar na sessão seguinte. Este processo favorecia a voz e a participação dos alunos na gestão do seu próprio percurso de aprendizagem, reforçando o sentido de corresponsabilidade e de pertença ao grupo.

2.2.2. Etapas de cada sessão

Cada sessão das Mesas de Estudo seguia uma estrutura pedagógica semelhante, inspirada na planificação inicial:

1. Apresentação da tarefa e definição do objetivo de trabalho.

³ A consultar no Anexo B.

A professora estagiária iniciava o TEA recordando as rotinas já conhecidas e apresentando o funcionamento das mesas, clarificando os objetivos e as regras.

2. Exploração da tarefa e acompanhamento dos alunos.

Os alunos inscritos na mesa realizavam atividades específicas relacionadas com o tema escolhido, enquanto os restantes trabalhavam de forma individual ou em parceria. Durante este momento, a professora circulava entre os grupos, orientando, esclarecendo dúvidas e incentivando a cooperação.

3. Registo e reflexão.

No final da sessão, era promovido um momento de reflexão com cada grupo participante, no qual os alunos partilhavam as dificuldades sentidas e avaliavam o seu progresso. Este feedback permitia ajustar as sessões seguintes, assegurando uma progressão coerente e personalizada.

4. Discussão e sistematização final.

Após o TEA, as estagiárias e a professora cooperante refletiam sobre o funcionamento das mesas e sobre o comportamento dos alunos, registando observações e planificando possíveis alterações.

2.2.3. Antecipação de dificuldades e estratégias de superação

O planeamento contemplava ainda dificuldades previsíveis e estratégias para as superar, o que revela uma preparação consciente e realista da intervenção.

Entre as dificuldades esperadas pelas estagiárias estavam a gestão de diferentes ritmos de trabalho e a garantia de envolvimento de todos os alunos. Do lado dos alunos, antecipavam-se desafios como manter a concentração, identificar as próprias dificuldades e organizar o tempo de estudo.

Para dar resposta a estas dificuldades, foram delineadas várias estratégias preventivas, como:

- circular pela sala oferecendo apoio individualizado;
- disponibilizar materiais diversificados e de fácil acesso;
- criar um ambiente de trabalho motivador e tranquilo;
- fornecer orientações claras sobre o funcionamento das mesas;
- promover momentos regulares de reflexão e partilha de estratégias.

2.2.4. Reflexão e flexibilidade pedagógica

A implementação das Mesas de Estudo implicou um processo contínuo de observação, registo e reajustamento, revelando uma postura reflexiva e investigativa por parte das estagiárias. A estrutura inicial, embora cuidadosamente planificada, foi sendo ajustada de forma dinâmica de acordo com o feedback dos alunos e as necessidades emergentes.

Como referem Alarcão (2001) e Schön (1983), o professor reflexivo é aquele que analisa criticamente a sua ação e aprende com a prática, transformando a experiência em conhecimento profissional. Este princípio esteve presente ao longo de todo o projeto: após cada sessão, as estagiárias discutiam com a professora cooperante os aspetos a manter, a melhorar ou a reformular, garantindo uma evolução constante da intervenção.

2.3 Sessões desenvolvidas no âmbito do projeto

O projeto Mesas de Estudo foi implementado ao longo de cinco sessões, realizadas semanalmente durante o Tempo de Estudo Autónomo (TEA)⁴. Cada sessão teve a duração aproximada de uma hora e envolveu a participação de pequenos grupos de cinco alunos, inscritos de forma voluntária nas grelhas previamente afixadas na sala. A seleção dos temas a trabalhar em cada sessão resultava da combinação entre as dificuldades observadas pelas professoras e as

⁴ Planificação a consultar no Anexo A.

sugestões deixadas pelos próprios alunos, o que assegurava a pertinência dos conteúdos e a implicação dos participantes no processo.

Esta metodologia de escolha dos temas reforçava a natureza participativa e diferenciadora da proposta, valorizando a autonomia, a responsabilidade e a autorregulação — princípios centrais da diferenciação pedagógica (Tomlinson, 2001). Ao permitir que os alunos contribuíssem para a definição das temáticas das mesas, promoveu-se o envolvimento e o sentimento de pertença, tornando o processo de aprendizagem mais significativo.

Durante cada sessão, as estagiárias e a professora cooperante dinamizavam três mesas de estudo em simultâneo, orientando pequenos grupos que trabalhavam conteúdos distintos. Enquanto isso, os restantes alunos prosseguiam o trabalho autónomo nas suas atividades do PIT (Plano Individual de Trabalho), o que possibilitou articular momentos de ensino diferenciado com o desenvolvimento da autonomia individual.

2.3.1. Temas explorados e organização das sessões

Os temas das cinco sessões foram definidos com base nas necessidades identificadas nas áreas de Português e Matemática, abrangendo conteúdos que os alunos revelavam maior dificuldade em consolidar. Assim, as sessões abordaram os seguintes temas:

1. Frações – A primeira sessão centrou-se no conceito de fração e na relação parte-todo, procurando reforçar a compreensão dos significados e a capacidade de representação. Foram utilizadas tarefas práticas de decomposição e comparação de frações, adaptadas ao nível dos alunos.

2. Advérbios – A segunda sessão, na área de Português, teve como objetivo distinguir advérbios de outras classes de palavras e compreender o seu papel na modificação do verbo. A atividade baseou-se em frases do quotidiano dos alunos, promovendo a reflexão sobre o uso da língua.

3. Grupo nominal e grupo verbal – A terceira sessão abordou a estrutura frásica e a identificação dos constituintes da frase. Através de exercícios de manipulação de frases, os alunos consolidaram a compreensão de sujeito, predicado e núcleo verbal.

4. Multiplicação – A quarta sessão dedicou-se ao reforço do cálculo multiplicativo, nomeadamente à relação entre a multiplicação e a adição reiterada. Foram exploradas estratégias variadas de cálculo mental e material concreto.

5. Determinantes – A quinta sessão, de Português, centrou-se na distinção e utilização adequada dos determinantes demonstrativos e possessivos. Esta sessão foi integralmente gravada em áudio e constituiu o momento selecionado para análise detalhada no capítulo seguinte, dada a sua representatividade e a qualidade das interações observadas.

Cada uma destas sessões seguiu a mesma estrutura pedagógica, respeitando as etapas previstas no planeamento: introdução e contextualização do tema, realização de tarefas em grupo, apoio e mediação da professora estagiária, e momento final de feedback e autorreflexão com os alunos. A constância dessa estrutura permitiu criar rotinas estáveis, essenciais para a segurança e o envolvimento dos alunos, mas também espaço de flexibilidade, uma vez que o conteúdo, os materiais e a composição dos grupos se adaptavam em função das necessidades emergentes.

No final de cada sessão, era promovida uma breve conversa com o grupo participante, durante a qual os alunos eram convidados a partilhar as suas perceções sobre as atividades realizadas — o que sentiram mais fácil ou mais desafiante, que aprendizagens fizeram e o que gostariam de continuar a trabalhar. Este feedback, registado através de notas livres pela professora estagiária, servia de base à reformulação das sessões seguintes, permitindo adequar o projeto de forma progressiva e reflexiva.

Como refere Alarcão (2001), o processo de reflexão contínua sobre a prática é uma componente essencial do desenvolvimento profissional do professor e do aperfeiçoamento das estratégias de ensino. A inclusão sistemática de momentos de feedback nas Mesas de Estudo constituiu, assim, um instrumento de ajustamento pedagógico e autorregulação, contribuindo para que o projeto evoluísse em coerência com as reais necessidades dos alunos.

2.4 Sessão de Observação e Análise: Os Determinantes

A quinta e última sessão das Mesas de Estudo teve lugar no âmbito da disciplina de Português e centrou-se no tema dos determinantes, com especial atenção aos determinantes demonstrativos e possessivos. Esta sessão foi integralmente registada em áudio, constituindo um dos principais objetos de análise da investigação, por traduzir de forma clara o modo como o projeto Mesas de Estudo materializou, na prática, os princípios da diferenciação pedagógica: a atenção à diversidade, o apoio personalizado e o estímulo à autonomia e à cooperação.

A escolha do tema decorreu da identificação prévia de dificuldades reveladas por diversos alunos da turma, tanto nas produções escritas como nas intervenções orais, nomeadamente na distinção entre determinantes e pronomes, bem como na seleção do determinante adequado em função do contexto. Deste modo, a sessão foi planeada com o objetivo de rever, consolidar e aplicar estes conteúdos de forma prática, significativa e adaptada ao ritmo e nível de compreensão dos cinco alunos que participaram nesta mesa de estudo.

2.4.1. Estrutura e organização da sessão

À semelhança das sessões anteriores, esta teve a duração de aproximadamente uma hora e decorreu num ambiente de trabalho colaborativo e concentrado, com cinco alunos previamente inscritos na mesa orientada pela professora estagiária. A composição heterogénea do grupo, que incluía alunos com diferentes níveis de domínio da matéria, proporcionou uma dinâmica rica em

interações e aprendizagens entre pares, promovendo o apoio mútuo e o reforço das competências linguísticas de todos.

A aula iniciou-se com um momento de conversa diagnóstica, em que a professora questionou os alunos sobre o que se recordavam relativamente aos determinantes e sobre quais as dificuldades sentidas. Este momento permitiu não só ativar conhecimentos prévios, como também ajustar a intervenção às necessidades manifestadas pelos alunos. A professora reforçou a importância dos determinantes no funcionamento da língua e contextualizou a sessão no âmbito das aprendizagens anteriores, estabelecendo uma ponte entre o novo conteúdo e experiências prévias.

Em seguida, iniciou-se o trabalho com as fichas de apoio, cuidadosamente selecionadas para promover uma progressão gradual das aprendizagens, desde o reconhecimento até à aplicação dos conceitos. As fichas foram distribuídas individualmente, mas as tarefas foram realizadas num regime de cooperação orientada, de forma a permitir que os alunos partilhassem raciocínios e discutissem as respostas, sempre com a mediação da professora.

2.4.2. Descrição detalhada das tarefas

O trabalho iniciou-se com uma ficha⁵ que apresentava, na sua parte superior, quadros explicativos sobre os determinantes demonstrativos e possessivos, incluindo a sua função, formas e variações de género e número. Esta introdução visual e organizada facilitou a revisão conceptual e serviu de suporte à realização dos exercícios seguintes.

A primeira atividade pedia aos alunos que completassem frases com determinantes demonstrativos adequados, atendendo às noções de proximidade e distância em relação ao falante e ao interlocutor (por exemplo: “Por favor, fecha

⁵ A consultar no Anexo C.

_____ porta aí”). Esta tarefa exigia a compreensão do contexto enunciativo e ajudava os alunos a consolidar a distinção entre este, esse e aquele.

De seguida, a ficha introduzia exercícios sobre os determinantes possessivos, pedindo aos alunos que rodeassem as formas corretas e completassem frases com base na relação de posse estabelecida (ex.: “O _____ trabalho e o _____ foram os melhores”). Este tipo de tarefa implicava um raciocínio de associação entre o possuidor e o objeto possuído, permitindo explorar de forma natural a concordância entre o determinante e o nome.

O trabalho prosseguiu com uma segunda ficha⁶, focada exclusivamente nos determinantes possessivos, que visava reforçar e aplicar o conteúdo de forma mais sistemática. A primeira parte apresentava frases incompletas para preencher com determinantes possessivos adequados (ex.: “A _____ professora faltou à escola ontem” ou “O Ricardo esqueceu-se do telemóvel _____”). Esta tarefa valorizava o uso contextual e a seleção adequada da forma possessiva em função do sujeito, consolidando o domínio das estruturas básicas.

Na segunda parte dessa mesma ficha, os alunos tinham de sublinhar os determinantes possessivos presentes em frases e indicar o seu género e número. Este exercício permitiu aprofundar a consciência morfológica e gramatical, levando os alunos a refletir sobre a flexão dos determinantes e a compreender a importância da concordância nominal.

Por fim, os alunos realizaram uma última ficha de treino⁷, em formato de prática guiada, que apresentava novos exemplos e contextos variados, garantindo uma consolidação mais sólida do conteúdo. As tarefas pediam o reconhecimento e aplicação de determinantes em diferentes frases, incentivando o aluno a transferir o conhecimento adquirido para novas situações linguísticas.

⁶ A consultar no Anexo D.

⁷ A consultar no Anexo E.

Durante toda a realização das atividades, a professora estagiária desempenhou um papel de mediadora e facilitadora da aprendizagem. Intervinha com questões orientadoras, encorajava os alunos a justificar as suas respostas e a ouvir os argumentos dos colegas, promovendo um ambiente de respeito, escuta e partilha. Quando surgiam dúvidas comuns, eram abordadas em conjunto, através de exemplos e contraexemplos, para favorecer uma compreensão mais profunda e partilhada dos conceitos.

2.4.3. Momentos de cooperação e diferenciação pedagógica

A dinâmica da sessão refletiu plenamente os princípios da diferenciação pedagógica: cada aluno foi apoiado de acordo com o seu ritmo e necessidade, sem que o grupo perdesse a coesão. Os alunos com maior domínio do tema assumiram espontaneamente um papel de tutores, explicando as suas estratégias aos colegas, o que reforçou a sua própria compreensão e favoreceu a aprendizagem dos outros.

O clima de trabalho da sessão caracterizou-se por um ambiente cooperativo e participativo, no qual os alunos foram encorajados a partilhar dúvidas, explicar raciocínios e verbalizar hipóteses ao longo das tarefas propostas. A condução da mesa seguiu uma lógica de mediação ajustada, na qual a estagiária forneceu apoio sempre que necessário, promovendo também momentos de interação entre pares. Esta dinâmica de orientação dialogada encontra fundamento na perspectiva socio construtivista de Vygotsky (1978), que destaca a importância da mediação e das interações sociais para a progressão das aprendizagens. Assim, a sessão foi estruturada de forma a favorecer a participação dos alunos e a criação de oportunidades de apoio pedagógico adequado ao desenvolvimento das tarefas.

A postura da professora estagiária baseou-se nesta lógica de mediação ajustada. Em vez de fornecer respostas diretas, procurava guiar o raciocínio dos alunos, convidando-os a refletir e a relacionar as regras com os exemplos observados. Esta forma de estruturar o apoio pedagógico enquadra-se na perspectiva de Perrenoud (1999), que destaca a importância de oferecer diferentes percursos de

acesso ao conhecimento e de promover oportunidades diversificadas de participação, permitindo que cada aluno se envolva na aprendizagem de acordo com as suas necessidades e características.

2.4.4. Ficha de avaliação formativa

Na parte final da sessão, foi aplicada uma ficha de avaliação formativa⁸ composta por três exercícios complementares:

1. Identificar os determinantes possessivos nas frases apresentadas;
2. Completar frases com determinantes demonstrativos adequados;
3. Rodear a vermelho os determinantes possessivos e a azul os demonstrativos num conjunto de palavras soltas.

Esta ficha teve como finalidade verificar a consolidação das aprendizagens e proporcionar aos alunos um momento de autorregulação, permitindo-lhes reconhecer os progressos alcançados. A correção foi realizada de forma coletiva e dialogada, com a participação ativa dos alunos.

De acordo com Black e Wiliam (1998), a avaliação formativa, quando usada de forma contínua e reflexiva, constitui um instrumento essencial para apoiar o processo de aprendizagem, promovendo um feedback imediato e significativo. Assim, nesta sessão, o carácter formativo da avaliação prevaleceu sobre o sumativo, valorizando a reflexão e o percurso individual de cada aluno.

2.4.5. Encerramento e feedback final

No encerramento da sessão, foi realizado um momento breve de partilha oral entre a professora estagiária e os cinco alunos participantes. Este espaço teve como objetivo recolher impressões imediatas sobre o trabalho realizado, permitindo

⁸ A consultar no Anexo F.

compreender de que modo os alunos perceberam a atividade e se sentiram confortáveis com as tarefas desenvolvidas.

Durante este momento, cada aluno foi convidado a referir o que considerou mais fácil ou mais difícil e a indicar o aspeto da sessão que mais o ajudou a compreender o tema dos determinantes. As respostas foram registadas nas notas de campo e serviram de suporte à planificação da conversa coletiva de balanço posterior com toda a turma.

Por se tratar da última sessão do projeto “Mesas de Estudo”, o encerramento teve igualmente uma função organizacional, marcando o fecho da sequência de sessões e a transição para um momento posterior de reflexão global. Este último momento de contacto direto com o grupo visou, portanto, sistematizar as aprendizagens realizadas e assegurar uma conclusão estruturada da intervenção, respeitando o princípio de continuidade pedagógica que norteou todo o projeto.

2.5 Reflexão organizacional e preparação para o balanço final

Ao longo da implementação do projeto Mesas de Estudo, foi desenvolvida uma organização sistemática das sessões, orientada pelos princípios da diferenciação pedagógica e articulada com as rotinas do Tempo de Estudo Autónomo. A estrutura do projeto assentou na criação de três mesas de trabalho simultâneas, conduzidas pela professora cooperante e pelas duas estagiárias, permitindo distribuir os alunos por pequenos grupos e adequar as tarefas ao nível de cada temática selecionada.

Desde a primeira sessão, a gestão do espaço e do tempo assumiu particular relevância. A definição prévia dos grupos e dos temas a abordar — escolhidos a partir das grelhas de sugestões e das dificuldades discutidas em conselho de turma — permitiu organizar o trabalho de modo a garantir que cada mesa desenvolvesse atividades relacionadas com necessidades identificadas pela própria turma. Esta articulação entre planificação semanal e funcionamento das mesas foi sendo

construída a partir das rotinas já existentes no TEA, preservando o seu carácter de estudo autónomo e acrescentando-lhe um espaço de apoio mais direcionado.

A reunião semanal de conselho de turma teve um papel estruturante neste processo. Era neste momento que os alunos podiam verbalizar as maiores dificuldades dos dias anteriores, sugerir conteúdos e participar na planificação das sessões seguintes. As grelhas afixadas na sala — de sugestões e de inscrições — funcionavam como suporte visual para este procedimento, permitindo aos alunos registar antecipadamente os temas que pretendiam trabalhar e escolher a mesa em que desejavam participar.

Ao longo das sessões, foram sendo preparados materiais e tarefas com diferentes níveis de apoio, ajustados às temáticas selecionadas. A planificação considerou sempre a necessidade de proporcionar exercícios que permitissem aos alunos trabalhar aspetos específicos das suas dificuldades, de forma guiada, mas preservando a lógica de estudo ativo do TEA. Este princípio aproxima-se da perspetiva defendida por Perrenoud (1999), segundo a qual a diferenciação implica organizar contextos de aprendizagem flexíveis que respondam às características dos alunos.

A cooperação entre pares constituiu um elemento previsto no funcionamento das mesas, sendo incentivada sempre que pertinente para a compreensão das tarefas. A estrutura do trabalho em pequenos grupos favoreceu momentos de partilha e de discussão entre os alunos, que tinham oportunidade de comparar estratégias, explicar procedimentos e confrontar diferentes formas de resolver os exercícios propostos. Esta dinâmica encontra enquadramento em Vygotsky (1978), que destaca o papel da interação social na construção do conhecimento, embora a análise concreta desses processos seja desenvolvida no capítulo seguinte.

Para apoiar o acompanhamento das sessões, foram recolhidas notas de campo e registos áudio, que permitiram documentar o desenvolvimento do projeto

e registar episódios significativos relativos ao funcionamento das mesas e às interações estabelecidas. Estes registos serviram de suporte para orientar a reflexão sobre a prática e para organizar posteriormente a análise dos dados.

Com a realização da quinta sessão — dedicada ao tema dos determinantes — concluiu-se o ciclo de implementação do projeto. No final desta última sessão, foi realizado um momento de feedback oral com o grupo e, posteriormente, uma conversa de balanço com toda a turma. Estes momentos permitiram recolher impressões acerca do funcionamento do projeto e refletir, de forma partilhada, sobre o papel do estudo autónomo e sobre as rotinas construídas ao longo das semanas. As grelhas de inscrição e de sugestões, as notas de campo e as fichas de trabalho foram consideradas como elementos de apoio para esta sistematização final.

Em síntese, este processo de organização, planificação e acompanhamento das Mesas de Estudo constituiu uma experiência prática de diferenciação pedagógica enquadrada no contexto do TEA. Os dados recolhidos ao longo da implementação servirão de base para a análise e discussão apresentada no capítulo seguinte, na qual serão explorados, de forma sustentada, os efeitos observados, as perceções recolhidas e as aprendizagens identificadas no âmbito deste projeto.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente capítulo dedica-se à análise e discussão dos dados recolhidos durante a implementação do projeto Mesas de Estudo, com o propósito de compreender de que modo esta prática de diferenciação pedagógica contribuiu para a aprendizagem e o envolvimento dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Após a descrição detalhada da intervenção pedagógica no capítulo anterior, torna-se agora fundamental examinar as evidências empíricas obtidas, procurando interpretar as aprendizagens, as perceções e as interações observadas à luz do enquadramento teórico previamente construído.

Tal como anteriormente mencionado, a análise que se apresenta segue uma abordagem qualitativa e interpretativa, uma vez que o foco do estudo incide sobre a compreensão dos significados e processos que emergem das práticas educativas, e não sobre a quantificação de resultados, indo ao encontro das afirmações de Bogdan e Biklen (1994), que referem que a investigação qualitativa privilegia a observação em contexto natural e a interpretação dos fenómenos educativos a partir das perspetivas dos participantes.

A análise centra-se em três fontes de dados principais, recolhidas ao longo do percurso de implementação do projeto:

(i) O registo áudio da Sessão de Observação e Análise – Os Determinantes, que permitiu captar as interações entre a professora estagiária e os alunos, as dinâmicas de cooperação e as estratégias de mediação pedagógica utilizadas;

(ii) As fichas de avaliação formativa realizadas pelos cinco alunos participantes nessa sessão, que possibilitaram identificar evidências concretas de aprendizagem e consolidação de conteúdos;

(iii) O registo áudio da conversa de balanço final com a turma, conduzido após a conclusão das sessões das Mesas de Estudo, através do qual se procurou conhecer as percepções dos alunos sobre a experiência vivida, os benefícios reconhecidos e os desafios sentidos.

Deste modo, este capítulo pretende não apenas descrever o que foi observado, mas sobretudo interpretar os significados pedagógicos e educativos emergentes da prática, permitindo compreender em que medida as Mesas de Estudo se configuram como uma estratégia de diferenciação eficaz, promotora de aprendizagens significativas e de uma maior inclusão no contexto escolar.

1. Organização e critérios de análise

Para garantir uma análise rigorosa e sistemática, procedeu-se a leituras e escutas repetidas dos registos áudio, tanto da sessão observada sobre Os Determinantes como da conversa final com a turma. Estes registos foram complementados pelas notas de campo e pelas produções dos alunos (fichas de avaliação formativa), de forma a assegurar uma triangulação de dados que aumentasse a fiabilidade das interpretações (Afonso, 2009; Flick, 2009).

Durante o processo de leitura e escuta, foram identificados padrões, recorrências e comportamentos significativos, que deram origem a um conjunto de categorias de análise orientadoras da discussão que se segue. Estas categorias não foram impostas a priori, mas emergiram de forma natural das interações e evidências recolhidas, articulando-se posteriormente com o enquadramento teórico construído no primeiro capítulo.

As categorias analíticas definidas foram as seguintes:

Envolvimento e interação dos alunos – esta categoria refere-se ao modo como os alunos participaram na sessão, considerando três aspetos: o envolvimento, entendido como o grau de participação demonstrado (maior, moderado ou

reduzido); o empenho, relacionado com a dedicação e persistência na realização das tarefas (muito empenhado, empenho parcial ou baixo empenho); e a interação, que diz respeito à forma como comunicaram entre si e com a estagiária (interação espontânea, apenas quando solicitada ou ausência de interação). Estas dimensões permitiram analisar de forma coerente a qualidade da participação dos alunos ao longo da sessão.

Papel da estagiária na gestão das Mesas de Estudo – centrada na observação das sessões e, referente aos aspetos identificados por parte da estagiária, tais como: estratégias de apoio, questionamento e tarefas utilizadas.

Aprendizagens e evidências de consolidação dos conteúdos – focada nas produções escritas e orais dos alunos, especialmente nas fichas de avaliação formativa, procurando identificar progressos e indícios de apropriação do conhecimento;

Perceções e reflexões dos alunos sobre a experiência – resultante da análise do áudio do balanço final, com destaque para as opiniões, sentimentos e aprendizagens relatadas pelos próprios alunos.

Estas quatro categorias constituem, assim, o referencial interpretativo que estrutura o presente capítulo, sendo exploradas de forma articulada e comparativa nos subtópicos seguintes. Para cada uma, serão apresentados excertos e descrições ilustrativas, seguidos de uma interpretação fundamentada, apoiada nas contribuições de autores como Perrenoud (1999), Vygotsky (1978) e Black e Wiliam (1998), entre outros.

Desta forma, a análise que se segue visa não apenas descrever os dados recolhidos, mas compreender o seu significado educativo e pedagógico, interpretando-os à luz dos princípios que sustentam a prática diferenciada e a construção de aprendizagens significativas para todos os alunos.

2. Análise dos dados da Sessão de Observação e Análise – Os Determinantes

2.1 Envolvimento, empenho e interação dos alunos

A análise da sessão de observação e análise — centrada no tema Os Determinantes — permitiu identificar um nível elevado de envolvimento dos alunos nas atividades propostas, revelando um ambiente de colaboração, atenção e empenho coletivo. Desde o início da sessão, verificou-se que o grupo compreendia o propósito da mesa de estudo e demonstrava disposição ativa para participar, tanto na realização das tarefas quanto nas trocas de ideias com os colegas e com a professora estagiária.

Logo nos primeiros minutos da sessão, foi possível observar comportamentos de prontidão e interesse. Quando a estagiária perguntou: *“Lembram-se do que são determinantes?”*, um dos alunos respondeu prontamente: *“São palavras que vêm antes dos nomes!”*, revelando não apenas recordação do conteúdo, mas também confiança em verbalizar o seu conhecimento perante o grupo.

Durante a exploração das fichas, o envolvimento dos alunos manteve-se consistente, sendo notório o esforço em compreender e aplicar as noções de determinantes demonstrativos e possessivos. Em vários momentos, os alunos procuraram confirmar respostas entre si, evidenciando uma dinâmica de apoio mútuo: *“Eu acho que é ‘meu’, porque é de posse”* — afirmou um aluno, ao que outro completou — *“Sim, mas aqui é ‘aquele’, porque está a mostrar qual é”*.

Este tipo de diálogo reflete uma aprendizagem partilhada e a valorização da entreajuda como estratégia cognitiva, em consonância com os princípios de Vygotsky (1978), que defende a importância da interação social como mediadora do desenvolvimento e da construção do conhecimento.

Para além das trocas entre pares, destacou-se também a relação de confiança entre os alunos e a professora estagiária, que assumiu uma postura mediadora e encorajadora. Sempre que surgiam dúvidas, os alunos dirigiam-se espontaneamente à estagiária para pedir esclarecimento e validar hipóteses, o que pode demonstrar segurança e envolvimento efetivo na tarefa.

Exemplo disso foi o momento em que um aluno questionou: *“Professora, aqui é demonstrativo ou possessivo?”*, e a estagiária respondeu com uma pergunta orientadora — *“O que é que o determinante está a fazer? Está a mostrar, ou a dizer de quem é?”*.

Esta intervenção não forneceu intencionalmente a resposta direta, mas incentivou o aluno a refletir sobre o raciocínio subjacente à escolha, favorecendo a autonomia e o pensamento crítico, princípios centrais da diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1999).

Ao longo da sessão, observou-se que os alunos assumiram um papel ativo no processo de aprendizagem, ultrapassando a simples execução das tarefas. O ambiente revelou-se propício à autorregulação e à expressão verbal de raciocínios, aspetos fundamentais para a consolidação das aprendizagens.

Frases como *“Eu acho que aqui é possessivo, porque está a dizer que é dele”* evidenciam a compreensão conceptual em construção, mostrando que os alunos não se limitaram a identificar respostas, mas procuraram justificar e compreender os motivos das suas escolhas.

Outro aspeto marcante observado durante a sessão foi a presença de cooperação e de entajuda entre os alunos, demonstrando que o formato reduzido da mesa de estudo favoreceu a comunicação colaborativa entre pares nomeadamente a partilha de estratégias. Em diversos momentos, os alunos corrigiram-se mutuamente, explicando conceitos uns aos outros, com base nas suas próprias compreensões.

Um exemplo dessa dinâmica ocorreu quando um dos alunos comentou: *“Aqui acho que é ‘meu’, porque pertence à menina”*, ao que outro acrescentou: *“Sim, e aqui é ‘aquele’, porque mostra qual é o caderno”*. Esta troca espontânea de argumentos evidencia processos de co construção do conhecimento, em que o diálogo entre pares se transforma num processo de aprendizagem ativa.

Esta interação remete diretamente para a perspectiva socio construtivista de Vygotsky (1978), que sublinha o importante papel das interações como ferramentas no evoluir da zona de desenvolvimento proximal. No contexto das mesas de estudo, essa mediação não ocorre apenas da parte da estagiária, mas sobretudo entre os próprios alunos, que assumem papéis momentâneos de tutores informais, reforçando a compreensão mútua e desenvolvendo competências de comunicação e argumentação.

A atmosfera relacional da sessão desenvolveu-se num clima de respeito e concentração, evidenciado pelas interações espontâneas dos alunos ao longo do trabalho. Durante a realização das tarefas, os alunos mantiveram-se focados e participativos, verbalizando dúvidas de forma natural e sem constrangimento. Isto foi particularmente visível quando um dos alunos, ao encontrar dificuldades, questionou: *“Professora, aqui é ‘aquele’ ou ‘aquela’?”* (Aluno B), ou quando outro, antes de avançar no exercício, pediu confirmação: *“Posso ler outra vez para ver se percebo?”* (Aluno A). Estes momentos mostram que o formato das mesas de estudo lhes proporcionou um espaço seguro para a expressão de dúvidas que, em grande grupo, poderiam ficar por esclarecer. A postura atenta e colaborativa também se refletiu nos comentários entre pares, como quando um aluno ajudou outro dizendo: *“Olha, aqui eu acho que é demonstrativo porque mostra a coisa”* (Aluno B), revelando uma dinâmica de apoio mútuo que reforçou o clima positivo da sessão.

Como se ouve num excerto, um dos alunos afirma em tom descontraído: *“Assim é mais fácil perguntar”* (Aluno D), expressão que traduz a segurança

proporcionada pelo ambiente diferenciado. Esta observação reforça a ideia defendida por Tomlinson (2001), segundo a qual estes contextos em que os alunos se sentem valorizados e encorajados a expressar os seus pensamentos são fundamentais para a promoção de uma pedagogia diferenciada.

A intencionalidade da postura da estagiária também contribuiu significativamente para esse clima de confiança. As suas intervenções pautaram-se por escuta ativa, valorização das respostas dos alunos e reformulação das questões, de modo a estimular a reflexão. Frases como *“Estás no caminho certo”* ou *“Pensa no que o determinante está a indicar”* funcionaram como feedback formativo (Black & Wiliam, 1998), que reforça o progresso das aprendizagens sem o interromper, permitindo que os próprios alunos percebam as suas próprias evoluções.

A conjugação destes elementos — cooperação, feedback contínuo e ambiente seguro — favoreceu uma atitude de envolvimento sustentado. Nenhum dos cinco alunos demonstrou desinteresse ou distração, e todos se mantiveram participativos até ao final da sessão. A presença de um espaço coletivo onde cada um é respeitado na sua individualidade, e o acompanhamento próximo da estagiária criaram as condições para que os alunos assumissem um papel ativo e responsável nas suas aprendizagens, concretizando os princípios da diferenciação pedagógica enunciados por Perrenoud (1999), centrados na equidade e na valorização da diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem.

De forma geral, o envolvimento evidenciado nesta sessão traduz de forma exemplar a filosofia subjacente às “Mesas de Estudo”, enquanto prática de diferenciação pedagógica centrada na equidade, na cooperação e na valorização do papel ativo do aluno. A dinâmica observada revelou que, num contexto de grupo reduzido, os alunos se sentem mais disponíveis para partilhar dúvidas, testar hipóteses e assumir riscos cognitivos, fatores fundamentais para a consolidação de aprendizagens significativas. Esta perceção é confirmada no balanço final realizado

com a turma, quando uma aluna refere que *“há várias pessoas que têm dúvidas em algumas coisas e com as mesas de estudo podem esclarecer as dúvidas”*, evidenciando que estes momentos eram reconhecidos como um espaço seguro de apoio e de clarificação.

Esta observação ganha especial relevância quando relacionada com o objetivo do projeto, que visava criar oportunidades para que todos os alunos — incluindo os que revelavam maiores dificuldades — pudessem participar ativamente no processo de aprendizagem, sem receio de errar ou de se expor. O feedback imediato recolhido no final da sessão confirma esta percepção, quando, perante a pergunta *“Correu bem? Sentiram que eu vos ajudei?”*, os alunos respondem de forma espontânea e afirmativa — *“Sim [...] Sim”* — e reconhecem que *“conseguiram sair daqui a perceber melhor”*, demonstrando uma sensação clara de progresso, segurança e compreensão dos conteúdos trabalhados. A atitude participativa, o entusiasmo e a interação constante entre pares demonstram que o formato das mesas permitiu superar as barreiras emocionais e cognitivas que, em contextos mais formais ou com turmas maiores, frequentemente limitam a expressão dos alunos.

Do mesmo modo, esta prática concretiza a perspetiva de Niza (1998, 2000), que associa a diferenciação pedagógica à cooperação e à participação democrática. Nas mesas de estudo, todos os alunos têm voz e responsabilidade no seu processo, promovendo um ambiente em que o erro é encarado como parte integrante da aprendizagem e onde a ajuda mútua constitui uma ferramenta essencial de progresso. Esta dinâmica tornou-se evidente quando, ao aperceber-se de que um colega tinha respondido incorretamente a um exercício, um dos alunos interveio de forma espontânea e colaborativa dizendo: *“Acho que aqui trocaste, porque este é possessivo... olha para o dono da coisa”* (Aluno C). O colega ouviu, refletiu e reformulou a resposta, agradecendo: *“Ah pois é, não tinha visto isso”* (Aluno A). Este curto episódio ilustra claramente como a interação entre pares contribuiu para a reconstrução do conhecimento, validando o erro como ponto de partida e não

como obstáculo, e reforçando a natureza cooperativa do trabalho desenvolvido nas mesas de estudo. Tal como defende o autor, só através de práticas pedagógicas que valorizam a partilha e o diálogo se pode efetivar uma verdadeira inclusão educativa.

Assim, o envolvimento e as atitudes positivas registadas na sessão não são apenas indicadores de motivação momentânea, mas expressões concretas de uma aprendizagem ativa e cooperativa, sustentada pelos princípios da diferenciação pedagógica. Esta postura ficou particularmente evidente quando, após terminar um dos exercícios, um dos alunos pediu espontaneamente: *“Deixa-me ver se fiz bem antes de fazer o outro”* (Aluno B), demonstrando autonomia e autorregulação. Do mesmo modo, outro aluno, ao perceber que o colega tinha dúvidas, explicou-lhe de forma natural: *“Vê quem é que tem a coisa... se tem dono é possessivo”* (Aluno E). Estes episódios mostram que a participação ativa e o apoio entre pares não foram comportamentos pontuais, mas práticas instaladas no funcionamento da mesa, permitindo que os alunos se reconhecessem como agentes responsáveis pelo seu próprio processo de aprendizagem

Em síntese, a análise desta categoria evidencia que a mesa de estudo constituiu um contexto privilegiado de desenvolvimento cognitivo e social, onde a interação entre pares e o acompanhamento individualizado da estagiária se complementaram para potenciar a aprendizagem de todos os alunos, independentemente do ponto de partida.

2.2 Papel da estagiária na gestão das Mesas de Estudo

A observação da sessão de Mesas de Estudo dedicada ao tema dos determinantes permitiu descrever o modo como a dinâmica foi organizada, privilegiando momentos de interação entre os alunos e oportunidades de participação orientada. Ao longo da sessão, foram propostas tarefas que incentivavam a troca de ideias e a verbalização de dúvidas, sendo dada especial atenção à criação de um espaço de trabalho que favorecesse a participação ativa dos cinco alunos presentes. Desde o início da sessão, a intervenção da estagiária

procurou pautar-se por uma intencionalidade clara de promover a autonomia e o raciocínio dos alunos.

As suas perguntas dirigidas através de feedback aos alunos, tais como “*O que é que o determinante está a fazer? Está a mostrar ou a dizer de quem é?*”, revelam uma preocupação em levar o aluno a refletir sobre o sentido e a função gramatical das palavras, em vez de apenas o levar a memorizar classificações. Essa estratégia, teve como objetivo, ajudar os alunos a compreenderem o “porquê” das respostas e não apenas o “qual”.

A análise das interações demonstra que o papel mediador se manifestou também na forma como a estagiária regulou o nível de apoio oferecido a cada aluno. Em alguns momentos, a mediação foi mais direta, especialmente quando surgiam dúvidas persistentes; isso é evidente quando, perante a dificuldade de uma aluna, a estagiária reformula a explicação e procura assegurar a compreensão, perguntando: “*Não percebeste o quê? [...] Se eu disser aqui, significa que está comigo. Se eu disser ali, está longe de mim. [...] Percebeste, C.?*”

Noutros momentos, o apoio assumiu um carácter mais indireto e colaborativo, incentivando os alunos a pensar em conjunto e a validar hipóteses entre si, tal como quando a estagiária orienta: “*Vens aqui ao pé de mim e fazemos já a correção desta. [...] Ok, então fazes a correção em conjunto connosco.*” Essa flexibilidade pedagógica de mediação é um dos pilares da diferenciação, pois permite ajustar a intervenção às necessidades e aos ritmos individuais sem comprometer a participação coletiva. Ao fazê-lo, a estagiária assegurou que todos os alunos se mantivessem envolvidos e que as dificuldades fossem trabalhadas de forma construtiva e positiva.

A mediação também se refletiu na gestão emocional e relacional da sessão. A postura tranquila e encorajadora da estagiária foi reconhecida pelos próprios alunos no momento de balanço final, quando afirmaram que, nas Mesas de Estudo, “*era mais fácil perguntar*” e que “*não tinha problema em errar porque depois*

explicava outra vez” (Aluno E). Um dos alunos acrescentou ainda: *“Na mesa eu percebo melhor porque falamos mais à vontade”* (Aluno A). Estes testemunhos mostram que os alunos experienciaram o espaço como seguro e acolhedor, sentindo-se confortáveis para colocar dúvidas, reformular respostas e participar sem receio do erro, o que valida a existência desse ambiente de confiança e segurança emocional. Essa dimensão afetiva da prática docente assume um papel determinante na motivação dos alunos e no seu envolvimento cognitivo, pois, quando o ambiente é acolhedor e as interações são marcadas pelo respeito e pela escuta, o aluno sente que o seu contributo é valorizado e tende a participar de forma mais ativa e confiante.

Foi possível observar momentos em que os alunos riram, partilharam descobertas e mostraram entusiasmo genuíno pelas atividades, o que demonstra que o espaço das mesas de estudo funcionou como um ambiente de aprendizagem cooperativa e prazerosa. O humor e a descontração foram elementos naturais no decorrer da sessão, servindo de mediadores afetivos que reduziram a ansiedade e potenciaram a concentração. Esse entusiasmo tornou-se visível em momentos espontâneos, como quando um dos alunos afirma com orgulho: *“Oh, eu já acabei esta!”*, revelando motivação e empenho.

A postura relacional da estagiária contribuiu igualmente para esta atmosfera positiva, visível em interações como *“Queres vir aqui ao pé de mim para fazermos juntos?”*, que reforçaram um clima de proximidade e, apoio e segurança emocional. Esta atmosfera positiva não foi acidental, mas resultado direto da postura relacional da estagiária, que manteve um equilíbrio constante entre exigência e afeto.

No plano cognitivo, o papel da estagiária foi determinante para a construção ativa do conhecimento. As intervenções da estagiária não interromperam o raciocínio dos alunos, surgindo antes como apoios pontuais ajustados às necessidades do momento. Isto foi visível quando, perante a dúvida de um aluno, a estagiária devolveu a questão sem dar a resposta direta: *“Lê outra vez e pensa no*

que já descobrimos sobre os possessivos” (Estagiária). Da mesma forma, quando outro aluno hesitou, a estagiária incentivou a reflexão autónoma ao perguntar: *“O que é que te parece? Olha para a frase com calma”* (Estagiária). Estes momentos mostram que a mediação procurou apoiar sem substituir o pensamento dos alunos, permitindo-lhes construir a resposta de forma autónoma. Ao questionar, reformular e devolver o pensamento aos alunos, a estagiária colocou-os no centro do processo, conduzindo-os progressivamente a uma compreensão mais elaborada dos conceitos. Essa prática de uso do feedback está em sintonia com o princípio da zona de desenvolvimento proximal, em que a ajuda é temporária e intencional, permitindo que o aluno avance de forma autónoma após a mediação.

Para além da componente cognitiva, esta mediação traduziu-se num exercício de escuta ativa. A estagiária demonstrou atenção constante às respostas verbais e não verbais dos alunos, ajustando o tom, o ritmo e o tipo de apoio de acordo com o nível de compreensão revelado. Quando percebia sinais de hesitação, oferecia diferentes tipos de encorajamento, tais como: *“Estás no caminho certo”*, *“Pensa outra vez no que o determinante indica”*, reconhecendo esforço e orientando o foco para a tarefa. Essa postura evitou a desmotivação e criou oportunidades para que os alunos persistissem no erro como parte natural da aprendizagem, sem medo de falhar.

A análise das interações permite concluir que o papel mediador da estagiária foi multifacetado e dinâmico, combinando três dimensões complementares: a cognitiva, relacionada com o desenvolvimento do raciocínio e da compreensão conceptual; a afetiva, que sustentou o clima de segurança e empatia; e a socio construtiva, que fomentou a colaboração entre pares. Essa tríade reflete a essência da diferenciação pedagógica em contexto real: ensinar ajustando, apoiar promovendo autonomia e avaliar continuamente através do diálogo e da observação.

Outro elemento relevante prende-se com a autorregulação das aprendizagens. Ao longo da sessão, alguns alunos começaram a verbalizar estratégias de controlo das suas próprias respostas. Um deles, antes de avançar para a frase seguinte, afirmou: “*Vou ler de novo para ver se faz sentido*” (Aluno B), evidenciando uma atitude de autoavaliação. Outro aluno, após completar um exercício, comentou: “*Acho que me enganei aqui... vou ver com o de cima*” (Aluno D), revelando que recorria à comparação como estratégia de monitorização. Esse comportamento demonstra uma transferência de responsabilidade pelo ato de aprender — um dos objetivos centrais do projeto Mesas de Estudo. A mediação da estagiária, ao incentivar o questionamento e a reflexão, funcionou como um catalisador dessa autorregulação, permitindo que os alunos passassem de uma postura dependente para uma mais autónoma e autorreflexiva.

A natureza contínua e formativa da avaliação também é um aspeto digno de destaque. As intervenções da estagiária, em vez de se limitarem ao esclarecimento pontual, constituíram momentos de avaliação diagnóstica e reguladora. Cada pergunta, reformulação ou comentário serviu para compreender melhor as dificuldades dos alunos e para ajustar, em tempo real, as estratégias de apoio. Esta postura revela uma compreensão profissional madura do papel da avaliação como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, e não como um momento isolado no final da tarefa.

De igual modo, o papel mediador não se restringiu ao apoio cognitivo imediato, mas estendeu-se à organização das interações e à gestão da dinâmica do grupo. Ao incentivar os alunos a colaborarem e a explicarem entre si as respostas, a estagiária promoveu uma aprendizagem horizontal e cooperativa, em que cada participante contribuiu para o avanço do grupo. Essa mediação indireta, pela facilitação da colaboração, traduziu-se num desenvolvimento das competências sociais e comunicativas, fundamentais no trabalho cooperativo e na inclusão de todos os alunos.

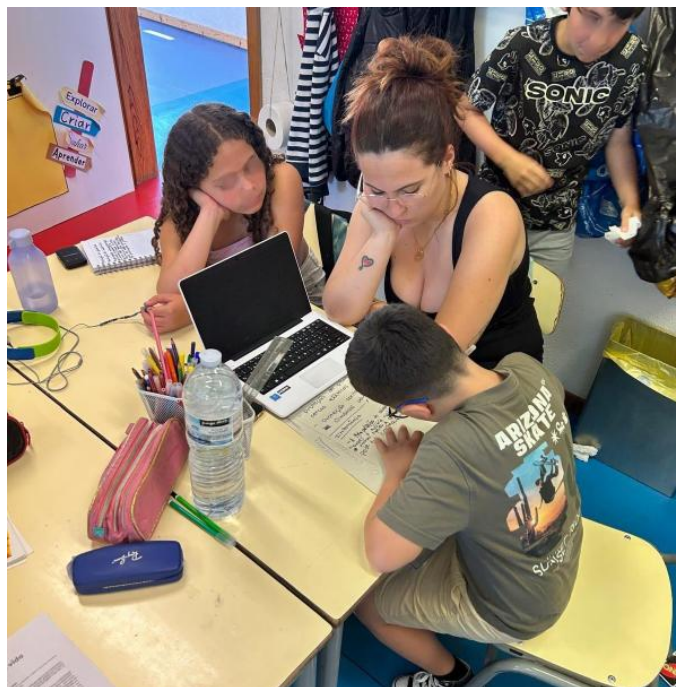
Em síntese, o papel da estagiária enquanto mediadora das aprendizagens revelou-se central na concretização dos princípios da diferenciação pedagógica. A mediação exerceu-se através de um equilíbrio entre orientação e autonomia, exigência e empatia, apoio e desafio, permitindo que os alunos se sentissem simultaneamente acompanhados e responsáveis pelo seu progresso. A sua intervenção não apenas promoveu a compreensão dos conteúdos trabalhados, mas também contribuiu para o desenvolvimento da confiança, da cooperação e da capacidade de autorregulação dos alunos.

Assim, a mediação assumiu-se como o eixo estruturante de toda a prática das Mesas de Estudo, transformando o tempo de estudo autónomo num espaço de aprendizagem intencional, diferenciada e significativa, onde ensinar implicou escutar, orientar e aprender com os próprios alunos.

Figura 1 - Apoio através de exploração dos determinantes no quadro de giz



Figura 2 - Apoio durante uma das sessões de Mesas de Estudo



2.3 Evidências de aprendizagem: análise de produções

A aplicação da ficha de avaliação formativa⁹, realizada no final da sessão dedicada ao estudo dos determinantes possessivos e demonstrativos, teve como principal objetivo verificar a consolidação das aprendizagens e avaliar se os alunos haviam superado as dificuldades inicialmente manifestadas. Esta ficha funcionou como um instrumento diagnóstico complementar, permitindo observar de forma mais sistematizada o impacto da Mesa de Estudo na compreensão dos conteúdos trabalhados.

A ficha em questão foi composta por três exercícios distintos: o primeiro solicitava a identificação de determinantes possessivos em frases, o segundo exigia a completção de frases com determinantes demonstrativos adequados, e o terceiro pedia a discriminação visual entre determinantes possessivos e demonstrativos.

Desta forma, a atividade procurava avaliar não apenas a memorização das regras, mas sobretudo a capacidade de aplicar o conhecimento gramatical em contextos concretos, demonstrando uma aprendizagem significativa e funcional.

A análise que se segue incide sobre as produções de cinco alunos (A, B, C, D e E), que participaram na sessão e preencheram a ficha. O foco é compreender as evidências de progressão, as estratégias de resolução adotadas, e as dificuldades persistentes, tendo em vista os princípios da diferenciação pedagógica e a mediação realizada durante a atividade.

2.3.1. Aluno A

O Aluno A demonstrou uma compreensão sólida dos determinantes possessivos, identificando corretamente todas as ocorrências no primeiro exercício. Este desempenho indica que o aluno assimilou com segurança o conceito de posse e reconhece a sua função dentro da frase.

⁹ A consultar no Anexo F.

Figura 3 - Resposta do aluno A ao exercício 1

1. Sublinha os determinantes possessivos que encontrares nas seguintes frases:

A Maria levou o seu jogo para a escola.
A Andreia usou as suas saias todas no Verão.
O meu sabonete cheira muito bem.
A tua amiga vai de mota para casa.
Os teus animais vivem no quintal.
A vossa mala está perdida na estação de comboios.
O nosso professor de português chama-se Joaquim.
As hossas bonecas são lindas.

No segundo exercício, que exigia a escolha de determinantes demonstrativos, verificou-se, por sua vez, algumas dificuldades. O aluno aplicou corretamente as formas “esse” e “esta”, no entanto, nas alíneas nas quais devia ter colocado “aqueles”, “aquelas”, “estes” e “estas”, respondeu com os mesmos determinantes que utilizou anteriormente, revelando que não compreende, na totalidade, as noções de proximidade e distância em relação ao emissor e ao interlocutor.

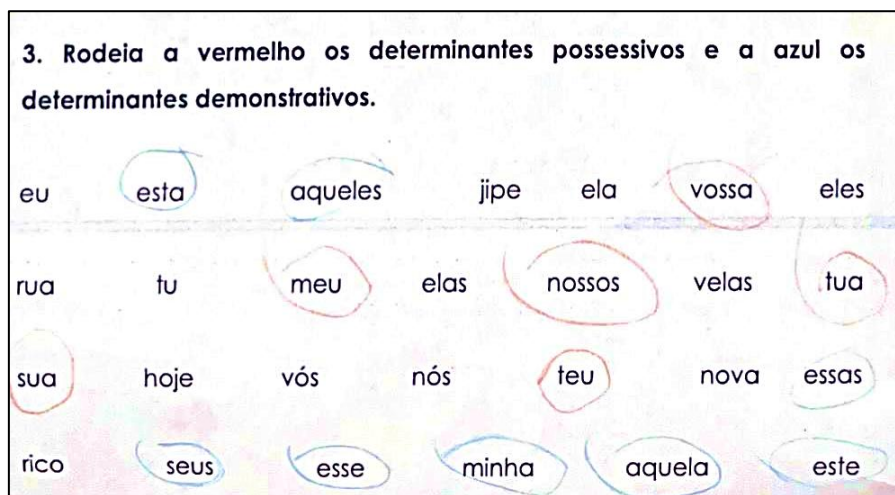
Figura 4 - Resposta do aluno A ao exercício 2

2. Completa as frases com os determinantes demonstrativos adequados.

esse carro é meu! (proximidade para quem se fala)
Podes ir buscar esses patins? (distância)
esta tesoura é minha, onde está a tua? (proximidade de quem fala)
A mãe guardou essas revistas antigas no sótão. (distância)
Preferes estes calções ou esta saia? (proximidade para quem se fala)

No terceiro exercício, o aluno distinguiu corretamente os determinantes possessivos e demonstrativos, o que confirma que interiorizou as diferenças entre as duas classes de palavras. Apesar de ser visível apenas um lapso no código de cores pedido, este pode significar apenas uma breve distração. O conjunto de respostas revela, portanto, um progresso evidente, tanto na identificação como na aplicação dos conceitos.

Figura 5 - Resposta do aluno A ao exercício 3



A partir da observação da sessão e da análise da ficha, é possível inferir que o Aluno A beneficiou claramente do trabalho em pequeno grupo, onde pôde expor as suas dúvidas e consolidar aprendizagens de forma mais personalizada. A autonomia e a segurança com que completou a ficha sugerem que a mediação pedagógica, centrada na explicitação das regras e na prática guiada, promoveu a autorregulação e o autoconhecimento linguístico, dois pilares da aprendizagem significativa (Ausubel, 2003).

2.3.2. Aluno B

O Aluno B apresentou um desempenho globalmente positivo, ainda que com algumas hesitações pontuais. No primeiro exercício, identificou corretamente todos os determinantes possessivos sem qualquer tipo de dificuldade ou hesitação.

Figura 6 - Resposta do aluno B ao exercício 1

1. Sublinha os determinantes possessivos que encontrares nas seguintes frases:

A Maria levou o seu jogo para a escola.
A Andreia usou as suas saias todas no Verão.
O meu sabonete cheira muito bem.
A tua amiga vai de mota para casa.
Os teus animais vivem no quintal.
A vossa mala está perdida na estação de comboios.
O nosso professor de português chama-se Joaquim.
As nossas bonecas são lindas.

No exercício dos determinantes demonstrativos, o aluno utilizou corretamente “esse”, “aqueles”, “esta” e “aquelas”, demonstrando domínio das noções espaciais associadas à categoria. Contudo, as respostas “estes calções” e “aquela saia” na última frase apresentam uma ligeira incongruência em relação à instrução (“proximidade para quem se fala”), o que pode refletir dificuldade na distinção entre os diferentes pontos de referência.

Figura 7 - Resposta do aluno B ao exercício 2

2. Completa as frases com os determinantes demonstrativos adequados.

Esse carro é meu! (proximidade para quem se fala)

Podes ir buscar aqueles patins? (distância)

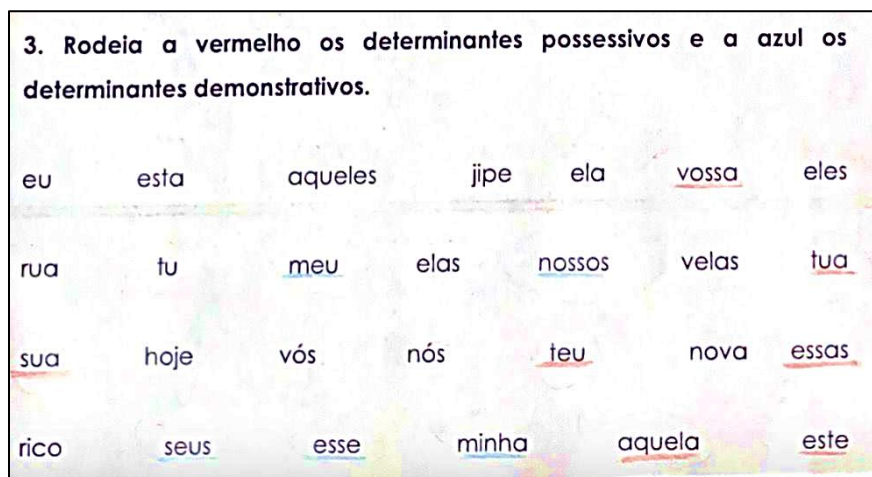
Esta tesoura é minha, onde está a tua? (proximidade de quem fala)

A mãe guardou aquelas revistas antigas no sótão. (distância)

Preferes estes calções ou aquela saia? (proximidade para quem se fala)

Por fim, na terceira atividade, o Aluno B identificou todos os determinantes possessivos e demonstrativos, no entanto não respeitou o código de cores solicitado no enunciado. Este lapso pode significar tanto uma falta de atenção, como dificuldade de interpretação da ficha ou ainda dificuldade em distinguir as duas subclasses dos determinantes.

Figura 8 - Resposta do aluno B ao exercício 3



Apesar desses detalhes, observa-se uma evolução significativa em relação ao início da sessão, quando o aluno revelava insegurança na identificação dos determinantes. A ficha sugere que a interação contínua e o ambiente de cooperação na mesa de estudo reforçaram a sua confiança e atenção à forma linguística, o que se traduz numa melhoria notória.

2.3.3. Aluno C

O Aluno C demonstrou um bom domínio global dos conteúdos, mas com alguns lapsos pontuais que revelam confusões residuais entre as duas categorias de determinantes. No primeiro exercício, assinalou corretamente todos os determinantes possessivos, evidenciando compreensão da ideia de posse.

Figura 9 - Resposta do aluno C ao exercício 1

1. Sublinha os determinantes possessivos que encontrares nas seguintes frases:

A Maria levou o seu jogo para a escola.
A Andreia usou as suas saias todas no Verão.
O meu sabonete cheira muito bem.
A tua amiga vai de mota para casa.
Os teus animais vivem no quintal.
A vossa mala está perdida na estação de comboios.
O nosso professor de português chama-se Joaquim.
As nossas bonecas são lindas.

No segundo exercício, o aluno preencheu de forma adequada as frases com os determinantes demonstrativos, apresentando respostas como “esse”, “aqueles”, “esta”, “aquelas”, “esses” e “essa”, revelando total compreensão do conceito de proximidade e dos determinantes em si.

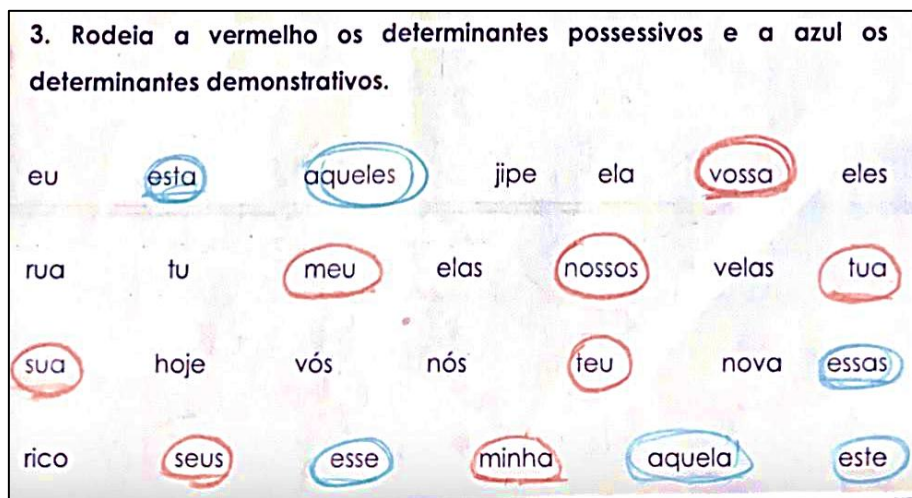
Figura 10 - Resposta do aluno C ao exercício 2

2. Completa as frases com os determinantes demonstrativos adequados.

esse carro é meu! (proximidade para quem se fala)
Podes ir buscar aquelas patins? (distância)
esta tesoura é minha, onde está a tua? (proximidade de quem fala)
A mãe guardou aquelas revistas antigas no sótão. (distância)
Preferes esses calções ou essa saia? (proximidade para quem se fala)

No exercício final, o Aluno C distinguiu de modo globalmente satisfatório os determinantes possessivos e demonstrativos, respeitando a codificação de cores solicitada, revelando assim a consistência conceitual e progressão significativa relativamente ao ponto de partida.

Figura 11 - Resposta do aluno C ao exercício 3



Em termos interpretativos, o desempenho do Aluno C mostra a transição de uma aprendizagem dependente para uma aprendizagem mais autónoma, reflexo da mediação realizada nas Mesas de Estudo. Durante a sessão observou-se que o aluno verbalizava as suas dúvidas e tentava justificá-las, comportamento que denota consciência metalinguística em desenvolvimento — uma evidência de aprendizagem significativa e autorregulada.

2.3.4. Aluno D

O Aluno D revelou uma boa compreensão geral dos determinantes possessivos, tendo sublinhado corretamente todos os exemplos do primeiro exercício.

Figura 12 - Resposta do aluno D ao exercício 1

1. Sublinha os determinantes possessivos que encontrares nas seguintes frases:

A Maria levou o seu jogo para a escola.
A Andreia usou as suas saias todas no Verão.
O meu sabonete cheira muito bem.
A tua amiga vai de mota para casa.
Os teus animais vivem no quintal.
A vossa mala está perdida na estação de comboios.
O nosso professor de português chama-se Joaquim.
As nossas bonecas são lindas.

No segundo exercício, verificam-se algumas dificuldades na seleção dos determinantes demonstrativos, em especial no que se refere à noção de distância entre o falante e o objeto.

A resposta “estes calções” pode revelar que o aluno reconhece a função da categoria, mas nem sempre domina o critério de proximidade. Porém, este lapso pode ter ocorrido em consequência de uma breve distração uma vez que o aluno completou com sucesso todas as restantes alíneas.

Figura 13 - Resposta do aluno D ao exercício 2

2. Completa as frases com os determinantes demonstrativos adequados.

Esse carro é meu! (proximidade para quem se fala)

Podes ir buscar aquelas patins? (distância)

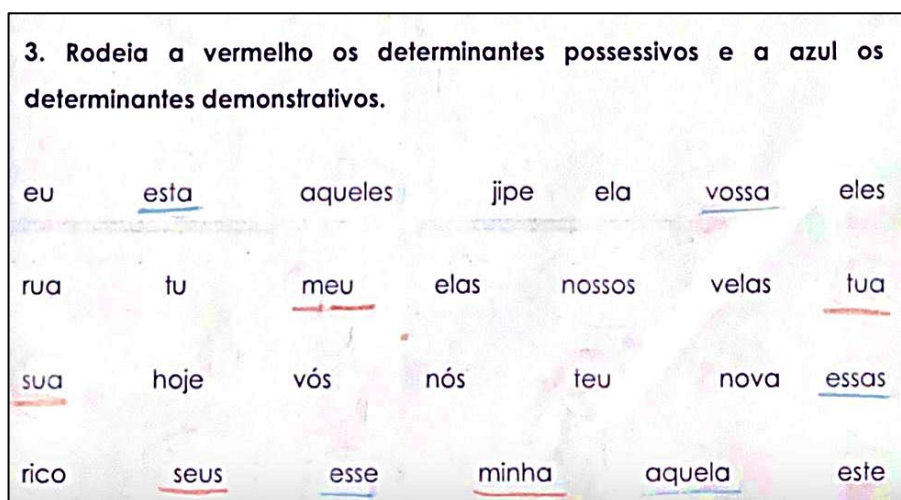
Esta tesoura é minha, onde está a tua? (proximidade de quem fala)

A mãe guardou aquelas revistas antigas no sótão. (distância)

Preferes estes calções ou essa saia? (proximidade para quem se fala)

Já no terceiro exercício, o aluno demonstrou atenção e empenho, conseguindo identificar corretamente a maioria dos determinantes possessivos e demonstrativos com o código de cores solicitado. Observa-se, contudo, alguma falta de atenção, tendo em conta que alguns dos determinantes ficaram por assinalar, como por exemplo “este” e “teu”.

Figura 14 - Resposta do aluno D ao exercício 3



A análise global das respostas indica que o Aluno D progrediu consideravelmente em relação ao início da sessão, mostrando-se mais participativo e confiante. É possível concluir que o apoio individualizado proporcionado na Mesa de Estudo lhe permitiu ultrapassar dificuldades de compreensão gramatical e desenvolver estratégias de autorreflexão linguística, ainda que persistam aspetos a reforçar.

2.3.5. Aluno E

O Aluno E apresentou um desempenho bastante satisfatório e equilibrado, evidenciando uma compreensão sólida tanto dos determinantes possessivos como dos demonstrativos. No primeiro exercício, todas as respostas estão corretas, demonstrando uma leitura atenta e domínio da estrutura frásica.

Figura 15 - Resposta do aluno E ao exercício 1

1. Sublinha os determinantes possessivos que encontrares nas seguintes frases: _

A Maria levou o seu jogo para a escola.

A Andreia usou as suas saias todas no Verão.

O meu sabonete cheira muito bem.

A tua amiga vai de mota para casa.

Os teus animais vivem no quintal.

A vossa mala está perdida na estação de comboios.

O nosso professor de português chama-se Joaquim.

As nossas bonecas são lindas.

No segundo exercício, o aluno preencheu as frases de modo adequado, utilizando corretamente formas como “esse”, “aquelas”, “esta” e “esses”. As escolhas revelam compreensão das relações de proximidade e distância e capacidade para aplicar a teoria em contextos distintos.

Figura 16 - Resposta do aluno E ao exercício 2

2. Completa as frases com os determinantes demonstrativos adequados.

esse carro é meu! (proximidade para quem se fala)

Podes ir buscar aquelas patins? (distância)

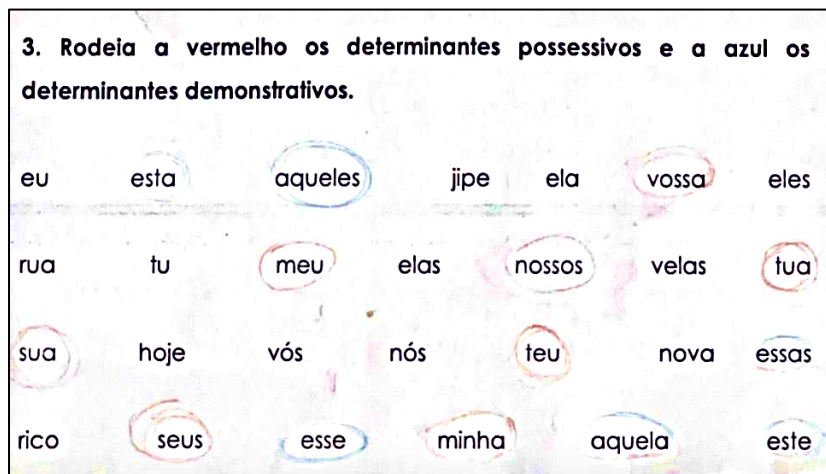
esta tesoura é minha, onde está a tua? (proximidade de quem fala)

A mãe guardou aquelas revistas antigas no sótão. (distância)

Preferes esses calções ou essa saia? (proximidade para quem se fala)

No terceiro exercício, o Aluno E identificou corretamente praticamente todos os determinantes possessivos e demonstrativos, respeitando o código de cores indicado. A clareza das respostas e a ausência de hesitações mostram um nível de consolidação elevado, sugerindo que o aluno atingiu os objetivos da sessão.

Figura 17 - Resposta do aluno E ao exercício 3



Durante a observação da sessão, notou-se que o Aluno E assumia frequentemente um papel colaborativo, auxiliando colegas que manifestavam dúvidas. Essa atitude não apenas reforçou as suas próprias aprendizagens, como contribuiu para um ambiente de partilha e cooperação, princípios centrais da diferenciação pedagógica (Perrenoud, 1999). O desempenho consistente na ficha confirma o impacto positivo da aprendizagem entre pares promovida nas Mesas de Estudo.

2.3.6. Análise global das evidências de aprendizagem

A análise das fichas de avaliação formativa evidencia, de modo geral, que os cinco alunos participantes na Mesa de Estudo dedicada ao tema dos determinantes revelaram progressos significativos na compreensão e na aplicação dos conceitos trabalhados. Embora em graus diferentes, todos os alunos mostraram

sinais de evolução, tanto ao nível do domínio conceptual como do envolvimento cognitivo e emocional na aprendizagem.

Em primeiro lugar, é possível identificar um aumento da precisão linguística. A maioria dos alunos demonstrou uma clara distinção entre determinantes possessivos e demonstrativos, conseguindo aplicá-los adequadamente em contextos frásicos e reconhecer o seu valor semântico. Mesmo nos casos em que surgiram pequenas hesitações — sobretudo nas noções de proximidade/distância —, estas refletem processos de raciocínio em construção, e não a ausência de conhecimento. Esse dado reforça que o trabalho em pequeno grupo proporcionou um espaço de experimentação e verbalização das ideias, no qual os erros foram encarados como parte integrante do processo de aprendizagem.

De forma transversal, observa-se também que os alunos desenvolveram maior autonomia e autorregulação. Durante a realização da ficha, registaram-se indícios de que os alunos aplicaram estratégias discutidas na sessão — reler as frases, comparar exemplos, refletir antes de responder —, evidenciando comportamentos típicos de uma aprendizagem autorregulada (Zimmerman, 2002). Este processo tornou-se evidente quando, ainda durante a realização da tarefa, uma aluna manifesta progressão autónoma ao afirmar: “*já acabaste esta? [...] já acabei de fazer*” (Aluno D, 2025), demonstrando iniciativa e monitorização do próprio desempenho.

De igual modo, a autorregulação emergiu quando os alunos comparavam exemplos anteriores para fundamentar as suas escolhas, como no momento em que discutem a proximidade dos determinantes através de pistas contextuais: “*Se eu disser, fecha aquela porta ali, ali está longe. Portanto, também temos estas palavras que nos dizem...*” (Aluno A, 2025), evidenciando que recorriam aos critérios discutidos para justificar a resposta. Esta evolução é particularmente significativa, considerando que o grupo incluía alunos com diferentes ritmos de aprendizagem e níveis de confiança.

Outro aspeto relevante diz respeito à dimensão relacional e colaborativa. O ambiente de segurança e confiança criado nas Mesas de Estudo permitiu que os alunos se sentissem à vontade para questionar, arriscar e expressar as suas dificuldades, sem receio de errar. Esse clima de aceitação mútua foi determinante para o envolvimento ativo observado, tal como defende Niza (1998), ao afirmar que a diferenciação pedagógica só é possível num contexto cooperativo e participativo.

Durante as sessões, notou-se que a aprendizagem ocorreu não apenas entre aluno e professora, mas também entre pares, confirmando o valor da interação social na construção do conhecimento, conforme os princípios de Vygotsky (1978).

A diversificação das tarefas¹⁰ e o acompanhamento próximo da estagiária foram igualmente determinantes. As fichas utilizadas evidenciaram uma progressão que respeitou diferentes níveis de complexidade, permitindo que cada aluno trabalhasse dentro da sua zona de desenvolvimento proximal. A estrutura sequencial da sessão — com momentos de explicitação, prática guiada e verificação final — facilitou a consolidação do conhecimento e a transferência para novas situações.

Em termos de diferenciação pedagógica, os dados revelam que as Mesas de Estudo funcionaram como um dispositivo de personalização das aprendizagens, em que o acompanhamento individual e o feedback constante promoveram o sucesso de todos os alunos. A observação das fichas mostra que mesmo os alunos que inicialmente apresentavam maiores dificuldades conseguiram responder adequadamente à maioria dos itens, o que comprova a eficácia das estratégias de mediação e de apoio direcionado.

Por fim, destaca-se o impacto positivo no envolvimento afetivo e motivacional dos alunos. O empenho demonstrado durante a sessão, a concentração nas tarefas e o entusiasmo no momento de correção conjunta refletem um

¹⁰ Explícita nos Anexos C,D e E.

sentimento de pertença e valorização pessoal. A ficha de avaliação formativa não foi apenas um instrumento de aferição do desempenho, mas também um meio de reconhecimento dos progressos individuais, contribuindo para o desenvolvimento da autoestima e da autoconfiança.

Assim, os resultados obtidos nesta ficha, analisados à luz do trabalho desenvolvido nas Mesas de Estudo, permitem concluir que esta prática se constituiu como uma ferramenta eficaz para a aprendizagem de todos os alunos, ao integrar dimensões cognitivas, emocionais e sociais do processo de aprendizagem. A conjugação entre mediação, cooperação e feedback contínuo revelou-se essencial para que cada aluno avançasse a partir do seu ponto de partida, confirmando a pertinência desta abordagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

3. A voz dos alunos: percepções sobre as Mesas de Estudo

A conversa final com a turma, realizada após o conjunto de sessões das Mesas de Estudo, constituiu um momento essencial de reflexão partilhada sobre a experiência vivida. O diálogo, conduzido de forma informal e aberta, permitiu recolher as percepções dos alunos acerca do projeto, revelando as aprendizagens, os desafios e as emoções associadas à participação neste novo modelo de trabalho. Esta discussão coletiva funcionou como um instrumento qualitativo de avaliação, possibilitando compreender o impacto da prática na perspetiva dos próprios alunos e aprofundar a análise sobre o seu papel na promoção da autonomia, da cooperação e do envolvimento.

De um modo geral, os alunos expressaram uma visão muito positiva sobre as Mesas de Estudo, destacando sobretudo a possibilidade de tirar dúvidas de forma mais individualizada e de receber apoio mais direto por parte das estagiárias e da professora cooperante. Uma das alunas afirmou: *“Nas mesas conseguimos perceber melhor porque estamos com menos gente e dá para perguntar mais vezes”*, (Aluno T, 2025), o que demonstra uma percepção clara sobre a vantagem do

trabalho em pequenos grupos e sobre a proximidade relacional entre aluno e professor.

Vários alunos realçaram também o ambiente de tranquilidade e de concentração que se criou durante as sessões. Um dos participantes referiu: *“Eu gosto das mesas porque é mais calmo e dá para ouvir melhor o que explicam”*(Aluno Z, 2025) , mostrando que reconhecem o impacto positivo das condições organizacionais na sua aprendizagem. Esta observação confirma que a estrutura das Mesas de Estudo contribuiu para criar um contexto potenciador da atenção e da auto regulação . Estes são aspetos apontados por Perrenoud (1999) como fundamentais na construção de aprendizagens significativas.

Outro aspeto amplamente referido pelos alunos foi a oportunidade de colaborar e de aprender com os colegas. Uma aluna referiu que: *“Quando alguém não sabe, o outro explica e depois já todos percebem”* (Aluna N), 2025) , evidenciando a valorização da aprendizagem entre pares. Este tipo de colaborativa ilustra a ideia de Vygotsky de que os ambientes de interações colaborativas são mais facilitadores para as aprendizagens.

Para além disso, surgiram várias menções ao aumento da confiança e da participação durante as Mesas de Estudo. Um aluno observou: *“Eu antes tinha vergonha de perguntar, mas aqui pergunto sempre”*, (Aluno O, 2025) revelando o impacto da proximidade e da segurança emocional nas aprendizagens que caracterizaram estas sessões. A possibilidade de errar sem receio foi apontada como um fator que facilitou a aprendizagem, reforçando a importância da empatia e da relação pedagógica como condições de sucesso educativo (Noddings, 2005).

Apesar da percepção globalmente positiva, alguns alunos apontaram dificuldades e aspetos a melhorar no funcionamento das Mesas de Estudo, revelando uma postura crítica e consciente do processo vivido. Uma das observações mais recorrentes relacionou-se com a distração de alguns colegas durante as sessões: *“Há quem vá para brincar e depois os outros não conseguem*

ouvir”, comentou um aluno, evidenciando que, mesmo em grupos reduzidos, a gestão da atenção e do comportamento continua a ser um desafio pedagógico.

Outros alunos salientaram que, por vezes, o tempo disponível não era suficiente para trabalhar todos os temas propostos ou esclarecer todas as dúvidas. Um aluno observou: *“Podíamos ficar mais tempo nas mesas, porque às vezes ainda tinha coisas para perguntar”* (:::). Esta observação revela uma atitude de envolvimento indicando que os alunos reconhecem valor nas sessões e gostariam de ter mais tempo para esclarecer as suas dúvidas. Do ponto de vista pedagógico, esta reação é altamente positiva, pois demonstra motivação intrínseca e autorregulação. Houve ainda alguns alunos a afirmar que gostariam de ter mais sessões de Mesas de Estudo, evidenciando um desejo de continuidade que, por sua vez, revela um impacto bastante positivo no interesse pela aprendizagem.

Houve também quem referisse que gostaria de rodar os grupos com mais frequência, de modo a poder trabalhar com diferentes colegas e professores. *“Gostava de ir às outras mesas também, porque às vezes quero rever outra coisa”*, disse um dos participantes. Esta sugestão mostra uma consciência metacognitiva emergente, uma vez que o aluno é capaz de identificar as suas próprias necessidades e propor estratégias para as satisfazer, bem como, revela o reconhecimento da importância de todos trabalharem com todos os elementos da turma. Tal como defende Tomlinson (2001), a diferenciação eficaz implica dar voz ao aluno e criar oportunidades de escolha, permitindo-lhe participar ativamente na planificação da sua aprendizagem — algo que esta prática já começou a fomentar.

As observações recolhidas revelam, portanto, uma compreensão profunda da dinâmica das Mesas de Estudo por parte dos alunos. Reconhecem o valor do apoio individualizado, da cooperação e do ambiente emocional positivo, mas também identificam aspetos logísticos que poderiam ser ajustados para maximizar o potencial da prática. Esta capacidade de análise e de sugestão reflete aprendizagens sociais e metacognitivas significativas, mostrando que os alunos não

foram apenas recetores de apoio, mas agentes ativos no processo de construção e melhoria da experiência educativa.

Do ponto de vista da estagiária, estas vozes infantis assumem um papel central na avaliação qualitativa do projeto. Ouvir os alunos e considerar as suas perspetivas permitiu não apenas validar o impacto das Mesas de Estudo, mas também compreender como cada decisão pedagógica repercutiu na motivação e no envolvimento. A reflexão conjunta evidenciou que a diferenciação pedagógica, quando sustentada por uma relação próxima e por um clima de confiança, tem o poder de transformar a forma como os alunos se percecionam enquanto aprendentes.

Assim, o balanço final realizado com a turma confirmou que as Mesas de Estudo foram vividas como um espaço de aprendizagem significativa, de partilha e de crescimento mútuo, reforçando os valores de cooperação, respeito e responsabilidade. As perceções expressas pelos alunos constituem, deste modo, dados qualitativos valiosos que sustentam a pertinência desta prática no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico e demonstram o seu potencial enquanto estratégia de diferenciação pedagógica orientada para o sucesso de todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. Principais conclusões

A análise realizada permitiu concluir que as Mesas de Estudo representam um dispositivo pedagógico diferenciador, promotor de aprendizagens significativas e de um ambiente de sala de aula mais inclusivo e cooperativo.

Em primeiro lugar, verificou-se que o trabalho em pequenos grupos possibilitou uma mediação pedagógica mais próxima e ajustada às necessidades individuais, permitindo que cada aluno tivesse espaço para colocar dúvidas, testar hipóteses e receber feedback personalizado. Esta proximidade foi determinante para o aumento da confiança e da participação, sobretudo entre os alunos que inicialmente revelavam insegurança e dificuldade em expor as suas ideias.

Em segundo lugar, observou-se que o trabalho pedagógico organizado em Mesas de Estudo contribuiu para o desenvolvimento de competências transversais, como a autorregulação, a cooperação e a consciência metacognitiva. Os alunos tornaram-se mais conscientes do seu próprio processo de aprendizagem e mais capazes de identificar as suas dificuldades, ajustando estratégias para as superar.

Outro aspeto conclusivo prende-se com o impacto positivo no clima de sala de aula. As interações registadas demonstraram um ambiente de confiança e respeito mútuo, em que os alunos se sentiram valorizados e escutados. Este dado reforça a importância da dimensão afetiva da aprendizagem, frequentemente apontada como essencial para a motivação e o sucesso escolar (Noddings, 2005; Goleman, 1995).

Por fim, a análise das fichas de avaliação formativa e da conversa final revelou progressos efetivos ao nível cognitivo — evidenciando uma compreensão mais sólida dos conteúdos gramaticais trabalhados — e um crescimento socio emocional, manifestado na maior autonomia, responsabilidade e envolvimento.

Em síntese, o estudo confirmou que a diferenciação pedagógica, quando implementada de forma intencional e refletida, potencia o sucesso educativo e o bem-estar dos alunos.

2.1 Síntese de respostas às questões de investigação

Questão central:

De que modo as Mesas de Estudo, enquanto prática de diferenciação pedagógica, contribuem para a aprendizagem de todos os alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

→ As Mesas de Estudo contribuíram para a aprendizagem dos alunos ao promoverem um ambiente de apoio individualizado e cooperativo, permitindo que cada criança tivesse oportunidade de aprender ao seu ritmo, em função das suas dificuldades e potencialidades como se pode evidenciar na voz dos alunos sobre as Mesas de Estudo. Deste modo, estas práticas revelam-se como um instrumento de trabalho com potenciais para uma prática pedagógica diferenciada.

Questão específica 1:

De que modo a implementação das Mesas de Estudo promove a aprendizagem e o envolvimento dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

→ A prática das Mesas de Estudo aumentou o nível de envolvimento, motivação e autonomia dos alunos e aprendizagens dos conceitos trabalhados . O trabalho em grupos reduzidos favoreceu a partilha de dúvidas e estratégias, originando uma aprendizagem mais participativa e colaborativa. O ambiente afetivo e o feedback constante reforçaram o interesse e o compromisso com o próprio processo de aprendizagem.

Questão específica 2:

Que implicações a prática das Mesas de Estudo apresenta para o desenvolvimento profissional do professor enquanto agente de diferenciação pedagógica?

→ A implementação das Mesas de Estudo potenciou a reflexão sobre o papel docente, reforçando a importância da observação, da escuta ativa e da planificação flexível. A experiência permitiu reconhecer não só, a necessidade de uma postura investigativa e adaptativa, capaz de ajustar continuamente as estratégias pedagógicas às dificuldades dos alunos, bem como um clima colaborativo e encorajador no ambiente de trabalho.

3. Implicações pedagógicas

As conclusões deste estudo têm implicações diretas para a prática docente e para a formação de professores. Em primeiro lugar, evidenciam que a diferenciação pedagógica se pode concretizar de diversas formas e não apenas reduzir-se a uma prática isolada e pontual, revelando-se assim como uma perspetiva de ensino que exige planeamento, reflexão e capacidade de escuta. O professor, enquanto mediador, deve ser capaz de identificar as dificuldades de cada aluno e de organizar respostas pedagógicas diversificadas, promovendo a participação ativa de todos.

A experiência das Mesas de Estudo demonstra que é possível operacionalizar a diferenciação mesmo em contextos com recursos limitados, desde que haja intencionalidade pedagógica e uma postura reflexiva sobre a ação pedagógica. Pequenos ajustes na organização do tempo e do espaço — como o trabalho em grupos reduzidos ou a partilha de decisões com os alunos — podem transformar significativamente a dinâmica da sala de aula.

Este estudo reforça ainda a necessidade de a formação inicial e contínua de professores incluir momentos de experimentação e reflexão sobre práticas diferenciadas. Como defende Esteves (2017), a capacidade de adaptar o ensino à

diversidade dos alunos deve ser entendida como uma competência profissional essencial, alicerçada em princípios de inclusão e equidade.

4. Limitações do estudo

Embora os resultados obtidos sejam relevantes, importa reconhecer algumas limitações. O número reduzido de sessões observadas e de participantes analisados limita a generalização dos resultados, restringindo as conclusões ao contexto específico desta investigação.

A ausência de observações sistemáticas prolongadas no tempo também condiciona a avaliação do impacto a longo prazo da prática implementada. Por fim, as gravações e as fichas analisadas dizem respeito a um número pequeno de situações, o que, embora tenha permitido uma leitura aprofundada, reduz a amplitude dos resultados.

5. Perspetivas para investigações futuras

Embora o presente estudo tenha permitido compreender o impacto das Mesas de Estudo num contexto específico, seria relevante que futuras investigações explorassem esta prática em outros cenários educativos, de modo a verificar se resultados semelhantes poderiam ser observados em diferentes realidades.

Poder-se-ia, por exemplo, alargar o número de turmas e participantes, analisando as dinâmicas em contextos mais variados e heterogéneos. Outra linha de estudo possível seria a de investigar a aplicação das Mesas de Estudo em outras áreas curriculares, observando de que forma esta metodologia se adapta a conteúdos de natureza distinta e a diferentes faixas etárias.

Por fim, investigações futuras poderão também centrar-se na formação de professores, analisando de que modo a reflexão e a partilha de experiências entre docentes contribuem para a adoção de práticas diferenciadas mais eficazes e consistentes.

Mais do que generalizar conclusões, estas perspectivas procuram abrir caminhos de reflexão e aprofundamento, permitindo que a temática da diferenciação pedagógica continue a ser estudada e valorizada enquanto dimensão essencial da educação inclusiva.

6. Síntese final e implicações pessoais

A investigação desenvolvida permitiu compreender que a diferenciação pedagógica é muito mais do que uma estratégia metodológica — é uma atitude ética e profissional que reconhece a diversidade como riqueza e que promove o desenvolvimento profissional do professor. As Mesas de Estudo mostraram-se uma prática eficaz e humanizadora, capaz de equilibrar exigência e cuidado, individualização e cooperação.

Enquanto futura professora, esta experiência constituiu um marco formativo profundo. Permitiu-me desenvolver um olhar mais atento sobre os alunos e sobre o meu próprio papel enquanto mediadora das aprendizagens. Compreendi que diferenciar não significa ensinar mais ou menos, mas ensinar de forma justa, oferecendo a cada aluno as condições necessárias para alcançar o sucesso a partir do seu ponto de partida.

A relevância desta investigação para a profissão docente reside na sua capacidade de demonstrar o valor e a aplicabilidade da diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo, sensibilizando outros professores para os seus benefícios. No plano académico, o estudo contribui para a reflexão sobre práticas inclusivas e sobre a importância de um ensino que se adapta à pluralidade das salas de aula.

Assim, conclui-se que a diferenciação pedagógica, quando aliada à mediação reflexiva e ao diálogo constante com os alunos, potencia aprendizagens significativas, fortalece vínculos e promove uma escola verdadeiramente para todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? In B. P. Campos (Org.), *Formação profissional de professores no ensino superior* (pp. 21–30). Porto Editora.
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (2007). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora* (7.^a ed.). Ediciones Mensajero.
- Afonso, A. J. (2009). *Avaliação educacional: Regulação e emancipação* (4.^a ed.). Cortez.
- Boal, M., et al. (1996). *Educação para todos: Para uma pedagogia diferenciada*. Ministério da Educação / Departamento da Educação Básica.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1998). *Diferenciação pedagógica no ensino básico: Alguns itinerários* (Vol. 7). Instituto de Inovação Educacional.
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (2008). *Metodologia da investigação: Guia para autoaprendizagem* (2.^a ed.). Universidade Aberta.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., & Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UI_IPS*, 5(1), 98–118. <https://doi.org/10.25746/ruiips.v5.i1.14482>
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática* (2.^a ed.). Almedina.

- Esteves, M. (2017). A diferenciação pedagógica e a formação de professores. In Atas do II Congresso Internacional Direitos Humanos e Escola Inclusiva (pp. 12–21). EDUCA
- Gardner, H. (1999). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática*. Artmed.
- Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Universidade Aberta.
- Henrique, M. (2011). Diferenciação pedagógica: Da teoria à prática. *Cadernos de Investigação Aplicada*, 5, 167–187.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas* (M. J. Reis, Trad., 2.^a ed.). Instituto Piaget.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora.
- Minayo, M. C. S., & Costa, A. P. (2019). Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: Pesquisa qualitativa em ação. *Ludomedia*.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
- Niza, S. (1998). O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (Org.), *Modelos curriculares para a educação de infância* (pp. 137–159). Porto Editora.
- Niza, S. (2000). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11, 77–98.
- Perrenoud, P. (1999). *Pedagogia diferenciada: Das intenções à ação*. Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competências desde a escola*. Artmed.
- Ponte, J. P. (2002). Investigar a nossa própria prática. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 5–28). APM.

- Projeto Curricular de Turma. (2024). Projeto Curricular de Turma [Documento interno não publicado]. Agrupamento de Escolas [nome omitido].
- Santos, L. (2009). Diferenciação pedagógica: Um desafio a enfrentar. *Noesis*, 79, 52–57.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms* (2nd ed.). ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2008). *Diferenciação pedagógica e diversidade: Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidades*. Porto Editora.
- Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.
- UNESCO. (2004). *Changing teaching practices: Using curriculum differentiation to respond to students' diversity*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANEXOS

Anexo A - Planificação do Projeto "Mesas de Estudo"

Área de conteúdo: TEA (Tempo de Estudo Autónomo)

Proposta: Projeto “Mesas de Estudo”

Objetivos:

- Desenvolver a autonomia e responsabilidade na aprendizagem
- Identificar e trabalhar sobre dificuldades individuais
- Promover a autorregulação da aprendizagem
- Estimular o trabalho colaborativo
- Desenvolver competências de autonomia
- Fomentar a participação ativa no processo de aprendizagem

Conteúdos de ensino/aprendizagem

- Estratégias de estudo autónomo
- Identificação de dificuldades individuais
- Trabalho colaborativo
- Autorregulação da aprendizagem
- Metodologias de apoio ao estudo

Recursos

- Materiais de estudo individuais
- Mapas de registo de sugestões
- Materiais didáticos diversificados
- Materiais específicos de cada área curricular

Desenvolvimento da situação de ensino a aprendizagem

Apresentação da tarefa

As estagiárias darão continuidade ao Tempo de Estudo Autónomo, um momento já conhecido pelos alunos, que permite o trabalho individualizado ou em parceria, focado na superação de dificuldades individuais. Nesta sessão, iniciar-se-á o novo projeto "Mesas de Estudo", que visa proporcionar um apoio mais direcionado e personalizado aos alunos. As estagiárias iniciarão o Tempo de Estudo Autónomo recordando as rotinas já estabelecidas, reforçando a importância deste momento para o desenvolvimento individual e coletivo. Será dedicada uma parte inicial à introdução do novo projeto "Mesas de Estudo", recordando detalhadamente o seu funcionamento. Os alunos serão lembrados de que poderão sugerir temas através dos mapas de registo, e que em cada semana serão selecionados três temas diferentes, um para cada mesa de estudo (mesas das estagiárias e a mesa da professora cooperante).

Exploração da tarefa

Organização dos alunos

- Trabalho individual ou em parceria.
- Possibilidade de inscrição nas Mesas de Estudo (três alunos por mesa em cada sessão).
- Abertura a todos os alunos, com foco nos que demonstram maior dificuldade.

Propostas de trabalho e atividade esperada

As estagiárias orientarão os alunos para que utilizem o Tempo de Estudo Autónomo de forma produtiva, trabalhando nas suas dificuldades individuais ou em colaboração com um colega. Serão incentivados a utilizar os recursos disponíveis, a realizar tarefas pendentes e a preparar-se para futuras avaliações. Os alunos poderão consultar os mapas de registo com as sugestões de temas da sessão anterior de Mesas de Estudo, demonstrando uma participação ativa no seu próprio processo de aprendizagem.

Posto isto, os alunos inscritos nas mesas de estudo realizarão atividades relacionadas com o tema escolhido para a mesma, e os seus colegas trabalharão de forma individual ou em parceria (conforme o que foi decidido na sessão anterior de TEA).

Questões a colocar para apoiar as aprendizagens

- "Que dificuldades gostarias de trabalhar hoje?"
- "Como podes organizar o teu tempo de estudo de forma eficaz?"
- "Que temas gostarias de ver trabalhados nas Mesas de Estudo?"
- "De que forma podes colaborar com o teu colega para melhorar a vossa aprendizagem?"

Dificuldades previstas

Estudantes estagiárias:

- Gerir diferentes ritmos de trabalho
- Garantir o envolvimento e a produtividade de todos

Alunos:

- Manter a concentração durante o estudo autónomo

- Identificar e trabalhar sobre as próprias dificuldades
- Compreender o funcionamento das Mesas de Estudo
- Gerir o tempo de forma eficaz
- Escolher estratégias de estudo adequadas

Modos de fazer face às dificuldades previstas

- Circular pela sala oferecendo apoio individualizado
- Preparar materiais de apoio
- Criar um ambiente de trabalho motivador
- Fornecer orientações claras sobre o funcionamento das Mesas de Estudo
- Promover momentos de reflexão sobre as estratégias de estudo
- Disponibilizar recursos diversificados

Discussão/Sistematização

No final do Tempo de Estudo Autónomo, as estagiárias promoverão um momento de reflexão coletiva. Os alunos serão convidados a partilhar os seus progressos, dificuldades sentidas e estratégias utilizadas. Será realizada uma breve discussão sobre o novo projeto "Mesas de Estudo", esclarecendo eventuais dúvidas e incentivando a participação ativa dos alunos. Este momento permitirá consolidar a importância do estudo autónomo, da autorregulação da aprendizagem e da colaboração entre pares, preparando os alunos para uma aprendizagem cada vez mais consciente e responsável.

**Anexo B - Exemplo de Mapa de Inscrições e Sugestões de
Temas**



Mesa de Estudo - Margarida

DATA	ALUNOS INSCRITOS (MÁX 3)	TEMA	O QUE PODE SER MELHORADO

Anexo C - Ficha de trabalho 1

Determinantes demonstrativos

- **Determinantes demonstrativos** – surgem antes do nome para indicar proximidade ou distância de algo ou alguém relativamente a quem fala ou para quem se fala.

	Singular		Plural	
	masculino	feminino	masculino	feminino
Indica proximidade de quem fala.	este	esta	estes	estas
Indica proximidade da pessoa para quem se fala.	esse	essa	esses	essas
Indica distância em relação a ambas as pessoas.	aquele	aquela	aqueles	aquelas

1 Lê as frases e completa com os **determinantes demonstrativos**.

- Por favor, fecha _____ porta aí.
- Os teus lápis são _____ que estão ali.
- As novas alunas são _____ que tu viste ontem.
- A sala está mais bonita com _____ nova decoração.

Determinantes possessivos

- **Determinantes possessivos** – surgem antes do nome e indicam posse.

Possuidor	Singular		Plural	
	masculino	feminino	masculino	feminino
Eu	meu	minha	meus	minhas
Tu	teu	tua	teus	tuas
Ele ou ela	seu	sua	seus	suas
Nós	nosso	nossa	nossos	nossas
Vós	vosso	vossa	vossos	vossas
Eles ou elas	seu	sua	seus	suas



2 Rodeia os **determinantes possessivos** apropriados e completa as frases.

seu teus nosso nossas vosso

- O _____ trabalho e o _____ foram os melhores.

meus minha seus suas minhas

- Eu verifiquei as encomendas; as _____ estavam bem, as _____ não.

Anexo D - Ficha de trabalho 2

Nome: _____

Data: _____

DETERMINANTES POSSESSIVOS

1. Completa as frases com os determinantes possessivos adequados da caixa.

- 1 Ontem esqueci-me do _____ estojo.
- 2 O _____ casaco é lindo!
- 3 A _____ professora faltou à escola ontem.
- 4 O Ricardo esqueceu-se do telemóvel _____
- 5 A _____ mãe é a melhor do mundo!

minha

nossa

teu

meu

dele

2. Sublinha os determinantes possessivos nas seguintes frases e indica o seu género (masculino ou feminino) e o seu número (plural ou singular).

a) A minha casa é enorme!

b) A Marta perdeu o cão dela.

c) Adoro a tua roupa nova!

d) O meu tio é piloto.

e) Eu gosto imenso da nossa professora.



Anexo E - Ficha de trabalho 3

1. Sublinha os determinantes possessivos de cada frase.

- a) O Daniel levou a minha bicicleta ao mecânico.
- b) No sábado passado, a nossa turma foi a Santarém.
- c) Ontem encontrei o teu primo no cinema.
- d) Já nasceu o meu irmão.
- e) O meu pai construiu uma casota para o nosso cão.
- f) A tua mãe cozinha muito bem!
- g) Eu ontem vi o vosso tio a passear o cão.
- h) Meninos, abram a porta! A vossa mãe está a chegar.

2. Assinala com um X o determinante possessivo que completa corretamente cada frase.

a) Miguel, onde puseste a _____ mochila?

- teu tua sua

b) A Terra tem o _____ próprio satélite, que é a Lua.

- nosso meu seu

c) Nós só ganhámos o jogo porque, felizmente, o David entrou para a _____ equipa.

- tua nossa sua

3. Completa as frases com os determinantes possessivos apropriados.
- a) Raquel, empresta-me a _____ borracha, por favor?
 - b) O Nuno lembrou-se de que tinha deixado a _____ mochila no autocarro.
 - c) O _____ professor mandou-nos comprar o caderno de exercícios.
 - d) Meninos, onde é que deixaram as _____ lancheiras? Não as vejo!
 - e) A _____ televisão avariou-se. Tenho de a mandar consertar.
4. Sublinha os determinantes demonstrativos de cada frase.
- a) Essa cadeira está partida. Não te sentes nela!
 - b) Aquela janela ficou aberta e a chuva entrou.
 - c) Este caderno não é da Maria. Eu conheço a letra dela.
 - d) Chegaste a encontrar aquele blusão preto de que te falei?
 - e) O meu pai entregou-me estes documentos ontem.
 - f) De quem são estes livros?
5. Assinala com um X o determinante demonstrativo adequado a cada frase. Completa as frases.
- a) Quanto custou _____ relógio que está ali na parede?
 este aquele
 - b) _____ chocolate que estou a comer não presta.
 este esse
 - c) _____ saia que trazes fica-te muito bem!
 aquela essa
 - d) Sabes de quem são _____ bicicletas que estão ali no fundo das escadas?
 estas aquelas
 - e) _____ berlindes que aqui vês eram meus, mas eu dei-os ao meu irmão.
 estes aqueles

6. Classifica cada um dos determinantes sublinhados, assinalando com um X.

Frase	Determinante artigo	Determinante possessivo	Determinante demonstrativo
O <u>meu</u> irmão chama-se Mauro.			
A professora entregou <u>os</u> testes.			
<u>Aquele</u> rapaz é espanhol.			
Gosto muito da <u>noSSa</u> escola.			
<u>A</u> Maria tem muitos amigos.			
Queres provar <u>uma</u> fatia de bolo?			
Não leves <u>esse</u> casaco, está descosido.			

7. Completa as frases dentro dos balões com as palavras: **esta, essa e aquela**.



a) Identifica a classe a que pertencem as palavras que escreveste

Anexo F - Ficha de Avaliação Formativa

Ficha de Avaliação Formativa

Identificar determinantes possessivos.

Identificar determinantes demonstrativos.

1. Sublinha os determinantes possessivos que encontrares nas seguintes frases:

- A Maria levou o seu jogo para a escola.
- A Andreia usou as suas saias todas no Verão.
- O meu sabonete cheira muito bem.
- A tua amiga vai de mota para casa.
- Os teus animais vivem no quintal.
- A vossa mala está perdida na estação de comboios.
- O nosso professor de português chama-se Joaquim.
- As nossas bonecas são lindas.

2. Completa as frases com os determinantes demonstrativos adequados.

_____ carro é meu! (proximidade para quem se fala)

Podes ir buscar _____ patins? (distância)

_____ tesoura é minha, onde está a tua? (proximidade de quem fala)

A mãe guardou _____ revistas antigas no sótão. (distância)

Preferes _____ calções ou _____ saia? (proximidade para quem se fala)

3. Rodeia a vermelho os determinantes possessivos e a azul os determinantes demonstrativos.

eu esta aqueles jipe ela vossa eles

rua tu meu elas nossos velas tua

sua hoje vós nós teu nova essas

rico seus esse minha aquela este