

**O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) numa
turma de 1.º ciclo: o papel do professor.**

Carolina Castro Mesquita

Nº 28727

Orientador do Relatório:
Prof. Doutor Sérgio Gaitas

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**O Tempo de Estudo Autónomo (TEA) numa
turma de 1.º ciclo: o papel do professor.**

Carolina Castro Mesquita

Nº 28727

Orientador do Relatório:
Prof. Doutor Sérgio Gaitas

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
submetido como requisito parcial para a obtenção do grau de:

**MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR
E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

2025

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada realizado sob a orientação de Prof. Doutor Sérgio Gaitas apresentado no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, criado por Aviso n.º 9785/2022, publicado no Diário da República, 2.ª série, n.º 93, de 13 maio 2022.

Agradecimentos:

Este trabalho de investigação representa o fim de uma etapa muito importante para mim. Ao longo destes cinco anos de formação no ISPA, cresci e amadureci enquanto pessoa e formei-me enquanto profissional de educação. Foram anos exigentes, de muito trabalho e alguns desafios; mas foram também anos felizes, repletos de aprendizagens e novas experiências. Levo-os no meu coração, para sempre.

À minha mãe e ao meu pai: obrigada por estarem sempre presentes e por me ajudarem a concretizar este sonho antigo. Hoje reconheço a importância de uma infância de qualidade no desenvolvimento de uma criança e vocês deram-me isso.

Ao Fábio e à minha família: obrigada por me acolherem, incentivarem e estarem ao meu lado sempre que precisei. O vosso apoio, os vossos abraços e o vosso carinho fizeram toda a diferença neste percurso.

Aos meus amigos mais próximos: obrigada por me apoiarem, por compreenderem as ausências e por me perguntarem sempre quando termino o curso. Está feito!

Aos meus colegas de turma e, em especial, à Luísa e à Mariana: obrigada pelas conversas, pelos conselhos e pelas gargalhadas, principalmente nestes últimos dois anos. Este caminho foi mais leve, e ao mesmo tempo enriquecedor, porque foi partilhado convosco.

Ao professor Sérgio e à professora Margarida: obrigada pelas orientações valiosas ao longo deste trabalho. Aos restantes professores que me acompanharam ao longo destes anos: obrigada pelas partilhas e por me ajudaram a refletir e a crescer.

Às crianças da turma de 2.º ano: obrigada por me terem deixado aprender tanto convosco. Guardarei, para sempre, os momentos que passamos juntos no meu coração, assim como os vossos abraços carinhosos. À professora M. (professora titular): obrigada por me teres acolhido de abraços abertos na tua sala e por teres partilhado comigo tudo o que poderia ser partilhado. Não poderia ter terminado esta última etapa da minha formação da melhor forma possível.

Às restantes crianças e profissionais com quem me cruzei ao longo dos anos: obrigada por me terem recebido nas vossas salas e por terem acolhido o meu interesse e paixão por educação.

A todos, o meu muito obrigada!

Resumo:

O presente Relatório foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), lecionada no mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. O estágio decorreu numa escola pública no centro de Lisboa, com uma turma de 2.º ano constituída por 21 crianças.

Este trabalho de investigação tem como objetivos analisar a implementação do Tempo de Estudo Autónomo (TEA), um dos módulos de diferenciação pedagógica do modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), na rotina semanal de uma turma de 1.º CEB e compreender a ação do docente nestes momentos da semana.

Recorreu-se à metodologia qualitativa, sustentada pela observação do contexto educativo durante o TEA, pela entrevista realizada à professora titular e pelas entrevistas realizadas a seis alunos. A análise de conteúdos realizada de seguida permitiu organizar os dados recolhidos em função das questões de investigação inicialmente formuladas.

A análise reflexiva permitiu obter uma visão abrangente sobre o TEA do ponto de vista do docente, desde a preparação e organização até à sua implementação e manutenção em sala de aula. A professora titular adaptou este módulo do MEM às necessidades e características da turma, sem que a intencionalidade pedagógica se perdesse. O “cenário pedagógico”, mencionado por Santana (2000, p. 31), foi cuidadosamente preparado e organizado, o que favoreceu a implementação e manutenção do TEA ao longo das semanas. Constatou-se ainda que a postura da docente, marcada por ações intencionais e conscientes, coincidiu com as práticas pedagógicas promotoras de autonomia em contexto escolar, intituladas *Autonomy-Supportive Instructional Behaviors* (ASIBs) e expostas por Reeve e Cheon (2021).

Palavras-chave: Autonomia; Tempo de Estudo Autónomo; Movimento da Escola Moderna; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Abstract:

This current report was developed as part of the Supervised Practice in Primary Education (1st cycle) course, taught in the Master's Degree in Preschool Education and Primary Education. The internship took place at a public school in central Lisbon, with a 2nd grade class of 21 children.

The research aims to analyze the implementation of Independent Study Time, one of the pedagogical differentiation modules of the Modern School Movement's pedagogical model, in the weekly routine of a 1st cycle class and to understand the teacher's actions during these moments of the week.

Qualitative methodology was used, supported by observation of the educational context during Independent Study Time, an interview with the teacher and an interview with six students. Content analysis allowed the data collected to be organized according to the research questions initially formulated.

Reflective analysis provided a comprehensive overview of Independent Study Time from the teacher's perspective, from preparation and organization to implementation and maintenance in the classroom. The teacher adapted this module to the needs and characteristics of the class, without losing sight of the pedagogical intent. The "pedagogical scenario" mentioned by Santana (2000, p. 31) was carefully prepared and organized, which facilitated the implementation and maintenance of Independent Study Time over the weeks. It was also found that the teacher's attitude, marked by intentional and conscious actions, coincided with the pedagogical practices that promote autonomy in the school context, entitled *Autonomy-Supportive Instructional Behaviors* (ASIBs) and presented by Reeve and Cheon (2021).

Keywords: Autonomy; Independent Study Time; Modern School Movement; 1st Cycle of Basic Education.

Índice:

Introdução:	1
Capítulo I – Contexto e Problemática:	3
1.1. Caracterização do Contexto:.....	3
1.2. Problemática, objetivos e questões de investigação:	6
Capítulo II – Enquadramento Teórico:	8
2.1. Conceito de autonomia:	8
2.1.1. Construção da autonomia em sala de aula:	9
2.1.2. Práticas pedagógicas promotoras da autonomia:	10
2.2. Movimento da Escola Moderna:.....	13
2.2.1. Tempo de Estudo Autónomo (TEA):	14
Capítulo III – Opções Metodológicas:	19
3.1. Tipo de investigação:	19
3.2. Técnicas e instrumentos de investigação:	19
3.3. Procedimentos:	21
Capítulo IV – Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada:	23
4.1. Qual é a intencionalidade pedagógica da professora ao implementar o TEA?	23
4.2. De que forma foi o TEA implementado?.....	26
4.3. Qual é a ação do professor no TEA?	33
4.4. Que estratégias utiliza o professor para avaliar o TEA?.....	37
Capítulo V – Considerações Finais:	41
Referencias Bibliográficas:	44
Anexos:.....	47
Anexo 1: Guião de entrevista à professora titular.....	47
Anexo 2: Guião de entrevista às crianças.	48

Índice de figuras:

Figura 1.	4
Figura 2.	6
Figura 3.	11
Figura 4.	16
Figura 5.	27
Figura 6.	30
Figura 7.	31
Figura 8.	36
Figura 9.	39

Introdução:

O presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada (RPES) foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular Prática Supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, lecionada no último ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade curricular, integrada no último semestre, privilegia a articulação das experiências de estágio com uma componente de investigação sobre um tema a selecionar pelo estudante.

A prática supervisionada iniciou-se no dia 19 de fevereiro de 2025 e terminou no dia 23 de maio de 2025. Ao longo destes três meses de estágio, acompanhei uma turma de 2.º ano de escolaridade composta por 21 crianças, numa escola pública localizada no centro de Lisboa. A professora titular, embora não siga nenhum modelo pedagógico em específico, adota algumas práticas do Movimento da Escola Moderna (MEM).

A temática deste trabalho de investigação emerge deste contexto e está relacionada com um dos módulos de diferenciação pedagógica do MEM: o Tempo de Estudo Autónomo (TEA). Esta escolha reflete o meu interesse profissional pela prática pedagógica enquanto futura professora do 1.º CEB. Com base nas observações feitas e nas entrevistas realizadas, os objetivos do presente estudo consistem em analisar a implementação do TEA na rotina semanal de uma turma e compreender a ação do professor durante estes momentos da semana. Pretende-se, assim, obter uma visão global sobre o papel do docente neste âmbito.

Este RPES organiza-se em cinco capítulos: 1) Contexto e Problemática; 2) Enquadramento Teórico; 3) Opções Metodológicas; 4) Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada; e 5) Considerações Finais.

O primeiro capítulo descreve contexto de estágio em que estive inserida, caracterizando a turma acompanhada e a sua dinâmica de trabalho. De seguida, apresenta a problemática em estudo, explicando de forma mais detalhada os motivos da sua escolha e identifica os objetivos e respetivas questões de investigação.

O segundo capítulo aprofunda a temática em estudo e expõe uma revisão de literatura sobre os temas e conceitos associados, recorrendo a autores e documentos de referência na área de educação. Em primeiro lugar, define-se o conceito de autonomia e explica-se que este é progressivamente construído ao longo da vida pelo indivíduo, em conformidade com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017). Posteriormente, expõem-se um conjunto de práticas pedagógicas promotoras de autonomia em contexto escolar, intituladas *Autonomy-Supportive Instructional Behaviors* (ASIBs) (Reeve & Cheon, 2021). Em

segundo lugar, introduz-se brevemente o modelo pedagógico do MEM e os seus quatro módulos estruturantes. A partir desta introdução, caracteriza-se o quarto módulo: o TEA. Expõem-se os seus objetivos, orientações e organização, destacando o seu papel na promoção da autonomia em sala de aula e no envolvimento dos alunos na sua própria aprendizagem, relacionando-o com os ASIBs.

O terceiro capítulo expõe as opções metodológicas que sustentam esta investigação qualitativa, listando as técnicas e instrumentos de recolha de dados selecionados. São ainda expostos os procedimentos adotados ao longo do processo de investigação.

O quarto capítulo apresenta a análise reflexiva sobre a prática supervisionada organizada em função das questões de investigação formuladas, articulando as observações realizadas durante o estágio com os dados recolhidos no âmbito da investigação e com o quadro teórico desenvolvido. Esta análise visa compreender como foi operacionalizado o TEA na prática e qual é o papel do professor neste momento da rotina semanal.

Por fim, o quinto capítulo reúne as considerações finais do trabalho. Nele são resumidos os principais resultados e refletidas as aprendizagens construídas ao longo deste percurso formativo, a nível profissional.

Capítulo I – Contexto e Problemática:

1.1. Caracterização do Contexto:

A Escola onde realizei a prática supervisionada insere-se num Agrupamento de Escolas público localizado no centro de Lisboa. O histórico edifício onde funciona acolhe cerca de 130 crianças, que se encontram distribuídas por dois grupos de Educação Pré-Escolar e quatro turmas de 1.º CEB, uma por cada ano de escolaridade.

Segundo o Projeto Educativo do Agrupamento (2023–2026), dos 1399 alunos inscritos, 64,2% são alunos portugueses e 35,8% são alunos estrangeiros. Estão representadas quarenta e nove nacionalidades nos seus seis estabelecimentos escolares, logo a população escolar é multicultural. Abraçar esta diversidade faz parte da sua visão e da sua missão, uma vez que pretende ser uma “instituição de educação, de ensino e de inclusão, num contexto de multiculturalidade, onde toda a comunidade educativa (alunos, famílias, não docentes, técnicos especializados, docentes e parceiros) se sintam acolhidos” (p. 20). Devido à vulnerabilidade social e económica da zona envolvente do Agrupamento, este integra ainda o Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), um programa que visa garantir a inclusão e o sucesso escolar.

A turma do 2.º ano de escolaridade que acompanhei ao longo da prática supervisionada é constituída por 21 crianças, nove do sexo masculino e doze do sexo feminino. Destas 21 crianças, quinze são portuguesas e seis são estrangeiras, mais precisamente naturais da Índia (três), do Nepal (uma), do Bangladesh (uma) e dos Estados Unidos da América (uma) (Plano de Trabalho da Turma, p. 1). A nível socioeconómico, seis alunos beneficiam de escalão A e dois alunos beneficiam de escalão B.

De forma geral, o 2.º ano é uma turma calma, interessada e participativa. De acordo com o Plano de Trabalho da Turma referente aos 1.º e 2.º períodos, relativamente ao seu aproveitamento, os alunos revelam uma boa capacidade de concentração e trabalho, tanto individualmente, como em pequenos e grande grupo. Manifestam interesse em aprender, participando de forma ativa e empenhada nas atividades propostas, nas diversas áreas disciplinares. Relativamente ao comportamento, revelam também uma boa consciência das regras da sala de aula, respeitando-as e cumprindo-as. Existem alguns conflitos entre si, normais nesta faixa-etária, mas estes são discutidos e resolvidos em sala, maioritariamente na Reunião de Turma.

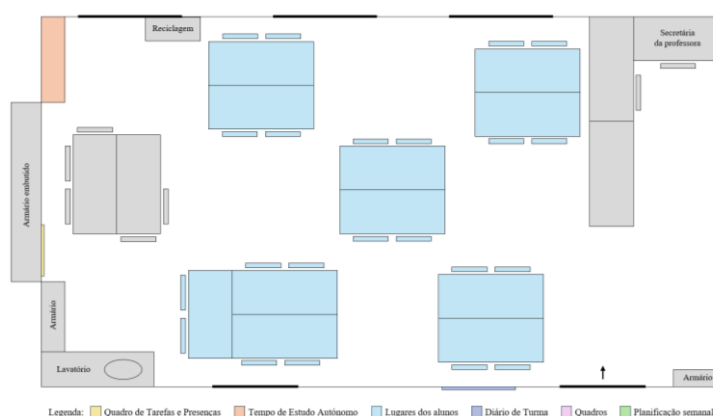
Existem, porém, quatro alunas que revelam mais dificuldades de aprendizagem e, por esse motivo, foram sinalizadas à Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva (EMAEI), para definição e aplicação de medidas seletivas de suporte à aprendizagem, conforme estabelecido pelo Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estas recebem apoio educativo em sala, dado pela professora de educação especial da Escola. As seis crianças de nacionalidade estrangeira mencionadas inicialmente frequentam a disciplina Português Língua Não-Materna (PLNM), três delas avaliadas no nível de proficiência A1. Por fim, três crianças da turma são ainda acompanhadas na Terapia da Fala, apresentando diferentes diagnósticos.

A professora titular já acompanha a turma desde o 1.º ano e, apesar de não se orientar por nenhum modelo pedagógico em específico, adota algumas práticas e instrumentos característicos do Movimento da Escola Moderna (MEM).

A nível espacial (ver Figura 1), as mesas da sala do 2.º ano encontram-se dispostas em ilhas e cada ilha conta, em média, com quatro crianças. As paredes apresentam diversos recursos pedagógicos e instrumentos de pilotagem, alguns construídos pelas próprias crianças, alguns produzidos pela professora, alguns oferecidos pelas editoras dos manuais escolares. Destes, destacam-se o Quadro de Tarefas e o Diário de Turma.

Figura 1.

Planta da sala de aula do 2.º ano



O Quadro de Tarefas orienta alguns momentos da rotina semanal e permite identificar a função de cada aluno em sala (Pinto & Gomes, 2013). Estão disponíveis as seguintes tarefas: 1) “Chefes de Turma”, responsáveis pela avaliação do dia, pela Reunião de Turma e por ajudar noutras tarefas, se necessário; 2) “Cadernos”, responsáveis pela distribuição dos cadernos pela turma; 3) “Português”, “Matemática” e “Estudo do Meio”, responsáveis pela distribuição dos

manuais, cadernos de fichas ou outros recursos da disciplina pela turma; 4) “Quadro”, responsáveis pela escrita diária da data e do nome no quadro, alternadamente; 5) “Lanches”, responsáveis pela distribuição dos lanches da tarde à maioria, fornecidos pela escola; 6) “Presenças”, responsáveis pela anotação das presenças, atrasos e faltas na tabela de registo correspondente; e 7) “Arrumação”, responsáveis por manter a sala arrumada e limpa diariamente. Todos os alunos da turma estão distribuídos por estas tarefas e essa distribuição, assim como avaliação, é feita semanalmente na Reunião de Turma. Este instrumento promove a partilha de poder e de responsabilidade entre todas as crianças (Pinto & Gomes, 2013).

O Diário de Turma define-se como um instrumento mediador da regulação social do grupo e permite compreender o clima relacional da turma (Niza, 1991). Apresenta três colunas – “Gostei”, “Não Gostei” e “Ideias – que podem ser preenchidas pelas crianças ao longo da semana com ocorrências significativas, positivas e negativas, e sugestões.

A nível temporal (ver Figura 2), a rotina diária do 2º ano começa às 9h15. À porta da sala, cada criança escolhe como deseja cumprimentar a professora e realizam os cumprimentos matinais. Já dentro da sala, cumprem a dança do dia, momento no qual imitam os movimentos de uma coreografia. Por volta das 9h30, um dos alunos responsáveis pela tarefa “Quadro” avança e ocorre a escrita da data e do nome, orientada pelo próprio. No seguimento, os alunos responsáveis pelos “Cadernos” avançam e distribuem-nos pela turma, para cada aluno escrever a data e o nome no seu caderno. Posteriormente, começam a trabalhar de acordo com a planificação semanal. De manhã, existe um intervalo de 30 minutos. As aulas recomeçam às 14h00 e, de tarde, o trabalho continua de acordo com a planificação semanal. Antes de terminar o dia, os “Chefes de Turma” cumprem a avaliação do dia, orientada pelos próprios. Às 16h, o tempo letivo termina. A planificação semanal é elaborada pela professora titular e integra sugestões e/ou ideais dos alunos, sempre que estas surgem.

Às segundas-feiras (das 11h15 às 12h15), às quartas-feiras (das 14h45 às 15h45) e às sextas-feiras (das 9h30 às 10h45), ocorre o TEA. Tal como o nome indica, este é um momento de trabalho autónomo individual, no qual cada criança se envolve nas atividades previamente selecionadas de uma lista com variadas opções, disponíveis em sala. Estas atividades são planeadas e posteriormente avaliadas no Plano Individual de Trabalho (PIT), instrumento regulador do TEA (Niza, 2009).

Às sextas-feiras à tarde, a turma realiza ainda a Reunião de Turma, orientada também pelos Chefes de Turma. Neste momento, lê-se e debate-se o Diário de Turma e todos podem

participar, contribuir e esclarecer as ocorrências e sugestões da semana. De seguida, avalia-se as tarefas desempenhadas e redistribui-se as tarefas para a próxima semana, recorrendo ao Quadro de Tarefas. A Reunião de Turma é, assim, um momento privilegiado de desenvolvimento social e moral dos alunos (Niza, 1991; Niza, 1998).

Figura 2.

Tempo de Estudo Autónomo (TEA) na planificação semanal

Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h15	Cumprimentos matinais + Dança do dia + Escrita da data e do nome				
9h30	Português/ PLNM	Português/ PLNM	Português/ PLNM	Matemática	TEA
10h45	Intervalo da manhã				
11h15	TEA	Matemática	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Matemática
12h15	Almoço				
14h00	Matemática	Educação Artística	Educação Física TEA	Português/ PLNM	UBBU Reunião de Turma
15h45	Avaliação do Dia				
16h00	Intervalo da tarde				

1.2. Problemática, objetivos e questões de investigação:

A escolha da problemática a investigar neste RPES não foi imediata. Quando iniciei a prática supervisionada, as práticas e os instrumentos de pilotagem característicos do modelo pedagógico MEM, utilizados diariamente pela professora titular, despertaram de imediato o meu interesse. Os primeiros dias foram passando e eu constatei que os momentos que mais captavam a minha atenção eram aqueles onde os alunos agiam de forma mais autónoma – por exemplo, na escrita diária do nome e da data ou na Reunião de Turma – e a professora titular intervinha apenas se necessário. Ao refletir sobre estas dinâmicas, também com a docente, compreendi que a autonomia demonstrada pelos alunos era o resultado de um trabalho consistente, iniciado ainda no 1.º ano, estruturado pela rotina semanal e potenciado pelos instrumentos e práticas do MEM, que orientam e regulam o dia-a-dia do 2.º ano.

No final da terceira semana de estágio,

“Surgiu o Tempo de Estudo Autónomo (TEA) na rotina semanal da turma (...). Anteriormente, eu também já tinha comentado com a professora M. que tinha interesse em compreender mais sobre esta prática do Movimento da Escola Moderna, pois nunca a observei.” (Diário de Bordo, 7 de março de 2025).

O TEA passou a ser outra das práticas promotoras de autonomia dos alunos do 2.º ano. Foi introduzido pela primeira vez este ano letivo no início do mês de março e integrado na rotina semanal desde então. Tendo a oportunidade de acompanhar parcialmente este momento, a escolha da problemática tornou-se mais evidente. Sendo esta uma prática do meu interesse profissional, com a qual ainda não tinha contactado diretamente, queria compreender melhor a intenção pedagógica da professora ao implementá-la:

(...) reparei de imediato que o cantinho do TEA já estava diferente. A professora já tinha preparado os ficheiros, as fichas e os recursos necessários e já tinha organizado o espaço. Aproximei-me e observei tudo com atenção. Como é que ela escolheu as atividades? Qual terá sido o critério? De que forma organizou o espaço? (Diário de Bordo, 12 de março de 2025).

Contudo, após esta fase inicial, como se mantém esta prática na rotina semanal? Qual é o papel do professor durante os momentos de TEA? Enquanto futura professora de 1.º CEB, estas eram outras questões e/ou dúvidas que também tinha, uma vez que queria compreender a prática na sua totalidade.

Foi a partir destas motivações que se consolidou a problemática a investigar. De seguida, foram definidos dois objetivos de investigação. O primeiro consiste em analisar a implementação do Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e foi operacionalizado através das seguintes questões de investigação:

1. Qual é a intencionalidade pedagógica da professora ao implementar o TEA?
2. Quais são as etapas de implementação do TEA?

O segundo objetivo de investigação consiste em analisar a ação do professor no Tempo de Estudo Autónomo (TEA) e foi concretizado através das seguintes questões de investigação:

1. Qual é a ação do professor no TEA?
2. Que estratégias utiliza o professor para avaliar o TEA?

Capítulo II – Enquadramento Teórico:

2.1. Conceito de autonomia:

A palavra autonomia deriva do grego *autonomos*, mais precisamente de *auto* (próprio) e de *nomos* (lei ou regra), e significa ter as suas próprias leis (Wermke & Salokangas, 2015). Este conceito relaciona-se com a capacidade que um indivíduo tem de estabelecer os seus próprios limites, autorregulando-se, sem a interferência de outro (Moglika, 1999).

Para Peças (2020), a autonomia corresponde à competência de um sujeito para se autogovernar, de modo a alcançar um nível de desenvolvimento que lhe permita agir de forma responsável. Sá e Oliveira (2007) concordam com esta visão e acrescentam que a autonomia “exprime a capacidade, para o indivíduo, de decidir por ele mesmo, o que implica que ele seja racionalmente informado e que influências externas não determinem sua ação” (p. 7). Estes autores ressaltam, porém, que este conceito nem sempre teve um foco individual.

Inicialmente quando surgiu, o termo autonomia relacionava-se com a organização política das cidades gregas e dizia respeito à autonomia do governo para administrar a sociedade da época, ou seja, o conceito era utilizado numa perspetiva coletiva. Só mais tarde é que o termo se ampliou e aprofundou, passando a referir-se à autonomia do indivíduo, e começou também a ser utilizado numa perspetiva individual (Debus, 2018; Sá & Oliveira, 2007). Independentemente da sua evolução histórica, o conceito de autonomia esteve e continua a estar intimamente ligado ao de liberdade, uma vez que a autonomia pressupõe, de forma implícita, a liberdade para escolher (Moglika, 1999). Tal como referem Sá e Oliveira (2007), só “é autônomo um ser capaz de agir livremente” (p. 9).

Esta capacidade de ação livre e autorregulada ganha particular importância em educação, onde a autonomia é associada tanto a políticas, como a práticas educativas (Wermke & Salokangas, 2015). No contexto português, esta pode assumir múltiplas dimensões – a autonomia da escola, a autonomia curricular, a autonomia dos docentes, a autonomia pedagógica, entre outras – e é não só um direito constitucional para todos os intervenientes escolares, como uma competência a desenvolver pelo aluno ao longo do seu percurso (Sá & Oliveira, 2007).

Conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o artigo 3.º afirma que deve ser respeitada a autonomia pessoal do aluno, considerando não apenas as suas necessidades, mas também os seus interesses e preferências, bem como a expressão da sua identidade cultural e linguística. O docente deve, assim, criar oportunidades para a criança participar na tomada de decisões sobre o seu próprio processo educativo. No seguimento, o artigo 21.º do Decreto-Lei

n.º 55/2018, de 6 de julho, reforça igualmente a importância da autonomia no desenvolvimento do aluno, ao estabelecer que, na ação educativa, deve ser assegurado o seu envolvimento e intervenção cívica e privilegiada a iniciativa, a autonomia, a responsabilidade e o respeito pela diversidade humana e cultural.

Estas diretrizes legais vão ao encontro do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, documento estruturante do sistema educativo português (Martins et al., 2017). Entre as competências que se pretende que o aluno alcance até ao final da escolaridade obrigatória, destaca-se a área de competência Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, que evidencia a necessidade de o aluno se autoconhecer e autorregular, estabelecer objetivos, tomar decisões conscientes e agir com responsabilidade. Esta área de competência reflete uma visão da autonomia como um processo de construção contínuo, “numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida” (Martins et al., 2017, p. 26).

2.1.1. Construção da autonomia em sala de aula:

Nenhum ser humano nasce autónomo. Nos primeiros tempos de vida, a dependência do bebé em relação ao adulto é total, uma vez que a sua sobrevivência depende inteiramente de cuidados externos, como a alimentação ou a higiene. Por outras palavras, o bebé não possui ainda a capacidade de se autogovernar e isso evidencia a sua natural ausência de autonomia (Sá & Oliveira, 2007).

Assim, segundo Sá e Oliveira (2007), “o ser humano torna-se autónomo” (p. 8) ao longo da vida. O senso de autonomia é adquirido, numa primeira fase, na primeira infância e vai sendo gradualmente construído pela criança à medida que cresce. Quando vivenciada, Lee e Reeve (2017, citados Reeve & Cheon, 2021) descrevem uma sensação de satisfação sentida, associada a sentimentos prazerosos. Sendo a escola um contexto propício à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências (Martins et al., 2017), a construção de autonomia deve ser uma prioridade, sobretudo no 1.º CEB.

Neste processo, o ambiente de sala de aula pode facilitar ou condicionar tal construção. Estudos realizados neste âmbito demonstram diferenças significativas entre contextos autoritários e contextos democráticos (Stefanou et al., 2004): enquanto os primeiros contribuem para o baixo desempenho dos alunos, provocam ansiedade e criam dependência da criança em relação ao adulto (e.g. Boggiano & Katz, 1991), os segundos contribuem para a sua motivação intrínseca (e.g. Zuckerman et al., 1978), provocam uma sensação de vitalidade (e.g. Ryan & Deci, 2000)

e são promotores da autonomia. Deci e Ryan (1994) defendem ainda que a autonomia é melhor apoiada em salas onde existem mais oportunidades para as crianças escolherem e participarem ativamente no seu processo de aprendizagem, e não quando este é regulado por punições e recompensas extrínsecas, por exemplo.

Em suma, ambientes distintos influenciam de forma diferente a construção da autonomia pelo aluno. Reconhecer estas evidências e desenvolver um ambiente democrático, que apoie os alunos a serem efetivamente autónomos, deve ser assim o objetivo de qualquer docente (Stefanou et al., 2004). E por ambiente democrático entende-se não apenas a ausência de autoritarismo, mas principalmente a existência de participação ativa, de respeito pela opinião de todos e de *feedback* contínuo e construtivo (Stefanou et al., 2004). Afinal, assim como Moglika (1999) afirma, “uma ação pedagógica só é efetivamente democrática, isto é, estrutura[da] para a autonomia quando se baseia, desde o seu início, no interesse genuíno, na necessidade e na motivação intrínseca da criança” (p. 63).

2.1.2. Práticas pedagógicas promotoras da autonomia:

Para Pinto e Gomes (2013), o adulto em sala de aula é um modelo de comportamento para a criança: “os comportamentos frequentes dos adultos influentes para a criança tendem a ser copiados por esta e são uma forma muito eficaz de aprendizagem” (p. 47). Por este motivo, as ações do professor assumem um papel decisivo na criação do ambiente educativo. Como afirmam Stefanou et al. (2004), o que o docente faz ou diz em sala pode influenciar fortemente as intenções de aprendizagem dos alunos, o seu envolvimento e os seus comportamentos em sala. Deste modo, se um docente pretende ser promotor de autonomia, as suas práticas devem estar alinhadas nesse sentido.

Reeve e Cheon (2021) identificam um conjunto de práticas pedagógicas, intituladas *Autonomy-Supportive Instructional Behaviors* (ASIBs), que se revelam eficazes na promoção da autonomia em contexto escolar. Estas organizam-se segundo duas origens: a postura pedagógica centrada no aluno e o tom interpessoal compreensivo nas interações professor-aluno.

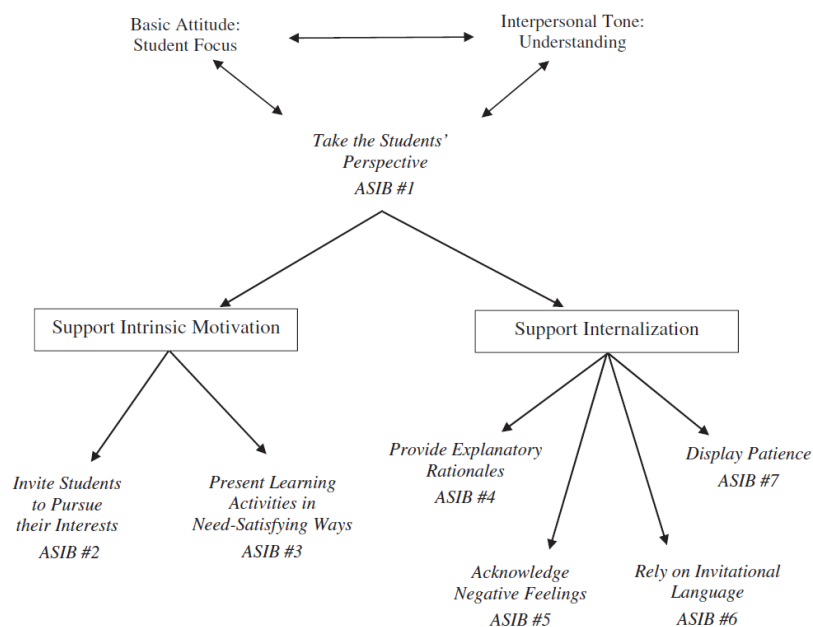
A primeira origem caracteriza-se pelo foco no aluno durante a ação pedagógica. Ao invés de considerar apenas os objetivos definidos por si, o docente deve adotar uma postura curiosa, interessada e disponível para compreender o que os alunos pensam, sentem ou precisam. Isto possibilita a integração dos contributos das crianças e o ajuste das atividades em função dos mesmos. A segunda origem corresponde à maneira como o professor comunica com os alunos.

A adoção de um tom empático e compreensivo transmite não só que o docente se importa com os sentimentos das crianças e que deseja ouvir as suas preocupações, mas também que está disponível para, mais uma vez, ajustar a sua prática pedagógica às necessidades evidenciadas (Reeve & Cheon, 2021).

A interiorização destas duas origens permite ao professor assumir, de forma intencional, a perspectiva do aluno (ASIB #1). De acordo com os mesmos autores (2021), esta primeira prática implica que o docente se coloque no lugar dos alunos, tendo como objetivo compreender como estes vivenciam e interpretam o que acontece na sala de aula. Para isso, o adulto precisa de descentrar-se da sua própria perspectiva e dar prioridade às necessidades, interesses e sentimentos da turma, através do diálogo e da recolha formal e informal de *feedback*. Ao fazê-lo, cria-se um cenário propício à operacionalização dos *Autonomy-Supportive Instructional Behaviors*, ou seja, à construção da autonomia. Os restantes ASIBs dividem-se de acordo com dois grandes objetivos: apoiar a motivação intrínseca dos alunos e apoiar a internalização do que é proposto em sala (ver Figura 3).

Figura 3.

Autonomy-Supportive Instructional Behaviors (ASIBs). In Reeve & Cheon (2021, p. 56)



A motivação intrínseca relaciona-se com o envolvimento do aluno numa atividade pelo interesse e prazer que esta lhe proporciona. Esta forma de motivação manifesta-se quando as crianças sentem vontade de explorar, experimentar e desenvolver as suas competências, de forma espontânea e autónoma (Reeve & Cheon, 2021). Para sustentar este primeiro objetivo,

surgem duas práticas pedagógicas: incentivar os alunos a refletir sobre os seus interesses (ASIB #2) e apresentar propostas ajustadas às necessidades dos alunos (ASIB #3). A primeira privilegia que o professor incentive os alunos a integrar os seus interesses pessoais nas atividades que desenvolvem em sala. Tendo em consideração que o interesse é, por si só, um suporte à autonomia, atividades que vão ao encontro dele(s) serão melhor apropriadas pelas crianças. A segunda exige que o professor ofereça aos alunos oportunidades de escolha sobre que tipo de atividades são significativas para si. Ao convidar os alunos a refletir sobre que propostas ou atividades preferem, o professor incentiva-os a olhar para dentro de si mesmos e a refletir sobre os seus próprios interesses e objetivos (Reeve & Cheon, 2021).

A internalização relaciona-se com o processo de apropriação dos valores, regras e crenças do meio social em que o aluno está inserido, integrando-os de forma pessoal (Reeve & Cheon, 2021). Para sustentar este segundo objetivo, surgem quatro práticas pedagógicas: explicar e justificar pedidos (ASIB #4), reconhecer e aceitar sentimentos negativos (ASIB #5), utilizar linguagem convidativa (ASIB #6) e, por fim, ser paciente (ASIB #7). A primeira centra-se em fornecer justificações claras sobre o porquê de certas tarefas ou pedidos. Ao revelar a utilidade e pertinência das atividades propostas, o professor ajuda os alunos a atribuírem sentido ao que estão a fazer, o que favorece a internalização das tarefas. A segunda implica que o professor encare os sentimentos menos positivos decorrentes de uma tarefa (frustração, tédio, ansiedade, entre outros) como oportunidades para reconstruir experiências de aprendizagem mais significativas. Quando tais sentimentos surgem, o professor deve primeiro ouvi-los, aceitá-los e validá-los e só depois criar condições para que os alunos se voltem a envolver de forma autónoma no que estavam a realizar. A terceira requer que o professor utilize uma linguagem convidativa e respeitosa da autonomia dos alunos, assim como um tom de voz mais calmo e compreensivo. Ao incluir sugestões abertas durante o seu discurso, o objetivo é convidar o aluno a refletir para depois agir de forma autónoma. Por última, a quarta refere-se à capacidade do professor demonstrar calma, confiança e respeito face às possíveis dificuldades dos alunos. Isto traduz-se em dar tempo e espaço aos alunos para trabalhar ao seu ritmo, de acordo com as suas próprias formas de pensar e aprender (Reeve & Cheon, 2021).

Coletivamente, estas sete práticas pedagógicas correspondem à concretização diária de um ensino promotor da autonomia. Segundo Cheon et al. (2018, citados por Reeve & Cheon, 2021), estas tendem a ocorrer em simultâneo e estão positivamente interligadas. A sua integração intencional pelo professor na sua ação pedagógica contribui, assim, para a criação de um ambiente de aprendizagem mais autónomo.

2.2. Movimento da Escola Moderna:

Criado em 1965 e formalizado em 1976, o Movimento da Escola Moderna (MEM) é uma associação pedagógica de professores e outros profissionais de educação que promove valores e práticas participativas e democráticas em contexto escolar, numa perspetiva sociocultural e comunicativa baseada nos contributos de Lev Vigotski, Jerome Bruner e outros autores de referência (Movimento da Escola Moderna, 2025a; Serralha, 2001).

O modelo pedagógico do MEM propõe a gestão cooperada do currículo entre alunos e professor, na qual “os educandos responsabilizam-se por colaborarem com os professores no planeamento das atividades curriculares, por se interajudarem nas aprendizagens que decorrem de projetos de estudo, de investigação e de intervenção e por participarem na sua avaliação” (Movimento da Escola Moderna, 2025b). Esta gestão é planeada, negociada e avaliada nos Conselhos de Cooperação Educativa, reuniões diárias ou semanais que estruturam os ciclos de trabalho dos alunos e regulam a sua vida escolar e social (Niza, 1991).

A agenda semanal, elaborada colaborativamente durante o Conselho, é o instrumento que organiza o tempo e distribui as diferentes atividades curriculares pela semana, planeando a dinâmica de trabalho da turma (Pinto & Gomes, 2013). Estas atividades são organizadas em módulos de diferenciação pedagógica (Niza, 1998). De acordo com a sintaxe do modelo pedagógico do MEM, de forma resumida, estes módulos são:

- 1) **Projetos de Trabalho Cooperativo:** neste módulo, os alunos constroem o seu conhecimento de forma cooperativa, através de projetos de investigação ou de intervenção de natureza científica, artística, social, entre outras, tendo como objetivo compreender e desenvolver os conteúdos do currículo (Movimento da Escola Moderna, 2021; Niza, 1998).
- 2) **Circuitos de Comunicação:** neste módulo, os alunos partilham e apresentam as produções resultantes dos seus projetos, através de exposições, publicações, apresentações, entre outras formas. Esta comunicação do processo e dos resultados ajuda-os a estruturar o conhecimento e atribui um sentido social à aprendizagem (Movimento da Escola Moderna, 2021; Niza, 1998).
- 3) **Trabalho Curricular Coletivo:** neste módulo, os alunos estruturam, de forma ativa, coletiva e formativa, as diversas aprendizagens curriculares com a mediação do professor. A ação educativa é, assim, negociada e acordada por todos os intervenientes em sala (Movimento da Escola Moderna, 2021; Niza, 1998).

4) Tempo de Estudo Autónomo (TEA): neste módulo, cada aluno estuda e aprofunda os conteúdos curriculares autonomamente, orientando-se pelo seu PIT (Movimento da Escola Moderna, 2021). Este módulo será aprofundado no ponto seguinte.

Outro aspeto central no modelo pedagógico do MEM é a organização do “cenário pedagógico”, como refere Santana (2000, p. 31). As mesas dos alunos estão agrupadas no centro da sala e esta é a sua zona de trabalho principal. À volta, junto às paredes, organizam-se diversas áreas de apoio, gerais e específicas, que sustentam as atividades da turma (Niza, 1998; Pinto & Gomes, 2013). De acordo com Niza (1998), as áreas de apoio gerais são: um armário com os materiais coletivos da turma, devidamente organizados e identificados; uma bancada de ficheiros utilizados no TEA, também devidamente identificados; e um placard que organiza os instrumentos de pilotagem do MEM. As áreas de apoio específicas são temáticas e orientadas para o desenvolvimento de competências associadas às diferentes áreas disciplinares. Grave-Resendes e Soares (2002, citadas por Pinto & Gomes, 2013) afirmam ainda que todos os materiais e recursos disponíveis nas áreas devem estar acessíveis aos alunos, para que estes possam utilizá-los de forma autónoma.

Ao concretizar estes módulos e ao desenvolver este cenário pedagógico, constrói-se em sala uma comunidade de aprendizagem democrática, onde todos aprendem com todos num ambiente de cooperação, entreajuda e responsabilidade partilhada (Niza, 1998; Santana, 2000).

2.2.1. Tempo de Estudo Autónomo (TEA):

O TEA é um dos quatro módulos centrais do modelo pedagógico do MEM. Serralha (2007) caracteriza-o como “uma estrutura de suporte às aprendizagens” (p. 174), que tem como objetivo proporcionar aos alunos um tempo para treinarem, aprofundarem e/ou ampliarem o seu conhecimento sobre os conteúdos curriculares em que sentem mais necessidade ou dificuldade. Integrado na agenda semanal da turma, deve ser-lhe reservado, idealmente, cerca de uma hora por dia (Niza, 1998).

Durante este tempo, os alunos podem trabalhar a pares, em pequenos grupos ou com o professor. Estas modalidades de trabalho colaborativo refletem os contributos de Vygotsky (1978, 1991, citado por Pinto & Gomes, 2013): de acordo com a perspetiva sócio cognitivista desenvolvida pelo autor, a aprendizagem decorre das atividades realizadas no contexto sociocultural em que a criança está inserida e é impulsionada pelas interações sociais que nele acontecem, isto é, através do relacionamento com os outros. Desta forma, o trabalho com os pares ou com o adulto

durante as sessões de TEA permite à criança trabalhar competências que esta ainda não consegue desenvolver autonomamente (Serralha, 2007). Durante o trabalho com o adulto, em particular, o professor deve adotar intencionalmente a perspectiva do aluno (ASIB #1). Ao focar-se na criança durante a sua ação pedagógica e ao priorizar as suas necessidades, interesses e sentimentos, o professor apoiará o aluno de forma mais eficaz, respeitando os objetivos que o próprio definiu (Reeve & Cheon, 2021).

Porém, como o próprio nome indica, o TEA visa a gradual autonomia do aluno. Para tal, como Daniels (2003, p. 156, citado por Serralha, 2007) afirma, “o ideal é que o estudante vá reduzindo seu nível de dependência da estrutura de apoio à medida que avança na sequência de aprendizagem” (p. 175). Nesse sentido, neste tempo, o aluno deve, progressivamente, assumir um trabalho mais individual. Sempre que necessitar de apoio, este deve ser previamente acordado (Niza, 2009).

Esta redução gradual de auxílio é essencial, pois permite a transição da regulação externa, mediada por outros (pares ou adulto), para a autorregulação. Trata-se de um processo interno complexo, que exige da criança um esforço ativo e consciente na gestão do seu conhecimento, do seu percurso e dos materiais ao seu dispor (Pinto & Gomes, 2013; Serralha, 2007). Contudo, ao fazê-lo, a criança desenvolve não só a sua autonomia, como também concretiza as fases da Aprendizagem Autorregulada, descritas por Pinto e Gomes (2013) e apresentadas de seguida.

O TEA é regulado pelo PIT, um instrumento pedagógico “contínuo e sistemático que permite a cada aluno a condução do seu próprio processo, através de uma permanente regulação no grupo” (Santana, 2000, p. 32) A sua elaboração permite-lhe ir ganhando uma maior consciência sobre o seu percurso escolar, nomeadamente sobre aos seus interesses, conquistas e dificuldades (Pinto & Gomes, 2013).

Como referem Liberal (2010) e Serralha (2007), o PIT orienta e monitoriza a totalidade da ação do aluno ao longo de uma semana letiva. Para tal, este documento divide-se em vários espaços, que apoiam a planificação, o desenvolvimento e a avaliação dos diferentes módulos e rotinas do MEM. Conforme se pode ver na Figura 4, estes espaços são: um espaço destinado à identificação do aluno, da data e do número do plano; um espaço destinado ao TEA (a laranja); um espaço destinado aos trabalhos por projeto (a roxo); um espaço destinado às comunicações feitas à turma (a azul); um espaço destinado à sua tarefa semanal (a amarelo); e, por fim, um espaço destinado à avaliação do trabalho realizado (a verde).

De acordo com Liberal (2010), a área destinada ao TEA “lista as actividades que os alunos podem realizar durante a semana de trabalho, ao nível das diferentes áreas curriculares do 1.º CEB” (p. 40). Essas atividades, organizadas numa tabela como exemplificado no PIT apresentado por Santana (1999) (ver Figura 4), podem incluir: escrita de textos, fichas de leitura, fichas de matemática, ditado a pares, leitura, entre outras. Na coluna seguinte, o aluno indica o número de atividades que planeia realizar. À medida que as vai concretizando, assinala-as nos quadrados correspondentes. Na última coluna, regista o número de tarefas efetivamente realizadas, o que permite visualizar claramente o que foi cumprido, o que ficou por cumprir e do que foi realizado além do planeado inicialmente (Santana, 1999).

Figura 4.

Exemplo de Plano Individual de Trabalho (PIT). Adaptado de Santana (1999)

Plano Individual de Trabalho nº 26
 Nome: Vélio Semana de 2/5/99 a 7/5/99

A minha tarefa: Leitura

	O que penso fazer	O que fiz
Escrita de textos		0
Trabalho de texto a meios		0
Fichas de Leitura		7
Fichas de Ortografia		0
Fichas de Matemática	2	1
Fichas de Contas	1	1
Fichas de Problemas	1	2
Ditado a pares		0
Leitura	2	2
Escrita no computador		0
Correspondência		0
TOTAL	6	10

Projecto: Água O que vou fazer: Revisar Leitura Balanço: ●

O grupo: Vélio, Ana J. e Ana B.

Comunicação à turma: Apresentação de trabalhos
 Outros trabalhos: carta colectiva
 Trabalho com a professora: João
 Apoio a outro colega: João

A minha avaliação do trabalho: trabalhei bem Orientações e sugestões dos colegas e da professora:

A área de apoio ao TEA em sala de aula deve sustentar esta lista de atividades. Devem ser disponibilizadas um conjunto de recursos diversificados, como ficheiros com níveis de dificuldade crescente e ficheiros autocorretivos, devidamente identificados. Devem também ser facultados material de apoio, como manuais, materiais manipuláveis, dicionários, livros, computadores, entre outros. Todos devem estar acessíveis aos alunos, para que estes os possam utilizar autonomamente (Pinto & Gomes, 2013; Serralha, 1999).

Ainda neste espaço, podem ser expostos os instrumentos de controlo e pilotagem do TEA, como mapas de registo informativos, que refletem o percurso já realizado pelos alunos. Com uma simples observação, estes conseguem identificar as atividades já concluídas e escolher, de forma autónoma, as próximas a realizar (Serralha, 1999).

O funcionamento do TEA segue uma rotina semanal que espelha as três fases da Aprendizagem Autorregulada distinguidas por Lopes da Silva (2004, citada por Pinto & Gomes, 2013): a fase de antecipação e preparação; a fase de execução e controlo; e a fase de autorreflexão e autorreação. Esta abordagem trata-se, nas palavras da autora (2004, citada por Pinto & Gomes, 2013), de um “processo ativo, onde os sujeitos determinam os objetivos que conduzem a sua aprendizagem, através da monitorização, do controlo e da regulação do seu comportamento, perseguindo a sua meta” (p. 13).

Na fase de antecipação e preparação, no início da semana, o aluno estabelece objetivos e define o seu plano de ação. Estes devem ser desafiantes, mas exequíveis (Pinto & Gomes, 2013). Esta fase corresponde ao momento de planeamento individual do PIT, que acontece à segunda-feira no Conselho de Cooperação. Aqui, o aluno escolhe as atividades da lista que planeia realizar. Inicialmente, esta escolha vai ao encontro dos seus gostos e interesses pessoais; gradualmente, passa a basear-se nas suas necessidades de aprendizagem (Liberal, 2010; Serralha, 2007).

Neste processo, são promovidos dois ASIB (Reeve & Cheon, 2021): ao integrar os seus gostos e interesses pessoais numa fase inicial de planeamento do PIT, os alunos tendem a envolver-se mais nas atividades e a apropriar-se melhor dos conteúdos ali trabalhados, uma vez que estas reforçam a sua motivação intrínseca (ASIB #2); ao terem de escolher que atividades preferem realizar durante a semana, os alunos são conduzidos a olhar para dentro de si mesmos e a refletir sobre o que lhes é mais significativo (ASIB #3), ou seja, a desenvolver a sua “capacidade reflexiva e crítica” (Serralha, 1999, p. 73).

Na fase de execução e controlo, ao longo da semana, os alunos concretizam o plano delineado inicialmente. Esta é a fase mais longa e observável (Pinto & Gomes, 2013). À mesma, correspondem as sessões diárias de TEA, onde cada aluno gere de forma autónoma o seu tempo e recursos, com o objetivo de cumprir as atividades planeadas no PIT (Serralha, 1999).

Como refere Santana (2000), “é hoje consensual que todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (p. 30). Posto isto, nesta fase, o professor deve mostrar-se calmo e respeitar o tempo e o espaço de cada aluno para trabalhar de acordo com as suas próprias formas de aprendizagem (ASIB #7) (Reeve & Cheon, 2021). Aprender é um “processo social complexo” (Fontes & Freixo, 2004, citados por Pinto & Gomes, 2013, p. 20), logo a realização das atividades planeadas pode naturalmente desencadear sentimentos menos positivos em sala, como frustração ou ansiedade. Caso estes surjam, o docente deve primeiro ouvi-los e validá-

los para, depois, incentivar os alunos a retomar as atividades de forma autónoma (ASIB #5) (Reeve & Cheon, 2021).

Na fase de autorreflexão e autorreação, os alunos avaliam o trabalho desenvolvido, comparando o seu desempenho real com o desempenho pré-estabelecido (Pinto & Gomes, 2013). Esta fase corresponde aos dois momentos de avaliação do PIT (Serralha, 2007): o primeiro ocorre no final de cada sessão diária de TEA e corresponde ao balanço que o próprio aluno faz sobre o seu trabalho naquele dia; o segundo ocorre à sexta-feira, no Conselho de Cooperação, e corresponde à reflexão conjunta sobre o processo de aprendizagem de cada aluno da turma (Liberal, 2010). Para Santana (2000), “a aprendizagem é um acto intencional” (p. 31), logo os alunos devem estar conscientes do que o currículo exige deles. Assim, neste segundo momento de avaliação, o professor deve explicar e justificar as suas recomendações para a semana seguinte (ASIB #4), de modo a revelar a pertinência das atividades sugeridas no processo de aprendizagem dos alunos e ajudá-los a atribuir-lhe sentido (Reeve & Cheon, 2021).

Ao longo desta rotina semanal de trabalho, a forma como o docente atua e comunica em sala é relevante: “se o adulto aplica entusiasmo e intensidade em determinadas atividades, a criança tende a envolver-se nelas, atribuindo-lhes importância” (Pinto & Gomes, 2013, p. 46). Nesse sentido, utilizar linguagem convidativa (ASIB #6) (Reeve & Cheon, 2021), baseada numa comunicação respeitosa e promotora de autonomia, que encoraje a reflexão crítica e a tomada de decisão autónoma, é fundamental para o sucesso do TEA.

Como sublinha Zimmerman (2000, citado por Pinto & Gomes, 2013), esta rotina de trabalho é cíclica: “o retorno de anteriores desempenhos é usado para reajustar as ações seguintes” (p. 38). Assim, a avaliação realizada numa semana influencia o planeamento da semana seguinte e esta rotina semanal repete-se continuamente, ao longo do ano letivo.

Com turmas cada vez mais diversas, o TEA representa uma forma eficaz de operacionalizar a diferenciação pedagógica e rentabilizar a heterogeneidade presente nas salas de aula atuais (Serralha, 1999). Ao implementar esta prática pedagógica, o docente promove não só uma educação mais inclusiva, como também uma maior justiça e sucesso escolar (Serralha, 2007). O TEA, regulado pelo PIT, é por isso uma prática pedagógica promotora “do crescimento pessoal, social e moral das crianças” (Serralha, 1999, p. 73).

Capítulo III – Opções Metodológicas:

3.1. Tipo de investigação:

Para responder ao objetivo e às questões de investigação formuladas, foi escolhida uma abordagem qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994), caracterizada por ocorrer no ambiente natural do fenómeno em análise. Esta assenta ainda numa perspetiva compreensiva: “na necessidade de compreender e interpretar o significado dos fenómenos sociais” (Alves & Azevedo, 2010, p. 48). De acordo com Bogdan e Biklen (1994), o investigador insere-se no contexto durante um período de tempo considerável para estudá-lo e entendê-lo com maior profundidade, pois sabe que “as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (p. 48). Desta forma, o contacto direto com os participantes é uma ferramenta privilegiada para compreender de forma contextualizada determinados aspetos educativos, nomeadamente as suas interações e ações.

A recolha de dados, numa investigação qualitativa, assume um carácter descritivo, sob a forma de palavras e/ou imagens, e estes registos devem respeitar e ilustrar fielmente o que acontece. Qualquer pormenor pode revelar-se significativo, logo o investigador deve estar atento ao ambiente que o rodeia e analisá-lo cuidadosamente (Bogdan & Biklen, 1994).

Outra característica de uma investigação qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), é a sua natureza indutiva. Isto significa que a direção da investigação é construída à medida que esta avança e à medida que se recolhem e interpretam dados. Por outras palavras, este tipo de investigação é flexível (Alves & Azevedo, 2010): no início da investigação, o foco é amplo; gradualmente, vai-se estreitando, consoante a sua evolução. Neste sentido, é comum o processo investigativo ser mais significativo para o investigador do que o próprio resultado ou produto final da investigação.

Por fim, Bogdan e Biklen (1994) destacam ainda o papel do investigador qualitativo, que tem como objetivo compreender adequadamente as perspetivas e experiências dos participantes no estudo. Este papel exige o questionamento constante da sua parte, mas garante que o significado e o sentido que o informador atribui às situações é corretamente apreendido.

3.2. Técnicas e instrumentos de investigação:

De acordo com Aires (2015), numa investigação qualitativa, as técnicas e instrumentos de recolha de dados podem ser agrupados em duas categorias: as diretas/interativas ou as

indiretas/não-interativas. Para este trabalho de investigação, foram utilizadas duas técnicas diretas/interativas, por permitirem um contacto mais próximo com o contexto educativo em estudo: a observação qualitativa e a entrevista semiestruturada.

A observação qualitativa é uma técnica primordial, que permite o investigador recolher informação “através do contacto directo com situações específicas” (Aires, 2015, p. 25). Assim, a observação qualitativa é naturalista, porque ocorre no ambiente natural dos participantes, e é não-intervencionista, porque não intervém, manipula ou estimula o contexto observado. Colás (1992, citada por Aires, 2015) identifica três etapas da observação: primeira, a seleção progressiva de cenários a observar; segunda, a recolha e o registo de informação observada; e terceira, o tratamento de protocolos recolhidos, isto é, a análise da realidade observada. Estas três etapas permitem clarificar e compreender aspetos significativos da investigação.

Durante as observações, o instrumento utilizado foi um caderno de campo e nele foram registadas as interações ocorridas entre os alunos, entre os alunos e a professora ou entre os alunos e eu própria. Foram anotados também acontecimentos relevantes para a compreensão do TEA, como a sua rotina, episódios de colaboração, pedidos de ajuda aos adultos em sala ou momentos de tomada de decisão. Este registo mais informal, em vez da utilização de um instrumento estruturado, permitiu captar as situações no próprio momento e valorizar os aspetos mais significativos para a investigação.

A entrevista qualitativa é uma técnica comum, utilizada para obter dados descritivos através do discurso do sujeito entrevistado (Bogdan & Biklen, 1994). Pode ser realizada num cenário mais formal, previamente marcada, ou num cenário mais informal, integrada numa conversa espontânea. Em ambos os casos, o entrevistado deve sentir-se confortável para partilhar a sua experiência. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas variam a nível do grau de estruturação, podendo ser estruturadas, semiestruturadas ou não-estruturadas. Assim, podem contemplar perguntas mais fechadas ou mais abertas, respetivamente.

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, o instrumento usado foi um guião de entrevista com perguntas orientadoras, concebido para abordar quatro temas principais do TEA, relacionados com as quatro questões de investigação, mas sem perder a flexibilidade para explorar outros que surgissem na conversa. Este guião foi adaptado consoante o entrevistado, de forma a garantir que as perguntas fossem claras e adequadas a cada um.

O guião de entrevista destinado à professora titular incluiu, entre outras, questões como: Que materiais, recursos e atividades foram preparados? Como os escolheu?; Qual é o seu papel nos

momentos de TEA?; Que tipo de interações privilegia nos momentos de TEA? (ver Anexo 1). Relativamente ao guião destinado aos alunos, foram formuladas perguntas como: As atividades do TEA são fáceis ou difíceis? Acrescentavas ou retiravas alguma?; O que é que a professora M. faz enquanto vocês estão a trabalhar?; Quem é que a professora M. ajuda durante o TEA? Como é que ajuda? (ver Anexo 2).

3.3. Procedimentos:

A observação qualitativa iniciou-se a partir do momento em que o TEA foi integrado na rotina semanal da turma, a 10 de março de 2025, e prolongou-se até ao final da minha prática supervisionada, a 23 de maio de 2025. Ao longo deste período, foram recolhidos dados descritivos e reflexivos sobre o TEA, principalmente às quartas e sextas-feiras, uma vez que a prática supervisionada acontecia maioritariamente nos últimos três dias da semana. A partir de 5 de maio de 2025, a observação foi também possível às segundas-feiras, o que permitiu obter uma compreensão total e contínua do momento.

Numa primeira fase de observação, o foco centrou-se na ação da professora titular durante os momentos de TEA no geral, tendo como objetivo compreender de forma mais ampla como esta procedia nestes tempos. Registou-se no caderno de campo de que forma a docente iniciava o TEA, quais eram os seus passos durante as sessões ou que tipo de instruções eram dadas à turma, por exemplo. Progressivamente, este foco ajustou-se e aprofundou-se e, numa segunda fase de observação, centrou-se na ação da professora em situações mais específicas. Registou-se no caderno de campo momentos em que a docente apoiava individualmente uma criança, orientava um grupo de alunos ou avaliava os PIT. Esta seleção de momentos surgiu também de forma espontânea, de acordo com a sua relevância pedagógica na altura, à medida que se foi acompanhando a turma.

Paralelamente, acompanhou-se dois alunos às segundas-feiras (12 e 19 de maio de 2025), com o intuito de compreender de que forma a avaliação da professora sobre o trabalho da semana anterior influenciava o planeamento da semana seguinte, registado no PIT. Foram selecionados intencionalmente um aluno com maior autonomia e uma aluna com menor autonomia, com base nas observações já realizadas. Nestes momentos, realizou-se a gravação áudio das interações entre os alunos e eu própria, de modo a assegurar o registo fidedigno das falas das crianças.

Procedeu-se à realização das entrevistas semiestruturadas à professora titular e a seis alunos da turma, organizados em dois grupos de três. As entrevistas, orientadas por um guião previamente

definido (ver Anexos 1 e 2), procuraram captar a perspetiva dos diferentes intervenientes sobre o TEA. Todas foram gravadas em áudio, previamente autorizadas por todos os entrevistados, de forma a garantir mais uma vez a fidelidade dos registos e possibilitar uma posterior análise mais rigorosa.

Após esta fase de recolha, realizou-se uma leitura atenta e a transcrição total das anotações do caderno de campo e dos áudios para um documento digital. Numa primeira etapa, a informação foi organizada de acordo com os quatro temas centrais presentes nos guiões de entrevista. Posteriormente, foram identificados padrões e estabelecidas relações entre dados semelhantes, de forma a responder às quatro questões de investigação inicialmente definidas. Deste processo, emergiram naturalmente quatro categorias, que foram transformadas em subcapítulos no Capítulo IV e foram ajustadas ao longo da construção da análise reflexiva.

Capítulo IV – Análise Reflexiva decorrente da Prática Supervisionada:

Neste capítulo, foi realizada uma análise de conteúdos que integra e articula toda a informação recolhida ao longo deste trabalho de investigação. Os resultados serão apresentados em quatro subcapítulos correspondendo, respetivamente, às quatro questões de investigação inicialmente formuladas, e sustentados pelo quadro teórico previamente exposto.

Cada subcapítulo organiza-se ainda em dimensões, definidas de acordo com a natureza dos dados recolhidos para facilitar a sua análise e interpretação.

4.1. Qual é a intencionalidade pedagógica da professora ao implementar o TEA?

Neste subcapítulo responde-se à questão de investigação “Qual é a intencionalidade pedagógica da professora ao implementar o TEA?”. A análise reflexiva organiza-se em duas dimensões: a primeira explora o significado atribuído ao TEA pela professora e pelos alunos, bem como o seu funcionamento prático em sala de aula; a segunda aborda as motivações e objetivos pedagógicos que, segundo a própria docente, orientam esta prática.

Significado e funcionamento:

A professora titular define o TEA como um tempo em que os alunos trabalham autonomamente e desenvolvem, progressivamente, uma maior consciência de si próprios, mais precisamente das suas necessidades e dificuldades. Assim como a própria refere na entrevista, este é um momento onde as crianças começam *a tomar opções conscientes daquilo que é necessário para a sua aprendizagem*. Santana (2000) confirma esta visão e afirma que esta tomada de consciência é gradual e regulada pelo grupo.

A interpretação das seis crianças entrevistadas sobre o TEA vai ao encontro desta perspetiva. Para a S., este momento *serve para treinarmos e aprendermos a trabalhar sozinhos. Para sabermos fazer as coisas sozinhos e não estarmos sempre no quadro a trabalhar com a professora M*. Já a F. refere que *serve para aprendermos mais sobre o que não sabemos. Fazemos mais coisas sobre o que temos mais dificuldade. É para treinar!*. Ambas as respostas revelam a apropriação do sentido formativo do TEA pelas alunas e confirmam que esta prática pedagógica é, de facto, “uma estrutura de suporte às aprendizagens” (Serralha, 2007, p. 174).

Embora o TEA seja uma prática com diretrizes definidas pelo MEM, na sala do 2.º ano este módulo foi ajustado às necessidades e características da turma. Assim, neste contexto educativo,

o TEA organiza-se em três sessões, inseridas na rotina semanal, cada uma com cerca de uma hora de duração – duração média também indicada por diversos autores (e.g. Niza, 1998; Pinto & Gomes, 2013; Santana, 2000; Serralha, 2007).

Às segundas-feiras, das 11h15 às 12h15, o TEA inicia-se com a devolução dos PIT e das atividades realizadas na semana anterior, já avaliados e corrigidas. A professora pede às crianças para lerem com atenção o *feedback* escrito por si e, a alguns alunos, reforça-o oralmente. Segue-se a distribuição dos novos PIT e a professora relembra o preenchimento do número, do nome, do código por cores e da tarefa semanal. Os alunos planeiam autonomamente o seu trabalho para aquela semana, selecionando e marcando cinco atividades na tabela, na coluna onde diz “Total” (Santana, 1999). Dirigem-se ao espaço do TEA, recolhem a atividade que desejam realizar e regressam ao seu lugar para trabalhar. No final desta sessão, os alunos guardam o PIT e as atividades realizadas dentro da sua mica e, posteriormente, guardam a mica no organizador de documentos na área destinada ao TEA na sala.

Caso exista alguma informação ou novidade no TEA, esta é comunicada no seguimento da distribuição dos novos PIT. Por exemplo, no dia 5 de maio, a professora informou que existia uma atividade obrigatória naquela semana: “Escrita de textos”. Esta obrigatoriedade surgiu porque a própria identificou que os alunos necessitavam de treinar a escrita. Assim, pediu-lhes que marcassem a atividade no local correspondente na tabela, com um 1. No dia 12 de maio, eu comuniquei à turma que o Jogo da Memória sobre os órgãos vitais, construído anteriormente por todos, ia ficar disponível na área de Estudo do Meio dentro de um envelope e que se inseria nos “Outros Trabalhos”, caso quisessem jogá-lo.

Às quartas-feiras, das 15h às 15h45, os alunos recolhem o seu PIT e trabalham autonomamente consoante o planeado para a semana. À medida que vão concluindo as atividades, vão dando baixa das mesmas na coluna da tabela de acordo com o código (Santana, 1999): Fiz sem ajuda; Fiz com ajuda; Fiz fora do TEA. No final desta sessão, guardam novamente o PIT e atividades realizadas no local correspondente.

Às sextas-feiras, das 9h30 às 10h30, os alunos recolhem mais uma vez os PIT e retomam o trabalho projetado para a semana. Nos últimos 10 minutos da sessão, tempo médio também mencionado por Niza (2009), a professora pede para concluírem a atividade em curso e solicita que cada aluno avalie o seu desempenho semanal, assim como a sua tarefa. Solicita ainda que, assim que terminarem, se dirijam até ela. Aluno a aluno, verifica rapidamente se o trabalho planeado pelo próprio foi cumprido e, em alguns casos, questiona-o (*Então não fizeste a*

atividade obrigatória?) e/ou dá feedback (Tantas atividades! Muito bem A., parabéns!). De seguida, todas as atividades são agrafadas ao PIT e guardadas na mica, para serem posteriormente corrigidas.

Ao longo das semanas, esta rotina foi sendo interiorizada por todos os intervenientes do TEA – alunos, professora titular e eu –, tornando-se cada vez mais fluída e natural. Progressivamente, os alunos que necessitavam de mais auxílio foram deixando de o pedir, o que revela a tal transição da regulação externa para a autorregulação, descrita por Pinto e Gomes (2013), e gradual conquista de autonomia pessoal e moral, indicada por Serralha (2007).

Contudo, há um aspeto desta rotina semanal que merece ser refletido: a ausência de regulação do TEA pelo grupo, nos Conselhos de Cooperação Educativa. De acordo com Serralha (1999),

É a partir da avaliação feita em Conselho de Cooperação semanal que cada criança elabora a sua planificação registada no PIT, partindo das necessidades sentidas, das sugestões apresentadas pelos companheiros e pelo(a) professor(a) para ultrapassar dificuldades detectadas na avaliação da semana anterior. (p. 72)

Na sala do 2.º ano, embora exista a Reunião de Turma à sexta-feira à tarde, esta não se destina à avaliação e reflexão conjunta do TEA. No início da semana, à segunda-feira, não existe também um momento de planificação partilhada, onde cada criança ouve as orientações e recomendações dos colegas e da docente (Serralha, 2007). Esta ausência de tempos coletivos para planear e avaliar o TEA poderia, à partida, ser um fator limitativo do desenvolvimento da autorregulação e autonomia dos alunos. No entanto, Pinto e Gomes (2013) apresentam outra perspetiva sobre os Conselhos de Cooperação, afirmando que estas sessões de trabalho tendem a ser longas e a gerar cansaço nas crianças, que ficam gradualmente menos envolvidas no que está a acontecer. Assim, apesar de considerar que a regulação coletiva do TEA poderia potenciar ainda mais as conquistas acima descritas, reconheço também que a sua ausência não prejudica o seu desenvolvimento.

Enquanto futura professora do 1.º CEB, identifico-me particularmente com a sugestão de Liberal (2010), que propõe uma abordagem intermédia baseada na sua experiência profissional. Segundo o autor, “a avaliação colectiva dos PIT’s, em Conselho de Cooperação, não tem que forçosamente passar por todas as crianças numa só sessão” (p. 39), podendo realizar-se de forma rotativa e envolvendo apenas três a quatro alunos por sessão. Este equilíbrio parece-me o ideal, pois permite momentos de avaliação e reflexão conjunta, como defende Serralha (1999), sem comprometer o envolvimento da turma.

Motivações da implementação:

Compreender as motivações que levam um professor a implementar uma determinada prática pedagógica é essencial para interpretar quais são os seus objetivos e esta era uma das minhas principais curiosidades. Quando questionada sobre o que motivou a implementação do TEA na rotina semanal da turma, a professora titular destacou, em primeiro lugar, *é o que desenvolve nos alunos: competências como a autonomia, a responsabilidade e a autorregulação*. Esta motivação revela a preocupação e o comprometimento da docente em promover a área de competência Desenvolvimento Pessoal e Autonomia, presente no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, que pressupõe que o aluno, ao longo do seu percurso escolar, se autoconheça e se autorregule, estabeleça objetivos, tome decisões conscientes e aja com responsabilidade (Martins et al., 2017).

No seguimento, a docente refere também outra motivação relevante. O TEA confere-lhe mais tempo para acompanhar os alunos, *sejam aqueles que apresentam mais dificuldades de aprendizagem e precisam de maior apoio, sejam aqueles que não têm tantas dificuldades, mas que podem e devem ser estimulados*. Serralha (1999) confirma esta vantagem. Nas palavras da autora, as sessões de TEA “possibilita ao(à) professor(a) um espaço e um tempo para apoio rotativo e individualizado às crianças que lho solicitem” (p. 72). Desta forma, ao estabelecer um espaço e um tempo estruturado na rotina onde os alunos podem trabalhar autonomamente, a professora consegue gerir de forma mais eficaz a diversidade de necessidades da turma (Santana, 2000). Por este motivo é que o TEA operacionaliza a diferenciação pedagógica.

4.2. Quais são as etapas de implementação do TEA?

Neste subcapítulo responde-se à questão de investigação “Quais são as etapas de implementação do TEA?”. A análise reflexiva organiza-se em três dimensões: a primeira diz respeito à preparação prévia dos materiais necessários; a segunda à organização do espaço físico do TEA; a terceira à forma como esta prática foi comunicada pela professora aos alunos.

Preparação:

A implementação de uma prática pedagógica como o TEA exige uma fase prévia de preparação e organização, que reflete também intenções pedagógicas de um professor. Quando questionada sobre o que foi necessário preparar antes de implementar esta prática, a professora titular referiu

primeiramente o PIT, explicando que selecionou as atividades a incluir na lista e que reorganizou o documento construído no ano letivo anterior, do modo a incluir um espaço para o aluno identificar e avaliar a sua tarefa semanal e um espaço para a auto e heteroavaliação.

À semelhança do funcionamento do TEA, também o PIT se ajustou ao contexto educativo em que é utilizado e às características e necessidades da turma, identificadas pela professora. Desta forma, o documento utilizado pelo 2.º ano contempla (ver Figura 5): um espaço destinado à identificação do aluno e do número do plano; um espaço destinado ao TEA (a laranja); um espaço destinado à sua tarefa semanal (a amarelo); e um espaço destinado à avaliação do trabalho realizado durante a semana (a verde). Os espaços destinados aos trabalhos por projeto e às comunicações, destacados por Liberal (2010) e Serralha (2007) anteriormente, não são aqui contemplados porque não integram formalmente a rotina da turma. Este PIT foi ajustado à dinâmica de trabalho e à faixa-etária da turma, centrando-se em monitorizar o TEA.

Figura 5.

Plano Individual de Trabalho (PIT) utilizado pelo 2.º ano

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Nome: _____ Plano de 28 / 4 / 2025 a 2 / 5 / 2025

Código: _____

Fiz sem ajuda Fiz com ajuda Fiz fora do TEA

		O que posso fazer no TEA	Total	O que fiz
PORTUGUES	Escrita de textos			
	Ditado a pares (manual)			
	Leitura			
	Ficheiro de ortografia			
	Ficheiro de gramática			
	Fichas do manual			
	Fichas do caderno de fichas			
MATEMÁTICA	PLNM			
	Operações			
	Problemas			
	Inventar problemas			
	Ficheiro de Matemática			
EST. MEIO	Fichas do manual			
	Estudar			
	Rebóis			
OUTROS	Costura			
	Acabar trabalhos			

AVALIAÇÃO:
Tarefa: _____ Cumpri Podia ter cumprido melhor

Trabalhei com: _____

O que achei do meu trabalho	Comentário de um adulto

De seguida, a docente mencionou a construção de alguns materiais, como os “Ficheiros de Leitura”, e a reutilização de outros disponíveis nos kits dos manuais escolares, como os “Ficheiros de Ortografia” ou os “Ficheiros de Matemática”. Estes últimos ficheiros são autocorretivos e foram escolhidos especialmente para o TEA pela professora por esse motivo, indo ao encontro do que afirma Niza (2009): as atividades disponíveis no TEA “deverão dispor de guiões de autocorreção em separado para facilitar a sua utilização em trabalho autónomo”

(p. 4). Mantendo os ficheiros originais, a professora fotocopiou-os e agrupou as fotocópias aos originais com clips, o que possibilita a recolha autónoma dos mesmos pelos alunos.

Assim como explicado pela própria, esta seleção cuidada e criteriosa de atividades teve em consideração as necessidades reais da turma no momento e teve como objetivo trabalhar determinados conteúdos curriculares que estavam a ser abordados e que necessitavam de ser mais praticados ou melhor consolidados. Nas suas palavras, *selecionei o que seria mais conveniente para eles na altura*. De acordo com Niza (1998), este é justamente um dos propósitos do TEA: “treinar capacidades e competências curriculares guiados por exercícios propostos em ficheiros (...) ou realizar quaisquer outras actividades de consolidação e desenvolvimento das aprendizagens” (p. 17) nas diferentes áreas disciplinares.

Esta seleção foi também uma forma de concretizar, mais uma vez, a diferenciação pedagógica: ao disponibilizar diversas opções no PIT, cada aluno pode escolher livremente aquelas que considera que mais precisa de trabalhar para evoluir no currículo, por melhor se ajustarem às suas necessidades naquele momento (Santana, 1999). Esta escolha de atividade representa, assim, a concretização dos ASIB #2 e ASIB #3 descritos acima: em simultâneo, a professora incentiva os alunos a integrarem os seus gostos pessoais no planeamento do PIT e responde adequadamente às diferentes necessidades de aprendizagem da turma, respetivamente (Reeve & Cheon, 2021).

Ao longo das semanas, estas necessidades naturalmente mudaram. Portanto, no dia 12 de maio (segunda-feira), as atividades disponíveis na área do TEA foram atualizadas pela docente. Antes do início desta sessão, a professora titular retirou alguns “Ficheiros de Português” e “Ficheiros de Matemática” já trabalhados pela maioria dos alunos e acrescentou outros, que *vão ao encontro dos conteúdos curriculares que andamos a trabalhar mais recentemente*. De acordo com Santana (1999; 2000), esta adequação dos recursos disponíveis ao percurso de aprendizagem das crianças faz parte da manutenção do TEA. A novidade dos materiais funciona como um estímulo e reforça a motivação intrínseca dos alunos.

Organização:

A organização do espaço físico destinado ao TEA na sala é um dos aspetos mais importantes desta prática pedagógica, porque pode potenciar ou condicionar a autonomia dos alunos. Na sala do 2.º ano, a área de apoio ao TEA localiza-se ao fundo da sala (ver Figura 1), a um canto, e as atividades estão dispostas numa estante com várias prateleiras e num armário embutido

junto à janela, que correspondem à “bancada de ficheiros para trabalho autónomo” apontada por Niza (1998, p. 9). Assim como explicado pela professora titular, *tentei dividir o espaço por áreas disciplinares: a área do Português, a área da Matemática e a área do Estudo do Meio*. Cada uma encontra-se devidamente identificada e contém os respetivos materiais e ficheiros de trabalho. Esta disposição e organização dos recursos, ao mesmo tempo acessível e estruturada, permite que os alunos utilizem este espaço de forma livre e autónoma, conforme sublinha Santana (1999). Quando pretendem, por exemplo, um “Ficheiro de Ortografia”, estes sabem que devem dirigir-se à área de Português, identificável pela sua etiqueta, para recolhê-lo.

Os PIT ficam guardados também neste espaço, mais precisamente num organizador de documentos com divisórias, disposto em cima da estante e ao alcance de todos os alunos (Santana, 1999). Cada criança tem o seu espaço individual, também devidamente identificado, para guardar o documento e respetivas atividades realizadas e todas sabem onde encontrar o seu trabalho. Ao longo das semanas, este processo tornou-se progressivamente mais rápido, organizado e automático. Numa fase inicial, observei que as crianças tinham tendência a dirigir-se à área do TEA para recolher os PIT todas ao mesmo tempo. Com a orientação da professora titular, começaram a organizar-se numa fila. Numa fase final, já aguardavam pacientemente a sua vez e respeitavam a ordem de chegada dos colegas. Esta evolução retrata, mais uma vez, o gradual desenvolvimento da autorregulação.

Durante a entrevista, a docente reconheceu que esta área de apoio poderia estar mais bem organizada. A F. concorda com esta visão: *Às vezes pomos aqui os clips e fica muito desorganizado. Podíamos fazer com que este espaço ficasse mais organizado*. Contudo, como a professora também refere, nem sempre as salas e as Escolas dispõem do espaço físico e/ou dos recursos necessários para essa melhor organização. Um exemplo simples disso mesmo é o organizador dos PIT: um material simples, mas fundamental ao funcionamento do TEA na sala do 2.º ano, que foi adquirido pela docente, e não disponibilizado pela Escola. Esta realidade evidencia as limitações frequentemente identificadas pelos docentes, por vezes difíceis de contornar. Contudo, embora reconheça-as, a professora titular adapta esta prática pedagógica aos recursos disponíveis no contexto educativo em que está inserida, procurando garantir o bom funcionamento do TEA sem comprometer a sua intencionalidade pedagógica.

Dentro de cada área, contudo, fui observando que algumas crianças demonstravam alguma dificuldade em identificar corretamente determinadas atividades. Na área da Matemática, por exemplo, era frequente a confusão entre os diferentes ficheiros disponíveis, como destacou o DA. na entrevista: *Eu às vezes confundo as operações e os outros ficheiros de matemática... É*

confuso! Esta dificuldade resultava, na maioria das vezes, em pedidos de ajuda à professora, a mim ou aos colegas, como o mesmo aluno confirmou de seguida: *Peço sempre ajuda às pessoas que estão lá*, o que não é suposto. De acordo com Pinto e Gomes (2013), o TEA é um momento semanal no qual os alunos planeiam, gerem e avaliam o seu trabalho de forma autónoma. Se estes pedem ajuda para encontrar as atividades, isso significa que não estão criadas todas as condições ao bom funcionamento desta prática pedagógica (Santana, 1999) e que o desenvolvimento da autonomia está comprometido. Desta forma, enquanto futura professora do 1.º CEB, foi necessário refletir sobre como solucionar esta dificuldade diagnosticada.

Como solução, no dia 22 de maio, propus aos alunos a construção a pares de etiquetas identificadoras das atividades disponíveis no TEA, em conformidade com o que defende Niza (2009): “todo o trabalho de estudo autónomo terá de se apoiar num conjunto vasto de recursos, devidamente classificados para permitirem uma fácil identificação e utilização” (p. 4). Comecei por explicar à turma que tinha observado a confusão descrita acima e que alguns alunos mantinham, inclusive, relatado nas entrevistas – como sugeriu a S.: *Acho que qualquer dia podíamos pedir à professora M. para nós próprios arrumarmos esta parte*. De seguida, perguntei-lhes se achavam útil que as atividades do TEA estivessem identificadas. A resposta foi unânime, por isso avançamos com a proposta.

Projetei no quadro o levantamento inicial que fiz dos títulos a escrever nas etiquetas: “Plano Individual de Trabalho”, “Biblioteca”, “Escrita de textos”, “Fichas de leitura”, “Ficheiro de ortografia”, “Ficheiro de português”, “Operações”, “Ficheiro de matemática” e “Costura”. As crianças validaram-nos e acrescentaram ainda outro: “Ficheiro de Números e Operações”. Em conjunto, dividimos os títulos pelos pares e, uma vez distribuídos os papéis, cada par trabalhou na sua etiqueta durante cerca de 15 minutos, escrevendo o respetivo título e ilustrando-a livremente (ver Figura 6).

Figura 6.

Construção das etiquetas identificadoras das atividades disponíveis no TEA



Esta simples proposta revelou-se muito mais do que uma tarefa de organização. Ao envolver os alunos na construção das etiquetas – ou naquilo que Santana (1999) descreve como “gestão cooperada do espaço e dos materiais” (p. 19) –, promoveu-se uma maior responsabilização sobre a área de apoio ao TEA, até então organizada apenas pela professora titular. Depois deste momento, este cantinho passou a ser, de forma simbólica, um bocadinho mais dos alunos.

Concluídas as etiquetas, plastifiquei-as e coloquei-as nos respetivos locais ainda nesse mesmo dia. Ao entrar na sala no dia seguinte, 23 de maio, a reação das crianças foi de entusiasmo e agrado com o resultado final (ver Figura 7). Durante o TEA dessa sexta-feira, nenhuma criança se dirigiu a mim, à professora ou a outro colega para pedir ajuda quanto à localização das atividades. Naturalmente, não é possível avaliar a eficácia desta intervenção com base numa única observação. Para perceber o seu verdadeiro impacto, seria necessário acompanhar, ao longo de mais semanas, a forma como os alunos interagem com o espaço reorganizado. Ainda assim, neste primeiro momento, as etiquetas pareceram cumprir o seu objetivo.

Figura 7.

Resultado final das etiquetas identificadoras



Para concluir este subcapítulo, destaco um comentário feito pela A.: *O TEA é bom. Podemos escolher as coisas que queremos fazer, mas às vezes eu fico triste. Eu escolho sempre fazer costura, mas nunca tenho cartão, não tenho fio, não tenho nada. E às vezes não tenho tempo!*. Este testemunho evidencia que, apesar da liberdade de escolha proporcionada pelo TEA, nem sempre os alunos conseguem cumprir o que planeiam por diversos motivos, o que pode gerar frustração. A “Costura”, atividade mencionada com entusiasmo pelos seis alunos entrevistados (A atividade que mais gosto de fazer é robôs ou costura, disse por exemplo a C.) e frequentemente planeada nos PIT, estava mais esquecida e acabava por ser menos realizada.

Ao propor a construção das etiquetas, tive também a intenção de dar mais visibilidade a esta atividade, que corresponde a um interesse comum da maioria dos alunos. A reorganização do espaço possibilitou-me colocá-la num lugar de maior destaque na área de apoio ao TEA e garantir que os materiais necessários à sua realização, como agulhas, linhas e cartão, estivessem disponíveis. Mais importante ainda, esta reorganização permitiu-me valorizar as necessidades, interesses e sentimentos gentilmente partilhados pelas crianças e adotar, intencionalmente, a sua perspetiva (ASIB #1) (Reeve & Cheon, 2021). Através do diálogo, e mostrando-me curiosa e compreensiva, procurei escutar com atenção o que os alunos me transmitiram nas entrevistas e ajustar um detalhe desta prática pedagógica que, apesar de simples, comunica às crianças que foram ouvidas.

Comunicação:

A forma como uma nova prática pedagógica é comunicada aos alunos influencia diretamente a forma como estes a compreendem e se envolvem com a mesma (Reeve & Cheon, 2021). Quando questionada sobre como foi (re)introduzido o TEA à turma, a professora recordou que esta prática já tinha sido implementada no ano letivo anterior e que a maioria dos alunos se lembrava da dinâmica. Assim, no dia 10 de março, relembrou apenas as principais regras do funcionamento do TEA e explicou que estariam disponíveis um conjunto de atividades no PIT, projetando o documento no quadro. Reforçou ainda *que podiam escolhê-las de acordo com os seus gostos ou com o que precisam de trabalhar*. Esta forma de comunicar está alinhada com o que defende Liberal (2010). Este autor salienta que esta apresentação inicial do TEA e explicitação do PIT à turma é essencial “para que as crianças [possam] (...) apropriar-se das suas funções e usá-lo da forma mais eficaz possível” (p. 40).

Os seis alunos entrevistados confirmam estes aspetos. Segundo a S., *Ela disse: Meninos, hoje vamos fazer uma coisa nova: o TEA. O TEA é uma folha com uma lista que vocês vão ter de preencher para treinarem trabalhar sozinhos*. Já o M. acrescentou: *Ela explicou a parte do meio [tabela com atividades] e depois explicou que tínhamos de preencher o número do PIT em cima, escrever o nome e a data. Depois pintamos o código. Em baixo, temos um sítio para dizermos se cumprimos a tarefa. Depois escrevemos o que achamos do nosso trabalho e a professora M. diz o que achou*. A F., por sua vez, foi mais direta: *Nós já sabíamos mais ou menos como era, porque já tínhamos feito no 1.º ano*. Estas respostas revelam que a continuidade educativa facilitou significativamente a (re)introdução do TEA na rotina semanal.

Mais adiante na entrevista, a docente sublinhou que explicou aos alunos a importância de planearem cinco atividades de Português e de Matemática por semana. Só após cumprirem este objetivo mínimo, *ai sim podem escolher atividades mais lúdicas, mas que também trabalham uma série de competências: por exemplo, os robôs, que trabalham a matemática e eles gostam muito, ou a costura, que desenvolve a motricidade fina e a orientação espacial.* Na minha perspectiva, este terá sido o aspeto mais reforçado nesta (re)introdução do TEA, uma vez que todas as crianças entrevistadas reforçaram-no também a mim. O DA. explicou: *Temos de marcar obrigatoriamente cinco atividades de português e matemática por semana. Depois podemos acrescentar outras atividades.* A CA. clarificou: *Podem ser três de português, duas de matemática. Ou três de matemática, duas de português. Tem é de ser equilibrado!.*

Ao estabelecer claramente esta regra desde o início do TEA, a professora confere aos alunos liberdade para escolher, ainda que com uma estrutura definida. E este equilíbrio é fundamental, principalmente numa fase inicial da prática pedagógica. Como confirmam Pinto e Gomes (2013), ao “estarem imersos num ambiente estruturado e claro, os alunos sentem-se seguros e desenvolvem estratégias de gestão da sua aprendizagem no espaço pedagógico que conhecem e do qual têm consciência” (p. 106).

4.3. Qual é a ação do professor no TEA?

Neste subcapítulo responde-se à questão de investigação “Qual é a ação do professor no TEA?”. A análise reflexiva organiza-se em duas dimensões: a primeira incide sobre o papel da professora nos momentos de TEA; a segunda aborda algumas estratégias de apoio utilizadas pela própria para responder às dúvidas e questões dos alunos.

Papel da professora:

Durante a observação dos momentos de TEA ao longo das semanas, foi possível constatar que a professora titular adota um papel orientador, ajustando intencionalmente a sua ação às necessidades dos alunos e às exigências no momento. Esta postura não é pontual; pelo contrário, revela antes um padrão de ação: a docente assegura, em primeiro lugar, que todos os alunos estão orientados e envolvidos autonomamente no seu trabalho e, só depois, presta apoio mais específico a um ou mais alunos. Este padrão é consciente e confirmado pela própria: *Tento sempre orientar os alunos que, às vezes, têm mais dificuldade em fazê-lo sozinhos. E verifico se os outros alunos precisam de ajuda e auxilio-os, se necessário. (...) Tento também sentar-*

me ao pé de um durante um tempo razoável, para tentar ajudá-lo a fazer algumas atividades. Esta postura revela uma ação pedagógica promotora da autonomia dos alunos, sem deixar de garantir um acompanhamento atento. Esta ação remete, assim, para o modelo de ação mediada desenvolvido por Vygotsky (1991) e apresentado por Pinto e Gomes (2013), no âmbito da Aprendizagem Autorregulada. De acordo com este modelo, o apoio prestado pelo adulto vai sendo gradualmente ajustado e retirado à medida que a criança vai interiorizando o processo em que está envolvida – neste caso, o planeamento, o desenvolvimento e a avaliação do TEA, regulado pelo PIT.

Na sala do 2.º ano, foi possível observar e vivenciar isso mesmo. Como referido anteriormente, a rotina do TEA foi sendo gradualmente interiorizada por todos os presentes em sala ao longo das semanas. Mas este processo só foi possível porque contou com a mediação da docente: numa fase inicial, esta assumia um papel mais diretivo, conduzindo e orientando as ações dos alunos, sempre que necessário; com o tempo, foi-se afastando e partilhando este controlo, ou seja, promovendo a autonomia e a autorregulação; numa fase final, cedeu o controlo às crianças para estas trabalharem de forma mais autónoma e individual, mas mantendo-se sempre disponível na retaguarda, cumprindo a «função de uma confiável e estruturante “audiência”», conforme afirma Vygotsky (1991, citado por Pinto & Gomes, 2013, p. 48).

Esta forma de estar com os alunos está alinhada com o ASIB #7, uma das práticas pedagógicas que sustentam a internalização, que implica justamente que o professor seja paciente e confie nas capacidades dos alunos, respeite os seus tempos e ritmos de aprendizagem e lhes dê o espaço necessário para experimentar, errar e avançar (Reeve & Cheon, 2021).

As respostas partilhadas pelas crianças confirmam alguns destes pontos. A CA. explicou que a professora *às vezes costuma ficar aqui* [na ilha de apoio ao fundo da sala]. *Costuma ajudar-nos. Também costuma andar pela sala para ver os nossos trabalhos.* A S. acrescenta: *Ela costuma corrigir os trabalhos e costuma também ajudar as pessoas.* O M., de forma mais direta e prática, refere: *Ela ajuda-nos e agrafa as coisas.* Estas respostas demonstram que, apesar de estarem envolvidos no seu trabalho, os alunos estão também atentos ao que acontece à sua volta não só envolvendo a professora, mas também os restantes colegas.

Relativamente ao foco do apoio da docente durante o TEA, foi possível observar que esta dedica mais tempo e atenção às crianças que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, indo ao encontro do que defende Niza (2009): “o professor ocupa o tempo de estudo autónomo da turma para apoiar os alunos em quem diagnosticou dificuldades nas aprendizagens curriculares”

(p. 3). Assim, ainda que reconheça a importância de acompanhar todos os alunos, como referido na entrevista, é natural que a sua ação se foque naqueles que apresentam necessidades acrescidas. O D. confirma-o: *Ela ajuda as pessoas com um bocadinho mais de dificuldades, pessoas que ainda não falam 100% português.* A CA. concorda e acrescenta: *Sim, os meninos de PLNM. E a L.!* Já a F. identifica os mesmos alunos, mas inclui-se: *A L., a J. e a mim às vezes.*

Por fim, quando questionada sobre qual é o seu papel no TEA, a professora reforçou ainda um aspeto relevante: *Provavelmente se tivesse implementado o TEA desde o início do ano letivo, a esta altura [maio] provavelmente já poderia haver uma tabela de parcerias. Por exemplo, num dos blocos de TEA da semana, os alunos poderiam já ter parcerias agendadas com os colegas.* De facto, a implementação de uma prática pedagógica como o TEA a meio do ano letivo pode condicionar os seus resultados, porque os alunos podem não ter o tempo suficiente para desenvolver todo o seu potencial. Contudo, ao destacar este comentário, não é sobre este aspeto que quero refletir, mas sim sobre outros dois.

O primeiro aspeto relaciona-se com o apoio durante o TEA, que pode também ser dado pelos próprios alunos da turma, através do trabalho a pares ou em pequenos grupos (Pinto & Gomes, 2013). Como afirma Serralha (2007), “os estudantes ajudam-se uns aos outros a realizar actividades para as quais ainda não se sentem seguros, por não possuírem competências suficientes que lhes permitam uma resolução autónoma” (p. 174). Desta forma, embora o apoio do adulto continue a ser fundamental, valorizar o apoio entre pares revela-se igualmente importante, especialmente num ambiente educativo que se pretende democrático, participativo e colaborativo. Afinal, e recordando a perspetiva sócio cognitivista de Vygotsky (1934, citado por Pinto & Gomes, 2013), é através da interação com os outros e com o meio sociocultural que a aprendizagem acontece e é a partir desta que a criança se desenvolve.

O segundo aspeto relaciona-se com esta *tabela de parcerias* referida pela docente, que se enquadra nos instrumentos de controlo e pilotagem do TEA, complementares ao PIT, indicados por Serralha (1999). Esta tabela teria potenciado, efetivamente, a gestão das parcerias entre os alunos e reforçado o seu envolvimento na organização do seu tempo e trabalho semanal, uma vez que estes momentos de trabalho conjunto devem ser decididos antes da sessão de TEA começar (Niza, 2009).

Para além desta tabela de parcerias, considero agora que outros instrumentos de registo do trabalho individual e coletivo teriam também sido úteis para tornar mais visível o percurso de cada aluno. Em vários momentos de escolha e recolha de ficheiros, observei que algumas

crianças se mostravam confusas e indecisas quanto aos ficheiros já realizados, mesmo estando estes numerados. Enquanto futura professora de 1.º CEB, acredito que um registo de ficheiros, como sugerido por Santana (1999) (ver Figura 8), teria facilitado este processo. Como a autora sublinha, “a visibilidade que [os instrumentos de registo] dão das realizações de cada um, obrigam a um confronto permanente dos alunos com as suas produções o que determina uma continuada adequação ao processo de aprendizagem” (p. 21). Deste modo, estes instrumentos teriam servido não só para organizar visualmente a informação, mas também para promover a autonomia e a autorregulação dos alunos.

Figura 8.

Exemplos de instrumentos de registo do trabalho feito (Santana, 1999, pp. 21-22)

The figure shows two examples of record sheets. The first is a grid titled "Ficheiro de Matemática - 1" with columns numbered 1 to 14 and rows listing student names. The second is a grid titled "Registo de leituras - Maio" with columns for "Histórias", "Poemas", "B.D.", "Revistas", "Jornais", and "L. de consulta", and rows listing student names. Both grids use black squares to indicate completed work.

Estratégias de apoio aos alunos:

Neste contexto educativo, foi possível observar e identificar três principais estratégias utilizadas pela docente durante o apoio aos alunos nos momentos de TEA:

1) Uso de instruções claras e diretas – Afirmações como *Agora vamos fazer isto, Lê lá o que está aí escrito, Essa não... Esta aqui!* ou *Agora vamos escrever frases* ilustram como a professora recorre a orientações verbais simples e convidativas, que ajudam os alunos a compreender o que a atividade prevê e orientam-nos na sua realização.

2) Uso do questionamento – Perante um pedido de ajuda, a docente opta por formular perguntas, na sua maioria abertas, como *Só isso? Eles não fazem mais nada com o dinheiro?, O que está aí escrito?, Tem quantas sílabas?* ou *Qual é o verbo andar aqui?*. Esta estratégia tem como objetivo não fornecer as respostas aos alunos, mas antes promover a sua reflexão e estimular seu raciocínio sobre a sua dúvida ou dificuldade.

3) Devolução do pensamento à criança – Relacionada com a estratégia anterior, esta consiste em devolver a responsabilidade de pensar e refletir ao aluno, encorajando-o a procurar uma solução de forma autónoma. *Não sei, pensa lá o que eles podem fazer...* ou *O que tu achas?* são exemplos formulados pela professora.

Estas estratégias são utilizadas, mais uma vez, de forma intencional e consciente, como confirmado pela docente na entrevista: *Quando trabalho com os alunos, faço perguntas orientadoras para que eles pensem sobre as atividades enquanto as realizam.* As crianças, por sua vez, também reconhecem-nas. A A. afirmou: *Ela ajuda assim: ela não diz a resposta, mas diz para contarmos e para pensarmos.* O M. acrescentou: *Ela não pode dar a resposta, se não não aprendemos!* e, no seguimento, a A. complementa: *Tu também não nos dizes a resposta! Tu ajudas-nos!* Por fim, a CA. dá um exemplo concreto relativamente à ajuda da professora titular: *Quando resolvemos os problemas, ela diz-nos para escrevermos os dados e depois ajuda-nos a pensar sobre as contas.* Estas observações refletem com clareza práticas pedagógicas promotoras de autonomia, mais precisamente o ASIB #6 (Reeve & Cheon, 2021). Ao adotar uma linguagem convidativa e um tom de voz mais calmo e compreensivo, a professora cria condições para que os alunos se sintam seguros para refletir sobre o que está a fazer e posteriormente agir de forma autónoma.

4.4. Que estratégias utiliza o professor para avaliar o TEA?

Neste subcapítulo responde-se à questão de investigação “Que estratégias utiliza o professor para avaliar o TEA?”. A análise reflexiva organiza-se apenas numa dimensão e explora as práticas da docente enquanto avaliadora do trabalho realizado pelos alunos no TEA.

Avaliação da professora:

Após a autoavaliação dos alunos, realizada nos últimos 10 minutos das sessões de TEA às sextas-feiras, segue-se a avaliação do trabalho semanal por parte da professora titular. Neste ponto, foi também possível observar e identificar um ciclo de trabalho, confirmado novamente pela própria:

1) Verificação do cumprimento do PIT – A professora começa por verificar se as atividades planeadas no início da semana foram realizadas, conferindo o trabalho dos alunos e assinalando com um visto no retângulo correspondente.

2) Correção das atividades – A professora procede à correção das atividades realizadas, o que lhe permite avaliar o grau de compreensão dos alunos relativamente aos conteúdos curriculares ali trabalhados. Nas suas palavras, *é muito bom realizarmos a avaliação porque, apesar de termos a noção que eles estão a trabalhar, quando vou corrigir o PIT fico orgulhosa de ver o que eles fizeram sem orientação nenhuma minha.*

3) Escrita de um comentário – A professora lê a autoavaliação do aluno e escreve um comentário sobre o seu trabalho, no espaço corresponde no PIT. De acordo com Santana (1999), estes comentários “vão regulando o ritmo de produção e ajudando a direccionar a planificação do trabalho da semana seguinte” (p. 21). Por estes motivos, devem ser formulados numa perspetiva *construtiva*, tal como a docente salientou na entrevista.

Ao longo das semanas que acompanhei o TEA na turma de 2.º ano, observei que os comentários feitos pela professora titular variavam: podiam ser uma resposta direta à autoavaliação do aluno; uma sugestão de melhoramento para a próxima semana; uma sinalização de um erro persistente (como exemplificado pela professora, *tens de começar a frase com maiúscula* ou *tens de ter cuidado com as operações*); ou um incentivo para trabalhar mais. Assim, a avaliação feita pela docente considera não só o trabalho realizado naquela semana, mas também o percurso escolar do aluno ao longo do ano letivo – o seu ritmo habitual de trabalho, as suas capacidades, etc.

Este processo de avaliação individual, embora não corresponda à avaliação grupal realizada no Conselho de Cooperação Educativa defendida por diversos autores (e.g. Serralha, 2007), cumpre ainda assim a função de regulação do trabalho indicada por Niza (2009). Por outras palavras, a avaliação realizada pela docente volta a ajustar-se à dinâmica de trabalho e às características desta turma de 2.º ano, sem perder a sua intencionalidade pedagógica.

Contudo, neste processo de avaliação, havia um aspeto que me despertava particular interesse: o seu carácter cíclico. De acordo com Santana (2000), a avaliação realizada numa semana serve como base da planificação da seguinte. Porém, na prática, será que isso efetivamente acontece? Para esclarecer esta dúvida, procurei ouvir mais uma vez a docente e os alunos, assim como observar e acompanhar atentamente o que se passa na sala do 2.º ano.

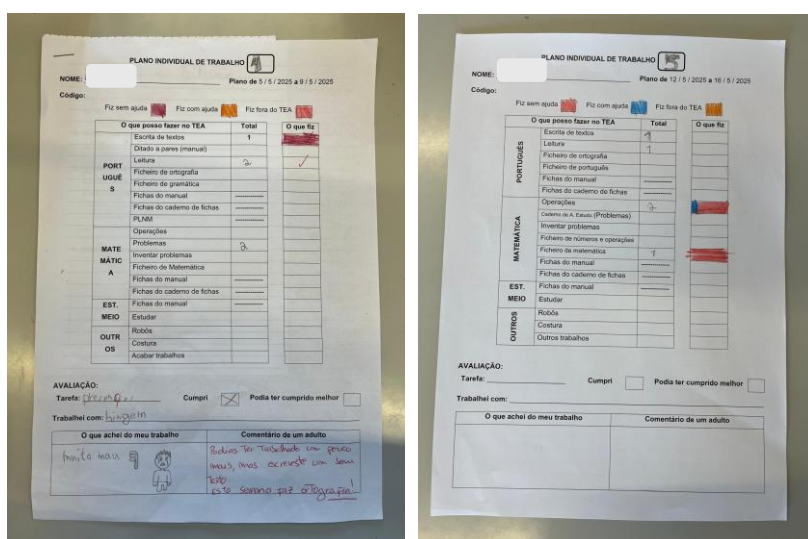
Comecei por questionar a professora sobre se considerava que a sua avaliação influenciava o planeamento no PIT da semana seguinte e esta mostrou-se dividida: *De certa forma sim. Nem todos o fazem, mas a maioria dos alunos tem em consideração o que eu escrevo e que usa isso no planeamento do próximo PIT. Mas existem sempre alguns que tentam escapar!*. Esta resposta coincidiu com o que eu vinha a observar ao longo das semanas.

No seguimento, a professora acrescentou um exemplo concreto, envolvendo dois alunos da turma que demonstrarem elevados níveis de autonomia, não apenas no TEA: *Por exemplo, o X. e o M. Uma das minhas recomendações na semana passada era que melhorassem a caligrafia. Então sugeri que eles fizessem uma cópia, para se esforçarem e dedicarem à letra, porque é difícil muitas vezes perceber. E eles ignoraram. Foram fingindo que eu não tinha dado a recomendação e, no final da semana, disseram “não me lembrei!”.*

Para aprofundar este aspeto, decidi acompanhar o DA. no momento de planificação do seu PIT. No dia 12 de maio (segunda-feira), perguntei-lhe sobre o *feedback* da professora titular (ver Figura 9). Concordou de imediato com a avaliação feita, respondendo-me que precisava de *trabalhar mais* naquela nova semana. De seguida, perguntei-lhe como iria concretizar esse objetivo e ele explicou: *Pus uma “Escrita de Texto” para ser mais rápido a fazer as coisas. Ia por duas, mas vou só por uma. Pus duas “Operações”, porque eu sou rápido em matemática. E faltam escolher duas coisas. Estava a pensar: ou “Leituras” ou “Ficheiro de Matemática”. Podes ajudar?* Respondi-lhe que não, justificando que acreditava que ele conseguia decidir sozinho e incentivando-o. Depois de refletir, ele fê-lo: *Vou marcar uma “Leitura”, porque eu não consegui fazer as duas “Leituras” [na semana anterior]. Então vou marcar só uma. E pode ser um “Ficheiro de Matemática”.* Mais tarde, voltei a perguntar-lhe se tinha lido com atenção o comentário da professora. O aluno confirmou que sim, justificando: *Eu marquei fazer mais um texto. Se ela diz que eu fiz um bom texto...*

Figura 9.

Plano Individual de Trabalho (PIT) n.º 4 e n.º 5 do DA.



Este diálogo confirma, tal como refere a professora na entrevista, que alguns alunos utilizam de forma seletiva o *feedback* que recebem. O DA., em particular, considerou o que a docente escreveu e isso influenciou parcialmente a sua escolha de atividades, mas não o levou a concretizar a recomendação específica – neste caso, o “Ficheiro de Ortografia”. O aluno decidiu antes fazer uma “Escrita de Textos”.

Por outro lado, o discurso assertivo do DA. revela também uma postura autónoma e autorregulada: o aluno identificou os seus pontos fortes e as dificuldades encontradas, ajustou intencional e conscientemente a sua planificação e fez uma boa gestão do seu tempo (Pinto & Gomes, 2013). Resumidamente, o DA. leu e considerou o comentário da professora, mas filtrou-o segundo as suas prioridades e preferências. O mesmo parece acontecer com o M. e o X., alunos igualmente autónomos e capazes de gerir o seu processo de aprendizagem.

Permanecem, assim, algumas dúvidas. Tendo em consideração o exemplo destes três alunos, o carácter cíclico do TEA pode nem sempre concretizar-se na prática, justamente como suspeitava, já que a avaliação realizada numa semana pode nem sempre influenciar diretamente a planificação da seguinte. No entanto, não será isso benéfico? Será que os alunos que tentam *escapar* não são aqueles que demonstram maior autonomia e autorregulação? E, no contexto do TEA, regulado pelo PIT, não será esse “escape” precisamente um dos objetivos centrais a alcançar?

Capítulo V – Considerações Finais:

O trabalho de investigação apresentado neste Relatório pretendia analisar a implementação do TEA na rotina semanal de uma turma de 1.º CEB e compreender a ação do professor nestes momentos. Ao longo dos três meses de prática supervisionada, acompanhei uma turma de 2.º ano onde o TEA fazia parte da sua rotina e consegui aprofundar e refletir sobre esta temática, assim como desejava ao iniciar este último estágio da minha formação. A partir do mesmo, surgiram várias aprendizagens que levo para a minha prática profissional futura e que passo a descrever, neste último capítulo.

Recorrendo à metodologia qualitativa, apoiada na observação do contexto educativo e nas entrevistas realizada à professora titular e aos alunos, foi possível desenvolver uma análise reflexiva que permitiu obter uma visão abrangente do TEA do ponto de vista do professor, desde a preparação das atividades e organização do ambiente educativo à implementação e manutenção da prática pedagógica em sala de aula. Ao longo do trabalho, constatou-se que os ASIBs descritos por Reeve e Cheon (2021) se encontram em consonância com as diretrizes do MEM sobre este módulo do modelo pedagógico e, sobretudo, com a ação pedagógica adotada pela professora titular neste momento semanal.

Associadas às questões de investigação, emergiram reflexões mais específicas. Relativamente à primeira questão “Qual é a intencionalidade pedagógica da professora ao implementar o TEA?”, verificou-se que cada prática pedagógica pode e deve ser ajustada pelo docente ao contexto educativo em que é inserida. Liberal (2010), professor de uma turma de 3.º e 4.º ano, reflete isso mesmo no seu trabalho: as reformulações feitas por si ao PIT tiveram em consideração as necessidades dos alunos que o próprio identificou e tinham como objetivo “enriquecer o processo de regulação das aprendizagens” (p. 41). Assim, a partir deste estudo, conclui-se que o mais relevante não é a reprodução exata de uma prática ou instrumento tal como o modelo pedagógico a estrutura, mas sim garantir que a sua intencionalidade pedagógica é cumprida e ajustada às características e dinâmica de trabalho da turma em questão. Como refere Santana (2000), não existem grupos iguais e o que resulta com um pode não resultar com outro. O professor, que é quem melhor conhece os seus alunos – principalmente se existir continuidade educativa, como no caso do 2.º ano –, pode e deve adaptar o que propõe à realidade da turma, sem que os objetivos da prática pedagógica se percam.

Relacionada com a segunda questão de investigação “De que forma foi o TEA implementado?”, confirmou-se que a preparação e escolha de atividades, assim como a organização prévia da

área de apoio ao TEA em sala, são aspetos estruturantes desta prática pedagógica. Metaforicamente falando, funcionam como alicerces: se não estiverem bem solidificados, a casa (ou o TEA) torna-se frágil e pode desmoronar. Tendo isto em consideração, investir no TEA antes da sua implementação na rotina semanal da turma é fundamental para que esta prática pedagógica seja verdadeiramente promotora de autonomia e potenciadora de aprendizagens. Afinal, como afirma Niza (1998), “o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular” (p. 9). Na sala do 2.º ano, este cenário foi cuidadosamente preparado e, posteriormente, ajustado, o que pode explicar o sucesso do TEA nesta turma.

A observação atenta da postura da docente nos momentos de TEA, em articulação com a questão de investigação “Qual é a ação do professor no TEA?”, evidenciou que as suas ações, intervenções e interações em sala de aula impactam diretamente a aprendizagem dos alunos (Cadima et al., 2011; Pinto & Gomes, 2013). Assim, essa ação deve ser intencional e consciente, não apenas durante as sessões de TEA, mas em todos os momentos pedagógicos. Além disso, verificou-se que uma relação próxima e afetuosa entre alunos e professora, bem estabelecida nesta turma, é um fator determinante no processo de aprendizagem. De acordo com Cadima et al. (2011), “a investigação sugere que relações positivas e próximas entre as crianças e os professores tendem a promover o desenvolvimento académico e social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente à escola, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de literacia mais elevadas” (p. 18). Posto isto, o papel do professor no TEA não se limita à orientação da prática pedagógica, mas contempla também a construção de um ambiente relacional estável e a criação de uma autêntica comunidade de aprendizagem.

Por fim, no que diz respeito à questão de investigação “Que estratégias utiliza o professor para avaliar o TEA?”, notou-se uma diferença entre a teoria e a prática. Embora existam orientações explícitas do MEM, a observação, as entrevistas e posterior análise reflexiva demonstraram que nem sempre a prática corresponde à teoria. No entanto, no caso do 2.º ano acompanhado, isso não se revelou negativo.

Reconhecem-se, ainda assim, algumas limitações. Teria sido pertinente acompanhar a turma durante mais semanas, de modo a compreender se a construção conjunta das etiquetas cumpriu o seu objetivo pedagógico. Como referido anteriormente, apenas uma observação não permite concluir se as mesmas foram eficazes ou não. De forma geral, teria sido também oportuno acompanhar o TEA até ao final do ano letivo, para compreender de forma mais abrangente o seu contributo no desenvolvimento das competências e das aprendizagens curriculares.

Apesar destas pequenas limitações, o presente trabalho de investigação permitiu constatar que o TEA é, de facto, uma prática pedagógica promotora da autonomia, da autorregulação, da entreaajuda e da responsabilidade nos alunos (Serralha, 1999). Ficou evidente que contribui não só para a aquisição e consolidação de conteúdos curriculares (ou conhecimentos conceptuais: *o saber que*), mas também para o desenvolvimento de competências transversais essenciais à formação integral de qualquer cidadão (ou conhecimentos procedimentais: *o saber como*): a capacidade de gerir e repartir adequadamente o seu tempo, de refletir criticamente sobre o próprio percurso e de tomar decisões de forma responsável (Niza, 2009; Serralha, 1999). Estas vão ao encontro das competências definidas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017), o que reforça a pertinência e atualidade desta prática.

Para concluir, o TEA contribui para um dos grandes objetivos da educação atualmente: formar cidadãos autónomos e capazes de aprender ao longo da vida (UNESCO, 2022). Por este motivo, o TEA não deve ser perspectivado apenas como um conjunto de sessões de trabalho semanais, mas sim como um conjunto de oportunidades pedagógicas únicas que preparam os alunos para os desafios da escola e da vida.

Enquanto futura professora de 1.º CEB, desenvolver este trabalho de investigação revelou-se uma fonte de conhecimento valiosa. Antes de iniciar este último estágio, considerava que conhecia o TEA teoricamente, mas estava enganada. Reconheço agora que sabia muito pouco! Passados uns meses, concluo este trabalho com a certeza que mergulhei profundamente nesta prática pedagógica e adquiri aprendizagens úteis e interessantes para a minha futura prática profissional. Existirão com certeza desafios, mas sinto-me agora mais confiante para implementar o TEA na rotina da minha turma, num futuro bastante próximo.

Referencias Bibliográficas:

- Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Universidade Aberta.
- Alves, M. G., & Azevedo, N. R. (2010). *Investigar em educação: Desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Várzea da Rainha Impressores.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7–34. <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Debus, J. C. S. (2018). *Educação para a autonomia: reflexões sobre a atualidade do conceito de autonomia a partir de um estudo entre crianças* [Tese de doutoramento em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/191259>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1994). Promoting Self-determined Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38(1), 3–14. <https://doi.org/10.1080/0031383940380101>
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I*(129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, Série I*(129). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>
- Liberal, J. (2010). O plano individual de trabalho: Contributos para a avaliação qualitativa das aprendizagens. *Escola Moderna*, 37(5), 38–56.
- Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação e Ciência / Direção-Geral de Educação. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

- Mogilka, M. (1999). Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: Um difícil percurso. *Educação e Pesquisa*, 25, 57–68. <https://doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>
- Movimento da Escola Moderna. (2021). *Sintaxe do modelo pedagógico do MEM*. <https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/sintaxemodelo2022.pdf>
- Movimento da Escola Moderna. (2025a). *Quem somos*. <https://www.escolamoderna.pt/quem-somos/>
- Movimento da Escola Moderna. (2025b). *Modelo pedagógico do MEM*. <https://www.escolamoderna.pt/modelo-pedagogico/>
- Niza, S. (1991). O diário de turma e o conselho. *Escola Moderna*, 1(3), 27–30.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, 11(1), 77–98.
- Niza, S. (2009). Um tempo para o estudo autónomo na sala de aula. *Escola Moderna*, 5(34), 3–4.
- Peças, A. (2020). As crianças, nossos semelhantes (uma breve nota reflexiva sobre os direitos da criança). *Cadernos de Infância*, 120, 6–7.
- Pinto, A. P., & Gomes, M. H. (2013). *O plano individual de trabalho e o estudo autónomo: Estratégias para uma aprendizagem autorregulada*. Edições Ecopy.
- Plano de Trabalho da Turma. (2024–2025). 1.º período. 2.º período.
- Projeto Educativo do Agrupamento. (2023–2026).
- Reeve, J., & Cheon, S. H. (2021). Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. *Educational psychologist*, 56(1), 54–77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2020.1862657>
- Sá, L. V., & Oliveira, R. A. (2007). Autonomia: Uma abordagem interdisciplinar. *Saúde Ética & Justiça*, 12(1–2), 5–14. <https://doi.org/10.11606/issn.2317-2770.v12i1-2p5-14>
- Santana, I. (1999). O plano individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 1.º CEB. *Escola Moderna*, 5(5), 15–24.
- Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8(5), 30–41.

- Serralha, F. (1999). *Evolução das decisões morais em contexto educativo – modelo democrático de socialização* [Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa]. Universidade Católica Portuguesa.
- Serralha, F. (2001). Evolução das decisões morais em contexto educativo – modelo democrático de socialização. *Escola Moderna*, 11(5), 32–40.
- Serralha, F. (2007). Trabalho de estudo autónomo na sala de aula. In *A socialização democrática na escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1.º CEB*. [Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, pp. 174–177]. Universidade Católica Portuguesa.
- https://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_3_trab_aut_acomp_indiv/123_a_02_teanasaladeaula_fserralha.pdf
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist*, 39(2), 97–110.
- https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- UNESCO (2022). *Reimaginar nossos futuros juntos: Um novo contrato social para a educação*. Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação.
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>
- Wermke, W., & Salokangas, M. (2015). Autonomy in education: theoretical and empirical approaches to a contested concept. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 2015(2), 28841. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.28841>

Anexos:

Anexo 1: Guião de entrevista à professora titular.

Objetivo: Compreender a perspetiva da professora sobre o TEA.

Grupo I – Percurso profissional

1. Há quantos anos é professora do 1º CEB?
2. Há quantos anos integra o TEA na rotina semanal das suas turmas?

Grupo II – Tempo de Estudo Autónomo

1. Como define o TEA?
2. Para que serve o TEA? Qual é o seu objetivo?

Grupo III – Introdução do TEA

1. O que motivou a introdução do TEA na rotina? Como o introduziu junto dos alunos?
2. Que materiais, recursos e atividades foram preparados? Como os escolheu?
3. Como organizou o espaço físico do TEA na sala?

Grupo IV – Ação no TEA

1. Qual é o seu papel nos momentos de TEA?
2. Que tipo de interações privilegia nos momentos de TEA?

Grupo V – Avaliação do TEA

1. Como realiza a avaliação do TEA?
2. Que tipo de *feedback* é dado aos alunos?
3. Essa avaliação influencia o planeamento no PIT da semana seguinte?

Anexo 2: Guião de entrevista às crianças.

Objetivo: Compreender a perspetiva dos alunos sobre o TEA e sobre o papel da professora no TEA.

Grupo I – Tempo de Estudo Autónomo

1. O que é o TEA? Para que serve o TEA?
2. O que costumavas fazer durante o TEA?

Grupo II – Introdução do TEA

1. Como é que a professora M. introduziu o TEA? O que disse?
2. As atividades do TEA são fáceis ou difíceis? Acrescentavas ou retiravas alguma?
3. O cantinho de TEA na sala está bem organizado? Mudavas algum aspeto?

Grupo III – Ação no TEA

1. O que é que a professora M. faz enquanto vocês estão a trabalhar?
2. Quem é que a professora M. ajuda durante o TEA? Como é que ajuda?

Grupo IV – Avaliação do TEA

1. O que escreve a professora M. na avaliação?
2. Como te sentes quando lês o que ela escreveu sobre o teu trabalho?
3. O que ela escreve ajuda a planear e/ou melhorar o trabalho da próxima semana?