

VANESSA  
RODRIGUES DA  
SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA NO 1.º CEB: UMA  
ABORDAGEM CENTRADA NA  
PROFESSORA E NO(A) ALUNO(A)**

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

**ORIENTADOR**

Professora Doutora Carla Cibebe Fiel Vasconcelos  
Figueiredo

dezembro de 2025

VANESSA  
RODRIGUES DA  
SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA RELAÇÃO  
PEDAGÓGICA NO 1.º CEB: UMA  
ABORDAGEM CENTRADA NA  
PROFESSORA E NO(A) ALUNO(A)**

**JÚRI**

**Presidente:** Prof. Doutora Célia Maria Martins  
Vitorino Mestre, Escola Superior de Setúbal do  
Instituto Politécnico de Setúbal

**Orientador:** Prof. Doutora Carla Cibele Fiel  
Vasconcelos Figueiredo, Escola Superior de  
Setúbal do Instituto Politécnico de Setúbal

**Vogal:** Prof. Doutora Elisabete Maria Xavier  
Vieira Gomes, Escola Superior de Setúbal do  
Instituto Politécnico de Setúbal

dezembro de 2025

## AGRADECIMENTOS

Este percurso foi feito de descobertas, encontros e aprendizagens que me fizeram crescer. Ao longo destes anos na Escola Superior de Educação de Setúbal, aprendi que educar é um ato de escuta, de presença e de compromisso com o outro. Cada etapa e cada encontro deixaram marcas que me ajudaram a compreender, com mais sensibilidade, o que significa ser professora.

À professora Carla Cibele, agradeço pela serenidade, pela escuta e pela forma genuína como me acompanhou. Orientou-me com sensibilidade, confiança e proximidade, ajudando-me a olhar a prática com um olhar mais consciente. Agradeço-lhe, sobretudo, por ter acreditado neste tema e neste percurso desde o início, valorizando a importância da relação pedagógica e encorajando-me a segui-lo com convicção.

Às professoras Elisabete Gomes, Célia Mestre, Mariana Pinto, Maria Teresa de Matos e Ana Alcântara, agradeço por tudo o que me ensinaram e pela forma de estar, de pensar e de sentir a educação. Cada uma contribuiu para que este caminho fosse mais profundo e consciente.

Agradeço ainda às professoras e educadoras que me receberam nos estágios, pela partilha e pelo acolhimento. Com especial carinho, à professora Isabel Prata, minha professora do 1.º Ciclo há vinte anos, por este reencontro tão especial, agora num papel diferente, mas com a mesma inspiração. Às educadoras Dulce Vieira e Andreia Covita, pelo exemplo, pela partilha e pela confiança que sempre demonstraram. E às auxiliares Carina, Mónica e Sandra, pela presença e pelo cuidado com que tornam a escola um lugar mais humano.

Levo comigo a certeza de que ser professora é um exercício diário de presença e sensibilidade, feito de gestos simples, de relações verdadeiras e da esperança que se renova em cada encontro.

## **RESUMO**

O presente relatório de investigação insere-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e resulta da articulação entre o estágio e a investigação sobre a prática. O estudo centra-se na relação pedagógica e procura compreender de que modo esta influencia o bem-estar, a motivação e o envolvimento ativo das crianças nas aprendizagens. A investigação, de natureza qualitativa e interpretativa, foi desenvolvida numa turma do 3.º ano do 1.º Ciclo, através da observação participante, das notas de campo, do diário de bordo, da análise de produções das crianças e da realização de uma entrevista à professora titular.

Os resultados evidenciam que a escuta, a cooperação, o afeto e a flexibilidade são dimensões fundamentais para a construção de relações pedagógicas significativas e para a criação de ambientes educativos inclusivos e participativos. As práticas de escuta e de diálogo permitiram às crianças reconhecer-se como sujeitos ativos, promovendo aprendizagens com sentido e reforçando a confiança entre professor e alunos. Conclui-se que a relação pedagógica, quando alicerçada na empatia, no respeito e na participação, constitui o verdadeiro motor da aprendizagem e da formação humana.

**Palavras-chave:** relação pedagógica, escuta, afeto, cooperação

## **ABSTRACT**

This research study, developed within the Master's Degree in Pre-school and Primary Education, results from the articulation between internship and practice-based research. The study focuses on the pedagogical relationship and aims to understand how it influences children's well-being, motivation, and active engagement in learning. The research adopts a qualitative and interpretative approach, conducted in a third-grade class through participant observation, field notes, a reflective journal, children's work analysis, and an interview with the class teacher.

The findings show that listening, cooperation, affection, and flexibility are key dimensions in building meaningful pedagogical relationships and in creating inclusive, participatory learning environments. Practices grounded in dialogue and attentive listening enabled children to recognise themselves as active participants, fostering meaningful learning and strengthening the relationship between teacher and children. The study concludes that a pedagogical relationship based on empathy, respect, and participation forms the true foundation of learning and human development.

**Keywords:** pedagogical relationship, listening, affection, cooperation

## Índice

RESUMO .....	4
ABSTRACT .....	5
INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 .....	15
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	15
1.1. Relação pedagógica e pedagogia do afeto.....	15
1.2. Pedagogia da escuta e participação das crianças.....	17
1.3. Modelos pedagógicos transformadores .....	18
1.4. Estratégias pedagógicas de participação .....	20
1.5. Democracia como prática educativa.....	22
1.6. Enquadramento legal e curricular português.....	23
1.7. Síntese crítica e implicações para a investigação .....	24
CAPÍTULO 2 .....	26
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	26
2.1. Questões e objetivos de investigação .....	26
2.2. Metodologia de investigação.....	27
2.3 Técnicas de recolha de dados .....	29
2.4 Técnicas de análise de dados.....	33
CAPÍTULO 3 .....	36
INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA .....	36
3.1. Apresentação do contexto e dos participantes.....	36

3.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica .....	38
3.3 Descrição e análise das propostas pedagógicas.....	40
3.4. Reflexão sobre os efeitos da intervenção pedagógica.....	50
CAPÍTULO 4 .....	53
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	53
4.1. Categorias de Análise.....	54
4.2. Notas e Reflexões de uma Professora em Formação .....	55
4.3. Síntese e discussão geral .....	77
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	79
REFERÊNCIAS.....	84
ANEXOS .....	89
<b>Anexo A</b> – Guião da entrevista realizada à professora titular. ....	90
<b>Anexo B</b> - Mapa <i>Ler, Contar, Mostrar</i> . ....	93
<b>Anexo C</b> – Cartaz sobre o <i>Sopra o teu pensamento</i> .....	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

**AE** – Aprendizagens Essenciais

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**DGE** – Direção-Geral da Educação

**DL** – Decreto-Lei

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PASEO** – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

**UNICEF** – Fundo das Nações Unidas para a Infância (United Nations International Children’s Emergency Fund)

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Mapa Ler, Contar, Mostrar</i> .....	42
Figura 2 - Cartaz com código de cores criado em conjunto com os alunos.....	45
Figura 3 - Espaço exterior preparado para a <i>Tertúlia Dialógica Literária</i> .....	47
Figura 4 - A professora estagiária apresenta a caixa à turma, despertando curiosidade e vontade de participar.....	56
Figura 5 - Frase escrita e colocada pela aluna MC, representando o caráter íntimo e emocional das partilhas realizadas.....	57
Figura 6 - Tertúlia Dialógica Literária sobre “A Menina do Mar” (2 de junho de 2025).....	58
Figura 7 - Aluna M a apresentar o vídeo da sua sequência de ginástica à turma, durante o Ler, Mostrar, Contar (20 de maio de 2025).....	61
Figura 8 - Momento da apresentação do K durante o Ler, Mostrar, Contar (27 de maio de 2025).....	63
Figura 9 - Aluna e colegas a tentar escrever a palavra “troféu” durante a inscrição do mapa Ler, Mostrar, Contar (13 de maio de 2025).....	67

## INTRODUÇÃO

A docência é, antes de mais, uma profissão de relação. Foi esta convicção, amadurecida ao longo do meu percurso académico e das experiências de estágio, que motivou a realização do presente relatório. A investigação nasce do desejo de compreender como se constroem as relações pedagógicas no quotidiano da escola e de que modo estas se tornam o alicerce de aprendizagens significativas, de bem-estar e de desenvolvimento pessoal. A prática de estágio, realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), constituiu simultaneamente o contexto e o motor desta investigação, permitindo articular a dimensão formativa e reflexiva da profissão com a análise crítica da ação pedagógica em contexto real.

Desde o início do meu percurso académico, compreendi que educar vai muito além de ensinar. É inspirar, acolher e compreender. As experiências vividas ao longo dos estágios mostraram-me que a docência é uma profissão profundamente humana, onde o vínculo entre professor e aluno se torna o alicerce de todo o processo educativo. Cada interação, cada gesto e cada palavra revelaram o poder da relação pedagógica na construção de um ambiente de confiança, respeito e motivação, despertando em mim o desejo de compreender como esta relação se constrói e transforma no quotidiano da escola.

Ao longo das diversas experiências de prática supervisionada, tornou-se evidente que o modo como o professor escuta, comunica e se relaciona com as crianças influencia profundamente a forma como estas aprendem e participam na vida escolar. A observação de situações em que a palavra da criança era acolhida com respeito, em contraste com outras em que a comunicação se mantinha mais unidirecional, despertou a necessidade de investigar esta dimensão com maior profundidade. Compreender a relação

pedagógica significou, assim, ir para além da gestão das aprendizagens, procurando descobrir o que sustenta o vínculo entre professor e aluno, um vínculo feito de confiança, afeto, respeito e presença.

A natureza deste estudo inscreve-se no campo da investigação sobre a prática, assumindo um duplo propósito: compreender e transformar a ação pedagógica. Tal como defende Alarcão (2001), a investigação sobre a prática constitui uma via de formação que permite ao professor analisar o que faz, atribuir sentido à experiência e projetar novas formas de agir. Neste sentido, o percurso investigativo desenvolvido traduz uma aprendizagem profissional em contexto, em que a reflexão se converteu em instrumento de desenvolvimento docente. Também Ponte (2006) sublinha que o professor-investigador constrói conhecimento a partir da sua ação, articulando a experiência com a teoria e contribuindo para o avanço da profissão. Assim, este relatório reflete um processo de investigação formativo, situado e ético, em que a relação pedagógica foi simultaneamente objeto de estudo e experiência vivida.

A pertinência temática deste estudo assenta na convicção de que a relação pedagógica é o coração da educação. Estrela (1998) recorda que a aula não se reduz à transmissão de conteúdos, mas é o lugar onde se constrói a essência do ato educativo. Freire (1996) defende que a docência e a discência são processos interdependentes, que se explicam mutuamente e só ganham sentido numa relação de diálogo e confiança. Esta dimensão relacional encontra eco nas palavras de Buber (2003), ao distinguir a relação “Eu–Tu”, baseada na autenticidade e no reconhecimento mútuo, da relação “Eu–Isso”, marcada pela objetificação do outro. Ensinar, neste quadro, é um ato de encontro entre sujeitos. Do mesmo modo, Araújo et al. (2021) defendem que escutar é um gesto ético e político, que implica reconhecer a criança como sujeito de direitos e participante legítima na construção da vida escolar.

A atualidade desta problemática é igualmente evidente nos documentos orientadores do sistema educativo português, que colocam a relação pedagógica, a escuta e a participação das crianças no centro da ação docente. O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Direção-Geral da Educação [DGE], 2017) apresenta a formação integral, a responsabilidade, a sensibilidade ética e estética e a autonomia como pilares da educação. As Aprendizagens Essenciais (AE) (DGE, 2018) e o Referencial de Educação para a Cidadania (DGE, 2012) reforçam esta visão, ao defenderem práticas que promovam a cooperação, o pensamento crítico e o respeito mútuo. Também os Decretos-Lei n.º 54/2018 e 55/2018 expressam o compromisso com uma escola inclusiva e flexível, que reconhece a diversidade e garante o direito de todos à participação e ao sucesso. Estes documentos convergem num mesmo princípio: educar é criar condições de relação, diálogo e pertença.

Neste quadro, a relação pedagógica é entendida não apenas como um meio para ensinar, mas como o próprio núcleo da aprendizagem e da humanização. A sua análise torna-se particularmente relevante no 1.º CEB, fase em que as crianças constroem os primeiros vínculos formais com o saber e com a instituição escolar. É também neste ciclo que o professor assume uma presença constante e multifacetada, capaz de influenciar, de forma decisiva, o modo como cada criança se sente acolhida, valorizada e motivada para aprender. A reflexão sobre esta relação, sustentada por autores como Freire (1996), Estrela (1998), Nóvoa (2009), Buber (2003) e Araújo et al. (2021), adquire assim relevância formativa, social e ética.

O estudo que aqui se apresenta teve como questão de investigação central compreender de que modo a relação pedagógica influencia o bem-estar, a motivação e o envolvimento ativo dos alunos no 1.º CEB. A esta pergunta associam-se objetivos específicos que orientaram todo o percurso investigativo: compreender a importância da relação pedagógica no contexto

do 1.º Ciclo; analisar o seu contributo para o bem-estar, a motivação e o envolvimento das crianças nas aprendizagens; identificar práticas promotoras de vínculos positivos e de comunicação autêntica; refletir criticamente sobre a atuação docente face às necessidades e expressões das crianças; e promover um ambiente relacional pautado pela escuta, pela empatia e pelo respeito mútuo. Estes objetivos articulam-se com uma metodologia de carácter qualitativo e interpretativo, centrada na investigação sobre a prática. A recolha de dados integrou observação participante, notas de campo, diário de bordo e entrevista à professora titular (**Anexo A**), bem como produções resultantes de atividades realizadas com as crianças. A análise dos dados seguiu os princípios da análise de conteúdo (Bardin, 2009), procurando compreender os significados atribuídos pelos participantes às interações vividas, numa lógica de triangulação entre diferentes fontes e perspetivas (Bogdan & Biklen, 2006; Amado, 2017).

A pertinência desta investigação reforça-se pela necessidade de repensar a escola como comunidade de afeto e de participação, em consonância com os princípios da pedagogia da escuta (Rinaldi, 2012; Vecchi, 2011) e com modelos pedagógicos transformadores como o Movimento da Escola Moderna (MEM) (Niza, 1998) e as Comunidades de Aprendizagem (Flecha, 2000; Aubert et al., 2008). Estes referenciais inspiram práticas em que o diálogo e a cooperação substituem a lógica instrucionista, e em que o professor se assume como mediador e aprendiz. A investigação, ao centrar-se na relação pedagógica, pretende contribuir para uma docência mais consciente, ética e humanizadora, capaz de integrar o conhecimento, o cuidado e a escuta.

O presente relatório organiza-se em cinco capítulos. No capítulo 1, Fundamentação Teórica, apresentam-se as perspetivas pedagógicas e os referenciais curriculares que sustentam a investigação, explorando as dimensões da relação pedagógica, da pedagogia do afeto e da escuta, bem

como os modelos transformadores e as orientações legais que legitimam esta abordagem. O capítulo 2, Metodologia de Investigação, descreve as opções metodológicas adotadas, as questões e objetivos do estudo, as técnicas de recolha e análise de dados e a fundamentação da abordagem qualitativa e interpretativa, com referência a autores como Alarcão, Amado, Ponte, Bogdan e Biklen. O capítulo 3, Intervenção Pedagógica, apresenta o contexto educativo, os participantes e as estratégias implementadas no âmbito do estágio, nomeadamente as propostas: *Sopra o teu pensamento*, *Mapa Ler*, *Contar*, *Mostrar e a Tertúlia Dialógica Literária*. No capítulo 4, Análise e Discussão dos Dados, procede-se à interpretação dos resultados obtidos, organizados em torno de quatro categorias de análise: escuta e valorização da palavra da criança; cooperação e construção coletiva; dimensão afetiva e emocional; e flexibilidade e adaptação no processo pedagógico. Por fim, o capítulo 5, Considerações Finais, apresenta a síntese global do estudo, as respostas às questões de investigação, a reflexão sobre os desafios e aprendizagens profissionais emergentes e as implicações do trabalho para a construção da identidade docente.

Em conjunto, estes capítulos procuram dar corpo a uma investigação que é, simultaneamente, científica e humana. O relatório assume-se como testemunho de um percurso de formação e de descoberta, em que o ato de ensinar se revela como um exercício de escuta, de cuidado e de presença. Tal como refere Nóvoa (2009), a profissão docente constrói-se entre o saber e o ser, e é nesse espaço de encontro que a relação pedagógica se afirma como o verdadeiro lugar onde a educação acontece.

## CAPÍTULO 1

### FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O presente capítulo apresenta o enquadramento teórico que sustenta a investigação, procurando aprofundar as perspectivas pedagógicas e os documentos curriculares que dão consistência ao estudo. A educação é entendida como um processo humanizador, em que a relação pedagógica, o afeto, a escuta e a participação das crianças assumem papel central. A estes aspetos soma-se a conceção do professor como profissional reflexivo e investigador, que transforma a sua prática em conhecimento. Por fim, são analisados os documentos normativos portugueses que legitimam e orientam este quadro de ação.

#### 1.1. Relação pedagógica e pedagogia do afeto

A relação pedagógica constitui o coração da prática educativa. Para Estrela (1998), a aula não se reduz à transmissão de conteúdos, mas é o lugar onde se constrói a essência da educação, sendo a qualidade da relação entre professor e alunos determinante para as aprendizagens. A autora afirma que a comunicação, o clima relacional e a postura do professor marcam profundamente o modo como os alunos se envolvem com o conhecimento.

Esta ideia é corroborada por Freire (1996), ao afirmar que “*não há educação sem amor*” (p. 66). Para o pedagogo brasileiro, ensinar implica um encontro humano fundado na confiança e no respeito, em que o diálogo é o eixo estruturante. A educação libertadora só é possível quando existe uma relação em que o professor reconhece os alunos como sujeitos de saberes, capazes de participar e de intervir.

Do ponto de vista filosófico, Buber (2003) ajuda a compreender a profundidade desta relação, ao distinguir a interação “Eu–Tu”, baseada na autenticidade e no reconhecimento mútuo, da relação “Eu–Isso”, em que o outro é tratado como objeto. A educação, neste quadro, só ganha sentido quando se funda na lógica do “Eu–Tu”, em que o aluno é visto como parceiro e não como destinatário passivo.

Na tradição pedagógica portuguesa, Sebastião da Gama (1980) recorda que o ato de ensinar exige entrega pessoal, não apenas enquanto dimensão afetiva, mas também como compromisso ético e profissional. O autor poetiza a docência como ato de entrega e de implicação integral, recusando uma conceção neutra ou distante da função docente. Esta entrega, contudo, não é apenas emocional, mas também ética e profissional.

Para estes autores, o professor não deve limitar-se a organizar conteúdos ou gerir rotinas, mas adotar uma postura de reconhecimento da criança como sujeito de direitos. Esta perspetiva exige disponibilidade para compreender as emoções, os ritmos e as linguagens de cada aluno.

Nóvoa (2009) defende que a docência se constitui, acima de tudo, como uma profissão de natureza relacional, centrada no trabalho com e para as pessoas. A identidade profissional constrói-se na intersecção entre conhecimento científico, experiência pedagógica e sensibilidade relacional. Ensinar implica, portanto, conjugar saberes disciplinares com capacidade de escuta, empatia e abertura.

Esta visão é confirmada pelos documentos curriculares. O PASEO (DGE, 2017) coloca a formação integral no centro, defendendo valores como a responsabilidade, a solidariedade, a sensibilidade estética e ética e a participação democrática. Estas dimensões não se desenvolvem por instrução direta, mas por meio de relações educativas humanizadoras, em que os alunos são reconhecidos na sua singularidade.

Assim, a pedagogia do afeto não é um adorno, mas uma condição estrutural para aprendizagens significativas. Como sintetiza Estrela (1998), sem relação não há aprendizagem, e sem afeto não há relação.

## **1.2. Pedagogia da escuta e participação das crianças**

A pedagogia da escuta tem sido desenvolvida sobretudo na experiência educativa de Reggio Emilia, liderada por Loris Malaguzzi. O autor afirmou no poema que se tornou emblemático: “...a criança tem cem linguagens, cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar.” (Reggio Children, n.d.). Esta visão traduz a convicção de que a criança é rica, competente e dotada de múltiplas formas de expressão.

Vecchi (2011) acrescenta que escutar significa reconhecer a pluralidade das linguagens infantis e criar condições para que se expressem. Escutar é, neste sentido, mais do que ouvir: é interpretar, acolher e atribuir valor. Rinaldi (2012) sublinha que a escuta é a forma mais intensa de acolhimento e deve ser entendida como um princípio ético da prática educativa.

Esta perspetiva encontra respaldo jurídico e ético na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), que no artigo 12.º consagra o direito de todas as crianças a expressarem livremente a sua opinião nos assuntos que lhes digam respeito, devendo essa opinião ser considerada em função da idade e maturidade. Escutar as crianças é, por isso, mais do que uma opção metodológica: é um dever legal.

Em Portugal, Oliveira-Formosinho (2008) desenvolve a pedagogia participativa, segundo a qual a criança é coautora da experiência educativa. Este modelo rompe com a visão tradicional que coloca o professor como

centro e o aluno como recetor, propondo ambientes de aprendizagem em que a voz da criança é integrada nos processos de decisão.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2025) reforça este enquadramento ao conceber a cidadania como uma área transversal, integrada em todas as áreas curriculares. A participação é entendida não apenas como conteúdo a ensinar, mas como um exercício vivido no quotidiano escolar, concretizado através de assembleias, projetos colaborativos e outras práticas de diálogo, nas quais a voz da criança é integrada nos processos de decisão.

Contudo, importa problematizar: nem sempre a escuta é plena. Muitas vezes, as crianças são “ouvidas” apenas simbolicamente, sem que as suas opiniões sejam realmente integradas na tomada de decisões. Este risco de superficialidade exige que a pedagogia da escuta seja assumida de forma crítica, garantindo que a participação é efetiva e transformadora.

### **1.3. Modelos pedagógicos transformadores**

Ao longo do século XX, diferentes correntes pedagógicas procuraram romper com o modelo pedagógico tradicional, marcado pela centralidade do professor como transmissor e pela passividade dos alunos. Apesar das suas especificidades, estas propostas convergem na defesa de uma escola em que a relação pedagógica ocupa um lugar central, entendida como vínculo humano, espaço de diálogo e motor das aprendizagens.

O MEM defende que a escola deve ser uma comunidade cooperativa e democrática. Freinet (1996) sublinhava que a aprendizagem se constrói na ação, na cooperação e na ligação entre a escola e a vida. Em Portugal, Sérgio Niza (1998) desenvolveu esta perspetiva ao destacar os “circuitos de comunicação” como práticas que asseguram a expressão de todos e

consolidam a vivência democrática em sala de aula. Também Formosinho e Formosinho (2007) situam o MEM no quadro das pedagogias participativas, sublinhando que este modelo valoriza a planificação partilhada, a expressão pessoal e a gestão cooperada da vida escolar.

Na mesma linha de valorização da relação pedagógica, a experiência de Reggio Emilia, iniciada por Loris Malaguzzi no pós-guerra, parte da convicção de que a criança é rica, competente e detentora de múltiplas linguagens. O ambiente educativo é concebido como “terceiro educador”, criado para favorecer a comunicação, a estética e a construção de significados. Edwards, Gandini e Forman (2012) descrevem esta abordagem como uma experiência em transformação permanente, em que professores, crianças e famílias constroem conhecimento de forma colaborativa. Para Rinaldi (2012), a escuta é princípio ético e político, que reconhece a criança como interlocutora legítima, enquanto Vecchi (2010) destaca o papel da criatividade e da estética como dimensões estruturantes da aprendizagem.

As Comunidades de Aprendizagem constituem outro exemplo de rutura com a visão instrucionista e hierárquica da escola. Flecha (2000) fundamenta este modelo na aprendizagem dialógica, em que o conhecimento emerge do diálogo igualitário e da interação entre pares. Aubert et al. (2008) identificam princípios como a igualdade de diferenças, a inteligência cultural e a transformação social, que sustentam a construção coletiva do conhecimento. A investigação europeia INCLUD-ED (CREA, 2011) demonstrou que estas práticas não só potenciam a aprendizagem académica, como reforçam a coesão social e a participação democrática.

As Comunidades de Aprendizagem configuram-se, assim, como um modelo pedagógico inovador, que se distingue por valorizar o diálogo igualitário, a participação e a construção coletiva de conhecimento (Flecha, 2000; Aubert et al., 2008; CREA, 2011). Neste sentido, tal como acontece com o MEM e com a abordagem de Reggio Emilia, também este modelo

contribui para a ruptura com o ensino transmissivo e para a afirmação de uma escola humanizadora, centrada na relação, na cooperação e na participação democrática.

Apesar das suas diferenças, estes modelos convergem na recusa do ensino transmissivo e na defesa de uma escola humanizadora, onde a relação pedagógica se constrói na escuta, na cooperação e na participação democrática. Mais do que propostas metodológicas, constituem referenciais que inspiram a presente investigação, orientando a forma como se entende a docência: como prática relacional, ética e transformadora, capaz de tornar a vida escolar uma experiência de participação e de crescimento partilhado.

#### **1.4. Estratégias pedagógicas de participação**

Os modelos pedagógicos transformadores não se esgotam em princípios gerais; concretizam-se em estratégias que, no quotidiano da sala de aula, oferecem às crianças oportunidades reais de voz e de intervenção. Estas estratégias não devem ser entendidas como atividades isoladas, mas como formas estruturantes de organização da vida coletiva, capazes de promover a coautoria, a corresponsabilidade e o exercício da cidadania.

Entre elas destacam-se as Tertúlias Dialógicas Literárias, prática originada no âmbito das Comunidades de Aprendizagem. Segundo Flecha (2000), consistem em encontros em torno de um texto literário ou cultural, nos quais cada participante partilha a sua interpretação num quadro de diálogo igualitário. A investigação europeia INCLUD-ED (CREA, 2011) demonstrou que as tertúlias têm impacto na competência leitora, na motivação para aprender e na coesão social, tornando-se simultaneamente estratégia de literacia e de cidadania. No 1.º CEB, têm revelado eficácia em articular a leitura com a vivência da cidadania, permitindo que os alunos reflitam, argumentem e desenvolvam respeito mútuo.

As assembleias de turma representam outra estratégia com forte dimensão democrática. Nestes espaços, as crianças podem debater problemas, propor soluções e tomar decisões sobre a vida coletiva. Como refere Dewey (1916), a democracia é antes de mais uma forma de convivência, e as assembleias permitem que essa vivência se enraíze desde cedo, cultivando a responsabilidade e o respeito pelo outro.

A utilização de caixas de pensamento ou de mapas de expressão pessoal constitui igualmente uma via de participação. Estas estratégias oferecem às crianças a possibilidade de comunicar ideias, sentimentos ou dúvidas de forma criativa, transformando os seus contributos em material de reflexão coletiva. Para Oliveira-Formosinho (2008), práticas deste género traduzem uma pedagogia participativa, na medida em que reconhecem a criança como coautora da experiência educativa.

Também os diários partilhados, construídos em grupo e revisitados ao longo do tempo, são exemplo de uma pedagogia da escuta que valoriza o quotidiano como fonte de conhecimento. Como defendem Clandinin e Connelly (2000), narrar a experiência permite atribuir sentido ao vivido e consolidar a identidade de quem participa.

A adoção destas estratégias exige do professor intencionalidade, disponibilidade e compromisso ético. O risco de se transformarem em meras formalidades está presente sempre que a escuta não é genuína ou quando as opiniões das crianças não têm efeitos reais nas decisões. Só quando são assumidas como práticas democráticas e transformadoras é que estas estratégias cumprem o seu propósito: dar corpo a uma escola construída com e para todos.

Deste modo, as estratégias pedagógicas de participação não se limitam a favorecer a expressão individual das crianças, mas configuram-se como exercícios de cidadania em ato. Ao integrar a voz dos alunos nos processos

de decisão, estas práticas transformam a sala de aula em espaço de diálogo e corresponsabilidade, preparando o terreno para que a democracia não seja apenas um conteúdo a ensinar, mas uma forma de viver e de aprender em comunidade.

### **1.5. Democracia como prática educativa**

A participação das crianças enraíza-se numa visão mais ampla da escola como espaço democrático. Dewey (1916) afirmou que “A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience” (p. 87). Ou seja, a democracia deve ser vivida quotidianamente, como forma de convivência baseada na comunicação e na cooperação.

Em contexto educativo, isto significa que a democracia não deve ser apenas um conteúdo a ensinar, mas um modo de organização da vida escolar. Assembleias de turma, Tertúlias Dialógicas Literárias e projetos colaborativos são expressões desta democracia em ato, onde a escola se transforma em comunidade de participação.

Santos Silva (2022) reforça esta perspetiva ao afirmar que a democracia é, antes de mais, uma forma de convivência social, sustentada pelo reconhecimento mútuo e pelo exercício da cidadania. Neste quadro, a escola é chamada a ser espaço de ensaio e de vivência da democracia.

As AE (DGE, 2018) estão em consonância com esta visão ao valorizarem competências como a cooperação, a comunicação, a autonomia e o pensamento crítico. Estas aprendizagens não se alcançam por via expositiva, mas através de práticas participativas que envolvem diálogo e deliberação.

## **1.6. Enquadramento legal e curricular português**

O enquadramento legal e curricular português sustenta de forma clara as perspetivas aqui discutidas. A legislação reforça uma visão da escola como espaço inclusivo e participativo, onde a diversidade é reconhecida como valor educativo. O Decreto-Lei n.º 54/2018, ao consagrar o princípio da inclusão, e o Decreto-Lei n.º 55/2018, ao introduzir a flexibilização curricular, convergem na ideia de que todos os alunos devem ter oportunidades de aprendizagem ajustadas às suas necessidades e interesses. Esta lógica só se concretiza através de práticas pedagógicas que valorizem a escuta e a participação, colocando a relação pedagógica no centro da ação.

Em coerência, o PASEO (DGE, 2017) apresenta uma visão integrada de educação, em que se destacam a dignidade humana, a responsabilidade social, a criatividade e a sensibilidade ética e estética. Estas metas só podem ser atingidas em contextos educativos que favoreçam o diálogo, o afeto e a coautoria das aprendizagens. As AE (DGE, 2018) traduzem essa visão em orientações concretas, ao privilegiarem metodologias ativas, colaborativas e reflexivas, alinhadas com a pedagogia da escuta.

Complementarmente, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (DGE, 2025) atribui à cidadania um carácter transversal, incentivando as escolas a criar situações de participação democrática no quotidiano. A participação é entendida como prática vivida, promovendo experiências que permitem aprender a viver a cidadania em contexto escolar.

Deste modo, os documentos normativos não funcionam apenas como orientações formais, mas como compromissos que desafiam a escola a ser inclusiva, participativa e humanizadora. A pedagogia da escuta e do afeto surge, assim, não como escolha metodológica do professor, mas como condição necessária para que os princípios legais e curriculares se concretizem na prática quotidiana.

## **1.7. Síntese crítica e implicações para a investigação**

A revisão teórica realizada mostra que a relação pedagógica, a pedagogia do afeto, a pedagogia da escuta, os modelos pedagógicos transformadores, as estratégias de participação e a democracia não são dimensões isoladas, mas elementos que se interligam na construção de uma escola humanizadora.

A relação pedagógica constitui o eixo central, pois é nela que se constroem as aprendizagens. Como defende Freire (1996), “não há educação sem amor” (p. 66). O afeto, longe de ser adorno, é condição para a aprendizagem. Sebastião da Gama (1958) reforça esta perspetiva ao afirmar que ensinar implica entrega e presença.

A pedagogia da escuta, inspirada em Malaguzzi e desenvolvida por autores como Rinaldi (2012) e Vecchi (2010), evidencia que a criança deve ser reconhecida como interlocutora legítima, com direito a expressar as suas múltiplas linguagens. Esta visão encontra respaldo jurídico na Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) e curricular em documentos como o Perfil dos Alunos (DGE, 2017).

Os modelos pedagógicos transformadores, entre os quais se destacam o Movimento da Escola Moderna (MEM), a abordagem de Reggio Emilia e as Comunidades de Aprendizagem, oferecem quadros de referência que, apesar das suas especificidades, partilham a rutura com o modelo pedagógico tradicional e colocam a relação, a cooperação e a participação no centro da vida escolar. Embora existam outros modelos pedagógicos transformadores, foram estes os escolhidos para o presente estudo, pela forma como se articulam com a problemática em análise e com os princípios que sustentam a investigação. As estratégias pedagógicas que deles decorrem, como as Tertúlias Dialógicas Literárias ou as assembleias de turma, constituem

práticas concretas de participação e cidadania, preparando os alunos para viver a democracia no quotidiano.

O enquadramento legal e curricular português (DL 54/2018, DL 55/2018, Perfil dos Alunos, AE, Referencial de Cidadania) legitima estas perspetivas, ao propor inclusão, participação e cidadania como princípios estruturantes da educação.

Assim, a presente investigação posiciona-se num quadro teórico que valoriza o afeto, a escuta, a participação e a democracia como dimensões fundamentais da educação. A implicação é clara: educar é, acima de tudo, dialogar, escutar e transformar, criando condições para que todas as crianças se reconheçam como participantes plenos no processo educativo.

## CAPÍTULO 2

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**

O presente capítulo incide sobre a metodologia que sustenta a investigação desenvolvida no âmbito do Projeto de Investigação. Estrutura-se em torno das principais opções metodológicas adotadas, articuladas com os objetivos definidos e com o contexto educativo em que decorre a investigação. O texto organiza-se em cinco secções principais: (i) apresentação da estrutura do documento; (ii) identificação da questão e dos objetivos de investigação; (iii) fundamentação da abordagem metodológica escolhida; (iv) descrição e justificação das técnicas de recolha de dados e, por fim, (v) explicitação das estratégias de análise de dados.

#### **2.1. Questões e objetivos de investigação**

A presente investigação tem como foco a análise da relação pedagógica no 1.º CEB, procurando compreender o seu impacto na motivação, bem-estar, autoestima e envolvimento ativo das crianças nas aprendizagens. Reconhece-se que o vínculo estabelecido entre professor(a) e aluno(a) constitui um pilar fundamental da vivência escolar, influenciando não apenas a motivação para aprender, mas também o bem-estar, a autoestima e o envolvimento nas experiências de aprendizagem. Neste contexto, a investigação parte da intenção de aprofundar a forma como esta relação se manifesta no quotidiano da sala de aula, como é percebida pelos diferentes intervenientes e que estratégias pedagógicas podem contribuir para a sua consolidação de forma intencional, empática e significativa.

Com base neste propósito, delineiam-se duas questões de investigação que orientam o estudo: “De que modo a relação pedagógica influencia o bem-

estar, a motivação e o envolvimento ativo dos alunos no 1.º CEB?” e “Quais as estratégias mais eficazes para construir uma relação pedagógica de qualidade?”. Estas interrogações sustentam um conjunto de objetivos que se articulam entre a análise teórica e a prática observada, procurando: compreender a importância da relação pedagógica no contexto do 1.º CEB; analisar o seu contributo para o bem-estar, a motivação e o envolvimento ativo dos alunos; identificar práticas educativas promotoras de vínculos positivos; refletir criticamente sobre a atuação docente face às necessidades das crianças; e promover, em sala de aula, um ambiente relacional pautado pela escuta, pela empatia e pelo respeito mútuo.

## **2.2. Metodologia de investigação**

A presente investigação enquadra-se numa abordagem qualitativa, de natureza interpretativa, centrada na compreensão dos significados construídos num contexto educativo concreto e vivenciado. Esta opção metodológica revela-se particularmente adequada à natureza do objeto de estudo – a relação pedagógica –, enquanto fenómeno complexo, relacional e subjetivo, cuja análise requer uma escuta atenta à voz das crianças, bem como aos seus gestos e expressões emocionais, que dão forma ao quotidiano da sala de aula.

Como refere Amado (2017), a investigação qualitativa permite aceder a realidades educativas contextualizadas, valorizando a subjetividade dos participantes e reconhecendo que a compreensão dos fenómenos educativos passa pela escuta das múltiplas perspetivas envolvidas. Neste quadro, o investigador procura interpretar a realidade a partir do ponto de vista dos sujeitos, numa lógica de proximidade, envolvimento e reflexividade.

Simultaneamente, esta investigação assume-se como uma investigação sobre a prática, na medida em que emerge da experiência concreta da professora em formação no contexto de estágio e se desenvolve através da análise crítica e sistematizada dessa prática. A investigação sobre a própria prática, tal como a define Alarcão (2001), visa compreender e transformar a ação pedagógica, partindo da reflexão sobre as experiências vividas. Este percurso assume-se como simultaneamente investigativo e formativo, permitindo que a prática se torne objeto de análise e fonte de crescimento profissional.

Schön (1983) introduziu o conceito de “profissional reflexivo”, que pensa na e sobre a ação, transformando a prática em conhecimento. Para o autor, o professor aprende tanto nas situações concretas como na reflexão posterior, desenvolvendo saberes que não estão nos manuais, mas emergem da experiência. Também Nóvoa (2009) considera que a identidade docente se constrói na reflexão crítica, realizada em diálogo com a comunidade profissional, enquanto Zeichner (1993) defende que a investigação-ação permite ao professor renovar-se pessoal e socialmente, intervindo criticamente no seu contexto.

João Pedro da Ponte (2006) sublinha que este tipo de investigação exige um compromisso simultâneo com a ação e com a construção de conhecimento, sendo a prática docente entendida como espaço de interrogação, reflexão e construção de conhecimento. Do mesmo modo, Lopes da Silva (2011) afirma que o saber profissional não se constrói apenas a partir de modelos abstratos, mas sobretudo da observação, reflexão e reconstrução da experiência educativa vivida.

Neste quadro, Bogdan e Biklen (2006) defendem que a investigação qualitativa, ao privilegiar a observação participante e a análise de contextos, é particularmente adequada à educação, pois permite compreender os

significados atribuídos pelos atores às suas práticas. De forma complementar, Afonso (2014) sublinha que a investigação naturalista se apoia numa escuta sensível do que emerge no quotidiano, permitindo captar detalhes que muitas vezes escapam à observação superficial.

Neste estudo, a investigadora assume um papel simultaneamente participativo e reflexivo, estando implicada na conceção, dinamização e análise das atividades realizadas com os alunos. Este posicionamento permite observar, por dentro, os processos de relação pedagógica em ação, bem como refletir criticamente sobre o modo como se constroem vínculos, se negociam sentidos e se desenvolve a comunicação pedagógica no 1.º CEB.

Assim, a investigação sobre a prática, para além de constituir uma estratégia metodológica, assume-se como processo formativo que articula teoria e ação, permitindo à professora em formação desenvolver a sua identidade profissional e contribuir para a construção de uma escola inclusiva e democrática.

### **2.3 Técnicas de recolha de dados**

Para responder às questões de investigação e alcançar os objetivos definidos, foram mobilizadas diversas técnicas de recolha de dados, de natureza predominantemente qualitativa e com forte componente reflexiva e participativa. Foram privilegiadas estratégias que valorizam a proximidade, a escuta e a participação dos intervenientes, em coerência com o objeto de estudo e os princípios da investigação sobre a prática.

A primeira técnica utilizada é a observação participante, desenvolvida ao longo do estágio enquanto professora em formação. Esta técnica permite aceder aos acontecimentos, interações e significados tal como ocorrem naturalmente no quotidiano da sala de aula, possibilitando uma leitura situada e sensível da realidade educativa. Como refere Afonso (2014), a observação

participante assume-se como uma modalidade de recolha de dados próxima e naturalista, que exige da investigadora um envolvimento direto, escuta atenta e capacidade reflexiva. Neste estudo, a observação foi registada e documentada através de um diário de bordo, instrumento de natureza descritiva e interpretativa, utilizado para anotar episódios significativos, comportamentos, emoções e reflexões emergentes das interações observadas no decurso das atividades propostas no âmbito da intervenção.

Paralelamente ao diário de bordo, foram elaboradas notas de campo, produzidas após cada sessão e orientadas para a descrição objetiva dos acontecimentos observados. Estas notas registaram diálogos, reações e comportamentos das crianças, bem como aspetos do ambiente relacional e pedagógico. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo correspondem aos registos escritos do que o investigador “ouve, vê, experimenta e pensa” durante a recolha de dados, permitindo captar tanto o contexto como as interações e significados emergentes.

Amado (2017) destaca a importância de combinar o registo descritivo, centrado na observação rigorosa dos acontecimentos, com o registo reflexivo, que integra interpretações e hipóteses iniciais do investigador. Afonso (2014) acrescenta que este tipo de registo favorece a triangulação dos dados, uma vez que documenta o vivido e possibilita o cruzamento entre observação, entrevistas e produções das crianças.

As notas de campo e o diário de bordo desempenharam, assim, papéis complementares: as primeiras, de natureza mais objetiva, permitiram captar o quotidiano da sala de aula; o segundo, de caráter reflexivo e pessoal, traduziu o olhar da professora em formação sobre o vivido e o sentido atribuído às experiências.

O diário de bordo, inspirado na escrita poética e sensível de Sebastião da Gama, assumiu igualmente uma dimensão formativa e autobiográfica.

Segundo Gaspar, Pereira e Passeggi (2012), as narrativas autobiográficas permitem compreender o processo formativo do professor, funcionando como espaço de retrospecto e de construção de sentido sobre a própria ação. Ao escrever sobre o vivido, o professor torna-se simultaneamente narrador e protagonista da sua prática, transformando a experiência em conhecimento (Passeggi, 2011).

Zabalza (2004) reforça esta perspectiva ao considerar o diário como um dispositivo de desenvolvimento profissional que possibilita “a racionalização das práticas e a sua transformação em fenómenos modificáveis”, promovendo o ajustamento e a melhoria contínua. Do mesmo modo, Josso (2004) e Pineau (1999) reconhecem na escrita de si um processo de autoformação que articula a dimensão pessoal, relacional e profissional do educador.

Assim, o diário de bordo, articulado com as notas de campo, foi entendido como um espaço de diálogo entre o vivido e o pensado, entre o sentir e o compreender, favorecendo tanto a análise da prática como o crescimento profissional da professora em formação.

Este diário, inspirado na obra de Sebastião da Gama, assume também uma dimensão poética e afetiva, evidenciando a vivência da relação pedagógica no seu plano mais humano. Como defendem Valente e Ilhéu (2021), a escuta sensível e a documentação das pequenas manifestações do quotidiano permitem aceder ao “sentido do lugar” e compreender os gestos subtis que estruturam o vínculo educativo.

Para além da sua função de registo e documentação, as narrativas assumem um papel central na formação docente, ao possibilitar que a experiência seja revisitada e dotada de novos significados. Clandinin e Connelly (2000) sublinham que narrar e escrever sobre a prática permite transformar vivências em conhecimento profissional, favorecendo a construção da identidade do professor em formação. Neste sentido, cada

registro no diário ultrapassa a dimensão de simples memória, constituindo-se como um recurso para compreender a complexidade da relação pedagógica.

A escrita narrativa, ao articular vivências pessoais e profissionais, converte-se num processo de autoconhecimento e de projeção da ação futura. Josso (2002) mostra como a autobiografia e os relatos de vida se constituem como espaços de formação, onde o professor em formação encontra sentido para a sua trajetória e delinea novas formas de estar na profissão. A narrativa, enquanto exercício reflexivo, ajuda a interligar emoções, valores e práticas, permitindo compreender o impacto da relação pedagógica não apenas no cotidiano escolar, mas também na própria evolução profissional.

Vários autores defendem ainda que a narrativa tem uma dimensão transformadora. Para Alarcão (2001), ao assumir a prática como objeto de análise, o professor-investigador aprofunda a consciência crítica sobre o que faz e sobre as consequências das suas escolhas. Também Bolívar, Domingo e Fernández (2001) destacam que narrar histórias de prática não apenas documenta, mas reinterpreta a ação pedagógica, convertendo a experiência em conhecimento partilhável e transmissível.

Neste enquadramento, o diário de bordo desenvolvido nesta investigação ultrapassa o estatuto de simples técnica de recolha de dados. Constitui-se como um instrumento formativo que integra observação, escuta e reflexão crítica, possibilitando à professora em formação desenvolver aprendizagens profissionais, reforçar a consciência sobre o papel da relação pedagógica e consolidar a sua identidade docente (Ponte, 2006).

A segunda técnica de recolha de dados é a entrevista semiestruturada, aplicada à professora titular da turma no início do estágio. Através desta técnica, procurou-se recolher o ponto de vista da docente sobre a relação pedagógica, as estratégias que utiliza no seu quotidiano e a forma como interpreta a construção de vínculos com os alunos. A entrevista foi guiada por

um conjunto flexível de questões previamente definidas, permitindo à entrevistada explorar livremente os temas propostos. Segundo Quivy e Campenhoudt (2005), a entrevista semiestruturada é uma conversa orientada por um objetivo investigativo, oferecendo simultaneamente estrutura e abertura à expressão subjetiva. Para Amado (2017), trata-se de uma técnica particularmente eficaz na recolha de narrativas pessoais, crenças e interpretações de quem vive o fenómeno estudado.

Complementarmente, foram recolhidas produções das crianças, resultantes de três atividades dinamizadas no âmbito da intervenção pedagógica. Estas propostas funcionaram como contextos de participação e expressão, a partir dos quais se geraram dados relevantes sobre a relação pedagógica. No presente capítulo, importa apenas referir que esses artefactos (registos escritos e orais) foram integrados como materiais de investigação, sendo a descrição detalhada e a fundamentação das atividades apresentada no capítulo da Intervenção Pedagógica.

A utilização destas técnicas, em articulação com a observação participante e a entrevista à professora titular, possibilitou a recolha de dados variados, profundos e eticamente sustentados. As produções das crianças foram integradas como artefactos de investigação, em coerência com o direito de participação da criança e com o compromisso reflexivo da investigadora em formação.

## **2.4 Técnicas de análise de dados**

A análise de dados neste estudo segue uma abordagem qualitativa, assente nos princípios da análise de conteúdo, enquanto técnica que permite interpretar os significados presentes em documentos, discursos, comportamentos e produções simbólicas. Esta técnica, tal como descrita por

Bardin (2009), organiza-se de forma sistemática e objetiva, sendo especialmente adequada quando se pretende compreender percepções, atitudes e relações construídas em contextos educativos.

A escolha desta técnica justifica-se pela natureza do objeto de estudo, a relação pedagógica, fenómeno relacional, subjetivo e complexo, que exige uma leitura atenta e interpretativa das múltiplas formas de expressão e interação observadas. Como refere Amado (2017), a análise de conteúdo é particularmente útil quando se procura explorar sentidos implícitos nas narrativas e nos registos produzidos em contextos educativos.

No presente estudo, os dados foram recolhidos por via de diferentes técnicas e instrumentos: observação participante registada em diário de bordo, entrevista semiestruturada à professora titular e produções decorrentes das propostas realizadas com os alunos. A análise processou-se em várias etapas, respeitando o carácter indutivo e interpretativo do método qualitativo. Inicialmente, procedeu-se à organização e leitura flutuante dos dados, de forma a familiarizar-se com os conteúdos e identificar recorrências, nuances e elementos significativos. Seguidamente, os dados foram fragmentados em unidades de registo (frases, expressões, comportamentos, comentários escritos ou orais) e agrupados em categorias temáticas emergentes, definidas a partir dos objetivos da investigação e da literatura teórica de referência.

No caso do diário de bordo e da atividade “Sopra o teu pensamento”, os dados foram analisados com base nas palavras, expressões e reflexões mais frequentes ou significativas, com particular atenção às manifestações afetivas, às relações interpessoais e aos sinais de confiança ou distanciamento nas interações. Estas categorias foram construídas de forma aberta e flexível, permitindo captar os traços mais subtis da relação pedagógica vivenciada.

Relativamente à entrevista à professora titular, optou-se por uma análise temática, permitindo identificar tópicos centrais relacionados com a

construção da relação pedagógica, o papel do afeto e as estratégias de escuta e comunicação valorizadas pela docente. A análise das respostas baseou-se na literatura, articulando os dados recolhidos com os referenciais teóricos que enquadram a investigação.

As atividades com os alunos: “Sopra o teu pensamento”, “Mapa Ler, Contar, Mostrar” e a tertúlia dialógica geraram materiais escritos, observações em contexto e anotações no diário de bordo. A análise destes dados centrou-se na identificação de indícios de envolvimento, empatia, partilha e participação ativa, procurando compreender de que forma as propostas contribuíram para o fortalecimento da relação pedagógica.

Este processo de análise foi complementado por uma estratégia de triangulação de dados, cruzando diferentes fontes (observação, entrevista e atividades) e perspetivas (da professora, das crianças e da investigadora), o que permitiu aumentar a credibilidade e a profundidade da interpretação. Como salientam Bogdan e Biklen (2006), a triangulação constitui uma das estratégias mais eficazes para validar resultados em investigação qualitativa, ao confrontar diferentes olhares sobre o mesmo fenómeno.

Reconhece-se, neste processo, o papel da investigadora enquanto sujeito interpretativo, cuja análise é inseparável da sua presença no terreno. A leitura dos dados foi continuamente informada pela convivência com os participantes, pela escuta das interações e pela reflexão sistemática sobre a própria prática. Esta abordagem, característica da investigação sobre a prática, concebe a análise como uma co-construção de significados entre quem observa e quem vive a experiência educativa. Como defendem Amado (2017), Alarcão (2001) e Ponte (2006), a investigação educativa é simultaneamente um processo de estudo e de formação, onde a compreensão do outro se entrelaça com a transformação da própria ação pedagógica.

## CAPÍTULO 3

### INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

#### 3.1. Apresentação do contexto e dos participantes

A investigação teve lugar numa escola do 1.º CEB, inserida num agrupamento de escolas de contexto urbano, cujo Projeto Educativo valoriza a cidadania, o bem-estar e o sucesso educativo. A escola está organizada em três edifícios, que acolhem as valências de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, e dispõe de biblioteca, ginásio, refeitório e amplos espaços exteriores. Um dos portões dá acesso direto a um rinque municipal, frequentemente utilizado pelos docentes para a dinamização de atividades letivas em ambiente exterior.

O estudo decorreu numa turma do 3.º ano, composta por 20 alunos, com idades entre os oito e os nove anos, dos quais 14 são do sexo feminino e seis do sexo masculino. A maioria dos alunos tem nacionalidade portuguesa, havendo também três crianças oriundas do Brasil e uma do Nepal. Nenhum destes alunos está sinalizado para apoio no domínio do Português Língua Não Materna.

A turma é marcada por uma considerável heterogeneidade, quer no plano das aprendizagens, quer nas características e ritmos individuais dos alunos. Três alunos têm necessidades específicas de apoio educativo identificadas em Relatório Técnico-Pedagógico: dois com perturbação do espectro do autismo, com apoio especializado, e uma aluna com perturbação específica da aprendizagem. Existe ainda uma aluna em acompanhamento num serviço externo de psiquiatria da infância e adolescência, em fase de avaliação. Estes alunos beneficiam de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, previstas no Decreto-Lei n.º 54/2018, designadamente medidas universais e seletivas, que asseguram a sua participação equitativa no currículo e no quotidiano da turma. A articulação com os serviços

especializados e a atenção ao bem-estar emocional dos alunos revelam uma preocupação da escola com a inclusão e o acompanhamento individualizado.

As interações sociais entre os alunos são, no geral, positivas, apesar de surgirem conflitos ocasionais, facilmente resolvidos. O grupo demonstra interesse pelas propostas educativas, embora evidencie algumas dificuldades em trabalhar em grupo de forma autónoma e cooperativa. Predomina o modelo pedagógico da professora cooperante, de carácter expositivo e diretivo, centrado na apresentação de conteúdos com base no manual escolar e em fichas impressas, privilegiando o trabalho individual. As atividades decorrem maioritariamente em grande grupo, com a professora a assumir um papel diretivo e os alunos a responderem a questões fechadas. A comunicação na sala de aula é assim regulada pelo discurso docente, com espaços pontuais de participação mais ativa por parte dos alunos.

Embora a prática pedagógica da docente se centre numa abordagem expositiva e diretiva, a professora cooperante revela disponibilidade para acolher propostas de intervenção mais participativas e reflexivas. Ao longo do estágio, a docente cooperante demonstrou abertura para implementar estratégias que favorecessem a escuta das crianças e o fortalecimento da relação pedagógica. A entrevista, realizada no âmbito desta investigação, teve como objetivo compreender a visão da professora cooperante sobre o papel do afeto, da comunicação e da confiança no processo de ensino-aprendizagem, confirmando essa predisposição.

A organização espacial da sala apresenta traços do modelo pedagógico tradicional, com várias mesas dispostas de forma frontal, quer em direção ao quadro, quer à secretária da docente. Ainda assim, observa-se alguma heterogeneidade, com alunos sentados em pares ou individualmente, e uma certa flexibilidade na reconfiguração do espaço em momentos específicos. As paredes estão decoradas com materiais didáticos das editoras e cartazes com conteúdos curriculares, não sendo visíveis produções dos

alunos dentro da sala. No exterior, junto ao placard da turma, encontram-se alguns trabalhos realizados nas aulas de Educação Artística, o que revela uma separação entre os espaços de exposição das áreas curriculares mais formais (como Português e Matemática) e das áreas expressivas (como Educação Artística).

Neste contexto, marcado por rotinas estáveis e relações respeitadoras, a intervenção pedagógica foi orientada para o aprofundamento da relação pedagógica como dimensão essencial da aprendizagem. Procurou-se explorar formas de comunicação mais dialógica, valorizar a escuta ativa e promover experiências significativas que aproximassem as duas docentes, a professora cooperante e a estagiária, dos alunos, numa lógica de confiança, afeto e construção partilhada de conhecimentos.

### **3.2. Apresentação e fundamentação da intervenção pedagógica**

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito deste estudo foi delineada com o propósito de compreender e aprofundar a relação pedagógica enquanto dimensão estruturante dos processos de ensino e aprendizagem. Num contexto educativo marcado por práticas maioritariamente expositivas e diretivas, foram desenvolvidas estratégias que valorizassem a escuta ativa, a expressão pessoal e o envolvimento emocional dos alunos no quotidiano da sala de aula.

Com base em abordagens pedagógicas que reconhecem o papel central do afeto, da comunicação e da participação na relação educativa (Araújo et al., 2021; Ponte, 2006), a intervenção fundamentou-se na criação de espaços de diálogo, partilha e reconhecimento mútuo, numa lógica de valorização da voz da criança e de aproximação entre professora e alunos. Também Sebastião da Gama, enquanto professor e pedagogo, serviu de referência simbólica e metodológica, ao inspirar um olhar mais sensível sobre a prática e a relação pedagógica, fortalecendo a escuta e a confiança mútua,

num caminho de construção de uma relação pedagógica mais próxima e significativa.

A escuta atenta do contexto, realizada durante o período inicial de observação, revelou sinais claros de que as crianças desejavam e necessitavam de espaços de partilha, expressão e reconhecimento. Desde esses primeiros momentos, tornaram-se evidentes manifestações espontâneas de vontade de falar sobre si, contar algo íntimo ou simplesmente serem ouvidas com atenção. Esta percepção reforçou a urgência de criar propostas que legitimassem essas expressões no espaço escolar, reconhecendo, como defende Serralha (2009), que escutar a criança é um ato pedagógico que a valida como sujeito de direitos. Também a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989) estabelece que todas as crianças têm o direito de ver as suas opiniões consideradas nos contextos em que estão inseridas.

As estratégias propostas ao longo das dez semanas de estágio — entre as quais se destacam “*Sopra o teu pensamento*”, “*Mapa Ler, Contar, Mostrar*” e a Tertúlia Dialógica Literária, foram concebidas como ocasiões intencionais para observar e nutrir a relação pedagógica, em diferentes formatos e linguagens. A intervenção não procurou avaliar a eficácia de um conjunto de técnicas, mas compreender como determinadas condições pedagógicas podem potenciar relações educativas mais humanas, próximas e respeitadoras.

O planeamento das propostas teve também em consideração a heterogeneidade do grupo e a necessidade de promover uma participação equitativa, criando condições para que cada aluno se sentisse verdadeiramente acolhido e escutado. A adesão crescente, o envolvimento afetivo nas partilhas e os sinais de confiança manifestados ao longo das semanas, evidenciaram a importância de criar tempo e espaço para o fortalecimento da relação pedagógica. Partindo da convicção de que educar

implica, antes de mais, comunicar, esta intervenção procurou criar condições para uma relação pedagógica baseada na escuta, na palavra e na presença.

Neste sentido, a intervenção foi simultaneamente uma experiência educativa e uma oportunidade formativa para a investigadora em prática, permitindo-lhe observar, refletir e agir sobre o modo como se constroem relações pedagógicas significativas em contexto real.

### **3.3 Descrição e análise das propostas pedagógicas**

A intervenção pedagógica desenvolvida no âmbito deste estudo assentou na implementação de três propostas estratégicas que procuraram criar, de forma intencional e sistemática, momentos de escuta, expressão e partilha no quotidiano da sala de aula. Estas propostas foram concebidas como práticas recorrentes e integradas, e não como atividades isoladas, incorporadas na rotina da turma ao longo das últimas cinco semanas de estágio, permitindo observar e fortalecer a relação pedagógica em diferentes momentos, linguagens e formatos.

A escolha destas estratégias fundamentou-se na escuta do contexto e na perceção de que as crianças manifestavam, de forma espontânea, o desejo de serem ouvidas, de partilharem as suas experiências e de participarem de modo mais ativo na construção do ambiente educativo. Reconhecendo que educar implica comunicar e que a relação pedagógica se constrói na qualidade dessa comunicação, procurou-se criar dispositivos acessíveis, afetivos e significativos que legitimassem a voz das crianças e promovessem o envolvimento emocional com a aprendizagem.

As propostas desenvolvidas, *Sopra o teu pensamento*, *Mapa Ler*, *Contar*, *Mostrar* e a *Tertúlia Dialógica Literária* com o livro *A Menina do Mar*, foram dinamizadas em diferentes momentos da semana e através de

distintos formatos de interação, permitindo observar de que modo a relação pedagógica se manifesta, evolui e se aprofunda por meio de gestos, silêncios, olhares, palavras e afetos.

A descrição que se segue incide, portanto, não na análise exaustiva de cada tarefa, mas na reflexão sobre as estratégias implementadas, o seu sentido pedagógico e o modo como favoreceram a construção de uma relação educativa mais próxima e participada.

### 3.3.1. Mapa Ler, Contar, Mostrar

A proposta “Mapa Ler, Contar, Mostrar” surgiu da necessidade de criar um espaço regular e voluntário de partilha significativa, onde os alunos pudessem expressar o que consideravam importante nas suas vivências, nos seus gostos e nos seus afetos, em consonância com as práticas do MEM, que integra este tipo de dispositivos de partilha como estratégia pedagógica de valorização da voz da criança e de promoção da comunicação no grupo (Niza, 2012). Para tal, foi criado um quadro visual afixado na sala, onde cada criança podia inscrever o seu nome e indicar se desejava ler um excerto de um livro, contar algo vivido ou mostrar um objeto com significado pessoal.

Desde o início, procurou-se que este recurso não fosse imposto de fora, mas pensado e desenvolvido em conjunto com os alunos. Após a explicação da proposta, a turma foi envolvida numa conversa aberta sobre como gostariam de se organizar e que elementos deveria ter o quadro. A versão final do mapa, composta pelas colunas “ler”, “contar” e “mostrar”, foi idealizada em sala de aula, e posteriormente desenhada graficamente pela colega de estágio, cuja investigação incidia sobre a criação de materiais pedagógicos. Neste sentido, as ideias das crianças foram incorporadas num suporte visual apelativo, funcional e adequado ao grupo, favorecendo a apropriação coletiva da proposta e o desenvolvimento do sentimento de

pertença. Como se observa no cartaz do Mapa Ler, Contar, Mostrar (**Anexo B**) afixado na sala (cf. Figura 1), todos os nomes da turma constam no mapa, ficando visível a participação semanal e voluntária.

**Figura 1**

*Mapa Ler, Contar, Mostrar*

O QUE QUERO FAZER?	LER	CONTAR	MOSTRAR	CONFIRMAÇÃO
NOMES				
			medalha	Vanessa ✓
			VIDEO	Vanessa ✓
			festa	Vanessa ✓
			partilha	Vanessa ✓
			troféu	Vanessa ✓

A atividade foi organizada com uma periodicidade semanal. Ao longo da semana, os alunos inscreviam-se livremente no mapa, e, em grande grupo, acordou-se que o número máximo de apresentações por sessão seria cinco, dado o tempo disponível de aproximadamente 30 minutos. Esta limitação, estabelecida de forma negociada, permitiu gerir o tempo com equilíbrio, manter o interesse do grupo e garantir a escuta plena de cada partilha. A planificação semanal da intervenção refletia este compromisso, reservando um momento específico para a realização da atividade, o que reforçava a sua importância no quotidiano da turma.

A estratégia revelou-se eficaz na promoção de uma comunicação mais livre e afetiva entre os alunos, criando uma rotina de valorização mútua, onde cada partilha era escutada com atenção e respeito. A variedade de temas e formatos trouxe à sala memórias familiares, curiosidades culturais, objetos especiais e livros marcantes, possibilitando uma descoberta do outro para além do papel de aluno. O tempo reservado a estas apresentações favoreceu também a escuta entre pares e o reforço dos laços relacionais no grupo.

Na relação pedagógica, esta proposta contribuiu para descentrar o foco da autoridade docente, criando momentos em que as crianças ocupavam o centro da palavra. A escuta por parte da professora e da estagiária, marcada por uma postura disponível e não avaliativa, reforçou a confiança e validou as expressões individuais dos alunos. Neste quadro, a comunicação deixou de ser apenas funcional ou instrucional, para se tornar um espaço de reconhecimento, afetividade e presença. Como refere Serralha (2009), a leitura e a partilha oral em contexto escolar constituem momentos de valorização da palavra e de construção de significados coletivos. Também Niza (1998) destaca que os circuitos de comunicação são centrais na dinâmica de uma escola democrática, legitimando o papel ativo das crianças na partilha e escuta entre pares.

Os registos realizados em diário de bordo, inspirados na lógica reflexiva do Diário de Sebastião da Gama, permitiram acompanhar a forma como os alunos se foram apropriando do Mapa Ler, Contar, Mostrar e do momento de partilha que lhe estava associado. Mais do que um instrumento técnico, este diário assumiu-se como espaço de observação sensível, permitindo captar transformações subtis no envolvimento das crianças, nos seus gestos, silêncios e modos de estar em relação.

*“Percebi que, muitas vezes, ensinar começa por pequenos gestos: um olhar atento, um sorriso ou o simples ato de esperar pelo outro.”*

*(Diário de bordo, 2 de maio de 2025)*

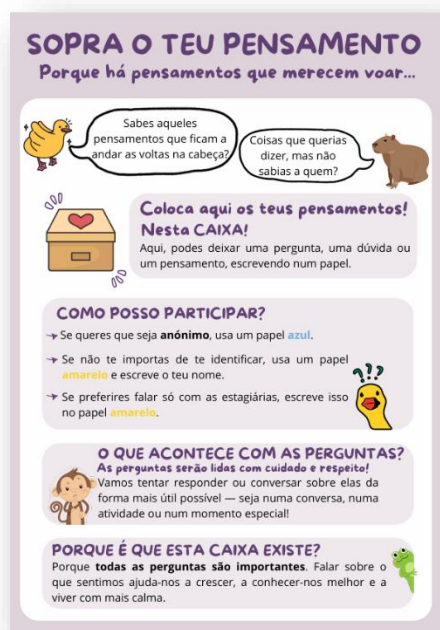
### 3.3.2. *Sopra o teu pensamento*

A proposta *Sopra o teu pensamento* foi concebida como uma estratégia recorrente de escuta ativa, integrada na rotina semanal da turma. Consistia num momento breve, mas com significado pedagógico, em que os alunos eram convidados a escrever num pequeno papel uma ideia, uma dúvida, uma inquietação ou uma sugestão, algo que lhes estivesse “na cabeça” e que quisessem partilhar.

Para assegurar liberdade de expressão e segurança emocional, foi definido, em conjunto com a turma, um código de cores: os papéis azuis indicavam partilhas anónimas; os papéis amarelos permitiam que os alunos se identificassem, se assim o desejassem; nesses casos, podiam ainda assinalar se preferiam que a partilha fosse apenas com a professora ou com as estagiárias, e não com o grupo. Estes critérios foram definidos em conjunto com a turma e afixados no cartaz (**Anexo C**) visível (cf. Figura 2), também construído com as crianças, colocado junto à caixa.

## Figura 2

*Cartaz com código de cores criado em conjunto com os alunos*



A caixa *Sopra o teu pensamento* permaneceu acessível na sala de aula ao longo das semanas de implementação, e os momentos de leitura dos pensamentos não estavam calendarizados previamente. Foi decidido abrir a caixa quando era reconhecido, no contexto da sala, oportunidades autênticas de ligação entre os pensamentos partilhados e acontecimentos, temas ou emoções emergentes. Esta flexibilidade foi fundamental para que a proposta não fosse percecionada como uma rotina rígida, mas como um gesto intencional de escuta e cuidado, sempre que fazia sentido pedagógico e relacional.

Ao longo das semanas, a caixa tornou-se um espaço relacional simbólico, onde se tornava visível o que, por vezes, não era verbalizado em contexto de aula. Surgiram partilhas inesperadas, desde curiosidades até pedidos de ajuda, passando por elogios entre pares ou reflexões sobre o ambiente da turma. A reação do grupo foi evoluindo: se inicialmente houve

alguma hesitação ou brincadeira, rapidamente se instalou um clima de respeito, curiosidade e empatia, com os alunos a aguardarem com expectativa o momento de escutar os pensamentos uns dos outros.

Do ponto de vista da relação pedagógica, esta estratégia revelou-se particularmente significativa por permitir aproximar alunos e adultos num plano mais afetivo e horizontal, abrindo espaço a uma comunicação mais autêntica e menos condicionada pela lógica avaliativa. Foi também um momento de observação privilegiado, onde se tornavam visíveis pequenas manifestações relacionais, como o cuidado com a escuta do outro, o respeito pelos tempos de partilha ou a delicadeza em acolher as emoções dos colegas.

A análise dos conteúdos partilhados, bem como das reações geradas, foi registada em diário de bordo e constituiu um material significativo para compreender como a criação de espaços de escuta transforma a qualidade da relação educativa. A escuta, mais do que uma técnica, assume-se como uma atitude ética e política, tal como sublinhado por Araújo et al. (2021), exigindo do adulto uma presença disponível, sensível e respeitadora da voz da criança.

Neste sentido, a proposta concretiza, em contexto de sala de aula, o artigo 12.º da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), ao garantir às crianças o direito de expressar livremente a sua opinião nos assuntos que lhes dizem respeito, reforçando a legitimidade da sua voz no espaço escolar.

### 3.3.3. Tertúlia Dialógica Literária com *A Menina do Mar*

A proposta de realização de uma Tertúlia Dialógica Literária com a obra *A Menina do Mar*, de Sophia de Mello Breyner Andresen, surgiu com o objetivo de explorar a leitura literária como espaço de diálogo, escuta e aprofundamento relacional. Inspirada nas metodologias das Comunidades de Aprendizagem, apresentadas na fundamentação teórica como um modelo

pedagógico inovador que valoriza o diálogo igualitário, a participação e a construção coletiva de conhecimento, esta proposta procurou criar momentos de conversa estruturada em torno do texto, em que a participação de cada criança fosse reconhecida como contributo legítimo para a construção de significados partilhados.

A leitura da obra foi organizada em três momentos distintos, ao longo de três semanas consecutivas, permitindo que cada encontro se centrasse numa parte da narrativa e promovesse uma leitura mais pausada, reflexiva e vivida. Em cada sessão, os alunos escolhiam antecipadamente um excerto significativo do capítulo lido, que lhes tivesse suscitado emoções, perguntas ou reflexões. A partir desses excertos, iniciava-se a tertúlia, com regras simples definidas em conjunto, centradas no respeito, na escuta e no direito à palavra.

As sessões foram sempre realizadas no espaço exterior da escola, aproveitando a tranquilidade do ambiente natural como facilitador da escuta, da presença e da partilha (cf. Figura 3). A ausência de barreiras físicas contribuiu para a criação de um clima relacional descontraído e propício ao diálogo.

### **Figura 3**

*Espaço exterior preparado para a Tertúlia Dialógica Literária.*



Embora a professora cooperante não estivesse presente fisicamente, acompanhou o processo de forma próxima, através das gravações feitas e das reflexões partilhadas no diário de bordo. Este acompanhamento permitiu manter a continuidade do trabalho pedagógico, bem como reconhecer os efeitos da proposta na relação pedagógica da turma.

As tertúlias assentaram numa lógica de diálogo igualitário, sem hierarquias entre quem conduz e quem participa, valorizando as interpretações pessoais das crianças e afastando qualquer preocupação com respostas “certas”. O envolvimento dos alunos foi notório, tanto na seleção dos excertos como na escuta das partilhas dos colegas. As conversas revelaram uma profundidade surpreendente nas interpretações das crianças, que se envolveram emocionalmente com os temas da amizade, da liberdade, do medo e da perda. Foram frequentes os paralelismos com vivências pessoais, as interrogações éticas e as tentativas de compreender o ponto de vista das personagens.

Este envolvimento permitiu observar como a leitura partilhada pode tornar-se um território relacional significativo, em que a palavra se transforma em encontro. O diário de bordo registou não só os conteúdos das partilhas, mas também os gestos silenciosos, os olhares cúmplices, os risos e os silêncios densos que atravessaram estas sessões. Tal como defendem Araújo et al. (2021), é na atenção plena ao outro que a relação educativa se fortalece, e a tertúlia constituiu um contexto propício ao desenvolvimento de uma atenção afetuosa, ética e comprometida.

De acordo com o CREA (2020), as Tertúlias Dialógicas Literárias assentam numa lógica de diálogo igualitário, em que todas as interpretações são valorizadas pela relevância que assumem na construção coletiva de

significados, e não pela posição hierárquica de quem as enuncia. Nesta investigação, esta perspectiva traduziu-se na valorização da voz das crianças como contributo legítimo e essencial, reforçando o caráter democrático e participativo da proposta.

Do ponto de vista pedagógico, a proposta contribuiu para desenvolver competências comunicativas, escuta ativa e empatia, além de aprofundar a relação pedagógica através de uma presença intencional, acolhedora e horizontal. A experiência mostrou que, quando as crianças se sentem escutadas sem juízo, a leitura torna-se mais do que uma atividade literária, transforma-se num dispositivo relacional que promove confiança, pertença e reconhecimento mútuo.

As três propostas dinamizadas ao longo da intervenção: “Sopra o teu Pensamento”, “Mapa Ler, Contar, Mostrar” e a Tertúlia Dialógica Literária com *A Menina do Mar*, revelaram-se dispositivos pedagógicos promotores de escuta, expressão e construção relacional. Embora distintas na forma, partilharam uma mesma intencionalidade: valorizar a voz da criança e criar espaços de comunicação autêntica, em que o vínculo entre alunos e adultos fosse fortalecido por práticas de presença, afeto e respeito mútuo.

Mais do que intervenções isoladas, estas estratégias foram integradas na rotina da turma e ajustadas ao seu ritmo e necessidades. O “Mapa Ler, Contar, Mostrar” foi dinamizado semanalmente, ao longo de cinco semanas, com sessões de cerca de 30 minutos; a proposta “Sopra o teu Pensamento” esteve disponível de forma contínua, sendo a caixa aberta em momentos oportunos identificados na dinâmica da turma; e a Tertúlia Dialógica Literária com *A Menina do Mar* decorreu em três encontros consecutivos, realizados no espaço exterior, com a duração aproximada de 45 minutos cada. Apesar desta calendarização de base, existia flexibilidade para ajustar a realização das propostas sempre que se revelasse necessário, como aconteceu com a última sessão da tertúlia, que teve de ser adiada, em função do tempo

disponível e das necessidades emergentes do grupo. Esta organização permitiu assegurar regularidade e consistência, sem comprometer o tempo destinado às outras áreas curriculares, tornando as propostas parte integrante da rotina da turma.

### **3.4. Reflexão sobre os efeitos da intervenção pedagógica**

Ao longo das semanas de intervenção, foram observadas mudanças subtis, mas significativas, na qualidade das interações entre os alunos e entre alunos e adultos, traduzidas num maior cuidado com a palavra, numa escuta mais atenta e na valorização mútua das expressões individuais.

A introdução de estratégias orientadas para a escuta como a caixa “Sopra o teu Pensamento”, o “Mapa Ler, Contar, Mostrar” e as Tertúlias Dialógicas Literárias trouxe visibilidade a formas de comunicação que, muitas vezes, ficam à margem do quotidiano escolar. Criaram-se novos tempos e espaços de expressão, nos quais os alunos puderam partilhar dúvidas, sentimentos, curiosidades e experiências pessoais, sem receio de juízo ou correção. Este reconhecimento da voz da criança contribuiu para o reforço do vínculo pedagógico, criando condições para uma relação mais próxima, afetiva e ética.

Em diferentes momentos, foi possível observar sinais claros de envolvimento emocional e sentido de pertença: a expectativa com que se aguardava o momento da partilha, os gestos de cuidado entre colegas, a empatia perante os pensamentos mais íntimos ou as reações espontâneas às histórias lidas e ouvidas. Estas manifestações, muitas vezes invisíveis nas lógicas tradicionais de ensino, tornaram-se indicadores preciosos da qualidade da relação estabelecida e da importância de práticas que colocam a comunicação e o afeto no centro do processo educativo.

Apesar da preparação cuidada da intervenção, uma das principais incógnitas sentidas no início do estágio foi a de perceber se o tema da relação pedagógica, tão significativo à partida, faria sentido no contexto onde a investigação seria desenvolvida. Como o tema fora previamente definido, antes de conhecer o grupo de alunos, permaneceu a dúvida sobre a sua pertinência e aplicabilidade. No entanto, rapidamente se tornou evidente que as crianças manifestavam uma necessidade real de escuta, de partilha e de relação, o que conferiu ainda mais sentido ao foco escolhido. Esta sintonia entre o propósito da investigadora e as características do grupo permitiu que a intervenção decorresse com naturalidade e envolvimento mútuo.

Ainda assim, surgiram desafios inesperados. No caso da proposta “Sopra o teu Pensamento”, embora se esperasse alguma participação espontânea, não foi antecipado o nível de profundidade, sensibilidade e complexidade de algumas partilhas. Várias crianças escreveram sobre temas íntimos como questões familiares, luto ou inseguranças pessoais, o que exigiu da investigadora uma escuta ainda mais atenta e um cuidado ético redobrado. Refletir sobre a melhor forma de acolher, devolver ou silenciar certas mensagens foi, por vezes, um processo exigente, que convocou competências relacionais, emocionais e pedagógicas em desenvolvimento.

Também na Tertúlia Dialógica Literária, surgiram aprendizagens relevantes. A primeira sessão decorreu com naturalidade, mas foi na segunda que os alunos chegaram mais preparados e conscientes da proposta, trazendo excertos selecionados, comentários mais organizados e maior disponibilidade para ouvir os colegas. Esse progresso revelou não só a eficácia da estratégia, como também o impacto que a repetição intencional de momentos de diálogo e escuta tem no desenvolvimento relacional do grupo.

De forma global, a intervenção revelou-se uma oportunidade de aprofundamento da escuta, da confiança e do sentido de pertença no grupo, confirmando que a relação pedagógica não é apenas um contexto para a

aprendizagem, mas um conteúdo educativo em si mesma. A escuta ativa, o cuidado com a palavra e a construção de tempos comuns tornaram-se práticas de humanização do quotidiano escolar, geradoras de envolvimento, bem-estar e aprendizagens com sentido.

A intervenção pedagógica desenvolvida ao longo das dez semanas de estágio permitiu experimentar, observar e documentar práticas educativas centradas na escuta, na confiança e no reconhecimento da voz da criança, numa perspetiva relacional da educação. As propostas dinamizadas foram pensadas para integrar-se no quotidiano escolar de forma significativa e assumiram-se não apenas como estratégias de ação, mas também como ferramentas de investigação, proporcionando dados ricos para compreender como se constrói e transforma a relação pedagógica em contexto real de sala de aula.

No capítulo seguinte, procede-se à análise e discussão dos dados recolhidos, com base nos objetivos definidos, nas técnicas de investigação adotadas e na fundamentação teórica mobilizada. A partir dos registos de observação, das reflexões do diário de bordo, das partilhas das crianças e da entrevista à professora cooperante, procurar-se-á compreender de que forma as estratégias implementadas influenciaram a relação pedagógica e que sentidos emergem dessa vivência partilhada.

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise dos dados constitui um momento central desta investigação, permitindo compreender como se foi construindo e transformando a relação pedagógica ao longo da intervenção desenvolvida. Através da recolha sistemática de notas de campo, registos de episódios significativos, observação das interações quotidianas, produções resultantes da participação na Caixa dos Pensamentos e da entrevista realizada à professora titular da turma, torna-se possível identificar padrões, tensões e potencialidades que ajudam a responder à questão de investigação formulada. A análise organiza-se em torno de quatro categorias que traduzem diferentes dimensões da relação pedagógica: a escuta e a valorização da palavra da criança, a cooperação e a construção coletiva, a dimensão afetiva e emocional e a flexibilidade e adaptação no processo pedagógico.

Ao longo deste capítulo são apresentados e interpretados excertos do diário de bordo da investigadora, elaborado durante o período de estágio e utilizado como principal instrumento de registo e reflexão. Estes excertos, selecionados pela sua relevância para a análise, traduzem momentos significativos da prática e das interações pedagógicas observadas. O diário de bordo completo encontra-se disponível em anexo (**Anexo A**), possibilitando a leitura integral dos episódios descritos e a compreensão mais ampla do processo vivido.

Cada uma destas dimensões é apresentada através de excertos e episódios ilustrativos, seguidos da sua interpretação e discussão à luz dos contributos de autores de referência e dos documentos orientadores. O objetivo não é apenas descrever o que ocorreu, mas refletir criticamente sobre

o modo como as práticas desenvolvidas contribuíram para uma relação pedagógica assente no afeto, na confiança e na participação democrática.

#### **4.1. Categorias de Análise**

A análise dos dados foi organizada em torno de quatro categorias principais, que resultam da articulação entre a fundamentação teórica e a observação empírica realizada em contexto de estágio. Estas categorias procuram traduzir dimensões essenciais da relação pedagógica, permitindo compreender de que modo esta se foi construindo e transformando no quotidiano da turma.

A primeira dimensão centra-se na escuta e valorização da palavra da criança, procurando compreender como os alunos foram tendo espaço para se expressar e como as suas opiniões foram reconhecidas como legítimas na vida da sala de aula. Em segundo lugar, destaca-se a cooperação e a construção coletiva, visível nos momentos em que as crianças, em grande ou pequeno grupo, trabalharam em conjunto na realização de tarefas ou na tomada de decisões, assumindo-se como sujeitos ativos do processo educativo.

Outra categoria diz respeito à dimensão afetiva e emocional, que se manifestou através de gestos, palavras e atitudes de cuidado, empatia e confiança, revelando-se fundamental para sustentar aprendizagens significativas. Por fim, a flexibilidade e adaptação no processo pedagógico surge como dimensão que permitiu responder a imprevistos, interesses e necessidades do grupo, garantindo que a relação pedagógica se mantivesse viva e coerente com as circunstâncias concretas do contexto.

Cada uma destas categorias será desenvolvida nos pontos seguintes, através da análise de episódios ilustrativos e da sua interpretação à luz dos contributos teóricos e dos documentos orientadores.

Deste modo, nos pontos seguintes, cada uma das categorias será aprofundada, recorrendo a episódios concretos observados durante a intervenção, a registos da *Caixa dos Pensamentos*, a notas de campo e a excertos da entrevista realizada à professora titular da turma. A análise destes dados permitirá compreender de que forma se foi construindo a relação pedagógica e de que maneira esta se traduziu em práticas de escuta, cooperação, afeto e flexibilidade.

## **4.2. Notas e Reflexões de uma Professora em Formação**

### 4.2.1. A escuta e a valorização da palavra da criança

A escuta da criança e a valorização da sua palavra constituíram o eixo central da intervenção pedagógica. Criar oportunidades para que os alunos se expressassem com liberdade e sentissem que a sua voz era levada a sério revelou-se essencial para fortalecer a confiança, o respeito e o sentido de pertença ao grupo. A escuta assumiu-se, assim, como um gesto de reconhecimento e de cuidado, capaz de dar visibilidade à palavra, à emoção e à criatividade de cada criança.

Logo nos primeiros dias, a introdução da caixa *Sopra o teu pensamento* gerou curiosidade e entusiasmo entre as crianças.

*“Hoje apresentei a caixa. Não precisei de muitas palavras, mostrei-a, expliquei que serviria para guardar perguntas e pensamentos, e logo vi os olhares a iluminar-se. Houve surpresa, mas também entusiasmo imediato. (...) A caixa tornou-se, naquele momento, um objeto de expectativa para todos.”*

*(diário de bordo, 7 de maio de 2025)*

A explicação da proposta à turma e o ambiente de curiosidade gerado nesse momento podem observar-se na Figura 4, que documenta a apresentação da Caixa *Sopra o teu Pensamento*.

#### **Figura 4**

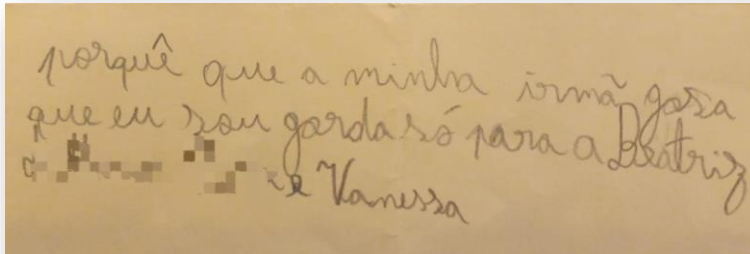
*A professora estagiária apresenta a caixa à turma, despertando curiosidade e vontade de participar.*



O entusiasmo descrito neste registo revela o poder simbólico de um gesto simples: oferecer às crianças um espaço seguro para se expressarem. A caixa transformou-se num instrumento de confiança e num meio para legitimar a palavra de cada um. À medida que os dias passavam, o seu conteúdo começou a refletir as emoções, curiosidades e inquietações do grupo. Surgiram perguntas como *“Porquê que a minha irmã gosa que eu sou gorda?”*, *“Porquê que as pessoas ficam nervosas quando é a primeira vez de alguma coisa nova?”* e *“Eu nunca aceitei a morte do meu cão e queria que me ajudasses a aceitar.”*, palavras que tornaram visível o invisível, revelando o desejo profundo de serem escutados. Um dos exemplos das mensagens deixadas na caixa pode observar-se na Figura 5, onde se evidencia a sinceridade e a vulnerabilidade expressas pelas crianças.

## Figura 5

*Frase escrita e colocada pela aluna MC, representando o caráter íntimo e emocional das partilhas realizadas.*



Uma das situações mais marcantes resultou de uma destas mensagens.

*“Quando a chamámos, explicámos que queríamos falar um pouco sobre o que tinha escrito. Perguntámos-lhe onde se sentiria mais à vontade para conversar e ela escolheu a varanda. Disse que ali era mais calmo e ‘ninguém ouvia’. (...) No fim, pedimos-lhe que pensasse em três coisas de que gosta em si. Sorriu, pensou um pouco e respondeu. Escreveu-as num papel pequeno e guardou-o no estojo.”*

*(diário de bordo, 20 de maio de 2025)*

A escolha do local e o tom íntimo da conversa transformaram este episódio num exercício genuíno de escuta e cuidado. O gesto simbólico de escrever e guardar palavras positivas sobre si própria prolongou a relação de confiança e marcou o início de um acompanhamento mais atento.

*Nota de Campo – 22 de maio de 2025*

*Intervenientes: Estagiária; Aluna “MC”*

*Local: Sala*

*MC* – Reli os papéis que deixámos no estojo. Li antes de dormir.

*Estagiária* – E o que sentiste quando o leste?

*MC* – Que era mesmo verdade. Que tenho coisas boas.

*Estagiária* – Fico feliz por isso. Lembra-te delas sempre que duvidares.

Este diálogo, registado nas notas de campo, demonstra como o acompanhamento discreto e continuado transformou o gesto inicial num verdadeiro processo de construção de autoestima e confiança.

O poder transformador da escuta manifestou-se igualmente nas Tertúlia Dialógica Literária. Durante a leitura da obra *A Menina do Mar*, as crianças partilharam interpretações pessoais e memórias evocadas pelas palavras de Sophia. A Figura 6 regista um momento da Tertúlia Dialógica Literária realizada no espaço exterior, onde o grupo partilhou interpretações e memórias evocadas pela obra *A Menina do Mar*.

### **Figura 6**

*Tertúlia Dialógica Literária sobre “A Menina do Mar” (2 de junho de 2025).*



As Tertúlia Dialógica Literária também se revelaram um espaço de encontro afetivo, onde as memórias e as emoções das crianças se entrelaçavam com as histórias lidas. Num desses momentos, durante a leitura de *A Menina do Mar*, surgiu uma partilha espontânea entre dois irmãos gêmeos da turma, evocando lembranças familiares associadas aos dias de praia.

*Nota de Campo – 2 de junho de 2025*

*Intervenientes: Estagiária; Aluna “MC”, Aluno “F” e grupo do 3.ºB  
Local: Espaço exterior*

*MC – Eu gostei da parte em que eles brincavam perto do mar. Fez-me lembrar quando vamos à praia com os meus pais.*

*F – Sim! E quando tu caíste e ficaste cheia de areia!*

*(MC ri ao lembrar-se)*

*MC – Foi mesmo! A mãe só se ria. Mas lembras-te quando um caranguejo mordeu-te?*

*F – Doeu tanto!*

*(O grupo comenta e partilha outras memórias de dias de praia. A conversa prolonga-se com risos e comparações.)*

Este episódio revelou como a leitura literária pode desencadear lembranças afetivas e criar pontes entre a experiência estética e a vivência pessoal. O diálogo espontâneo entre os irmãos evidenciou a força das memórias partilhadas e a dimensão relacional da escuta, que se alarga ao campo emocional e familiar. O riso coletivo tornou-se expressão de empatia e de reconhecimento, confirmando que a tertúlia é também um espaço de encontro afetivo, onde o brincar, o recordar e o imaginar se entrelaçam.

A partir destas vivências, torna-se evidente que a escuta, enquanto gesto pedagógico, vai além da atenção às palavras, abrangendo também as emoções, os afetos e os laços que emergem da partilha. É nesta perspectiva que se compreende a relevância da escuta ética e estética no contexto educativo.

Tal como refere Rinaldi (2012), escutar é o mais profundo gesto de acolhimento, um ato de reconhecimento que dá lugar ao outro. Como acrescenta Vecchi (2010), é através da arte e da palavra que as emoções ganham forma e se tornam comunicáveis. A tertúlia, nesse sentido, configurou-se como um espaço onde a escuta estética se entrelaçou com a escuta ética, revelando o poder formativo da palavra literária.

Em diferentes sessões do *Ler, Mostrar, Contar*, as crianças foram trazendo para o grupo elementos das suas vivências pessoais, talentos e aprendizagens realizadas fora da escola. Numa dessas partilhas, realizada a 20 de maio, a aluna M inscreveu-se no mapa para apresentar um vídeo com a sua sequência de ginástica, mostrando outra forma de expressão e comunicação dentro do grupo. A nota de campo que se segue descreve o momento em que M apresentou o vídeo à turma, ilustrado posteriormente na Figura 7.

*Nota de Campo – 20 de maio de 2025*

*Intervenientes: Estagiária; Aluna “M” e grupo do 3.ºB*

*Local: Sala de aula*

*(A aluna A inscreveu-se no mapa Ler, Mostrar, Contar e trouxe um vídeo do torneio de ginástica em que participou para apresentar.*

***M** – No sábado tive uma prova no sábado e quero mostrar-vos!*

*(A turma observa com atenção o vídeo projetado. Ao terminar, vários colegas batem palmas.)*

***Colega A** – Uau! Fazes mesmo bem!*

***Colega B** – Ganhaste alguma medalha?*

***M** – Não, mas gostaram muito da minha participação*

***Colega C** – Um dia tens que nos ensinar a fazer aquela roda!*

***M** – Sim, posso! Mas é preciso aquecer primeiro.*

*(Risos)*

### **Figura 7**

*Aluna M a apresentar o vídeo da sua sequência de ginástica à turma, durante o Ler, Mostrar, Contar (20 de maio de 2025).*



Este momento exemplificou o papel do Ler, Mostrar, Contar como espaço de valorização das linguagens corporais e artísticas. A partilha da M gerou curiosidade, respeito e incentivo, mostrando que o grupo aprendeu a escutar também com o olhar e com o corpo. A dimensão estética e expressiva emergiu como forma legítima de comunicação, confirmando a importância de práticas que reconhecem a multiplicidade de linguagens das crianças (Vecchi, 2010; Eisner, 2002).

Na semana seguinte, o *Ler, Mostrar, Contar* voltou a ser palco de novas partilhas. Desta vez, foi o K quem se inscreveu no mapa para apresentar algo que aprendera de forma autónoma, através de vídeos no YouTube. A nota de campo que se segue descreve o momento em que o K mostrou à turma alguns truques com o seu ioiô, registado posteriormente na Figura 8.

*Nota de Campo – 27 de maio de 2025*

*Intervenientes: Estagiária; Aluno “K” e grupo do 3.ºB*

*Local: Sala de aula*

*(O K levanta-se devagar e vai até ao canto da sala com um ioiô na mão. O grupo vira-se para ele, curioso. K começa a fazer o ioiô descer e subir com movimentos rápidos e certos. O brinquedo roda no ar, enrola-se e desenrola-se no fio com precisão. As crianças começam a bater palmas e a rir.*

*Aluna A – Uau, como é que fazes isso tão depressa?*

*Aluno B – Ensina-nos, K!*

*(O K sorri, repete o movimento e explica, apontando com o dedo.)*

*K – Primeiro tem de se puxar assim... e depois soltar devagar.*

*(Continua a mostrar, atento a que todos o estejam a ver. No final, guarda o ioiô no bolso e volta a sentar-se, sorridente. Os colegas continuam a falar entre si sobre o que viram.)*

## Figura 8

*Momento da apresentação do K durante o Ler, Mostrar, Contar (27 de maio de 2025).*



Este episódio evidenciou a importância de um ambiente educativo que reconhece e valoriza as múltiplas formas de expressão das crianças. O gesto do K, habitualmente mais reservado, revelou a confiança que foi ganhando no grupo e a legitimidade para se expor perante os colegas. Ao inscrever-se no *Ler, Mostrar, Contar*, K apropriou-se de um espaço coletivo de comunicação e utilizou-o para partilhar uma aprendizagem pessoal, construída fora da escola, através de vídeos no YouTube. A reação entusiástica do grupo, marcada por curiosidade, aplauso e pedidos para aprender, revelou a força do reconhecimento e o impacto positivo da escuta ativa. Este momento traduziu uma vivência concreta de inclusão, em que a voz (ou gesto) de um aluno foi acolhida e valorizada, confirmando a

importância de práticas que legitimam a diversidade e promovem a participação de todos.

Estes momentos de partilha mostraram como a escuta se pode concretizar em diferentes linguagens, na palavra, no gesto, na criação e no movimento, e como todas elas contribuem para a construção de vínculos afetivos e de reconhecimento mútuo. Poucos dias depois, outro episódio voltou a revelar o alcance emocional da escuta.

Poucos dias depois, outro momento revelou o alcance afetivo da escuta.

*“A MI (...) contou-nos que gostava muito da irmã, mas que ultimamente se sentia afastada dela. Disse que tentava brincar ou conversar, mas que a irmã a rejeitava com frases como ‘deixa-me em paz’. (...) Falámos então sobre a importância de reconhecer as emoções e de as exprimir de forma saudável. (...) disse que gostava da ideia de escrever um bilhete à irmã e que, talvez assim, ela percebesse melhor o que sentia. (...)”*

*(diário de bordo, 21 de maio de 2025)*

Neste episódio, a palavra funcionou como ponte entre o sentir e o compreender. O espaço de escuta tornou-se também um espaço de mediação emocional entre pares e adultos, promovendo o reconhecimento mútuo e o diálogo como caminhos para compreender e transformar as experiências vividas.

A professora titular reconheceu, na entrevista, que *“é fundamental ouvi-los, dar-lhes espaço para exporem os seus sentimentos. Até os mais tímidos começaram a contribuir, porque perceberam que o que dizem é levado a sério.”* Esta afirmação confirma que a escuta, quando é autêntica,

transforma a dinâmica da sala de aula e reconfigura a relação pedagógica num vínculo de confiança e respeito mútuo.

Sebastião da Gama (1958), ao refletir sobre a docência, lembra que ensinar é um ato de presença e de atenção ao outro. Já Niza (1998) sublinha que os circuitos de comunicação são o coração de uma escola democrática, onde todas as vozes têm lugar.

Escutar as crianças revelou-se, neste estudo, mais do que uma estratégia: foi uma forma de estar e de construir relação. Cada gesto de escuta contribuiu para fortalecer laços e tornar o espaço escolar num território de confiança, sensibilidade e partilha, onde as palavras se transformaram em pontes entre afetos e aprendizagens.

A escuta ativa revelou-se o ponto de partida para novas formas de colaboração. Ao aprender a escutar o outro, o grupo aprendeu também a cooperar, partilhar responsabilidades e construir em conjunto o conhecimento.

#### 4.2.2. A cooperação e a construção coletiva

A cooperação entre os alunos e a construção coletiva de soluções revelaram-se dimensões essenciais na consolidação da relação pedagógica. Criar oportunidades para que as crianças trabalhassem em conjunto permitiu não apenas desenvolver competências sociais, mas também reforçar a noção de que a aprendizagem é um processo partilhado, em que cada contributo tem valor para o grupo.

*“Expliquei que quem quisesse podia inscrever-se para ler, mostrar ou contar algo. Perguntei então: ‘De que maneira podemos fazer isto de forma a que os outros colegas saibam quem vai apresentar e em que dia?’.*

*A resposta não demorou: ‘Devíamos fazer um mapa para meter na sala e nos organizarmos’. Assim, passo a passo, foi nascendo a ideia de uma tabela com os nomes de todos e um espaço para registarem o que desejavam apresentar. No fim, decidiram plastificar o mapa, para poder reutilizar todas as semanas.’*

*(diário de bordo, 5 de maio de 2025)*

Este momento marcou o início de um processo de negociação e partilha, em que as crianças construíram, em conjunto, as regras de funcionamento da atividade. A criação do mapa revelou-se mais do que uma decisão organizativa: foi uma forma de dar corpo à voz do grupo e de lhes permitir experienciar, de forma concreta, o valor da corresponsabilidade.

Poucos dias depois, um novo episódio mostrou o envolvimento crescente das crianças e a apropriação da proposta como espaço de expressão pessoal e coletiva.

*“Mal terminámos de decidir, já havia cinco mãos no ar. Pedi então que se levantassem e fossem escrever no mapa, usando apenas uma palavra que representasse o que iriam partilhar com a turma. Cada criança pensou com cuidado na palavra que iria escrever, como se quisesse deixar ali um traço de si. As escolhas revelaram gostos, interesses e pedaços das suas vidas. O mapa foi ganhando cor e vida, transformando-se num espelho das suas vontades e curiosidades.”*

*(diário de bordo, 12 de maio de 2025)*

Durante o preenchimento do mapa, a cooperação revelou-se também nas pequenas interações linguísticas, quando os alunos se ajudaram

mutuamente a escrever as suas palavras, demonstrando disponibilidade e solidariedade. O registo que se segue, realizado junto ao quadro da sala, exemplifica.

*Nota de Campo – 13 de maio de 2025*

*Intervenientes: grupo de alunos da turma 3.º B*

*Local: Sala, junto ao quadro*

*Aluna A – Eu não sei escrever “troféu”, podes ajudar-me?*

*Aluno B – Claro, é com acento no “é”.*

*(A aluna A tenta escrever)*

*Aluno B – É isso mesmo!*

A Figura 9 regista o momento em que a aluna pediu apoio aos colegas para escrever a palavra “troféu”, ilustrando um exemplo de entajuda e de aprendizagem partilhada no grupo.

### **Figura 9**

*Aluna e colegas a tentar escrever a palavra “troféu” durante a inscrição do mapa Ler, Mostrar, Contar (13 de maio de 2025).*



Este momento evidenciou como o grupo aprendeu a recorrer aos pares como recurso de aprendizagem, confirmando que o conhecimento pode ser construído de forma coletiva e solidária (Vygotsky, 1978; Ponte, 2006).

A entreajuda, que surgiu de forma espontânea, revela a interiorização de uma cultura de cooperação que se foi consolidando ao longo da intervenção. Ao apoiar a colega, as crianças demonstraram consciência linguística e sensibilidade relacional, traduzindo a aprendizagem de valores como solidariedade e respeito mútuo.

O diálogo, registado nas notas de campo, mostra como a entreajuda surgiu de forma espontânea, sem mediação direta da professora. A cooperação manifestou-se como prática vivida e não apenas ensinada, refletindo a construção de uma cultura de partilha e de responsabilidade mútua dentro do grupo.

Mais do que um exercício de organização, esta proposta consolidou um sentimento de pertença e de corresponsabilidade. A professora titular reconheceu essa evolução ao afirmar, na entrevista, que *“quando tenho um aluno mais autónomo, ponho-o a ajudar um outro colega. Muitas vezes isto surge espontaneamente: eles próprios oferecem-se para apoiar. Para mim, isso é a base de tudo.”*

Esta visão encontra eco em autores como Niza (1998), para quem a aprendizagem se enriquece na partilha de responsabilidades, e Ainscow (2005), que defende a importância das comunidades de aprendizagem colaborativas. A cooperação e a construção coletiva, quando legitimadas no quotidiano, tornam-se pilares de uma relação pedagógica baseada no diálogo, na empatia e na participação ativa.

Neste estudo, a cooperação revelou-se, assim, um processo de coautoria e de construção democrática, em que aprender significou também

*Nota de Campo – 2 de junho de 2025*

*Intervenientes: Estagiária; Aluno “S”; colegas do 3.ºB*

*Local: Espaço exterior*

*S – Eu gostei muito da parte em que o menino ia levar uma coisa da terra dele para a menina do mar... porque assim ela podia conhecer.*

*Estagiária – E o que é que te fez lembrar essa parte?*

*S – Lembrou-me da minha terra... da Índia. Da comida que a minha mãe fazia... cheirava muito bem.*

*Colega A – Que comida é que era?*

*Colega B – E tinhas muitos amigos lá?*

*(S sorri, olha para o chão e mexe nas mãos, sem responder.)*

*Estagiária: Obrigada por partilhares isso connosco, S. É uma memória muito bonita da tua família e do teu país.*

*(O grupo fica em silêncio durante alguns segundos. O S sorri novamente e volta a olhar para o livro.)*

O respeito silencioso dos colegas expressou empatia e curiosidade genuína, revelando a profundidade afetiva que atravessou aquele momento. A escuta do grupo, feita de atenção e de presença, demonstrou que as emoções também se comunicam e se acolhem, tornando-se um dos alicerces da relação pedagógica.

Tal como refere Wallon (1942), a emoção é uma forma de comunicação que antecede a palavra e funda o laço social. Freire (1996) acrescenta que ensinar exige escuta e ternura, reconhecendo o afeto como condição essencial para que o diálogo se torne autêntico. A afetividade, nesta

perspetiva, atravessa o processo educativo, fortalecendo a confiança e o envolvimento das crianças no ato de aprender.

Episódios como o vivido com o S mostraram que a afetividade se manifesta tanto nas palavras partilhadas como nos silêncios acolhidos. Outros momentos, igualmente significativos, revelaram que o cuidado e a escuta se estendiam também às vivências mais íntimas das crianças.

*“Quando a chamámos, explicámos que queríamos falar um pouco sobre o que tinha escrito. Perguntámos-lhe onde se sentiria mais à vontade para conversar e ela escolheu a varanda. Disse que ali era mais calmo e ‘ninguém ouvia’. (...) No fim, pedimos-lhe que pensasse em três coisas de que gosta em si. Sorriu, pensou um pouco e respondeu. Escreveu-as num papel pequeno e guardou-o no estojo.”*

*(diário de bordo, 20 de maio de 2025)*

Este momento, vivido com a aluna MC, espelha o modo como a escuta e o cuidado podem transformar a relação educativa em espaço de confiança. A escolha do local, o tom da conversa e o gesto de escrever sobre si própria revelam a sensibilidade necessária para acolher o outro sem pressa nem julgamento. O simples ato de guardar o papel no estojo simbolizou o início de um percurso de reconstrução da autoestima.

O afeto foi-se tornando visível em pequenos gestos do quotidiano escolar, nas palavras e nas expressões de carinho que surgiam naturalmente no convívio com o grupo.

*Nota de Campo – 3 de junho de 2025*

*Intervenientes: Estagiária; YH*

*Local: Sala*

*Y.H – Posso dar um abraço à professora antes de ir para o intervalo?*

*Estagiária – Claro que sim!*

*Y.H – É que hoje estou muito contente.*

*Estagiária – E eu fico feliz, também gosto quando estás assim.*

Este breve diálogo, registado nas notas de campo, ilustra a espontaneidade das manifestações afetivas e a importância que o vínculo emocional assumiu no dia a dia da sala. O gesto simples da aluna demonstra o sentimento de proximidade e confiança que se foi construindo entre professora e alunos, sustentando a ideia de que o afeto é também uma forma de comunicar e de aprender.

Outro momento marcante ocorreu com a aluna MI, cuja partilha espontânea revelou o papel do diálogo na expressão das emoções.

*“A MI contou-nos que gostava muito da irmã, mas que ultimamente se sentia afastada dela. Disse que tentava brincar ou conversar, mas que a irmã a rejeitava com frases como ‘deixa-me em paz’. (...) Falámos então sobre a importância de reconhecer as emoções e de as exprimir de forma saudável. (...) A MI disse que gostava da ideia de escrever um bilhete à irmã e que, talvez assim, ela percebesse melhor o que sentia.”*

*(diário de bordo, 21 de maio de 2025)*

Esta conversa permitiu transformar o espaço escolar num lugar de cuidado e de construção emocional, onde a palavra serviu como mediadora entre o sentir e o compreender. A escuta atenta possibilitou que a aluna reorganizasse os seus sentimentos e encontrasse uma forma de os expressar com intencionalidade e afeto.

A professora titular partilhou uma perspetiva semelhante, ao afirmar na entrevista: *“É o estabelecimento de uma ligação emocional com os nossos alunos. Porque se não houver essa ligação, eu acho que a aprendizagem não flui. (...) Nunca tive uma turma em que o respeito fosse porque tinham medo. É sempre respeito mútuo.”*

A literatura sustenta esta visão da docência como prática relacional. Freire (1996) defende que o ato educativo é um encontro entre sujeitos que aprendem juntos e se transformam mutuamente, enquanto Sebastião da Gama (1958) sublinha que educar é um exercício de presença, empatia e generosidade. Também Venâncio (2015) lembra que a relação pedagógica se funda no cuidado e no reconhecimento do outro como pessoa inteira.

Nesta investigação, a dimensão afetiva e emocional revelou-se uma base essencial da relação pedagógica, permitindo que o vínculo entre professora e alunos se tornasse um espaço de segurança, afeto e autenticidade. Através de palavras, gestos e silêncios partilhados, o grupo aprendeu que aprender também é sentir, e que o cuidado é, em si, uma forma de ensinar.

#### 4.2.4. A flexibilidade e adaptação no processo pedagógico

A relação pedagógica constrói-se também na forma como o professor e os alunos se ajustam às circunstâncias do quotidiano escolar. A capacidade de acolher imprevistos, integrar interesses emergentes ou reorganizar a rotina demonstra que a flexibilidade não fragiliza o processo educativo; pelo

contrário, confere-lhe autenticidade e aproxima-o das necessidades reais do grupo.

A flexibilidade constitui, assim, um dos pilares da prática docente reflexiva. Ser flexível não significa abdicar do planeamento, mas reconhecer que o processo educativo é dinâmico e que cada grupo, cada momento e cada contexto exigem respostas próprias. Durante a intervenção, esta capacidade revelou-se essencial para ajustar o percurso às necessidades do grupo, às circunstâncias imprevistas e às aprendizagens que iam emergindo.

*“Passaram quase três semanas desde a primeira tertúlia, o que não era o ideal. Houve necessidade de ajustar o planeamento, e o tempo de espera acabou por ser maior do que o previsto. Ainda assim, o regresso à tertúlia foi muito positivo e revelou um crescimento claro no grupo. As crianças estavam mais seguras, trouxeram frases, memórias e emoções. O texto literário tornou-se um ponto de encontro entre experiências de vida.”*

*(diário de bordo, 2 de junho de 2025)*

Este registo mostra como o adiamento de uma atividade inicialmente planeada não comprometeu o seu sentido. Pelo contrário, permitiu que o grupo regressasse mais preparado e mais envolvido. A capacidade de acolher o tempo real da turma e de reconstruir o percurso de forma ponderada é, também, uma forma de cuidado pedagógico.

A flexibilidade revelou-se igualmente na disponibilidade para adaptar o planeamento, acolher propostas das crianças e reorganizar tempos e espaços de modo a preservar o sentido educativo das experiências.

*Nota de Campo – 17 de junho de 2025*

*Intervenientes: Estagiária; grupo de alunos do 3.º B*

*Local: Recreio*

***Estagiária** – Hoje podemos escolher juntos o sítio do recreio onde vamos fazer a tertúlia. Onde acham que seria um bom lugar?*

***Aluno A** – No campo grande!*

***Aluno B** – E se for no pátio do pré? Tem sombra e um espaço grande para nos sentarmos ao pé dos baloiços.*

***Estagiária** – Parece uma boa ideia. Todos concordam?*

***Grupo** – Sim!!*

Este momento, registado nas notas de campo, mostra como a flexibilidade também se traduz em dar voz às crianças e reconhecer o seu poder de decisão sobre o espaço que habitam. Ao permitir que escolhessem o local da tertúlia, o grupo demonstrou sentido crítico, capacidade de argumentação e respeito pelas opiniões dos colegas. A escolha do pátio do pré-escolar, pela sombra e pela tranquilidade, revelou a maturidade crescente das suas decisões e o envolvimento afetivo com os espaços da escola.

*“Apressavam-se as semanas, e a escola parecia querer encaixar tudo antes das avaliações finais. Ainda assim, senti que este momento não podia faltar. Regressei já depois de terminado o estágio, num regresso breve, mas sentido. Foi estranho voltar como visitante, mas reconfortante reencontrar as crianças e perceber que ainda se lembravam das nossas conversas. (...) A flexibilidade que a escola tantas vezes exige revelou-se também uma forma de cuidar: de cuidar do tempo, das vozes e das relações.”*

*(diário de bordo, 17 de junho de 2025)*

Este episódio evidencia que a flexibilidade não é apenas uma estratégia organizativa, mas uma atitude ética e relacional. O regresso à escola para concretizar uma última tertúlia, mesmo fora do tempo formal de estágio, revela compromisso, coerência e sentido de responsabilidade afetiva e pedagógica.

*“Ficou por fazer o que imaginara completo, mas o que aconteceu foi verdadeiro. A escola raramente se mede pelo que termina, mas pelo que se constrói e permanece no olhar de quem aprende. E nesse olhar, vi que o tempo que tivemos, ainda que breve, bastou para deixar uma marca.”*

*(diário de bordo, 18 de junho de 2025)*

Estas palavras encerram uma reflexão sobre o valor do inacabado e a importância de reconhecer a imprevisibilidade como parte integrante da prática docente. O tempo escolar raramente coincide com o tempo da vida, e aceitar essa imperfeição é também um ato de maturidade profissional.

A professora titular partilhou uma visão semelhante na entrevista, ao referir: “*Sou flexível, porque às vezes troco disciplinas ou abro a sala a atividades externas que considero uma mais-valia para os alunos. É importante haver cedências de ambas as partes.*” Esta perspetiva reforça a ideia de que a flexibilidade não se opõe ao rigor, mas constitui uma condição para que o ensino responda de forma autêntica à realidade.

Autores como Alarcão (2001) e Nóvoa (1992) defendem que a reflexão e a capacidade de adaptação são traços essenciais do professor investigador. A flexibilidade pedagógica expressa-se na escuta do contexto, na atenção às necessidades dos alunos e na capacidade de reconstruir o caminho sempre que necessário.

Nesta intervenção, a flexibilidade revelou-se um elemento estruturante da relação pedagógica, permitindo articular planificação e espontaneidade, intenção e improviso. Foi essa disponibilidade para ajustar o percurso que tornou o processo mais humano, mais verdadeiro e mais próximo daquilo que as crianças realmente precisavam naquele momento.

Esta abertura ao imprevisível e à escuta do que emergia no quotidiano consolidou a evolução relacional do grupo, visível na forma como as crianças passaram a comunicar e a acolher o outro.

Ao longo das semanas, foi possível observar uma evolução significativa na forma como as crianças escutavam e reagiam às partilhas dos colegas. O que inicialmente se traduzia em curiosidade pontual transformou-se em escuta empática, silenciosa e respeitosa, sinal de que o grupo interiorizou o valor do diálogo e da palavra do outro.

### **4.3. Síntese e discussão geral**

A análise dos dados permitiu compreender como a relação pedagógica se foi construindo e transformando ao longo da intervenção. As quatro dimensões analisadas mostraram que a escuta ativa, a cooperação, o afeto e a flexibilidade foram elementos centrais na criação de um ambiente de confiança, respeito e partilha. O diálogo constante entre professora e alunos, bem como a abertura à participação das crianças, revelaram-se fundamentais para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.

As evidências recolhidas demonstram que, quando o professor escuta verdadeiramente, acolhe as ideias e emoções das crianças e legitima a sua palavra, o processo educativo torna-se mais humano e inclusivo. A relação pedagógica assenta, assim, na reciprocidade, no cuidado e na corresponsabilidade.

As práticas desenvolvidas mostraram ainda que o espaço exterior, o trabalho colaborativo e a valorização da expressão pessoal foram fatores decisivos para a criação de uma cultura de aprendizagem participada. Estes resultados dialogam com os contributos de autores como Freire (1996), Niza (1998), Alarcão (2001) e Sebastião da Gama, cuja obra poética e pedagógica (1958) inspira uma pedagogia do afeto e da presença.

A análise realizada reforça, por fim, que a relação pedagógica é um processo em permanente construção, que exige tempo, escuta e disponibilidade. A escola torna-se, assim, um espaço de encontro, onde ensinar e aprender se confundem num mesmo gesto de humanização. Este processo de análise tornou visível que ensinar é também aprender com as crianças e com os gestos que dão sentido à escola, confirmando que a relação pedagógica é o centro onde se entrelaçam o conhecimento, o afeto e a escuta. Nesse movimento contínuo de reflexão e ação, o professor afirma a sua profissionalidade como investigador da própria prática (Alarcão, 2001;

Nóvoa, 1992), reconhecendo que o verdadeiro rigor pedagógico nasce da capacidade de adaptar, de cuidar e de se deixar transformar pelas aprendizagens que emergem do quotidiano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relatório traduz um percurso de investigação e formação que teve como centro a relação pedagógica e o modo como esta se (re)constrói no quotidiano educativo. Desenvolvido numa turma do 3.º ano do 1.º CEB, o estudo procurou compreender de que forma a escuta, a cooperação, o afeto e a flexibilidade se articulam na criação de ambientes de aprendizagem significativos e humanizadores. Esta investigação emergiu de uma convicção ética e pedagógica: a de que o ensino só se torna verdadeiramente transformador quando se ancora numa relação de confiança e respeito mútuo entre professor e alunos. Num tempo em que a escola é frequentemente confrontada com pressões normalizadoras, currículos prescritivos e ritmos acelerados, torna-se essencial devolver à educação a sua dimensão relacional e humanizadora.

A escolha da metodologia qualitativa e da investigação sobre a prática revelou-se fundamental para sustentar esta abordagem. Esta opção metodológica, ancorada em autores como Alarcão (2001), Ponte (2006) e Amado (2017), permitiu valorizar a voz das crianças, a subjetividade da professora em formação e a interpretação contextualizada dos fenómenos educativos. A investigação sobre a prática possibilitou que a ação pedagógica se transformasse simultaneamente em objeto e motor de reflexão, permitindo compreender, na e sobre a ação, como se constrói uma relação pedagógica significativa. Como refere Schön (1983), o professor é um profissional reflexivo que aprende tanto nas situações concretas como na reflexão posterior, e esta investigação confirmou plenamente essa ideia.

A recolha de dados, sustentada na observação participante, nas notas de campo, nas produções das crianças e na entrevista à professora titular,

permitiu captar a riqueza das interações quotidianas e compreender como a relação pedagógica se manifesta nos gestos, nas palavras e nas atitudes de cuidado. A triangulação entre estas fontes reforçou a validade do estudo e possibilitou uma leitura integrada e plural do mesmo fenómeno. A professora titular, as crianças e a investigadora em formação constituíram uma comunidade de aprendizagem, em que o conhecimento foi sendo produzido a partir da vivência partilhada e da escuta recíproca.

A análise dos dados mostrou que a relação pedagógica se constrói num equilíbrio dinâmico entre escutar, agir e refletir. As quatro dimensões analisadas – escuta, cooperação, afeto e flexibilidade – revelaram-se interdependentes e complementares. A escuta foi o primeiro gesto de reconhecimento. Quando as crianças sentiram que as suas palavras eram levadas a sério, emergiu um clima de confiança e de pertença, reforçando o sentido de grupo. Como defendem Rinaldi (2012) e Vecchi (2010), escutar é mais do que ouvir: é acolher e dar significado à voz do outro. Na prática observada, escutar significou criar tempos e espaços de expressão, legitimar sentimentos e traduzir as palavras das crianças em ação pedagógica.

A cooperação afirmou-se como dimensão estruturante da aprendizagem da vida do grupo. Inspirada nas conceções do MEM (Niza, 1998) e das Comunidades de Aprendizagem (Flecha, 2000), a prática revelou que as crianças aprendem melhor quando constroem conhecimento em conjunto, num clima de corresponsabilidade e de ajuda mútua. O trabalho em grupo, a planificação partilhada e os momentos de decisão coletiva tornaram visível que a aprendizagem é um processo essencialmente social, como também sublinha Vygotsky (1978), ao evidenciar que o desenvolvimento ocorre nas interações.

O afeto, por sua vez, mostrou ser a base de toda a relação pedagógica. Freire (1996) recorda que “não há educação sem amor”, e Sebastião da Gama (1958) ensina que a docência é um ato de presença e entrega. A observação

quotidiana confirmou que o vínculo afetivo entre professora e alunos favoreceu a autonomia, a curiosidade e o bem-estar emocional. O afeto emergiu como linguagem pedagógica, tornando a sala de aula um espaço de confiança e segurança, condição essencial para aprender e partilhar. Foi nesta relação que o ensino ganhou sentido.

Por fim, a flexibilidade mostrou-se um traço de profissionalidade reflexiva. Ao acolher o imprevisto, ao adaptar o planejamento e ao abrir-se aos interesses das crianças, a prática docente revelou a capacidade de equilibrar rigor e sensibilidade. Como refere Alarcão (2001), o professor reflexivo é aquele que pensa a ação em contexto, ajustando-a às circunstâncias sem perder a intencionalidade educativa. A flexibilidade foi, portanto, entendida não como improviso, mas como expressão de um compromisso ético e reflexivo com o grupo.

Assim, a análise realizada permite afirmar que a relação pedagógica é o elemento estruturante da ação docente. É nela que se entrelaçam o conhecimento, a sensibilidade e a intencionalidade. Escutar, cooperar, cuidar e adaptar são gestos profissionais que constroem uma escola mais humana e mais próxima das crianças reais. A relação pedagógica surge, deste modo, como território de encontro entre o saber e o sentir, entre o planejamento e a espontaneidade, entre o professor e a criança.

Do ponto de vista formativo, este percurso de investigação constituiu uma experiência transformadora. A análise da prática revelou que a docência é, antes de mais, um exercício de atenção, presença e escuta. Aprendi que o verdadeiro rigor pedagógico não se mede pela execução de planos perfeitos, mas pela capacidade de ajustar o ensino às necessidades singulares das crianças. A reflexão sistemática sobre o vivido permitiu-me consolidar a consciência de que ensinar é um processo de co-construção, em que o professor aprende tanto quanto ensina. Esta aprendizagem confirma o que

Nóvoa (2009) designa por “profissionalidade relacional”, que se traduz na articulação entre conhecimento científico, ética e compromisso humano.

A investigação sobre a prática também permitiu reconhecer a importância de documentar e interpretar a ação pedagógica. Escrever sobre o vivido, à semelhança do que propõem Clandinin e Connelly (2000) ou Passeggi (2011), revelou-se um processo de formação em si mesmo. O diário de bordo e as notas de campo funcionaram como dispositivos de escuta e de análise, ajudando a transformar a experiência em conhecimento. Essa escrita reflexiva deu lugar a um olhar mais consciente sobre a própria identidade profissional e sobre o papel do professor como investigador da sua prática.

Ao longo deste processo, confirmei que a docência é simultaneamente ciência e arte. É ciência porque exige fundamentação, rigor e intencionalidade; e é arte porque convoca sensibilidade, criatividade e discernimento. Eisner (2002) descreve esta dimensão artística da docência como *artistry*, um modo de agir que combina competência técnica e imaginação pedagógica. Esta investigação permitiu-me compreender essa ideia de forma concreta, ao perceber que cada decisão pedagógica é um gesto criativo que traduz o encontro entre conhecimento e sensibilidade.

Como em qualquer investigação qualitativa, reconhecem-se limitações associadas à natureza do estudo. A análise decorreu num contexto particular, num tempo delimitado e com um número restrito de participantes. Os resultados não são generalizáveis, mas a profundidade e coerência da análise conferem-lhes validade interpretativa. O envolvimento direto da investigadora no contexto pode ser entendido como limitação, mas é também uma das forças deste tipo de investigação, pois permite compreender a prática a partir de dentro.

Apesar dessas limitações, o estudo oferece contributos relevantes para pensar a docência no 1.º CEB. Mostra que a relação pedagógica é a chave

para promover aprendizagens significativas e para construir uma escola mais inclusiva e democrática. A escuta ativa, a cooperação e o afeto revelaram-se caminhos concretos para transformar o quotidiano escolar, reforçando o sentido de pertença, o bem-estar e o envolvimento das crianças.

O estudo abre também perspectivas futuras de aprofundamento. Seria pertinente alargar a investigação a outros contextos e faixas etárias, explorando como as dimensões da escuta e da flexibilidade se manifestam em ambientes mais heterogéneos. Do ponto de vista profissional, pretendo continuar a investigar e a desenvolver práticas que valorizem o espaço exterior, a expressão livre e a autonomia, integrando a escuta e o afeto como princípios estruturantes. Reafirma-se, assim, o compromisso com uma pedagogia humanizadora, onde ensinar é criar condições para que cada criança se reconheça como sujeito de voz, pensamento e ação.

Esta investigação permitiu reafirmar a escola como um espaço de encontros humanos e de transformação. Ensinar revelou-se um ato de escuta, de partilha e de presença. A relação pedagógica mostrou-se o centro onde se cruzam o saber e a sensibilidade, a razão e o afeto, o planeamento e a imprevisibilidade. Educar é um processo inacabado, feito de presenças e de gestos que constroem sentido. A escuta, a cooperação, o afeto e a flexibilidade não são apenas dimensões da relação pedagógica, mas princípios éticos que definem o modo de ser professora. Como defende Freire (1996), educar é um ato de esperança, e esta investigação confirmou que a esperança se concretiza na relação.

A docência assume-se, assim, como prática reflexiva, ética e sensível, em que o professor é mediador de aprendizagens, construtor de relações e guardião do sentido humano da educação. É nesse cruzamento entre o saber e o sentir que se revela o verdadeiro significado de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2014). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, (1), 21–30.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação* (3.<sup>a</sup> ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Araújo, S., Araújo, H. C., & Magalhães, J. (2021). *Pesquisas com, sobre e para crianças: Diálogos com a pedagogia, a sociologia da infância e os direitos das crianças*. Editora CRV.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Graó.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2006). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: Enfoque y metodología*. Editorial La Muralla.
- Buber, M. (2003). *Eu e Tu* (N. A. von Zuben, Trad.; 6.<sup>a</sup> ed.). Centauro.

Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. Jossey-Bass.

CREA – Community of Research on Excellence for All. (2020). *Tertúlias dialógicas – Formação em Comunidades de Aprendizagem*.

CREA. (2011). *INCLUD-ED: Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe*. European Commission.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

Direção-Geral da Educação. (2025). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (Resolução do Conselho de Ministros n.º 127/2025, de 29 de agosto)*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2012). *Referencial de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho). Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Básico*. Ministério da Educação.

Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (Eds.). (2012). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia experience in transformation* (3rd ed.). Praeger.

Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Estrela, M. T. (1998). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula* (4.ª ed.). Porto Editora.

Flecha, R. (2000). *Sharing words: Theory and practice of dialogic learning*. Rowman & Littlefield.

Formosinho, J., & Formosinho, J. (2007). *Modelos curriculares para a educação de infância: Construindo uma práxis de participação*. Porto Editora.

Freinet, C. (1996). *A educação do trabalho*. Martins Fontes.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.

Gama, S. (1958). *Diário* (6.<sup>a</sup> ed.). Edições Ática.

Gaspar, M. M. G., Pereira, F., & Passeggi, M. C. (2012). As narrativas autobiográficas e a formação de professores. UFRN.

Josso, M.-C. (2002). *Experiências de vida e formação*. Porto Editora.

Lopes da Silva, M. I. (2011). Teoria, prática e investigação em educação: Da prática à teoria e vice-versa. In M. I. Lopes da Silva (Ed.), *Educação e investigação: A articulação necessária* (pp. 53–68). Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Niza, S. (1998). *A escola e os circuitos de comunicação*. Movimento da Escola Moderna.

Niza, S. (2012). *Escritos sobre educação*. Tinta-da-china

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Dom Quixote.

Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.

Oliveira-Formosinho, J. (2008). *A escola vista pelas crianças: Contextos e vozes*. Porto Editora.

Passeggi, M. C. (2011). A experiência em formação. *Educação*, 34(2), 147–156.

Ponte, J. P. (2006). Investigar a própria prática: A construção do conhecimento profissional dos professores. In GTI (Org.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 7–20). APM.

Ponte, J. P. (2008). Investigar a nossa própria prática: Uma estratégia de formação e de construção do conhecimento profissional. *PNA – Revista de Investigación en Didáctica de la Matemática*, 2(4), 153–180.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais* (5.<sup>a</sup> ed.). Gradiva.

República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. Diário da República, n.º 129/2018, Série I, 2928–2941.* <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

República Portuguesa. (2018). *Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário. Diário da República, n.º 129/2018, Série I, 2922–2941.* <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115653027>

Reggio Children. (n.d.). *The hundred languages*. Reggio Children.

Rinaldi, C. (2012). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching and learning*. Routledge.

Santos Silva, A. (2022). *Democracia: A política do comum*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

Sebastião da Gama, S. (1980). *Diário*. Ática

Serralha, C. (2009). Ler, mostrar, contar: Partilhar leituras em voz alta na sala de aula. In C. Serralha (Org.), *O prazer de ler em voz alta* (pp. 45–60). Edições Afrontamento.

Shaw, C., Brady, L. M., & Davey, C. (2011). *Guidelines for research with children and young people*. National Children's Bureau.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*.

UNICEF Portugal. (2019). *Convenção sobre os Direitos da Criança: Edição comemorativa dos 30 anos da Convenção*.

Valente, D., & Ilhéu, A. (2021). *Práticas de observação no jardim de infância: Escutar e documentar com intenção investigativa*. In J. Oliveira-Formosinho & S. Formosinho (Orgs.), *Metodologias de investigação sobre a infância: Vol. 2. Investigação com crianças pequenas* (pp. 121–138). Pactor.

Vecchi, V. (2010). *Art and creativity in Reggio Emilia: Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Routledge.

Vecchi, V. (2011). *Pedagogia da escuta*. In C. Giudici, C. Rinaldi, & M. Krechevsky (Orgs.), *Cem linguagens da criança: A abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância* (Vol. 2, pp. 23–37). Reggio Children.

Venâncio, C. (2015). *O afeto na relação pedagógica: Entre a ética e a educação*. Porto Editora.

Veronesi, A. (2021). A importância da relação pedagógica na aquisição das aprendizagens. *Público*.

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

Zeichner, K. (1993). Action research: Personal renewal and social reconstruction. *Educational Action Research*, 1(2), 199–219.

## **ANEXOS**

**Anexo A** – Guião da entrevista realizada à professora titular.

<b>Blocos Temáticos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Perguntas</b>	<b>Observações</b>
<b>1</b> <b>Legitimação da Entrevista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Solicitar a colaboração da entrevistada, justificando a relevância da colaboração para o trabalho de investigação;</li> <li>- Solicitar o consentimento para a gravação da entrevista / recolha de outras informações;</li> <li>- Agradecer o tempo despendido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoriza a gravação desta entrevista, de forma a assegurar a recolha de todas as informações necessárias?</li> <li>- Antes de mais, gostaria de agradecer a sua colaboração para o meu projeto de investigação!</li> <li>- A duração da entrevista não deverá exceder 30 minutos.</li> <li>- Agradeço a sua colaboração.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A duração da entrevista não deverá exceder 30 minutos.</li> </ul>
<b>2</b> <b>Caracterização da Entrevistada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer o papel da entrevistada na Educação, a Instituição onde trabalha e a sua formação inicial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pode começar por se apresentar?</li> <li>- Há quanto tempo trabalha nesta Instituição? O que tem feito nesta instituição ou até no próprio agrupamento?</li> <li>- Gostaria de saber como foi a sua formação inicial e as principais influências no seu percurso?</li> <li>- Ao longo do seu percurso profissional, realizou outras formações ou participou em outras experiências pedagógicas? Se sim, quais?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conhecer a entrevista e identificar o seu papel na Educação.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><b>3</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Prática Pedagógica e Métodos Utilizados</b></p>	<p>- Conhecer os modelos e os métodos pedagógicos adotados pela entrevistada, como organiza as atividades e rotinas, e as influências na sua prática pedagógica.</p>	<p>- Quais são os principais métodos pedagógicos que utiliza na sua prática?</p> <p>- De que forma organiza as suas rotinas diárias para garantir o melhor aproveitamento do tempo com a turma?</p> <p>- Utiliza alguma estratégia específica para promover a interação entre os alunos e o desenvolvimento da relação pedagógica?</p>	<p>- Identificar o(s) modelo(s) pedagógico(s) adotados pela entrevistada.</p>
<p style="text-align: center;"><b>4</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Implementação de Novas Atividades e Rotinas</b></p>	<p>- Explorar as expectativas, desafios e contribuições das novas atividades/rotinas para o desenvolvimento da turma e a relação pedagógica, incluindo as <b>tertúlias dialógicas literárias</b>, a <b>caixa da partilha</b> e o mapa "<b>mostrar, contar ou escrever</b>".</p>	<p>- Gostaria de saber o que pensa sobre a introdução de novas atividades e rotinas na turma?</p> <p>- Acredita que existam benefícios em trazer novas atividades/rotinas para o desenvolvimento da relação pedagógica e aprendizagens dos alunos? Se sim, quais? Se não, porquê?</p> <p>- Como vê a integração dessas atividades nas suas rotinas atuais?</p> <p>- Quais são as suas</p>	<p>- Explorar como essas novas atividades podem contribuir para o desenvolvimento de aprendizagens significativas, promovendo uma relação pedagógica mais interativa e dinâmica.</p>
		<p>expectativas em relação a essas novas dinâmicas e como podem contribuir para a construção de uma relação mais colaborativa e participativa na turma?</p> <p>- Considera que estas atividades exigem alguma adaptação na sua prática ou rotina diária? Quais as principais dificuldades que antevê na sua implementação?</p>	
<p style="text-align: center;"><b>5</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Conclusão da Entrevista</b></p>	<p>- Dar oportunidade à entrevistada de abordar outros tópicos relevantes para o projeto. Agradecer o tempo e a contribuição da entrevistada para o projeto.</p>	<p>- Para terminar, gostaria de saber se há mais algum tópico ou ideia que considere relevante para a implementação das novas rotinas ou atividades na turma para criar e aprofundar a relação pedagógica?</p> <p>- Agradeço o seu tempo e as suas contribuições, que serão certamente valiosas para o desenvolvimento deste projeto!</p>	<p>- Agradecer o tempo e a colaboração da entrevistada.</p>

**Anexo B - Mapa *Ler, Contar, Mostrar*.**



**Anexo C** – Cartaz sobre o *Sopra o teu pensamento*

# SOPRA O TEU PENSAMENTO

Porque há pensamentos que merecem voar...



Sabes aqueles pensamentos que ficam a andar as voltas na cabeça?

Coisas que querias dizer, mas não sabias a quem?



**Coloca aqui os teus pensamentos!  
Nesta CAIXA!**

Aqui, podes deixar uma pergunta, uma dúvida ou um pensamento, escrevendo num papel.

## COMO POSSO PARTICIPAR?

- Se queres que seja **anónimo**, usa um papel **azul**.
- Se não te importas de te identificar, usa um papel **amarelo** e escreve o teu nome.
- Se preferires falar só com as estagiárias, escreve isso no papel **amarelo**.



## O QUE ACONTECE COM AS PERGUNTAS?

**As perguntas serão lidas com cuidado e respeito!**

Vamos tentar responder ou conversar sobre elas da forma mais útil possível — seja numa conversa, numa atividade ou num momento especial!



## PORQUE É QUE ESTA CAIXA EXISTE?

Porque **todas as perguntas são importantes**. Falar sobre o que sentimos ajuda-nos a crescer, a conhecer-nos melhor e a viver com mais calma.

