

Julho 2021

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

---

# A experiência prática e o desenvolvimento integral

---

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À  
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI  
PARA A OBTENÇÃO DE  
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Alexandra Raquel Silva Alves Moreira

ORIENTAÇÃO

Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves



PAULA  
FRASSINETTI



PAULA  
FRASSINETTI

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

*A experiência prática e o desenvolvimento integral*

Relatório de Estágio

Alexandra Raquel Silva Alves Moreira

Orientadora: Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico



PAULA  
FRASSINETTI

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

*A experiência prática e o desenvolvimento integral*

Relatório de Estágio

Alexandra Raquel Silva Alves Moreira

## Agradecimentos

*O desenvolvimento do presente relatório, é um marco na minha vida pessoal e profissional, desta forma agradeço a todos aqueles que participaram de modo ativo neste percurso.*

*Em primeiro lugar, agradeço à pessoa que foi e será a minha companheira em todos os momentos profissionais e pessoais, a pessoa que me ensina, me incentiva e me motiva dia após dia a fazer sempre o melhor, a pessoa mais forte que conheço e a prova de que ser resiliente é uma das maiores virtudes humanas, à minha mãe, estarei eternamente agradecida por tudo aquilo que já fez por mim. Será para sempre a minha melhor amiga.*

*Ao meu ídolo e fonte de saberes, à pessoa que me leva a acreditar que tudo é possível e me apoia incondicionalmente em cada opção que tome. Ao meu pai, estarei eternamente agradecida por me permitir viver feliz, crescer com valores e princípios que me levaram a ser a pessoa que sou hoje. Ao meu pai, agradeço a criatividade e a originalidade com que tanto me identifico, essas vertentes que temos em comum, foram uma mais-valia na criação de materiais didáticos inovadores para incentivar a aprendizagem de diversos alunos.*

*Agradeço à pessoa de quem mais me orgulho. O meu irmão, por me ajudar a compreender que as diferenças, podem simultaneamente trazer tantas parecenças se respeitarem os valores com que foram crescendo. O meu irmão, é a pessoa que me completa em todos os sentidos e me faz compreender que conseguimos tudo, se formos persistentes e lutadores. Embora mais novo, é um poço de saberes e portador de competências me ajudam no presente e que me ajudarão no futuro.*

*Agradeço de seguida à minha Orientadora, Doutora Daniela Gonçalves, por toda a paciência, dedicação e por ter acreditado em mim mesmo nos momentos mais difíceis. O perfil docente é exemplar e a capacidade de adaptação a cada aluno mediante as suas características individuais é notória. Considero-a sem dúvida, um modelo a seguir no futuro.*

*À minha amiga, companheira e o meu braço direito durante a realização do curso, aquela a quem eu poderia de nomear como o meu par pedagógico eternamente. À minha Manuela Nogueira, agradeço por todo o apoio, paciência, companheirismo, solidariedade e a amabilidade com que sempre me ajudou. Tenho a certeza de que nos vamos continuar a completar, de agora em diante profissionalmente.*

*Às minhas Martas, Marta Ramos Pinto e Marta Sampaio, por se fazerem presentes mesmo nos momentos mais difíceis, por toda a ajuda a nível escolar e pessoal e por me fazerem compreender que as verdadeiras amizades valem mais do que qualquer coisa na vida. À minha Mariana Ferreira, agradeço do fundo do coração por todo o apoio ao longo destes anos, a nível pessoal e profissional. Com estas grandes amigas, agora professoras e educadoras, percebi que existem amizades que se reconhecem nos bons momentos, mas sobretudo nos momentos mais difíceis. Sabendo hoje e para sempre que as terei comigo para toda a minha vida.*

*Às minhas companheiras - Sofia Moreira, Barbara Garcês, Rita Reis, Ana Luísa Pereira, Beatriz Soares, Beatriz Bernardes, Clara Sena Leite e Ana Raquel Nunes - obrigada por darem cor aos momentos mais bonitos e memoráveis do meu percurso académico.*

*Aos meus padrinhos, Raquel Moreira, César Pereira e Sara Paiva, por me darem a conhecer o lado boémio da vida de estudante, por terem sempre acreditado nas minhas capacidades e no meu valor, apoiarem as minhas decisões e parabenizarem as minhas conquistas. Serão para sempre referências para mim.*

*Às minhas afilhadas de praxe e de tuna, por acreditarem em mim e por ter a honra de poder aprender com vocês dia após dia. Obrigada, também ao meu grupo de caloiros por a confiança depositada em mim e o agradecimento recompensador no final. Orgulho-me de todos e de cada um à sua maneira.*

*Um enorme agradecimento à minha segunda família, Educatuna, que me acolheu assim que entrei na ESEPF e se tornou o meu escape, a minha motivação, uma nova escola de valores, aprendizagens a nível musical e pessoal. A família que me deu amigos que levarei para a vida inteira, que me levou a descobrir virtudes que ainda não conhecia e que provavelmente não descobriria caso não fizesse parte da mesma. Esta família, ergueu-me em momentos difíceis segurando muitas lágrimas e aplaudiu os meus sucessos duplicando os sorrisos. Foi um gosto poder fazer parte desta família ocupando ainda alguns cargos e poder representar o nome desta que foi a minha casa durante todos estes anos, a ESEPF.*

*A toda a equipa da ESEPF, funcionários e Irmãs Doroteias pela amabilidade e aos professores pela compreensão e flexibilidade, até mesmo pelos longos trabalhos propostos, que me fizeram evoluir enquanto pessoa e profissional. Os nossos professores são a prova de que o ensino pode ser personalizado e adaptado às características individuais de cada um.*

*Não podia deixar de agradecer a toda a equipa pedagógica do Colégio do Sardão que tão bem me acolheu e cada profissional de uma forma personalizada, partilhou algum saber para que o*



PAULA  
FRASSINETTI

*pudesse incluir no meu papel profissional futuro. Um especial obrigado à minha Professora cooperante, Susana Moreira, por todo o conhecimento e estratégias transmitidas. Assim como a parceria eximia que fomos desenvolvendo ao longo do tempo de estágio. Agradeço também a toda a direção, deixando um especial agradecimento à diretora pedagógica, Professora Sandra Fernandes, por toda a disponibilidade e abertura quanto a ideias e dinâmicas.*



## Resumo

No decorrer das grandes transformações existentes a nível de práticas pedagógicas e métodos educativos, é possível procedermos a um olhar diferente quanto à pedagogia adotada pelos profissionais no presente e no futuro, assim como compreender o impacto que essas metodologias têm no processo de aprendizagem.

O presente relatório espelha um estudo contínuo, realizado ao longo dos últimos dois anos, baseando-se na compreensão de estratégias práticas para a aquisição de conteúdos e competências, por parte dos alunos, criando um afastamento do método de ensino tradicional e recorrendo a diversos métodos práticos.

Para tal, foi eleito um estudo de natureza qualitativa referente aos participantes no estudo como a professora cooperante e os vinte e três alunos presentes no estágio profissional desenvolvido no terceiro ano de escolaridade em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

No decorrer do presente relatório, preconizamos uma visão prática, tendo em conta a situação do pré-docente assim como estratégias que qualquer docente deve adotar.

Em particular, um profissional da educação ao atuar no 1.º Ciclo deve estar preparado para compreender a turma com que se depara e saber quais as estratégias que propiciarão uma maior motivação e interesse, a par com o aproveitamento académico para cada um dos seus alunos. Para isso, o professor deve procurar ser criativo, inovador, atento e minucioso quanto às suas práticas pedagógicas para que deste modo consiga proceder a uma prática enriquecedora, motivadora e interessante para os seus alunos para que consiga prepará-los para serem cidadão pró-ativos e aptos a integrarem a sociedade envolvente.

Consideramos, pois, que é necessário que o docente invista na sua formação, procurando estar atualizado e pronto a realizar novas adaptações pedagógicas numa lógica de investigação-ação-avaliação-reformulação.

**Palavras-chave:** Educação, Pedagogia, Aprendizagem, Desenvolvimento, Prática educativa.



## Abstract

During major changes in pedagogical practices and educational methods, it is possible to take a different look at the pedagogy adopted by professionals in the present and in the future, as well as to understand the impact that these methodologies have on the learning process.

This report reflects a continuous study, carried out over the last two years, based on the understanding of practical strategies for the acquisition of content and skills by students, dissociating from the traditional teaching method and using different practical methods.

To achieve this, a qualitative study was chosen, referring to the study participants such as the cooperating teacher and the twenty-three students present in the professional internship developed on the third year of schooling in the context of the elementary education.

Throughout this report, we advocate a practical view considering the situation of the pre-teacher as well as strategies that any teacher should adopt.

An education professional, working with elementary education, must be prepared to understand the class they are faced with and know which strategies will provide greater motivation and interest, along with academic achievement for each of their students. For this, the teacher must seek to be creative, innovative, attentive, and meticulous about their pedagogical practices so that in this way they can carry out an enriching, motivating and interesting practice for their students.

We therefore consider that it is necessary for the teacher to invest in their training, seeking to be updated and ready to carry out new pedagogical adaptations in a logic of research-action-evaluation-reformulation

**Keywords:** Education, Pedagogy, Learning, Development, Practice, Teaching methods





## Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DL – Decreto-Lei

ENEC - Estratégia Nacional para Educação para a Cidadania

EPE – Educação Pré-Escolar

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAFC – Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação



## Índice

Índice de Figuras.....	1
Índice de Anexos.....	1
Introdução .....	1
I. Enquadramento Teórico.....	2
1. A Prática docente .....	5
2. Educação para a Cidadania .....	20
3. Boas práticas em educação .....	33
II. Enquadramento Metodológico.....	44
1. Tipo de estudo.....	44
2. Participantes no estudo .....	46
2.1 Caracterização da turma.....	46
3. Instrumentos de recolha e análise de dados .....	48
III. Intervenção Educativa.....	49
1. Caracterização da intervenção .....	49
1.1. Experiência Educativa A (anexo I).....	50
1.1.1. Narrativa sobre a dinâmica.....	51
1.1.2. Registos:.....	52
1.1.3. Avaliação das aprendizagens .....	53
1.2. Experiência Educativa B (ver anexo 4) .....	54
1.2.1. Narrativa sobre a dinâmica.....	54
1.2.2. Recolha de dados:.....	56
1.2.3. Registos:.....	57
1.2.4. A reflexão sobre a ação .....	58
1.3. Experiência Educativa C (ver anexo 5) .....	58



1.3.2. Narrativa sobre a dinâmica:.....	60
1.3.3. Recolha de dados:.....	61
1.1.1. Registos:.....	62
1.4.1. Narrativa sobre a dinâmica:.....	63
1.5. Experiência educativa E.....	65
1.5.1. Narrativa sobre a dinâmica .....	65
1.5.2. Reflexão sobre a ação .....	65
1.5.3. Recolha de dados .....	66
1.5.4. Registos:.....	67
Considerações finais .....	69
Referências Bibliográficas .....	70
Sitografia.....	81
Anexos .....	82

## Índice de Figuras

Figura 1 - A pirâmide de aprendizagem de William Glasser .....	28
Figura 2 - Recurso didático (os meus ossos e músculos) para completar .....	52
Figura 3 - Pintura de imagem representativa de músculos .....	52
Figura 4 - Recurso original completo com pintura e legenda de ossos e músculos .....	52
Figura 5 - Apresentação do posicionamento de músculos relativamente ao esqueleto humano .....	52
Figura 6 - Legendagem de ossos pertencentes ao esqueleto humano (pelos alunos) .....	52
Figura 7 - Visualização de vídeo explicativo sobre os músculos e as suas funções .....	53
Figura 8 - Exposição do recurso didático representativo do eixo de simetria em local luminoso .....	57
Figura 9 - Reflexo da figura realizada pelos alunos através da luz solar .....	57
Figura 10 - Visualização do recurso didático representativo do eixo de simetria numa perspetiva diferenciada .....	57
Figura 11 - Figura iniciada por aluno 1 .....	60
Figura 12 – Aplicação da Simetria no material de acetato .....	60
Figura 13 – Figura completada por aluno a partir do eixo de simetria.....	60
Figura 14 - Posicionamento de quadrículas nas coordenadas expostas.....	62
Figura 15 - Seleção de coordenadas .....	62
Figura 16 - Referência ao nome de navios que cada aluno representava .....	62
Figura 17 - Equipa de jogo .....	62
Figura 18 - Aviso deixado pelo “Alien” de que algo estranho estava a caminho .....	64
Figura 19 - Preenchimento de cartões com as características dos planetas.....	64
Figura 20 - Personagem "Alien" em visita à turma .....	64
Figura 21 - Representação de personagem e material didático .....	64
Figura 22 - Visualização de PowerPoint criado pela estagiaria <b>Erro! Marcador não definido.</b>	
Figura 23 - Visualização do vídeo explicativo .....	<b>Erro! Marcador não definido.</b>
Figura 24 - Colocação de alunos de acordo com a fase da lua correspondente .....	67
Figura 25 - Colocação de alunos de acordo com a fase da lua correspondente .....	67

Figura 26 - Colocação de fases da lua na parede da sala.....	67
Figura 27 - Materiais didáticos.....	67
Figura 28 - Exploração do material didático “Caixa Lunática” pelos alunos .....	68
Figura 29 - Material manipulável individual.....	68
Figura 30 - Exploração autónoma do material didático “Caixa Lunática” pelos alunos	68
Figura 31 - Exploração do mobile autónoma pelos alunos .....	68
Figura 32 - Construção por etapas do mobile individual sobre o conteúdo “fases da lua .....	68

## Índice de Anexos

Anexo 1 - Planificação da aula de 16 de outubro (Estudo do Meio-Os ossos e os músculos) .....	83
Anexo 2 - Grelha de classificação de atividades pelos alunos .....	88
Anexo 3 – Planificação de aula relativa ao conteúdo “Eixos de Simetria”- Domínio da Matemática .....	89
Anexo 4 - Planificação de intervenção – Simetria .....	92
Anexo 5 - Planificação: Coordenadas e direções .....	94
Anexo 6 - Planificação De intervenção – Coordenadas e direções .....	98
Anexo 7 - Planificação De intervenção – Sistema Solar .....	101
Anexo 8 - Planificação De intervenção – Fases da Lua .....	106

## Introdução

O presente Relatório de Estágio surge no âmbito das unidades curriculares de Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) inseridas no 1.º e no 2.º ano do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. A orientação do decorrente relatório encontra-se ao cuidado da Doutora Daniela Alexandra Ramos Gonçalves.

O relatório de estágio apresentado aborda o fator essencial da utilização da prática no desenvolvimento integral da criança, o interesse em desenvolver práticas pedagógicas que possibilitam oferecer à criança um ensino personalizado e motivador do seu conhecimento, tem vindo a evoluir ao longo do tempo, colocando-nos a necessidade de investigar sobre as diferentes formas pelas quais podemos abordar a educação e, da mesma forma, ajustar o processo de ensino a uma prática motivadora, interessante e adaptada aos discentes com que nos deparamos.

Deste modo, abordar fatores como as características da educação contemporânea, a atualização constante e necessária na formação de docentes, tornam-se componentes-chave para uma educação dinâmica, personalizada e enquadrada à realidade atual. Assim, será possível perceber de que forma um profissional da educação deve preparar as suas abordagens educativas e métodos a realizar no contexto escolar, para que haja não só um aproveitamento por parte do formando como também uma aquisição de conhecimento enriquecedor e complementar às suas características pessoais. Tudo isto dará lugar a uma preparação do aluno não só como portador de conhecimento, mas como um futuro membro de uma sociedade, com valores, hábitos e políticas.

Para os atuais profissionais da educação, é necessário preparar o discente para vivenciar as situações do dia-a-dia com preparação não só a nível (in)formativo, mas também com traços gerados através de práticas que são desenvolvidas desde os primeiros anos que lhe permitem desenvolver competências essenciais num futuro relativamente próximo e ser um adulto completo e integral.

Este relatório tem como finalidade compreender as estratégias que promovem a motivação do aluno. Desta forma, incluindo esses saberes na formação de docentes com o intuito de não utilizarem apenas o trabalho teórico e métodos tradicionais, mas investindo numa formação atual e na aplicação de métodos diversificados facilitando a possibilidade de que os conteúdos programados, sejam compreensíveis por todos os alunos.

## I. Enquadramento Teórico

*Cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto de educação de infância, mas também noutros em que viveu ou vive, nomeadamente no meio familiar, cujas práticas educativas e cultura própria influenciam o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido, importa que o/a educador/a estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo, reconhecendo a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 10).*

O enquadramento teórico destina-se à explanação dos referenciais teóricos que sustentam a presente investigação e a prática educativa desenvolvida. Este capítulo organiza-se em três subcapítulos: no primeiro capítulo, *A prática docente*, sublinhamos a importância do acompanhamento docente na formação de cidadãos prontos à convivência em sociedade sendo portadores de experiências práticas e formações que permitam aplicar práticas convenientes.

Assim sendo, a partir do paradigma socioconstrutivista serão abordados alguns fatores pedagógicos presentes em teorias de diversos autores que assentam na presença de métodos como a aprendizagem cooperativa, a experimentação, o processo de partilha entre todos os alunos e o papel orientador do professor no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos.

De seguida, são apresentados desafios da profissão docente, na qual surgem linhas de atuação e medidas de suporte às aprendizagens essenciais e a um acompanhamento personalizado de todos os alunos, através de recursos específicos e métodos de inclusão que respeitem as diversidades existentes a nível pessoal e escolar de cada discente.

O segundo subcapítulo, *Educação e cidadania ativa*, sublinha a importância da aplicação de boas práticas educativas de modo a obter uma educação adequada ao futuro e que leve à preparação dos alunos como futuros cidadãos. Para isso, abordamos algumas vias para um



caminho profissionalmente acertado, recorrendo à autonomia e flexibilidade curricular, ao reforço no desenvolvimento de *soft skills* e ao procedimento de aprendizagens colaborativas.

Assim, a conceção de educação deve promover uma educação conjunta para todas as crianças, independentemente das suas especificidades. Consequentemente, é fulcral que a formação de docente compreenda as particularidades de um sistema educativo que se encontra em mudança, de modo a contribuir para que a criança seja vista como o principal agente no seu processo de desenvolvimento pessoal ou seja, o protagonista da sua própria vida. O professor deve, portanto, ser

*Um estimulador de interesses, um despertador de necessidades intelectuais e morais. [...] Passa a ser mais um colaborador do que um professor [...] Em lugar de se limitar a transmitir os conhecimentos que possui, ajudá-los-á a adquiri-los por eles próprios mediante o trabalho e as pesquisas pessoais (Cabanas, 2002:82, citado por Garcia, 2013, p. 12)*

Desta forma, pretende-se que as crianças sejam capazes de dominar os seus próprios conhecimentos científicos e, por conseguinte, comecem a desenvolver um raciocínio lógico que as ajude a aprender a pensar e a desenvolver o seu sentido crítico e, em seguida, desenvolver capacidades e habilidades intelectuais que as levem a aprender a integrar valores e atitudes através de momentos de cidadania e vida cultural.

Efetivamente, para que os alunos possam desenvolver estas competências, é necessário que possuam um acompanhamento por parte de um profissional da educação previamente preparado para lidar e construir bases no desenvolvimento da criança ao nível de todas as competências acima referidas.

No subcapítulo 3, *Boas práticas em educação*, serão abordados métodos práticos e a respetiva aplicação.

O papel dos professores passa pela confluência de um conjunto de fatores que não só permitam ensinar, mas também educar. A educação e os ensinamentos não partem apenas do método tradicional de ensino, mas passam sobretudo pela prática e a realização de trabalho dinâmico de um conjunto de valores e atitudes que a criança forma desde a educação pré-escolar.

No desenvolver de todas estas competências, preparamos as crianças para a vivência numa sociedade democrática estimulando-as para serem futuros cidadãos ativos, tendo em conta que dispõem de conhecimentos, competências e atitudes que contribuem no enquadramento na sociedade em que estão inseridos.

## 1. A Prática docente

*É preciso que o formando, desde o princípio da sua experiência formadora, se assuma como um sujeito da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 25).*

O processo de formação profissional é um continuum necessariamente contextualizado nas práticas da profissão, os mecanismos necessários para geri-lo com qualidade passam por um bom domínio de informações e saberes de referência que permitam ao indivíduo dominar os códigos, refletir e questionar - em suma: 'mover- -se' num determinado campo de conhecimento. (Roldão, 2017, p. 195)

*Assim sendo valorizamos a motivação pela aprendizagem explanada, considerando que o interesse do aluno aumenta se a formação tiver em conta quem ele é, o que já sabe e o que necessita saber. Se assim for, então ele sentir-se-á motivado para dialogar, investigar, produzir trabalhos, confrontar as suas opiniões com as dos colegas. O professor deve desafiar e motivar os alunos, criando um nível moderado de tensão de forma a mantê-los ativos (Garcia, 2013 P. 18)*

“Ambientes de trabalho colaborativos, envoltos em clima de confiança e incentivadores do diálogo e de relações entre pessoas e grupos, possibilitam a partilha contextualizada de conhecimento tácito, tornando-o explícito e permitindo a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento ecológico” (Portugal, 1992; Alarcão e Sá-Chaves, 1994, citado por Silva & Vasconcelos, 2010, p. 67)

Por conseguinte, é sabido que cada criança não se desenvolve e aprende apenas no contexto educativo, mas também noutros meios em que está ou esteve inserido e viveu nomeadamente no meio familiar, onde as suas práticas educativas e a sua cultura própria influenciam o seu

desenvolvimento e aprendizagem.

Neste sentido, é importante que o profissional da educação estabeleça relações próximas com esse outro meio educativo reconhecendo “a sua importância para o desenvolvimento das crianças e o sucesso da sua aprendizagem”. (Lopes da Silva, Marques, Malta & Rosa, 2016, p.10).

É através da educação que as crianças desenvolvem capacidades que “lhes permita ter um pensamento livre, e uma ação autónoma” (Delors, 1996, p. 55). A Educação deve, portanto, assumir um papel fulcral, fomentando práticas que promovam a sua inserção futura na sociedade. Com a aplicação desta estratégia, o professor “reconhece os alunos como protagonistas do processo educativo que lhes diz respeito e os professores como elementos capazes de organizar as condições e proporcionar os recursos para que as aprendizagens e a formação dos primeiros ocorra”. (Trindade, 2009:13, citado por Santos, 2015, p. 19)

Seguindo esta linha de ideias, é defendido que a educação se deve centrar na valorização humana, propondo ao docente que elabore uma reflexão continua relativamente ao aluno, “como pessoa que pensa, e dá-se-lhe o direito de construir o seu saber, Valoriza-se a experiência como fonte de aprendizagem, a metacognição como processo de conhecer o próprio modo de conhecer e a metacomunicação como processo de avaliar a capacidade de interagir. Reconhece-se a capacidade de tomar em mãos a própria gestão da aprendizagem.” (Alarcão, 1996, p. 3)

Com efeito, emerge a necessidade de os profissionais de educação mobilizarem saberes, permitindo uma ação pedagógica de base reflexiva e colaborativa, que tem como finalidade a promoção de aprendizagens curriculares de qualidade, fundamentadas com o quadro teórico científico e metodológico. (Decreto-Lei – DL - nº 240/2001, de 30 de agosto).

Efetivamente, a formação visa valorizar a adoção de uma postura investigativa, reflexiva e crítica nos educadores e professores, fomentando a dinamização de momentos pedagógicos propícios ao desenvolvimento nas crianças de competências integradas nos quatro pilares da educação supracitados (Vieira, 2005, citado por Sampaio, 2019, p.6). Neste sentido, a visão atual da educação apresenta novos paradigmas, nos quais é valorizado o papel ativo da criança na construção ativa do seu conhecimento, sendo que nesta medida os profissionais de educação devem criar ambientes que promovam a sua segurança e bem-estar, onde devem emergir

“espaços equilibrados de estimulação, desafio, autonomia e responsabilidade” (Portugal, 2008, p. 34), competências essenciais ao desenvolvimento da criança.

Destaca-se então, a importância de uma orientação pelo docente e de um desenvolvimento da autonomia do aluno. Consideramos o paradigma (socio)construtivista, quando referimos que a aprendizagem se desenvolve através da interação entre os seus intervenientes, desenvolvendo “um ensino mais partilhado em que os diferentes indivíduos orientem os seus esforços no sentido de atingirem objectivos comuns e, dessa forma, contribuam quer para o seu sucesso, quer para o sucesso dos outros na realização desses objectivos” (Bessa & Fontaine, 2002, citado por Matos, 2011, p. 41)

Esta abordagem é definida por DeVries et al. (2004) como três momentos, “interesse, experimentação e cooperação” (p. 51), nos quais se deve proporcionar um papel ativo às crianças, onde existe a possibilidade de exporem as suas ideias, assumindo uma voz ativa durante todo o processo.

Deste modo, os profissionais de educação desempenham um papel de orientador, promotor do ambiente cooperativo. “E é por via destas interações que são ativados os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sociocognitivo, que estão na origem da realização das aprendizagens” (Bessa & Fontaine, 2002b, p. 45, citado por Ferreira, 2016, p. 21).

Assim, a conceção de educação deve promover uma educação conjunta para todas as crianças independentemente das suas especificidades. Consequentemente, é fulcral que a formação de docente compreenda as particularidades de um sistema educativo que se encontra em mudança, de modo a contribuir para que a criança seja vista como o principal agente no seu processo de desenvolvimento pessoal.

Posto isto, um bom profissional da educação nunca se poderá basear apenas naquilo que vai ensinar ou trabalhar com o aluno, este tem de estar preparado para desenvolver competências nos alunos sempre que possível desenvolver as competências individuais de cada aluno, trabalhar as capacidades e habilidades de cada um, as suas qualidades pessoais, o sentido da responsabilidade, a flexibilidade, a criatividade e o desenvolvimento integral.

Desta forma, é pretendido que as crianças sejam capazes de dominar os seus próprios conhecimentos científicos e, por conseguinte, comecem a desenvolver um raciocínio lógico que ajude a aprender a pensar e a desenvolver o seu sentido crítico e, em seguida, desenvolver capacidades e habilidades intelectuais que levem a aprender a integrar valores e atitudes através de momentos de cidadania e vida cultural. As tendências que interferem na formação de professores na contemporaneidade passam pelo saber docente, a reflexão sobre a prática, a pesquisa do ensino e as competências na formação.

Resumindo, com estas componentes, compreendemos a importância de o docente ir para além do que leciona, seguindo esta linha de pensamento, “Alarcão inspira-se na designação de “professor reflexivo” e apresenta o conceito de escola reflexiva, definindo-a como “um lugar e um tempo de aprendizagem para todos” (2002: 218). Ademais, “a supervisão da escola reflexiva, em desenvolvimento e aprendizagem permanentes, complementa a ideia de “professor - profissional reflexivo” acrescentando responsabilidades aos profissionais de educação. (Silva & Vasconcelos, 2010, p. 68)

O docente deve portanto, fundamentar a prática inserida procurando fundamentá-la com teoria atualizada e inovadora.

Ao mesmo tempo, cabe ao docente procurar refletir sobre os métodos práticos utilizados, realizando análises a nível de aquisição de conteúdos, antes e depois da aplicação do método prático em questão.

*O que distingue um profissional experiente de um novato não é tanto a quantidade de saber, mas a sua qualidade, a capacidade de relacionar, selecionar, ajustar, adaptar ao contexto, prever, pôr em ação e sua flexibilidade cognitiva e fazê-lo com rapidez, espontaneamente e sem esforço (Alarcão, 1996, p. 29).*

Neste sentido, a formação de professores atual foca-se em questões como a “necessidade de articular e fazer interagir adequadamente a diversidade de componentes e dimensões necessárias à formação de um profissional de ensino.” (Roldão, 2017, p. 193)

Tudo isto, promovendo o seu conhecimento atualizado e necessários para criar uma educação sólida e diversificada para os seus educandos.

É necessário, então, um investimento contínuo na formação de professores de modo a existirem técnicas, instrumentos de ensino, métodos e novas práticas pedagógicas.

Desta forma, compreende-se que a formação do docente deve ocorrer ao longo da vida, promovendo a “reconstrução de si mesmo” (Machado, 2007, p.216) enquanto profissional de educação e como pessoa devido às exigências e mudanças da sociedade. Efetivamente, para um desenvolvimento mais completo, o docente deve adotar uma postura de observador reflexivo com a finalidade de ajustar e melhorar a sua ação educativa. “Pois, se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco, a sociedade muda” ((Freire, 1996, p. 116, citado por Estrada, 2013, p.4) Desta forma, é pretendido que o docente beneficie com cada vivência, de modo a enriquecer o seu conhecimento e aplicando estratégias adequadas às características dos seus alunos.

A par disto “A complexa sociedade em que vivemos exige dos professores a preparação e versatilidade que lhes permita uma readaptação constante, enfrentando com sucesso os dilemas com que são confrontados nas sociedades baseadas no conhecimento, cujas características serão, muito provavelmente, a inovação e a mudança constantes.” (Simões, 2008, p.12)

É, portanto, fundamental a existência de uma preparação prévia perante os dilemas que poderão surgir. Existem dois grandes dilemas com que o corpo docente se depara sendo eles: o enquadramento social dos alunos, que envolve alguns parâmetros importantes como as condições socio económicas e culturais do aluno e, ainda, a diferença de oportunidades entre o meio rural e o meio urbano, bem como as relações escola-família.

A estrutura e organização escolar são compostas por fatores como a uniformidade dos currículos, o processo de avaliação, a relação professor/aluno. Relativamente à relação entre o professor e aluno, esta tem vindo a sofrer algumas alterações no que toca à interação, proximidade, afetividade, sendo que não existia praticamente há um século atrás, foi aumentando e sendo valorizada ao longo do tempo, entre outros.

Esta competência/característica da afetividade depende bastante do perfil do profissional de educação e do que cada um predispõe com as suas crianças. No entanto, quando a criança entra no 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a afetividade existe apenas em casa e o docente não atribui uma atenção reforçada a cada criança, porém assistimos a uma indiferença

atribuída ao grupo devido ao facto das turmas serem compostas por um elevado número de alunos.

*Quando se assume que o processo de aprendizagem é social, o foco desloca-se para as interações e os procedimentos de ensino tornam-se fundamentais. As relações entre as professoras e alunos apresentadas nesta pesquisa, evidenciaram a expressão da afetividade como parte ativa do processo de aprendizagem. As interações em sala de aula são carregadas de sentimentos e emoções constituindo-se como trocas afetivas. (Tassoni, 2000, p. 150, citado por Emiliano & Tomás, 2015, p. 65)*

É importante referir que cada criança é portadora de uma história e um constituinte da mesma, sendo que é um ser capaz de construir o seu reconhecimento, através da sua realidade, por isso,

*A postura do professor pode influenciar no processo de ensino-aprendizagem, em que os objetivos devem estar relacionados à relevância para o aluno; o processo de ensino deve considerar o conhecimento prévio do educando; os conteúdos devem respeitar uma sequência lógica; e que é no momento do desenvolvimento das atividades que consistem as maiores demonstrações afetivas em sala de aula, portanto as suas escolhas devem ser adequadas; a avaliação deve se utilizada em favor do aluno, na procura reflexiva do processo ensino-aprendizagem. (Leite, 2012, citado por Emiliano & Tomás, 2015, p. 66)*

Por este motivo, não deve deixar de existir a afetividade do profissional de educação para com o aluno a 100% pois, tal relação é essencial para a compreensão do aluno, da sua personalidade, do seu bem-estar e das suas dúvidas.

Cabe ao professor criar estratégias práticas que permitam ao aluno desenvolver essa aproximação, que o levem a evoluir a sua autonomia, independência e consciência, permitindo desenvolver as características necessárias para um ser adulto e um cidadão membro da sociedade em que se insere.

A formação de professores deve ser fundamentada e aprimorada em cinco princípios essenciais,



mais concretamente, a dimensão ética que, segundo Savater (2000), é o primeiro e indispensável princípio da formação de professores. “Parece prudente atentarmos bem para o que fazemos, procurando adquirir certo saber viver que nos permita acertar. A esse saber-viver, ou arte de viver, se você preferir, é o que se chama de ética” (Savater, 2000, p. 5).

O compromisso político é o segundo princípio essencial na formação de professores abordado pelo autor, que diz respeito ao facto “tendência de educação negaria os sonhos, as utopias e as ideologias, e se preocuparia simplesmente com a pura transmissão mecânica de saberes técnicos e instrumentais” (Freire, 2000, citado por Saboya, 2013, p. 6643).

Um dos princípios essenciais na formação de docentes é a dimensão epistemológica, que critica sobretudo o saber dominante, potencializando o desenvolvimento de um conjunto de valores.

“O modelo epistemológico freireano pretende gerar, a partir da pedagogia problematizadora, a formação de sujeitos críticos, autênticos, autónomos e livres, tendo como linha norteadora a emancipação e consciencialização humana. A educação não se pode isentar da responsabilidade de exercer as suas virtudes e formar sujeitos que exerçam a solidariedade em prol da dignidade humana, liberdade e justiça social” (Fortuna, 2015, p. 12).

Brutscher (2014) completa ainda que o conhecimento não se pode reduzir à relação sujeito-objeto, porque não encontra a sua finalidade só no objeto conhecido, mas na comunicação estabelecida entre os sujeitos a respeito deste objeto que pode ser, por um lado, a própria relação intersubjetiva (regras e sentimentos) como pode ser, por outro, o mundo externo (p. 5).

Outros princípios fundamentais são o domínio dos procedimentos e métodos de ensino e de aprendizagem e a dimensão estética, sendo ambos essenciais para que se torne numa formação construída dentro da sua profissão, através de uma formação contínua e atualizada, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicas, que têm como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes. “Por isso, um profissional da educação além da formação inicial e continuada centrada na qualificação do desempenho docente, precisa de uma constante atualização e construção do conhecimento” (Roldão, 2007, citado por Santos Martins, 2012, p. 14).

Avistamos, então, uma necessidade de mudança a nível de investimento na formação de professores, alterando o ponto de vista da componente letiva que se baseia na aquisição de conhecimento por parte dos alunos e visando centralizar o ensino no formando com base nos seus interesses e na sua voz ativa e propícia à aprendizagem e deste modo, adquirir e aprimorar as suas próprias competências.

Estes conhecimentos permitem que um professor com uma formação adequada seja capaz de ser um profissional competente e que no contexto educativo consiga articular e colocar em habilidades e aplicar os valores que adquiriu para ter um bom desempenho na realização das atividades. É necessário estimular estas competências e o desenvolvimento pessoal, tendo em conta uma perspetiva crítica e reflexiva, perspetiva essa que permite que o futuro professor consiga compreender as suas responsabilidades.

No processo de Bolonha, a questão de reorganização do ensino superior português significa repensar a formação de educadores e professores e a existência de uma maior flexibilidade de percursos de formação apresentam uma ampla perspetiva de reforço da qualidade e de abordagens inovadoras onde também devem de ser rentabilizadas potencialidades com o objetivo de proporcionar aos profissionais de educação, uma formação mais multifacetada e articulada entre si.

Segundo Grilo (2002), a formação constitui a pedra fundamental com a qual o cidadão se vai afirmar ao longo da sua carreira profissional e, sobretudo, a base essencial que lhe vai permitir “a reciclagem, a reconversão, a atualização e a própria mobilidade profissional” (p.46).

Esta formação passa a ser compreendida como um momento de uma formação contínua que precisa de ser reforçada. Contudo, os saberes que se adquirem com a mesma não são necessariamente suficientes e surgem necessidades específicas de mais formação e adquirir novas competências e o professor necessita de ter presente muita informação e ultrapassar as suas dificuldades tendo em vista ultrapassar os seus limites e fronteiras. De modo a superar os desafios da profissionalidade docente, baseando-nos no Decreto-Lei n.º 54/2018 (DL), deparamo-nos com uma das estratégias pretendidas para um melhoramento da profissão docente, mais propriamente na intervenção e métodos de inclusão com alunos com características diferenciadas e diversas.

Na referida legislação, é sublinhada a importância da inclusão e do acompanhamento

personalizado do docente relativamente às necessidades de cada aluno, sem diferenciação, validando a existência de um modelo de aprendizagem flexível que aborde todo o tipo de necessidades dos alunos de modo a conhecer as mesmas, trabalha-las e combate-las através de um ensino personalizado por parte do docente e um aproveitamento aprimorado e completo por parte do formando, independentemente da oferta educativa a que se propõem.

As instituições e docentes devem estar previamente preparados para promover uma pedagogia positiva e correspondente aos alunos no geral e em particular, seguindo um conjunto de linhas de atuação e medidas de suporte à aprendizagem. As escolas devem definir orientações que promovam uma cultura que ofereça oportunidades para aprender a todos os alunos e lhes dê condições para atingirem todo o seu potencial até ao 12.º ano de escolaridade. Para garantir esses objetivos, as escolas têm de definir indicadores que permitam medir a eficácia das medidas postas em prática para os atingir.

Os objetivos definidos nas linhas de atuação para a inclusão são atingidos através de um conjunto de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, dando especial atenção ao currículo e à aprendizagem. Neste sentido, cria-se um processo para identificar as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão consideradas necessárias. Este processo baseia-se em evidências identificadas pelos profissionais da escola com a participação de mães e pais, encarregados de educação e técnicos ou serviços de apoio que se relacionam com o aluno.

Os recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão dependem de diversos fatores como um maior investimento em educadores e professores de educação especial, técnicos especializados, assistentes operacionais, de preferência com formação específica, trazendo assim vantagens específicas como tornar as escolas em espaços de inclusão que respeitem a diversidade de todos os alunos e lhes ofereçam oportunidades de aprendizagem e soluções para o sucesso escolar até ao 12.º ano de escolaridade.

Cabe ao docente estar previamente preparado para agir mediante os problemas e dilemas com que se vai confrontar ao longo da sua profissão. Neste sentido, quando o docente se depara com uma dificuldade no seu ambiente educativo, deve estar preparado para intervir de maneira diversificada, intuitiva e original de modo a obter resultados positivos e colmatar os dilemas com que se defronta.

Nesta linha de ideias, tal como referido anteriormente, um dos grandes dilemas da atividade

docente passa pelo enquadramento social dos alunos, sendo que o corpo docente está constantemente exposto a diversos tipos de níveis de enquadramento social. Há crianças que vivem condicionadas àquilo que a sua realidade lhes expõe. A ideia que têm do mundo é a realidade que conhecem e vivenciam.

É suposto que o docente compreenda que o aproveitamento difere conforme o enquadramento social da criança. Estes parâmetros estão diretamente relacionados, assim pretende-se que o docente varie as suas abordagens e estratégias com os diferentes alunos e deste modo complementar a cultura escolar com a cultura externa de cada criança, respeitando a cultura de cada criança e adaptando os saberes, não desvalorizando a visão da criança e os seus valores e da mesma forma abordar a cultura escolar de modo a complementar com a de cada um.

O docente deve também estar preparado para agir mediante as diferenciações socioeconómicas de que a sua turma pode ser portadora, respeitando e contemplando a diferenciação cultural que pode existir na turma com que se depara.

Da mesma forma que as diferentes situações socioeconómicas são fatores que influenciam a aprendizagem, as diferenças de um meio urbano e meio rural são igualmente influenciadoras, sendo assim, o professor terá que tomar consciência de todos os fatores influenciadores tais como a cultura, o meio, a classe económica, a situação geográfica e valorizá-los e adequá-los à sua prática pedagógica.

Devemos, portanto, como profissionais da educação, criar na sala um contexto de cidadania democrática de modo a fomentar os valores de igualdade, dignidade, justiça e coesão. Tal como a Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania (ENEC) faz alusão à necessidade de os docentes criarem “situações de aprendizagem para os alunos desenvolverem um pensamento crítico, o trabalho colaborativo e a resolução de problemas” (Monteiro et al., 2017, p.14), visto que a importância da pedagogia e dos conteúdos lecionados vai para além das origens de cada aluno e das suas classes sociais.

A pedagogia deve enveredar-se por diversos métodos capazes de desenvolver as competências de todo o tipo de alunos, isto é, atendendo sempre às suas características individuais e desenvolvendo sempre aquilo que há de melhor em cada um, permitindo que se transforme numa aprendizagem positiva e motivacional para cada aluno. Sendo assim, é importante que o professor estimule a motivação de todos os alunos, respeitando e correspondendo às

características de cada um e fazendo com que a prática seja um meio fortalecedor de estímulos positivos e estimulando a motivação e a participação do aluno no seu processo de aprendizagem, o docente deve procurar fortalecer o desenvolvimento cognitivo da turma com ideias práticas, dinâmicas e motivadoras. Para isto, o professor deve procurar manter uma determinada responsabilidade em fomentar o desenvolvimento cognitivo da criança e do aluno, sempre com métodos diversificados de modo a estimular o interesse e a receptividade nos conteúdos abordados.

Através de jogos e atividades compostos por adivinhas, é possível desenvolver a capacidade de abstração, formação de imagens mentais, a criatividade e a imaginação dos alunos. Com a implementação destas atividades, é importante que o professor compreenda que os alunos necessitam de momentos como estes em que possam expressar a sua energia e opiniões. No entanto, existem também outros momentos em que têm de procurar a postura necessária para o bem-estar do grupo e para conseguir adquirir os conhecimentos propostos.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), os alunos ainda estão numa fase exploratória quanto aos seus sentimentos e emoções, sendo que muitas vezes expressam precisamente aquilo que sentem com gestos ou ações. É necessário que o profissional de educação tenha um olhar aprimorado quanto às expressões e comportamentos dos alunos, pois, por vezes, a origem da diferenciação de ritmos de aprendizagem, está diretamente relacionada com os métodos que são utilizados com os alunos no geral, que deviam ser por vezes, trabalhados através de dinâmicas diversas que permitissem a cada aluno, individualmente, compreender o conteúdo através do método mais motivador para si.

Deste modo, o docente deve proporcionar um ambiente educativo favorável às suas expressões e demonstrações emocionais, assim, um dos métodos que deve ser utilizado para promover a expressividade da criança é a utilização de músicas e coreografias, que promovam essencialmente o surgimento de emoções positivas, uma vez que “assume um papel de grande importância na construção de um futuro sustentável” (Cortesão, 2016, p.5) ao permitir o desenvolvimento de capacidades como “a criatividade, a inovação e pensamento crítico” (Cortesão, 2016, p.5), tendo em conta que estas capacidades são fulcrais para uma sociedade “emancipadora, de igualdade e responsabilidade social” (Cortesão, 2016, p.5).

Assim, como a audição pode ser favorável para a motivação e bem-estar dos alunos, também

o espaço exterior é um estimulante libertador de ideias e raciocínios e a utilização dos diversos meios de aprendizagem que as crianças fazem no exterior são um enorme complemento à aprendizagem que estas fazem em contexto de sala de aula.

Conforme Lopes da Silva, Marques, Mata e Rosa (2016),

*O espaço exterior é um local privilegiado para atividades da iniciativa das crianças que, ao brincar, têm a possibilidade de desenvolver diversas formas de interação social e de contacto e exploração de materiais naturais (pedras, folhas, plantas, areia, terra, água, etc.), [bem como] (...) desenvolver atividades físicas (correr, saltar, trepar, jogar à bola, fazer diferentes tipos de jogos de regras, etc.), num ambiente de ar livre (p. 27).*

É, portanto, muitíssimo importante que a criança desenvolva atividades ao ar livre, que nem sempre sejam guiadas por um adulto, mas também por iniciativa própria de modo a desenvolverem o gosto pelo meio natural, conhecer características da natureza e do clima (fauna e flora) e da mesma forma, se possível, a criação de uma horta onde as crianças possam plantar, semear, regar, observar o crescimento das plantas, frutos, entre outros, possibilitando que os mesmos reconheçam diversas características do meio ambiente.

O adulto deve também fomentar o espírito de amizade entre as crianças, a entajuda, a cooperação, a responsabilidade social, a solidariedade, a confiança, entre outros, de modo que estas reforcem os laços entre si, conheçam os traços dos seus colegas e, sobretudo, se preparem para um futuro cidadão com valores e princípios.

Para desenvolver estas competências, o professor não deve apenas explicar os conceitos, mas utilizar uma prática dinâmica em que a criança possa sentir e presenciar as atitudes que a transformam num ser mais completo para a cidadania, como por exemplo a criação e a utilização de atividades como o jogo dos olhos vendados, jogos em equipa ou em pares que permitem esse desenvolvimento.

As atividades como o desenho e a pintura são processos de desenvolvimento da imaginação, sendo que estas podem ser realizadas de forma livre ou orientada e com diversos materiais (tintas, aguarelas, lápis de cor, pinceis, esponjas, em cartolinas, com giz, em diversos tipos de

papel ou até em madeiras, em telas, paredes ou outros objetos) que, por sua vez, necessitem de “recreação”.

Os conteúdos que são trabalhados em interdisciplinaridade são muito importantes para o professor conhecer melhor os seus alunos, pois, ao observar atentamente, o professor compreende que todos os seus alunos serão capazes de aprender os conteúdos propostos; porém, por vezes expressam-se melhor através de outras áreas, da mesma forma que adquirem os conteúdos mais facilmente através de práticas inovadoras.

Para além da diversidade de estratégias que podem ser criadas e adaptadas aos alunos a nível geral e individual, é essencial que o professor estabeleça uma relação próxima e positiva com os seus alunos; deste modo, obterá um feedback do aluno que lhe dará as ferramentas necessárias para a realização das atividades seguintes. É, portanto, necessária uma relação de afeto positiva de professor para o aluno de modo a motivá-lo no seu processo de ensino e de aprendizagem.

Sendo que a afetividade não existia praticamente há um século atrás, foi aumentando e sendo valorizada ao longo do tempo. Neste momento, depende bastante do perfil do professor a afetividade que cada um predispõe para com os seus alunos.

*É possível afirmar que a mediação pedagógica realizada pelo professor influencia o processo de ensino-aprendizagem sendo que a qualidade dessa relação é determinante para o sucesso na aprendizagem do aluno (Emiliano & Tomás, 2015, p. 66).*

Tassoni (2008) afirma ainda que “a intensidade das relações estabelecidas no contexto escolar, é capaz de aproximar ou afastar o aluno do objeto de conhecimento e que a relação do professor com o próprio objeto e sua relação com a atividade docente influencia da mesma forma, afetando os processos cognitivos e as relações afetivas envolvidas neles.” (citado por Emiliano & Tomás, 2015, p. 65)

A qualidade dessas interações constitui o diferencial que poderá transformar a experiência de aprender em uma interação de sucesso ou de fracasso. Segundo Leite e Tassoni (2002), “é possível afirmar que a afetividade está presente em todos os momentos ou etapas do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor, o que extrapola a sua relação tête-à-tête com o aluno” (p. 13).

Neste sentido, cabe ao professor estabelecer, desde a sua entrada, um contacto proximal com os alunos, uma relação afetiva que permita aos alunos sentirem-se seguros, felizes e livres de se expressarem da melhor forma e confiando na entidade adulta como um exemplo a seguir e uma fonte segura para combater qualquer medo ou dificuldade. “Para o docente, é extremamente importante desenvolver um laço afetivo com os alunos no geral e a nível individual, pois permite-lhe conhecer os seus alunos como pessoas e cidadãos, compreendendo que cada membro cidadão da cidade ou do mundo, é portador de uma história e um constituinte da mesma, as crianças constroem o seu conhecimento através da sua realidade, por isso é essencial o papel do professor como impulsionador e orientador de um conhecimento amplo e realista para com as crianças do mundo real” (Formosinho e Araújo, 2004).

Posto isto, consideramos importante a abordagem ao documento que refere o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), no qual está exposta a necessidade desta relação entre o docente e a criança,

*Cabe ao professor auxiliar o aluno no seu processo de conscientização (conscientização política de se saber e se fazer cidadão de direitos, investido de sua cultura) através de um procedimento pedagógico centrado na problematização da sociedade, sendo um mediador democrático, optando metodologicamente pelo diálogo, que aproxima professor e aluno como sujeitos que aprendem mutuamente (Oliveira-Martins, 2017 p.4).*

Ao falarmos de um conjunto de atitudes, conhecimentos, valores e capacidades que o aluno vai desenvolvendo ao longo de cada ano de escolaridade, trabalhamos competências como a responsabilidade e integridade, a curiosidade, a reflexão e inovação, a cidadania e participação. Para além disto, também construímos conceitos como o da liberdade de escolha e a preparação para uma vivência em cidadania, devendo assim o docente estabelecer uma relação de interajuda perante os alunos e manter uma atitude participativa e construtiva quanto à noção de membros de uma sociedade e dos seus direitos.

Estas competências devem ser desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), porém,



algumas delas devem ser trabalhadas durante todo o tempo de escolaridade obrigatória até à sua saída, sendo que competências como o raciocínio e resolução de problemas, pensamento crítico e criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico, consciência e domínio do corpo são competências que os alunos devem adquirir até ao seu término escolar. Este conjunto de ações permite o desenvolvimento do conteúdo denominado por Educação para a Cidadania, demonstrando uma disposição material forte para a formação de estudantes da União Europeia no sentido de vencer desafios das diferenças e da convivência pacífica e sustentável a partir dos sistemas nacionais de ensino.

É sugerível, então, que o profissional da educação se baseie nestas ações personalizadas para uma educação atualizada e dinâmica, sendo que para isto devemos apostar numa formação constante baseada nos princípios contemporâneos, práticos, versáteis e adequados à educação da atualidade.

Nesta linha de ideias, o docente deve compreender que cada aluno é portador de defeitos e qualidades, facilidades e dificuldades diferenciadas. Cabe ao docente agir em conformidade com as características individuais dos alunos e, deste modo, conseguir resultados positivos a nível geral e individual. Em consonância, o profissional de educação deve, então, aplicar estratégias práticas que permitam ao aluno criar essa aproximação, mas ao mesmo tempo uma compreensão que ao encontrar-se num nível escolar avançado tem de se tornar um ser autónomo, independente e consciente.

Cabe ao professor prestar uma reforçada atenção aos alunos que desenvolvem e demonstram algumas características diferentes daquelas que são comuns à idade em causa, pois, embora cada aluno seja portador das características individuais que definem a sua personalidade, todos devem ser acompanhados consoante o seu ritmo e orientadas para um melhor caminho no que toca à construção do conhecimento do mundo exterior, procurando conhecer e avaliar o desenvolvimento dessas mesmas competências, aproveitando o fator de lidar com um grupo com as mesmas idades, características, comportamentos que lhes permite desenvolver uma linha de comparabilidade relativamente aos alunos em questão.

Comprendemos, então, a importância do papel avaliativo do professor uma vez que as famílias nem sempre são portadoras de observações de comportamentos e atividades constantes

com as suas crianças.

Para que seja possível fortalecer o desenvolvimento cognitivo das crianças, são necessárias as aquisições e adaptações de novas ideias no contexto educativo e no processo de aquisição do conhecimento. Deste modo, o professor deve procurar inserir métodos práticos capazes de motivar todo o tipo de alunos, devendo assim investir na investigação e compreensão de métodos, nomeadamente: o método de ensino construtivista; a metodologia montessoriana; a tecnologia como aliada e a multiplicidade de métodos de ensino. Estes métodos resumem-se a um afastamento da metodologia tradicional de ensino e procuram desenvolver a aprendizagem do aluno focando-se nas suas necessidades individuais. Da mesma forma, promover um conhecimento personalizado e interessante para os alunos.

Deste modo, conseguirá desenvolver competências nos seus alunos fundamentais para um futuro cidadão preparado para viver em sociedade, com as competências e valores necessários.

## 2. Educação para a Cidadania

A escola é um local fundamental para a Educação para a Cidadania, proporcionando à criança vários momentos que fomentam o desenvolvimento de competências como tolerância, respeito, solidariedade e responsabilização mútua, vivência em democracia e socialização.

*A escola deve proporcionar às novas gerações aquilo a que Polakow (1993) chama «um sentido de lugar». E acrescenta: «um lugar é mais do que a soma das suas rotinas, regras, horários, resultados de avaliação (...) um lugar onde as crianças e os jovens sintam que são importantes, não instrumentalmente, porque estão presentes e fazem parte de um número determinado, mas existencialmente, porque se trata de uma paisagem em que elas têm significado e um sentido de pertença» (1993: 159, citado por Vasconcelos, 2007, p. 112)*

Por conseguinte, foi criada a Estratégia Nacional para Educação para a Cidadania (ENEC) com o objetivo de ser implementada, inicialmente, nas escolas que estejam integradas no

Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC), incorporando um “conjunto de direitos e deveres” (Monteiro et al., 2017, p.2) que sustentam a formação cidadã das crianças, de forma que estas privilegiem uma conduta cívica com base na igualdade e respeito, valorizando os valores de uma cidadania democrática.

Para tal, a Estratégia Nacional para Educação para a Cidadania (ENEC) atua em convergência com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e com as Aprendizagens Essenciais (AE) fomentando, desta forma, o desenvolvimento holístico da criança. Efetivamente, no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) verifica-se uma preocupação na formação do indivíduo como um cidadão participativo. Por sua vez, nas Aprendizagens Essenciais (AE) são expostos os conhecimentos, capacidades e atitudes a desenvolver pelos alunos que levam à correspondência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). “Em consonância, na Estratégia Nacional para Educação para a Cidadania (ENEC) verifica-se que estes fatores fomentam a educação das crianças tendo em conta que estas são um ser holístico, assumindo de forma sólida a sua formação humanística com vista ao desenvolvimento do respeito pelos valores democráticos e pelos direitos humanos” (Monteiro et al., 2017).

Por conseguinte, tal como é referido no Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de agosto (DL), o docente deve promover o desenvolvimento holístico das crianças, tal como o mesmo indica, através de práticas educativas diversificadas no âmbito do currículo, para tal, os educadores de infância e os professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) são autónomos na gestão e flexibilização do currículo, de modo a adequar a ação educativa a cada criança, propiciando, deste modo, o sucesso educativo (Diogo & Vilar, 2000). Com efeito, existem alguns documentos que sustentam as práticas pedagógicas, tanto dos educadores de Educação Pré-Escolar (EPE) como dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nomeadamente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) e para o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) os documentos de um currículo atualizado, as Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), já referidos anteriormente. Para promover práticas diferenciadas, é fulcral que os docentes com as duas valências mobilizem os saber teóricos nas áreas de conteúdo

curriculares visto que deve existir articulação entre as diferentes áreas fomentando, desta forma, o desenvolvimento de aprendizagens articuladas e estimulantes para as crianças (Roldão, 1999, citado por Sampaio, 2019, p. 7). Desta forma, obtendo a motivação pela aprendizagem, valorizando a importância das experiências de vida dos alunos e de partir dessa experiência e desse conhecimento para o ensino de novos conhecimentos (Leite, 2012, p. 91).

Neste seguimento, é necessário que o docente estabeleça um compromisso com as diferentes áreas de forma a desenvolver as competências inerentes a cada uma de forma articulada. Em conformidade, os documentos orientadores da prática educativa encontram-se em constante reflexão e avaliação de modo a estarem adequados às necessidades da ação educativa. Prova disto é que o currículo português sofreu uma reorganização de forma a dar uma resposta mais completa ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) que invoca a necessidade de criar um quadro de referência que vise a promoção de princípios, valores e competências, que englobem “a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade” (Oliveira-Martins, 2017, p. 1).

Esta reorganização originou as Aprendizagens Essenciais (AE), homologadas em julho de 2018, dizem respeito a um conjunto de conhecimentos a adquirir, nomeados como conteúdos de conhecimento e, ainda, capacidades e atitudes a desenvolver em cada componente do currículo por ano de escolaridade (Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho). Com efeito, é a partir deste conjunto de conhecimentos, capacidades e atitudes que as escolas devem definir as suas opções curriculares com vista ao desenvolvimento das competências definidas pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). As articulações destes dois documentos supracitados apresentam as diretrizes para o desenvolvimento de uma ação pedagógica centrada nas potencialidades individuais de cada criança.

Efetivamente, ao abordarmos a existência do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), falamos de um conjunto de atitudes, conhecimentos, valores e capacidades que se pretende que o aluno desenvolva ao longo de cada ano de escolaridade, assim como as competências que são pretendidas que o aluno obtenha no final do 12º ano de escolaridade. São estas: linguagens e textos de informação e comunicação, raciocínio e

resolução de problemas, pensamento crítico e pensamento criativo, relacionamento interpessoal, desenvolvimento pessoal e autonomia, bem-estar, saúde e ambiente, sensibilidade estética e artística, saber científico, técnico e tecnológico, consciência e domínio do corpo.

Ademais, com o Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL), foi alterada a autonomia fornecida às escolas sendo que esta aborda alguns pontos como a gestão até 25% da carga horária do currículo escolar por ano de escolaridade para garantir o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais (AE) e das áreas de competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), a implementação da componente de Cidadania e Desenvolvimento, respeitando a Estratégia Nacional para Educação para a Cidadania (ENEC), a criação de domínios de autonomia curricular combinando disciplinas, a integração no currículo de projetos desenvolvidos nas escolas e o desenvolvimento de trabalho prático ou experimental através do desdobramento de turmas ou outros tipos de organização.

Efetivamente, os vários documentos mencionados são essenciais para os profissionais de educação, na medida em que orientam a sua prática profissional. No entanto, é de destacar a importância de o docente assumir uma postura reflexiva acerca dos mesmos aquando da gestão e desenvolvimento do currículo, uma vez que o ensino deve ser adequado às características do grupo-turma em questão e seus contextos, de forma a fomentar a participação ativa de todos os alunos. “Para tal, os referidos documentos devem ser lidos considerando a sua vertente flexível” (Roldão, 1999, citado por Sampaio, 2019, p. 21).

Por conseguinte, é objetivo do profissional, promover um currículo articulado, tendo em vista o fim da educação fragmentada. Desta forma, o docente deve construir um plano que fomente experiências com as aprendizagens e conteúdos que valorizem uma postura ativa por parte dos alunos. Segundo Leite (2012), para existir articulação é indispensável que exista cooperação entre os profissionais de educação, envolvimento com a comunidade pela dinamização de atividades, envolvimento das famílias, valorização dos conhecimentos prévios das crianças e estabelecer uma relação entre os conteúdos das diferentes áreas disciplinares, com o objetivo de fomentar nas crianças a capacidade de “integrar conhecimento, resolver problemas, cooperar, desenvolver autonomia e atribuir significado às situações com que convivem” (Cohen & Fradique, 2018, p.48).

Tal como referido, o Decreto-Lei n.º 55/2018 (DL) apresenta uma oportunidade de executar um novo currículo, estabelecendo regras e princípios orientadores da sua aplicação, operacionalização e avaliação das aprendizagens que dão mais autonomia às escolas, sendo que esta autonomia assenta na elaboração e desenvolvimento de planos que visam a promoção do sucesso educativo, através da conceção de modalidades flexíveis de gestão curricular e da ação diferenciada de gestão pedagógica em função do contexto.

De verdade, é fundamental que os docentes façam a articulação entre os vários documentos orientadores da prática, uma vez que os mesmos contribuem para a organização e gestão curricular. Para tal, ao considerar a flexibilidade existe a preocupação de criar um perfil que permita a qualidade da “educação para todas as crianças” (Oliveira-Martins, 2017, p.6). Neste seguimento, espera-se uma escola inclusiva, isto é, que promova aprendizagens para todos os alunos.

Em conformidade, Santos (2007) afirma que através do trabalho colaborativo se incentiva a participação da criança no grupo, criando, assim, oportunidades para que cada uma desenvolva atitudes de ajuda e cooperação. (citado por Sampaio, 2019, p. 35 - 36). Importa realçar que as *soft skills* estão “diretamente relacionadas com o facto das competências transversais se distinguirem devido às suas duas características centrais: a sua transferibilidade (poderão ser adquiridas em determinado contexto, mas serem exercidas num contexto totalmente diferente) e a sua transversalidade (são transversais a diversos contextos/funções)” (Silvério, 2008 p. 11-12)

*Competências sociais podem ser consideradas ‘competências de vida’ e constituem um meio de o indivíduo se poder adaptar à mudança. E por este motivo, sublinha-se, que elas não podem deixar de ser objeto de atenção e têm de ser ‘ensinadas’, não como um conteúdo que se transmite, mas através da experimentação e vivência de situações reais e simuladas (Cochito, 2004, p. 34).*

Efetivamente, estas competências são essenciais no desenvolvimento de um cidadão completo e, por este motivo, no contexto educativo devem estar presentes experiências que permitam fomentar a evolução de tais ferramentas. “Posto isto, tal como mencionado

anteriormente, uma das competências indispensável para esse processo é a cooperação” (Cochito, 2004, p.7).

Neste sentido, é importante abordar a aprendizagem cooperativa como um método que se afasta do ensino tradicional na aprendizagem de conteúdos.

*A aprendizagem, para Alarcão e Tavares (1990, p. 86), é uma construção pessoal, em que só se aprende, se o que se pretende aprender passar através da experiência pessoal de cada indivíduo. Essa construção resulta de um processo experiencial, interior à pessoa, que confirma o caráter pessoal da aprendizagem (...) A aprendizagem, sob a ótica de uma ação educativa, tem por objetivo ajudar a desenvolver as capacidades que permitem ao aluno conseguir entrar numa relação pessoal com o meio em que vive, fazendo uso das suas estruturas sensório – motoras, cognitivas, afetivas e linguísticas. (citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 178)*

Compreendemos que cada criança tem um ritmo de aprendizagem diferente, é importante e o docente deve procurar adotar práticas pedagógicas e multidisciplinares, gerando condições para que o trabalho aconteça, disponibilizando informação e criando um ambiente educativo propício à curiosidade e provocador da criança, no sentido em que a mesma procura saber mais sobre um tema, e ter materiais informativos e didáticos que atribuam respostas às questões individuais. Consideramos então, que a aprendizagem cooperativa, é uma estratégia proporcionadora de opiniões individuais (ritmos, formas, linguagens, informação), práticas multidisciplinares.

“Neste sentido, Freitas e Freitas (2003, p. 8) salientam que numa percentagem significativa de casos, os alunos em ambientes onde se pratica a aprendizagem cooperativa têm melhores resultados em diversos aspetos da sua vida escolar: ganham mais motivação pelo estudo, atingem um nível de conhecimentos mais elevado e ajustam-se melhor socialmente.” (citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 179-180)

Em concordância, Arends (2008) afirma: “Assim, estes são encorajados a trabalhar em conjunto numa tarefa comum, tendo que se orientar, chegar a consenso, enfim, esforçar-se de modo a concluírem a tarefa com sucesso” (citado por Teixeira & Reis, 2012, p. 180).

Existe, ainda, uma diminuição do preconceito face à diferença o que leva a uma maior integração social e, por sua vez, a um maior rendimento e produtividade por parte de todos os alunos.

Em suma, podemos dizer que no que concerne à aprendizagem cooperativa, várias são as componentes que a estruturam (como as que são apresentadas no esquema a seguir) e fazem dela uma estratégia de aprendizagem que estimula o desenvolvimento de uma série de capacidades, nomeadamente as sociais, para além de promover o sucesso escolar dos alunos (Ludovino, 2012, p. 26).

Ao contrário do tipo de aprendizagem realizada a partir do método tradicional, a qual mantinha o professor com o papel principal, “através da estratégia da aprendizagem cooperativa o professor assume um papel completamente diferente, existindo um maior equilíbrio entre o professor e os alunos, deixando estes de ter uma atitude passiva, passando para uma atitude mais ativa” (idem, p. 33).

Neste sentido, o grupo deve agir com base na resolução de um problema, questão ou tema proposto e favorecendo o desenvolvimento e a compreensão do conteúdo por parte de todas as crianças pertencentes ao grupo em questão, aproveitando o contributo de cada uma. Deste modo, as crianças reconhecem-se como seres úteis, conhecedoras de informações relevantes e, sobretudo, aprendem a partilhar aquilo que sabem com o resto do grupo.

Desta forma, o profissional de educação está a descartar a possibilidade de o egoísmo fazer parte do contexto em que as crianças se inserem, promovendo valores essenciais para um futuro bom cidadão. Autores como Freitas e Freitas (2002), completam ainda que

*Existem efetivamente vantagens na formação de grupos heterogéneos, pois os alunos encontram-se perante ideias e ideais diversificados. provenientes de diferentes contextos, confrontam-se com alunos que apresentam capacidades e competências diversas, revelando diferentes interesses e apresentando múltiplos métodos para a resolução de problemas, confrontando-se, assim, com uma série de perspetivas fazendo ainda com que a criatividade e o desenvolvimento cognitivo e social sejam estimulados, pois os alunos deparam-se com diferentes pontos de vista sobre os quais terão que tomar partido através do debate*



*de ideias, desenvolvendo o seu raciocínio* (citado por Ludovino, 2012, p. 24 - 25).

Sendo que estas permitem que as crianças saibam estar em ambientes escolares, familiares e sociais. Os autores acrescentam, ainda, quatro níveis de *skills* de cooperação, mais concretamente: (i) *skills* de formação que dizem respeito à organização do grupo, na medida em que, permitem um melhor funcionamento do mesmo, através de ações como a utilização de um tom de voz adequado, encorajar os colegas, assumir a sua responsabilidade e não culpabilizar os restantes elementos do grupo; (ii) *skills* de funcionamento que abordam a gestão do grupo, nestas verifica-se a necessidade de estímulos variados para uma maior motivação através de atitudes como expressar apoio aos colegas, solicitar ajuda ou oferecer-se para explicar algo a um colega; (iii) *skills* de procedimentos que estão associadas ao uso de estratégias de raciocínio para um maior e melhor conhecimento da informação obtida, através de competências como resumir os conteúdos, adicionando pormenores importantes e questionando o grupo por forma a descobrir novas informações e, no final, decorar o que foi aprendido; e, ainda, (iv) *skills* de estímulo, que tal como o nome indica se referem ao estímulo para os companheiros de grupo através da aceitação do erro enquanto fator de crescimento, da crítica das ideias expostas e não da pessoa que as exibiu e de que o pensamento divergente origina diferentes conclusões que podem, todas elas, ser válidas após a sua análise cuidada a partir de diferentes perspetivas obtidas através do diálogo entre membros.

Em concordância, tais competências podem ser trabalhadas com os grupos de trabalho e avaliadas pelos profissionais de educação, na medida em que é controlado por medidores de desenvolvimento avaliados através da aquisição pelos estudantes de determinadas competências, sejam elas:

- Cívicas - participação na sociedade a partir de ações de voluntariado e exercício da vida pública, através do voto ou da apresentação de petições aos poderes constituídos;
- Sociais - vivência, trabalho e resolução de conflitos com pessoas de diversos interesses;
- Comunicacionais - escuta, compreensão e participação em debates públicos;
- Interculturais - diálogo intercultural e apreço pela diversidade.

As competências mencionadas vão dar resposta à necessidade de preparar a criança para uma sociedade do conhecimento sendo que é papel do profissional de educação criar processos de ensino e de aprendizagem que ajudem a uma preparação para um futuro cidadão crítico e sabedor daquilo que é viver em sociedade, criando uma predisposição para a construção de uma convivência cidadã.

Neste sentido, segundo a pirâmide de William Glasser, exposta em seguida, verificamos que a aprendizagem se realiza maioritariamente quando, estamos expostos a momento como ensinar os outros (95%), quando fazemos (80%) algo como escrever, comunicar, entre outras tarefas e, também, quando discutimos com os outros (70%). Sendo que os restantes tópicos da pirâmide se baseiam em ver e ouvir, observar e ler. Posto isto, colocamos o nosso ponto de vista de uma perspectiva dinâmica e atual, bastante afastada da perspectiva tradicional.

### Pirâmide de William Glasser



*Figura 1 - A pirâmide de aprendizagem de William Glasser*

Outra competência é a criatividade como um processo presente em cada ser humano, que deve ser estimulado desde os primeiros anos de vida. Assim que a criança atinge o 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), a criatividade é uma componente a seu favor, pois juntamente com a imaginação farão com que se tornem únicos em domínios como a escrita, as artes e diferentes expressões.

Para Guilford (1967) a criatividade é produto do que ele chama de "Pensamento Divergente", mecanismo encarregado de procurar soluções novas e reconhecer problemas que outros passam por alto. Para ele, “é uma atividade cognitiva que tem como resultado soluções novas para um problema” (citado por Urquijo, 1996, p.12).

Cabe ao docente responsável compreender que os ambientes exteriores também se podem transformar em contextos de aprendizagem educativa e, neste sentido, levar o grupo a conhecer outros lugares, abrirá horizontes na visão da criança relativamente ao exterior levando a que o grupo desenvolva o agrado por outras realidades.

A realização de questões acertadas é um fator muito importante e essencial na imaginação da criança, a arte de saber questionar, vai levar a criança a explorar o seu raciocínio, juntando fatores que já conhece com alguns desconhecidos e obtendo, assim, uma resposta à questão colocada.

Desta forma, desenvolvemos a imaginação da criança e por sua vez alimentamos a sua criatividade. Proporcionar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento, os atributos pessoais e fatores ambientais/socioculturais também determinam a expressão criativa de cada um.

Segundo Torrance (1995), “existem alguns princípios para desenvolver o pensamento criativo através de experiências na escola, que incluem: valorizar o pensamento criativo; encorajar a manipulação de objetos e ideias; ensinar o aluno a testar cada ideia de forma sistemática; expressar tolerância diante novas ideias; desenvolver uma atmosfera criativa em sala de aula; ensinar ao aluno estratégias que o ajudem a suportar “pressões” do grupo; encorajar a aquisição de conhecimentos numa variedade de áreas” (citado por Alencar, 2002, p. 168 - 169).

É importante sublinhar o papel do professor como um importante intermediário nesta última função assim como o apontamento de algumas mudanças no que toca a materiais didáticos para que assim haja também um desenvolvimento no pensamento crítico e criativo.

A criança quando cria está a ser um agente responsável e motivador relativamente à sua própria aprendizagem reconhecendo as suas capacidades e originando novas atitudes comportamentais propícias à criação de novas ideias e aprendizagens sobre as mesmas, mantendo assim uma aprendizagem contínua, ativa, motivadora, alegre, dinâmica e

incentivadora para a criança.

*Guilford e Löwenfeld referiram oito critérios sob os quais podemos compreender a criatividade de uma criança, nomeadamente: a sensibilidade perante a experiência vivida, a capacidade de permanecer num estado de recetividade, que fomenta a abertura e a fluidez do pensamento, a aptidão de se adaptar a novas situações, o que leva à originalidade, e à aptidão para transformar experiências, a síntese, que diz respeito à reunião de vários fatores que permitem a construção de um conhecimento mais abrangente, a organização coerente, pela qual a criança é capaz de harmonizar os seus pensamentos e, ainda, a sensibilidade e a faculdade de perceção com a sua personalidade ((citado por Costa, 2013, p. 89).*

No desenvolvimento da criatividade na criança, o papel do professor é essencial e, segundo (Fleith, 2001), o professor estimulador da criatividade em sala de aula permite ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, fazer escolhas; valoriza o que for criativo; não rechaça o erro, mas o vê como etapa do processo de aprendizagem; considera os interesses, habilidades e provê oportunidades para que os alunos se conscientizem de seu potencial criativo; cultiva o senso de humor em sala de aula; demonstra entusiasmo pela atividade e disciplina que ministra (citado por Oliveira & Alencar, 2008, p. 298).

Efetivamente, é necessário e fundamental proporcionar às crianças oportunidades para que se consigam desenvolver em todos os aspetos e domínios, criando situações e atividades que estimulem o desenvolvimento cognitivo de cada uma que, por vezes, depende de momentos que ajudem a trabalhar a questão da linguagem, da coordenação motora e o apoio socio afetivo e emocional.

O profissional de educação deve, também, proporcionar e fornecer aos alunos uma maior quantidade e diversidade de materiais e espaços possíveis, permitindo que estes consigam estimular e desenvolver-se da melhor forma de modo que adquiram melhores e mais significativos avanços no que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo.

Quando numa criança se consegue observar e ter a perceção de que esta pode estar com um atraso no desenvolvimento relativamente às outras crianças, acaba por ser uma dificuldade e

uma preocupação que quer os pais quer os elementos de ação educativa têm bastante atenção, visto que isto acaba por influenciar o desenvolvimento e a autonomia da criança, mas também influencia a aprendizagem e a adaptação da mesma perante algumas situações que lhe são colocadas e que surgem no quotidiano.

Para que os pais e os elementos de ação educativa, possam ajudar a criar neste aspeto é importante haver a colaboração uns com os outros de maneira que possam obter recursos e estratégias adequadas para as crianças com este tipo de atraso no desenvolvimento e ajudando assim a mesma para que possa também desenvolver o seu nível de aprendizagem e a melhorar a questão da adaptação a um novo ambiente fora do familiar.

Chamamos de metacognição ao facto de o aluno ter a consciência desse processo ao longo do seu desenvolvimento.

*É o que, sendo um recurso valiosíssimo na reabilitação cognitiva e nas adaptações pedagógicas para alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, todas as informações são processadas bilateralmente, ora esmiuçando, ora integrando, para obter o máximo de informações e dar o máximo de respostas (Maia, 2011, p. 28).*

O docente deve preparar o aluno a nível cognitivo, mas também a nível social, competências que passam por: “respeitar a sua vez e a vez do colega; partilhar, ajudar; ouvir atentamente; olhar olhos nos olhos; expressar educadamente o seu desacordo; encorajar; negociar; felicitar aprovar com o aceno de cabeça; sorrir; convidar e chamar os colegas pelo nome, promovendo a aceitação, aceitar as diferenças e saber ouvir. Estas competências sociais são essenciais a um bom funcionamento do trabalho cooperativo. Freitas e Freitas (2003) referem que as estas mesmas competencias “devem ser ensinadas da mesma forma que os conteúdos curriculares” (citado por Rodrigues, 2012, p. 12).

Segundo Garrison, Anderson e Archer é valorizada a presença cognitiva como uma característica que é colocada em prática através de um processo de quatro fases: uma tarefa desencadeadora; exploração; integração e resolução; o pensamento crítico e de inquirição, sendo estes processos reflexivos internos da mente de cada estudante, assumindo desta forma o modelo, “uma sinergia entre a reflexão e a ação comunicativa” (citado por Silva-Ramalho

& Cid-Fernández, 2015, p.2).

A existência e o desenvolvimento de outro tipo de competências como o pensamento crítico, pensamento de inquirição e a ação comunicativa são essencialmente desenvolvidas através da orientação do adulto, cabendo assim ao professor desenvolver um conjunto de estratégias que incentivem a criança a desenvolver essas habilidades.

Posto isto, é importante a criação de estratégias que permitam o desenvolvimento cognitivo da criança, contudo é igualmente necessário o desenvolvimento de competências que permitam às crianças construir relacionamentos positivos e comportamentos que as preparem para viver em sociedade. Esse conjunto de estratégias passam por atitudes que o docente tem que valorizam as ações da criança, tais como:

- ser verdadeiro – o docente deve procurar não valorizar em exagero as conquistas da criança, mas ser professor observador de modo a conseguir perceber quando realmente a criança se reconhece a si, às suas dificuldades e encontra estratégias voluntariamente que a ajudem a superar as suas dificuldades. E nessa situação pode valorizar e dialogar sobre a sua conquista, dando um feedback e um reforço positivo.
- valorizar o pensamento e a reflexão da criança – o adulto deve dar a possibilidade às crianças de desenvolverem o seu próprio raciocínio à cerca de acontecimentos e atividades (causa-efeito) assim como a reflexão devido aos mesmos. Assim desenvolvem a sua capacidade de desenvolvimento raciocínio lógico e por consequência, desenvolvem o seu pensamento crítico e, ainda, fomentam o espírito de generosidade. Devemos incluir no dia-a-dia da criança a ideia de que temos de ser aquilo que queremos ver surgir.
- permitir liberdade e espaço - para que desta forma, surja a criação de novas ideias e desenvolvimento da sua criatividade. O docente não deve impor tempo, lugar ou ideias previamente estabelecidas por si para a criança desenvolver. Deve, sim, dar liberdade à criança para que esta possa criar, como quiser e onde quiser. De modo que a mesma consiga perceber onde deve melhorar e perceber que sozinha consegue ser um ser criador de novas situações e experiências. Deste modo, estamos a fomentar o desenvolvimento da sua autonomia e autoestima.

### 3. Boas práticas em educação

Um bom profissional de educação deve ser capaz de potencializar o autoconhecimento nos elementos que constituem o seu grupo, assim como de se conhecerem, e de se integrarem no mundo. De modo que possa conhecer os seus elementos e progressivamente aplicar práticas educativas adaptadas ao grupo. Em consonância, espera-se que o docente seja um profissional reflexivo, isto é, que esteja em “constante atualização e espírito crítico” (Cardoso, 2013, p. 366), avaliar as (próprias) teorias e práticas profissionais significa reviver o passado, numa tentativa de construir o presente pela projeção de um futuro que se deseja melhorado, à luz de um acervo conceptual e experiencial constantemente confirmado (todavia revisto) (Martins, 2012, p. 20).

Um professor reflexivo é um profissional que constrói seus conhecimentos a partir de investigações sobre sua prática, suas metodologias e sua relação com os alunos, atuando de forma inteligente e flexível. Acredita-se que uma prática pedagógica baseada na reflexão proporciona uma conquista progressiva de autonomia e descoberta de potencialidades. (Rodrigues, 2016, p. 9)

Assim, o perfil e o desempenho dos educadores e professores dos ensinos básicos e secundários evoca a necessidade do profissionais adotarem uma postura assente em quatro dimensões, mais concretamente, a dimensão profissional, social e ética, que refere que o docente deve basear as suas práticas numa fundamentação teórica em função do contexto em que se insere, a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem que alude à promoção das aprendizagens através do uso dos documentos orientadores, a dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade que menciona que a atividade profissional desenvolvida vai para além do ato educativo, mais concretamente, engloba toda a comunidade educativa e, por último, a dimensão de desenvolvimento profissional ao longo da vida na qual o docente deve adotar uma postura crítico-reflexivo para o desenvolvimento de novas práticas (Decreto-Lei – DL - nº 240/2001, de 30 de agosto).

Em conformidade, percebe-se que o docente que englobe as dimensões supracitadas é um profissional capaz de “formar jovens conscientes (...) e prontos a exercer a sua cidadania

ativa” (Cardoso, 2013, p.343).

Neste sentido, aquando da realização da planificação compete ao docente “potenciar, reforçar e multiplicar o desenvolvimento equilibrado de cada criança” (Zabalza, 2001, p. 42), para tal é necessário respeitar as especificidades, capacidades e ritmos de aprendizagem de cada criança. Em consonância, a planificação não deve ser rigorosa, pelo contrário, a mesma deve assumir um carácter flexível a alterações, com o propósito de dar tempo para que cada criança realize as atividades no seu próprio ritmo e, para além disso, no decorrer das atividades planificadas podem surgir outros interesses ou questões que não podem ser desvalorizadas, mas sim que devem ser integradas e respondidas. Desta forma, a planificação deve dar resposta aos interesses, motivações das crianças a fim de suprimir as dificuldades que possam surgir no seio do grupo. Para a planificação da ação é fundamental que o profissional de educação reflita acerca da sua prática, valorizando as características e contexto familiar de cada criança.

*Assim, cabe ao docente dar voz ativa à criança estimulando-a para uma participação ativa e fazer com que esta demonstre os seus saberes/conhecimentos. O educador não é apenas um transmissor de conhecimentos científicos, na medida em que tem também a função e o dever de transmitir à criança o facto de esta possuir um papel importante nas atividades a desenvolver em grupo colmatando a sua curiosidade, aumentando a sua autoestima, motivação, capacidade de decisão, espírito de iniciativa e criatividade (Hohmann & Weikart, 2004: 271, citado por Teixeira, 2015, p. 19).*

Por conseguinte, na gestão do currículo existe o objetivo de promover um currículo articulado, com vista ao fim do ensino fragmentado. Desta forma, o docente deve construir um plano que fomenta experiências com as aprendizagens e conteúdos que valorizem uma postura ativa por parte dos alunos. “A articulação de práticas educativas familiares com práticas escolares permite a partilha de responsabilidades em questões mais complicadas como a educação sexual, a educação para a cidadania, apoio nas atividades extracurriculares ou mesmo conflitos que possam surgir dentro da escola. Esta participação das famílias constitui uma forma de exercer a democracia e a cidadania.” (Simões, 2008, p. 36).

Nesta linha de ideias, torna-se importante salientar o papel do docente no processo educativo.



Para tal, é necessário, num primeiro momento, realçar que o 1.º Círculo do Ensino Básico (CEB) caracteriza-se pela monodocência (Decreto-Lei – DL - N.º 49/2005 de 30 de agosto), sendo assim a responsabilidade de gerir o currículo, de forma articulada e integrada, de um só professor. No entanto, é, ainda, possível existir coadjuvação por professores do mesmo ou outro nível de ensino pertencentes à escola, assim, o ensino pode acontecer com uma maior qualidade por meio da cooperação entre docentes.

Efetivamente, é essencial que exista cooperação entre os vários docentes com vista a aprendizagem dos alunos, sendo fulcral que o profissional de educação seja capaz de trabalhar em grupo e, quando necessário, assuma uma postura de orientador, motivador e inspirador “para que cativa os outros para objetivos comuns” (Cardoso, 2013, p. 76).

Outro ponto a abordar ao falar de cooperação diz respeito às interações sociais que ocorrem no processo de ensino e de aprendizagem, visto que as mesmas contribuem para o desenvolvimento de aprendizagens cooperativas entre os pares, o profissional de educação e as famílias o que promove o aumento da autoestima e confiança das crianças, fomentando o desenvolvimento holístico da criança (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, citado por Sampaio, 2019, p. 17).

Neste âmbito não se pode dissociar a família do contexto educativo, uma vez que ambos os contextos colaboram para as aprendizagens e desenvolvimento da educação da criança e para tal, deve encontrar-se em constante parceria.

Em consonância, é papel do docente fomentar momentos de interação e comunicação com a família de modo a compreender as “necessidades e expectativas educativas, ouvir as suas opiniões e sugestões” (Lopes da Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016, p. 28). A família e a escola são por esta ordem, os dois primeiros ambientes sociais que a criança conhece sendo, por instituições fundamentais no seu crescimento social fornecendo-lhe estímulos, ambientes e modelos vitais que orientam a construção do seu processo formativo.

Efetivamente, Sousa e Sarmiento (2010) referem que existe “uma correlação forte e positiva entre os resultados escolares, a assiduidade e o comportamento dos alunos e a existência e qualidade do envolvimento das famílias” (p. 7). Ademais, abordam as vantagens do envolvimento da família na escola como extensíveis ao próprio aluno, pois sentem-se mais motivados e posicionam-se positivamente em relação à escola e à sua aprendizagem, o que

potencia o seu sucesso.

No que se refere ao currículo, cabe ao docente elaborar o mesmo integrado de forma a potenciar uma “construção conjunta e articulada” (Alonso & Silva, 2005, p. 43), na qual a organização dos conteúdos parte de um tópico integrador, promovendo o desenvolvimento holístico da criança (Roldão, 2004). Esta articulação curricular prevê a interligação de saberes pertencentes às diferentes áreas do currículo com vista à aquisição, por parte das crianças, do conhecimento de forma global e integradora. É de salientar que, a articulação deve ser realizada como algo sequencial promovendo o desenvolvimento contínuo e progressivo das capacidades e competências (Morgado & Tomaz, 2009).

De modo a cumprir tais objetivos de um currículo articulado, o profissional de educação deve pensar no ambiente educativo de forma ao mesmo dar resposta às necessidades de cada criança. Neste sentido, o ambiente deve dar destaque a criança, pensado nela no centro do processo de ensino e de aprendizagem, competindo ao docente orientar, fomentando a pedagogia construtivista. Posto isto, para a organização do ambiente educativo é necessário refletir acerca dos ideais de cada modelo curricular e sua adequação no contexto educativo, sendo papel do educador orientar, observar o ambiente e escutar a criança com o propósito de adaptar a sua ação (Oliveira-Formosinho & Formosinho, 2013, citado por Sampaio, 2019, p. 13,14).

Em concordância com o referido, o profissional de educação deve adequar a sua ação com vista a criação de oportunidades e experiências que valorizem a criança como protagonista na construção do seu conhecimento (Perrenoud, 1999). Nesta sequência, surge a gestão do currículo de forma flexível que contribui para que todos os alunos adquiram competências e conhecimentos essenciais. Assim, é papel do docente planificar a ação tendo em conta as dificuldades e interesses de cada aluno e dos contextos em que se encontram inseridos (Araújo & Cruz, 2005).

No decorrer de uma prática educativa significativa, torna-se fulcral abordar o papel do docente enquanto motivador, visto que quando um profissional de educação procura motivar cada criança, vai estruturar atividades que tenham como objetivo o total envolvimento da criança (Cardoso, 2013).

Num sentido mais restrito, as estratégias de ensino devem ser meticulosamente selecionadas

e pensadas pelo docente, uma vez que “tem que ver (...) com intenções educativas, mas concretiza-se em aspetos particulares da aprendizagem, ou em capacidades que se considera importante adquirir, e nas metodologias mais adequadas” (Boavida, 1998, p. 14, citado por Fernandes, 2014, p. 10).

Por este motivo, é essencial evidenciar o contributo das estratégias e recursos no que diz respeito à influência na atenção e motivação do grupo-turma, uma vez que é através das mesmas que a criança demonstra vontade de construir o seu conhecimento e partilhá-lo com o restante grupo.

Efetivamente, é necessário que o professor seja criativo na forma de diversificar e utilizar os recursos e estratégias, uma vez que os alunos detêm uma predisposição para aquilo que é novo, despertando a sua curiosidade e, por sua vez, o seu envolvimento nas tarefas (Quadro-Flores, Ramos, & Escola, 2015 citado por Sampaio, 2019, p. 23).

Em conformidade, as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são uma estratégia atualmente utilizada, “Esta nova realidade a que assistimos impõe uma alteração no papel do professor, como parte integrante do saber coletivo, assim o docente deverá orientar, fornecer os meios, criar os recursos de aprendizagem, estimular o diálogo e o espírito reflexivo, conduzindo os seus alunos a uma participação crítica” (Fernandes, 2014, p. 17).

Para que a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) seja uma mais-valia nas práticas educativas é necessário que a seleção dos recursos seja cuidadosa de modo a que a integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) promova aprendizagens ricas (Amante, 2007) que favoreçam a aquisição e melhorias de competências ao nível do “comportamento, a confiança dos alunos” (Quadro-Flores, Escola, & Peres, 2001, p. 403), fomentando a aprendizagem colaborativa e, conseqüentemente, leva a que os alunos compreendam “melhor os conteúdos curriculares” (Quadro-Flores, Escola, & Peres, 2001, p. 403). Por conseguinte, o professor deve assumir a sua ação como ensinar os alunos a aprender através da promoção de experiências que propiciem aprendizagens significativas, num ambiente de comunicação (Roldão, 2005, citado por Sampaio, 2019, p. 23). Assim, ao propiciar a utilização desta estratégia através da sua aplicação, mas também através da criação de condições para que os alunos tenham a possibilidade de experienciarem estas ferramentas, o profissional de educação vai promover o desenvolvimento de competências como a

autonomia da criança.

Neste seguimento, a utilização do manual escolar é uma outra estratégia que apresenta o manual como um promotor do conhecimento (Santo, 2006), contudo é necessário que este seja usado pelas suas potencialidades, ou seja, deve ser abordado como uma proposta “complementar com outros materiais curriculares” (Pacheco, 2001, p. 79), proporcionando a dinamização de uma ação educativa motivadora e inovadora.

Ainda, outra estratégia passa pela promoção de atividades em pequenos grupos, que assentem na construção de saberes por meio da cooperação e colaboração, permitindo desenvolver na criança a capacidade de escutar “diferentes pontos de vista, ponderá-los e tomar decisões em conjunto” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 138).

Esta estratégia possibilita, também, que os alunos discutam as ideias entre si, fomentando a organização do seu pensamento e a reflexão acerca do pensamento do outro (Perrenoud, 1999), cabendo ao profissional de educação o papel de moderador do processo, devendo, quando necessário, suscitar nos grupos “alguma dinâmica” (Lúcia, Carmo, & Marcelino, 2005, p. 145).

Nesta linha de ideias, torna-se fulcral o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, adequar as metodologias e diversificar recursos a fim de criar oportunidades prazerosas para todas as crianças, tendo em conta as suas especificidades e interesses, para tal, o docente não pode dinamizar as atividades para todo o grupo da mesma forma.

Segundo Cardoso (2013), um dos bons exemplos de práticas inovadoras é o professor José Carlos Ramalheiro que foi eleito em 2012 como o “docente mais inovador do mundo no fórum da Microsoft” (p.335), para tal, este profissional de educação procurou melhorar a sua ação educativa a fim de melhorar e motivar as crianças para o processo de aprendizagem.

Efetivamente, assumindo a educação numa postura assente no paradigma socio construtivista, torna-se essencial realçar o papel do aluno em todo o processo educativo. Desta forma, é importante que o profissional de educação valorize os conhecimentos prévios da criança para que, a partir dos mesmos, seja possível estabelecer uma ligação com novos conhecimentos com vista a aprendizagens significativas Ausubel, 2003, citado por Sampaio, 2019, p. 24). Em conformidade, é essencial que exista um espaço que propicie que a criança fale e seja escutada,

valorizando, assim, o contributo do aluno atribuindo-lhes um papel mais ativo na construção do seu conhecimento, através da criação de condições para que as crianças partilhem ideias e experimentem (Cardoso, 2002, citado por Sampaio 2019 p.24).

Neste processo surge a avaliação, que se apresenta como um sistema que tem como principal objetivo a “obtenção de informação” (Pacheco, 2001, p. 129) com vista a melhorar o processo de ensino e, por este motivo, não deve ser utilizada apenas uma modalidade de avaliação, mas sim as três modalidades, diagnóstica, formativa e sumativa (Decreto-Lei - DL - N.º 17/2016, de 4 de abril). No que concerne à primeira, a avaliação diagnóstica, é realizada no início de cada ano letivo ou sempre que considerado oportuno, tem como principal finalidade que o professor adquira informações sobre os seus alunos, nomeadamente, os seus conhecimentos prévios e as suas dificuldades, podendo a partir deste conhecimento adequar as suas estratégias aos conhecimentos, interesses e ritmos de aprendizagem (Diogo, 2010, citado por Sampaio 2019, p.25).

A avaliação formativa caracteriza-se pelo seu caráter contínuo, permitindo gerir a progressão de aprendizagem com vista o reajustar das práticas pedagógicas do docente. Por fim, a avaliação sumativa, de carácter quantitativo, traduz-se na realização de um balanço final e globalizante acerca das competências, conhecimentos e atitudes das crianças, este geralmente ocorre no final de cada período ou no fim de alguma matéria ou conteúdo de uma área curricular ((Diogo, 2010, citado por Sampaio, 2019, p. 25)

Com efeito, cabe ao docente mobilizar e utilizar as diferentes modalidades, de modo a refletir acerca da prática a fim de melhorar a promoção de aprendizagens de qualidade (Decreto-Lei – DL - n.º 240/2001, de 30 de agosto). Neste seguimento, o profissional de educação deve definir as suas ferramentas de avaliação tendo em conta a características de cada criança, bem como os objetivos de cada atividade.

Efetivamente, com o processo de observação e reflexão constante foi possível um desenvolvimento profissional mais completo, na medida em que quando em contexto educativo é necessário que ocorra, constantemente, uma reformulação das práticas para a procura de soluções, com base nos conhecimentos científicos e pedagógicos. Em conformidade, o perfil do profissional de educação, tal como referido, deve assentar numa relação crítica entre a teoria e a prática, a partir da qual é construída a sua identidade

profissional.

Ademais, para ocorrer um desenvolvimento integrado é necessário estabelecer uma relação entre os dois níveis educativos, a Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), para que as crianças usufruam de uma aprendizagem contínua e desenvolvam uma estrutura sólida que promova o sucesso educativo (Formosinho, 2016; Serra, 2004). Assim, torna-se essencial instigar entre os vários profissionais de educação uma atmosfera cooperativa e colaborativa, na qual é fomentado “o respeito mútuo” (DeVries, Zan, Hildebrandt, Edmiaston, & Sales, 2004, p. 51), com vista a desenvolver um “ensino/aprendizagem eficaz e de qualidade” para as crianças (Sobral, 1993, p. 35). Ressalva-se que o perfil duplo permite um olhar, por parte dos seus profissionais, sobre a exigência de articulação educativa que a continuidade entre os dois níveis educativos, para que “não se aprofundem discontinuidades relativamente ao trabalho realizado em cada um dos níveis” (Serra, 2004, p. 17), propiciando o sucesso educativo das crianças. Quando a articulação entre os dois contextos de educação, Educação Pré-Escolar (EPE) e o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB), é praticada e vivenciada em diversos momentos, possibilita na criança a criação de laços de continuidade (Portugal, 1992, citado por Sampaio, 2019, p. 8)

Em continuidade, a formação do docente de perfil duplo possibilita o enriquecimento da sua prática na medida em que permite que o profissional se adapte às mudanças que a criança sofre entre os dois níveis educativos. Mais, esta formação proporciona, não só a aquisição de um conhecimento teórico e prático relativo a cada valência, mas também a tomada de consciência da importância de existir uma continuidade entre os dois níveis assente na cooperação e colaboração entre o educador de infância e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) (Serra, 2004, citado por Sampaio, 2019, p. 8)

Em concordância, a colaboração entre os vários profissionais educativos revela-se como uma componente essencial na prática, uma vez que a reflexão conjunta favorece o crescimento de competências do profissional (Damiani, 2008, p. p.215).

É fundamental que exista uma capacidade de absorção e de assimilação das informações que possa existir um desenvolvimento no processo de aprendizagem do ser humano. Tendo sempre em atenção que esta deve surgir e ser trabalhada desde a Educação Pré-Escolar (EPE), visto que a escola e os elementos de ação educativa são dos principais elementos que ajudam a criança

a desenvolver e a trabalhar o desenvolvimento cognitivo de uma forma mais correta e adequada a partir do momento em que a criança vai pela primeira vez para a escola e para o primeiro dia de aula sempre também tendo em conta as características e os interesses de cada uma para que se consiga ajudar nesta fase de desenvolvimento.

Segundo Piaget, o desenvolvimento humano ocorre em quatro estágios sucessivos, que surgem em faixas etárias específicas independentemente da origem ou cultura da criança. Consideramos a capacidade de desenvolvimento de habilidades mentais como processos cognitivos, sendo estes: o raciocínio, o pensamento, a memória, a abstração, a imaginação, a linguagem.

Na educação, é extremamente necessário um trabalho criativo e contínuo que permita à criança desenvolver as suas capacidades e habilidades mentais anteriormente referidas. É de a responsabilidade do educador trabalhar os cinco sentidos de modo a que o cérebro compreenda e recorde a informação que por estes foi captada. Desta forma, é criado o conceito de cognição, remetendo para um mecanismo que cria a personalidade de cada um e a maneira de ser e estar a partir das vivências e aprendizagens de cada um, estas podem ser desenvolvidas em contexto familiar, escolar e com influência do ambiente onde vive. Ao longo do tempo, a criança vai criando assim a sua identidade.

É essencial que seja desenvolvida uma prática que prepare as crianças desde o início da sua infância para o seu futuro. Se obtiverem um bom desenvolvimento cognitivo desde o início da abordagem às suas capacidades, desde os primeiros estímulos e novas descobertas sensoriais, as crianças vão ter mais facilidade em confrontarem novos processos de aprendizagem nos anos subsequentes.

Tal como o avanço na tecnologia deve ser acompanhado pelos docentes, pela família e pela criança, o percurso de aprendizagem da criança deve ser acompanhado pelo avanço da tecnologia e deste modo perceber-se o quanto as mudanças tecnológicas têm impacto no desenvolvimento da criança, uma vez que já nascem em contacto com a tecnologia.

Os recursos educacionais diferenciados com estímulos sensoriais podem auxiliar na busca da atenção dos alunos e propiciar momentos de concentração visando à aprendizagem. Aulas aliadas aos recursos tecnológicos, como jogos, brinquedos, vídeos e outros, favorecem uma educação prazerosa, contextualizada e dinâmica. Os momentos de aprendizagem em

laboratório, aulas de Educação Física, sala de artes ou na própria sala de aula, durante os quais o aluno aprende a pensar, fazer, conhecer, relacionar, comparar, argumentar, decidir, chegar a resultados, propiciam ao aluno o desenvolvimento do raciocínio lógico e sua participação ativa no processo de aprendizagem.

Todos estes aspetos estimulam o cérebro e proporcionam mais conexões neurais. O estudo de Piaget considera que o desenvolvimento humano envolve mecanismos bastante complexos e fatores que se complementam, como o processo de maturação do organismo, a vivência social do indivíduo, a experiência com objetos e, ainda, o equilíbrio com o meio.

Para o autor, existem dois fatores que influenciam o desenvolvimento cognitivo: os fatores variantes que se baseiam na unidade básica do pensamento piagetiano. Na existência de uma adaptação do indivíduo ao ambiente que o rodeia e às vivências a que se predispõe, oferecendo jogos de raciocínio e atividades que desenvolvam a autonomia e capacidade na tomada de decisões. Relativamente aos fatores invariantes, o autor aponta-os como: estruturas biológicas que uma pessoa recebe quando nasce. Após trabalhar essas mesmas competências surgem novas estruturas mentais, duas marcas inatas adquiridas: tendência natural à organização e adaptação.

Consideramos o desenvolvimento cognitivo interrelacionado com fatores que o nutrem de forma que se transforme num desenvolvimento positivo, sendo alimentado por fatores invariantes que se baseiam em componentes que não podem ser modificados pois já nascem com o ser.

E, por fatores variantes que criam o pensamento crítico e a personalidade do ser, mediante as interações com o meio, a inteligência é, portanto, criada e não herdada, o desenvolvimento cognitivo pode então ser moldado por pais e professores.

No método de ensino Montessori, a criança coloca em prática as atividades que mais o despertam seu interior: utilizam materiais diversificados, com características diferenciadas, interagem com os seus colegas, valorizam muito mais o processo do que o produto, divertem-se e mantêm uma proximidade com a realidade mais concreta. Estes fatores são essenciais para uma motivação na aprendizagem dos alunos, encontrando autonomamente o tipo de materiais que os auxiliarão quanto ao seu processo de ensino e de aprendizagem.



Cabe ao professor equilibrar as duas vertentes de modo que desenvolva nos alunos um aproveitamento positivo. Desta forma, respeitando os fatores invariantes de cada criança e percebendo que há características que não podem ser alteradas em cada um como ser humano. Porém, podem ser trabalhados os mesmos conteúdos programáticos através de métodos diversificados, os quais irão trabalhar e enriquecer os fatores variantes de cada um. No fundo, respeitando o pensamento e ideias de cada um, mas estimulando o seu raciocínio e fomentando o desenvolvimento cognitivo dos alunos sem comprometer os fatores invariantes presentes em cada um desde sempre.

É importante fazer com que não seja só a criança a se adaptar ao meio, mas também o meio ser adaptado à criança, no entanto, tendo sempre em atenção a questão da singularidade. E é necessário conseguir obter novas maneiras de adaptação que possuam mecanismos diferentes e intrínsecos. Consideramos a importância do conceito de assimilação a tentativa de uma solução face ao problema quando falamos de algo que vai sofrendo uma transformação/desenvolvimento ao longo do tempo.

Relativamente ao conceito de acomodação, é o que atribuímos à modificação da estrutura mental para dominar outro objeto do conhecimento. Este processo, ao contrário do anterior, dá-se ao longo dos primeiros anos de vida e necessita de uma intervenção parental e de professores. Ambos os mecanismos acontecem ao longo da vida de cada indivíduo e desenvolvem um estado de adaptação constante e contínuo, cabendo ao professor promover um ambiente educativo com os materiais e o acompanhamento adequado ao seu desenvolvimento.

Primeiramente, é importante perceber que a questão do desenvolvimento da criança necessita de ser vista como uma estratégia de prevenção para a saúde na infância e na adolescência, sendo esta visualizada através de vários domínios de desenvolvimento: motor (motricidade), a linguagem, social, afetivo, de adaptação e o cognitivo (cognição).

O desenvolvimento cognitivo infantil é considerado um elemento fundamental para que a criança consiga desenvolver e possuir uma vida mais autónoma, no entanto, em determinadas situações necessita da ajuda dos professores e dos restantes elementos que integram a ação educativa e as outras crianças visto que todos estes elementos ajudam as mesmas a se desenvolverem tanto a nível social como a nível cognitivo e também a sua autonomia e a perceber a importância de se ajudarem uns aos outros e de se integrarem nas brincadeiras.

## II. Enquadramento Metodológico

### 1. Tipo de estudo

Após o enquadramento teórico, surge a importância da reflexão sobre qual a metodologia indicada para a compreensão dos objetivos destinados a esta investigação. A investigação é um processo que encaminha o investigador a um procedimento reflexivo sob as questões a que este se propôs estudar para, deste modo, analisar detalhadamente as informações recolhidas. O profissional da educação deve, portanto, adotar o seu papel de investigador, usufruir de “uma predisposição para examinar a sua prática de uma forma crítica e sistemática” (Stenhouse, 1975, citado por Alarcão, 2001, p.17).

Coutinho e Chaves (2002) defendem, em concordância, que para a investigação é necessário existir uma análise detalhada tendo em conta uma individualidade definida – o caso. Assim sendo, a metodologia que fundamenta este processo de investigação define-se como estudo de um caso.

O estudo desenvolveu-se em contexto de ensino em 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com a finalidade de compreender de que forma a experiência prática beneficia o processo de aprendizagem dos alunos.

Os objetivos da proposta, fundamentam-se em intenções pedagógicas que são a base deste estudo:

- Fomentar a motivação dos alunos (estímulo ao interesse pelo conteúdo em questão).
- Desenvolver estímulos positivos para que o aluno desenvolva a sua autoconfiança e, do mesmo modo, aumente a sua participação e memorização dos conteúdos.
- Desenvolva uma aprendizagem autónoma e estimulante quanto ao seu desenvolvimento cognitivo.

A mestranda pretende, com estes princípios, desenvolver uma recolha de dados que comprovem que os alunos desenvolvem competências através dos conteúdos lecionados pela via da experiência prática.

A fundamentação desta investigação teve como base as planificações que foram realizadas ao longo da prática profissional. As mesmas, são o ponto de partida para incluir as práticas pedagógicas no trabalho desenvolvido ao longo do tempo de estágio.

Para a mestranda, a metodologia - estudo de um caso - expõe-se como a mais adequada ao tipo de investigação, uma vez que uma das características pelas quais pode ser identificado um estudo de caso é a recolha de evidências. Um estudo de um caso completo deve demonstrar de modo convincente que o investigador se empenhou exaustivamente, na coleta de evidências relevantes (Gomes, 2008, p.1). Deste modo, consideramos que a recolha de dados obtidos com esta investigação, a considere qualitativa. A investigação qualitativa é pautada por diferentes metodologias, técnicas e ferramentas. Quando estudamos estas diferenças, queremos reforçar a especificidade, a eficiência e a eficácia do desenho metodológico em relação aos objetivos e questões de investigação que queremos responder (Néri de Sousa, 2016). Os dados recolhidos nesta investigação são de natureza qualitativa, uma vez que se baseiam em evidências narradas por sujeitos intervenientes e participantes neste estudo. “O estudo qualitativo (...) é rico em dados descritivos (...) tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Tende-se a denominar a pesquisa qualitativa como pesquisa de campo, porque o investigador atua no meio (...)” (Ribeiro, 2008, p.5).

A observação pode ser dividida em três tipos: sistemático, ocasional e naturalista. Sendo que a mais adequada a esta investigação é a observação naturalista, tendo em conta os registos contínuos realizados em sala de aula.

A investigadora manteve um acompanhamento contínuo e prolongado quanto à utilização das práticas introduzidas. Deste modo, compreendendo o benefício que a mesma traria no sucesso de aprendizagem do aluno, uma vez que na investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento. (Meirinhos & Osório, 2010, p.3)

Os métodos utilizados nesta investigação foram materiais didáticos que estimulam a aquisição de conteúdos pelo aluno através da experiência prática. O que ajudou a atingir um dos objetivos desta investigação.

## 2. Participantes no estudo

Este estudo envolveu dois grupos de participantes, os alunos da turma em que estava a ser realizada a prática profissional e que era constituída por vinte e três alunos, onze do género feminino e doze do género masculino) e alguns elementos do corpo docente presente na instituição. Não obstante, a participação ativa da professora cooperante que manteve um papel fundamental no desenvolvimento de toda a investigação.

### 2.1 Caracterização da turma

É indispensável ao docente caracterizar o contexto de forma a conhecer e compreender as características do meio e do grupo a fim de realizar uma prática pedagógica significativa e relevante. Assim, através uma observação participativa e recorrendo aos instrumentos de observação foi possível conhecer e caracterizar o grupo de crianças a quem se destina as intervenções educativas.

Neste seguimento, a ação educativa desenvolveu-se numa turma do 3.º ano de escolaridade. O grupo é composto por vinte e três crianças, doze do sexo feminino e onze do sexo masculino, com uma média de idades de 8 anos. É de salientar que este grupo permanece quase todo junto desde o 1.º ano de escolaridade, e que parte do grupo já vinha junto desde a Educação Pré-Escolar (EPE), na mesma instituição. O grupo revela-se heterogéneo quer ao nível do desenvolvimento e capacidade de trabalho quer ao nível das características individuais. Deste grupo, duas das crianças apresentam uma maior facilidade ao nível do desenvolvimento da aprendizagem.

No que concerne aos interesses do grupo, é notório um especial interesse pelas disciplinas Estudo do Meio, Educação Física e Expressão Plástica e, conseqüentemente, melhores resultados por parte dos alunos. No entanto, através da observação realizada, a mestranda pode verificar que, no geral, o grupo de crianças é trabalhador, interessado e participativo nas várias atividades que lhes são propostas independentemente da área curricular. Efetivamente, tal vem demonstrar que é papel do docente planificar a ação tendo em conta as dificuldades e interesses de cada aluno e dos contextos em que se encontram inseridos (Araújo & Cruz, 2005).

É de salientar a participação em atividades desportivas por diversos alunos na turma, o que contribui para que desde a idade de 1º ciclo do ensino básico, os alunos aprendam a gerir o seu tempo de estudo, lazer e de descanso. Igualmente importante, é o fator da participação em atividades físicas por parte dos alunos, desenvolver a sua motivação, a sua boa disposição e por sua vez uma maior predisposição para a rentabilização do tempo em sala de aula. Isto acontece devido aos estímulos positivos que são libertados pelos próprios enquanto praticam alguma atividade do seu gosto. O que levou a estagiária a realizar intervenções com base em atividades práticas e dinâmicas inovadoras que pretendessem desenvolver competências nos alunos que não apenas a atenção, a leitura e a escrita. Mas sim, uma aquisição de conteúdos baseada em processos visuais, sonoros e táteis. Desta forma, cada aluno irá paulatinamente e personalizadas conseguir desenvolver as suas habilidades físicas e compreendendo qual a área através da qual prefere adquirir conteúdos e expressar os seus conhecimentos. Ao mesmo tempo, o docente está a lecionar os conteúdos programados e a guiar os alunos para um caminho original, único e adaptado à personalidade e características de cada um.

Em conformidade, este conhecimento do contexto de grupo é fulcral para o profissional de educação ser capaz de dar respostas adequadas, uma vez que é por meio desta observação e reflexão que se identificam as necessidades, interesses e dificuldades do grupo, o que leva o docente a inspirar-se nos alunos para a realização das suas práticas, para que as mesmas práticas profissionais, sejam uma inspiração para cada aluno.

É fundamental que a prática docente seja desenvolvida com o intuito na preparação da criança para o futuro, assim sendo, é visível que uma criança que seja confrontada desde cedo com diferentes estímulos cognitivos apresenta uma maior facilidade ao lidar com novos e distintos processos de aprendizagem ao longo da sua vida académica e pessoal.

### 3. Instrumentos de recolha e análise de dados

Para proceder à recolha e à análise dos dados obtidos no inquérito, irei transcrever as respostas e os comentários fornecidos por cada Professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico e pela supervisora de estágio utilizando entrevistas e feedbacks dados ao longo das intervenções, para que depois possa fazer uma análise de conteúdo mais detalhada e aprofundada das mesmas de modo a comprovar como os alunos desenvolvem competências através dos conteúdos lecionados pela via da experiência prática

A recolha de dados “passa por multiplicar os modos de produção de dados, através de técnicas diversificadas com o objetivo de “clarificar o significado da informação recolhida, reforçando ou pondo em causa a interpretação já construída” (Afonso, 2005:73, citado por Silva & Vasconcelos, 2010, p. 8).

### III. Intervenção Educativa

#### 1. Caracterização da intervenção

A intervenção que se segue foi planejada tendo em conta os interesses dos alunos da turma, onde foi realizada a prática profissional em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Consoante o projeto que estava a decorrer entre as turmas do 3.º e 4.º ano de escolaridade e enveredando por uma via criativa, sendo este capaz de levar o professor e os seus alunos a adaptarem-se a novos meios, novos processos, novas condições e soluções.

As intervenções realizadas foram o resultado de um aprofundado processo de observação, reflexão e registos a longo prazo. Estes fatores permitiram que fosse possível de aplicar um desenvolvimento de práticas transformadoras e provenientes de um sentido transformativo no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos e da turma. Desta forma, desde início que foram desenvolvidas intervenções dinâmicas, num cenário assente na importância que as representações das práticas têm para o aluno e a lógica apresentada na sua exposição, ainda que essas não forneçam planos prescritivos aos professores.

Um dos fatores que caracteriza o tipo de intervenção em questão é a coragem de arriscar novas estratégias, transformando a pedagogia linear, a qual é essencialmente vulgarizada pelo docente e habitual para os alunos, numa pedagogia que permita uma aprendizagem motivadora, interessante para os alunos e renovando o conceito de ensino e de aprendizagem, através de estratégias diferenciadas que permitam que todos os alunos desenvolvam o seu próprio conhecimento. Assim, é necessário que sejam adotadas medidas com visão no futuro para que o aluno seja confrontado com situações variadas que o permitam desenvolver competências para uma preparação para a convivência em sociedade, estando capaz de se adaptar a novos meios, espaços, tempos adequados às atividades em questão e a exploração necessária dos temas adequada à turma em questão.

Para isso o docente deve ser capaz de se afastar do estereótipo de aula tradicional e saber adequar os conteúdos e diversas práticas às características da turma em questão. É necessário,

portanto, adotar uma postura flexível e respeitadora das características gerais e específicas da sua turma.

De forma a obter receptividade por parte dos seus alunos, deve procurar recorrer a um cenário educativo estimulante à aprendizagem dos seus alunos, utilizando o cenário presente a um nível mais elementar ou mais complexo e baseando-se nos saberes da turma em questão.

### 1.1. Experiência Educativa A (anexo I)

Nesta sessão educativa, foi pretendido que o grupo reconhecesse a importância dos músculos e ossos, assim como as suas funções para o bom funcionamento do corpo humano, através de diversos métodos práticos. Sendo que para tal foi dividida em vários domínios de aprendizagem, cada domínio com a sua atividade e com o seu objetivo.

Existe, numa primeira parte, uma abordagem à atividade em questão. Na segunda parte da sessão, foi explorada a área do Inglês, onde os objetivos trabalhados foram a interpretação essencial de discursos orais sobre temas conhecidos, identificação da informação relevante em função dos objetos de escuta, compreensão de palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada com apoio visual, expressão de e com vocabulário simples, em situações previamente organizadas. A nível da área da matemática, o grupo realizou uma estimativa do tamanho de alguns ossos e músculos, comparando os tamanhos entre si, concluindo quais os maiores e os menores. Trabalhando assim o conteúdo da geometria e medida. De seguida, realizaram um jogo que pretendia que a turma procurasse os alimentos distribuídos pela sala de aula (nas paredes, portas, janelas etc.) E, no final, colocaram os alimentos no respetivo local “food for bones”, ou seja: os alimentos que são favoráveis aos ossos ou “food for muscles” ou seja: os alimentos que são favoráveis aos músculos do ser humano. Esta foi uma fase da atividade que permitiu a consolidação do conhecimento anterior, assim como a motivação do aluno e a interligação com o dia da alimentação, que se celebrava no mesmo dia.



### 1.1.1. Narrativa sobre a dinâmica

Primeiramente, os alunos praticaram o manuseamento de diversos materiais o que os motivou a desenvolver o interesse pelos conteúdos em questão, havendo o distanciamento do estereótipo de aprendizagem baseado na aprendizagem, através da teoria presente nos manuais e utilizando mais os materiais didáticos existentes na sala de aula, para que fosse possível a todos os alunos recorrerem aos mesmos na realização de conteúdos.

De modo a cativar a atenção e o interesse dos alunos, foram colocadas algumas adivinhas espalhadas pela sala e as respectivas respostas identificadas com um ponto de interrogação com a respectiva cor.

Um aluno à vez deveria ler a adivinha em questão e o restante grupo respondia às respectivas adivinhas referentes a alguns ossos do esqueleto e alguns músculos essenciais que compõem o corpo humano.

Após a correspondência entre a imagem e a adivinha em questão, o grupo consegue observar o que está exposto na sala os nomes em inglês dos ossos e músculos abordados. Com isto, a turma deve relacionar o nome com o músculo correspondente levando a palavra à respectiva imagem e palavra em português previamente apresentada.

De seguida, o grupo realizou uma estimativa do tamanho de alguns ossos e músculos, comparando os tamanhos entre si, concluindo quais os maiores e os menores. Desta forma, foi possível de trabalhar a matemática e manter a atenção da turma. De uma forma subtil e interligada, foi possível de trabalhar a área de estudo do meio e será atribuído a cada aluno uma mica com um esqueleto na parte de trás e os músculos desenhados na parte da frente (ver anexo 1), assim como etiquetas com nomes de ossos e músculos onde cada um devia utilizar as legendas para colocar no respectivo local, visto que a intervenção foi realizada no dia da alimentação, foram abordados os alimentos favoráveis e não favoráveis ao desenvolvimento dos músculos e dos ossos, podendo escolher o que queria fortalecer em si e adquirindo um alimento relativo à sua escolha.



PAULA  
FRASSINETTI

### 1.1.2. Registos:

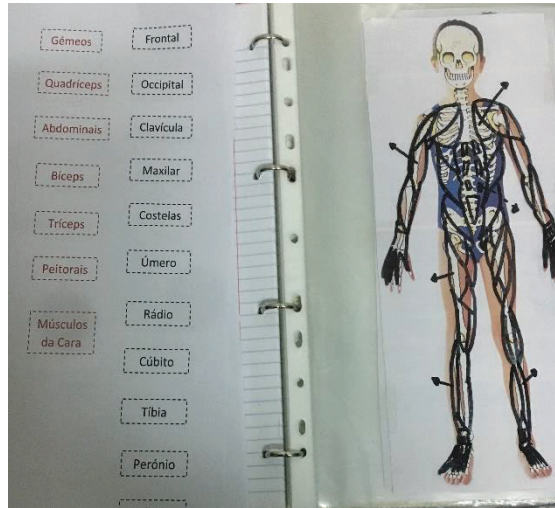


Figura 2 - Recurso didático (os meus ossos e músculos) para completar

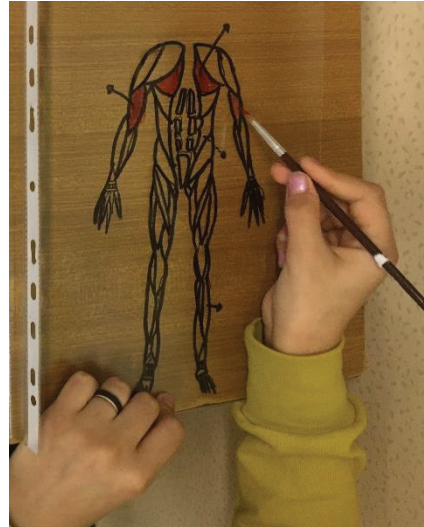


Figura 3 - Pintura de imagem representativa de músculos

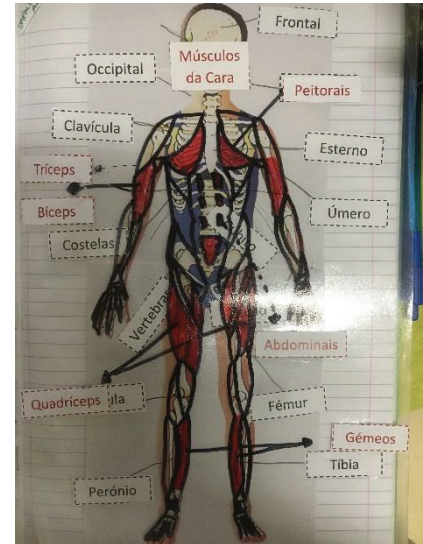


Figura 4 - Recurso original completo com pintura e legenda de ossos e músculos

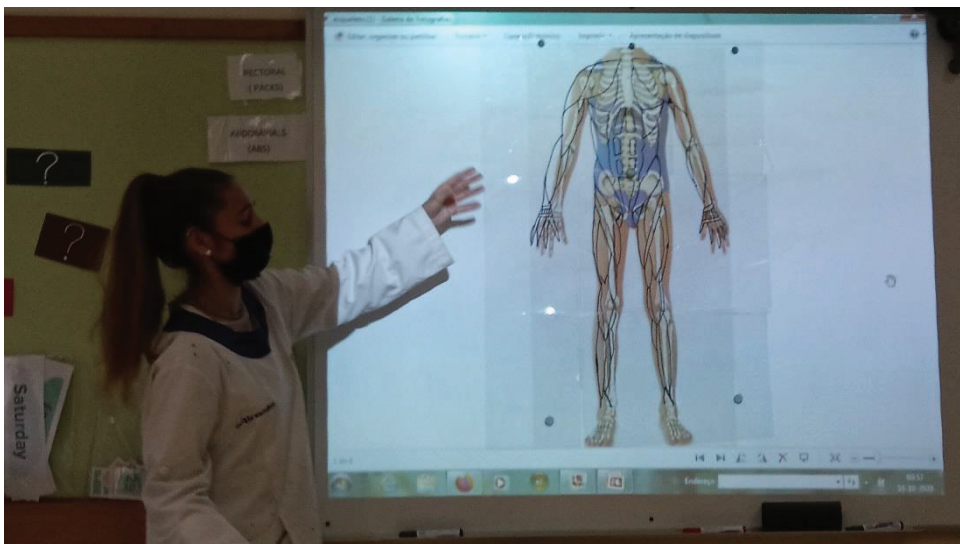
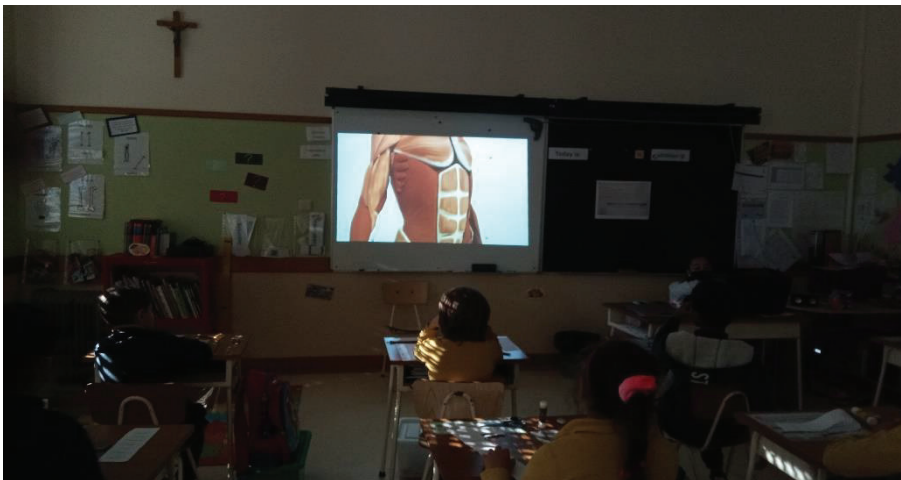


Figura 5 - Apresentação do posicionamento de músculos relativamente ao esqueleto humano



Figura 6 - Legendagem de ossos pertencentes ao esqueleto humano (pelos alunos)



*Figura 7 - Visualização de vídeo explicativo sobre os músculos e as suas funções*

### 1.1.3. Avaliação das aprendizagens

As aprendizagens focaram-se nos objetivos iniciais da planificação, tendo as avaliações sido realizadas ao longo das intervenções foram avaliadas pela estagiária, através de grelhas de avaliação e observação, assim como através de registos contínuos que permitiram uma avaliação sistemática das atividades propostas.

A avaliação não foi apenas realizada pela estagiária, mas também autonomamente realizada pelos próprios alunos, através de diálogos no final das atividades como através de grelhas coletivas presentes na sala. Estas mesmas pretendiam que o aluno desenvolvesse a sua autonomia, tendo a liberdade de avaliar a atividade como e quando quisesse (anexo 2).

Quanto ao feedback da professora cooperante, foi positivo, fazendo referência ao cuidado como foi conduzida a intervenção e tendo em conta que a mesma foi planificada e guiada com um seguimento lógico e sem perder o interesse para os alunos, devido à diversidade de estratégias que foram sendo utilizadas ao longo da intervenção.

Na perspetiva dos alunos, estes avaliaram-na como uma aula interessante e “muito divertida”

No início da aula, foi referido pelos mesmos que não sabiam o que era tudo aquilo que estava na parede e o que iria acontecer a seguir, sendo que desta forma apontamos ao fator da suscitação de despontar do interesse e motivação dos alunos.

Na segunda parte da aula, foi atribuído à turma o recurso que os permitia visualizar os músculos do corpo assim como o esqueleto do mesmo, sendo este recurso complementar ao conteúdo dos músculos e ossos. Nesta tarefa, os alunos tinham de proceder à pintura e colocação de legendas num material que se afastava do habitual papel, colagem e recorte sendo que este foi um fator que propiciou a sua concentração.

De modo a que todos os alunos pudessem acompanhar os procedimentos ao longo da legendagem e pintura, a mestranda recorreu a uma figura idêntica às suas, porém, em maior proporção. Realizando passo a passo o que deveria ser realizado pelos alunos e podendo, assim, compreender que os alunos estão em constante aprendizagem mesmo quando apenas estão a responder a adivinhas ou a realizar jogos com uma sequência de conteúdos.

Feedback da orientadora de estágio:

*A atividade ossos e músculos foi concretizada com recurso a estratégias e materiais didáticos que permitiram, numa primeira fase, uma interação grupal e, posteriormente, uma ação individual de cada aluno na exploração dos conteúdos.*

*Assim, em grande grupo, fez uso de adivinhas de modo a estimular o pensamento dos alunos e permitindo exploração e consolidação dos conteúdos. Nesta dinâmica colocou os alunos, à vez, a ler os textos para os restantes adivinharem a solução.*

*Após a dinâmica de grupo, passou para uma dinâmica individual onde os alunos etiquetavam os músculos e ossos numa imagem facultada em acetato.*

*Houve, assim, a preocupação de os recursos serem atrativos e interativos para os alunos e permitirem, para além de uma abordagem em grande grupo, os próprios alunos evidenciarem e consolidarem as aprendizagens de forma individual.*

## 1.2. Experiência Educativa B (ver anexo 4)

### 1.2.1. Narrativa sobre a dinâmica

A presente intervenção realizou-se com base no domínio da matemática, mais propriamente no

conteúdo “Simetria”. Nesta intervenção, a estagiária procurou novamente criar um afastamento da aprendizagem tradicional e promover a aprendizagem dinâmica e cooperativa.

Os alunos procederam à observação de algumas imagens do cotidiano, onde o objetivo era que identificassem a existência de simetrias nas imagens presentes e a posição em que se encontrava o eixo de simetria (horizontal ou vertical). Após a explicação e compreensão do conceito de simetria, foi atribuído um papel com formato quadrado com 8x8 quadrículas, dividido em duas partes pelo eixo de simetria. Foi sugerido, aos alunos, que desenhassem apenas no lado esquerdo da imagem, uma figura à sua escolha. Após o término desta parte da aula, a figura que estava anteriormente preenchida na sua metade, foi entregue ao colega do lado, o qual pôde completar a simetria da figura inicial. Nesta fase da intervenção, os alunos foram capazes de desenvolver competências como:

- desenvolver o trabalho cooperativo;
- aprender com os colegas;
- respeitar o trabalho do outro;
- desenhar a posição de figuras (triângulos, quadrados, retângulos), recorrendo a grelhas quadriculadas.
- conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas, envolvendo grandezas das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.

Após os alunos apresentarem em duplas o trabalho desenvolvido, deu-se início à terceira fase da intervenção, na qual foi atribuído um acetato A4 a cada aluno, com as respectivas quadrículas que constavam na folha anterior, no qual os alunos puderam colocar sobre o projeto inicial e completar a simetria do seu trabalho, através de um marcador próprio para a reprodução de ilustrações naquele material.

Como forma de registo, os alunos colocaram a sua simetria no portefólio, identificando o eixo de simetria presente na imagem e a definição do mesmo conceito.

As folhas de acetato onde constavam as simetrias dos alunos, foram colocadas nas janelas da sala, que refletiam o resultado final onde incidia a luz do sol e ao mesmo tempo, fomentava o gosto pelos trabalhos desenvolvidos ao olhar da turma.

### 1.2.2. Recolha de dados:

Segundo a professora cooperante, foi uma estratégia muito inteligente e eficaz para a compreensão do conteúdo. O facto de saberem que o seu trabalho ia ser partilhado desenvolveu uma maior atenção quanto ao trabalho desenvolvido por cada um. Para além disso, foi surpreendente a forma como a intenção pedagógica foi conseguida, uma vez que este recurso era bastante dinâmico e adequado.

Segundo os alunos da turma, a presente intervenção tinha sido uma das mais interessantes até à data, pois “para além de trabalharmos a pares, foi divertido de perceber como ficaria a imagem final” e “após vermos aquelas imagens mesmo giras sobre as simetrias, pudemos criar a nossa!”

Feedback da professora cooperante:

***Simetrias - Com recurso a trabalho cooperativo e registo em acetato.***

A atividade das simetrias compreendeu de forma pertinente a observação de algumas imagens facilmente observáveis no quotidiano. A dinâmica compreendeu a identificação de simetrias nas imagens apresentadas em PowerPoint pela Alexandra, que foram devidamente selecionadas. As próprias imagens dos diapositivos apresentavam, por ação da Alexandra, o eixo de simetria à medida que os alunos ao referiam, o que ofereceu à dinâmica uma natureza lúdica e envolvente. O modo como estes foram participando ao longo de todas as imagens apresentadas mostrava a compreensão que estavam a ter sobre o conceito.

A Alexandra foi incentivando de forma positiva e motivadora a participação dos alunos efetuando uma adequada gestão dessa participação com a devida atenção à compreensão e aprendizagem destes.

Demonstrou preocupação em planificar a atividade com coerência. Ainda que a Alexandra não tenha sido exaustiva na descrição das estratégias no seu planeamento escrito, a execução demonstrou que houve uma cuidadosa preparação de forma a responder aos objetivos propostos.

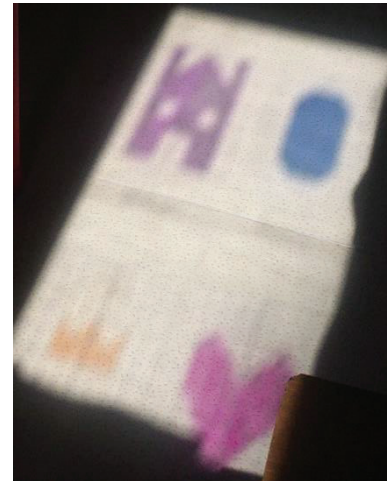
Os recursos didáticos foram adequados pela proximidade procurada com as vivências dos alunos, passando de uma abordagem mais expositiva e exploratória para uma aplicação concreta dos conceitos. Neste sentido, através de uma quadrícula, os alunos tinham de

representar uma simetria com a figura apresentada. No entanto, cada figura era criada por um aluno que passava para outro que representaria essa simetria. A Alexandra acompanhou atentamente o processo circulando pela sala de forma a dar apoio aos alunos.

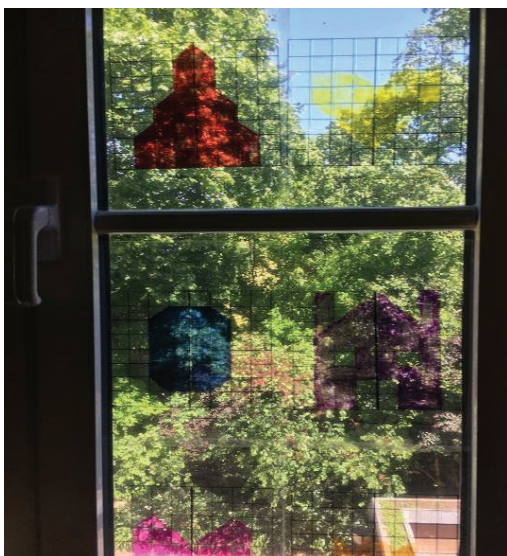
### 1.2.3. Registos:



*Figura 8 - Exposição do recurso didático representativo do eixo de simetria em local luminoso*



*Figura 9 - Reflexo da figura realizada pelos alunos através da luz solar*



*Figura 10 - Visualização do recurso didático representativo do eixo de simetria numa perspetiva diferenciada*

#### 1.2.4. A reflexão sobre a ação

Esta intervenção foi uma das mais marcantes na prática profissional, pois a estagiária partiu da ideia chave da realização de um trabalho cooperativo e, logo de seguida, surgiu a possibilidade de transporte do papel para uma outra dinâmica. Desta forma, criando uma memória visual para os alunos e presente no seu quotidiano, uma vez que passou a fazer parte dos “vitrais” presentes na sala de aula. Com a confiança de que se lembrarão que realizaram simetrias de uma forma divertida, criativa e original.

O grande objetivo desta intervenção foi que os alunos compreendessem que as figuras podem ter simetrias e que em cada simetria existe um *eixo de simetria*, podendo este assumir a posição vertical ou horizontal, completando com a intenção chave de recorrer a uma estratégia que promova a memorização visual do conteúdo, para que o aluno consiga recordar mais tarde.

### 1.3. Experiência Educativa C (ver anexo 5)

A presente intervenção teve como base a proposta que fosse desenvolvido por porta da professora-estagiária o conteúdo das coordenadas e direções, junto da turma.

Rapidamente surgiu a ideia de incluir uma dinâmica pedagógica que permitisse uma aprendizagem prática de conteúdos. Nesta experiência prática, os alunos eram os protagonistas do seu processo de ensino-aprendizagem. Para isso, foi dinamizado o jogo da Batalha Naval – ao vivo, no qual, os alunos assumiam o papel principal como os “navios do jogo” e, por conseguinte, juntamente com a sua equipa, assumiam o papel de “frota” que teria de citar uma coordenada que lhes permitisse abater o campo adversário.

De modo a que a atividade prática não fosse iniciada sem uma compreensão prévia do conceito de coordenada, foi realizada a introdução ao conteúdo na aula anterior, recorrendo a um vídeo interativo e a alguns exemplos reais vivenciados em sala de aula.



Na atividade em questão, surgiu em primeiro lugar, uma apresentação aos alunos do jogo da batalha Naval e as consequentes regras. Em segundo lugar, foi questionado aos alunos como poderia ser realizado aquele jogo com a turma em questão. A resposta foi unânime e os alunos perceberam que podiam utilizar os grupos de trabalho já criados no início do ano para a criação de diferentes “frotas”. Foi então proposto que cada aluno, por equipa, assumisse um tipo de navio: Submarino (ocupando uma quadrícula); O navio de dois canhões (ocupando duas quadrículas), o navio de três canhões (ocupando três quadrículas); e, o porta-aviões (ocupando cinco quadrículas). A escolha dos navios por equipa foi realizada pelos alunos presentes nas mesmas.

Para que pudessem identificar qual o navio destinado a cada membro, foi atribuída uma fita com os quatro tipos de navios com as respetivas cores de cada equipa.

O número de quadrículas presentes no jogo real, foi o mesmo número de quadrículas utilizado na explicação do conteúdo no dia anterior, de modo a clarificar a informação existente sobre o tema em questão. De seguida, os alunos foram guiados para uma outra sala onde estava previamente disposto o “mar de batalha”, devidamente assinalado com quadrículas, letras e números.

Uma vez que a turma é constituída por 6 grupos, foram realizados três jogos 2x2. Cada equipa teve um cartão com as coordenadas que representavam o campo (mar de batalha) adversário onde deviam anotar quando acertavam ou erravam na presença de uma coordenada (navio).

### 1.3.1. Registos:

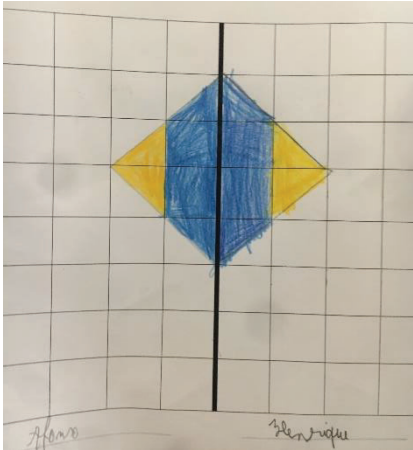


Figura 11 - Figura iniciada por aluno 1

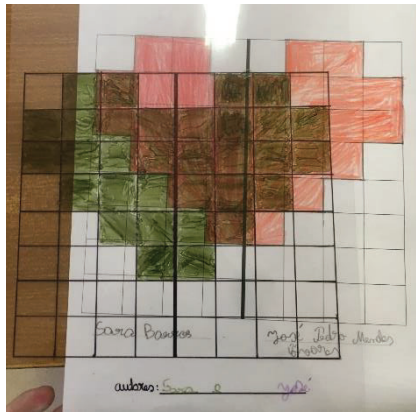


Figura 12 – Aplicação da Simetria no material de acetato

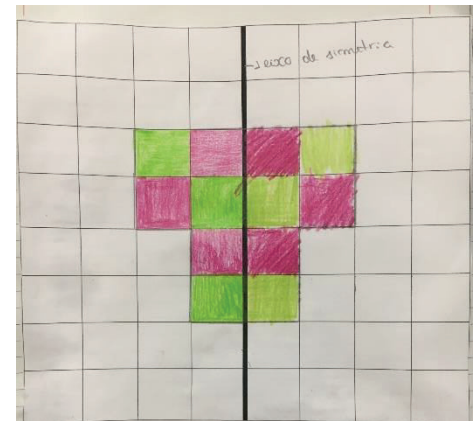


Figura 13 – Figura completada por aluno a partir do eixo de simetria

### 1.3.2. Narrativa sobre a dinâmica:

A presente intervenção foi sem dúvida a mais trabalhosa a nível físico, pois exigiu uma preparação prévia, cuidada e bastante pormenorizada. O cuidado para não haver nenhuma falha ou erro ao longo da intervenção foi mantido em atenção. A mestranda considera que foi a uma intervenção completa no sentido em que a sua fundamentação justificava cada etapa da mesma.

Neste sentido, estavam presentes parâmetros essenciais tais como:

- a motivação dos alunos;
- o interesse no conteúdo;
- a prática como o principal fator de aprendizagem;
- o trabalho colaborativo;
- a memorização visual e experimental do conteúdo em questão;
- compreensão de conteúdos facilitada através da atividade prática.

### 1.3.3. Recolha de dados:

Segundo a Professora cooperante, a estagiária fez um grande investimento profissional com esta atividade, no modo como lutou pelas suas ideias e manteve sempre um foco na intenção principal, procurando dinamizar a estratégia de intervenção, passando para os alunos a capacidade de desenvolverem o seu próprio conhecimento sobre o conteúdo. A atividade não teve falhas a apontar e foi realizada dentro do tempo estipulado, ainda que fosse previsto uma duração mais alongada da mesma.

O feedback dos alunos foi bastante positivo. Consideraram a intervenção umas das mais interessantes até então: “trabalhamos em equipa, mesmo perdendo, foi pouca sorte porque já sabíamos em que coordenadas se encontravam os navios da outra equipa”. A expressão revelou uma capacidade de autoavaliação positiva, o sentido de trabalho colaborativo desenvolvido pelo grupo e a compreensão do conteúdo, no modo como está aplicado corretamente.

No que concerne à opinião da orientadora:

“A atividade do jogo da batalha naval foi minuciosamente preparada pela Alexandra percebendo-se a preocupação em ser uma significativa e motivadora para os alunos.

Teve o cuidado de, em sala de aula, explicar a atividade e explorar devidamente as regras do jogo com os alunos, antes de se dirigem para a sala onde a atividade de realizaria.

Na sala onde o jogo ocorreu estavam todos os materiais devidamente preparados de forma que as crianças conseguirem executar o jogo de forma organizada e o mais autónoma possível.

De salientar a criatividade e a minúcia com que pensou em cada detalhe (diferentes materiais/recursos, a gestão e organização da turma, a sequencialização das diferentes etapas, etc.) da dinâmica o que fez com que os alunos realizassem o jogo com entusiasmo, atenção e empenho. A Alexandra foi clara e sustentada nas explicações e intervenções junto dos alunos estimulando a participação de cada uma.

Apesar de ter efetuado o jogo de forma a explorar os conceitos de forma concreta e numa dinâmica vivenciada fisicamente pelos alunos, teve o cuidado de explorar posteriormente com

os alunos o jogo em sala de aula, com o uso de quadriculas, de forma a consolidar os conteúdos e potencializar uma maior abstração.”

### 1.1.1. Registos:



*Figura 14 - Posicionamento de quadriculas nas coordenadas expostas*



*Figura 15 - Seleção de coordenadas*



*Figura 16 - Referência ao nome de navios que cada aluno representava*



*Figura 17 - Equipa de jogo*

## 1.4. Experiência educativa D

### 1.4.1. Narrativa sobre a dinâmica:

A presente intervenção teve como tema principal o sistema solar e alguns dos seus componentes. Tal como a intervenção referente às coordenadas e direções, esta mesma intervenção foi planeada e preparada com bastante tempo de antecedência. No entanto o tempo de preparação da atividade distinguiu-se com a referida anteriormente, uma vez que não foi necessária a existência de uma preparação pormenorizada de materiais, mas sim, do material didático realizado.

Durante esta experiência educativa, o grupo foi convidado a entrar num mundo escuro com diversos “planetas” em torno da sala. Representados pela imagem de cada um. Salientamos a importância de despertar o interesse pelo desconhecido e o ambiente de descoberta que se proporcionou nesta intervenção. Esse fator permitiu cativar a motivação e atenção dos alunos para a fase seguinte da intervenção.

A segunda fase desta mesma intervenção, foi marcada pela presença de uma personagem encarnada pela estagiária. Um “extraterrestre” que veio demonstrar aquilo que podemos visualizar no espaço existente no exterior do nosso planeta.

### 1.4.2. Reflexão sobre a ação

Após esta intervenção, foi necessária uma reflexão sobre o comportamento e o interesse dos alunos, na qual se verificou que é realmente gratificante quando o tempo é dedicado a uma intervenção, é recompensado com a participação ativa dos alunos e com a sua aprendizagem ativa, autónoma e motivadora com que adquirem os conteúdos. Ao longo do tempo, foi realizada uma reflexão contínua a cerca desta intervenção e dos conteúdos adquiridos por parte individual e da turma no geral. Os alunos realizaram diversos trabalhos autónomos sobre o tema, fazias questões dia após dia sobre a visita da personagem e para onde será que terá ido. Acrescento ainda que no final do ano, foi realizado um livro de memórias por parte dos alunos no qual maior parte referiu a memória da visita do “alien” como uma das melhores memórias

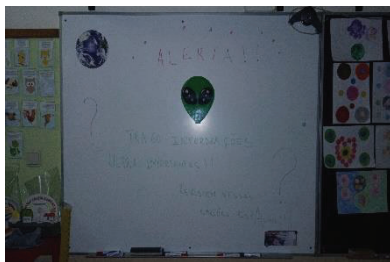
do seu ano.

### 1.4.3. Recolha de dados

Segundo a professora cooperante, a Alexandra mais uma vez demonstrou a sua motivação e empenho na realização das atividades, a criatividade foi mais uma vez um fator favorável à aplicação de dinâmicas originais e motivadoras para os alunos. O ânimo dos alunos foi notório e a participação dos mesmos ao longo da intervenção foi corretamente gerida.

Segundo a orientadora, “Os recursos produzidos foram pensados de forma motivar os alunos para as atividades fazendo uso de abordagens lúdicas”.

### 1.4.4. Registos:



*Figura 18 - Aviso deixado pelo “Alien” de que algo estranho estava a caminho*



*Figura 19 - Preenchimento de cartões com as características dos planetas*



*Figura 20 - Personagem “Alien” em visita à turma*



*Figura 21 - Representação de personagem e material didático*

## 1.5. Experiência educativa E

### 1.5.1. Narrativa sobre a dinâmica

A experiência educativa relativa ao desenvolvimento do conteúdo “fases da lua” teve inicialmente a aplicação do método interrogativo, através do qual os alunos puderam dar resposta às questões sobre o acontecimento das fases da lua.

De seguida, foi demonstrado um vídeo explicativo já existente onde os alunos no final do mesmo, refletiram e expuseram o seu parecer sobre o que foi visualizado.

De seguida, foi atribuída aleatoriamente a imagem de cada uma das fases a quatro alunos. A respetiva legenda foi atribuída também aleatoriamente aos alunos da turma, assim como a definição em inglês de cada uma das fases.

Os alunos à vez através do método expositivo, ocuparam um lugar de destaque em frente à turma e demonstravam a imagem que tinham para que os colegas com os respetivos conceitos se pudessem posicionar de acordo com a mesma.

Após a associação dos conceitos à imagem da fase da lua correspondente, os mesmos ficaram expostos na sala de aula. E procedeu-se à exploração dos materiais didáticos. Como o mobile representativo do sol, a terra e a lua e as respetivas fases. De seguida os alunos puderam explorar a “caixa lunática” onde visualizaram as diferentes fases através do fator da luz presente no material. Na sequência desta intervenção ainda foi realizado um mobile que permitiu um registo individual e manipulativo para cada aluno.

### 1.5.2. Reflexão sobre a ação

A criação do material didático “Caixa lunática” foi uma ideia que surgiu para resolver o contratempo da lâmpada fundida no material anterior. Resultou por fim, tão bem ou melhor do que a explicação através do material anterior, uma vez que o fator “incidência de luz” e o

mistério que estava por dentro da caixa foi deveras cativante para a turma. A caixa ainda hoje se encontra ao dispor da turma, no centro da sala de aula, para que os alunos a possam consultar sempre que sentirem necessidade ou alguma dúvida relativamente às fases da lua.

Por acréscimo a essa intervenção, foi realizado um mobile baseado nesta mesma atividade para cada aluno, para que cada um pudesse ter a sua própria representação das fases da lua.

### 1.5.3.Recolha de dados

Segundo a professora cooperante, esta atividade foi bastante dinâmica e permitiu a participação de todos os alunos. a organização dos materiais foi cuidada e a apresentação dos mesmos estava visualmente agradável, o que permitiu que a exposição dos mesmos fosse apelativa à utilização continua por parte dos alunos.

Segundo a orientadora, “A utilização da caixa que representa as fases da lua, permitiu que os alunos pudessem explorar cada fase pela observação, através de cada orifício da caixa, da incidência da luz numa esfera que representava a lua. A estratégia foi interessante por, por um lado, despertar o interesse dos alunos pelo assunto e, por outro, facilitar a compreensão através da representação.”





### 1.5.4.Registos:

PARTE I	PARTE II	PARTE III	PARTE IV
 <p><i>Figura 22- Visualização do vídeo explicativo</i></p>  <p><i>Figura 23 - Visualização do PowerPoint criado pela estagiária</i></p>	 <p><i>Figura 24 - Colocação de alunos de acordo com a fase da lua correspondente</i></p>  <p><i>Figura 25 - Colocação de alunos de acordo com a fase da lua correspondente</i></p>	 <p><i>Figura 26 - Colocação de fases da lua na parede da sala</i></p>	 <p><i>Figura 27 - Materiais didáticos</i></p>



PARTE V

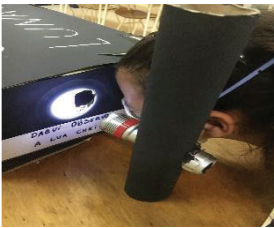
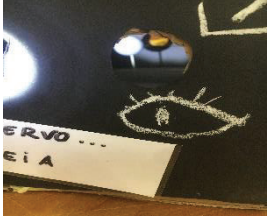


Figura 28 -  
Exploração do  
material didático  
“Caixa Lunática”  
pelos alunos

PARTE VI

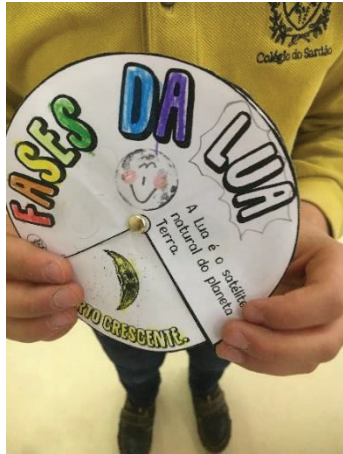


Figura 29 - Material  
manipulável individual

PARTE VII

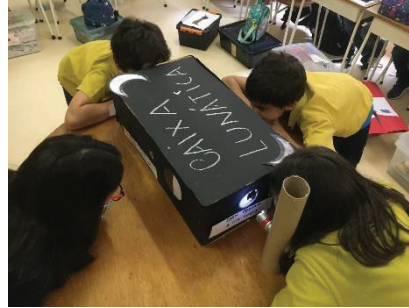


Figura 30 - Exploração  
autônoma do material didático  
“Caixa Lunática” pelos alunos



Figura 31 - Exploração do  
mobile autônoma pelos alunos

PARTE VIII



Figura 32 - Construção  
por etapas do mobile  
individual sobre o  
conteúdo “fases da lua

## Considerações finais

O ato reflexivo é uma das melhores vertentes para um profissional de educação poder manter um percurso progressivo ao longo da sua docência. Desta forma, sublinhamos a importância das reflexões que foram sendo feitas ao longo da minha prática profissional, assim como da reflexão após a elaboração do presente relatório de estágio.

No seguimento desta ideia, considero relevante a reflexão da temática abordada, recorrendo à prática profissional.

Sendo o ponto de partida, a experiência prática como um dos principais fatores do desenvolvimento cognitivo do aluno, podemos comprovar a existência de dinâmicas diversificadas que lhe permitem aprender e desenvolver o seu raciocínio pelo meio de estratégias, métodos práticos e estímulos.

Desta forma, foi possível compreender ao longo da prática realizada, que os conteúdos a trabalhar, as estratégias aplicadas e até os materiais didáticos inovadores, apenas trariam frutos se fossem acompanhados por uma correta aproximação ao formando.

Nesta etapa, compreendeu-se a importância da afetividade e proximidade que o docente deve ter com o aluno não só a nível individual como também a nível coletivo.

Consideramos, por fim, a experiência prática foi como um fator essencial à aquisição e compreensão de conteúdos por parte dos alunos, podendo os mesmos criar o seu próprio recurso através do seu próprio ritmo e aprendendo à “sua maneira”.

Sendo importante também ativar estímulos que permitam aos alunos desenvolverem competências como a memória visual e auditiva, o gosto pela arte e aprendizagem com a mesma, o enriquecimento de vivências e experiências sociais que os levam no fundo a desenvolver o gosto pela aprendizagem.

## Referências Bibliográficas

Abreu, M., Leitão, L., Santos, E., Paixão, M. (1988). *Mobilização de Potencialidades de Desenvolvimento Cognitivo e Promoção do Sucesso*.

Agostinho, R. (2018). Adaptabilidade de carreira e competências na transição do ensino superior para o mercado de trabalho: Uma perspetiva construtivista. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa.

Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (1996). *Ser Professor Reflexivo*. (extraído de Alarcão, I. (org.) - *Formação reflexiva de professores – estratégias de supervisão*.) Porto: Porto Editora.

Alonso, L. & Silva, C. (2005). *Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado*. In L. Alonso & M. Roldão (Coords.), *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*, 43-65. Coimbra: Edições Almedina.

Alves, A. F., Lemos, G. C., Brito, L., Martins, A. A. & Almeida, L. S. (2016). *Desempenho Cognitivo na Infância: A Mãe e o Meio Urbano fazem a Diferença*. in *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, vol. 32, nº3, pp. 1-9

Amante, L. (2007). *As TIC na Escola e no Jardim de Infância: Motivos e Fatores para a sua integração*. Sísifo: Revista de Ciências da Educação, 51-64.

Amaral, A., Tabuquim, M. & Lamônica, D. (2005). *Avaliação das Habilidades Cognitivas*,

*da Comunicação e Neuromotoras de Crianças com Risco de Alterações do Desenvolvimento.* in *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, vol. 11, nº 2, pp. 185-200

Araújo, M., & Cruz, O. (2005). *Temas significativos da nossa experiência profissional.* In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 103-111). Coimbra: Edições Almedina.

Ausubel, D. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: Uma perspetiva cognitiva.* Lisboa: Plátano.

Bergen, D. (2018). *Desenvolvimento cognitivo na aprendizagem por meio de jogos e brincadeiras.*

Bessa, N., & Fontaine, A. (2002). *Cooperar para aprender - Uma introdução à aprendizagem cooperativa.* Porto: Edições ASA.

Brutscher, V. J. (2014). Paulo Freire: Fundamentos Epistemológicos da Ação Pedagógica. *XXIII EPENN – Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 1 – 14

Cardoso, A. (2002). *A recetividade à mudança e à inovação pedagógica: o professor e o contexto escolar.* Porto: Edições ASA.

Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem.* Porto: ACIME.

Cohen, A. C. & Fradique J. (2018). *Guia da autonomia e flexibilidade curricular*, 1ª Edição, Lisboa: Raiz Editora.

Cortesão, I. (2016). *A música no Jardim de Infância: uma proposta de desenho curricular.* Porto: ESEPF

Costa, S. (2013). *Ludicidade e Desenvolvimento Cognitivo: Uma relação necessária em alunos com dificuldades de aprendizagem* (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação/Especialização em Educação Especial). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Decreto-Lei n.º 240/2001 de 30 de agosto. Diário da República n.º 201/2001- I série – A. Ministério da Educação. Lisboa. Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.

Damiani, M. (2008). *Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios*. Educar, 24, 213-230.

Decreto-Lei n.º 17/2016 de 4 de abril. Diário da República n.º 65/2014 – I Série - Ministério da Educação. Lisboa. Procede à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterados pelos Decreto-Lei n.ºs 91/2013, de 10 de julho, e 176/2014, de 12 de dezembro.

Delors, J. (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Porto: Edições ASA.

Despacho n.º 6944-A/2018. Diário da- República, 2.ª série — N.º 138 — 19 de julho de 2018. Gabinete do Secretário de Estado da Educação, Lisboa: Ministério de Educação

DeVries, R., Zan, B., Hildebrandt, C., Edmiaston, R., & Sales, C. (2004). *O Currículo construtivista na educação infantil: práticas e atividades*. Porto Alegre: ArtMed Editora.

Dias, I. S. (2012). *Processos de aprendizagem dos 0 aos 3 anos: contributos do sócio-construtivismo*. Revista Ibero-americana de Educação, 60 (1), 1 – 10, disponível em: <https://rieoei.org/historico/deloslectores/4418Dias.pdf>

Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.

Diogo, F., & Vilar, A. (2000). *Gestão Flexível do Currículo*. Porto: Edições ASA.

Emiliano, J. M. & Tomás, D. N. (2015). Vigotsky: a relação entre afetividade, desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações na prática docente. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, 2, (1), 59 – 72, disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200306.pdf>

Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O papel dos professores*. Lisboa: Editorial Presença

Fernandes, M. (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade - Perspetivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.

Fernandes, S.M. G. (2014). *Diversificação de estratégias para uma aprendizagem eficaz na disciplina de Economia*. (Relatório de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Economia e Contabilidade). Universidade de Lisboa, Lisboa.

Ferreira, A. R. F. (2016). *Cooperar para aprender: Contributos para o desenvolvimento de competências sociais em crianças da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Formosinho, J. (2016). *Transitando entre duas culturas institucionais: da educação de infância à educação primária*. in J. Formosinho, G. Monge, & J. Oliveira-Formosinho, *Transições entre ciclos educativos: Uma investigação praxeológica* (pp. 81 - 106). Porto: Porto Editora.

Formosinho, J. & Araújo, S. (2004). *O envolvimento da criança na aprendizagem: Construindo*

*o direito de participação*. In *Análise Psicológica*. 1(XXII). pp 81-93

Fortuna, V. (2015). *Epistemologia, Ética e Práxis Pedagógica em Paulo Freire*. (Dissertação de Mestrado em Educação, do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação). Universidade de Passo Fundo, Brasil.

Freitas, M. L., & Freitas, C. (2002). *Teoria - Aprendizagem Cooperativa*. Em *Aprendizagem Cooperativa*. Lisboa: Edições ASA.

Ganhão, A. (2017). *Brincar sem teto: A importância do Espaço Exterior na Creche e no Jardim de Infância* (Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar). Instituto Politécnico de Setúbal – Escola Superior de Educação, Setúbal.

Garcia, D. (2013). *Práticas e intencionalidade educativas no ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Gomes, A. A. (2008). Estudo de Caso - Planejamento e Métodos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 15, (16), 1 - 7. disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/187/257>

Gonçalves, D. & Moura, G. (2014). *Promoção do Pensamento Crítico no Contexto do 1ºCiclo do Ensino Básico*. In Machado, C., Sá-Chaves, I., Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. *Pensamento Crítico na Educação: Perspetivas Atuais no Panorama Internacional*. Aveiro: UA Editora.

Gouveia, J., Oliveira, A., Machado, C., Rodrigues, C., & Miranda, C. (2007). *Métodos Técnicas e Jogos Pedagógicos – Recurso Didático para Formadores*. Expoente – Serviços de Economia e Gestão, S.A., Braga.



Lei n.º 49/2005 de 30 de agosto de 2005. Diário da República, I Série - n.º 166. Assembleia da República, Lisboa. Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo e primeira alteração à Lei de Bases do Financiamento do Ensino Superior.

Leite, C. (2012). A articulação curricular como sentido orientador dos projetos curriculares. *Educação Unisinos*, 16, (1), 87-92, disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2012.161.09/773>

Lopes, J., & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula: Um Guia Prático para o Professor*. Lisboa: Lidel.

Lopes, A., Pereira, F., Ferreira, E., Silva, M., & Sá, M. (2007). *Fazer da Formação um Projeto: Formação inicial e identidades profissionais docentes*. Porto: Legis Editora.

Lopes, A., Sousa, C., Pereira, F., Tormenta, R., & Rocha, R. (2006). *Uma Revolução na Formação Inicial de Professores*. Porto: PROFEDIÇÕES.

Lopes, M. (2018). *Soft skills: as cinco mais procuradas e como desenvolvê-las*. Retirado de: <https://hrportugal.sapo.pt/soft-skills-as-cinco-mais-procuradas-e-como-desenvolve-las/>

Lúcia, A., Carmo, C., & Marcelino, I. (2005). *Questões da prática profissional: Trabalho em grupo e desenvolvimento de competências colaborativas*. In L. Alonso, & M. Roldão, Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão (pp. 137-150). Coimbra: Edições Almedina.

Ludovino, P. N. B. (2012). *A Aprendizagem Cooperativa: uma metodologia a aplicar nas disciplinas de História e de Geografia*. (Relatório de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário)

Machado, G. (2007). *A Relevância das Características Pessoais no Processo de Desenvolvimento Profissional Docente*. In C. Leite, & A. Lopes, Escola, Currículo e Formação

de Identidades (pp. 213-231). Porto: ASA Editores.

Santos Martins, M. M. N. F. (2012). *O Pensamento e a Ética na relação/avaliação pedagógica*. (Relatório para a obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação). Universidade Católica Portuguesa, Porto.

Matos, R. F. P. (2011). *Práticas e intencionalidade educativas no ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório apresentado para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Alemão no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico.). Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto.

Monteiro, R., Ucha, L., Alvarez, T., Milagre, C., Neves, M., Silva, M., Prazeres, V., Diniz, F., Vieira, C., Gonçalves, L., Araújo, H., Santos, S. & Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Ministério da Educação Geral/ Direção-Geral da Educação.

Monteiro, E. (2018). *Avaliação e treino cognitivo de crianças com incapacidade intelectual*. (Tese de Doutoramento em Estudos da Criança/Especialidade em Psicologia do Desenvolvimento e Educação). Universidade do Minho – Instituto de Educação.

Morgado, J., & Tomaz, C. (2009). *Articulação Curricular e Sucesso Educativo: Uma parceria de Investigação*. Actas do XVII Colóquio AFIRSE: A escola e o mundo do trabalho. Lisboa: AFIRSE.

Neves, I. (2020). *Aprendizagem Cooperativa* (dispositivo pedagógico). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Nóvoa, A. (1995). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira-Formosinho, J., & Formosinho, J. (2013). *A perspectiva educativa da associação criança: A pedagogia-em-participação*. In J. Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, D. Lino, & S. Niza, Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma práxis de participação (pp. 25-60). Porto: Porto Editora.

Oliveira-Martins, G. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência/DGE.

Oliveira, Z. M. F. & Soriano de Alencar, E. M. L. (2008). A Criatividade faz a diferença na escola: o professor e ambientes criativos. *Contrapontos*, 8, (2), 295 - 306

Pacheco, J. (2001). *Currículo: Teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.

Perrenoud, P. (1999). *10 Novas competências para ensinar*. São Paulo: Artmed Editora.

Portugal, G. (1992). *Ecologia e desenvolvimento humano em Brofenbrenner*. Aveiro: CIDINE.

Portugal, G. (2008). *Desenvolvimento e Aprendizagem na Infância*. In I. Alarcão, A Educação das Crianças dos 0 aos 12 Anos (pp. 33 - 67). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Quadro-Flores, P., Escola, J., & Peres, A. (2001). O Retrato da Integração das TIC no 1.º Ciclo: que perspectivas. Em P. Dias, & A. Osório, *VII Conferência Internacional de TIC na Educação* (pp. 401-410). Braga: Universidade do Minho.

Quadro-Flores, P., Ramos, A., & Escola, J. (2015). The Digital Textbook: Methodological and Didactic Challenges for Primary School. Em J. Rodríguez, E. Bruillard, & M. Horsley, *Digital textbooks, What's New?* (pp. 275-295). Santiago de Compostela: USC/IARTEM.

Rodrigues, D. S. (2016). *O Professor Reflexivo*. (Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como parte das

exigências para obtenção do título de Licenciatura em Letras, Habilitação em Língua Inglesa).  
Universidade Estadual da Paraíba, Brasil.

Rodrigues, P. B. (2012). *Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio para obtenção do grau de Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico).

Roldão, M. (2005). *Formação de Professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização. Que triangulação?* In L. Alonso, & M. Roldão, *Ser Professor do 1.º Ciclo: Construindo a profissão*. Coimbra: Edições Almedina.

Roldão, M. (2017). Formação de professores e desenvolvimento profissional. *Revista de Educação PUC-Camp.*, 22 (2), 191 – 202, disponível em: <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/3638>

Nobre, E. S. S. (2013). Paulo Freire e a Politicidade da Educação: A alfabetização de jovens e adultos em questão. *XI Congresso Nacional de Educação Educere*, 6639 – 6651.

Sampaio, M. (2019). (Relatório de Estágio para obtenção do grau de mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação, Porto.

Santo, E. (2006). Os manuais escolares, a construção de saberes e a autonomia do aluno. Auscultação a alunos e professores. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 103-115.

Santos, P- (2015). *Empatia, Dedicção, União, Criatividade, Alegria, Responsabilidade: uma fórmula eficaz?*. (Relatório de estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção de grau de Mestre em Ensino do 1º e do 2º Ciclo do Ensino Básico). Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Savater, F. (2000). *O que é a Ética?*

Seedat, B. (2015). *Métodos de Ensino Inovadores nas Ciências Visando Melhores Resultados*. (Dissertação de Mestrado em Empreendedorismo e Gestão da Inovação)

Serra, C. (2004). *Currículo na Educação Pré-Escolar e Articulação Curricular com o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.

Silva, R &, Vasconcelos, T. (2010). *Supervisão da prática pedagógica: um processo de aprendizagem e desenvolvimento organizacional? Estudo de caso numa escola do 1.o Ciclo do Ensino Básico*. *Da Investigação às Práticas - Estudos de Natureza Educacional*, X, 1, 65-90

Silva, E. (2011). *Educação no Meio Rural em Angola: Tradição, (Des)Igualdade de Género e Cidadania*. in XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais, Salvador, 7 a 10 de agosto de 2011, Universidade Federal da Bahia (UFBA) – PAF I e II, Campus de Ordina. p.14

Silva-Ramalho, R. & Cid-Fernández, X. (2015). *Ensino/Aprendizagem da estatística promovendo o pensamento crítico utilizando o fórum de uma LMS*. in *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, vol. 13, pp. 215-219

Silvério, F. (2018). *A importância das competências transversais – perspectiva dos estudantes do ensino superior* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: ISCTE.

Simões, M. A. F. (2008). *Início da Carreira Docente: Desafios e Dificuldades*. (Dissertação). Universidade Aberta.

Sobral, L. (1993). *Gestão Flexível do Tempo Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Programação e Gestão Financeira (DEPGEF).

Soriano de Alencar, E. M. L. (2002). *O Contexto Educacional e a sua influência na criatividade*. in *Linhas Críticas*, Brasília, Vol. 8, Nº 15, pp. 165-178. Brasil: Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília

Sousa, M., & Sarmiento, T. (2010). *Escola, Família, Comunidade: uma relação para o sucesso educativo*. *Gestão e Desenvolvimento*, 17/18, pp. 141-156. Disponível em [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17\\_18\\_141.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/9117/1/gestaodesenvolvimento17_18_141.pdf)

Teixeira, M., & Reis, M. (2012). *A Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Obtido de *Revista Meta: Avaliação*, 4 (11), 162-187: <http://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/138/pdf>.

Teodoro, N. (s.d.) *Metodologia de ensino: uma contribuição pedagógica para o processo de aprendizagem da diferenciação*. Obtido de <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2234-8.pdf>

Vieira, F. (2005). *Pontes (In)visíveis entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores*. *Currículo sem Fronteiras*, pp. 116-138.

## Sitografia

<https://naveavela.com.br/metodos-pedagogicos-e-caracteristicas/> Consultado a: 10/11/20

<https://www.google.pt/amp/s/educacaoinfantil.aix.com.br/desenvolvimento-cognitivo-sala-de-aula/>

Consultado a: 12/12/20

<https://www.google.pt/amp/s/neurosaber.com.br/desenvolvimento-cognitivo-percepcoes-reacoes-e-competencias/amp/> Consultado a: 15/12/20

<https://www.somospar.com.br/qual-o-melhor-metodo-de-ensino/> Consultado a: 20/12/20

<https://fce.edu.br/blog/desenvolvimento-cognitivo-a-conexao-entre-o-amadurecimento-emocional-e-saudavel-do-cerebro-e-a-aprendizagem-infantil/>

Consultado a: 20/12/20

<https://escoladainteligencia.com.br/4-ideias-para-estimular-a-criatividade-das-criancas/>

Consultado a: 10/1/21

<https://br.psicologia-online.com/partes-do-cerebro-e-suas-funcoes-132.html>

Consultado a: 20/1/21

<https://www.webqda.net/investigacao-qualitativa-semelhancas-entre-metodologias-e-metodologias/> Consultado a: 15/04/2021



PAULA  
**FRASSINETTI**

## Anexos





Anexo 1 - Planificação da aula de 16 de outubro (Estudo do Meio-Os ossos e os músculos)

Área de conteúdo	Domínio	Competências essenciais	Descrição da atividade	Recursos materiais	Recursos humanos	Duração
Português	Leitura	<ul style="list-style-type: none"><li>Ler textos com características descritivas, associados a diferentes finalidades (lúdicas)</li><li>Ler textos com entoação e ritmos adequados</li></ul>	1- Um aluno à vez, deverá ler uma adivinha relativa ao tema em questão	<ul style="list-style-type: none"><li>Adivinhas relativas aos músculos e ossos</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Estagiária</li><li>Alunos</li><li>Professora cooperante</li></ul>	30'
	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"><li>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos</li><li>Identificar informação relevante em função dos</li></ul>	2- O restante grupo responderá a algumas adivinhas referentes a alguns ossos do esqueleto e alguns músculos essenciais que compõem o corpo humano.	<ul style="list-style-type: none"><li>Imagens de figuras de alguns ossos do esqueleto</li><li>Imagens de alguns músculos</li></ul>		



		objetos de escuta	3- Após adivinharem o osso/músculo correspondente, será exposta a imagem da respectiva figura correspondente com a respectiva denominação.		
Inglês	Compreensão oral	<ul style="list-style-type: none"><li>Compreender palavras e expressões muito simples, comunicadas de forma clara e pausada com apoio visual *</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Estarão expostos na sala, os nomes em inglês dos ossos e músculos abordados.</li><li>O grupo de alunos deverá relacionar o nome com o músculo correspondente, levando a palavra à respectiva imagem e palavra em português</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Imagens de figuras de alguns ossos do esqueleto</li><li>Imagens de alguns músculos</li><li>Nomes das figuras em inglês</li></ul>	10'
	Produção oral	<ul style="list-style-type: none"><li>Expressar-se com vocabulário simples, em situações previamente organizadas *</li></ul>			



			previamente apresentada.			
Matemática	Medida	<ul style="list-style-type: none"><li>Fazer estimativas de medida em contextos diversos</li></ul>	4- O grupo deverá realizar uma estimativa do tamanho de alguns ossos e músculos, comparando os tamanhos entre si, concluindo quais os maiores e os menores	<ul style="list-style-type: none"><li>Figuras anteriores</li><li>Sinal de maior e menor</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>Estagiária</li><li>Alunos</li></ul> Professora cooperante	10'
Estudo do Meio	Natureza	<ul style="list-style-type: none"><li>Associar os ossos e os músculos à posição, ao movimento e ao equilíbrio, reconhecendo que o seu bom funcionamento</li><li>Implica cuidados específicos;</li></ul>	5- Será atribuída a cada aluno uma mica com um esqueleto na parte de trás e os músculos desenhados na parte da frente, assim como etiquetas com nomes de ossos e músculos. O grupo deverá	<ul style="list-style-type: none"><li>Mica com esqueleto na parte de trás e contorno de músculos na parte da frente</li><li>Verniz vermelho</li><li>Etiquetas com os</li></ul>		15'



- Associar os ossos e os músculos à sua posição, ao movimento e ao equilíbrio. utilizar as etiquetas para legendar o esqueleto. De seguida deverá realizar o mesmo processo, mas com os músculos, pintando os que já aprendeu. nomes de ossos e músculos a serem trabalhados

- Relacionar hábitos quotidianos com estilos de vida saudável.

6- Com base no dia da alimentação, o grupo aprenderá alguns alimentos que são favoráveis ao desenvolvimento dos músculos e dos ossos, podendo escolher o que quer fortalecer em si e adquirindo um alimento relativo à sua escolha.

- Pacotes de leite
- Cereais
- Amêndoas

10'



			(ossos: leite / músculos: cereais)		
Música	Experimentação e criação	<ul style="list-style-type: none"><li>• Criar em grupo, ambientes sonoros, ligados ao cotidiano,</li><li>• Realizar sequências de movimentos corporais em Contexto musicais diferenciados.</li></ul>	7 - Com a guitarra, é tocada a música “ó esqueleto, ó esqueleto” e acompanhada pelas crianças a cantar e dançar a mesma.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Guitarra</li></ul>	5'

Nota: Devido à autonomia e flexibilidade curricular adquirida pela instituição, existem conteúdos de 4º ano presentes na planificação assinalados com: \*



PAULA  
FRASSINETTI

## Anexo 2 - Grelha de classificação de atividades pelos alunos



Anexo 3 – Planificação de aula relativa ao conteúdo “Eixos de Simetria” -  
Domínio da Matemática

Área de conteúdo	Domínio	Competências essenciais	Descrição da atividade	Recursos Materiais	Recursos humanos	Duração
Português	Oralidade (compreensão)	<p>Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas</p>	<p>1- Os alunos procederão à observação de algumas imagens do quotidiano onde poderão identificar simetrias nas imagens presentes.</p> <p>2- Após a explicação e compreensão do conceito de simetria, será atribuído um papel com formato quadrado dividido</p>	<p>Imagens com apresentações de simetrias</p> <p>21 imagens</p>	<p>Professora cooperante</p> <p>Estagiária</p> <p>Alunos</p>	



	Oralidade de expressão)	ar com clareza e articular de modo adequado as palavras. Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia	em diversos quadrados. (a cada aluno) e mesmo quadrado, estará dividido em 2, com uma linha no centro da imagem. (ver anexo 1)	quadriculadas	40'
<b>Matemática</b>	Geometria e medida (localização e orientação no espaço).	desenhar a posição de polígonos (triângulos, quadrados, retângulos) recorrendo a grelhas quadriculadas. compreender e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.	3- O aluno deverá desenhar apenas num dos lados da imagem uma figura à sua escolha. 4- Após o término individual, cada aluno entregará a sua figura com a metade preenchida. 5- A figura de cada aluno, será distribuída pela turma aleatoriamente, e cada um deverá realizar uma simetria do desenho do colega		





PAULA  
FRASSINETTI

na metade restante  
da figura.

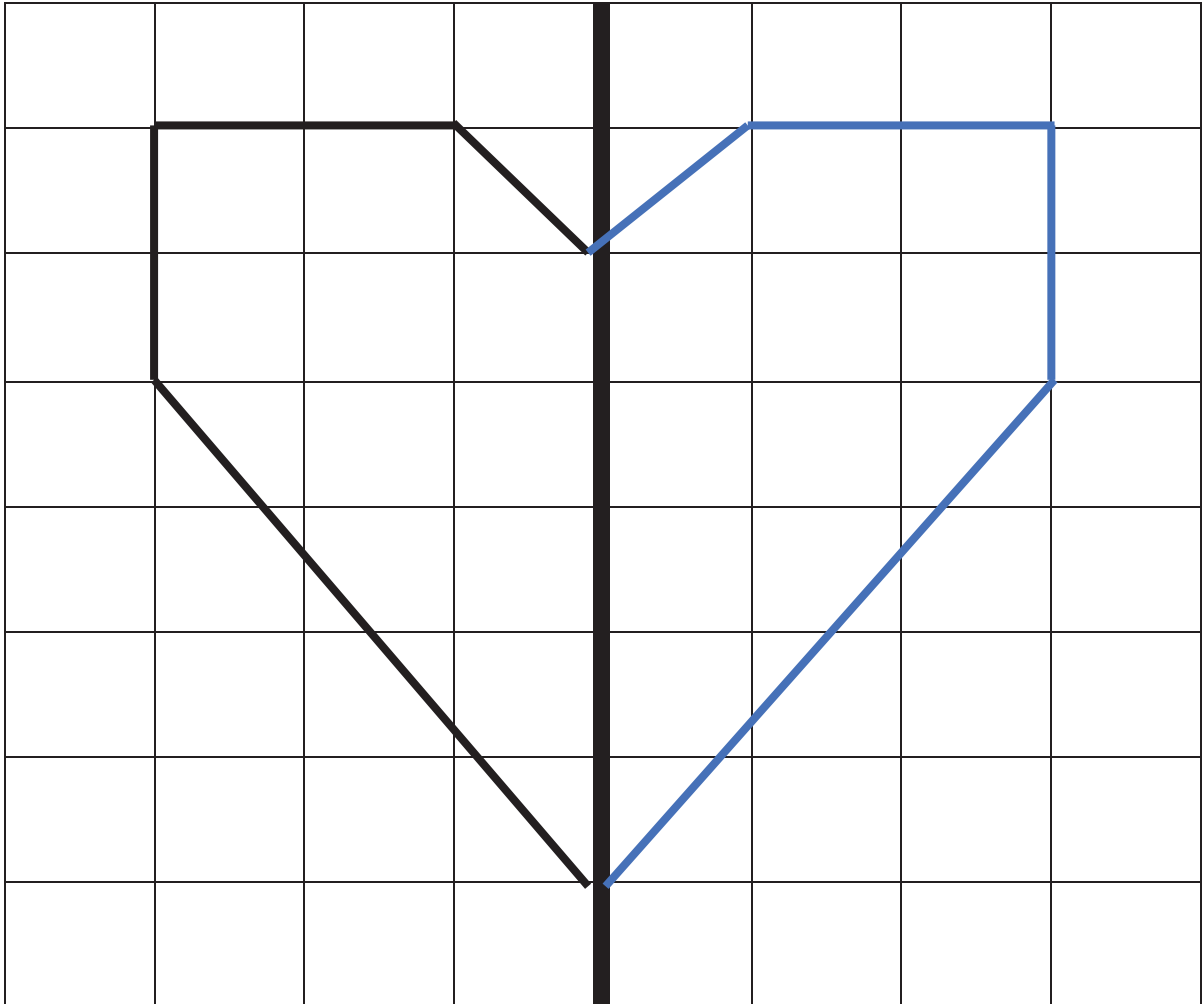
- 6- A pares os alunos  
demonstrarão à  
turma o resultado  
final.  
(ver anexo 2)





PAULA  
FRASSINETTI

## Anexo 2: Possível resultado



Parte realizada pelo aluno em 1º lugar

Parte realizada pelo aluno a quem foi atribuída a imagem



## Anexo 5 - Planificação: Coordenadas e direções

Área de conteúdo	Domínio	Competências essenciais	Descrição da atividade	Recursos Materiais	Recursos humanos	Duração
Português	Oralidade de (compreensão)	<p>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</p> <p>Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas</p>	1- Será apresentado aos alunos o jogo da batalha Naval, assim como as respetivas regras. (ver anexo 1)	Regras do jogo da batalha Naval	Professora cooperante; Estagiária Alunos	10'
	Geometria e medida (localização e	Receber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e	2- Será proposto à turma que seja realizado um jogo de batalha naval ao vivo,	ELÁSTICOS	Professora cooperante;	



<b>MATEMÁTICA</b>	orientação no espaço).	não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.	onde cada aluno assumirá um tipo de navio: <ul style="list-style-type: none"><li>• Submarino</li><li>• Navio de dois canhões</li><li>• Navio de 3 canhões</li><li>• Porta-aviões</li></ul>	COM FIGURAS DE DIFERENTES NAVIOS	Estagiária	15'
	Raciocínio matemático	conhecer regularidades em sequências e em tabelas numéricas, e formular e testar conjecturas.	3- Será entregue a cada aluno uma fita com a cor da sua equipa, na qual terão a representação do seu respectivo navio. (ver anexo2)	5X SUBMARINOS 5X NAVIO DE DOIS CANHÕES 5X NAVIO DE 3 CANHÕES 5X PORTA-AVIÕES	Alunos  Professora cooperante;  Estagiária	
			4- Os alunos serão guiados para uma outra sala onde estará disposto o “mar	Quadriculas no chão em fita cola de papel  LETRAS E N°S devidamente assinalados.	Alunos	



de batalha”.  
devidamente  
assinalado com  
quadriculas,  
letras e  
números.

(ver anexo 3)

5- De seguida,  
“calçarão” as  
quadriculas  
correspondente  
s ao espaço que  
cada navio  
ocupa.

6- O Grupo terá de  
escolher um  
membro  
responsável por  
o “Cartão de  
registo” da  
equipa. Onde  
deverá  
assinalar os  
navios/quadric  
ulas que já  
foram  
eliminados/as.

Elásticos para os  
alunos  
colocarem nos  
pés com  
quadrados em  
cartão ( $n^{\circ}$  de  
quadrados =  $n^{\circ}$   
de quadriculas  
que ocupa o  
navio)



7- (ver anexo 4)

8- À vez, cada aluno terá de tentar eliminar os navios da outra equipa, conjugando uma letra e um número. E repetir o processo até que todos os “navios” sejam eliminados.

O jogo será realizado por eliminatórias.

## Anexo 6 - Planificação De intervenção – Coordenadas e direções

Anexo 1:

Regras da batalha naval:

1. Cada jogador Deve distribuir-se pelo seu “mar”, colocando o seu navio na disposição escolhida (horizontal ou vertical).
3. O jogador não deve revelar ao oponente as localizações do seu navio nem dos navios da sua equipa.

Cada jogador, na sua vez de jogar, deverá:

4. Cada jogador, deverá conciliar uma letra e um número, com o objetivo de destruir o adversário.
5. Após cada um dos tiros, o oponente avisará se acertou e, nesse caso, qual o navio que foi atingido.

Se ele for afundado, esse fato também deverá ser informado.

6. A cada tiro acertado em um alvo, o oponente deverá marcar no seu tabuleiro para que possa informar quando a arma for afundada.
7. O navio é afundado quando todas as quadriculas que formam esse navio forem atingidas.

O jogo termina quando uma equipa afundar todos os navios do seu oponente.

Anexo 2:



Figuras de diferentes navios

**Submarino**



**Navio de 3 canhões**





PAULA  
FRASSINETTI

Navio de 2 canhões



Porta-aviões



ANEXO 3 Planta de sala com "mar de batalha"

	1	2	3	4	5	6	7	8
A								
B			X	X	X			
C								
D						X		
E								
F		X					X	
G		X				X	X	
H							X	



	1	2	3	4	5	6	7	8
A	X							
B								
C								
D				X	X			
E								
F		X						
G						X		
H					X	X	X	



PAULA  
FRASSINETTI

Legenda:



Janelas



Divisória dos dois "mares"



Regras do jogo fixas em ambos os campos.

X Possíveis colocações dos jogadores

#### ANEXO 4 - Cartão de registo para porta-voz do grupo

	1	2	3	4	5	6	7	8
A								
B								
C								
D								
E								
F								
G								
H								

## Anexo 7 - Planificação De intervenção – Sistema Solar

Área de conteúdo	Domínio	Competências essenciais	Descrição da atividade	Recursos Materiais	Recursos humanos	Duração
P O R T U G U Ê S	Oralidade de (compreensão)	Identificar, organizar e registar informação relevante	<p style="text-align: center;"><b>PARTE I</b></p> <p>1- A estagiária irá realizar uma breve abordagem ao conteúdo do sistema solar (astros e planetas.)</p> <p>2- De seguida, será proposto aos alunos que procedam à realização de um registo através de um cartão. No qual escreveriam algumas características do mesmo. No entanto, teriam de aguardar por mais informações na segunda parte da aula.</p>	<u>6 Cartões de registo</u>	Professora cooperante Estagiária	20'
		função dos objetivos de escuta.  Fazer inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.				



M A T E M Á T I C A	Organiz ação e tratame nto de dados	Reconhecer e dar exemplos de acontecimento s certos e impossíveis e acontecimento s possíveis (prováveis e pouco prováveis).  Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos variados.	<p style="text-align: center;"><b>PARTE II</b></p> <p>3- Os alunos encontrar-se- ão no seu local habitual da sala de aula.</p> <p>4- Será simulada uma falha de luz na sala</p> <p>5- Dará entrada na sala uma “nave espacial” com um extraterrestre representado pela estagiária. (ver anexo 3)</p> <p>6- A sala continuará com a luz desligada e será indicado com a lanterna o planeta sobre o qual a personagem irá proceder à respetiva apresentação. (ver anexo 2)</p>	<u>Imagens de planetas</u>  <u>Nave espacial</u>  <u>Lanterna</u>	Alunos	40’
	E S T	Naturez a		Localizar o Planeta Terra no Sistema Solar.		<u>21</u> Flipbook’s



PAULA  
FRASSINETTI

U  
D  
O  
D  
O  
M  
E  
I  
O

Reconhecer a  
posição dos  
diferentes  
planetas  
presentes no  
Sistema Solar.

### PARTE III

Será atribuído um Flipbook a  
cada aluno, cujo  
preenchimento será realizado  
coletivamente. (ver anexo 4)

Anexo 1

CARTÃO DE REGISTO

Nome do planeta: \_\_\_\_\_

Posição no sistema solar: \_\_\_\_\_

Caraterísticas: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

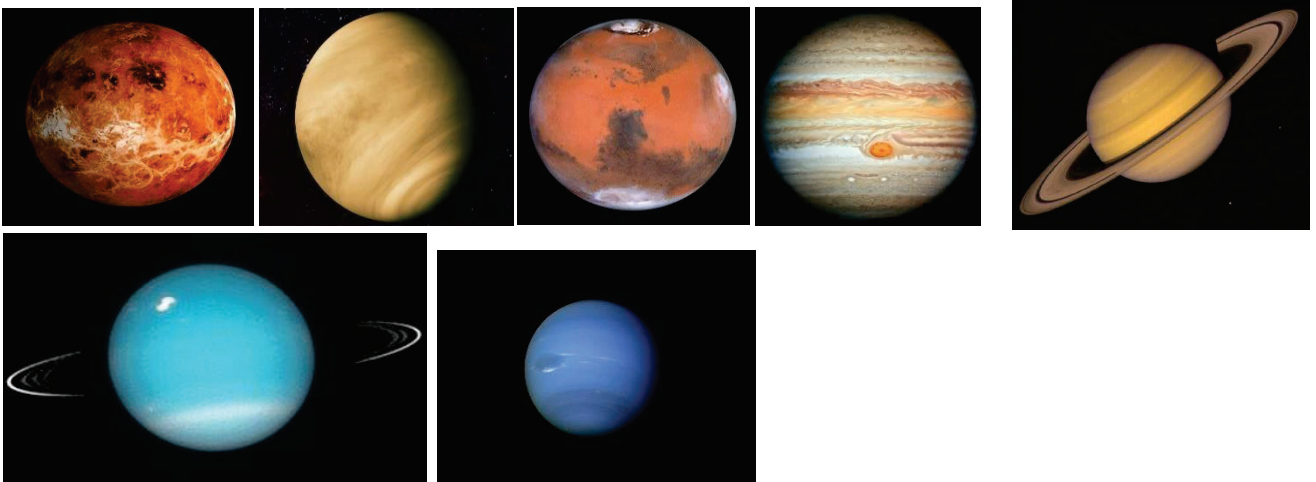
\_\_\_\_\_



*(o fundo da imagem será mais claro para que os alunos consigam escrever e compreender a informação que registam.)*

Anexo 2

IMAGENS DE PLANETAS



*(o tamanho das imagens será adaptado ao tamanho do planeta na realidade numa proporção reduzi*



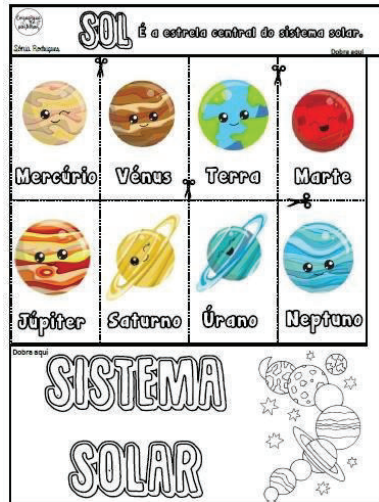
PAULA  
FRASSINETTI

Anexo 3

NAVE ESPACIAL

Anexo 4

FLIPBOOK



Cola aqui			
Mercúrio	Vénus	Terra	Marte
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Júpiter	Saturno	Úrano	Neptuno
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
Cola aqui			

## Anexo 8 - Planificação de intervenção – Fases da Lua

Área de conteúdo	Domínio	Competências essenciais	Descrição da atividade	Recursos Materiais	Recursos humanos	Duração
PORTUGUÊS	Oralidade (compreensão)	<p>Interpretar o essencial de discursos orais sobre temas conhecidos.</p> <p>Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta.</p> <p>Fazer</p>	<p>1- Através do método interrogativo, será abordado o conteúdo das fases da lua à turma.</p> <p>2- Através do método expositivo, os alunos poderão observar um vídeo explicativo sobre as mesmas fases. Porquê, como e quando acontecem.</p> <p>3- Os alunos aleatoriamente receberão imagens representativas das diferentes fases da lua, assim como os nomes das respetivas fases.</p>	<p>Material didático</p> <p>Material manipulável - 21</p>	<p>Professora cooperante</p> <p>Estagiária</p> <p>Alunos</p>	45'





		inferências, esclarecer dúvidas, identificar diferentes intencionalidades comunicativas.	(em português e inglês) De seguida, deverão colocar-se nos respetivos locais que respeitarão a seguinte ordem: imagem da fase da lua, conceito em português, conceito em inglês.  De seguida, será apresentado o material didático que representa esse mesmo fator. O mobile que contém o sol, a terra e a lua (representados por figuras. (ver anexo 1)			
M A T E M Á T I C A	Organização e tratamento de dados	Reconhecer e dar exemplos de acontecimentos certos e impossíveis e acontecimentos possíveis (prováveis e pouco prováveis).  Resolver problemas envolvendo a organização e tratamento de dados em contextos variados.	4- Como consolidação e compreensão visual do fator, os alunos serão convidados a proceder ao manuseamento da “caixa lunática” um material didático que representa as diferentes fases da lua nas suas diferentes perspetivas. (ver anexo 2)  5- Após a abordagem ao conteúdo, os alunos procederão ao registo da informação num flipbook representativo do mesmo conteúdo. (ver anexo 3)			



PAULA  
FRASSINETTI

E  
S  
T  
U  
D  
O  
D  
O  
M  
E  
I  
O

Natureza

Compreender, recorrendo a um modelo, que as fases da Lua resultam do seu movimento em torno da Terra e dependem das posições relativas da Terra e da Lua em relação ao Sol.

Relacionar os movimentos de rotação e translação da Terra com a sucessão do dia e da noite e a existências estacoes do ano.



PAULA  
FRASSINETTI

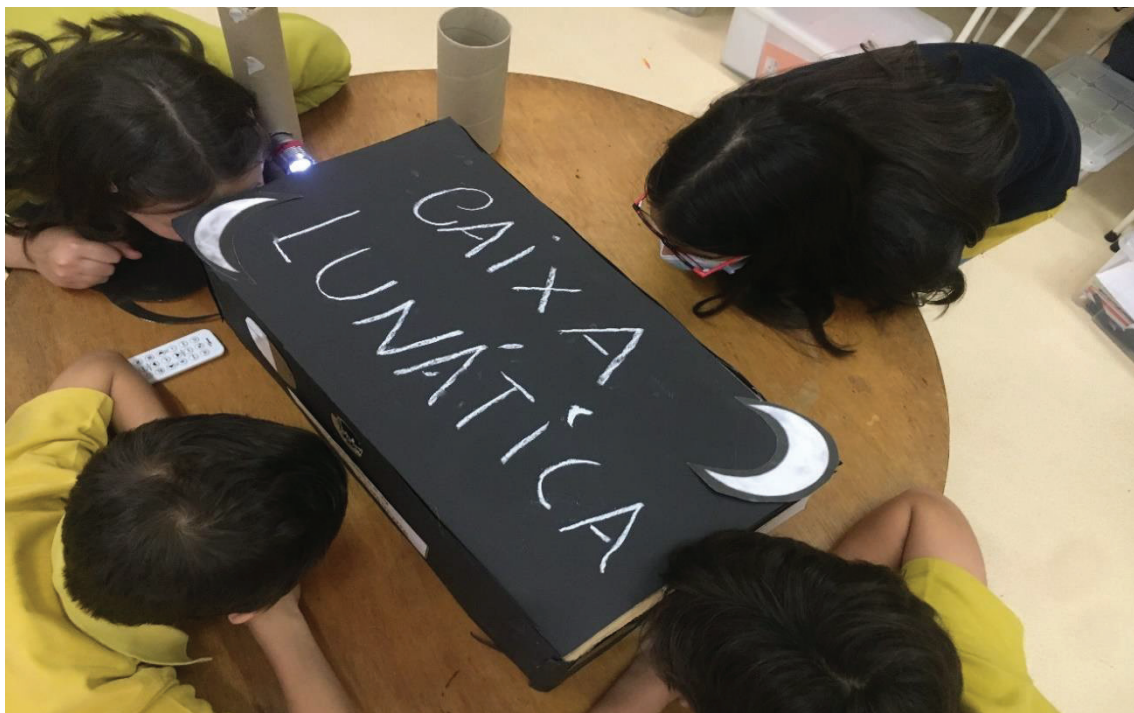
### Anexo 1

MATERIAL DIDÁTICO – Mobile: FASES DA LUA (movimento de rotação e translação)



### Anexo 2

MATERIAL DIDÁTICO “CAIXA LUNÁTICA”





PAULA  
FRASSINETTI

Anexo 3

MATERIAL MANIPULÁVEL – FASES DA LUA

Parte superior

Parte inferior

