



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

Esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem
em História e Geografia

Joana Sofia Pires Ferreira

(2012322)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

2014



PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º E 2.º CICLOS DO ENSINO BÁSICO

**Esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem
em História e Geografia**

Joana Sofia Pires Ferreira

(2012322)

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção
de grau de mestre em Ensino de 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Orientadora: Professora Maria João Hortas

2014

Resumo

O presente relatório final, intitulado *esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia*, constitui-se como um requisito para a obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Lisboa.

Trata-se de um documento reflexivo sobre a intervenção realizada em turmas de 1.º ciclo e 2.º ciclo, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, centrada nos contributos dos esquemas síntese e dos mapas conceituais para a construção e consolidação de conhecimentos na área da História e Geografia.

Com base nos contextos socioeducativos e na prática pedagógica desenvolvida, a problemática de investigação explicita a utilização de esquemas-síntese e mapas conceituais como estratégia com impacto positivo no desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação, ao mesmo tempo que assegura a aquisição e mobilização de técnicas de expressão escrita, focadas nas áreas disciplinares de Estudo do Meio Social (1.º Ciclo) e História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo).

A investigação desenvolvida permite ilustrar as potencialidades destas ferramentas de trabalho na consolidação de conhecimentos e no desenvolvimento de competências e, por conseguinte, na construção de aprendizagens significativas.

Constitui-se como um estudo qualitativo, com bases epistemológicas, realizado a partir da observação direta participante, de entrevistas aos professores cooperantes e de análise documental.

Palavras-chave:

Esquemas-síntese; Mapas conceituais; Aprendizagem significativa; 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico

Abstract

This final report entitled *organizing facilitators schemes of learning History and Geography* was established as a requirement for obtaining master's degree in Teaching 1st and 2nd Cycle of basic education in the School Education of Lisbon.

It is a reflective paper on the intervention performed in classes of the 1st Cycle and 2nd Cycle within the Supervised Teaching Practice, focusing on the contributions of synthetic-schemes and conceptual maps for the construction and consolidation of knowledge in the areas of History and Geography.

Based on the socio-educational contexts and developed pedagogical practice, the issue of research by using explicit schemes-synthesis and conceptual maps as a strategy with a positive impact on the development of reading skills, interpretation, selection, organization of information and at the same time ensuring the acquisition and mobilization of speech writing techniques, focused on the disciplinary areas of Social Environment Study (1st Cycle) and History and Geography of Portugal (2nd cycle).

The developed research allows illustrating the capabilities of these tools of working in the consolidation of knowledge and in the development of skills and therefore in the construction of meaningful learning.

It serves as a qualitative study, with epistemological foundations, made from direct participant observation, interviews with cooperating teachers and document analysis.

Key Words:

Synthetic-Schemes; Conceptual Maps; Meaningful Learning; 1st and 2nd Cycle of Basic Education.

Índice Geral

Introdução	1
I – Metodologia	4
II – Caracterização dos contextos socioeducativos	7
2.1. Caracterização do contexto socioeducativo – 1.º Ciclo	7
2.1.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa	7
2.1.2. Caracterização do meio	7
2.1.3. Caracterização da escola.....	8
2.1.4. Caracterização da turma.....	9
2.1.5. Caracterização da sala de aula.....	10
2.1.6. Finalidades educativas, estruturação da aprendizagem e avaliação	11
2.1.7. Avaliação diagnóstica dos alunos	12
2.2. Caracterização do contexto socioeducativo – 2.º Ciclo	15
2.2.1. Caracterização da escola.....	15
2.2.2. Caracterização da turma.....	15
III – Problemática e objetivos gerais	16
3.1. Identificação da problemática	16
3.2. Objetivos gerais	20
3.2.1. Objetivos gerais da intervenção em 1.º e 2.º Ciclo	20
3.2.2. Objetivos gerais da investigação.....	20
3.3. Fundamentação teórica	21
IV – Processo de intervenção educativa	28
4.1. Princípios orientadores dos planos de intervenção	28
4.2. Estratégias globais de intervenção	31

4.3. Concretização dos objetivos gerais.....	36
4.3.1. Contributo das áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais da intervenção educativa	36
4.3.2. Contributo das áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais da investigação	39
V – Avaliação.....	40
5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos	40
5.2. Reflexão da investigação	47
VI – Considerações finais.....	52
Referências Bibliográficas	56
Anexos.....	60

Índice de Anexos

Anexo A – Tópicos das entrevistas semiestruturadas aos professores cooperantes ..	61
Anexo B – Projetos educativos	62
Anexo C – Sala de aula do 3.º ano do 1.º CEB.....	63
Anexo D – Critérios e grelha de registo de avaliação das fichas diagnósticas de Português (1.º CEB)	64
Anexo E – Enunciado da ficha de avaliação diagnóstica de Português	68
Anexo F – Critérios e grelha de registo de avaliação das fichas diagnósticas de Matemática (1.º CEB)	70
Anexo G – Enunciado da ficha de avaliação diagnóstica de Matemática	76
Anexo H – Enunciado da ficha de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio.....	79
Anexo I – Critérios e grelha de registo de avaliação das fichas diagnósticas de Estudo do Meio (1.º CEB).....	82
Anexo J – Sala de aula do 5.º ano do 2.º CEB.....	87
Anexo K – Estratégias globais/atividades de História e Geografia de Portugal	88
Anexo L – Contributo dos esquemas-síntese e dos mapas conceituais, em História... ..	89
Anexo M – Contributo dos esquemas-síntese e dos mapas conceituais, em Geografia.....	90
Anexo N – Calendarização da <i>Rotina de Leitura</i>	91
Anexo O – Grelha de registo de avaliação da <i>Rotina de Leitura</i>	92
Anexo P – Exemplo de tiras de cálculo mental implementadas na <i>Rotina de Cálculo Mental</i>	93
Anexo Q – Esquema-síntese <i>Os povos mediterrânicos na Península Ibérica</i>	94
Anexo R – Planificação de uma aula de revisões de História e Geografia de Portugal	95

Anexo S – Mapa concetual <i>O que sabemos acerca do 25 de abril de 1974?</i>	97
Anexo T – Esquema-síntese <i>A Revolução dos Cravos – 25 de abril de 1974</i>	98
Anexo U - Caderneta de cromos <i>A volta a Portugal em 21 cidades!</i>	99
Anexo V – Grelha de registo da avaliação final das competências sociais.....	100
Anexo W – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa da competência de compreensão oral	101
Anexo Y – Grelhas de registo de avaliação sumativa da competência de expressão oral	103
Anexo X – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa da competência de leitura.....	105
Anexo Z – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa da competência de escrita.....	110
Anexo AA – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa do CEL	115
Anexo AB – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Matemática	119
Anexo AC – Grelha de registo de avaliação diagnóstica e sumativa do Cálculo Mental.....	127
Anexo AD – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Estudo do Meio.....	131
Anexo AE – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Expressão Plástica.....	139
Anexo AF – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Expressão Musical	143
Anexo AG – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Expressão Dramática	146
Anexo AH – Grelhas de registo de avaliação sumativa de Expressão Físico-motora	149
Anexo AI – Critérios e grelha de registo de avaliação da minificha de História e Geografia de Portugal.....	152

Anexo AJ – Enunciado da minificha de História e Geografia de Portugal.....	156
Anexo AK – Tabela dos objetivos gerais da investigação	159
Anexo AL – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa das aprendizagens dos alunos na investigação (1.º CEB).....	160
Anexo AM – Grelha de registo de avaliação das aprendizagens dos alunos na investigação (2.º CEB).....	163
Anexo AN - Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa sobre o tema <i>do 25 de abril de 1974</i>	164
Anexo AO – Grelha de registo de avaliação da caderneta de cromos <i>A volta a Portugal em 21 cidades!</i>	167
Anexo AP – Enunciado da ficha de trabalho acerca de um esquema-síntese sobre Alcântara	168
Anexo AQ - Grelhas de registo de avaliação da ficha de trabalho acerca de um esquema-síntese sobre Alcântara.....	170

Lista de Siglas e Abreviaturas

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular;

CAF – Componente de Apoio à Família;

CEB – Ciclo do Ensino Básico;

CML – Câmara Municipal de Lisboa;

EB – Escola Básica;

EE – Ensino Especial;

EM – Estudo do Meio;

HGP – História e Geografia de Portugal;

JI – Jardim de Infância;

NEE – Necessidades Educativas Especiais;

PCT – Projeto Curricular de Turma;

TEIP - Territorialização de Políticas Educativas de Intervenção Prioritária;

TIC – Tecnologias de Informação e de Comunicação;

UAEM – Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com Multideficiência;

UEEA – Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo.

Introdução

No âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, elaborámos o presente relatório final, o qual se intitula de *esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia*, a fim de ilustrar os processos de intervenção e investigação em duas turmas, uma de 1.º Ciclo e outra de 2.º Ciclo do Ensino Básico, em escolas localizadas nos concelhos de Lisboa e da Amadora respetivamente.

Assim, pretende-se refletir sobre o trabalho de investigação desenvolvido aquando da implementação da prática pedagógica que, globalmente, se configura como um estudo qualitativo, com bases epistemológicas, relacionado com o recurso a esquemas-síntese e mapas conceituais enquanto ferramentas de aprendizagem em História e Geografia.

Partindo do pressuposto que o professor deve promover aprendizagens significativas e diversificadas e, por conseguinte, deve encontrar, ajustar e adaptar diferentes estratégias e metodologias ao contexto em que intervém, a abordagem desenvolvida neste trabalho torna-se pertinente por permitir uma reflexão fundamentada acerca destes instrumentos enquanto ferramentas facilitadoras de experiências significativas para os alunos. Esta reflexão assume especial importância por incluir a intervenção realizada nos dois ciclos de ensino.

Para nortear a intervenção em contexto de sala de aula, realizámos a caracterização dos contextos socioeducativos, a partir da qual identificamos as potencialidades e fragilidades dos alunos no que respeita às competências sociais e às aprendizagens.

Partindo das especificidades de cada ciclo, tornou-se imprescindível definir um conjunto de questões de natureza social e do âmbito da aprendizagem. No 1.º Ciclo refletimos sobre *como promover hábitos de leitura e de escrita autónoma, como estimular o recurso a diferentes estratégias de cálculo mental e de resolução de problemas, como fomentar o cumprimento de regras de comportamento em sala de aula e como motivar a participação ativa dos alunos*. No 2.º ciclo, focamos a intervenção na compreensão *do contributo dos esquemas-síntese e dos mapas conceituais na aprendizagem em História e Geografia de Portugal*.

A procura de respostas às problemáticas identificadas nos dois contextos de intervenção conduziu-nos na definição de uma problemática de investigação que

norteia a construção do presente relatório, a saber: *a utilização de esquemas-síntese e de mapas conceituais constitui-se como uma estratégia com um impacto positivo no desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação, assegurando também a aquisição e mobilização de técnicas de expressão escrita.*

Como princípios orientadores da prática definimos o Construtivismo, a Democraticidade e a Inclusão, uma vez que entendemos serem fundamentais na orientação da intervenção nos dois contextos. Também tivemos em conta os princípios inerentes à relação pedagógica enunciados por Cunha (1996) nomeadamente os referentes ao *Encorajamento*, à *Compreensão*, à *Confrontação*, ao *Diálogo*, à *Exigência*, à *Fascinação* e, por fim, à *Expectativa*.

Enunciando, de seguida, a estrutura do presente relatório, no primeiro capítulo procede-se à apresentação das fases de trabalho e dos métodos de recolha e análise de dados, sendo que as técnicas privilegiadas se basearam na observação direta e participante, na análise documental, tanto dos documentos legais, como das fichas de avaliação diagnóstica e formativa, e na realização de entrevistas semiestruturadas. Também, com base nestes métodos, referimos a organização da informação, a partir de grelhas de registo e de registos escritos.

Posteriormente, no segundo capítulo, realiza-se a caracterização dos contextos socioeducativos, na qual se descrevem sucintamente alguns aspetos, tais como o meio envolvente, o contexto físico, organizacional, social e pedagógico das escolas, bem como as principais características dos alunos, em cada ciclo de referência.

No terceiro capítulo procede-se ao levantamento da problemática de intervenção e de investigação, com base na análise e reflexão acerca dos aspetos que consideramos serem fundamentais na orientação do trabalho a desenvolver com as turmas, no sentido de responder às suas principais necessidades, a fim de reduzir, ou até mesmo colmatar, os obstáculos que interferem na aprendizagem. Definem-se, ainda, os objetivos gerais da intervenção e da investigação, ao mesmo tempo que fundamentamos e justificamos a sua pertinência.

De seguida, no quarto capítulo, é apresentada a fundamentação teórica que visa sustentar, por um lado, os princípios pedagógicos e as estratégias globais da intervenção e, por outro, a problemática de investigação. Importa, ainda, mencionar

que apresentamos o contributo das diferentes áreas disciplinares para a concretização dos objetivos da intervenção e da investigação.

Já o quinto capítulo, remete para a avaliação, não só das aprendizagens dos alunos, como também dos objetivos gerais da investigação. Como tal, pressupõe a análise comparativa das avaliações diagnóstica e final elaboradas para as várias áreas curriculares, enfatizando os resultados do trabalho desenvolvido com recurso aos esquemas-síntese e aos mapas conceituais.

Por fim, relativamente ao sexto capítulo, que diz respeito às considerações finais, procuramos refletir sobre o contributo do percurso de aprendizagem vivido para o desempenho da profissão, mobilizando os constrangimentos identificados na prática pedagógica e os modos de os ultrapassar e sintetizando as potencialidades do processo de intervenção e investigação para o futuro, no papel de agentes de educação.

I – Metodologia

Partindo das especificidades do presente relatório, enunciaremos, de seguida, as diferentes fases do processo de intervenção e investigação, ao mesmo tempo, que identificamos os métodos de recolha e análise de dados que nos permitiram definir e responder às problemáticas, identificadas quer relativamente aos grupos de alunos com os quais intervimos, quer aos objetivos propostos para investigação.

Uma vez que “a selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2011), consideramos que o trabalho desenvolvido se organiza em três momentos: i) o período de observação, ii) o processo de intervenção educativa e, iii) a redacção do relatório final.

No que se refere ao primeiro período, este remete para o momento da observação, a partir do qual se caracterizaram os contextos de intervenção, ponto de partida para a elaboração dos planos de intervenção em cada ciclo (1º e 2º CEB). Neste sentido, baseámo-nos na observação direta e participante dos contextos, na realização de entrevistas semiestruturadas aos professores cooperantes e na análise documental, a partir de documentos regulamentadores da ação educativa e de fichas diagnósticas.

Refletindo sobre estes métodos de recolha de dados, importa justificar a pertinência da observação, na medida em que esta nos permitiu recolher informação acerca do desempenho, atitudes e comportamentos dos alunos, no sentido de identificar as potencialidades e fragilidades dos grupos, permitindo-nos definir, por um lado os objetivos gerais de intervenção e, por outro, os objetivos da investigação, assim como prever princípios e estratégias orientadoras da prática pedagógica a desenvolver. De acordo com Pais & Monteiro (2002) “a observação permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes” (p.54), o que por sua vez ajuda o professor “a identificar e a responder às necessidades de cada aluno” (p.54). Torna-se uma mais-valia, pois, tal como refere Spradley (1980, citado em Correia, 2009) a observação participante proporciona a análise das ações e atitudes dos observados e as situações sociais vivenciadas “integrando-nos” na realidade em causa (p.32).

Relativamente às entrevistas semiestruturadas realizadas aos professores cooperantes (Anexo A), estas contribuíram para uma melhor perceção dos objetivos

personais e intencionalidades de cada docente face ao respetivo ato educativo. Segundo Haggute (1987, citado em Boni & Quaresma, 2005), a entrevista constitui-se como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Sendo nosso intuito obter informações sobre a prática pedagógica optámos pela entrevista semiestruturada, uma vez que se assemelha a uma conversa informal, ainda que tenha tópicos orientadores específicos. De acordo com Triviños (1987) “parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem respostas do informante.” (p.146).

Consideramos também a análise documental ao recorrermos aos documentos regulamentadores da ação educativa, nomeadamente ao PTT da turma, e às fichas diagnósticas, que se revelaram fundamentais para a caracterização dos contextos e, conseqüentemente, para a elaboração de planos de intervenção adaptados às necessidades dos alunos. A avaliação diagnóstica, realizada antes da intervenção, tem como principal propósito identificar o ponto de desenvolvimento em que o aluno se encontra, e assim poder partir para o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o às necessidades da turma e de cada criança (Jorba & Sanmartín, 2003).

É, assim, de referir que no presente relatório encontramos os dados resultantes da etapa de observação nos capítulos referentes à caracterização dos contextos socioeducativos, à problemática e aos objetivos gerais.

Focando-nos, posteriormente, no período de intervenção, referenciado no capítulo do processo de intervenção educativa, propusemos a observação direta e participante e a análise documental, a partir de fichas formativas, dos cadernos diários e dos produtos finais. Por um lado, preocupámo-nos em observar os comportamentos e atitudes dos alunos face a atividades e à dinâmica do contexto de sala de aula, tendo por base os objetivos gerais da intervenção e da investigação. Por outro, e referindo-nos à avaliação formativa, compreendemos que a sua pertinência se justifica pelo facto de também garantir “que os processos se vão adequando às características dos alunos, permitindo a adaptação do ensino às diferenças individuais.” (Pais & Monteiro, 2002, p.44).

Para a última etapa, que remete para a redação do presente relatório, recorreremos em particular à análise documental, enquadrando a revisão da literatura, as fichas sumativas dos alunos e os produtos finais, métodos de recolha de dados que se revelaram eficazes na escrita do capítulo da avaliação, sendo possível refletir sobre as aprendizagens dos alunos e o impacto da investigação no processo de ensino aprendizagem.

Mais uma vez, legitimamos que a análise documental se refere a um trabalho de leitura, identificação e seleção das informações relevantes, sendo fulcral classifica-las em função de categorias ou escalas para atribuir-lhes significado (Rodrigues, 2002).

Ao analisar o fundamento da avaliação sumativa, importa esclarecer que se trata de “um balanço final, um balanço de resultados no final de um segmento de ensino-aprendizagem” (Pais & Monteiro, 2002, p.49), elemento crucial para este trabalho.

No que respeita à investigação, os métodos que permitiram avaliar os objetivos definidos foram os seguintes: análise documental e observação direta e participante. A partir das fichas formativas realizadas e dos trabalhos desenvolvidos, foi possível compreender os contextos face às atividades propostas, no sentido de definir qual o percurso a seguir.

Apresentados e fundamentados os métodos de recolha de dados, identificamos, de seguida, os instrumentos de análise dos mesmos. Assim sendo, para interpretar a informação recolhida, recorreremos a grelhas de registo de observação e de avaliação das aprendizagens e a registos escritos (“notas de campo”).

Ao construirmos grelhas de registo com base nos objetivos e indicadores a observar, não só conseguimos identificar fragilidades e potencialidades no percurso de intervenção e investigação, como também “afunilar” a informação obtida na construção de textos de sistematização nos permite refletir sobre o nosso desempenho.

II – Caracterização dos contextos socioeducativos

2.1. Caracterização do contexto socioeducativo – 1.º Ciclo

2.1.1. Análise reflexiva dos documentos regulamentadores da ação educativa

Os documentos que regulamentam a ação educativa, quer do Agrupamento, quer do Projeto Educativo de Agrupamento (PEA), quer da escola, como o Projeto Educativo de Escola (PEE), não nos foram disponibilizados aquando da sua solicitação, uma vez que não foram redigidos este ano letivo, não sendo, deste modo, possível a sua análise reflexiva.

Assim, o único documento regulamentador da ação educativa que foi possível analisar trata-se de um Plano de Trabalho de Turma (PTT) que expõe somente dados referentes ao grupo de alunos. Fornece, portanto, informações relativas à constituição da equipa educativa, o horário da turma, informações relacionadas com os encarregados de educação, a lista de alunos, a caracterização global da turma, a identificação de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e apoios externos e respetivas medidas de recuperação, a definição do tema da oferta complementar e a enumeração de estratégias de atuação.

2.1.2. Caracterização do meio

A escola onde decorreu a intervenção em 1.º ciclo situa-se num local histórico do concelho e distrito de Lisboa. Esta freguesia apresenta uma densidade populacional de 3142 hab/km², cerca de metade da população residente no seu concelho, a qual se encontra, na sua maioria, num nível socioeconómico médio baixo.

Atualmente caracteriza-se por ser uma zona comercial e residencial, que ostenta inúmeros espaços verdes e um património arquitetónico rico, com palácios e igrejas que se foram erguendo ao longo do tempo. É, portanto, de destacar como potencialidades do meio os seguintes locais: o Jardim do Alto de Santo Amaro, o Jardim Botânico da Tapada da Ajuda, o Pavilhão Desportivo de Alcântara e o Instituto Superior de Agronomia. De facto, estes constituem uma mais-valia para a realização de atividades que integrem os conteúdos curriculares programados, não descurando os interesses e as necessidades dos alunos, pois, deste modo, é possível proporcionar-lhes aprendizagens significativas.

2.1.3. Caracterização da escola

Esta instituição, com oferta educativa para Jardim de Infância (JI) e 1º CEB, pode ser caracterizada como uma escola inclusiva, uma vez que disponibiliza meios apropriados a crianças com NEE, no que respeita a recursos humanos e materiais.

O Agrupamento, encontra-se integrado no Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária II (TEIP II).

A escola é constituída por dois blocos principais, cada um com dois pisos. O bloco A, para além das quatro salas de aula, possui o gabinete do coordenador, uma sala destinada à unidade de apoio especializado para a educação de alunos com Multideficiência (UAEM) e outra à unidade de apoio especializado para a educação de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo (UEEA), o centro de recursos/biblioteca, um gabinete para as assistentes operacionais, uma sala de reuniões e quatro espaços sanitários, um deles adaptado para crianças com NEE. Visto que este bloco é frequentado por alunos que se deslocam através de cadeiras de rodas, torna-se pertinente salientar que os alunos têm ao seu dispor uma plataforma elevatória, o que possibilita o acesso ao piso superior.

Por outro lado, o bloco B contém duas salas de JI, um gabinete para os educadores, um ginásio, cinco salas de aula, o gabinete de apoio educativo e também quatro espaços sanitários, estando apenas um adaptado a crianças com NEE.

Entre os blocos, ou seja, na zona exterior, a escola tem ainda um refeitório, uma sala de Componente de Apoio à Família (CAF) e outra de professores, bem como espaços amplos, comuns às duas valências, destinados a brincadeiras e atividades de recreio – parque, campo de futebol, entre outros. Mais uma vez, é de reforçar o interesse da escola em responder às necessidades dos seus alunos, pois é possível observar a existência de rampas de acesso que facilitam a limitada deslocação de algumas crianças.

Relativamente aos recursos humanos, a população escolar integra vários docentes e assistentes operacionais, entre os quais uma coordenadora, nove titulares de turma, duas educadoras de infância, três professores de apoio educativo e outros três de Educação Especial (EE) e, por fim, nove assistentes operacionais. Quanto aos recursos físicos e materiais, verificámos que dispõem de instrumentos musicais,

computadores, um quadro interativo, um *Datashow*, mapas, livros, entre outros, podendo estes contribuir para uma maior dinamização das sessões.

É notório o facto de todas as salas terem mesas e cadeiras adequadas às idades e estaturas das crianças, o que possibilita o conforto e o bem-estar do aluno. Têm, também, armários e estantes onde se encontram diversos recursos necessários à dinâmica da turma/grupo, como livros, materiais de desenho, de escrita, pintura e outros, solicitados a cada Encarregado de Educação no início do ano letivo.

A observação e o contacto direto com o contexto escolar, bem como a passagem frequente pela sala de professores, permitiu-nos verificar a existência de um clima agradável e acolhedor, dada a boa receção que nos foi feita. É também de realçar a cooperação entre o pessoal docente, o qual, sempre que possível, procura planificar atividades, bem como partilhar experiências vivenciadas no contexto de sala de aula. Por outro lado, é evidente a saudável relação entre professores e assistentes operacionais, na medida em que tentam solucionar, conjuntamente, os problemas que possam surgir.

De facto, este clima alarga-se ainda à família, pois desde logo nos confrontámos com a participação significativa dos pais e Encarregados de Educação no percurso escolar dos respetivos educandos, quer em atividades promovidas pela escola, quer no quotidiano das crianças. Torna-se também relevante salientar que esta instituição escolar participa ativamente em projetos educativos (Anexo B) que integram as diferentes áreas disciplinares, bem como em iniciativas da freguesia e do concelho em que se insere. É, portanto, de destacar o projeto de oferta complementar “Escrever + com TIC”, o qual propiciou a criação de um blogue, para fins de divulgação de atividades e de produtos realizados pela população escolar.

2.1.4. Caracterização da turma

A turma do 3º ano, com a qual decorreu a intervenção, é composta por 21 alunos, 8 rapazes e 13 raparigas, com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos, sendo um aluno de nacionalidade filipina e os restantes de nacionalidade portuguesa.

A partir da análise dos documentos facultados pela professora titular de turma, das conversas informais realizadas com a mesma, e do contacto direto com o grupo, verificámos que a turma integra três crianças sinalizadas com as seguintes NEE:

Síndrome de Asperger, Paralisia Cerebral e Espinha Bífida. A turma tem ainda três crianças que apresentam um acentuado défice cognitivo, encontrando-se um aluno ao nível do 1º ano e dois ao nível do 2º. Estas crianças beneficiam de apoio educativo, assim como outras três: o aluno com Síndrome de Asperger, o de Língua Materna Filipina e uma aluna com Dislexia e Disortografia. Para além do apoio educativo, existe o especializado, o qual se destina a dois dos alunos sinalizados com NEE (Paralisia Cerebral e Espinha Bífida). Por fim, tivemos ainda conhecimento do apoio externo por parte da Casa da Praia, sendo esta frequentada duas vezes por semana, por outros dois alunos.

2.1.5. Caracterização da sala de aula

De modo a proporcionar um contexto de aprendizagem eficaz, para além da professora titular de turma, a equipa educativa que acompanha o grupo é ainda constituída por três professoras de EE e um professor de apoio educativo.

Estes intercedem em sessões de apoio simultâneas com a intervenção da professora titular, na medida em que realizam o respetivo trabalho com os alunos que beneficiam dos planos de acompanhamento pedagógico, nomeadamente os alunos com NEE e a aluna que se encontram ao nível do 1.º ano, enquanto a professora titular está a lecionar. Relativamente aos restantes, os alunos que se encontram ao nível de 2.º ano de escolaridade, estes deslocam-se, duas vezes por semana, à sala de apoio educativo, a fim de realizar, quer propostas de trabalho do docente responsável, quer trabalho previamente disponibilizado pela professora cooperante.

Assim, no que respeita à gestão dos tempos, o horário da turma integra não só os tempos atribuídos pela legislação em vigor às áreas disciplinares, como também atribui um tempo para a oferta complementar e as AEC.

No que se refere ao espaço primordial da aprendizagem, a sala de aula (Anexo C) tem mesas dispostas em “U”, três mesas de trabalho no centro, um cantinho da leitura e um cantinho destinado às TIC. Tal como referimos anteriormente, dispõe de materiais de desenho, pintura e escrita, computador, livros e outros materiais didáticos, tais como o material multibásico (MAB) e mapas.

2.1.6. Finalidades educativas, estruturação da aprendizagem e avaliação

Relativamente à ação pedagógica implementada pela professora cooperante, verificámos que o processo de ensino e aprendizagem considera, preferencialmente, as aprendizagens significativas. A docente procura desenvolver os conhecimentos nos alunos, recorrendo aos seus interesses e capacidades. Ao mesmo tempo, tem o objetivo de explorar as capacidades de autonomia, compreensão, sentido crítico, iniciativa e a criatividade.

Tendo em conta o contexto dá especial ênfase aos aspetos de índole humanística, pois impõe o respeito e a tolerância em relação aos outros, valorizando as normas sociais na expectativa de tornar os seus alunos melhores cidadãos. Como tal, procura responder às necessidades relacionais dos discentes, ao proporcionar momentos de conversa acerca de questões éticas, tais como o respeito pelo outro, uma vez que esta turma se distingue, marcadamente, por incluir alunos com necessidades e níveis de desenvolvimento sociocognitivos muito discrepantes.

Assim, os princípios que orientam a sua prática educativa baseiam-se na autonomia e na inclusão e na relação pedagógica. Uma vez que a turma é bastante heterógena em termos de níveis de desenvolvimento, a professora procura desenvolver a capacidade de autonomia nos alunos responsabilizando-os para a sua aprendizagem, na medida em que dá as instruções de trabalho e desperta a consciência dos mesmos para a importância que têm na sua aprendizagem. De forma mais acentuada, e mais uma vez pelo contexto que se apresenta, a inclusão está diariamente presente através da diferenciação pedagógica, tendo como estratégias a realização de atividades que permitam integrar toda a turma e/ou que se adaptem às necessidades dos alunos, o acompanhamento pedagógico de cada um e a elaboração de testes diferenciados e materiais adequados ao ano de escolaridade. Por fim, demonstra uma relação permissiva baseada no respeito, na afetividade e na justiça com os alunos, orientando-os e tornando-os protagonistas do ato educativo.

No que se refere à estruturação da aprendizagem, esta centra-se no trabalho individual, sendo as aulas, na sua maioria, expositivas, com base na leitura e cópia de textos, bem como na realização de fichas. Os materiais mobilizados pela professora titular aquando da sua intervenção assentam, maioritariamente, no manual escolar e respetivos cadernos de atividades.

Pode-se afirmar que, no global, o ensino implementado é principalmente transmissivo, ainda que algumas estratégias de trabalho coincidam com um ensino construtivista, o qual se verifica na diferenciação pedagógica, no apelo aos conhecimentos prévios dos alunos e, em diminutas vezes, no trabalho cooperativo.

Por fim, sendo que a avaliação regula e orienta as aprendizagens dos alunos e, ao mesmo tempo, permite verificar os conhecimentos adquiridos, a professora cooperante demonstrou que este processo é considerado na sua prática pedagógica como um processo diário. Importa, portanto, referir que as técnicas em que se baseia para avaliar a turma constituem-se através da observação, dos produtos finais dos trabalhos realizados, das fichas formativas e das fichas de avaliação trimestrais.

2.1.7. Avaliação diagnóstica dos alunos

A avaliação diagnóstica das competências sociais e das aprendizagens dos alunos foi, de facto, uma prioridade no período de observação pois é esta que nos dá indícios das potencialidades e fragilidades do grupo de crianças, a fim de respondermos aos seus interesses e necessidades.

Referindo-nos primeiramente à análise dos resultados das competências sociais, podemos concluir que estes alunos têm desenvolvidas grande parte das capacidades observadas, uma vez que revelam atitudes e comportamentos adequados. No entanto, destaca-se um conjunto de crianças que nem sempre é capaz de respeitar as regras necessárias ao bom funcionamento da aula.

De um modo geral, podemos considerar que estivemos perante alunos que tendem a conversar e a distrair-se facilmente, havendo apenas quatro ou cinco que são mais irrequietos, obrigando a várias intervenções. Ainda assim, a turma revela-se empenhada e interessada pela aprendizagem, embora não seja notória a participação oral. Por outro lado, e mais uma vez na sua maioria, as crianças revelam uma boa relação entre elas e entre elas e a docente, sendo capazes de contribuir para um bom ambiente em contexto de sala de aula. Importa ainda salientar que, sendo uma turma heterogénea, esta integra alunos com níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes.

Quanto à avaliação diagnóstica das aprendizagens, e mediante a análise dos dados recolhidos ao longo do período de observação, foi possível identificar os níveis de

aprendizagem e consequentes dificuldades dos alunos no âmbito do Português, da Matemática e do Estudo do Meio. É de referir que, aquando da construção das fichas de avaliação diagnóstica, preocupámo-nos em introduzir questões que remetessem para conteúdos previamente explorados, os quais constituíam pré-requisitos às novas aprendizagens. Relativamente às Expressões Artísticas e Físico-Motora, não se realizou uma diagnose destas áreas disciplinares, uma vez que a professora titular não teve oportunidade de implementar atividades desta natureza, apenas de Expressão Plástica.

Assim, no que respeita à área disciplinar de Português (Anexo D), e tendo em conta o desempenho dos alunos na realização da ficha de avaliação diagnóstica (Anexo E) unicamente relacionada com conteúdos de Conhecimento Explícito da Língua, podemos concluir que os melhores resultados corresponderam aos seguintes objetivos: *distinguir nomes, verbos e adjetivos*, mais propriamente no que se refere à identificação dos nomes comuns; *distinguir frases afirmativas de negativas*. Em contrapartida, apresentam dificuldades significativas em questões, cujos objetivos consistem em: *classificar o verbo de uma frase; escrever verbos de acordo com os tempos verbais indicados*; e, por fim, *classificar palavras quanto ao grau, ao número e ao género*. Embora, cerca de metade da turma tenha uma boa classificação (superior a 75%), verificámos que a média dos resultados conseguidos se encontra num nível satisfatório (60%).

Relativamente à competência leitora, é possível verificar que as maiores fragilidades dos alunos respeitam à leitura em voz alta, visto que grande parte das crianças apresenta marcadas dificuldades ao nível da fluência e da expressividade. Também a partilha de opiniões acerca de factos descritos no texto constitui uma limitação para estes alunos. Por outro lado, é com relativa facilidade que as crianças mobilizam informação do texto de modo a responder a questões, o que remete para os indicadores com melhores resultados. Também é de salientar a solicitação constante para realizar leitura autónoma, recorrendo a livros existentes na biblioteca da turma. Por fim, é de realçar que não foi possível efetuar uma análise aprofundada às competências de escrita.

Ao analisarmos os resultados da ficha de avaliação diagnóstica de Matemática (Anexos F e G), verifiquei que a média da turma corresponde a 64%, encontrando-se,

portanto, num patamar satisfatório. No entanto, três alunos obtiveram um resultado insuficiente, sendo um destes 21%. Visto que a ficha é composta por dois domínios – i) Números e Operações e ii) Medida – pode-se concluir que as crianças revelaram melhores resultados em atividades relacionadas com o último domínio referido.

Assim sendo, e com o intuito de explorar e de minimizar as principais limitações das crianças neste âmbito, torna-se pertinente identificar os objetivos menos atingidos pelas mesmas. Como tal, a implementação desta ficha permitiu-nos verificar que nem todos os alunos são capazes de *resolver problemas que envolvam a partilha equitativa*, tendo, portanto, dificuldades em *escrever números, na forma de fração*. Ainda que a média se encontre no limiar da positiva, muitas crianças não conseguem *escrever os números por ordens*, limitando-se a escrevê-los apenas por classes. Em contrapartida, e de uma forma geral, os alunos mostraram-se capazes, não só de comparar números naturais, utilizando os símbolos de maior, menor ou igual, mas também de escrever números, conforme as ordens apresentadas.

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, e de acordo com as planificações disponibilizadas pela professora cooperante, pretendemos abordar, essencialmente, três dos temas apresentados no Programa desta área disciplinar. Como tal, de modo a tornar possível uma análise dos conhecimentos prévios dos alunos no que se refere aos conteúdos que foram explorados, tornou-se, mais uma vez, necessário elaborar uma ficha de avaliação diagnóstica (Anexos H e I)), na qual verificámos que as crianças apresentam maiores dificuldades em atingir o seguinte objetivo: *reconhecer características do meio local*, especialmente, no que respeita às rochas e ao solo.

Quanto às restantes temáticas, é de salientar que os alunos apresentaram bons resultados, o que nos leva a crer que desenvolveram aprendizagens significativas em anos anteriores. No entanto, é possível identificar algumas conceções alternativas, visto que uma grande parte dos elementos da turma considera, não só que o espelho é transparente, como também que o vidro reflete a imagem. Ainda é de realçar que, ao ilustrar o céu noturno, alguns alunos desenharam a lua, não identificando as estrelas. De modo a eliminar tais conceções, foi um dos propósitos da intervenção privilegiar atividades práticas, potenciando uma construção ativa e significativa de conhecimento.

Importa ainda referir que, e uma vez que a criança com Paralisia Cerebral possui um currículo adaptado, a conversa informal tida com a professora de EE, bem como a observação direta das atividades realizadas pelo aluno, permitiu-nos identificar um conjunto de capacidades já desenvolvidas pelo mesmo, a saber: realiza contagens até cinco; responde, preferencialmente, a atividades de associação de imagens a pequenas palavras; domina a escrita do próprio nome, ordenando também as respetivas sílabas; conhece as cores primárias, associando-as a elementos do quotidiano; e, por fim, associa determinados símbolos às funcionalidades do computador. O aluno é, de facto, regularmente estimulado para a aprendizagem, quer em sala de aula, quer na UAEM, sendo que nesta sala de apoio à multideficiência explora, maioritariamente, os movimentos corporais e realiza jogos no computador, através de um manípulo, que o permite desenvolver a motricidade fina.

2.2. Caracterização do contexto socioeducativo – 2.º Ciclo

2.2.1. Caracterização da escola

A escola onde decorreu a intervenção de 2.º Ciclo, localiza-se numa freguesia do concelho da Amadora, distrito de Lisboa, que apresenta uma densidade populacional de 7087,38 hab/km².

É construída por dois pavilhões unidos, com dois andares e constituída por cerca de 45 salas de trabalho, estando todas identificadas de acordo com a sua função – salas de trabalho/de aula (Anexo J), sala de professores, o centro de recursos educativos, a biblioteca escolar, o gabinete de educação especial, os gabinetes de psicologia, o gabinete da direção, o refeitório, o bar e a papelaria.

2.2.2. Caracterização da turma

Relativamente à turma do 5.º Ano, esta é composta por 28 alunos, 12 rapazes e 16 raparigas, com 10 e 11 anos de idade, sendo todos de nacionalidade portuguesa. Trata-se de um grupo heterogéneo no que diz respeito às aprendizagens e ao comportamento, pertence maioritariamente à classe socioeconómica média baixa e forma a única turma de nível da escola. Três dos alunos, do sexo masculino, apresentam uma retenção e são alunos que demonstraram uma evolução efetivamente positiva no processo de aprendizagem, existe também uma aluna que terá deixado de frequentar a escola, sem solicitar a transferência.

Em termos globais, a turma é bastante participativa e interessada, acompanhando assiduamente as atividades pedagógicas desenvolvidas, ainda que não respeite a pontualidade. No que diz respeito ao comportamento, verificámos que o grupo tem muitas dificuldades em cumprir as regras de sala de aula, uma vez que não apresentam uma postura correta, não pedem autorização para intervir e realizam demasiadas conversas paralelas, o que contribui, de uma forma geral, para a falta de concentração. É ainda de referir que, por vezes, revelam alguma insegurança na resposta a questões colocadas pelos professores, pouca capacidade de motivação e dificuldades no cumprimento de instruções de trabalho.

No geral, através dos cadernos diários, das avaliações e da postura dos alunos durante o período de observação e intervenção, verificámos ainda que os alunos revelam alguma desigualdade relativamente ao seu desempenho escolar. Por um lado demonstram-se responsáveis, organizados e empenhados e, por outro, não revelam preocupação em manter o caderno diário limpo e apresentável nem em realizar os exercícios solicitados pelos professores.

Ao nível das relações e interações entre professores/alunos e entre pares, é de destacar a boa relação afetiva, com base no respeito, na exigência e no carinho.

Por fim, focando-nos na disciplina de História e Geografia de Portugal, através das grelhas diagnóstico, dos dados da professora cooperante, da observação realizada na turma e da intervenção, verificámos que os alunos demonstram, no global, um bom rendimento escolar. Apresentam, por um lado, como fragilidades a interpretação de documentos e a seleção de informação de acordo com os mesmos e, por outro, como potencialidades, a especial motivação pela análise de imagens e reconstituição de factos históricos através de vídeos, imagens e outros recursos.

III – Problemática e objetivos gerais

3.1. Identificação da problemática

Mediante o contexto educativo de 1.º CEB, podemos afirmar que o grupo de alunos com o qual ocorreu a intervenção revela um conjunto de potencialidades, as quais tendem a favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Como tal, é de referir que estas crianças aceitam as diferenças dos colegas, na medida em que não os discriminam, mas defendem-nos de outros alunos intolerantes perante as diferenças individuais. Neste sentido, facilmente verificámos que esta turma se ajuda mutuamente, quer em situações sociais, quer em momentos de aprendizagem, uma vez que apoiam o parceiro na concretização das tarefas. Independentemente desta interajuda, é possível caracterizá-los como alunos autónomos, visto que não recorrem, regularmente, à professora para tirar dúvidas.

Por outro lado, é ainda de destacar o facto de as crianças revelarem curiosidade e interesse por novas aprendizagens, sendo esta uma potencialidade que, certamente, contribui para uma aquisição significativa de novos conhecimentos. Realçamos o facto de esta turma não ser conflituosa (entre pares), ainda que surjam comportamentos disruptivos que afetam, por vezes, o bom funcionamento da aula, tais como levantar-se sem pedir autorização e conversar continuamente com os colegas. Todavia, consideramos que, apesar destas atitudes menos positivas, é possível manter um bom clima de aprendizagem, como tivemos a oportunidade de verificar aquando a minha intervenção.

Relativamente às fragilidades destes discentes, as quais fomos conhecendo ao longo da prática pedagógica, é de salientar que são muito conversadores, pois necessitam, constantemente, de ser chamados à atenção. Distraem-se facilmente, o que tende a prejudicar, quer o bom ambiente, quer a adequada dinâmica a manter no contexto de sala de aula. Em contrapartida, e principalmente em momentos de correção das atividades realizadas, foi possível concluir que este grupo revela ter dificuldades em seguir as regras de comportamento, no que se refere, nomeadamente, a situações que envolvem a solicitação da palavra, a participação oral, a atenção na realização de atividades, entre outras.

Assim, as características do grupo de alunos conduziram na formulação da seguinte questão problema: *Que estratégias mobilizar, de modo a promover uma conduta organizada em contexto de sala de aula?* Neste sentido, foi possível desconstruir esta questão em duas mais específicas, sendo estas: *Como fomentar o cumprimento de regras de comportamento em sala de aula? Como motivar a participação ativa dos alunos?*

No que se refere às aprendizagens, e no âmbito da área curricular de Português, no período de observação, assistimos a dois momentos de leitura em voz alta e duas situações dedicadas ao desenvolvimento da competência de expressão escrita. Mais tarde, pude concluir que este grupo de crianças apesar de não apresentar hábitos de leitura e de escrita autónoma, revela gosto principalmente por ler. Verificámos este interesse assim que lhes sugerimos que se deslocassem até ao cantinho da leitura, a fim de selecionarem um livro que gostariam de explorar. Neste sentido, e segundo Colomer e Camps (2002, citados em Ribeiro, 2005)), ler continua a ser “a base de quase todas as actividades que se realizam na escola” (p. 70) pelo que o domínio desta competência pode condicionar a aprendizagem nas diversas áreas disciplinares (Viana, 2002, citado em Ribeiro, 2005)).

Quanto à área disciplinar de Matemática, é de destacar o cálculo mental, o qual não é estimulado pela professora desta turma. Isto é, os alunos resolvem os algoritmos, bem como os problemas propostos pela docente, embora não partilhem nem reflitam em grande grupo acerca da estratégia que utilizaram para chegar a uma dada resolução. Por sua vez, optam por recorrer a compêndios, instrumentos estes que limitam o raciocínio matemático. Por outro lado, os alunos apresentam também dificuldades de interpretação de enunciados, sendo esta uma fragilidade que abrange, não só a Matemática, como também o Português e o Estudo do Meio. De acordo com Ponte e Serrazina (2000) “no dia-a-dia, a maioria dos cálculos que fazemos são mentais” (p.156), revelando-se importante a reflexão acerca de diferentes estratégias de cálculo.

Relativamente à área disciplinar de Estudo do Meio, durante a observação não conseguimos detetar dificuldades significativas, sendo que a fragilidade encontrada consistiu na dificuldade evidente que os alunos demonstram ao organizar a informação a partir de textos, uma competência relacionada também com a área disciplinar de Português.

Ainda que ocupem um curto tempo letivo, quando comparado com as três disciplinas acima referidas, as Expressões Artísticas e Físico-motora não foram desenvolvidas em contexto de aula, apenas a Expressão Plástica, em momentos festivos. Tal se verificou durante a observação, devido à participação dos alunos no projeto de Natação Curricular programada pela Câmara Municipal de Lisboa (CML).

Assim sendo, considerando o desempenho dos alunos nas áreas disciplinares em questão, as fragilidades encontradas remeteram para a definição das seguintes questões problema: *Como promover hábitos de leitura e de escrita autónoma? Como estimular o recurso a diferentes estratégias de cálculo mental e de resolução de problemas?*

Perante o contexto educativo de 2.º Ciclo e considerando as diferenças entre os alunos no que respeita à organização, empenho e responsabilidade manifestados no decurso da observação das várias áreas curriculares, foi possível concluir que o processo de ensino e aprendizagem impunha atividades consistentes, significativas e diversificadas. Como tal, a problemática que emergiu, e que orientou a intervenção no seu todo, foi: *Que tipo de estratégias implementar de modo a que os alunos fossem mais autónomos e cooperativos?*

Focando-nos em História e Geografia de Portugal, e sabendo que o grupo de alunos do 5.º ano, revela, por um lado, dificuldades no tratamento e organização da informação e, por outro, especial motivação pela realização de atividades diversificadas, procurámos considerar os esquemas organizadores como estratégia para responder às necessidades e interesses dos alunos. Assim, foi um propósito pessoal compreender *de que modo os esquemas organizadores facilitam a aprendizagem em História e Geografia de Portugal?*

A problemática identificada no 1.º CEB, relativa às questões de leitura e de escrita e da organização da informação a partir de textos orientaram o trabalho desenvolvido para a implementação de estratégias facilitadoras do desenvolvimento de competências de leitura e escrita através da construção e interpretação de esquemas síntese e mapas conceituais. Também no 2.º CEB, o trabalho desenvolvido na disciplina de História e Geografia de Portugal teve por base o recurso a estes esquemas para proporcionar aos alunos o desenvolvimento de competências de interpretação e seleção de informação.

Assim, a partir das principais questões orientadoras da investigação desenvolvida em 1.º e 2.º CEB emerge a problemática que orienta o presente trabalho investigativo e que formulamos de seguida:

A utilização de esquemas-síntese e mapas conceituais constitui-se como uma estratégia com um impacto positivo no desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação, assegurando também a aquisição e mobilização de técnicas de expressão escrita.

3.2. Objetivos gerais

3.2.1. Objetivos gerais da intervenção em 1.º e 2.º Ciclo

Considerando a caracterização dos contextos socioeducativos onde foram implementados os planos de intervenção, importa explicitar os objetivos gerais que orientaram a prática pedagógica. Neste sentido, os objetivos para a intervenção em 1.º CEB, foram:

- Desenvolver competências sociais que contribuíssem para o cumprimento de regras, bem como para a participação ativa na dinâmica da aula;
- Desenvolver hábitos de leitura para construir novos conhecimentos;
- Escrever para responder a diferentes propostas de trabalho;
- Desenvolver o raciocínio matemático, recorrendo a estratégias diversificadas.

Por sua vez, referindo-nos ao 2.º CEB, considerámos o seguinte objetivo na área de História e Geografia de Portugal:

Desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação, a fim de adquirir conhecimentos acerca da História e Geografia de Portugal.

3.2.2. Objetivos gerais da investigação

Neste sentido, após o levantamento das principais potencialidades e fragilidades dos alunos de 1.º e 2.º CEB, definiram-se os objetivos pertinentes e adequados aos contextos, os quais foram essenciais ao desenvolvimento dos alunos mediante a temática de investigação. Tendo em conta a problemática que temos vindo a formular, emergem os seguintes objetivos da investigação:

- Identificar o contributo de esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização de informação;
- Refletir sobre as potencialidades da construção de esquemas síntese a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita.

3.3. Fundamentação teórica

Tendo, em pontos anteriores, identificado a problemática e procedido à definição dos objetivos gerais do plano de intervenção e de investigação, mostra-se indispensável realizar uma revisão da literatura que aprofunde as opções metodológicas consideradas aquando da intervenção, a fim de explicitar o contributo das mesmas no que se refere, quer a uma gestão integrada do currículo, quer ao tipo de experiências de aprendizagem que pretendemos promover. Desta forma, procuramos fundamentar os conceitos associados à problemática que orientaram a prática educativa, assim como os objetivos que pretendemos que os alunos atinjam e as estratégias gerais a que recorreremos

Assim, importa realizar um aprofundamento teórico relativo aos objetivos do plano de intervenção para o 1.º CEB, a saber: i) *desenvolver competências sociais que contribuam para o cumprimento de regras, bem como para a participação ativa na dinâmica da aula*; ii) *desenvolver hábitos de leitura para construir novos conhecimentos*; iii) *escrever para responder a diferentes propostas de trabalho*; iv) *desenvolver o raciocínio matemático, recorrendo a estratégias diversificadas*.

Considerando o primeiro objetivo, este remete para o desenvolvimento de competências sociais, uma vez que identificámos fragilidades quanto à conduta da maioria dos alunos da turma em contexto de aula. Como tal, e segundo Estrela (1994, citado em Curto, 1999), a (in)disciplina na sala de aula, bem como a autoridade do professor, está relacionada com a relação pedagógica que se estabelece entre atores educativos. Neste sentido, o modo como o professor se relaciona com as crianças tende a influenciar o comportamento destas, e ainda a sua aprendizagem.

Curto (1999) afirma que o papel do professor não se resume apenas à transmissão de saberes a alunos passivos que os recebem e armazenam informação. Pelo contrário, o professor deve ter a capacidade de, através da relação pedagógica que estabelece na sala de aula, motivar as crianças para a aprendizagem que pretende que estas concretizem. Neste sentido, “a idade, vitalidade e energia do aluno (...) devem ser tidas em consideração” (Lopes & Silva, 2009, p. 20), não só na planificação das atividades, como também durante a implementação das mesmas, de modo a promover momentos de aprendizagem ativa. De facto, e segundo Curto (1999), o bom

funcionamento da aula depende, tanto do professor, como do grupo de crianças, devendo estes definir regras em conjunto, atribuindo-lhes legitimidade e significado.

Focando-nos no segundo objetivo, e de acordo com Bloom (2001, citado em Sousa & Cardoso, 2008), é fundamental formar cidadãos com hábitos de leitura, uma vez que “os indivíduos (...) [devem manter] a capacidade de formar as suas opiniões e apreciações” (p. 55) acerca da vida em sociedade. Desta forma, é desejável que se propicie, desde cedo, o contacto da criança com diversos registos de qualidade, a fim de estimular o desenvolvimento de competências leitoras. Com efeito, se o aluno não for incentivado a criar hábitos de leitura, maior será a probabilidade de se deparar com entraves, visto que não desenvolveu convenientemente competências ligadas à compreensão e interpretação de textos (Sousa & Cardoso, 2008).

De facto, pretende-se apelar à leitura como construção de conhecimento, uma vez que, e de acordo com diversos autores (Holmes, 1982b; Johnston, 1984; Marr & Gormley, 1982; citados em Giasson, 1993), os alunos que conhecem aprofundadamente um dado tema, tendem a compreender e a interpretar melhor a informação presente num texto acerca desse assunto, mostrando-se, assim, mais seguros na sua abordagem. Como tal, é intenção primordial recorrer a suportes escritos ligados às diversas áreas disciplinares, de modo a tornar possível uma contextualização das aprendizagens a realizar, bem como a integração curricular dos conteúdos.

Assim, e tendo por base o Programa de Português do Ensino Básico, é desejável que um docente invista no desenvolvimento da competência leitora, sensibilizando os alunos para a importância de adquirir hábitos de leitura autónoma, os quais despertem uma necessidade de manter esta rotina, seja apenas por prazer, ou até mesmo para construir conhecimento. Desta forma, “as diferentes experiências de leitura constituem um relevante fator de desenvolvimento de fluência na atividade de construção do sentido” (Reis, 2009, p.74).

Relativamente ao terceiro objetivo, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que a “capacidade de produzir textos escritos constitui hoje uma exigência generalizada de vida em sociedade” (p. 5), quer numa vertente social, quer ao nível profissional. Neste sentido, mostra-se indispensável a iniciação ao ensino explícito da escrita, o qual deve ser potenciado pelo professor de forma didática e contextualizada, tornando possível

uma efetiva construção de conhecimentos. Ainda assim, é desejável que o docente tenha em consideração que, no início do 1º CEB, os alunos detêm conhecimentos acerca da linguagem escrita, os quais foram adquirindo mediante o contacto com diversos suportes escritos do seu quotidiano. É, portanto, relevante potenciar momentos de escrita que valorizem, não só os interesses dos alunos, como também a funcionalidade da produção textual, com o propósito de os motivar, não só para a aprendizagem da escrita, mas também para a criação de hábitos de escrita autónoma.

Como tal, e de acordo com Yáñez (2008), é fulcral criar um ambiente pedagógico que valorize a escrita no seu contexto, fomentando atividades de redação (livre ou dirigida) que façam sentido para o aluno e que contemplem temas do seu interesse. Assim sendo, era nosso propósito privilegiar tarefas de escrita que, por um lado, estivessem integradas na abordagem de todas as áreas disciplinares e, por outro, possibilitassem a cada aluno desenvolver esta competência de uma forma prazerosa e significativa.

Tendo em conta que o grupo apresenta dificuldades no registo e na organização de informação a partir de textos, os esquemas organizadores constituem-se como uma estratégia de escrita na aquisição e consolidação de conhecimentos. Quer os esquemas-síntese, quer os mapas conceituais, são meios didáticos indispensáveis à organização da informação, pois constituem mapas mentais que ordenam as informações do abstrato e do geral para o concreto e o particular, características que permitem ao aluno construir o seu próprio conhecimento e atribuir significado aos conceitos e/ou ideias que aprende.

Nesta perspetiva, estes recursos motivam a aprendizagem, permitem descobrir os aspetos mais revelantes de uma unidade temática ou conteúdo, possibilitam a comunicação de conhecimentos de forma objetiva, facilitam o estudo e criam oportunidades de trabalho individual e em grupo. Tal como Ramos (2009, citado em Oliveira, Frota & Martins, 2013) refere, em contexto de trabalho colaborativo, este recurso “estimula a participação, facilita a circulação de informações, a argumentação e sugestões, permite a troca de ideias e opiniões, possibilitando a prática da cooperação para a consecução de um fim comum” (p.68).

O facto de os alunos poderem construir estes recursos em contexto de aula e/ou em trabalho autónomo, como técnica de divulgação ou estudo, confere-lhes um importante contributo no desenvolvimento cognitivo, na medida em que facilitam a construção de

outras competências, como a capacidade de pesquisa, seleção e tratamento da informação.

Ausubel refere que estes recursos são importantes para a aprendizagem porque se baseiam nos conhecimentos prévios dos alunos e na relação com novos conteúdos, tal como se pretende.

Por fim, o último objetivo prevê que a criança realize atividades que envolvam o cálculo mental, bem como a resolução de problemas. Segundo Matos e Serrazina (1996), “entender a matemática como um processo de raciocinar deve ser um dos objectivos do ensino” (p.41) pois, deste modo, os alunos recorrem a estratégias que justifiquem o seu pensamento, a fim de realizarem “conclusões lógicas sobre a matemática” (p.41). De facto, é pertinente que os alunos utilizem “diferentes estratégias para calcular o mesmo resultado” (Matos & Serrazina, 1996, p.256), pois, deste modo, é possível promover um maior conhecimento acerca do *sentido do número*.

Por outro lado, e de acordo com Ponte e Serrazina (2000), “a resolução de problemas constitui um processo de elevado nível de complexidade, que envolve os processos mais simples de representar e de relacionar” (p.52). Foi, portanto, um propósito investir em atividades desta natureza, pois ao compreenderem o problema, ao resolverem o exercício e ao refletirem acerca do mesmo, os alunos tendem a desenvolver outras competências, nomeadamente o raciocínio matemático. De facto, “a reflexão é um elemento muito importante na resolução de um problema [visto que] facilita o desenvolvimento de novos conceitos e estratégias de pensamento” (Ponte & Serrazina, 2000, p.53), os quais são imprescindíveis para o conhecimento matemático. Assim, pretendeu-se promover momentos de discussão, tanto em pequenos grupos, como em grande grupo para que as crianças reflitam acerca das suas resoluções, bem como das dos colegas.

No que respeita ao 2.º CEB e ao objetivo *desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação, a fim de adquirir conhecimentos acerca da História e Geografia de Portugal*, prevê-se, e de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico, que os alunos desenvolvam as competências de leitura e escrita na construção de conhecimentos. Como tal, é explicitado que os alunos no 2.º CEB, devem “ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização da

informação, construção de conhecimento e fruição estética [ao mesmo tempo que irão aprender a] escrever para responder a diferentes propostas de trabalho, recorrendo a técnicas de selecção, registo, organização e transmissão da informação” (pp.76-77).

Por fim, pretendemos fundamentar os objetivos do tema da investigação, os quais justificam a pertinência dos esquemas-síntese e dos mapas conceituais na aprendizagem de HGP e EM social, a saber: i) *identificar o contributo de esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização de informação* e ii) *refletir sobre as potencialidades da construção de esquemas síntese a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita*.

Para tal, e considerando o primeiro objetivo da investigação, este remete para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação, uma vez que foram identificadas fragilidades quanto ao trabalho que pressupõe a construção de conhecimentos, a partir da leitura de textos e, conseqüentemente, prevê o tratamento dos mesmos.

Segundo o Programa de Português do Ensino Básico (2009), é desejável que os alunos através das competências da leitura e da escrita aprendam a ler diferentes tipos de texto para construir e organizar o conhecimento. Neste sentido, deverão realizar atividades que permitam, através da leitura, “utilizar técnicas para recolher, organizar e reter a informação [como] sublinhar, tomar notas, esquematizar” (p.38) e “transformar, parcial ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceptuais, esquemas...” (p.39).

Por outro lado, relativamente ao segundo objetivo, acerca das potencialidades da construção e utilização destas ferramentas para a aquisição de técnicas de expressão escrita, compreende-se que, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, “recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir informação” (PPEB, 2009, p.26), constitui-se uma competência esperada no desenvolvimento das aprendizagens.

Assim, com o intuito de aprofundar os aspetos anteriormente referidos, mostra-se relevante proceder à desconstrução de conceitos, tais como esquema-síntese e mapas conceituais.

De acordo com o Dicionário Priberam de Língua Portuguesa entende-se por esquema, uma representação de relações e funções, que opera como um resumo, quer de

ideias, quer de conceitos. Esta representação visual, proporciona uma perspectiva genérica de um conteúdo ou tema, organizado tendo em conta uma sequência lógica e hierarquizada, ao mesmo tempo que sintetiza a informação e potencializa o domínio global da mesma. A sua multiplicidade está profundamente relacionada com os propósitos da construção dos esquemas e, simultaneamente, com os temas que são objeto de estudo.

A um esquema que organiza os conteúdos e/ou informações unicamente através de conceitos designamos de mapa concetual, sendo que conceitos expressam opiniões, ideias, juízos, expressões sintéticas ou sínteses. Nesse caso, mapas concetuais constituem diagramas de significados que, de acordo com Novak e Cañas (2006, citados em Miranda & Morais, 2009), se definem como “ferramentas gráficas para organizar e representar o conhecimento” (p. 3103). O aspeto visual destes mapas compreende os conceitos e as relações entre eles, ao evidenciá-los em círculos ou caixas e relacioná-los através de linhas de ligação que incluem unidades semânticas (proposições).

Os mapas concetuais são, assim, comparados à estrutura cognitiva de um indivíduo, na medida em que se baseia nos conhecimentos pré-existentes do mesmo, estruturando-se durante a aprendizagem. Neste sentido, implica a identificação do objeto de estudo (tema ou conteúdo); o reconhecimento dos significados a atribuir ao mesmo; a identificação dos significados preexistentes da estrutura cognitiva do aprendiz; a organização sequencial do conteúdo; e, por fim, o estabelecimento de pontes entre os conhecimentos que o aluno já possui e os que precisa adquirir a fim de aprender significativamente.

Cañas (2003, citado em Miranda & Morais, 2009) afirma que a utilização destas ferramentas é primordial no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que promove simultaneamente a aprendizagem ativa e significativa. Os mapas concetuais não só são utilizados para explorar ou aprofundar ideias, mas também são considerados ferramentas de trabalho que proporcionam situações de desenvolvimento de competências sociais e metacognitivas. Como tal, Moreira e Buckweitz (1993, citado em Moreira, 1997) salientam que a sua utilidade tem em conta diferentes fins, entre os quais se destacam a técnica didática, o recurso de aprendizagem e um meio de avaliação.

Assim, importa destacar as potencialidades da implementação dos mapas conceituais quer na perspectiva dos professores, quer na perspectiva dos alunos. Novak (1990, citado em Reis, s/d) considerou que os mapas de conceitos se revelam potenciais instrumentos do professor aquando da planificação de uma aula, unidade temática ou conteúdo, uma vez que permitem selecionar as informações essenciais, relacionar as ideias principais e apresentar, de forma clara e concisa, os conceitos significativos para a aprendizagem. Ao mesmo tempo, facilitam a comunicação entre o professor e os alunos durante a abordagem de conteúdos, visto que proporcionam um momento de exploração e clarificação de conceitos, concentrando-se “no número reduzido de ideias-chave necessárias a determinada aprendizagem” (Reis, s/d, p. 119).

No que respeita à sua implementação no processo de avaliação e, conseqüentemente, às respetivas vantagens, os mapas conceituais “podem ser usados na deteção de conceitos inexistentes e das relações erradas existentes na estrutura cognitiva dos formandos” (Novak & Gowin, 1988; Zoller, 1994, citados em Reis, s/d, p. 119), ou seja, verificar os conhecimentos prévios dos alunos e os conceitos incorretos que possam existir. Além disso, são um contributo fundamental para a avaliação sumativa dos alunos, uma vez que possibilitam ao professor verificar qual a interpretação feita, pelos alunos, dos conceitos preexistentes e dos novos conteúdos, de modo a proceder à sua correção, se necessário.

Relativamente à utilidade dos mapas conceituais para os alunos, estes são considerados facilitadores da aprendizagem na medida em que desenvolvem um conjunto de competências fundamentais na construção do percurso educativo: i) possibilitam, antecipadamente, a melhoria dos resultados e a redução da ansiedade dos alunos (Jegebe, Alaiyemola & Okebukola, 1990, citados em Reis, s/d), pois quando utilizados na introdução de um tema ou conceito permitem tornar mais claros os conceitos a adquirir, bem como a relação entre os mesmos; ii) facilitam a compreensão e a capacidade de memorização, estruturação e aprofundamento dos conhecimentos através de aulas, investigações e leituras (Reis, s/d, pp. 121-122); iii) enquanto recurso num trabalho colaborativo, contribuem para “o desenvolvimento da tolerância e do respeito pelas opiniões dos colegas” (Roth, 1994, citado em Reis, s/d, p. 122), pois a sua construção e análise implica a opinião de todos os intervenientes; iv) enquanto técnica de estudo, são considerados suportes favoráveis para a aprendizagem; e, v) contribuem para o desenvolvimento de competências

metacognitivas no aluno, como a capacidade de reflexão, pelos processos envolvidos na sua construção, no que diz respeito às possíveis questões acerca das estratégias ou caminhos a escolher (Reis, s/d).

Ao comparar os esquemas-síntese e os mapas conceituais é clara a analogia entre estas duas ferramentas. Neste sentido, importa explicitar que os esquemas-síntese constituem um documento mais abrangente, relativamente aos mapas conceituais, que são apenas construídos com base em conceitos.

Contudo, tanto os esquemas-síntese como os mapas conceituais funcionam como estímulos à capacidade de memorização, organização, análise e síntese, pois a representação visual “transforma-os” em mapas mentais. Ontoria, Luque e Gómez (2004) referem que os mapas mentais são “uma representação gráfica de um processo integral e total da aprendizagem que facilita a unificação, diversificação e integração de conceitos ou pensamentos para analisá-los e sintetiza-los em uma estrutura crescente e organizada, elaborada com imagens, cores, palavras e símbolos” (p. 43).

Por fim, e segundo os mesmos autores, estão implícitos nas estratégias cognitivas porque promovem a aprendizagem e a compreensão das estruturas de conhecimento anteriormente interiorizadas e armazenadas na memória, bem como permitem organizá-las.

IV – Processo de intervenção educativa

4.1. Princípios orientadores dos planos de intervenção

Mediante os planos de intervenção, as intenções educativas consideradas para os contextos em que ocorreram as intervenções e prática pedagógica implementada, quer no 1.º CEB, quer no 2.º CEB, procuramos, nesta fase de trabalho, apresentar e fundamentar os princípios pedagógicos que orientaram o ato educativo.

Como tal, e segundo Tonucci (1986), o Princípio do Construtivismo pressupõe que a criança sabe, ou seja, que as suas experiências vividas e os seus conhecimentos prévios podem resultar na partilha de opiniões e saberes, levando assim à construção de novos conhecimentos. Neste sentido, e de acordo com Freinet (1977, citado em Niza, 2000), é crucial a criação de uma cultura de expressão livre, em que os alunos

possam desenvolver a comunicação, partilhando as suas ideias e opiniões com a turma, entre pares e com o professor.

Dada a importância deste princípio orientador, é de destacar que se privilegiou a construção de conhecimentos por parte da criança, ao invés da transmissão descontextualizada dos mesmos. Ou seja, foi um propósito primordial apelar, de uma forma constante, ao levantamento e à partilha dos conhecimentos prévios dos alunos, a partir dos quais poderiam emergir diversas concepções alternativas. Deste modo, foi exequível promover a construção de novos saberes com recurso à discussão em grande grupo e à exploração de materiais didáticos e manipuláveis, tornando possível a sistematização dos conteúdos abordados e a posterior realização de atividades de consolidação.

No que respeita ao Princípio da Democraticidade, e de acordo com Serrano (2002), a escola deve ser um espaço de interação entre crianças, baseada na tolerância e na igualdade de oportunidades, o que tende a contribuir, não só para a construção efetiva de conhecimentos, mas também para a iniciação de uma vida social e democrática. De facto, é na escola que se inicia a educação formal de um cidadão, sendo, assim, fundamental estimular os alunos a respeitar regras de convivência social.

Neste sentido, a mesma autora considera indispensável proporcionar momentos de participação, a partir dos quais as crianças possam dar a sua opinião sobre assuntos que vão ao encontro dos seus interesses, mediante um clima de respeito e de assertividade. Como tal, e porque “só se aprende a participar (...) participando” (p.17), é desejável que um professor implemente um ambiente democrático em sala de aula, o que irá, certamente, influenciar, quer a relação pedagógica, quer a gestão da turma (Perrenoud, 2002). Assim, apelou-se a uma participação significativa de todos os alunos, dando especial atenção aos que apresentam maiores dificuldades.

Uma outra linha orientadora que foi privilegiada remete para o Princípio da Inclusão, visto que a turma a que se destinava o plano integra crianças com características marcadamente heterogéneas, tanto ao nível cognitivo e físico-motor, como no que se refere ao seu ambiente sociocultural. Neste sentido, e uma vez que a natureza da prática remetia para uma educação democrática, apelou-se, mais uma vez, à diferenciação pedagógica, investindo, deste modo, num clima inclusivo, o qual “aceita, respeita e valoriza as diferenças individuais [dos alunos]” (Madureira, 2005, citado em

Sim-Sim, 2005, p. 28). Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (1986, citado em Grave & Soares, 2002), a instituição escolar deve proporcionar o acesso à educação e à cultura, “garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no (...) sucesso escolar” (p. 11).

Assim, torna-se necessário potenciar condições favoráveis à inclusão de todas as crianças, partindo da realização de atividades que, embora da mesma natureza, apresentem um nível de exigência adequado aos alunos. Como tal, foi intuito da minha prática educativa adaptar os materiais às necessidades de cada criança para que pudessem realizar tarefas apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, pois “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (Grave & Soares, 2002, p. 20).

Ainda se revela pertinente ter em conta outros princípios orientadores, os quais remetiam para a relação pedagógica que, no seu sentido mais restrito, e de acordo com Amado et al. (2009), consistia na interação entre o professor e as crianças no espaço de sala de aula, aquando do processo de ensino e aprendizagem. Também Antão (1995, citado em Afonso, 2012) afirma que a comunicação que se promove no contexto educativo e a relação entre ambos os intervenientes são a chave para o desenvolvimento intelectual do aluno, possibilitando assim um acesso a aprendizagens mais significativas. Neste sentido, procurei estabelecer uma relação pedagógica que assegurasse um ambiente saudável, motivador e não conflituoso, de modo a que se constituísse como uma mais-valia da prática. De seguida, enuncio alguns princípios propostos por Cunha (1996), os quais se revelaram orientações fundamentais aquando da intervenção pedagógica.

Deste modo, o Princípio da Fascinação aponta para uma dinâmica de aula que apele ao fascínio dos alunos, possibilitando uma construção de conhecimentos mais significativa por parte dos mesmos. Também o mesmo autor atribui uma importância similar aos Princípios da Expectativa e do Encorajamento, na medida em que a natureza das expectativas criadas por um docente tende a influenciar o desempenho de cada uma das crianças. Assim, procurei transparecer confiança nas capacidades dos alunos, especialmente nos que revelavam maiores fragilidades, uma vez que o reforço positivo tende a encorajar os alunos, aplicando-se, com maior motivação, nas

tarefas propostas. Já os Princípios da Compreensão e da Confrontação remetem, num momento de conflito, para uma análise do procedimento da criança em causa. Ou seja, ao verificar um comportamento indesejado, procurei compreendê-lo, de modo a avaliar “quem sofre com o problema” (Cunha, 1996, p. 62). Se fosse o aluno que procedeu erradamente, tentava promover uma atitude de compreensão, questionando-o acerca do sucedido e mediando a resolução da sua dificuldade. Caso implicasse outro aluno, optava por confrontar a criança que suscitou o conflito, consciencializando-a, de uma forma construtiva, de que a sua atitude, não só a prejudica, como também aos que a rodeiam. O Princípio do Diálogo foi, marcadamente, ao encontro dos dois princípios anteriormente referenciados, na medida em que se promoveram momentos, não só propícios à troca de ideias, de sentimentos, entre outros, como também dedicados à gestão e mediação de conflitos. Por fim, uma outra orientação também referida por Cunha (1996) e que esteve, igualmente, na base das aulas dadas, remete para o Princípio da Exigência, o qual apela à qualidade, quer do meu desempenho aquando do ato educativo, quer das intervenções e produções realizadas pelos alunos.

4.2. Estratégias globais de intervenção

Justificada a pertinência dos objetivos do plano de intervenção e dos princípios orientadores da prática pedagógica, tendo em conta os contextos educativos referenciados, pretende-se neste capítulo apresentar e aprofundar teoricamente as estratégias implementadas aquando do decurso do ato educativo. Como tal, começo por referir que procurei recorrer a processos de operacionalização que me permitissem, por um lado, estimular a construção de conhecimentos por parte dos alunos, e por outro, atender às necessidades individuais de cada um.

Neste sentido, foi um propósito primordial da ação educativa, apelar ao trabalho cooperativo, como também proceder à diferenciação pedagógica, adequando os materiais consoante as dificuldades mais significativas dos alunos. Segundo Cochito (2004), a cooperação é uma competência social necessária à estruturação de processos sociais, como o desenvolvimento, a aprendizagem e o conhecimento, na medida em que não é possível que um indivíduo se desenvolva, aprenda ou adquira conhecimento sem a existência de algum tipo de interação ou estímulo por parte do meio envolvente e/ou dos seus pares.

Assim sendo, entende-se que o trabalho colaborativo é “uma estratégia de ensino em que pequenos grupos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de atividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto” (Lopes & Silva, 2009, p.3). Deste modo, e de acordo com Balkcom (1992, citado em Lopes & Silva, 2009) todos os elementos do grupo são responsáveis, não só pela sua própria aprendizagem e participação, como também pela dos colegas, propiciando assim um clima de realização. Como tal, pressupôs-se o desenvolvimento de momentos de trabalho cooperativo, de forma a tornar possível, não só uma participação efetiva de todos os alunos nas atividades propostas, como também situações de aprendizagem motivadoras e estimulantes.

Importa ainda salientar que a cooperação, assim como a diferenciação pedagógica são reforçadas através da entreajuda entre pares, em que o aluno mais competente pode prestar auxílio à criança com competências menos desenvolvidas, com benefícios para ambos. Santana (2000) afirma que “todos os alunos são diferentes, ou seja, que têm relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem” (p.31). É assim essencial o respeito pela diferença, uma vez que os alunos “aprendem melhor quando os professores respeitam a individualidade de cada um e ensinam de acordo com as suas diferenças” (Resendes e Soares, 2002, p.20).

No mesmo sentido, foi possível promover algumas atividades diárias, tais como: a *Oficina de Escrita*, a *Rotina de Leitura* e a *Rotina de Cálculo Mental*.

Referindo-me, desde já, ao caderno de escrita a ser utilizado na primeira rotina mencionada, Barbeiro e Pereira (2007) afirmam que o uso deste recurso potencia um “claro incentivo à produção textual por iniciativa própria (...) [sustentando] o desenvolvimento de uma relação positiva e pessoal com a escrita” (p. 44). Pretende-se assim atribuir liberdade ao aluno quanto ao que escreve, bem como quando e como o faz, de modo a incrementar o gosto e autonomia aquando da redação de textos.

Quanto à *Rotina de Leitura*, e de acordo com Amor (2006), se o aluno só aprende a ler, lendo, também só pode descobrir o prazer de ler, lendo o que gosta, ou melhor, lendo com gosto. Assim, esta rotina visa ir ao encontro dos interesses dos alunos, valorizando-os e promovendo hábitos prazerosos e voluntários de leitura.

No que diz respeito à última rotina referida, considerou-se a sua implementação igualmente fundamental, visto que “no dia a dia, a maioria dos cálculos que fazemos são mentais, pois nem sempre se pode usar papel e lápis” (Ponte & Serrazina, 2000, p.156). Segundo estes autores, torna-se relevante estimular os alunos quanto à utilização de métodos e de técnicas próprias para determinar os resultados das operações, permitindo assim o desenvolvimento do sentido de número e de estratégias de cálculo mental. Neste sentido, foi um intuito proceder ao levantamento, em grande grupo, das estratégias que as crianças utilizavam, para que estas conhecessem diversos procedimentos de cálculo e optassem por aqueles que considerassem mais viáveis e adequados a uma determinada situação.

Referindo-me, de seguida, à utilização das TIC como estratégia de atuação, e sendo o computador um recurso presente na sala de aula, tencionou-se que os alunos o utilizassem. De acordo com a Organização Curricular e Programas do 1º CEB (2004), o professor deve criar momentos destinados à iniciação do conhecimento tecnológico, proporcionando situações adequadas à realização de trabalhos desta natureza. Segundo Valente e Schlunzen (2002, 2000, citado em Pinho, 2009), o computador tende a revelar-se um facilitador “do processo de ensino e aprendizagem, no qual o foco da educação passa a ser o aluno, construtor de novos conhecimentos, num ambiente construcionista, contextualizado e significativo” (p.121).

Como última estratégia a referir, privilegiou-se a integração curricular, na medida em que “permite aos professores assumirem-se como construtores críticos de currículo em colaboração com os seus alunos” (Alonso, 2002, p.76). Segundo Haigh (2010), estabelecer ligações entre algumas unidades curriculares tende a potenciar a construção de conhecimentos com sentido para a criança. Deste modo, ao recorrer à articulação entre as diferentes áreas disciplinares, é possível proporcionar aos alunos aprendizagens enriquecedoras, integradas e diversificadas.

Para tal, foi necessário articular todas as áreas disciplinares, nomeadamente as Expressões, implementando, não só tarefas que promovessem o desenvolvimento físico-motor, como também a Educação Artística, valorizando, em simultâneo, atividades lúdico-expressivas. Desta forma, tornou-se possível sensibilizar os alunos para as diversas formas de expressão estética, revelando e despertando assim habilidades nesses domínios. Por outro lado, no que toca a competências sociais, foi

igualmente pertinente construir atividades artísticas e físico-motoras organizadas em função dos interesses e capacidades das crianças.

Relativamente ao 2.º CEB, as estratégias globais da intervenção (Anexo K) foram idênticas, exceto a implementação da *Rotina de Cálculo Mental*. Verificou-se a necessidade de diversificar os materiais e recursos para a dinâmica das sessões, nomeadamente em História e Geografia de Portugal.

Ao considerar estas opções metodológicas, e elegendo um ensino construtivista, foi um intuito primordial responder a possíveis dificuldades e necessidades de compreensão e organização de conteúdos, bem como promover aprendizagens significativas através de estratégias diferenciadas, nomeadamente ferramentas e instrumentos de trabalho diversos, tais como os esquemas organizadores.

Neste sentido, emerge a temática dos esquemas-síntese e dos mapas conceituais enquanto potenciais ferramentas de aprendizagem na História e Geografia, implícitas nas áreas disciplinares de História e Geografia de Portugal em 2.º Ciclo e de Estudo do Meio, na vertente social, em 1.º Ciclo.

Estas ferramentas conjeturam a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel, psicólogo educacional da linha cognitivista/construtivista, desenvolvida pelo professor Joseph D. Novak. Ausubel descreve a mente humana como “um conjunto de ideias (conceitos e proposições) que, organizadas hierarquicamente, suportam e armazenam informações” (Reis, s/d, p.115), funcionando como um sistema de processamento e armazenamento de conceções. Segundo Reis “os novos conceitos só podem ser apreendidos e retidos significativamente se puderem ser relacionados com conceitos e proposições pré-existentes” (p.115), devendo o professor proporcionar situações que permitam aos alunos relacionar os novos conceitos com os conhecimentos prévios, no qual «aprender» constitui a atribuição de significados aos conceitos. Ausubel, Novak e Hennesian, (1980, citado em Reis, s/d) referem que “toda a aprendizagem implica um processo de assimilação/reflexão/interiorização de novos conceitos, capaz de criar novas estruturas cognitivas e atitudes que poderão ser utilizadas, futuramente, na resolução dos problemas do dia-a-dia.” (p.115).

Como tal, ao analisar as competências essenciais de Estudo do Meio, História e Geografia é possível verificar que estas representações gráficas são potenciais recursos no seu desenvolvimento, tal como se verificou na prática pedagógica

implementada. Numa perspetiva geral, a sua utilização possibilitou a relação entre conceitos e ideias preexistentes, o que em HGP poderá reforçar a articulação entre os conhecimentos adquiridos e, deste modo, confirmar a sua importância no ensino construtivista. Buchweitz e Moreira (s/d) afirmam que “quando novas informações adquirem significado para o indivíduo através da interacção com conceitos existentes, sendo por esses assimilados (...) a aprendizagem é dita significativa. Segundo os cognitivistas, esse tipo de aprendizagem é, por excelência, o mecanismo humano para adquirir e reter a vasta quantidade de informações de um corpo de conhecimentos.” (p.19).

Especificamente, em Estudo do Meio, estes instrumentos são favoráveis em atividades onde os alunos devem utilizar formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica, aplicar técnicas elementares de pesquisa, organização e tratamento de dados, reconhecer e interpretar diferentes momentos históricos e conceber e construir instrumentos simples tendo em conta os conhecimentos adquiridos. Mais uma vez, esta estratégia tornou possível a integração curricular, nomeadamente com a área disciplinar de Português.

Relativamente à História (Anexo L), os esquemas-síntese e os mapas conceituais tornaram-se fundamentais para o tratamento da informação, para a mobilização de saberes científicos, para a compreensão da realidade próxima e distante e para a comunicação dos resultados e exploração de conteúdos. Em experiências como o contacto/estudo direto com o património-cultural nacional e regional/local, através do trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados; a divulgação e partilha do conhecimento histórico, de acordo com metodologias próprias de dinamização, ao nível da turma, da escola ou da comunidade; a construção de linhas de tempo que assinalam datas importantes da vida pessoal, familiar ou coletiva; exploração e registo de vocabulário específico; a exploração de ideias tácitas dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico e a produção de pequenos resumos e narrativas, os esquemas-síntese e os mapas conceituais são recursos favoráveis à aquisição e consolidação de conhecimentos.

No que respeita à Geografia (Anexo M), estes instrumentos são fundamentais no que diz respeito à mobilização dos diferentes saberes (culturais, científicos, tecnológicos) na compreensão da realidade do país e do Mundo; à utilização de diferentes tipos de

linguagem como textos, quadros e mapas como forma de recolher, analisar e comunicar a informação geográfica; à cooperação com os outros em trabalhos comuns, de modo a refletir sobre a percepção que cada um tem da realidade, competências específicas da Geografia destacadas no Currículo Nacional de EB.

Deste modo os esquemas síntese e os mapas conceituais em Geografia constituem-se ferramentas de aprendizagem, na medida em que possibilitam a capacidade dos alunos em desenvolver competências específicas da disciplina em questão.

4.3. Concretização dos objetivos gerais

4.3.1. Contributo das áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais da intervenção educativa

Fundamentada a pertinência dos princípios orientadores e das estratégias globais da intervenção, importa agora refletir sobre o contributo das áreas curriculares disciplinares para a concretização dos objetivos dos planos de intervenção e dos objetivos da investigação. Como tal, este tópico visa apresentar e fundamentar as aprendizagens realizadas nas diferentes áreas, tendo em conta o plano de intervenção implementado.

Assim, no que respeita ao objetivo *desenvolver competências sociais que contribuam para o cumprimento de regras bem como para a participação ativa na dinâmica da aula*, as áreas disciplinares de Português, Estudo do Meio, Matemática e as Expressões Artísticas e Físico-motora proporcionaram atividades primordiais na aquisição destas competências, através da cooperação em momentos de aprendizagem, da mobilização e partilha de saberes e da apresentação de trabalhos. Neste sentido, procedeu-se, desde logo, à definição das regras de comportamento através de uma discussão, em grande grupo, realizaram-se atividades práticas, trabalhos de pesquisa, improvisações e fichas formativas das diversas áreas pressupondo o trabalho cooperativo, bem como foram dinamizadas conversas com os alunos articulando os conteúdos adquiridos com os conhecimentos prévios, apelando à participação ativa na dinâmica da aula.

Tal como foi referido anteriormente, a cooperação implica “atitudes e comportamentos muito concretos, que vão desde o saber ouvir, ao saber comunicar de forma

adequada, ao saber estar, em interação.” (Cochito, M. 2004, p.34), competências sociais exigidas não só em contexto de sala de aula, mas também da sociedade atual. Deste modo, foi meu intuito criar atividades que implicassem estas condutas, na medida em que as regras de convivência social devem ser trabalhadas sistematicamente com os alunos. Uma vez definidas as regras de comportamento da sala de aula, em grande grupo, tornou-se indispensável a legitimidade e o respeito pelas mesmas ao longo da intervenção.

É inexecutável não considerar a interação entre pares em situações de trabalho cooperativo, pois o sucesso de uma tarefa implica que todos os alunos participem na sua realização, se respeitem e confiem uns nos outros, demonstrem à-vontade para partilhar as suas expectativas e perspetivas, sejam tolerantes perante comportamentos disruptivos. Assim, o sentido de cooperar constitui “atuar junto, de forma coordenada, no trabalho ou nas relações sociais, para atingir metas comuns, seja pelo prazer de repartir atividades ou para obter benefícios mútuos.” (Argyle, 1991, citado em Lopes & Silva, 2009, p.3).

Deste modo, a aceitação e o respeito entre pares proporciona o desenvolvimento de outras competências, tais como a comunicação que pressupõe a participação ativa na dinâmica pedagógica. De acordo com Slavin (1995, citado em Lopes & Silva), a cooperação enquanto estratégia de aprendizagem é capaz de melhorar o desempenho escolar, quer do aluno, quer da turma, uma vez que prevê a motivação, no sentido em que os alunos compreendem que os objetivos de uma atividade só são alcançados se todo o grupo for bem-sucedido; a coesão social, visto defender-se que exista um clima de ajuda entre os alunos favorável ao sucesso; o desenvolvimento cognitivo, que proporciona o desenvolvimento de novas aprendizagens, através da interação entre os discentes, tendo em conta que se aprende mais com os outros do que sozinho.

Relativamente ao segundo objetivo *desenvolver hábitos de leitura para construir novos conhecimentos*, a área disciplinar de Português permitiu a realização da maioria das atividades para o alcançar. Assim, procurou-se implementar a *Rotina de Leitura* (Anexos N e O), como atividade diária e a leitura e análise de diversos textos como notícias, cartas e obras literárias, tais como *Os Contos de Perrault*, de Maria Alberta Menéres. A implementação de guiões para as atividades práticas, proporcionou igualmente o desenvolvimento da competência leitora no sentido de construir e

consolidar conhecimentos. É, deste modo, de destacar uma das atividades realizadas no âmbito da sequência didática *Uma aventura à volta de cartas*, como o atelier *Será que todas as cartas são iguais?* Este atelier pressupunha a leitura de cartas de vários tipos e, conseqüentemente, o preenchimento das suas características num guião de exploração.

No que diz respeito ao objetivo *escrever para responder a diferentes propostas de trabalho*, a área curricular de Português revelou-se um contributo fundamental, através de atividades como a planificação e revisão de textos e a produção de textos orientados, quer na rotina de *Oficina de Escrita*, quer na implementação da sequência didática acerca das cartas.

Também a área curricular de Estudo do Meio proporcionou aprendizagens relevantes para o desenvolvimento da competência da escrita. Uma vez que os alunos demonstraram, no geral, dificuldades em organizar a informação a partir de textos, os esquemas-síntese e os mapas conceituais utilizados na abordagem e consolidação de conhecimentos revelaram-se estratégias primordiais na prática pedagógica. Quer em EM social, quer em EM natural, os mapas conceituais foram utilizados na mobilização de conhecimentos prévios sobre os conteúdos da disciplina, com o objetivo de comparar, posteriormente, com os conhecimentos adquiridos, conferindo-lhes mais significado. Por sua vez, os esquemas foram um importante instrumento de trabalho na consolidação de conteúdos, uma vez que se constituíram uma mais-valia na síntese dos temas implementados.

Quanto ao objetivo *desenvolver o raciocínio matemático, recorrendo a estratégias diversificadas*, a área disciplinar de Matemática potenciou condições favoráveis para a sua concretização, na medida em que implementámos a *Rotina de Cálculo Mental* (Anexo P), realizámos jogos didáticos que permitiam explorar os conteúdos, bem como a resolução de problemas, através de fichas formativas e manipulação de materiais pedagógicos.

Referindo-nos, de seguida, ao objetivo *desenvolver competências de interpretação, seleção e organização da informação, a fim de adquirir conhecimentos acerca da História e Geografia de Portugal*, a área disciplinar de História e Geografia de Portugal prestou um especial contributo, na medida em que recorreremos aos esquemas-síntese em sessões de revisão de conteúdos. É de destacar o esquema-síntese acerca do

conteúdo *Os povos mediterrânicos na Península Ibérica* (Anexos Q e R), uma vez que deste esquema se tornou possível a mobilização e consolidação de conhecimentos de uma forma dinâmica. Sabendo que os alunos demonstram especial motivação pela realização de atividades diversificadas, consideramos o recurso em questão uma estratégia para responder a essa característica da turma, envolvendo-os no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que proporciona, através da representação gráfica uma melhor compreensão dos conceitos e das ideias expressas que são mais relevantes interiorizar.

4.3.2. Contributo das áreas curriculares para a concretização dos objetivos gerais da investigação

Enunciamos, de seguida, o contributo das áreas curriculares para a concretização dos objetivos de investigação, a saber i) *identificar o contributo de esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização de informação* e ii) *refletir sobre as potencialidades da construção de esquemas síntese a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita*.

Como tal, importa destacar as áreas disciplinares de Estudo do Meio, História e Geografia de Portugal e Português. Primeiramente, é de realçar, em Estudo do Meio, a construção dos esquemas organizadores acerca dos conteúdos lecionados, tais como os mapas conceituais *O que sabemos acerca do 25 de abril?* (Anexo S) e *O que sabemos sobre os astros?* e os esquemas-síntese *A Revolução dos cravos – 25 de abril de 1974* (Anexo T) e *Os solos*.

Também a realização de uma ficha formativa, com base num esquema-síntese, acerca de Alcântara constituiu uma mais-valia na consolidação dos conhecimentos acerca do tema.

No que respeita, a História e Geografia de Portugal (2º CEB) a atividade que envolvia a utilização do esquema-síntese *Os povos mediterrânicos na Península Ibérica*, permitiu verificar as potencialidades deste instrumento de trabalho na revisão do tema.

Por fim, enunciando as atividades da área disciplinar de Português, destacamos a construção da caderneta de cromos *À volta de Portugal em 21 cidades* (Anexo U), a qual integrou a sequência didática *A volta a Portugal em 21 cartas*, na exploração de

conhecimentos acerca de cidades do nosso país, bem como na aquisição de conceitos relacionados com o conteúdo.

Por fim, consideramos fundamental explicitar que este instrumento se adequou aos contextos socioeducativos e permitiu uma participação ativa dos alunos, desenvolvendo assim aprendizagens significativas como pressupõe.

V – Avaliação

5.1. Avaliação das aprendizagens dos alunos

A função de avaliar corresponde a uma análise cuidada das aprendizagens conseguidas face às aprendizagens planeadas, o que se vai traduzir numa descrição que informa professores e alunos sobre os objectivos atingidos e aqueles onde se levantaram dificuldades. (...) A classificação, por seu turno, transporta para uma escala de valores a informação proporcionada pela avaliação, permitindo comparar e seriar resultados e servindo de base a decisões relativas à promoção ou não dos alunos no sistema escolar.

(Ribeiro, s/d, citado em Pais & Monteiro, 2002, p. 51)

Sendo a avaliação parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, torna-se pertinente a adequada utilização de diferentes modalidades, técnicas e instrumentos avaliativos, a fim de se efetuar uma apreciação mais justa e objetiva do desempenho dos alunos.

Como tal, e de acordo com Pais e Monteiro (2002), a avaliação “permite a recolha sistemática de informação e a formulação de juízos para a tomada de decisões adequadas às necessidades dos alunos e do sistema educativo” (p.43). Neste sentido, o professor deve incluir, na sua prática diária, hábitos desta natureza, os quais revelam o percurso de aprendizagem de cada aluno, possibilitando assim um maior conhecimento do nível em que cada um se encontra, sempre na perspectiva de uma melhoria do seu desempenho.

Podemos, assim, afirmar que, durante toda a nossa intervenção pedagógica, recorreremos às três principais modalidades de avaliação: diagnóstica, formativa e sumativa.

Segundo Jorba e Sanmarti (2003), a avaliação diagnóstica é realizada num momento prévio à intervenção, tendo como principal objetivo identificar o ponto de desenvolvimento em que o aluno se encontra e assim poder partir para o processo de ensino e aprendizagem, adaptando-o às necessidades, por um lado do grande grupo, e por outro de cada um dos discentes. Já a avaliação formativa, e segundo Scriven (1991, citado em Pais e Monteiro, 2002), esta assegura a adequação da prática, tendo em conta as características dos alunos, salvaguardando, assim, as diferenças individuais de cada um. Quanto à avaliação sumativa, e em consenso com Ribeiro (s.d., citado em Pais e Monteiro, 2002), esta remete para um balanço de resultados que ocorre no final de um dado período letivo, permitindo, não só verificar se os objetivos, inicialmente definidos, foram atingidos, como também apresentar uma classificação avaliativa.

Assim sendo, e baseando-nos neste quadro teórico, torna-se pertinente referir que utilizámos as três modalidades de avaliação em diversos momentos da intervenção, tanto durante a observação dos contextos escolares, como ao longo da prática pedagógica. Neste sentido, recorreremos essencialmente a duas técnicas avaliativas, nomeadamente à observação direta e participante de atitudes e comportamentos das crianças e à análise documental. A observação direta dos comportamentos do discente é vantajosa, na medida em que permite “colher dados no momento em que estão a acontecer, sendo portanto reais e fidedignos” (Sampaio, 1993, p.7). Também a análise das suas produções possibilita “a melhoria do aluno, fornecendo informações relativas à progressão da sua aprendizagem” (Pereira & Azevedo, 2005, p.91).

Todos estes dados recolhidos foram registados em grelhas construídas para o efeito. De facto, e segundo Morales (1979, citado em Pais e Monteiro, 2002), os instrumentos de avaliação permitem o registo credível da informação, a qual desencadeia todo o percurso avaliativo. Deste modo, durante a nossa intervenção, recorreremos a grelhas de registo de observação e de avaliação, bem como a fichas de trabalho. Torna-se ainda pertinente referir que procedemos à apreciação, não só das aprendizagens dos alunos, como também das competências sociais.

Relativamente à área disciplinar de Português, foi nosso propósito diversificar os materiais disponibilizados aos alunos, assim como as estratégias a privilegiar no decorrer das sessões: promovemos a exploração da obra literária *Os Contos de*

Perrault, de Maria Alberta Menérez; aplicámos a sequência didática “Uma aventura à volta de cartas”, a qual permitiu uma abordagem relativamente à carta como género textual, e ao texto descritivo como sequência prototípica; implementámos não só a Rotina de Leitura, mas também a Oficina de Escrita, de modo a potenciar o desenvolvimento das competências de leitura e escrita. É de reforçar que todas estas experiências de aprendizagem se mostraram verdadeiramente enriquecedoras, como é possível observar mediante a análise das grelhas de registo de observação.

No que se refere à competência de compreensão oral (Anexo W), é de destacar que os alunos, na avaliação sumativa, respondem oralmente, com maior frequência, a questões acerca do que ouviram, bem como demonstram maior atenção e interesse pelo que ouvem, ao contrário do que se verificava na avaliação diagnóstica.

A avaliação em torno da competência de expressão oral (Anexo Y) reflete que os alunos apresentam melhores resultados no relacionamento de informação lida com os conhecimentos exteriores ao texto, assim como referem as informações mais importantes da história. Para tal, podemos afirmar que, ao longo da intervenção, fomos apelando ao desenvolvimento desta competência, sendo, gradualmente, estimulada em momentos de debate e de discussão em pequeno e/ou em grande grupo. Podemos, desde já, referir que, e de acordo com os resultados da avaliação sumativa, a maioria dos alunos desenvolveu positivamente esta competência, uma vez que se tornaram mais participativos e críticos aquando dos momentos coletivos.

Quanto à competência da leitura (Anexo X) constata-se na grelha de avaliação sumativa que os descritores em que os alunos demonstraram maior progressão são os que se referem à localização de informação a partir de palavras-chave, bem como da deteção de informação essencial e acessória, uma fragilidade apresentada na grelha de avaliação diagnóstica.

Recuperando dados recolhidos aquando da avaliação diagnóstica no que remete para a competência da escrita (Anexo Z), verificámos que este grupo de alunos demonstrava grande dificuldade na planificação e revisão de textos, bem como na organização da informação através de esquemas. Já na avaliação sumativa, é possível concluir que houve uma melhoria, ainda que de uma forma mais marcada no último descritor mencionado. Sendo que, uma das fragilidades apresentadas pela

turma de 1º CEB remetia para a seleção de informação a partir de textos, bem como da sua organização e divulgação, o que nos foi possível foi uma evolução positiva a partir de atividades de construção de esquemas, com base em textos, entre as quais uma atividade de pesquisa relativa às cidades de Portugal. O recurso à elaboração de esquemas-síntese revelou-se, portanto, de grande pertinência no sentido de estimular os alunos no desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação, seleção, organização e memorização de informação.

Embora de forma não tão significativa, os alunos demonstraram igualmente bons resultados ao nível da escrita e do CEL, os quais pudemos observar durante a análise e correção de fichas de trabalho. Através da grelha de registo de observação do CEL (Anexo AA), facilmente verificámos que a progressão dos alunos se centrou na distinção de classes e subclasses de palavras, assim como na aplicação de regras de flexão. Apresentaram, portanto, melhores resultados em atividades que pressupunha que distinguíssem nomes próprios, comuns e coletivos.

No que se refere à área da Matemática (Anexo AB), e perante a avaliação inicial, observámos que nem todos os alunos se mostravam capazes de resolver problemas que envolvessem a partilha equitativa, demonstrando, portanto, dificuldades em ler/escrever números na forma de fração. Verificámos também que muitos alunos da turma não conseguem escrever os números por ordens, limitando-se a fazê-lo por classes. Em contrapartida, e de uma forma geral, apresentavam melhores resultados ao comparar números naturais, utilizando os símbolos de maior, menor ou igual.

Neste sentido, e numa fase introdutória da nossa intervenção, promovemos o estudo dos números racionais, mais especificamente das frações, privilegiando a manipulação de materiais, com o propósito de promover aprendizagens ativas e significativas. Verificámos, assim, um progresso notável face ao domínio destes conteúdos, ainda que permanecessem algumas dificuldades na adição de frações de denominadores diferentes.

Numa fase posterior, fomentámos a abordagem das unidades de medida do sistema métrico, focando-nos nos conceitos de comprimento, perímetro e área, mediante a realização de atividades de exploração em pequenos grupos. Por último, com base na comparação dos dois momentos de avaliação, é de salientar a implementação da

rotina de cálculo mental, cujos resultados nos permitiram concluir que os alunos melhoraram o seu desempenho na resolução de problemas, bem como na explicitação e justificação de estratégias. Tal deve-se ao facto de termos proporcionado diversas sessões destinadas à exploração de situações problemáticas, o que acreditamos ter sido uma mais-valia no processo de ensino e aprendizagem.

Destacando o cálculo mental (Anexo AC), uma vez que esteve implícito numa rotina implementada durante a intervenção, ao compararmos os dados recolhidos nos dois momentos de avaliação, podemos explicitar que na avaliação sumativa, todos os alunos já partilhavam estratégias de cálculo mental, ao contrário do que acontecia no momento de diagnóstico, pois apenas nove alunos se demonstravam à-vontade para o fazer.

No que respeita à área disciplinar de Estudo do Meio (Anexo AD), promovemos a sua abordagem numa vertente não só social, mas também natural. Para tal, mostrou-se imprescindível realizar um levantamento das conceções prévias dos alunos relativamente aos seus conhecimentos, quer sobre passado nacional, nomeadamente a *Revolução dos Cravos*, quer sobre as rochas, os tipos de solos, as formas de relevo, os meios aquáticos, os astros e as propriedades luz.

Neste sentido, a avaliação diagnóstica demonstrou que as maiores dificuldades dos alunos constituíam o reconhecimento de características do meio local, especialmente, no que respeita às rochas e ao solo. Quanto às restantes temáticas, é de salientar que os alunos apresentaram bons resultados, o que nos leva a crer que desenvolveram aprendizagens significativas em anos anteriores. No entanto, é possível identificar algumas conceções alternativas, visto que uma grande parte dos elementos da turma considerava, não só que o espelho é transparente, como também que o vidro reflete a imagem. Ainda é de realçar que, ao ilustrar o céu noturno, alguns alunos desenhavam a lua, não identificando as estrelas. De modo a eliminar tais conceções, privilegiámos diversas atividades práticas, com recurso a materiais manipuláveis, as quais potenciaram uma efetiva construção de conhecimento, o que se reflete inequivocamente nas grelhas de registo de avaliação. É de salientar a inequívoca pertinência da mobilização de esquemas-síntese e mapas conceituais como ferramentas facilitadoras das aprendizagens dos alunos, pois contribuem para o

estudo sistematizado de um conteúdo lecionado, bem como criam oportunidades de trabalho individual e em grupo.

Ao analisarmos as grelhas de avaliação referentes ao temas *os astros*, no qual os alunos apresentaram concepções alternativas mais marcadas, é possível afirmar que mediante os indicadores *reconhecer a lua como um planeta secundário da Terra e reconhecer o Sol como uma estrela*, verificámos uma mudança das concepções inicialmente apresentadas pelos alunos, denotamos uma evolução positiva.

Relativamente às Expressões Artísticas, e uma vez que investimos, igualmente, na realização de tarefas desta natureza, consideramos que, no geral, as crianças não revelaram dificuldades significativas na exploração das mesmas. Apenas o aluno com Paralisia Cerebral apresentou fragilidades mais marcadas, estando continuamente dependente de alguém para realizar qualquer tarefa. No que diz respeito à Educação Físico Motora, podemos afirmar que a maioria os alunos concretizaram os desafios enquadrados nos blocos de Jogos e de Atividades Rítmicas Expressivas, uma vez que, na planificação das mesmas, não descurámos a inclusão do aluno com Espinha Bífida, tendo, portanto, promovido atividades acessíveis ao mesmo. É de realçar que, embora não participando ativamente na sessão, a criança com Paralisia Cerebral não deixou de estar em interação com os colegas, o que potenciou a sua inclusão no grupo.

Assim, mediante a análise das grelhas de registo de observação, em Expressão Plástica (Anexo AE), os alunos demonstram melhores capacidades na utilização de materiais para a sua composição plástica. Na área de Expressão Musical (Anexo AF), denota-se, através da mancha de cor, que significativamente todos cantam em grupo, com intencionalidade expressiva, em métrica e em binária, usando a memória. No que se refere à Expressão Dramática (Anexo AG), perante a avaliação sumativa, o indicador *improvisa, cooperando/interagindo, com os colegas de grupo* apresenta os melhores resultados da turma. Por conseguinte, em Expressão Físico-motora (Anexo AH), no bloco de *Jogos* todos os alunos se envolvem na dinâmica de jogo e realizam adequadamente posições de equilíbrio. No bloco de atividades rítmicas expressivas, os alunos revelam-se capazes de realizar adequadamente movimentos corporais representando ideias e personagens. Apontando agora para os resultados obtidos aquando da análise das competências sociais, é-nos possível afirmar que

promovemos efetivamente o seu desenvolvimento por parte dos alunos, levando-os a ajustar a sua postura e atitudes ao contexto de sala de aula. É ainda de referir que a nossa prática teve um impacto positivo, por um lado, na motivação e no interesse dos discentes na realização das tarefas, e por outro, na autonomia que estes demonstravam na concretização das mesmas.

Relativamente à intervenção no 2.º CEB, e no que se refere à disciplina de História e Geografia de Portugal, os alunos desenvolveram aprendizagens relacionadas com os seguintes conteúdos: *as comunidades agropastoris da Península Ibérica; os povos mediterrânicos na Península Ibérica; e, finalmente, os romanos na Península Ibérica.*

Para a respetiva análise das aprendizagens, e promovendo uma avaliação formativa, prevemos a realização de minifichas (Anexos AI e AJ), com o propósito de, não só consolidarmos os conteúdos lecionados, bem como de identificar as fragilidades dos alunos. Deste modo, e destacando a minificha sobre *as comunidades agropastoris e os povos mediterrânicos na Península Ibérica*, torna-se importante refletir sobre a concretização da atividade e os resultados mencionados numa grelha de registo de avaliação, na qual é possível verificar que a maioria dos alunos obteve uma classificação positiva, sendo portanto a média da turma de 70%. Contudo, é também de salientar que três alunos apresentaram uma nota negativa, ainda que só uma se revele preocupante, pois obteve 0%, sendo que os restantes se aproximaram da classificação positiva (cerca de 48%).

Tendo em conta que o conteúdo *Os povos mediterrânicos na Península Ibérica*, foi abordado através de um esquema-síntese que permitiu a mobilização e consolidação de conhecimentos, é-nos possível considerar que esta estratégia facilitou não só a motivação dos alunos por aprendizagens diversificadas como também se tornou fundamental para a melhoria do seu desempenho na organização das informações. Através deste instrumento, proporcionámos um entendimento significativo do tema, pois os alunos demonstraram relacionar e mobilizar os conhecimentos previamente adquiridos, quer durante as sessões, quer na minificha acima mencionada.

Partindo ainda destas especificidades, é possível reconhecer a motivação dos alunos perante este tipo de aprendizagens, uma vez que se revelaram participativos na sequencialidade das ideias expressas no esquema.

Assim, e no global, importa referir que se denotou uma evolução das aprendizagens por parte dos discentes. Como tal, é de destacar, não só o desenvolvimento de competências sociais (Anexo V), como também o desempenho positivo das turmas, em geral, fatores que se refletiram nas classificações dos alunos.

5.2. Reflexão da investigação

Posteriormente à avaliação das aprendizagens dos alunos de 1.º e 2.º CEB, face aos objetivos da intervenção e à prática desenvolvida, torna-se pertinente realizar uma apreciação reflexiva acerca dos objetivos gerais da investigação, um elemento comum aos dois ciclos. Para tal, recorreremos à elaboração de alguns indicadores de avaliação, os quais nos permitem verificar se os objetivos foram ou não atingidos, sistematizados na tabela *objetivos gerais da investigação* (Anexo AK), que estabelece a relação entre os objetivos gerais, os indicadores, as atividades que contribuíram para a sua concretização e os instrumentos que privilegiamos para recolher dados no processo de avaliação.

Retomando a problemática, *a utilização de esquemas-síntese e mapas conceituais constitui-se como uma estratégia com um impacto positivo no desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação, assegurando também a aquisição e mobilização de técnicas de expressão escrita, e os objetivos gerais da investigação que definimos: i) identificar o contributo de esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização de informação e ii) refletir sobre as potencialidades da construção de esquemas síntese a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita*, elaboraremos um balanço final do percurso de investigação a que nos propusemos.

Neste sentido, e tendo em conta que os alunos do 1.º CEB (Anexo AL), revelaram, desde cedo, fragilidades na leitura, interpretação, seleção e organização da informação a partir de textos, podemos registar a sua evolução no que diz respeito a estas competências. A partir das atividades realizadas nas áreas disciplinares de Português e de Estudo do Meio, foi possível explorar as potencialidades dos esquemas-síntese e mapas conceituais na aquisição e mobilização de conhecimentos relacionados com a História e Geografia. Destacamos a construção do mapa

conceitual sobre o que sabemos acerca do 25 de abril? o esquema-síntese a revolta dos cravos – 25 de abril de 1974 e a construção da caderneta de cromos a volta a Portugal em 21 cidades.

É importante, antemão, referir que estas atividades partiam da leitura de textos, quer disponibilizados na implementação das atividades, quer resultantes de pesquisas realizadas pelos alunos, para a organização da informação.

Assim, e de acordo com os resultados obtidos, importa referir que os alunos se mostraram capazes de *identificar o contributo de esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização de informação*, uma vez que demonstraram melhores capacidades de leitura de diferentes tipos de texto, na localização de informação a partir de palavras-chave, na mobilização de conhecimentos, na transformação parcial, ou total de textos lidos em mapas conceituais e esquemas e na deteção de informação essencial e acessória.

É, então, possível afirmar que se denotou uma evolução positiva perante esta finalidade, ao compararmos a avaliação diagnóstica destas competências com a avaliação sumativa. A maior parte dos alunos, cerca de quinze alunos, apresentou uma progressão significativa, revelando, por isso, que os esquemas organizadores se constituem inequivocamente facilitadores das aprendizagens, não só por proporcionarem aprendizagens ativas e significativas, como também pelo facto de se associarem aos fatores de motivação.

Afunilando a análise das grelhas de avaliação diagnóstica e de avaliação sumativa, verificamos que nos indicadores *localiza a informação a partir de palavras-chave, mobiliza conhecimentos e transforma parcial, ou totalmente, textos lidos em mapas conceituais e esquemas*, os alunos revelam melhores resultados. No último indicador supracitado, na avaliação diagnóstica, apenas dez alunos, entre os quais um com dificuldade, conseguiram realizar essa transformação. Todavia, na avaliação sumativa, já, apenas um aluno não se revelou capaz e sete demonstraram precisar de ajuda para a realizar.

Através da avaliação às atividades relacionadas com o conhecimento do passado nacional, no que remete ao 25 de abril de 1974 (Anexo AN) , verificamos que a turma, no global, correspondeu às expectativas, sendo possível observar melhorias no seu desempenho no decorrer das atividades ao longo da intervenção realizada.

Na construção do mapa conceitual *o que sabemos sobre o 25 de abril?* apenas nove alunos associavam valores democráticos ao feriado nacional. No entanto, no decorrer da intervenção, e conseqüentemente, na abordagem do tema, apenas um aluno revelou ter dificuldades na compreensão dessa correspondência.

Relativamente à atividade *construção de um esquema-síntese sobre as cidades de Portugal!* (Anexo AO), que previa tarefas de pesquisa, leitura, seleção, interpretação e organização da informação, podemos concluir que os alunos atingiram os objetivos propostos, completando assim uma caderneta de cromos com esquemas-síntese acerca da respetiva cidade estudada. Destacamos a satisfação perante esta atividade, não só por integrar uma sequência de atividades de exploração de cartas sobre Portugal, mas também pelo facto de cada um dos alunos construir o próprio esquema com base nos conhecimentos adquiridos durante a sua implementação.

De acordo com Karling (1991), os recursos que um docente possa utilizar em contexto de sala de aula irão auxiliá-lo no processo educativo. Os materiais que utiliza na abordagem dos conteúdos contribuem para a comunicação, compreensão e a estruturação da aprendizagem cognitiva, visto que desempenham diversas funções: despertam o interesse do aluno, e por conseguinte, o gosto pelo estudo; permitem uma melhor compreensão dos conteúdos; auxiliam na motivação para a aprendizagem; e, entre outros aspetos, tornam as aulas mais dinâmicas

É de referir que os esquemas, enquanto materiais esteticamente atrativos, permitem a hierarquização da informação através de cores e linhas de ligação, com o intuito de captar a atenção do leitor e destacar as ideias-chave relacionadas com os objetos de estudo.

Mediante a segunda finalidade desta investigação, ou seja, *refletir sobre as potencialidades da construção de esquemas síntese a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita*, cujos indicadores se definem na tabela x, pretendemos salientar que verificámos igualmente uma evolução positiva no desenvolvimento da competência de escrita, no que se refere à aquisição e mobilização de técnicas de expressão escrita. Todavia, e sendo nosso propósito primordial que os alunos se revelassem capazes de utilizar esquemas para selecionar, registar e organizar a informação bem como de escrever diferentes tipos de texto

mediante proposta do professor, reconhecemos que este último indicador subsistiu enquanto fragilidade.

Ao compararmos a avaliação diagnóstica e a avaliação sumativa, face ao indicador respeitante à escrita de textos a partir de esquemas, verificamos que os alunos ainda demonstram algumas dificuldades, sendo portanto relevante uma continuidade da implementação de atividades desta natureza.

No momento inicial da avaliação, os dezanove alunos da turma não utilizavam os esquemas-síntese para selecionar, registar e organizar, bem como não escreviam diferentes tipos de texto mediante a proposta do professor, neste caso esquemas-síntese. Já num momento de avaliação final, a evolução revelou-se no facto de dezasseis alunos se revelarem capazes de atingir o primeiro indicador, três apresentarem alguma dificuldade e apenas um não o concretizar. No que se refere ao indicador *escrever diferentes tipos de texto mediante a proposta do professor*, que alude ao objetivo da construção de esquemas a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita, nove alunos continuaram a não conseguir realizar atividades desta natureza. Ao mesmo tempo, dos restantes alunos, quatro revelaram necessitar de apoio e seis demonstraram-se capazes de o fazer sem qualquer dificuldade.

Perante a atividade do esquema-síntese acerca de Alcântara (Anexos AP e AQ), que focava este objetivo, é possível concluir, através da grelha de registo de avaliação, que os alunos obtiveram uma classificação positiva, sendo que a média da turma está num patamar satisfatório, com aproximadamente cerca de 58%. Importa ainda referir que as fragilidades identificadas são relativas à questão 3 que previa a redação de um texto informativo, com base nas informações presentes no esquema disponibilizado. Como tal, seria importante reforçar esta competência através de mais atividades que pressupusessem esta técnica de escrita.

Relativamente ao 2.º Ciclo, e tendo por base a utilização do esquema-síntese numa sessão de revisões sobre *os povos mediterrânicos na Península Ibérica*, a avaliação sumativa realizada a partir de uma minificha, permite-nos verificar que os alunos adquiriram os conhecimentos previstos relacionados com o conteúdo.

Ao pretendermos refletir sobre as potencialidades dos esquemas no desenvolvimento das aprendizagens dos alunos em História e Geografia de Portugal, consideramos,

com base na observação direta e na minificha realizada, que os alunos alcançaram os objetivos desta investigação (Anexo AM). A minificha, enquanto elemento de avaliação da utilização dos esquemas organizadores na aquisição e consolidação de conteúdos, reflete o impacto positivo desta ferramenta, pois a turma obteve uma classificação média de 70%.

Focando-nos na problemática que centra as competências de leitura e escrita na utilização dos esquemas-síntese, podemos afirmar que ao ler e analisar esquemas, os alunos adquirem e consolidam conhecimentos, tal como verificamos na intervenção. Sem outras ferramentas, os esquemas-síntese, revelam-se primordiais permitindo, portanto, um entendimento significativo dos temas.

É relevante referir que o objetivo onde se evidencia a maior evolução das aprendizagens, por parte dos alunos, consiste no objetivo referente à leitura, seleção, interpretação e organização da informação. É de comparar a mancha de cor, entre as grelhas de avaliação diagnóstica e de avaliação sumativa, evidenciando assim os esforços com esse propósito,

Partindo desta reflexão, concluímos que os esquemas-síntese e os mapas conceituais são recursos que envolvem os alunos no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que lhes proporcionam, através de uma representação gráfica, uma melhor compreensão dos conceitos e ideias expressas que são fundamentais interiorizar.

Como tal, é de realçar que os esquemas organizadores estruturam os conhecimentos, quer prévios, quer adquiridos, de forma clara e objetiva, sintetizando as aprendizagens realizadas e fomentando um aprendizagens significativas aquando da abordagem e consolidação de um tema ou conteúdo.

Por fim, numa perspetiva de progressão, defendemos que os esquemas referidos permitem não só estruturar a informação, mas também relacioná-la. Quer em Estudo do Meio (EM) social, quer em História e Geografia de Portugal (HGP), constituem-se instrumentos pertinentes na hierarquização da informação, apresentando uma abordagem global que prevê as vivências dos alunos e a sua compreensão face ao tempo, ao espaço, ao ambiente social, às inter-relações e ao saber histórico, conceitos de ambas as áreas disciplinares.

VI – Considerações finais

É muito simples: só se vê bem com o coração.

O essencial é invisível para os olhos...

(Antoine de Saint- Exupéry, 1946, p. 74)

Chegando ao fim deste relatório e, por conseguinte, da intervenção e investigação no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, enquanto mestrado profissionalizante, torna-se importante refletir acerca de todo o percurso, com o propósito de tomar consciência das potencialidades e fragilidades deste trabalho, do impacto e do sentido da prática pedagógica na formação profissional e pessoal, das necessidades de formação, bem como refletir sobre as expectativas criadas para o futuro enquanto professora.

No que diz respeito ao tópico primordial desta reflexão, nesta experiência o que ganhou significado foram as histórias e os ensinamentos dos professores e dos alunos das escolas onde ocorreu a intervenção educativa. O clima saudável que se proporcionou permitiu uma aprendizagem significativa aquando a prática pedagógica, pois revelou-se fundamental para manter uma postura afetiva e ao mesmo tempo assertiva, incentivar os alunos para as aprendizagens, compreendendo as suas preferências e necessidades e criar estratégias que os motivassem e lhes permitissem alcançar os objetivos definidos na ótica escolar, bem como na ótica pessoal, de modo prevalecer o sucesso e o entendimento significativo.

Em ambas as turmas, a relação pedagógica criada foi marcante e, ao mesmo tempo, distinta. Os grupos eram bastante diferentes, apelando, neste sentido, a uma adaptação de estratégias no sentido de criar impacto no desenvolvimento das suas aprendizagens. Enquanto a postura dos alunos de 5.º ano era mais distante, os alunos de 3.º ano demonstravam maior afeto em todos os momentos da ação desenvolvida. Prevaecem os alunos com NEE, pois enriqueceram o trabalho em volta da diferenciação pedagógica. Destaco o aluno com Paralisia Cerebral e o trabalho desenvolvido no sentido de inclui-lo em todas as atividades realizadas.

A reflexão perante a evolução positiva dos alunos e, conseqüentemente, a melhoria do desempenho escolar, torna inequivocamente o trabalho desenvolvido enriquecedor e gratificante.

Quer no 1.º Ciclo, quer no 2.º CEB, a relação estabelecida com os professores cooperantes torna-se fundamental, pois através do feedback e das sugestões é possível identificar o percurso a seguir. Segundo Pugach e Johnson (1995, citado em Silva, 2002) a cooperação entre professores tem como objetivo apoiar os colegas nas suas dificuldades, facilitar e promover o desenvolvimento dos colegas nas diferentes tarefas, partilhar experiências e prescrever medidas que devem ser implementadas no contexto escolar. Favorece, deste modo, a aprendizagem recíproca e o desenvolvimento de relações sociais e profissionais (Gable & Manning, 1997,1999, citado em Silva, 2002), o que ajuda os professores a lidar com os êxitos e frustrações decorrentes da atividade docente. Como tal, esta cooperação e o ambiente agradável que se verificou, constituiu um contributo para uma maior dedicação, confiança e segurança na intervenção.

A observação, o planeamento, a ação, a avaliação, a comunicação e a articulação, como intenções de um processo educativo também se revelaram potencialidades na prática, visto que ajudam a atender aos pormenores, pequenos gestos e atitudes indispensáveis num professor. Ao permitir que os grupos aprendam e deem significado às suas aprendizagens, através da integração curricular e da implementação de princípios que orientam a prática pedagógica, contribuiu para maior atenção e preocupação com o “amanhã”.

De acordo com Maria Montessori (s.d.), “a tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, num ambiente previamente organizado, e depois se abster de interferir”. Como tal, o professor deve ocupar um lugar de orientador da prática pedagógica, no sentido em que, por um lado, potencia aos alunos experiências significativas de aprendizagem, e por outro, permite que estes as explorem com autonomia.

Em linhas gerais, considero ter manifestado uma atitude responsável e empenhada, dentro e fora da sala de aula, revelando segurança, disponibilidade afetiva total para com os alunos, procurando responder com tranquilidade às suas urgências e dúvidas. Por outro lado, preocupei-me, essencialmente, em ser assídua e pontual nas minhas intervenções, refletir e fundamentar as opções metodológicas que tomava, cumprir os prazos de entrega das planificações, construir materiais didáticos adequados e

atrativos, de modo a promover a aquisição de aprendizagens significativas e diversificadas e implementar atividades que permitissem aos alunos adquirir os conteúdos propostos e atingir os objetivos a que nos propusemos.

No desempenho do papel de professora, é mais simples dar mais valor ao trabalho desenvolvido pelos profissionais. De acordo com Augusto Curry (2008) “os professores não são valorizados socialmente como merecem (...), vivem no anonimato da sala de aula, mas são eles que têm o poder de causar uma revolução social. Com uma das mãos, eles escrevem no quadro, com a outra, movem o mundo, pois trabalham com a maior riqueza da sociedade: a juventude. Cada aluno é um diamante que, bem lapidado, brilhará para sempre.”

No processo de reflexão, as maiores fragilidades identificadas constituem-se na avaliação diária, na gestão do tempo e na constante preocupação em cumprir os programas. É fundamental que todos os alunos consigam desenvolver as aprendizagens, de modo a atingir os objetivos definidos. Como tal, a pressão de cumprir programas e a obrigação de “seguir” com o ensino e aprendizagem dos conteúdos revela-se uma frustração quando todos os alunos não adquirem os conhecimentos necessários.

No decurso da intervenção, ao planificar as sessões, planificava simultaneamente os indicadores e instrumentos de avaliação. No entanto, enquanto estava a intervir a dinâmica das sessões nem sempre me permitia avaliar todos os alunos segundo todos os indicadores selecionados e naturalmente essa foi uma das minhas preocupações, ainda que com o decorrer do tempo se tenha tornado mais fácil.

Relativamente ao trabalho que remete para a questão investigativa, importa referir que foi ao encontro das minhas expectativas. Partindo das características das turmas e das fragilidades identificadas na leitura, interpretação, seleção e organização da informação através de uma técnica de escrita como os esquemas, pressupunham-se atividades diversificadas e adaptadas aos contextos. Foi possível concluir, através das avaliações diagnóstica e sumativa, a evolução positiva dos alunos, o que confere significado ao trabalho desenvolvido.

Realço que a intervenção educativa em ambos os ciclos e a investigação sobre os *esquemas organizadores facilitadores da aprendizagem em História e Geografia* foram uma mais-valia na minha formação pessoal e profissional, principalmente pelo desafio,

tendo-me deixado bastante satisfeita com o percurso realizado. Destaco que orientar e organizar uma turma de 28 alunos, no 2.º CEB, e uma turma de 20 alunos com diferenças tão acentuadas no que respeita às aprendizagens e aos níveis de ensino, entre os quais a quantidade de alunos com NEE, exige mais esforço e por isso confirmei que a ação pedagógica presente, não dependeu só das circunstâncias e das condições apresentadas em ambas as escolas, como também dependeu da dedicação e o investimento pessoal feito para que as mesmas fossem bem-sucedidas.

Tal êxito foi também possível pelas orientações dos professores da Escola Superior de Educação de Lisboa, quer na elaboração dos planos de intervenção, quer na elaboração deste relatório final que procura refletir o meu desempenho na prática de ensino supervisionada em 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Por fim, saliento novamente o facto deste percurso me consciencializar ainda mais da responsabilidade da atividade docente, pois o professor é responsável não só pelas aprendizagens didáticas que desenvolve como pelo crescimento dos alunos enquanto seres sociais. Durante a minha prática pedagógica, principalmente nas chamadas de atenção à turma pelo seu comportamento ou devido a comentários dos alunos decorrentes de situações várias, procurei inculcar princípios e valores fundamentais, na minha perspetiva, para a vida em sociedade.

Referências Bibliográficas

- Afonso, F. (2012). *PES em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Bragança: Escola Superior de Educação.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e Práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta
- Alonso, L. (2002). Para uma Teoria Compreensiva sobre Integração Curricular. *GEDEI*, pp. 62-88.
- Amado, J.; Freire, I.; Carvalho, E. & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores. *Sísifo*. In *Revista de Ciências da Educação*, 8, pp. 75-86.
- Amor, E. (2006). *Didática do Português – fundamentos e metodologias*. Lisboa: Texto Editores.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: a dimensão textual*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Boni, V., Quaresma, J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Brasil
- Buchweitz, B. e Moreira, M. C. (s/d) *Novas estratégias de ensino e aprendizagem – Os mapas conceptuais e o Vê epistemológico*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Porto: ACIME.
- Correia, M. (2009). *A observação participante enquanto técnica de investigação*. Beja: Instituto Politécnico de Beja
- Cunha, P. (1996). A Relação Pedagógica. In P. Cunha, *Ética e Educação* (pp. 53-68). Lisboa: UCP Editora.
- Curto, P. (1999). *A Escola e a Indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Cury, A. (2008). *Filhos Brilhantes, Alunos Fascinantes*. Lisboa: Editora Pergaminho SA.
- Departamento da Educação Básica (1998). *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Giasson, J. (1993). *A compreensão da leitura*. Porto: Edições ASA.
- Grave, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Haigh, A. (2012). *A Arte de Ensinar: grandes ideias, regras simples*. Lisboa: Leya.
- Jorba, J., Sanmartí, N. (2003). A função pedagógica da avaliação. In Ballester, M. et al, *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 23-45). Porto Alegre: Artmed editores.
- Karling, A.A. (1991). *A didáctica necessária*. São Paulo, Ibrasa.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Lisboa: Lidel.
- Matos, J. & Serrazina M. (1996). *Didáctica da Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ministério da Educação. (2001) *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: ME.
- Miranda, L., Morais, C. (2009). *Mapas conceptuais como estratégia de ensino e aprendizagem*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Moreira, M. (1997). *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Porto Alegre: Instituto de Física - UFRGS.
- Niza, S. (2000). *A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem*. In Escola Moderna, nº9.
- Novak, J., Cañas, A. (Janeiro-Junho 2010). A Teoria Subjacente aos Mapas Conceituais e como Elaborá-los e Usá-los. In *Práxis Educativa*, pp. 9-29.
- Oliveira, M. M.; Frota, P. R.; Martins, M. C. (9 Janeiro 2013). Mapas conceituais como estratégias para o ensino de educação ambiental. In *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, pp: 61-72.
- Ontoria, A., Luque, A., Gómez, J. (2004) *Aprender com Mapas Mentais – Uma estratégia para pensar e estudar*. São Paulo: Madras.

- Pais, A., Monteiro, M. (2002). *Avaliação - uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Porto: Edições Asa.
- Pereira, L., Azevedo, F. (2005). *Como Abordar... A Escrita no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.
- Pinho, S. (2009). *Formação de Educadores: O Papel do Professor e sua Formação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Ponte, J.P. & Serrazina, M. (2000). *Didática da Matemática do 1.º Ciclo*. Lisboa: Universidade Aberta
- Reis, C. (coord.) et al. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: DGIDC-ME.
- Reis, P. (s/d). Os mapas de conceitos como instrumento pedagógico. In *Perspetivas e Experiências dos Professores*, pp. 114-125.
- Resendes, L. & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor – um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho
- Rodrigues, M. (2002). *Sociologia das Profissões*. Oeiras: Celta Editora.
- Sampaio, J. (1993). *Avaliação na Formação Profissional – técnicas e instrumentos*. Lisboa: Arte-final.
- Saint-Exupéry, A. (1946) *O Príncipezinho*. Portugal: Editora Caravela, Lda.
- Santana, I. (2000). Práticas Pedagógicas Diferenciadas. In: *Escola Moderna*, nº8.
- Serrano, G. (2002). *Educação em Valores – como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Sim-Sim, I. et al (2005). *Necessidades Educativas Especiais: Dificuldades da Criança ou da Escola?*. Porto: Texto Editores.

- Sousa, O., Cardoso, A. (2005). Da língua em funcionamento ao funcionamento da língua. *Palavras - Revista da Associação dos Professores de Português*, pp. 61-69.
- Triviños, A. (1987) *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas
- Tonucci, F. (1986). Contributos para a definição de um modelo educativo: da escola transmissiva à escola construtiva. In *Análise Psicológica*. Volume V. 169-178.
- Yáñez, A. (2008). A língua escrita no primeiro ciclo (6-10 anos): algumas questões consideradas críticas. In O. Sousa, & A. Cardoso, *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (pp. 89-10). Lisboa: CIED.

Anexos.

Anexo A – Tópicos das entrevistas semiestruturadas aos professores cooperantes

Tópicos da entrevista semiestruturada à professora titular de turma do 3.º ano do 1.º CEB

- **Caracterização da turma**
- **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**
- **Modos de intervenção pedagógica**
- **Estratégias de diferenciação pedagógica**
- **Materiais utilizados no processo de ensino aprendizagem dos alunos**
- **Constituição da equipa educativa**
- **Horários**
- **Relação com os pais e encarregados de educação**
- **Avaliação das aprendizagens dos alunos no 1.º e 2.º períodos**
- **Fichas de avaliação implementadas**
- **Finalidades educativas e princípios orientadores da ação pedagógica**

Tópicos da entrevista semiestruturada aos professores cooperantes da turma do 5.º ano do 2.º CEB

- **Caracterização da turma**
- **Alunos com Necessidades Educativas Especiais**
- **Organização das atividades no processo de ensino e aprendizagem**
- **Organização do tempo**
- **Estratégias globais de diferenciação pedagógica**
- **Materiais utilizados no processo de ensino aprendizagem dos alunos**
- **Constituição da equipa educativa**
- **Relação com os pais e encarregados de educação**
- **Avaliação das aprendizagens diagnósticas dos alunos**
- **Fichas de avaliação implementadas**
- **Finalidades educativas**
- **Princípios orientadores da ação pedagógica**

Anexo B – Projetos educativos

Câmara Municipal de Lisboa	Escola	Agrupamento
<ul style="list-style-type: none"> * Programa de Natação Curricular * <i>Lisboa limpa tem outra pinta</i> * Escola segura: Segu-rança rodoviária 	<ul style="list-style-type: none"> * Piquenique de Final de Ano – Parque infantil do Alvito * Projeto Biblioteca * <i>Ateliers</i> de Expressão Plástica: Natal; Carna-val e Páscoa * Construção de painéis: Natal; Dia da árvore; Dia do pai; Dia da mãe; Dia da criança. * Jornal da escola * Hora do Conto – Plano Nacional de Leitura * Festa de Natal * Desfile de Carnaval * Caça ao tesouro: <i>Ovos da Páscoa</i> * Jogos tradicionais * Dia Mundial da Criança * Torneios desportivos interturmas 	<ul style="list-style-type: none"> * <i>Em 2014 foi assim ...</i> * Concurso Literário

Anexo C – Sala de aula do 3.º ano do 1.º CEB



Anexo D – Critérios e grelha de registo de avaliação das fichas diagnósticas de Português (1.º CEB)

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DIAGNÓSTICA DE PORTUGUÊS

3º ANO - 2013/14

GRUPO I – CLASSE E SUBCLASSE DE PALAVRAS – Total: 80 pontos

Item	Descrição dos Níveis de Desempenho	Cotação
1.1.	Transcreve do texto palavras que integram as classes e subclasse indicadas: a) Um nome próprio: Salvador b) Dois nomes comuns: Por exemplo: campos, árvores ... c) Um nome coletivo: bando d) Três verbos: Por exemplo: estavam, parecia, tinham ... e) Dois adjetivos: Por exemplo: verdes, floridos ...	36
	Por cada palavra correta ...	4
	Outra resposta ou não responde.	0
1.2.	Classifica a palavra <u>pássaros</u> quanto ao: a) Grau: Normal b) Número: Plural c) Género: Masculino	9
	Por cada classificação correta ...	3
	Outra resposta ou não responde.	0
2.1.	Indica um sinónimo da palavra sublinhada: Por exemplo: bonita	4,5
	Outra resposta ou não responde.	0
2.2.	Indica um antónimo da palavra sublinhada: Por exemplo: feia	4,5
	Outra resposta ou não responde.	0
3.1.	Reescreve a frase na forma negativa: Naquela manhã de abril, os campos não estavam muito verdes e floridos.	6
	Outra resposta ou não responde.	0
3.2.	Reescreve a frase no singular: Naquela manhã de abril, o campo estava muito verde e florido.	6
	Outra resposta ou não responde.	0
4	Identifica o tempo verbal da palavra sublinhada: Pretérito imperfeito / Passado	5

	Outra resposta ou não responde.	0
4.1.	Preenche a tabela de acordo com o tempo verbal indicado a) Presente: Têm b) Futuro: Terão c) Pretérito Perfeito: Tiveram	12
	Por cada tempo verbal correto ...	4
	Outra resposta ou não responde.	0

GRUPO II – FAMÍLIA DE PALAVRAS – Total: 20 pontos

Item	Descrição dos Níveis de Desempenho	Cotação
1.	Indica quatro palavras que pertencem à família de <u>flor</u> . Por exemplo: florista, floreira, florzinha, florir ...	20
	Por cada palavra correta ...	5
	Outra resposta ou não responde.	0

**Grelha de Registo de Avaliação
Ficha diagnóstica - 3.º ano**

Área disciplinar: Português																			
Competência: Conhecimento Explícito da Língua																			
Grupo	I																II		
Objetivos Específicos	Distinguir nomes, verbos e adjetivos					Classificar palavras			Identificar relações de significado entre palavras		Distinquir frases na afirmativa e negativa	Distinquir frases no plural do singular	Reconhecer e conhecer tempos verbais			Identificar palavras da mesma família			
	Indicadores	Indica:					Classifica quanto ao:			Indica sinónimos de palavras	Indica antónimos de palavras	Reconstrói a frase na negativa	Reconstrói a frase no singular	Indica o tempo verbal da palavra indicada	Escreve verbos de acordo com o tempo verbal indicado			Identifica palavras que pertencem à mesma família	
Nomes próprios		Nomes comuns	Nomes coletivos	Verbos	Adjetivos	Gráu	Número	Género	4.1.a)						4.1.b)	4.1.c)			
Itens	1.1.a)	1.1.b)	1.1.c)	1.1.d)	1.1.e)	1.2.a)	1.2.b)	1.2.c)	2.1.	2.2	3.1.	3.2.	4				1.	TOTAL (%)	
Cotação	4	8	4	12	8	3	3	3	4,5	4,5	6	6	5	3	3	3	20		100
Aluno																			
2 – C.G.	4	8	0	12	8	3	3	3	4,5	0	6	6	5	3	3	0	0		68,5
3 – D.M.	0	4	0	8	0	0	0	0	4,5	0	6	0	5	0	0	0	10	37,5	
6 –																			

I.S.																		
7 – I.F.	0	8	4	0	0	0	0	0	4,5	4,5	6	6	5	3	0	0	15	56
8 – J.F.	4	8	4	12	8	3	3	3	4,5	4,5	6	0	0	3	0	0	20	83
9 – L.V.	4	8	4	8	8	3	3	3	4,5	4,5	6	0	0	3	0	0	20	79
10 – ..D.	0	8	0	0	4	0	0	0	4	4	6	4	5	0	3	0	20	58
11 – M.B	4	4	0	4	8	0	0	0	4,5	4,5	6	6	0	0	0	0	20	61
12 – M.G.	0	0	0	0	0	0	0	0	4,5	4,5	6	0	0	0	0	0	0	15
13 – M.F.	4	8	4	12	8	3	3	3	4,5	4,5	6	6	5	3	3	0	0	77
14 – M.M	4	8	4	12	8	0	0	0	4,5	4,5	6	6	5	3	3	0	10	78
15 – M.A.	0	8	0	0	4	0	0	0	0	0	4	0	0	3	0	0	0	19
16 – M.Ga.	4	8	4	12	8	3	3	3	4,5	4,5	6	6	0	3	3	0	20	92
17 – M.Am.	4	4	4	12	0	3	0	0	4,5	4,5	6	6	5	3	3	3	10	72
18 – M. Ma.	0	4	0	12	0	0	0	0	4,5	4,5	6	6	5	3	0	3	10	58
19 – R.L.	0	8	0	0	0	0	0	0	4,5	4,5	6	0	5	0	0	0	15	43
20 – S.M.	4	8	4	12	8	3	3	3	0	0	6	0	0	0	3	3	15	72
21 – T.V.	4	8	4	8	0	0	0	0	4,5	4,5	0	6	5	0	0	0	5	49

Anexo E – Enunciado da ficha de avaliação diagnóstica de Português

Grupo I – Classes de Palavras

1. Lê atentamente o texto.

Manhã de primavera

Naquela manhã de abril, os campos estavam muito verdes e floridos. Parecia que todos os seres tinham ganho uma nova vida. Até as árvores tinham uma nova roupagem.



Havia muitos pássaros. Andavam, em bando, de cá para lá, e de lá para cá a fazer os seus ninhos. Cada um parecia procurar, cuidadosamente, o local mais bonito e mais seguro para pôr os seus ovos. Uns faziam ninhos nas árvores e outros nos beirais dos telhados.

“Que bela manhã de primavera!” – dizia o Salvador enquanto jogava à bola, no jardim de sua casa, com o irmão.

Emília Marques (Adaptado)

1.1. Transcreve do texto:

- a) Um nome próprio _____
- b) Dois nomes comuns _____
- c) Um nome coletivo _____
- d) Três verbos _____
- e) Dois adjetivos _____

1.2. Classifica a palavra pássaros quanto ao:

- a) Grau _____
- b) Número _____
- c) Género _____

2. Considera a frase.

“Que bela manhã de primavera!”

2.1. Indica um **sinónimo** da palavra sublinhada.

2.2. Indica um **antónimo** da palavra sublinhada.

3. Lê a frase.

“Naquela manhã de abril, os campos estavam muito verdes e floridos.”

3.1. Reescreve a frase na forma negativa.

3.2. Reescreve a frase no singular.

4. Identifica o tempo verbal da palavra sublinhada.

“Até as árvores tinham uma nova roupagem.”

4.1. Preenche a tabela de acordo com o tempo verbal indicado.

a) Presente	Até as árvores _____ uma nova roupagem.
b) Futuro	Até as árvores _____ uma nova roupagem.
c) Pretérito perfeito	Até as árvores _____ uma nova roupagem.

Grupo II – Família de Palavras

1. Indica quatro palavras que pertencem à família de flor.



Anexo F – Critérios e grelha de registo de avaliação das fichas diagnósticas de Matemática (1.º CEB)

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DIAGNÓSTICA DE MATEMÁTICA

3º ANO - 2013/14

GRUPO I – NÚMEROS E OPERAÇÕES – Total: 75 pontos

Item	Descrição dos Níveis de Desempenho	Cotação						
1.	Preenche os espaços, utilizando o sinal de maior (>), menor (<) ou igual (=).	6						
	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 33%; text-align: center;">18 > 10</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">85 < 101</td> <td style="width: 33%; text-align: center;">142 < 245</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">74 = 74</td> <td style="text-align: center;">45 > 41</td> <td style="text-align: center;">89 < 91</td> </tr> </table>		18 > 10	85 < 101	142 < 245	74 = 74	45 > 41	89 < 91
	18 > 10		85 < 101	142 < 245				
	74 = 74		45 > 41	89 < 91				
Por cada resposta correta...	1							
Outra resposta ou não responde.	0							
1.1	Escreve os números anteriores por ordem crescente.	5,5						
	10 < 18 < 41 < 45 < 74 < 85 < 89 < 91 < 101 < 142 < 245							
	Por cada resposta correta...	0,5						
2.	Outra resposta ou não responde.	0						
	Decompõe os seguintes números, conforme o exemplo.	6						
	123 = 100 + 20 + 3;							
	89 = 80 + 9;							
	64 124 = 60 000 + 4 000 + 100 + 20 + 4.							
Por cada resposta correta...	2							
Por cada número incorreto, subtrai-se...	0,5							
Outra resposta ou não responde.	0							

2.1	Escreve, por ordens, os números acima apresentados. 678 = 6 centenas, 7 dezenas e 8 unidades; 123 = 1 centena, 2 dezenas e 3 unidades; 89 = 8 dezenas e 9 unidades; 64 124 = 6 dezenas de milhar, 4 unidades de milhar, 1 centena, 2 dezenas e 4 unidades.	12
	Por cada resposta correta...	3
	Por cada ordem incorreta, subtrai-se...	0,7
	Outra resposta ou não responde.	0
2.2	Descobre os números e pinta-os, na imagem, com cores diferentes. a) 1 centena, 3 dezenas e 2 unidades = 132 b) 9 dezenas e 8 unidades = 98 c) 5 centenas, 1 dezena e 7 unidades = 517 d) 4 unidades de milhar, 3 centenas, 9 dezenas e 5 unidades = 4 395 e) 3 centenas de milhar, 1 dezena de milhar, 7 unidades de milhar, 3 centenas, 2 dezenas e 6 unidades = 317 326	10,5
	Por cada resposta correta...	2
	Pinta o número que se encontra na imagem...	0,5
	Por cada algarismo incorrecto, subtrai-se...	0,5
	Outra resposta ou não responde.	0
3.1	Resolve o seguinte desafio matemático: <i>O João tem 42 livros de banda desenhada, pois gosta muito de ler. Sabendo que, no orfanato junto da sua casa, as crianças não têm nenhum livro para ler, o João decide doar 23 dos seus livros. Com quantos livros fica o João?</i> O João ficou com 19 livros.	8
	Outra resposta ou não responde.	0
3.2	Resolve o seguinte desafio matemático: <i>Entretanto, o João fez anos e recebeu muitas colecções de livros dos seus familiares. Passou, então, a ter o dobro dos livros que tinha inicialmente. Quantos livros é que o João tem?</i>	8

	O João tem 84 livros.	
	Efetua o algoritmo da adição ou da multiplicação, tendo em conta os livros com que o João ficou, após os ter doado.	6
	Outra resposta ou não responde.	0
3.3	Resolve o seguinte desafio matemático: <i>O João decidiu organizar todos os seus livros numa estante com 9 prateleiras. No entanto, verificou que duas prateleiras ficaram vazias. Escreve, em forma de fração, as prateleiras que o João ocupou com os seus livros.</i> O João ocupou 7/9 de prateleiras.	10
	Outra resposta ou não responde.	0
4.	Rodeia a terça parte dos elementos de cada figura e completa. A terça parte de 6 é 2 ; A terça parte de 9 é 3 ; A terça parte de 15 é 3 .	9
	Rodeia os elementos de cada figura.	1
	Indica o número que corresponde ao todo.	1
	Indica o número que corresponde à parte.	1
	Outra resposta ou não responde.	0

GRUPO II – MEDIDA– Total: 25 pontos

	Descrição dos Níveis de Desempenho	Cotação
1.	Qual destes animais é o maior? Escreve o nome deles por ordem decrescente. Elefante > gato > aranha	9
	Por cada palavra na ordem correta...	3
	Outra resposta ou não responde.	0

2.	Com a régua, mede a altura e o comprimento das jaulas do leão e do macaco.	16
	2.1 A jaula do leão tem de altura 6 centímetros;	
	2.2 A jaula do leão tem de largura 4 centímetros;	
	2.3 A jaula do macaco tem de altura 4 centímetros;	
	2.4 A jaula do macaco tem de largura 5 centímetros.	
	Por cada resposta correta...	4
	Outra resposta ou não responde.	0

Área disciplinar: Matemática														
Números e Operações												Medida		
Grupo	I											II		
	Comparar números naturais, utilizando os símbolos $<$, $>$ e $=$	Ordenar números por ordem crescente	Decompor números	Escrever números		Resolver problemas			Recorrer à partilha equitativa			Ordenar medidas	Efetuar medições usando uma régua	
Indicadores	Utiliza os sinais de maior ($>$), de menor ($<$) e de igual ($=$)	Escreve os números por ordem crescente	Decompõe números	Escreve os números por ordens	Escreve os números, conforme as ordens apresentadas	Efetua o algoritmo da subtração	Efetua o algoritmo da adição ou da multiplicação	Escreve, em forma de fração.	Rodeia os elementos da figura	Indica o todo	Indica a parte	Ordena medidas por ordem decrescente	Indica a altura das jaulas	Indica a largura das jaulas
Itens	1.	1.1.	2.	2.1.	2.2.	3.1.	3.2.	3.3.	4.			1.	2.	
	6	5,5	6	12	10,5	8	8	10	3	3	3	9	8	8
2 – C.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	1	0	0	4	10	0	0	0	0	0	0	6	0	0
4 – D.A.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7 – I.F.	6	5,5	2	2	10,3	0	0	0	0	0	0	9	8	8
	6	5,5	6	12	10,5	0	8	0	3	3	3	9	8	8

9 – L.V.	6	5,5	6	12	10,5	0	8	0	0	3	3	9	8	8
	6	4,5	4	0	10,3	0	0	0	0	0	0	9	4	4
11 – M.B *	6	5,5	6	12	10,5	8	8	10	0	3	3	9	8	8
	6	0	6	11,3	10,5	8	6	0	0	3	0	3	0	0
13 – M.F.	6	5,5	6	11,3	10,5	8	8	0	2	3	2	9	8	8
	6	4	6	4	10,5	8	6	0	0	2	0	9	8	8
15 – M.A.	6	5,5	4,5	11,3	10,5	8	6	0	0	0	0	9	8	8
	6	4	6	12	10,5	8	8	0	0	3	3	9	8	8
17 – M. Am.	6	5,5	6	0	10,5	8	6	0	0	3	1	0	8	8
	6	4	6	0	10,5	8	8	0	0	3	0	0	8	8
19 – R.L.	6	0	6	0	10,5	8	6	0	0	3	0	3	8	8
	5	0	6	2	10,5	0	0	0	1	3	2	9	8	8
21 – T.V.	6	4,5	1,5	2	10,1	0	8	0	0	0	0	9	0	0

* O aluno realizou a ficha com o apoio da AO.

Anexo G – Enunciado da ficha de avaliação diagnóstica de Matemática

Grupo I – Números e operações

1 – Preenche os espaços, utilizando o sinal de maior (>), menor (<) ou igual (=).

$18 _ 10$

$85 _ 101$

$142 _ 245$

$74 _ 74$

$45 _ 41$

$89 _ 91$

1.1 – Escreve os números anteriores por ordem crescente.

_____ < _____ < _____ < _____ < _____ < _____ < _____ < _____ < _____ < _____ < _____

2 – Decompõe os seguintes números, conforme o exemplo.

$$\begin{array}{c} \text{6} \\ \text{7} \\ \text{8} \end{array} = 600 + 70 + 8$$

$$\begin{array}{c} \text{1} \\ \text{2} \\ \text{3} \end{array} =$$

$$\begin{array}{c} \text{8} \\ \text{9} \end{array} =$$

$$\begin{array}{c} \text{4} \\ \text{1} \\ \text{2} \\ \text{4} \end{array} =$$

2.1 – Escreve, por ordens, os números acima apresentados.

678 _____

123 _____

89 _____

64 124 _____

2.2 – Descubra os números e pinta-os, na imagem, com cores diferentes.



a) 1 centena, 3 dezenas e 2 unidades = _____

b) 9 dezenas e 8 unidades = _____

c) 5 centenas, 1 dezena e 7 unidades = _____

d) 4 unidades de milhar, 3 centenas, 9 dezenas e 5 unidades = _____

e) 3 centenas de milhar, 1 dezena de milhar, 7 unidades de milhar, 3 centenas, 2 dezenas e 6 unidades = _____

3 – Resolva os seguintes desafios matemáticos.

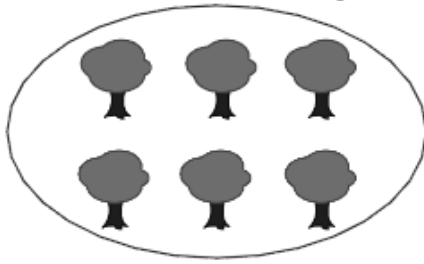
3.1 O João tem 42 livros de banda desenhada, pois gosta muito de ler. Sabendo que, no orfanato junto da sua casa, as crianças não têm nenhum livro para ler, o João decide doar 23 dos seus livros. Com quantos livros fica o João?



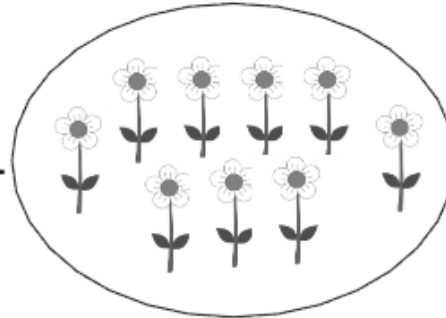
3.2 Entretanto, o João fez anos e recebeu muitas colecções de livros dos seus familiares. Passou, então, a ter o dobro dos livros que tinha inicialmente. Quantos livros é que o João tem?

3.3 O João decidiu organizar todos os seus livros numa estante com 9 prateleiras. No entanto, verificou que duas prateleiras ficaram vazias. Escreve, em forma de fração, as prateleiras que o João ocupou com os seus livros.

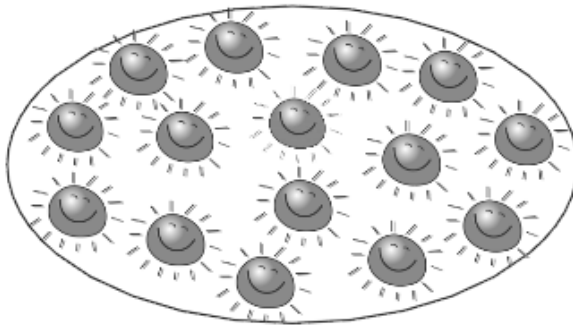
4. Rodeia a terça parte ($\frac{1}{3}$) dos elementos de cada figura e completa.



→ A terça parte de ____ é ____.



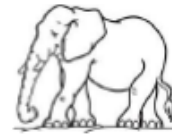
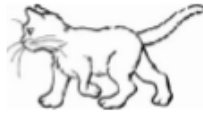
A terça parte de ____ é ____.



→ A terça parte de ____ é ____.

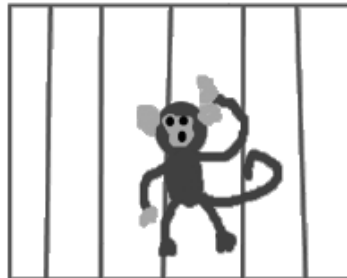
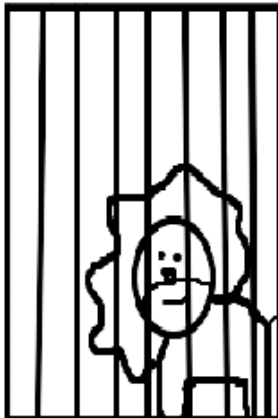
Grupo II - Medida

1. Qual destes animais é o maior? Escreve o nome deles por ordem decrescente.



_____ > _____ > _____

2. Com a régua, mede a altura e o comprimento das jaulas do leão e do macaco.



2.1 A jaula do leão tem de altura ____ centímetros.

2.2 A jaula do leão tem de largura ____ centímetros.

2.3. A jaula do macaco tem de altura ____ centímetros.

2.4. A jaula do macaco tem de largura ____ centímetros.

Bom trabalho!

Anexo H – Enunciado da ficha de avaliação diagnóstica de Estudo do Meio

Grupo I – À Descoberta do Ambiente Natural

1 – Responde às seguintes questões.

1.1. Se olhares à tua volta, podes ver que o Homem usa as rochas para muitas coisas. Dá alguns exemplos de utilizações que damos a rochas.

1.2. O que é o solo?

1.3. De que é feito o solo?

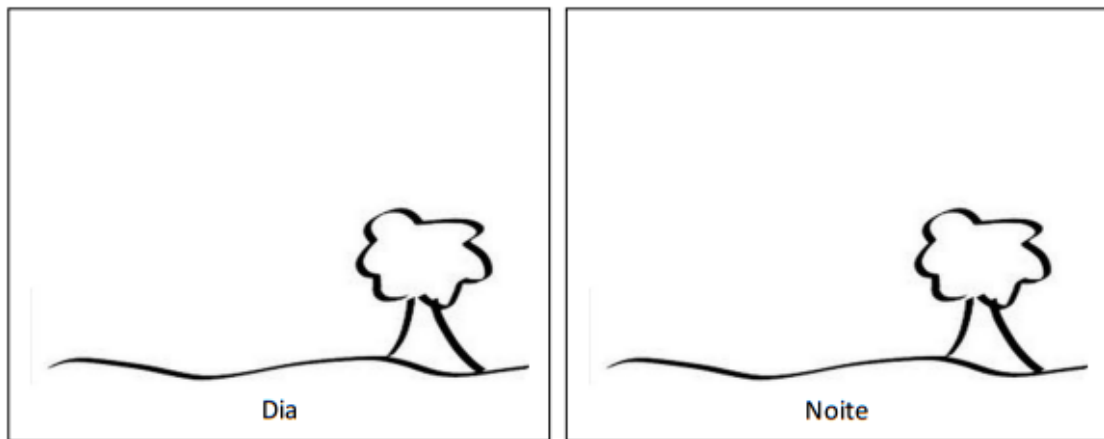
1.4. Será que o solo é igual em toda à parte, ou há diferenças de lugar para lugar? Explica a tua resposta.

2 – Observa as imagens e completa a frase, indicando os locais onde podemos encontrar água na Natureza.

Na Natureza, podemos encontrar água _____



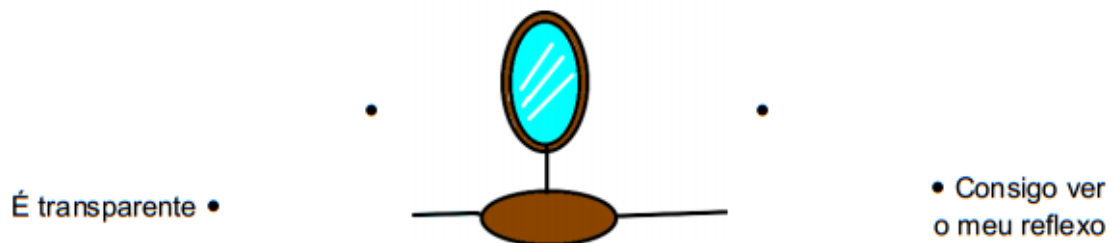
3 – Ilustra as imagens, desenhando e pintando os elementos que vês no céu durante o dia e durante a noite.



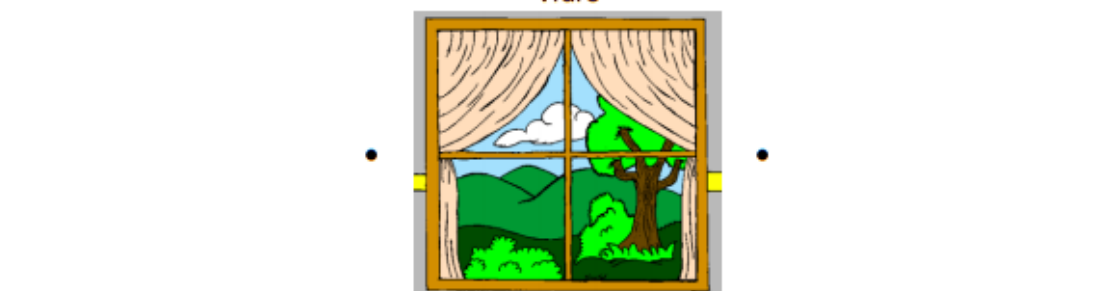
Grupo II - À Descoberta dos Materiais e Objetos

1. Faz a ligação entre as imagens e as suas propriedades.

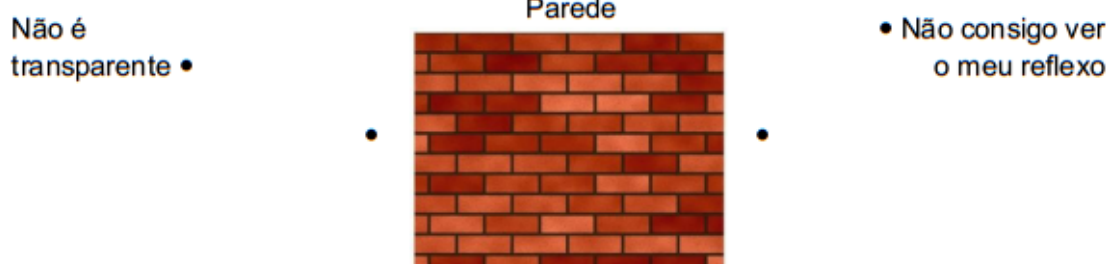
Espelho



Vidro



Parede



2. Responde à seguinte questão e completa a tabela com cruces (X).

O que é um íman?



	areia	clipe	papel	sal	prego
É atraído pelo íman					
Não é atraído pelo íman					

Grupo III - À Descoberta das Inter-relações entre Espaços

1. Observa a imagem e completa a tabela com cruces (X).



	dentro do 	à frente da 	atrás das 	entre as 	à esquerda da 	à direita do 
						
						
						
						
						
						

Bom trabalho!

Anexo I – Critérios e grelha de registo de avaliação das fichas diagnósticas de Estudo do Meio (1.º CEB)

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DA FICHA DIAGNÓSTICA DE ESTUDO DO MEIO
3º ANO - 2013/14

GRUPO I – À DESCOBERTA DO AMBIENTE NATURAL

Total: 40 pontos

Item	Descrição dos Níveis de Desempenho	Cotação
1.1.	Indica utilizações atribuídas pelo Homem às rochas.	10
	Indica, pelo menos, 3 utilizações.	10
	Indica 1 a 2 utilizações.	5
	Não indica utilizações.	0
1.2.	Apresenta conceção de solo.	5
	Apresenta conceção válida, com base nos seus conhecimentos prévios.	5
	Apresenta conceção inválida ou não apresenta.	0
1.3.	Identifica constituintes do solo.	5
	Identifica.	5
	Não identifica.	0
1.4.	Reconhece diversidade de solos.	5
	Reconhece e justifica.	5
	Reconhece e não justifica, ou não reconhece.	0
2	Indica diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza.	10
	Indica, pelo menos, 3.	10
	Indica 1 a 2.	5
	Não indica.	0
3	Identifica astros visíveis a olho nú, associando-os ao dia e à noite.	5
	Identifica e associa o sol ao dia, bem como a lua e as estrelas à noite.	5

	Não identifica.	0
--	-----------------	---

GRUPO II – A DESCOBERTA DOS MATERIAIS E OBJETOS –

Total: 45 pontos

Item	Descrição dos Níveis de Desempenho	Cotação	
1	Identifica propriedades de objetos quanto à sua opacidade e à capacidade de refletirem a imagem.	30	
	Associa o espelho como “não é transparente” e “consigo ver o meu reflexo”.	10	
	Associa apenas uma das características corretamente.	5	
	Não associa.	0	
	Associa o vidro como “é transparente” e “não consigo ver o meu reflexo”.	10	
	Associa apenas uma das características corretamente.	5	
	Não associa.	0	
	Associa a parede como “não é transparente” e “não consigo ver o meu reflexo”.	10	
	Associa apenas uma das características corretamente.	5	
	Não associa.	0	
	2.1.	Apresenta concepção de íman.	5
		Apresenta concepção válida, com base nos seus conhecimentos prévios.	5
Apresenta concepção inválida ou não apresenta.		0	
2.2.	Distingue materiais atraídos e não atraídos pelo íman.	10	
	Indica o clipe e o prego como sendo atraídos pelo íman.	5	
	Não indica o clipe e o prego como sendo atraídos pelo íman.	0	
	Indica a areia, o papel e o sal como não sendo atraídos pelo íman.	5	
	Não indica a areia, o papel e o sal como não sendo atraídos pelo íman.	0	

**GRUPO III – À DESCOBERTA DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE
ESPAÇOS – Total: 15 pontos**

Item	Descrição dos Níveis de Desempenho	Cotação
1.	Localiza elementos de uma imagem, utilizando a posição do observador como elemento de referência.	15
	Localiza corretamente todos os elementos (com exceção de 2).	15
	Não localiza corretamente todos os elementos.	0

Grelha de registo de Avaliação
Ficha Diagnóstica - 3.º Ano

Área disciplinar: Estudo do Meio

Tema: Á descoberta do Ambiente Natural / Á descoberta dos Materiais e Objetos / Á descoberta das inter-relações entre Espaços

Grupo	I				II				III		
Objetivos Específicos	Indicar utilizações atribuídas pelo Homem às rochas	Apresentar uma conceção de solo	Identificar constituintes do solo	Reconhecer diversidade de solos	Indicar diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza	Identificar astros visíveis a olho nu, associando-os ao dia e à noite	Identificar propriedades de objetos quanto à sua opacidade e à capacidade de refletirem a imagem	Apresentar uma conceção de íman	Distinguir materiais atraídos e não atraídos pelo íman	Localizar objetos em relação a um ponto de referência	
Indicadores	Indica utilizações atribuídas pelo Homem às rochas	Apresenta uma conceção de solo	Identifica constituintes do solo	Reconhece diversidade de solos	Indica diferentes formas sob as quais a água se encontra na natureza	Identifica astros visíveis a olho nu, associando-os ao dia e à noite	Identifica propriedades de objetos quanto à sua opacidade e à capacidade de refletirem a imagem	Apresenta uma conceção de íman	Distingue materiais atraídos e não atraídos pelo íman	Localiza objetos em relação a um ponto de referência	TOTAL (%)
Itens	1.1.	1.2.	1.3.	1.4.	2	3	1	2	3	1	
Cotação Alunos	10	5	5	5	10	5	30	5	10	15	100
1 – B.B.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2 – C.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3 – D.M.	0	0	0	0	0	5	20	5	0	15	45
4 – D.A.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
6 – I.S.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7 – I.F.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8 – J.F.	5	5	0	5	10	5	25	5	10	15	85

9 – L.V.	0	5	0	5	10	5	20	5	10	15	75
10 – L.D.	0	5	0	0	10	0	20	5	10	15	65
11 – M.B	5	0	5	0	10	5	25	5	10	15	80
12 – M.G.	5	0	0	0	0	5	20	5	10	15	60
13 – M.F.	5	5	5	5	10	5	20	5	10	15	85
14 – M.M											
15 – M.A.	0	0	0	0	10	5	20	5	10	15	65
16 – M.Ga.	5	0	0	0	10	5	30	5	10	15	80
17 – M.Am.	10	5	5	0	10	5	20	5	10	15	85
18 – M.Ma.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
19 – R.L.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
20 – S.M.	0	0	0	0	10	5	20	5	10	15	65
21 – T.V.	10	5	5	5	10	5	25	5	0	15	85

Anexo J – Sala de aula do 5.º ano do 2.º CEB



Anexo K – Estratégias globais/atividades de História e Geografia de Portugal

Conteúdos	Objetivos específicos	Estratégias/Atividades	Avaliação	
			Técnicas	Instrumentos
<p><u>As Comunidades Agro-pastoris da Península Ibérica</u></p> <p><u>Os povos mediterrânicos na Península Ibérica</u></p> <p><u>Os romanos na Península Ibérica</u></p>	<p>a. Relacionar as alterações climáticas na Península Ibérica com a prática da agricultura e pastorícia</p> <p>b. Caracterizar as primeiras comunidades agropastoris</p> <p>c. Comparar o modo de vida dos povos recoletores com o modo de vida das comunidades agropastoris</p> <p>d. Conhecer as comunidades agro-pastoris</p> <p>e. Conhecer os povos que se fixaram na Península Ibérica</p> <p>f. Localizar a origem dos povos mediterrânicos</p> <p>g. Identificar as razões que levaram os três povos mediterrânicos a deslocar-se até à Península Ibérica</p> <p>h. Reconhecer as marcas deixadas pelos povos mediterrânicos na Península Ibérica</p> <p>i. Localizar a origem dos romanos</p> <p>j. Conhecer o processo de expansão dos romanos</p> <p>k. Identificar as razões pelas quais os romanos expandiram o seu território</p> <p>l. Conhecer os povos lusitanos</p> <p>m. Referir a importância dos Lusitanos na expansão romana</p> <p>n. Aplicar algumas regras de convivência social, respeitando os interesses individuais e coletivos</p>	<p>Abordagem de conteúdos através de um PowerPoint</p> <p>Observação e análise de imagens</p> <p>Realização de registos</p> <p>Correção de trabalhos de casa</p> <p>Minificha sobre as comunidades agropastoris e os povos mediterrânicos da Península Ibérica</p> <p>Análise de documentos históricos</p> <p>Visionamento de vídeos</p> <p>Mobilização de conhecimentos, através de um esquema-síntese</p> <p>Registo de itinerários</p>	<p>Observação direta e participante</p> <p>Análise documental</p>	<p>Grelhas de registo de observação direta</p> <p>Grelhas de registo de avaliação</p>

Anexo L – Contributo dos esquemas-síntese e dos mapas conceituais, em História

Competências Específicas em História	Contributo do trabalho a partir dos esquemas-síntese e dos mapas conceituais	Experiências de Aprendizagem
Tratamento de informação/utilização de fontes	Seleção e organização da informação	Contacto/estudo direto com o património-cultural nacional e regional/local, através do trabalho de campo com carácter de recolha, exploração e avaliação de dados; Produção de pequenos resumos e narrativas.
Compreensão histórica	Mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para a compreensão da realidade (próxima e distante)	Construção de linhas de tempo que assinalam datas importantes da vida pessoal, familiar ou coletiva; Exploração e registo de vocabulário específico; Exploração de ideias tácitas dos alunos como base para a construção do conhecimento histórico.
Comunicação em história	Comunicação de resultados; Exploração de conteúdos	Divulgação e partilha do conhecimento histórico, de acordo com metodologias próprias de dinamização, ao nível da turma, da escola ou da comunidade

Anexo M – Contributo dos esquemas-síntese e dos mapas concetuais, em Geografia

Competências Específicas em Geografia	Contributo do trabalho a partir dos esquemas-síntese e dos mapas concetuais	Experiências de Aprendizagem
Conhecimento dos lugares e regiões	Mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos para a compreensão da realidade do país e do Mundo	Utilização de vocabulário geográfico em descrições escritas e orais de lugares e regiões; Recolha de informação sobre territórios; Utilização de formas variadas de comunicação escrita, oral e gráfica para apresentar a informação geográfica recolhida; Comparação de semelhanças e diferenças entre lugares; Apresentação de informação recolhida de forma adequada, utilizando mapas, diagramas e descrições escritas.
Dinamismo das inter-relações entre espaços	Exploração de conteúdos e compreensão de inter-relações	Recolha de informação

Anexo N – Calendarização da *Rotina de Leitura*



Rotina de Leitura

Registo de apresentação de um texto

Mês de **abril**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	
B.B.																															
C.																															
D.M.																															
D.A.																															
I.S.																															
I.F.																															
J.F.																															
L.V.																															
L.D.																															
M.B.																															
M.																															
M.F.																															
M.M.																															
M.A.																															
M.Ga																															
M.Am.																															
M.Ma																															
R.L.																															
S.M.																															
T.V.																															


Anexo O – Grelha de registo de avaliação da *Rotina de Leitura*

Leitura (3º ano)																			
Descritores	Christian	Diogo	Duarte *	Francisca	Igor	Iva	Joana	Leonor *	Leonor V.	Mamudo	Margarida	Maria	Mariana	Mateus	Matilde A.	Matilde M.	Rita	Sara	Tierri
Lê o texto com fluência	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde
Lê o texto com expressividade	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Projeta a voz	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Lê por iniciativa própria em momentos destinados a leitura autónoma	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Exprime opiniões sobre factos descritos no texto	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Responde a questões acerca do texto	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Lê e compreende todas as palavras	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo
Apresenta uma postura favorável à leitura	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Apresenta o livro e respetivos elementos.	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde


Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado;

(*) – O aluno encontra-se ao nível do 2º ano de escolaridade.

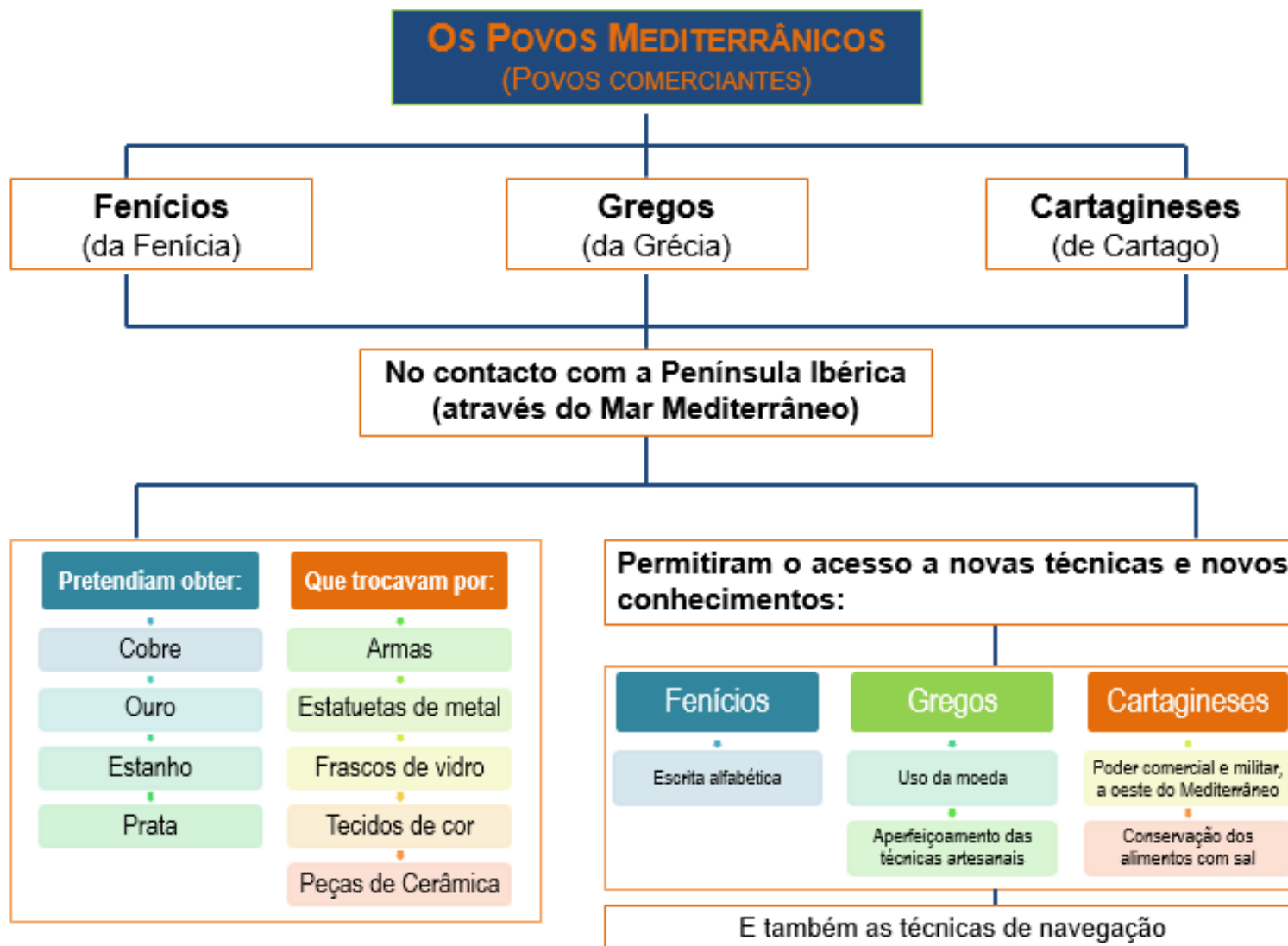
Anexo P – Exemplo de tiras de cálculo mental implementadas na *Rotina de Cálculo Mental*

$5 \times 7 =$	$275 + 332 =$	$145 + 861 =$	$960 - 123 =$
$882 : 2 =$	<p>O Vicente pensou num número. Multiplicou-o por 6 e obteve 54. Em que número pensou o Vicente?</p> <p>O número em que o Vicente pensou foi: _____</p> 		
$\frac{1}{2}$ de $7 =$			
$\frac{1}{2}$ de $18 =$			
$\frac{1}{3}$ de $45 =$			
$\frac{1}{4}$ de $80 =$			
Nome: _____		Respostas Certas: _____	
Data: ___/___/_____			

Cálculo mental diferenciado*

$2 \times 10 =$	$15 + 3 =$	$52 + 3 =$	$104 - 4 =$
$6 : 2 =$	<p>O João foi comprar bolachas. Sabendo que um pacote de 20 bolachas custa 1€, quanto pagou o João por três pacotes?</p> <p>O João pagou _____ por três pacotes de bolachas.</p> 		
metade de $4 =$			
metade de $12 =$			
dobro de $5 =$			
dobro de $10 =$			
Nome: _____		Respostas Certas: _____	
Data: ___/___/_____			

Anexo Q – Esquema-síntese *Os povos mediterrânicos na Península Ibérica*



Anexo R – Planificação de uma aula de revisões de História e Geografia de Portugal

Sessão: 14 de novembro de 2013

Interveniente: Joana Ferreira

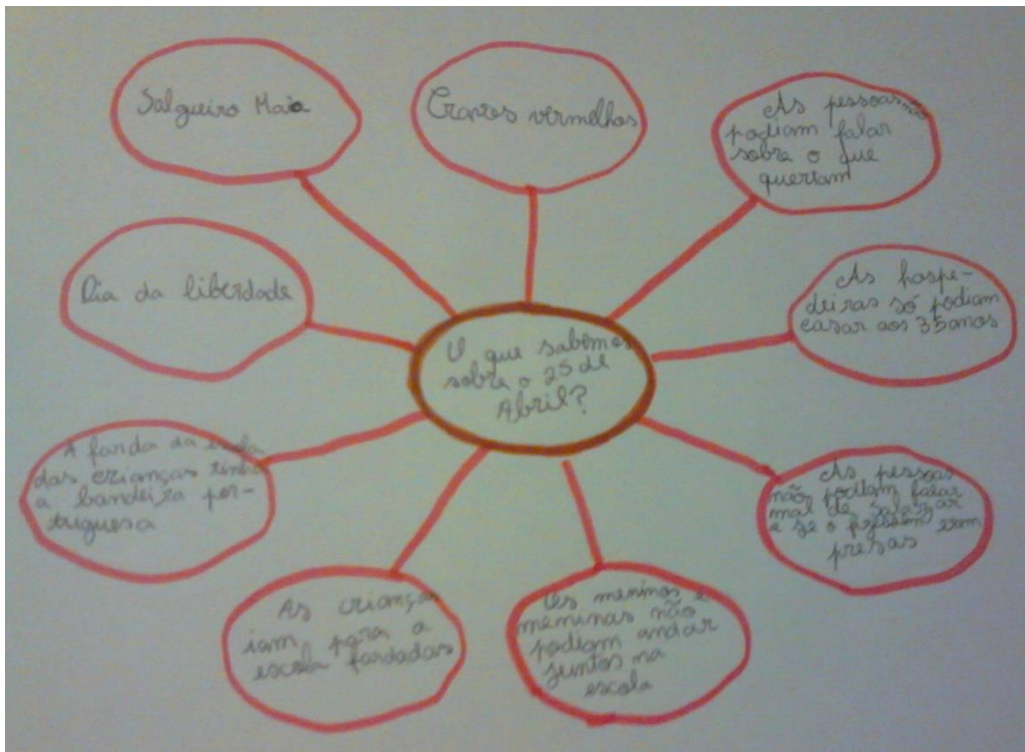
Tema: Conteúdos e Conceitos	Objetivos Específicos	Atividades/Estratégias	Organização do Grupo	Tempo	Recursos	Avaliação
						Instrumentos e Indicadores
<p>Os primeiros povos mediterrânicos na Península Ibérica:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Fenícios * Gregos * Cartagineses * Mediterrâneo * Itinerário * Comércio * Mapa do Mar Mediterrâneo 	<p>a. Conhecer os primeiros povos mediterrânicos que contactaram com as populações da Península Ibérica;</p> <p>b. Identificar os territórios de origem dos primeiros povos mediterrânicos na Península Ibérica (Cartagineses, Fenícios e Gregos)</p> <p>c. Traçar o itinerário dos primeiros povos mediterrânicos na Península Ibérica;</p> <p>d. Aplicar algumas regras</p>	<p>Registo do sumário da aula</p> <p>Correção do trabalho de casa “Faço ... Aprendo!” (p. 37): Em grande grupo, realiza-se a correção do trabalho de casa.</p> <p>Mobilização de conhecimentos sobre os primeiros povos mediterrânicos, através de um esquema: A fim de consolidar conhecimentos, colocam-se questões sobre os primeiros povos mediterrânicos. À medida que os alunos vão respondendo às questões, apresenta-se o esquema síntese.</p> <p>Registo dos itinerários</p>	<p>Em grande grupo</p> <p>Individualmente</p>	<p>5’</p> <p>10’</p> <p>15’</p> <p>15’</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Manual escolar * Material de escrita * Datashow * Computador * Mapas-mudos * Lápis de cor (verde, laranja e azul) 	<p><u>Grelha de registo de observação direta:</u> a.1. Identifica os primeiros povos mediterrânicos; a.2. Identifica a função e o modo de vida dos povos mediterrânicos; a.3. Identifica as razões da fixação dos povos mediterrânicos na Península Ibérica; a.4. Refere as vantagens da permanência dos povos mediterrânicos na Península Ibérica; a.5. Identifica o percurso dos diferentes povos mediterrânicos;</p> <p><u>Grelha de registo de observação:</u> b.1. Identifica a Fenícia como território de origem dos fenícios b.2. Identifica a Grécia como território de origem dos gregos b.3. Identifica Cartago como território de origem dos cartagineses</p> <p>c.1. Traça o itinerário na ficha;</p> <p><u>Grelha de registo de observação direta:</u> d.1. Ouve atentamente; d.2. Coloca o dedo no ar para intervir;</p>

	<p>de convivência social, respeitando os interesses individuais e coletivos</p>	<p>dos primeiros povos mediterrânicos na Península Ibérica, pelos alunos, em mapas-mudos: Distribui-se, a cada aluno, um mapa mudo, com o objetivo destes identificarem a Fenícia, a Grécia e Cartago e os itinerários realizados pelos Fenícios, Gregos e Cartagineses na sua viagem até à Península Ibérica.</p>			<p>d.3. Intervém na sua vez.</p>
--	---	--	--	--	---

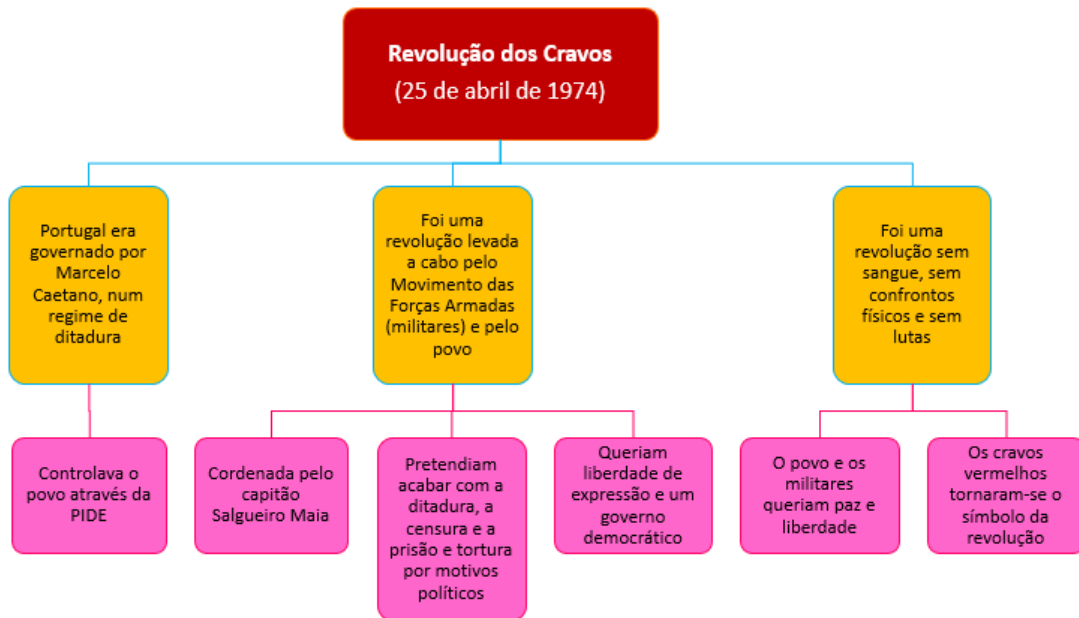
Anexo S – Mapa concetual O que sabemos acerca do 25 de abril de 1974?



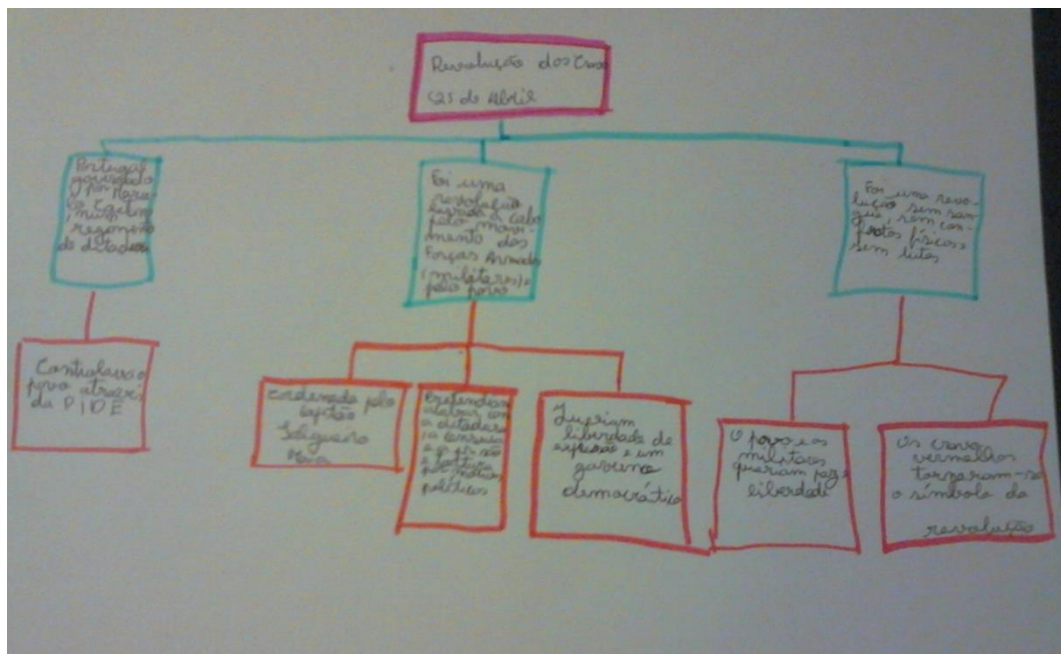
Exemplo da produção de um aluno:



Anexo T – Esquema-síntese A Revolução dos Cravos – 25 de abril de 1974



Exemplo da produção de um aluno:



Anexo U - Caderneta de cromos A volta a Portugal em 21 cidades!



Anexo W – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa da competência de compreensão oral

Objetivos Gerais da Intervenção																					
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																		
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.
Avaliação Diagnóstica	<u>Objetivo 1</u> Ouvir ler obras de literatura para a infância	Presta atenção ao que ouve	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho
		Demonstra interesse pelo que ouve	Verde	Verde	Vermelho	Vermelho	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Vermelho
	<u>Objetivo 2</u> Prestar atenção ao que ouve de modo a responder a questões acerca do que ouviu	Responde oralmente a questões	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Vermelho

Objetivos Gerais da Intervenção																					
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																		
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.
Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Ouvir ler obras de literatura para a infância	Presta atenção ao que ouve	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
		Demonstra interesse pelo que ouve	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Objetivo 2 Prestar atenção ao que ouve de modo a responder a questões acerca do que ouviu	Responde oralmente a questões	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo Y – Grelhas de registo de avaliação sumativa da competência de expressão oral

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Expressar-se face à leitura ouvida	Responde a questões acerca do texto																				
		Expressa-se face à leitura de um texto, exprimindo sentimentos, emoções ou opiniões																				
		Relaciona a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto																				
	Objetivo 2 Participar em atividades de expressão orientada	Exprime-se oralmente quando solicitado																				
		Respeita regras e convenções reguladoras da interação oral																				

Objetivos Gerais da Intervenção																								
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.		
				<u>Objetivo 3</u> Produzir discursos com a intenção de recontar	Reconta a história ouvida	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Usa da palavra de forma clara e audível	Verde	Amarelo			Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
Refere as informações mais importantes da história	Verde	Verde			Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
<u>Objetivo 4</u> Respeitar as convenções que regulam a interação	Ouve os outros	Verde		Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Usa os princípios de cortesia	Amarelo		Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Respeita o tema	Verde		Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Acrescenta informação pertinente	Verde		Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo X – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa da competência de leitura

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G. ^a	M.A. ^m	M.M. ^a	R.L.	S.M.	T.V.
Avaliação Diagnóstica	<u>Objetivo 1</u> Antecipar conteúdos	Faz inferências sobre o assunto e tema central da história	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	
	<u>Objetivo 2</u> Mobilizar conhecimentos prévios	Mobiliza conhecimentos prévios	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
	<u>Objetivo 3</u> Identificar o sentido global do texto	Identifica o sentido global do texto	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	
	<u>Objetivo 4</u> Ler diferentes tipos de texto	Lê diferentes tipos de texto	Lê diferentes tipos de texto	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Localiza a informação a partir de palavras-chave	Localiza a informação a partir de palavras-chave	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo
		Transforma parcial, ou totalmente, textos lidos em mapas conceituais e esquemas	Transforma parcial, ou totalmente, textos lidos em mapas conceituais e esquemas	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde
		Deteta informação essencial da acessória	Deteta informação essencial da acessória	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
	Objetivo 5 Demonstrar compreensão pela leitura realizada	Deteta informação relevante																				
		Responde a questões acerca do texto																				
		Reage à leitura de um texto, exprimindo sentimentos, emoções ou opiniões																				
		Relaciona a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto																				
	Objetivo 6 Identificar a intenção comunicativa de uma carta, classificando-a	Identifica uma carta de reclamação, referindo as suas características																				
		Identifica uma carta de informação referindo, as suas características																				
		Identifica uma carta de apresentação, referindo as suas características																				
		Identifica uma carta de comercial, referindo as suas características																				
	Objetivo 7 Identificar marcas de registo formal e informal	Identifica marcas de registo formal																				
		Identifica marcas de registo informal																				

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.	
			Avaliação Sumativa	<u>Objetivo 1</u> Antecipar conteúdos	Faz inferências sobre o assunto e tema central da história																		
<u>Objetivo 2</u> Mobilizar conhecimentos prévios	Mobiliza conhecimentos prévios																						
<u>Objetivo 3</u> Identificar o sentido global do texto	Identifica o sentido global do texto																						
<u>Objetivo 4</u> Ler diferentes tipos de texto	Lê diferentes tipos de texto																						
	Localiza a informação a partir de palavras-chave																						
	Transforma parcial, ou totalmente, textos lidos em mapas conceituais e esquemas																						

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G. a.	M.A. m.	M.M. a.	R.L.	S.M.	T.V.
					Deteta informação essencial da acessória																	
Objetivo 5 Demonstrar compreensão pela leitura realizada		Deteta informação relevante																				
		Responde a questões acerca do texto																				
		Reage à leitura de um texto, exprimindo sentimentos, emoções ou opiniões																				
		Relaciona a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto																				
Objetivo 6 Identificar a intenção comunicativa de uma carta, classificando-a		Identifica uma carta de reclamação, referindo as suas características																				
		Identifica uma carta de informação referindo, as suas características																				
		Identifica uma carta de apresentação, referindo as suas características																				
		Identifica uma carta de comercial, referindo as suas características																				
Objetivo 7 Identificar		Identifica marcas de registo formal																				

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
				marcas de registo formal e informal	Identifica marcas de registo informal	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo Z – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa da competência de escrita

Objetivos Gerais da Intervenção																								
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G _a	M.A _m	M.M _a	R.L.	S.M.	T.V.		
			Avaliação Diagnóstica	Objetivo 1 Escrever diferentes tipos de texto mediante proposta do professor	Respeita a intenção comunicativa	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am
Respeita as convenções ortográficas	Red	Am			Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	
Utiliza os esquemas para selecionar, registar e organizar a informação	Red	Am			Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	
Objetivo 2 Planificar textos	Planifica um texto	Red		Am	Red	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Red
	Domina a estrutura geral de um tipo de texto	Red		Am	Red	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Red
Objetivo 3 Rever textos	Identifica erros	Red		Am	Red	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Red
	Acrescenta, apaga e substitui informação	Red		Am	Red	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Red
	Reorganiza informação	Red		Am	Red	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Red
	Cuida da apresentação final de textos	Am		Am	Red	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Red	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Am	Red

Objetivos Gerais da Intervenção

Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos																					
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.	
	Objetivo 4 Elaborar uma descrição do seu quarto	Descreve pormenorizadamente o seu quarto																					
		Utiliza adjetivos																					
		Utiliza enumerações																					
		Utiliza comparações																					
	Objetivo 5 Identificar as principais características do texto descritivo	Identifica a adjetivação																					
		Identifica a enumeração																					
		Identifica a comparação																					
	Objetivo 6 Redigir uma carta com intenção específica	Respeita a estrutura da carta																					
	Objetivo 8 Elaborar uma descrição de um local	Elabora uma descrição de um local																					

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
				<u>Objetivo 9</u> Redigir uma carta	Respeita a estrutura de uma carta																	
	<u>Objetivo 10</u> Organizar a informação a partir de textos	Utiliza esquemas a fim de organizar informações a partir de textos																				

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
			Avaliação Sumativa	<u>Objetivo 1</u> Escrever diferentes tipos de texto mediante proposta do professor	Respeita a intenção comunicativa																	
	Respeita as convenções ortográficas																					
	Utiliza os esquemas para selecionar, registar e organizar a informação																					
<u>Objetivo 2</u> Planificar	Planifica um texto																					

Objetivos Gerais da Intervenção

Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.	
				textos	Domina a estrutura geral de um tipo de texto																		
<u>Objetivo 3</u> Rever textos	Identifica erros																						
	Acrescenta, apaga e substitui informação																						
	Reorganiza informação																						
	Cuida da apresentação final de textos																						
<u>Objetivo 4</u> Elaborar uma descrição do seu quarto	Descreve pormenorizadamente o seu quarto																						
	Utiliza adjetivos																						
	Utiliza enumerações																						
	Utiliza comparações																						
<u>Objetivo 5</u> Identificar as principais características	Identifica a adjetivação																						
	Identifica a enumeração																						

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
				do texto descritivo	Identifica a comparação	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde
	<u>Objetivo 6</u> Redigir uma carta com intenção específica	Respeita a estrutura da carta	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	<u>Objetivo 8</u> Elaborar uma descrição de um local	Elabora uma descrição de um local	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	<u>Objetivo 9</u> Redigir uma carta	Respeita a estrutura de uma carta	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	<u>Objetivo 10</u> Organizar a informação a partir de textos	Utiliza esquemas a fim de organizar informações a partir de textos	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AA – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa do CEL

		Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																					
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G ^a .	M.A ^m .	M.M ^a .	R.L.	S.M.	T.V.		
Avaliação Diagnóstica	Objetivo 1 Distinguir classes de palavras	Identifica nomes																						
		Explicita características comuns dos nomes																						
		Identifica verbos																						
		Explicita características comuns dos verbos																						
		Identifica adjetivos																						
		Explicita características comuns dos adjetivos																						
	Objetivo 2 Distinguir subclasses dos nomes	Reconhece nomes próprios																						
		Reconhece nomes comuns																						
		Reconhece nomes coletivos																						

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.	
				<u>Objetivo 3</u> Aplicar regras de flexão nominal	Flexiona corretamente o nome em género																		
Flexiona corretamente o nome em número																							
Flexiona corretamente o nome em grau																							
<u>Objetivo 4</u> Aplicar regras de flexão verbal	Flexiona corretamente o verbo em tempo																						
	Flexiona corretamente o verbo em pessoa																						
	Flexiona corretamente o verbo em número																						
<u>Objetivo 5</u> Aplicar regras de flexão adjetival	Flexiona corretamente o adjetivo em género																						
	Flexiona corretamente o adjetivo em número																						
	Flexiona corretamente o adjetivo em grau																						

Objetivos Gerais da Intervenção																								
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																					
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.		
Avaliação Sumativa	<u>Objetivo 1</u> Distinguir classes de palavras	Identifica nomes																						
		Explicita caraterísticas comuns dos nomes																						
		Identifica verbos																						
		Explicita caraterísticas comuns dos verbos																						
		Identifica adjetivos																						
		Explicita caraterísticas comuns dos adjetivos																						
	<u>Objetivo 2</u> Distinguir subclasses dos nomes	Reconhece nomes próprios																						
		Reconhece nomes comuns																						
		Reconhece nomes coletivos																						
	<u>Objetivo 3</u> Aplicar	Flexiona corretamente o nome em género																						

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
			regras de flexão nominal	Flexiona corretamente o nome em número																		
Flexiona corretamente o nome em grau																						
Objetivo 4 Aplicar regras de flexão verbal	Flexiona corretamente o verbo em tempo																					
	Flexiona corretamente o verbo em pessoa																					
	Flexiona corretamente o verbo em número																					
Objetivo 5 Aplicar regras de flexão adjetival	Flexiona corretamente o adjetivo em género																					
	Flexiona corretamente o adjetivo em número																					
	Flexiona corretamente o adjetivo em grau																					

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AB – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Matemática

Classes e ordens numéricas

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
			Avaliação Diagnóstica	Objetivo 1 Identificar o valor posicional dos algarismos que compõem um número	Identifica o valor posicional do algarismo das unidades																		
Identifica o valor posicional do algarismo das dezenas																							
Identifica o valor posicional do algarismo das centenas																							
Identifica o valor posicional do algarismo das unidades de milhar																							
Identifica o valor posicional do algarismo das dezenas de milhar																							

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
					Identifica o valor posicional do algarismo das centenas de milhar																	
		Identifica o valor posicional do algarismo dos milhões																				
	Objetivo 2 Efetuar uma leitura por classes e ordens	Efetua corretamente a leitura de um número por classes																				
		Efetua corretamente a leitura de um número por ordens																				

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																				
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Identificar o valor posicional dos algarismos que compõem um número	Identifica o valor posicional do algarismo das unidades	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	
		Identifica o valor posicional do algarismo das dezenas	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
		Identifica o valor posicional do algarismo das centenas	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
		Identifica o valor posicional do algarismo das unidades de milhar	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
		Identifica o valor posicional do algarismo das dezenas de milhar	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
		Identifica o valor posicional do algarismo das centenas de milhar	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
				Identifica o valor posicional do algarismo dos milhões																		
	Objetivo 2 Efetuar uma leitura por classes e ordens	Efetua corretamente a leitura de um número por classes																				
		Efetua corretamente a leitura de um número por ordens																				

Números racionais

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Avaliação Diagnóstica	Objetivo 1 Identificar as partes numa unidade	Indica que dois meios compõem uma unidade	Red	Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red
		Indica que três terços compõem uma unidade	Red	Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red
		Indica que cinco quintos compõem uma unidade	Red	Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red
		Indica que dez décimos compõem uma unidade	Red	Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red
		Utiliza corretamente a representação de uma fração	Red	Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red
	Objetivo 2 Resolver problemas que	Procede corretamente à resolução de um problema	Red	Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
				envolvam divisão, recorrendo a diversas estratégias	Explicita a sua estratégia de resolução	Red	Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red
<u>Objetivo 3</u> Utilizar corretamente os termos «numerador» e «denominador»;	Identifica corretamente o numerador	Red		Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red	
	Identifica corretamente o denominador	Red		Am	Red	Red	Ver	Am	Am	Am	Red	Am	Red	Ver	Am	Am	Ver	Ver	Am	Red	Am	Red	
<u>Objetivo 4</u> Reduzir frações decimais ao mesmo denominador	Reconhece a necessidade de reduzir frações decimais ao mesmo denominador em situação de adição das mesmas	Ver		Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver
	Reconhecer a proporção existente entre o numerador e o denominador	Ver		Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver	Ver

Objetivos Gerais da Intervenção																								
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos																						
			Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Identificar as partes numa unidade	Indica que dois meios compõem uma unidade																						
		Indica que três terços compõem uma unidade																						
		Indica que cinco quintos compõem uma unidade																						
		Indica que dez décimos compõem uma unidade																						
		Utiliza corretamente a representação de uma fração																						
	Objetivo 2 Resolver problemas que envolvam divisão, recorrendo a diversas estratégias	Procede corretamente à resolução de um problema																						
		Explicita a sua estratégia de resolução																						

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
				Objetivo 3 Utilizar corretamente os termos «numerador» e «denominador»;	Identifica corretamente o numerador	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Identifica corretamente o denominador	Amarelo	Verde			Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
Objetivo 4 Reduzir frações decimais ao mesmo denominador	Reconhece a necessidade de reduzir frações decimais ao mesmo denominador em situação de adição das mesmas	Vermelho		Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho
	Reconhecer a proporção existente entre o numerador e o denominador	Vermelho		Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Vermelho

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AC – Grelha de registo de avaliação diagnóstica e sumativa do Cálculo Mental

Cálculo Mental

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
			Avaliação Diagnóstica	Objetivo 1 Resolver operações, recorrendo a estratégias de cálculo mental	Resolve operações de adição, recorrendo a estratégias de cálculo mental																		
Resolve operações de subtração, recorrendo a estratégias de cálculo mental																							
Resolve operações de multiplicação, recorrendo a estratégias de cálculo mental																							
Resolve operações de divisão, recorrendo a estratégias de cálculo mental																							
Resolve um problema de contexto, recorrendo a estratégias de cálculo mental																							

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
				Objetivo 2 Partilhar estratégias de cálculo mental	Apresenta estratégias mobilizadas																	
Explicita o seu raciocínio																						
Justifica a escolha da sua estratégia																						

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
			Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Resolver operações, recorrendo a	Resolve operações de adição, recorrendo a estratégias de cálculo mental																	

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
				estratégias de cálculo mental	Resolve operações de subtração, recorrendo a estratégias de cálculo mental																		
Resolve operações de multiplicação, recorrendo a estratégias de cálculo mental																							
Resolve operações de divisão, recorrendo a estratégias de cálculo mental																							
Resolve um problema de contexto, recorrendo a estratégias de cálculo mental																							
Objetivo 2 Partilhar estratégias de cálculo	Apresenta estratégias mobilizadas																						

Objetivos Gerais da Intervenção																					
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																		
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am	M.Ma.	R.L.	S.M.
	mental	Explicita o seu raciocínio	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo
		Justifica a escolha da sua estratégia	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Vermelho	Verde	Vermelho	Verde	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AD – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Estudo do Meio

Conhecimento do Passado Nacional

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
			Avaliação Diagnóstica	<u>Objetivo 1</u> Conhecer o feriado nacional 25 de Abril	Reconhece a existência do feriado nacional 25 de Abril																	
<u>Objetivo 2</u> Conhecer o significado do feriado nacional 25 de Abril	Justifica a existência do feriado nacional 25 de Abril																					
	Associa o 25 de Abril a valores democráticos (liberdade de expressão...)																					
<u>Objetivo 3</u> Sintetizar os conhecimentos sobre a revolução do 25 de abril	Sintetiza os conhecimentos prévios sobre a revolução de 25 de abril de 1974																					

Objetivos Gerais da Intervenção																					
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																		
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.
	de 1974																				

Objetivos Gerais da Intervenção																					
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																		
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.
Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Conhecer o feriado nacional 25 de Abril	Reconhece a existência do feriado nacional 25 de Abril																			
	Objetivo 2 Conhecer o significado do feriado	Justifica a existência do feriado nacional 25 de Abril																			

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
			nacional 25 de Abril	Associa o 25 de Abril a valores democráticos (liberdade de expressão...)																		
Objetivo 3	Sintetizar os conhecimentos sobre a revolução do 25 de abril de 1974	Sintetiza os conhecimentos prévios sobre a revolução de 25 de abril de 1974																				

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Solos

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
			Avaliação Sumativa	<u>Objetivo 1</u> Identificar características dos solos	Reconhece a cor como uma característica dos solos																		
Reconhece a textura como uma característica dos solos																							
Reconhece o cheiro como uma característica dos solos																							
Reconhece a permeabilidade como uma característica dos solos																							
<u>Objetivo 2</u> Identificar elementos constituintes	Reconhece a existência de (restos de) seres vivos no solo																						

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
				do solo	Reconhece a existência de pedras e matéria mineral no solo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	<u>Objetivo 3</u> Definir solo	Define solo, referindo as suas características e os seus constituintes	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo
	<u>Objetivo 4</u> Sintetizar conhecimentos acerca dos solos	Sintetiza conhecimentos acerca dos solos	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Rochas

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Avaliação Sumativa	<u>Objetivo 1</u> Identificar características das rochas	Reconhece a cor como uma característica das rochas																				
		Reconhece a textura como uma característica das rochas																				
		Reconhece a dureza como uma característica das rochas																				
	<u>Objetivo 2</u> Apresentar exemplos de rochas presentes no cotidiano, reconhecendo a sua utilidade	Indica exemplos de rochas do seu cotidiano																				
		Indica a utilidade das rochas do seu cotidiano																				

Astros

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Avaliação Sumativa	<u>Objetivo 1</u> Reconhecer que o Sol é uma fonte de luz e de calor	Reconhece que o Sol é uma fonte natural de luz																				
		Reconhece que o Sol é uma fonte natural de calor																				
	<u>Objetivo 2</u> Verificar as posições do Sol ao longo do dia	Reconhece que o Sol nasce a Nascente																				
		Reconhece que o Sol, ao meio dia, está a Sul do dia																				
		Reconhece que o Sol se põe a Poente																				

Objetivos Gerais da Intervenção

Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																					
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.		
	Objetivo 3 Distinguir e identificar os astros do sistema sol-terra-lua	Reconhece e define planeta	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde		
		Indica a Terra como um planeta que gira em torno do Sol	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
		Reconhece e define planeta secundário	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Indica a Lua como o planeta secundário da Terra	Vermelho	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Reconhece e define estrela	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Reconhece o Sol como uma estrela	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AE – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Expressão Plástica

Objetivos Gerais da Intervenção																								
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																					
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G ^a	M.A ^m	M.M ^a	R.L.	S.M.	T.V.	
Avaliação Diagnóstica	Objetivo 1 Criar composições plásticas visuais	Cria composições plásticas visuais tridimensionais	Red	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
		Cria composições plásticas visuais bidimensionais	Yellow	Green	Green	Green	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
	Objetivo 2 Utilizar diferentes técnicas de composição plástica e vários materiais, enfatizando as diferentes texturas	Utiliza técnicas adequadas à sua composição plástica	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
		Utiliza materiais adequados à sua composição plástica	Yellow	Green	Green	Yellow	Blue	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Green
		Enfatiza texturas adequadas à sua composição plástica	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Objetivos Gerais da Intervenção

Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
			<p><u>Objetivo 3</u> Manifestar capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas</p>	<p>Apresenta uma intenção expressiva na elaboração das suas produções plásticas</p>																			
<p><u>Objetivo 4</u> Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais e em novos modos de representação</p>	<p>Mobiliza em produções plásticas conhecimentos anteriormente adquiridos</p>																						

Objetivos Gerais da Intervenção																								
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.	
			Avaliação Sumativa		Cria composições plásticas visuais tridimensionais	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Cria composições plásticas visuais bidimensionais	Verde	Verde			Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Objetivo 2 Utilizar diferentes técnicas de composição plástica e vários materiais, enfatizando as diferentes texturas	Utiliza técnicas adequadas à sua composição plástica	Amarelo		Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo
	Utiliza materiais adequados à sua composição plástica	Amarelo		Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Enfatiza texturas adequadas à sua composição plástica	Amarelo		Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
				<p><u>Objetivo 3</u> Manifestar capacidades expressivas e comunicativas nas suas produções plásticas</p> <p><u>Objetivo 4</u> Transformar os conhecimentos adquiridos em novos modos de apreciação das formas visuais e em novos modos de representação</p>	<p>Apresenta uma intenção expressiva na elaboração das suas produções plásticas</p> <p>Mobiliza em produções plásticas conhecimentos anteriormente adquiridos</p>	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Vermelho	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado
 (*) – Aluno com Paralisia Cerebral

Anexo AF – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Expressão Musical

Objetivos Gerais da Intervenção																									
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos																							
		Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G ^a	M.A ^m	M.M ^a	R.L.	S.M.	T.V.		
Avaliação Diagnóstica	<u>Objetivo 1</u> Improvisar e compor acompanhamentos e pequenas peças musicais, usando as potencialidades do corpo	Compõe uma sequência sonora	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	
		Utiliza as potencialidades do corpo	Red	Yellow	Yellow	Red	Blue	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow
	<u>Objetivo 2</u> Analisar audições de música gravada	Analisa audições de música gravada;	Yellow	Red	Yellow	Red	Blue	Green	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow
		Identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas e tímbricas	Yellow	Red	Yellow	Yellow	Blue	Green	Yellow	Yellow	Red	Yellow	Green	Yellow	Green	Red	Yellow	Green	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos																				
		Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.
	Objetivo 3 Cantar em grupo, com intencionalidade expressiva, em métrica binária, usando a memória	Canta em grupo, com intencionalidade expressiva, em métrica binária, usando a memória																				

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos																				
		Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.
Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Improvisar e compor acompanhamentos e pequenas peças musicais, usando as potencialidades do corpo	Compõe uma sequência sonora																				
		Utiliza as potencialidades do corpo																				

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	G.B.*	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G. a.	M.A. m.	M.M. a.	R.L.	S.M.	T.V.
				<u>Objetivo 2</u> Analisar audições de música gravada	Analisa audições de música gravada;	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas e tímbricas	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Azul	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde
	<u>Objetivo 3</u> Cantar em grupo, com intencionalidade expressiva, em métrica binária, usando a memória	Canta em grupo, com intencionalidade expressiva, em métrica binária, usando a memória	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado
 (*) – Aluno com Paralisia Cerebral

Anexo AG – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa de Expressão Dramática

Objetivos Gerais da Intervenção																								
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																					
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G. a.	M.A. m.	M.M. a.	R.L.	S.M.	T.V.		
Avaliação Diagnóstica	Objetivo 1 Expressar-se corporal e oralmente, de acordo com a personagem interpretada	Exprime-se corporal, de acordo com a personagem interpretada																						
		Exprime-se oralmente, de acordo com a personagem interpretada																						
	Objetivo 2 Improvisar uma situação a partir de dados reais, em grupo	Improvisa uma situação a partir de dados reais																						
		Improvisa, cooperando/interagindo com os colegas do grupo																						
	Objetivo 3 Expressar e justificar opiniões pessoais sobre as apresentações realizadas	Exprime a sua opinião pessoal sobre as apresentações dos colegas																						
		Justifica a sua opinião pessoal sobre as apresentações dos colegas																						

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
					Exprime a sua opinião pessoal sobre a sua apresentação																	
		Justifica a sua opinião pessoal sobre a sua apresentação																				

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
			Avaliação Diagnóstica	<u>Objetivo 1</u> Exprimir-se corporal e oralmente, de acordo com a personagem interpretada	Exprime-se corporal, de acordo com a personagem interpretada																	
Exprime-se oralmente, de acordo com a personagem interpretada																						
<u>Objetivo 2</u> Improvisar uma situação a partir de dados reais	Improvisa uma situação a partir de dados reais																					

Objetivos Gerais da Intervenção																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.	
			situação a partir de dados reais, em grupo	Objetivo 3 Expressar e justificar opiniões pessoais sobre as apresentações realizadas	Improvisa, cooperando/interagindo com os colegas do grupo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
Expressa a sua opinião pessoal sobre as apresentações dos colegas	Amarelo	Amarelo			Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Justifica a sua opinião pessoal sobre as apresentações dos colegas	Amarelo	Amarelo			Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Expressa a sua opinião pessoal sobre a sua apresentação	Amarelo	Amarelo			Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo
Justifica a sua opinião pessoal sobre a sua apresentação	Amarelo	Amarelo			Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AH – Grelhas de registo de avaliação sumativa de Expressão Físico-motora

Jogos

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G _a	M.A _m	M.M _a	R.L.	S.M.	T.V.
			Indicadores																			
Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Praticar jogos infantis	Envolve-se na dinâmica de jogo																				
		Interage adequadamente com os colegas																				
		Cumprir as regras de jogo																				
		Realiza adequadamente posições de equilíbrio																				
		Desloca-se em corrida com «fintas»																				
		Desloca-se em corrida com «mudanças de direção»																				

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
					Desloca-se em corrida com mudanças de velocidade	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Recorre a apoios associados com corrida, marcha e voltas	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde

Atividades rítmicas expressivas

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
			Avaliação Sumativa	Objetivo 1 Realizar movimentos corporais seguindo diferentes ritmos	Realiza movimentos corporais seguindo diferentes ritmos	Vermelho	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Amarelo	Verde	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Objetivos Gerais da Intervenção																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.G a.	M.A m.	M.M a.	R.L.	S.M.	T.V.
				<u>Objetivo 2</u> Realizar movimentos corporais imitando e observando companheiros	Realiza movimentos corporais imitando/observando companheiros																	
	<u>Objetivo 3</u> Realizar movimentos corporais representando ideias	Realiza movimentos corporais representando ideias																				
	<u>Objetivo 4</u> Realizar movimentos corporais representando personagens	Realiza movimentos corporais representando personagens																				
	<u>Objetivo 5</u> Aperfeiçoar o domínio do corpo	Aperfeiçoa o domínio do corpo																				

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AI – Critérios e grelha de registo de avaliação da minificha de História e Geografia de Portugal

CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Minificha de História e Geografia de Portugal – 5.º A

Questão	Critério/Resposta	Cotação Parcial	Cotação Total
Grupo I			
1	Agropastoris / agricultura / pastorícia / sedentário	3	12
2	As comunidades agropastoris tornaram-se sedentárias, uma vez que já não precisavam de se deslocar à procura de alimento. Através da agricultura e da pastorícia conseguiam obter alimentos para todo o ano permitindo assim a sua fixação na Península Ibérica. (Exemplo de resposta)		9
	Responde corretamente à questão	6	
	Indica a agricultura e a pastorícia como razões explicar o sedentarismo das comunidades agropastoris	3	
3	As técnicas que surgiram nas comunidades agropastoris foram: metalurgia, cerâmica, tecelagem e cestaria.	3	12
4	Opção “A mó, o arado, a foice, vasos e cestos”	3	3
5	a) Menir b) Anta	4	8
6	Verdadeira / Falsa / Verdadeira / Verdadeira	3	13
	Corrige a afirmação falsa	1	
7	Faz a correspondência corretamente entre as colunas A e B: Celtas – Norte e Oeste Celtiberos – Centro Iberos – Sul e a Este Lusitanos – Entre o Rio Douro e o Rio Tejo	3	12

Grupo II			
1	Os povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica foram os cartagineses, os gregos e os fenícios	3	9
2	A principal atividade dos povos mediterrânicos é o comércio	3	3
3	Pretendiam obter: Cobre / Estanho Trocavam por: Estatuetas de metal / tecidos de cor / peças de cerâmica	2	10
4	Fenícios: Escrita alfabética Gregos: Uso da moeda Cartagineses: Poder militar / Conservação dos alimentos com sal	3	9
		Total:	100 %

GRELHA DE REGISTO DE AVALIAÇÃO - Minificha de História e Geografia de Portugal – 5.º A

Aluno	Grupo I							Grupo II				Cotação Final (100%)
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	
A. M.	12	6	12	3	8	13	12	9	3	10	6	97%
A.J.	12	6	9	3	0	13	12	9	3	6	0	75%
A.Ma	12	0	3	3	4	13	12	9	3	10	0	69%
B.M.	9	0	12	3	8	13	12	9	3	10	6	85%
C.J.	12	6	0	3	8	12	12	9	3	10	3	78%
C.S.	6	6	12	3	8	10	12	3	3	6	0	69%
C.R.	12	6	12	3	4	13	12	9	0	8	6	85%
D.S.	12	9	9	3	0	6	12	9	3	8	3	74%
D.M.	12	6	12	3	4	13	12	9	3	10	9	98%
D.V.	12	3	0	3	4	10	12	9	0	10	6	69%
D.F.	12	3	12	3	8	13	12	9	3	10	9	97%
F.Q.	12	3	0	0	0	6	12	9	3	6	0	51%
F.R.	12	0	6	3	4	13	12	9	3	8	9	79%
G.N.	9	0	3	3	4	6	6	9	3	2	0	45%
I.D.	12	0	6	3	4	12	12	9	3	6	0	67%
J.A.	9	6	12	3	8	13	12	9	3	10	0	85%
L.F.	12	3	0	0	4	6	6	9	0	8	0	48%
L.A.	12	3	0	3	4	6	12	9	0	8	6	63%
M.M.	9	9	0	3	4	12	12	9	3	10	6	77%
M.P.	12	0	12	3	4	13	12	9	3	8	3	79%
M.N.	12	3	9	3	8	12	12	9	3	10	6	87%
N.N.	9	0	3	3	4	6	12	9	0	6	6	58%
P.B.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
R.M.	9	0	6	3	4	13	12	9	0	8	6	70%
R.A.	9	0	3	3	4	10	12	9	3	6	0	59%

V.A.	12	0	3	3	4	10	3	0	3	8	9	55%
A.L.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0%
Média:												70%

Legenda:

■ Nível 1/ Fraco (0% - 19%)

■ Nível 4/ Bom (70% - 89%)

■ Nível 2/ Insuficiente (20% - 49%)

■ Nível 5/ Muito Bom (90% - 100%)

■ Nível 3/ Suficiente (50% - 69%)

Anexo AJ – Enunciado da minificha de História e Geografia de Portugal

História e Geografia de Portugal - 5.ºA

Nome: _____ N.º: _____

Data: _____ Avaliação: _____ Prof.: _____

Grupo I

1. Preenche os espaços em branco, de modo a completares o texto.

Há cerca de 10 000 anos, na Península Ibérica, surgiram as comunidades _____.

Estas comunidades dedicavam-se principalmente a duas atividades – a _____ e a _____. Fixaram-se na Península Ibérica, tornando o Homem _____.

2. Porque razão as comunidades agropastoris se tornaram comunidades sedentárias?

3. Refere as novas técnicas que surgiram nas comunidades agropastoris.

4. Que utensílios e instrumentos utilizavam as comunidades agropastoris?

- A mó, o arado, a foice, vasos e cestos.
- A mó, o arpão, o arado e a foice.
- A mó, a foice, vasos, cestos e enxadas.

5. Refere o que as figuras representam.



a) _____



b) _____

6. Indica se as frases são verdadeiras ou falsas. Corrige as falsas.

___ As antas e os dólmenes eram construídos para prestar o culto aos mortos.

___ Os menires e cromeleques eram construídos para prestar o culto aos mortos.

___ As comunidades agropastoris eram comunidades produtoras.

___ Os castros eram as habitações das comunidades agropastoris.

7. Faz a correspondência entre a coluna A e a coluna B.

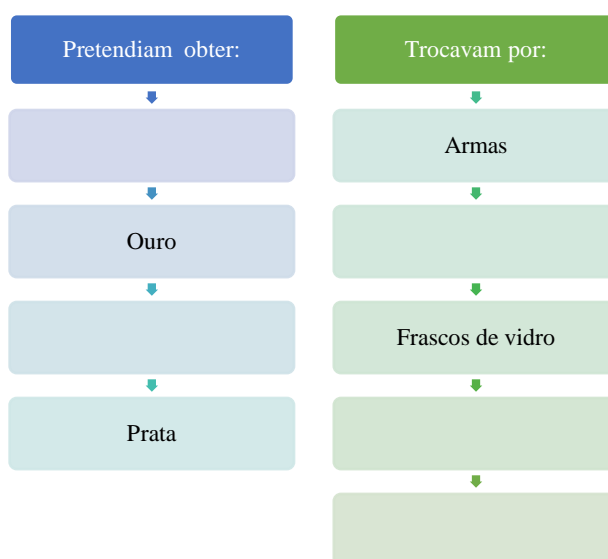
Coluna A		Coluna B
<u>Povos agropastoris na Península Ibérica</u>		<u>Locais de fixação, na Península Ibérica</u>
Celtas	●	● Sul e a Este
Celtiberos	●	● Centro
Iberos	●	● Norte e Oeste
Lusitanos	●	● Entre o Rio Douro e o Rio Tejo

Grupo II

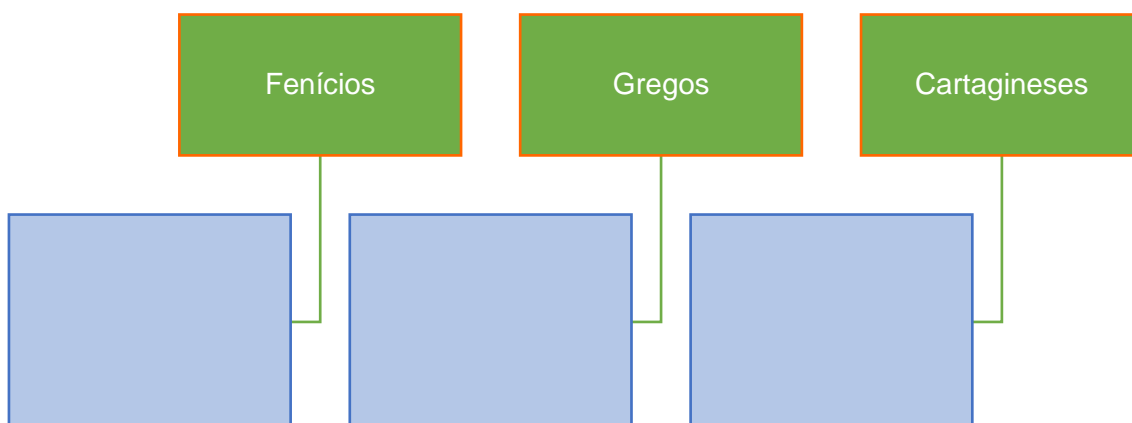
1. Quais foram os povos mediterrânicos que contactaram com a Península Ibérica?

2. Refere a principal atividade dos povos mediterrânicos.

3. Através da troca direta, os povos mediterrânicos trocavam os seus produtos por outros. Preenche os espaços em branco, de modo a completares o quadro.



4. Os povos mediterrânicos permitiram que os povos peninsulares tivessem acesso a novos conhecimentos, técnicas e costumes. Refere um exemplo de cada um dos povos.



Anexo AK – Tabela dos objetivos gerais da investigação

Reflexão de investigação			
Objetivos gerais	Indicadores de avaliação	Atividades	Instrumentos
i) Identificar o contributo dos esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação	<ul style="list-style-type: none"> - Lê diferentes tipos de texto; - Localiza a informação a partir de palavras-chave; - Mobiliza conhecimentos prévios; - Transforma parcial, ou totalmente, textos lidos em quadros-síntese, mapas conceituais e esquemas - Deteta informação relevante: essencial e acessória (2.º Ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa conceitual <i>O que sabemos sobre o 25 de abril?</i> - Esquema-síntese <i>Revolução dos cravos – 25 de abril de 1974</i> - Caderneta <i>A volta a Portugal em 21 cidades!</i> - Esquema-síntese <i>Os povos mediterrânicos na Península Ibérica (2.º Ciclo)</i> - Minificha sobre os povos agropastoris e os povos mediterrânicos na Península Ibérica 	<ul style="list-style-type: none"> -Grelhas de registo de observação - Grelhas de registo de avaliação
ii) Refletir sobre as potencialidades da construção de esquemas-síntese a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza os esquemas síntese para selecionar, registar e organizar a informação; - Escreve diferentes tipos de texto mediante proposta do professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Ficha formativa sobre Alcântara - Caderneta <i>A volta a Portugal em 21 cidades!</i> - Esquema-síntese <i>Os povos mediterrânicos na Península Ibérica (2.º Ciclo)</i> - Minificha sobre os povos agropastoris e os povos mediterrânicos na Península Ibérica 	<ul style="list-style-type: none"> - Grelhas de registo de observação - Grelhas de registo de avaliação

Anexo AL – Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa das aprendizagens dos alunos na investigação (1.º CEB)

Avaliação da Investigação no 1.º CEB

Objetivos Gerais da Investigação																							
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Indicadores	Alunos																				
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
Avaliação Diagnóstica	Identificar o contributo dos esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação	Lê diferentes tipos de texto	Red	Red	Red	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Green	Red	Green	Green	Red	
		Localiza a informação a partir de palavras-chave	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green
		Mobiliza conhecimentos prévios	Green	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green
		Transforma parcial, ou totalmente, textos lidos em mapas conceituais e esquemas	Red	Red	Red	Red	Green	Yellow	Green	Green	Red	Green	Red	Green	Red	Green	Green	Green	Green	Red	Red	Green	Red
		Deteta informação essencial e acessória	Yellow	Yellow	Yellow	Yellow	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Yellow	Green	Green	Green	Green	Green	Green	Yellow	Green	Green	Green
	Refletir sobre as potencialidades da construção de	Utiliza os esquemas para selecionar, registar e organizar a informação	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red	Red

Objetivos Gerais da Investigação																					
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Indicadores	Alunos																		
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.
	esquemas-síntese a partir de textos para a aquisição de técnicas de expressão escrita	Escreve diferentes tipos de texto mediante proposta do professor																			

Objetivos Gerais da Investigação																						
Forma de Avaliação	Objetivos Gerais	Indicadores	Alunos																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Avaliação Sumativa	Identificar o contributo dos esquemas-síntese para o desenvolvimento de competências de leitura, interpretação, seleção e organização da informação	Lê diferentes tipos de texto																				
		Localiza a informação a partir de palavras-chave																				
		Mobiliza conhecimentos prévios																				

Anexo AM – Grelha de registo de avaliação das aprendizagens dos alunos na investigação (2.º CEB)

Grelha de registo de observação																													
Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	A.M.	A.J.	A.Ma	B.M.	C.J.	C.S.	C.R.	D.S.	D.M.	D.V.	D.F.	F.Q.	F.R.	G.N.	I.D.	J.A.	L.F.	L.A.	M.M.	M.P.	M.N.	N.N.	P.B.	R.M.	R.A.	V.A.	A.L.	
		Objetivo 1 Ler diferentes tipos de texto	Lê diferentes tipos de texto																										
Localiza a informação a partir de palavras-chave																													
Mobiliza conhecimentos																													
Responde a questões, a partir da leitura do esquema																													
Objetivo 2 Interpretar informação presente no esquema	Seleciona informação, a partir do esquema																												
	Relaciona informação																												

Anexo AN - Grelhas de registo de avaliação diagnóstica e sumativa sobre o tema *do 25 de abril de 1974*

Grelha de registo de observação																							
Atividade	Objetivos Gerais	Alunos Indicadores	B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.	
			O que sabemos sobre o 25 de abril?	<u>Objetivo 1</u> Conhecer o feriado nacional 25 de Abril	Reconhece a existência do feriado nacional 25 de Abril																		
Mobiliza conhecimentos prévios																							
<u>Objetivo 2</u> Conhecer o significado do feriado nacional 25 de Abril	Mobiliza conhecimentos prévios, justificando a existência do feriado nacional 25 de Abril																						
	Associa o 25 de Abril a valores democráticos (liberdade de expressão...)																						
<u>Objetivo 3</u> Sintetizar os conhecimentos sobre	Utiliza os esquemas para selecionar, registar e organizar a informação																						

Grelha de registo de observação																						
Atividade	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Construção de um esquema-síntese acerca do 25 de abril – A revolta dos cravos	Objetivo 1 Ler obras de literatura para a infância	Lê obras de literatura para a infância	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	
		Mobiliza conhecimentos prévios	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Objetivo 2 Conhecer o significado do feriado nacional 25 de Abril	Justifica a existência do feriado nacional 25 de Abril	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde
		Associa o 25 de Abril a valores democráticos (liberdade de expressão...)	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Objetivo 3 Síntetizar os conhecimentos sobre a revolução do 25 de abril de 1974	Utiliza os esquemas para selecionar, registar e organizar a informação	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Escreve diferentes tipos de texto mediante proposta do professor	Amarelo	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Amarelo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Amarelo	Verde	Verde

Legenda: Vermelho – Não ; Amarelo – com dificuldade ou com ajuda; Verde – Sim; Azul – Não observado

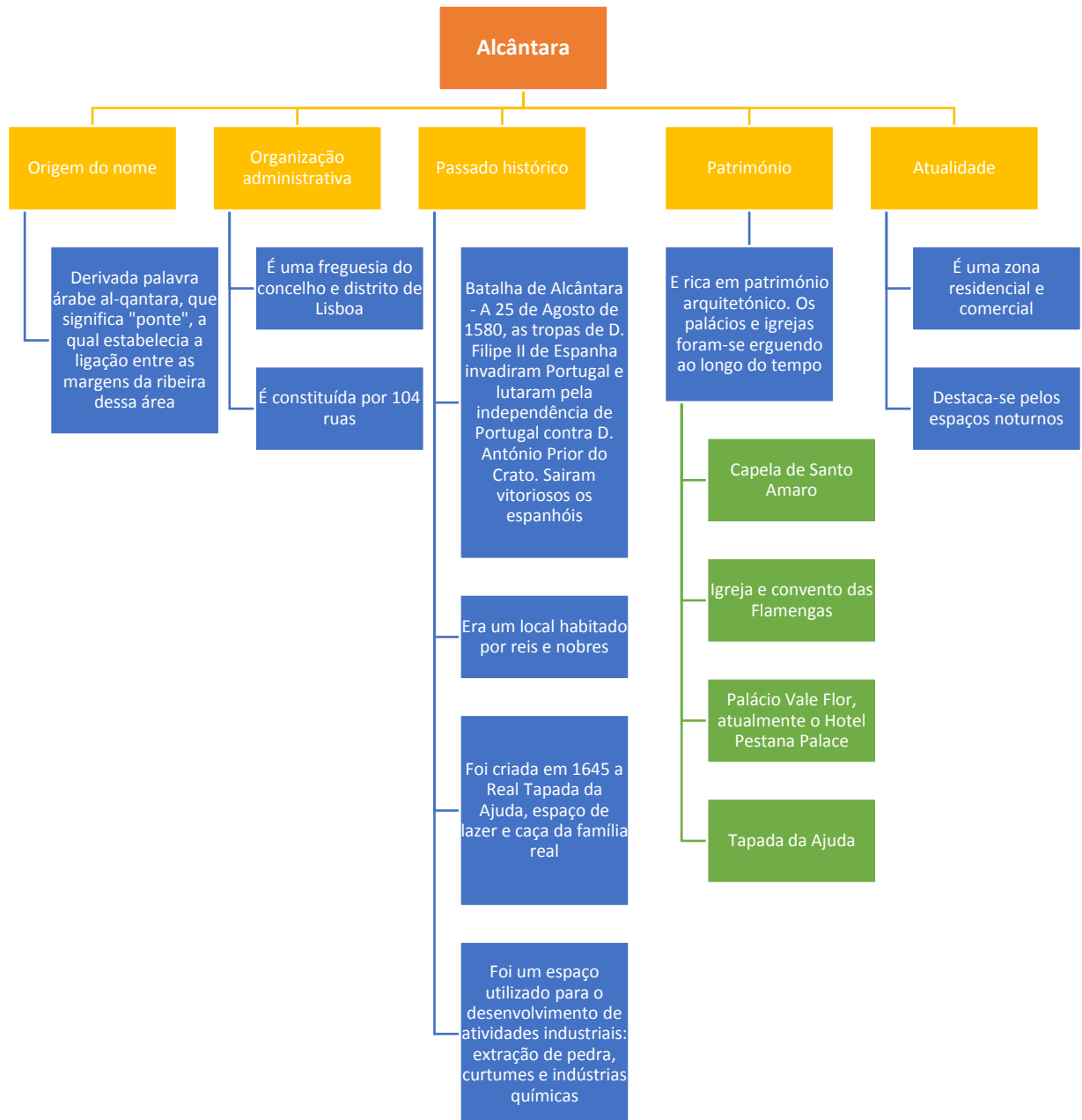
Anexo AO – Grelha de registo de avaliação da caderneta de cromos *A volta a Portugal em 21 cidades!*

Grelha de registo de observação																						
Atividade	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Construção de um esquema-síntese sobre cidades de Portugal – Caderneta <i>A volta de Portugal em 21 cidades!</i>	Objetivo 1 Ler diferentes tipos de texto	Lê diferentes tipos de texto	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Mobiliza conhecimentos prévios	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Deteta informação essencial e acessória	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Objetivo 2 Selecionar e organizar a informação, a partir de textos	Seleciona informação, a partir de textos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
		Organiza a informação, a partir de textos	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde
	Objetivo 3 Sintetizar os conhecimentos sobre cidades de Portugal	Utiliza os esquemas para selecionar, registar e organizar a informação recolhida sobre a cidade de Portugal em estudo	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde	Verde

Legenda: **Vermelho** – Não ; **Amarelo** – com dificuldade ou com ajuda; **Verde** – Sim; **Azul** – Não observado

Anexo AP – Enunciado da ficha de trabalho acerca de um esquema-síntese sobre Alcântara

1. Analisa o seguinte esquema acerca de Alcântara.



2. Responde às seguintes questões tendo por base a informação do esquema anterior.

2.1. Qual foi a batalha que marcou a freguesia de Alcântara. Porquê?

2.2. Compara Alcântara de antigamente com Alcântara da atualidade.

2.3. Relaciona o património com o passado histórico.

3. Escreve, por palavras tuas, um pequeno texto informativo sobre a freguesia de Alcântara.

Bom trabalho! ☺

Anexo AQ - Grelhas de registo de avaliação da ficha de trabalho acerca de um esquema-síntese sobre Alcântara

Grelha de registo de observação																						
Atividade	Objetivos Gerais	Alunos	Indicadores																			
			B.B.	C.G.	D.M.	D.A.	I.S.	I.F.	J.F.	L.V.	L.D.	M.B.	M.G.	M.F.	M.M.	M.A.	M.Ga.	M.Am.	M.Ma.	R.L.	S.M.	T.V.
Ficha de Trabalho sobre o meio local – Esquema síntese sobre Alcântara	Objetivo 1 Ler diferentes tipos de texto	Lê diferentes tipos de texto																				
		Deteta informação essencial e acessória																				
		Responde a questões, a partir da leitura do esquema																				
	Objetivo 2 Interpretar informação presente no esquema	Seleciona informação, a partir do esquema																				
		Relaciona informação																				
	Objetivo 3 Escrever textos, a partir de esquemas	Escreve diferentes tipos de texto mediante proposta do professor																				

Grelha de registo de avaliação

Ficha de trabalho sobre o meio local – Esquema-síntese sobre Alcântara										
Objetivos Específicos	Analisar o esquema sobre Alcântara	Identificar e justificar a batalha que concede significado a Alcântara		Comparar Alcântara de antigamente com Alcântara da atualidade			Relacionar o património com o passado histórico de Alcântara		Escrever um texto informativo sobre a freguesia de Alcântara com base no esquema síntese	
Indicadores	Analisa o esquema sobre Alcântara	Identifica a batalha que concede significado a Alcântara	Justifica a batalha que concede significado a Alcântara	Identifica aspetos de Alcântara antiga	Identifica aspetos de Alcântara atuais	Compara Alcântara de antigamente com Alcântara da atualidade	Identifica o património de Alcântara	Relaciona o património com o passado histórico de Alcântara	Escrever um texto informativo sobre a freguesia de Alcântara com base no esquema síntese	
Itens	1	2.1.		2.2.			2.3		3	
Cotação Alunos	10	5	5	5	5	10	5	15	30	Total (100%)
B.B.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
C.G.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D.M.	10	0	0	0	5	0	0	0	0	15
D.A.	5	0	5	5	0	5	5	0	0	25
I.S.	10	5	5	5	5	10	5	15	10	70
I.F.	10	5	5	5	5	10	5	0	0	55
J.F.	10	5	0	0	5	10	0	15	20	65
L.V.	10	5	0	5	5	10	5	15	20	75
L.D.	10	5	5	0	0	0	5	0	0	30
M.B.	10	5	5	5	5	10	5	15	0	60
M.G.	10	5	5	5	5	10	0	15	10	65
M.F.	10	5	5	5	5	10	5	15	20	80
M.M.	10	5	5	5	5	10	5	15	0	60
M.A.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
M.Ga.	10	5	5	5	5	10	5	5	10	60

M.Am.	10	5	5	5	0	10	5	15	10	60
M.Ma.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
R.L.	10	5	5	5	5	10	5	15	20	80
S.M.	10	5	5	5	5	10	5	15	20	80
T.V.	5	5	0	5	0	0	5	15	0	35