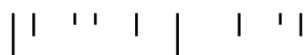


# A CIDADE COMO LABORATÓRIO DIDÁTICO NO ESTUDO DO MEIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Raquel Ribeiro Chanca

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

2022



# A CIDADE COMO LABORATÓRIO DIDÁTICO NO ESTUDO DO MEIO NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Raquel Ribeiro Chanca

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada  
apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para  
obtenção de grau de mestre em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico  
e de Matemática e Ciências Naturais  
no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientadora: Professora Doutora Maria João Hortas

2022

| | ' ' | | ' ' |

# AGRADECIMENTOS

| ' ' | | ' ' |

Primeiramente, quero agradecer à minha orientadora, a professora Doutora Maria João Hortas, que foi excepcional ao longo desta etapa académica, por toda a ajuda, disponibilidade e apoio, todos os conselhos, por todas as partilhas e por nunca me ter deixado desistir. Tornou possível aquilo que, a certo ponto, pensei não ser possível de realizar. O exemplo de professora que eu gostaria de vir a ser um dia e que admiro imenso. Agradeço, ainda, a todos os docentes com quem tive a oportunidade de aprender durante o meu percurso académico.

De seguida, agradeço à minha família. À minha mãe por sempre me encorajar a seguir aquilo que gosto e nunca desistir. Ao meu pai por sempre me fazer trabalhar mais e ser ambiciosa naquilo que desejo. E, ainda, à minha irmã por ser um exemplo da mulher que gostava de ser com a idade dela.

Ao meu namorado, Ricardo Machado, por me ouvir sempre e ter uma palavra e um abraço de conformo quando mais precisei. Obrigada por nunca me deixares desistir, mesmo quando achei que já não conseguia mais.

Às minhas amigas e companheiras desta grande aventura Ana Catarina Cascalheira, Maria Inês Azenha e Viktoriya Dubchak, pois sem elas nada seria possível. De desconhecidas tornaram-se as melhores amigas que podia pedir e que quero levar para o resto da minha vida. À minha Casquinha por ser a minha companheira de tudo e mais alguma coisa, por ser a melhor pessoa que podia ter conhecido nestes cinco anos, por me inspirar e por ser a minha pessoa. À Azenha por ser a minha parceira de estágio, de tantas lágrimas, desabafos, mas também muita alegria. À Vi por nunca nos deixar separar e arranjar sempre uma maneira de podermos estar todas juntas.

À Sofia Henriques, a pessoa que eu escolhi para me acompanhar, desde o 1.º ano. Mais do que minha madrinha na ESELx, tornou-se uma das minhas melhores amigas e uma pessoa sem a qual eu já não sei como seriam os meus dias.

A todos vocês, obrigada por existirem na minha vida, pois nada seria o mesmo sem vos ter e, certamente, não seria aquilo que sou hoje.

RESUMO

| ' ' | | ' ' |

O presente Relatório de Estágio, intitulado de *A cidade como laboratório didático no Estudo do Meio no 1.º ciclo do ensino básico*, desenvolve-se no âmbito da unidade curricular de Prática do Ensino Supervisionada II, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º CEB, da ESELx.

Este documento encontra-se dividido em duas partes interligadas, sendo a primeira, a caracterização, análise e reflexão das práticas pedagógicas implementadas em ambos os ciclos e a segunda o estudo empírico a partir de uma problemática emergente, neste caso, no 1.º CEB: *Os espaços da cidade enquanto recurso didático, nos processos de ensino e aprendizagem do Estudo do Meio no 1.º CEB, permitem desenvolver as competências histórico-geográficas*.

Assim, formularam-se os seguintes objetivos específicos: (i) Explorar as estratégias e atividades que podem ser desenvolvidas utilizando a cidade como recurso didático; (ii) Analisar o contributo do uso didático da cidade para o desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio; e, por fim, (iii) Analisar as competências histórico geográficas desenvolvidas pelos alunos a partir do estudo da cidade.

Tendo em conta os objetivos definidos, recorreu-se a uma metodologia qualitativa, através de algumas das etapas da Investigação-Ação, mobilizando-se, para tal, um quadro teórico que articula as potencialidades da cidade como recurso didático e o tipo de trabalho didático que pode ser desenvolvido a partir da cidade com as aprendizagens de Estudo do Meio e as competências histórico-geográficas.

Os resultados da investigação permitiram compreender que a cidade enquanto laboratório didático e todos os recursos explorados através deste laboratório, permitiram o desenvolvimento de aprendizagens de Estudo do Meio e, ainda, o desenvolvimento de competências histórico-geográficas.

**Palavras-chave:** cidade como laboratório, Parque das Nações, competências histórico-geográficas, Estudo do Meio

ABSTRACT

| " | | " |

This Internship Report, entitled *The city as a didactic laboratory in the Social Environment in the 1st cycle of basic education*, is developed within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice II, integrated in the Master in Teaching of the 1<sup>st</sup>. Basic Education Cycle (BEC) and Mathematics and Natural Sciences in the 2<sup>nd</sup> BEC, ESELx.

This document is divided into two interconnected parts, the first being the characterization, analysis and reflection of the pedagogical practices implemented in both cycles and the second the empirical study from an emerging problem, in this case, in the 1<sup>st</sup> BEC: *The spaces of the city as a didactic resource, in the teaching and learning processes of Social Environment in the 1st BEC, allows the development of historical-geographical competences.*

Thus, the established specific objectives were: (i) Explore the strategies and activities that can be developed using the city as a didactic resource; (ii) Analyse the contribution of the didactic use of the city to the development of learning in Environmental Studies; and, finally, (iii) Analyse the historical-geographical competences developed by the students from the study of the city.

Taking into account the defined objectives, a qualitative methodology was used, through some of the Research-Action stages, mobilizing, for this purpose, a theoretical framework that articulates the potential of the city as a didactic resource and the type of didactic work that can be developed from the city with the learning of Social Environment and the historical-geographical competences.

The research results allowed us to understand that the city as a didactic laboratory and all the resources explored through this laboratory, allowed the development of learning of Social Environment and, still, the development of historical-geographical competences.

**Keywords:** city as a laboratory, Parque das Nações, historical-geographical competences, Social environment

## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
PARTE I.....	4
1. Descrição sintética da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e 2.º CEB .....	5
1.1. O contexto de 2.º CEB .....	6
1.2. O contexto de 1.º CEB .....	12
2. Análise crítica da prática ocorrida em ambos os Ciclos .....	20
PARTE II.....	26
1. Apresentação do estudo .....	27
2. Enquadramento teórico .....	31
2.1. O espaço da cidade enquanto recurso de estudo do local .....	32
2.2. As competências histórico-geográficas nas Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio .....	35
2.3. A cidade: que competências histórico-geográficas? .....	37
3. Metodologia .....	39
4. Resultados .....	44
4.1. O uso didático da cidade no ensino de Estudo do Meio.....	45
4.2. O contributo da cidade para o desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio .....	49
4.3. As competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos a partir do estudo da cidade .....	57
5. Conclusões .....	62
Reflexão Final .....	66
Referências .....	69
Anexos.....	81
Anexo A. Tiras com contas.....	82
Anexo B. <i>PowerPoint</i> com diferentes resoluções de contas para debate .....	84
Anexo C. Fichas de trabalho de matemática.....	86
Anexo D. Folha de registo de Ciências Naturais .....	88
Anexo E. Guião do trabalho de grupo de Ciências Naturais .....	91

Anexo F. Registo de leituras .....	93
Anexo G. Cartaz das parcerias .....	95
Anexo H. Cartazes .....	97
Anexo I. Entrevista à Orientadora Cooperante .....	101
Anexo J. Plano de trabalho .....	107
Anexo K. Planificação de 16 a 20 de maio .....	110
Anexo L. Questionário aos pais .....	116
Anexo M. Planificação de 23 a 27 de maio .....	118
Anexo N. Planificação de 06 a 09 de junho .....	124
Anexo O. Guião da visita de estudo .....	128
Anexo P. Mural do projeto .....	134
Anexo Q. Quadro do levantamento das ideias prévias .....	137
Anexo R. Fotografias dos alunos no Parque das Nações .....	139
Anexo S. Fotografias dos alunos no Oceanário .....	141
Anexo U. Guia do Parque das Nações .....	144

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Nuvem de palavras .....	46
-----------------------------------	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Potencialidades e fragilidades das turmas, 5.º X e Y. ....	9
Tabela 2. Estratégias globais de trabalho em cada área curricular .....	10
Tabela 3. Avaliação dos objetivos do PI .....	11
Tabela 4. Potencialidades e fragilidades da turma de 3º ano.....	16
Tabela 5. Estratégias globais de trabalho .....	17
Tabela 6. Avaliação dos objetivos do PI .....	18
Tabela 7. Métodos e Técnicas de recolha e análise de dados.....	42
Tabela 8. Calendarização das atividades .....	49
Tabela 9. Imagens e descrição das mesmas.....	52
Tabela 10. Textos descritivos do Parque das Nações.....	55
Tabela 11. Atividades e objetivos específicos.....	57
Tabela 12. Atividades e competências histórico-geográficas.....	58

## LISTA DE ABREVIATURAS

UC	Unidade Curricular
PES	Prática de Ensino Supervisionada
CEB	Ciclo do Ensino Básico
OC	Orientadora Cooperante
DGE	Direção-Geral da Educação
PI	Plano de Intervenção
MEM	Movimento da Escola Moderna
AP	Apresentação de Produções
TEA	Tempo de Estudo Autónomo
PIT	Plano Individual de Trabalho
AE	Aprendizagens Essenciais
MTP	Metodologia de Trabalho por Projeto
PASEO	Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

# INTRODUÇÃO

| ' ' | | ' ' |

O presente relatório final insere-se no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada (PES) II, do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A PES tem como principais objetivos: (i) Compreender o funcionamento das escolas do 1.º e do 2.º CEB; (ii) Conceber e implementar projetos curriculares de intervenção no 1.º e no 2.º CEB; (iii) Analisar e refletir sobre o papel do professor na sociedade atual; (iv) Conceber e organizar instrumentos intelectuais e práticos de gestão curricular; (v) Conceber e implementar propostas pedagógicas metodologicamente adequadas; e, por fim, (vi) Refletir sobre a ação.

De forma a ir ao encontro dos objetivos acima propostos foram realizadas duas intervenções em contexto de sala de aula, uma no 1.º CEB e uma no 2.º CEB que, posteriormente, permitiram a construção do presente relatório. Assim, este documento encontra-se dividido em duas partes, destinando-se a primeira à descrição dos contextos de intervenção e à apresentação de uma análise comparativa e crítica da prática desenvolvida nos mesmos e, a segunda parte, ao desenvolvimento do estudo de natureza investigativa.

A primeira parte organiza-se em dois capítulos. O primeiro corresponde à descrição de ambos os contextos educativos, sendo apresentada a caracterização da escola e das turmas, a ação das orientadoras cooperantes, a problemática, objetivos e estratégias do projeto de intervenção e, ainda, a avaliação do mesmo. O segundo capítulo corresponde à análise crítica e comparativa das duas práticas, na qual são referidos aspetos como (i) métodos de ensino/aprendizagem, mencionando processos de organização e desenvolvimento do currículo; (ii) relação pedagógica; (iii) desenvolvimento de competências pelos alunos e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais.

A segunda parte deste documento encontra-se organizada em cinco capítulos: (1) no primeiro, é feita uma apresentação do estudo, sendo definido e apresentado o tema “*A cidade como laboratório didático no Estudo do Meio no 1.º ciclo do ensino básico*”, definida a problemática e, os objetivos que orientam o percurso investigativo; (2) o segundo capítulo, corresponde à construção do quadro teórico, organizado em três pontos:

(i) o espaço da cidade enquanto recurso de estudo do local; (ii) as competências histórico-geográficas nas *Aprendizagens Essenciais* do Estudo do Meio; (iii) a cidade: que competências histórico-geográficas? (3) no terceiro capítulo, encontra-se a metodologia utilizada para o desenvolvimento do estudo, sendo esta de natureza qualitativa. Neste capítulo faz-se uma (i) caracterização sumária do contexto e dos participantes; (ii) apresenta-se a natureza do estudo; e, ainda, (iii) as técnicas de recolha e análise de dados; (4) em quarto lugar, são apresentados os resultados do estudo, organizando-se de acordo com os objetivos definidos, são apresentadas as atividades e estratégias desenvolvidas, a discussão dos resultados obtidos a partir das aprendizagens dos alunos em Estudo do Meio e, por fim, as competências histórico-geográficas; (5) finalmente, no quinto capítulo, apresentam-se as conclusões do estudo, retomando a problemática e os objetivos, de forma a compreender se *Os espaços da cidade enquanto recurso didático, nos processos de ensino e aprendizagem do Estudo do Meio no 1.º CEB, permitem desenvolver as competências histórico-geográficas.*

No último capítulo deste trabalho, é apresentada uma reflexão final na qual são mencionados aspetos como o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino, os contributos da experiência vivida no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a identificação de aspetos significativos para o meu desenvolvimento pessoal e profissional, assim como as dimensões a melhorar no exercício da profissão docente.

Finalmente, são apresentadas as referências mobilizadas ao longo de todo o trabalho, bem como os anexos que se encontram mencionados ao longo do texto.

PARTE I

| ' ' | ' ' |

1. DESCRIÇÃO SINTÉTICA DA  
PRÁTICA PEDAGÓGICA  
DESENVOLVIDA NO 1.º E 2.º  
CEB

|' '' | | ''

No presente capítulo será feita a caracterização dos contextos socioeducativos, sendo referidos aspetos relativos às escolas, à ação pedagógica das orientadoras cooperantes (OC) e às turmas. Esta caracterização resulta da análise de um conjunto de dados recolhidos a partir de diversos instrumentos: documentos, registos de conversas com as OC, notas de campo e produções dos alunos.

Num primeiro momento será apresentado o contexto de 2.º CEB, seguindo-se o contexto do 1.º CEB.

## **1.1. O contexto de 2.º CEB**

### **1.1.1. A escola**

A escola na qual decorreu a intervenção pedagógica localizava-se no concelho de Lisboa. Encontrava-se inserida numa área residencial, onde também é possível encontrar alguns serviços, como os Bombeiros, algumas atividades comerciais e de restauração e, ainda, outras estruturas escolares.

A instituição escolar em questão tem carácter público, sendo composta pelas valências de 2.º e 3.º CEB. Para além disso, a escola destacava-se por ser de referência para a educação bilingue de alunos surdos. A resposta ao elevado número de alunos com esta condição de saúde levou à criação de uma turma específica. O agrupamento de escolas na qual a escola se inseria abrange, ainda, as valências do pré- escolar e 1.º CEB.

De acordo com as informações disponibilizadas na página do agrupamento escolar, o mesmo integrou, até 2021, um plano de melhoria no qual se encontravam definidas oito ações. De acordo com o plano de melhoria destacavam-se como pontos fortes do agrupamento de escolas “o incentivo à participação ativa dos alunos na vida escolar (...)” (p. 2), “o trabalho colaborativo entre docentes na planificação da prática letiva (...)” (p. 2) e “A eficácia das medidas de prevenção do absentismo e do abandono escolar em resultado da aproximação da escola às famílias (...)” (p. 2), entre outros aspetos mencionados. São também salientados três aspetos importantes na melhoria do agrupamento, sendo estes: “a supervisão da prática letiva (...)” (p. 3), “A disseminação, entre pares, dos conhecimentos obtidos em ações de formação (...)” (p. 3) e “o planeamento estratégico da autoavaliação (...)” (p. 3).

Através da página do agrupamento, na internet, foi ainda identificada a existência de diversos projetos que os alunos podem integrar: o Clube de Matemática, o Clube de Línguas, Clube do Desporto Escolar, Canguru Matemático, entre outros. Para além destes, eram também disponibilizados apoios escolares aos alunos, por indicação dos professores e com autorização dos encarregados de educação.

### **1.1.2. A ação da orientadora cooperante**

No presente subponto, é caracterizada a ação pedagógica da OC, mencionando, essencialmente, a organização das atividades de ensino, o tipo de organização do espaço e os recursos educativos utilizados.

Durante a intervenção pedagógica, a OC foi a mesma em ambas as turmas e em ambas as disciplinas, Matemática e Ciências Naturais. Durante a observação da prática educativa da mesma, verificámos que a professora organizava as suas atividades de acordo com a sequência do manual. Ainda assim, quando a mesma considerava que algum conteúdo devia ser abordado numa outra sequência, fazia esta alteração, uma vez que a sua preocupação eram as aprendizagens dos alunos. A OC baseava as suas aulas na apresentação de *PowerPoints* que ia intercalando com as opiniões/intervenções dos alunos. Também o recurso a vídeos e a realização de atividades experimentais eram uma prática da docente. O questionamento e o confronto com dados reais eram uma estratégia utilizada com frequência em Matemática a docente projetava os exercícios no quadro, corrigindo-os em conjunto e com ajuda dos alunos.

No que respeita ao tipo de organização do espaço, devido à situação pandémica em que ainda vivemos, as mesas da sala de aula estavam organizadas em fila, existindo quatro filas com cinco mesas cada, encostadas à janela, e uma coluna de quatro mesas individuais, encostada à parede. A OC considerava que não era este o tipo de organização que preferia, afirmando que não era prático, uma vez que era difícil chegar a todos os alunos, no entanto, era a organização sugerida pela Direção Geral da Educação (DGE). A mesa da OC encontrava-se ao lado do quadro, de frente para os alunos.

### **1.1.3. Caracterização das turmas**

A intervenção foi realizada em duas turmas do 5.º ano. Relativamente a uma das turmas, a turma X, contava com 23 alunos, sendo 11 do sexo feminino e 12 do sexo

masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. Nesta turma existiam seis alunos que, de acordo com a informação da OC, eram abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, sendo este um decreto de inclusão de todos os alunos num “processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919). Ainda, existia um aluno que a professora indicava para diferenciação pedagógica, tendo sido proposto pela mesma em conselho de turma para as disciplinas de Ciências da Natureza e Matemática.

A outra turma, turma Y, contava com 23 alunos, sendo 13 do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos. De acordo com a OC, existiam oito alunos indicados para adequações curriculares e apoio pedagógico acrescido.

Ambas as turmas, X e Y, eram bastante idênticas no que respeitava aos conhecimentos construídos, encontrando-se num nível de aprendizagem semelhante.

Tendo por base as observações realizadas, durante duas semanas antes da intervenção, e que conduziram à construção do projeto de intervenção, foi possível identificar potencialidades e fragilidades nas duas turmas em questão. Assim, embora sejam turmas diferentes, em termos de potencialidades e fragilidades gerais havia semelhanças, com algumas especificidades para um reduzido número de alunos. A tabela 1 sintetiza as potencialidades e fragilidades das duas turmas. As potencialidades e fragilidades identificadas situam-se nas áreas da Matemática e das Ciências Naturais, bem como nas competências sociais. Para além das potencialidades e fragilidades dos alunos, identificaram-se também potencialidades e fragilidades do contexto escolar.

**Tabela 1.**

*Potencialidades e fragilidades das turmas, 5.º X e Y.*

	<b>Potencialidades</b>	<b>Fragilidades</b>
<b>Matemática</b>	- Diversidade de estratégias na resolução de problemas.	- Capacidade de cálculo; - Comunicação matemática; - Capacidade de interpretação
<b>Ciências Naturais</b>	- Curiosos; - Relacionam os conhecimentos/aprendizagens com o seu dia-a-dia.	- Dificuldade em distinguir observações de conclusões.
<b>Competências Sociais</b>	- Sabem estar na sala de aula (atentos, em silêncio, etc.); - São participativos (colocam a mão no ar, esperam pela sua vez para falar, etc.);	- Não levam ou esquecem-se dos materiais para as aulas quando solicitados. - Falta de responsabilidade.
<b>Contexto</b>	-	- A disposição das mesas não facilita o contacto entre a docente e os alunos; - Não são realizados trabalhos de grupo.

Fonte: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

#### **1.1.4. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção**

Tendo por base as potencialidades e fragilidades identificadas, foram formuladas três questões-problema, a partir das quais foram definidos os objetivos gerais do projeto de intervenção. Uma vez que as turmas não apresentavam muitas fragilidades, as questões problema incidiram em aspetos que poderiam ser mais revelantes para os alunos durante a sua vida escolar e, no futuro, enquanto cidadãos. Assim sendo, o foco incidiu nas áreas da Matemática, Ciências Naturais e Competências Sociais. Desta forma, identificaram-se as seguintes questões:

→ *Como podemos desenvolver, nos alunos, a capacidade de raciocinar e comunicar matematicamente?*

→ *Como podemos ajudar os alunos a distinguir evidências de inferências?*

→ *De que forma podemos desenvolver, nos alunos, o sentido de responsabilidade?*

Os objetivos gerais formulados para responder às questões problema enunciadas, assim como as estratégias gerais definidas encontram-se na Tabela 2. Em relação às estratégias enunciadas para cada disciplina, procurou-se garantir que as mesmas fossem ao encontro dos objetivos gerais de intervenção.

**Tabela 2.**

*Estratégias globais de trabalho em cada área curricular*

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
<b>1. Desenvolver a capacidade de raciocinar e comunicar matematicamente</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Implementação de uma rotina diária de cálculo mental (tabuada, dobro/metade, divisão, divisão e multiplicação por 10/100/1000);</li><li>✓ Realização de debates nos quais os alunos tenham de explicar os métodos utilizados na resolução dos exercícios.</li><li>✓ Dinamização de situações de aprendizagem a partir de um contexto real a fim de dar sentido ao que se está a aprender.</li><li>✓ Utilização de recursos didáticos como <i>geostrips</i> e discos fracionários.</li></ul>
<b>2. Compreender o que são observações, inferências e conclusões.</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Realização de atividades experimentais com os alunos, de acordo com os temas do programa.</li><li>✓ Visualização de vídeos contendo atividades práticas das diferentes temáticas.</li></ul>
<b>3. Desenvolver o sentido de responsabilidade</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Elaboração de pequenos trabalhos de grupo que apelam ao sentido de responsabilidade</li><li>✓ Definição de tarefas específicas para a realização dos trabalhos em grupo.</li></ul>

Fonte: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

Para responder ao objetivo 1, foram implementadas as seguintes atividades: tiras de papel contendo cálculos que, ao longo da intervenção, foram sendo alteradas consoante o *feedback* dado pelos professores (Anexo A); pequenos momentos de debate, nos quais os alunos tinham oportunidade de explicar os seus raciocínios, mobilizando a linguagem matemática adequada, sobre exercícios e até mesmo sobre os processos de resolução dos cálculos efetuados nas tiras (Anexo B); e, ainda, a realização de várias fichas, recorrendo a diversos materiais didáticos, através das quais os alunos trabalharam em conjunto e comunicaram os seus raciocínios ao restante grupo (Anexo C).

No que respeita ao objetivo 2, foram desenvolvidas atividades experimentais, a partir das quais foi sempre questionado aos alunos, oralmente e por escrito, o que observavam, o que pensavam que iria acontecer, aquilo que achavam que estava a acontecer (inferência) e, finalmente, quais as conclusões a que chegavam (Anexo D).

Finalmente, para ir ao encontro do objetivo 3, foram realizadas fichas matemáticas em pequenos grupos (Anexo C); foi desenvolvido um trabalho de grupo em Ciências Naturais, recorrendo a um guião (Anexo E); e, ainda, a atribuição de tarefas específicas a cada elemento de um grupo de trabalho.

### 1.1.5. Avaliação da intervenção

De forma a compreender se os objetivos do Plano de Intervenção (PI) foram alcançados ou não, tornou-se fundamental formular indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Considerou-se, ainda, importante identificar as técnicas e instrumentos que, durante a prática, permitiam recolher a informação.

#### Tabela 3.

##### *Avaliação dos objetivos do PI*

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Desenvolver a capacidade de raciocinar e comunicar matematicamente.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Utiliza, corretamente, a linguagem matemática, oral e escrita.</li> <li>✓ Comunica, matematicamente, as suas ideias, procedimentos e raciocínios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta participante</li> <li>- Conversas não estruturadas com a OC</li> <li>- Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo (observações, feedback dos alunos, auto e heteroavaliação do par,...)</li> <li>- Produções dos alunos</li> </ul>
2. Compreender o que são observações, inferências e conclusões.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identifica, corretamente, aquilo que observa;</li> <li>✓ Conclui resultados, através de uma observação.</li> </ul>		
3. Desenvolver o sentido de responsabilidade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Traz os materiais solicitados para a sala de aula;</li> <li>✓ Faz o trabalho de casa;</li> <li>✓ Colabora, organizadamente, em trabalhos de grupos.</li> </ul>		

Fonte: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

Fazendo um balanço das atividades desenvolvidas para responder a cada objetivo, relativamente ao objetivo 1, verificou-se que os alunos passaram a utilizar com maior correção a linguagem matemática. Avanço importante, uma vez que uma das fragilidades da turma consistia em explicar como tinha chegado a um determinado resultado, isto é, explicar o procedimento de resolução. Durante a intervenção os alunos eram

frequentemente convidados a explicar o processo de resolução, quer com ajuda de um colega, quer com ajuda do par de estágio. Desta forma, verificou-se que, apesar de ainda com algum esforço, os alunos começaram a comunicar as suas ideias e raciocínios, recorrendo à linguagem correta.

No que respeita ao objetivo 2, ao longo das diversas atividades experimentais desenvolvidas com os alunos, era sempre registado no quadro, organizado em três ou quatro partes: o que achavam que ia acontecer, o que observavam, o que concluíam através da atividade e, por vezes, o que pensavam que estava a acontecer e/ou porquê (inferência). Desta forma, foi possível alcançar melhorias notáveis, visto que, inicialmente, os alunos referiam as inferências como sendo aquilo que estavam a observar e no final da intervenção já conseguiam distinguir observações, de inferências e de conclusões.

Finalmente, a dinamização das atividades planificadas para responder ao objetivo 3 ficaram, em parte, aquém das expectativas, pois embora os alunos tenham sido avisados com semanas de antecedência e lembrados todas as aulas do material necessário, aquando da realização das atividades havia material em falta. No entanto, no que respeita à realização dos trabalhos de casa, mesmo quando algum aluno não cumpria com a tarefa, poucas vezes era o mesmo a fazê-lo. Para além disso, quando era proposto aos alunos trabalharem em pequenos grupos, facilmente se organizavam distribuindo tarefas, respeitando as indicações. A partir de determinada altura, deixou de ser necessário o par de estágio lembrar os alunos dos procedimentos a adotar. Assim sendo, podemos confirmar que o objetivo 3, no geral, foi em parte alcançado.

## **1.2. O contexto de 1.º CEB**

### **1.2.1. A escola**

A escola na qual decorreu a intervenção pedagógica localizava-se na freguesia de Águas Livres, no concelho da Amadora. A escola encontrava-se inserida numa área residencial, onde também é possível encontrar alguns serviços, como o Centro de Saúde, o Mercado Municipal e, ainda, algumas atividades comerciais e de restauração.

A instituição escolar referida tem carácter público, sendo composta pela valência 1.º CEB, nomeadamente, até ao 3.º ano. O agrupamento de escolas na qual a escola se insere abrange as valências desde o jardim-de-infância ao 3.º ciclo.

Relativamente ao espaço escolar, a escola é composta por doze salas e dois campos exteriores (um cujo pavimento e linhas remetem para um campo de futebol e outro com um circuito desenhado no chão), um refeitório, uma biblioteca e um espaço exterior coberto e descoberto para os alunos usufruírem durante o recreio.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento, é compromisso do mesmo promover nos jovens “a interiorização de regras fundamentais de convivência em comunidade” (p. 8) e tem como referência principal o desenvolvimento dos seguintes princípios e valores: i) “respeito por si e pelos outros – Respeitar os outros é respeitar as diferenças; é respeitar as hierarquias e os pares; é respeitar os bens materiais, a natureza, a cultura, as normas e os regulamentos e todos os elementos da comunidade educativa”; ii) “Desenvolvimento pessoal e social – Assumir o papel fundamental no desenvolvimento da personalidade, para que cada indivíduo usufrua de uma vida saudável e exerça a cidadania plena, no respeito por valores solidários e democráticos” e iii) “Cooperação – Capacidade de tornar uma comunidade educativa dinâmica, integrada e promotora de bem-estar e sucesso de todos” (p. 8).

### **1.2.2. A ação da orientadora cooperante**

A ação pedagógica da OC baseava-se no modelo pedagógico do Movimento da Escola Moderna (MEM), sendo este um modelo de organização cooperativa, uma vez que existe uma prática democrática no que respeita a gestão de conteúdos, atividades, materiais, tempo e espaço (Gomes, 2013), assentando em três subsistemas integrados na organização do trabalho de aprendizagem:

(i) estrutura de cooperação educativa, que, de acordo com o Movimento, tem-se revelado como a melhor estrutura organizativa para aquisição de competências culturais e sociais, uma vez que na aprendizagem cooperativa, o sucesso de um aluno tem um papel fundamental para o sucesso do grupo;

(ii) circuitos de comunicação, que estimulam o desenvolvimento de formas variadas de representação e de construção interativa do conhecimento;

(iii) participação democrática direta, que está relacionada com o respeito que é cultivado e com a gestão de tudo o que diz respeito à turma, em Conselho de Cooperação, integrando competências sociais, éticas, atitudes e valores democráticos (Gomes, 2013).

Assim, este modelo tem como principais objetivos: (i) envolver os alunos nas suas aprendizagens, (ii) “desenvolver a consciência do ponto em que se encontram e do que precisam de fazer para poderem avançar no currículo”, (iii) “articular as aprendizagens das diversas áreas curriculares”, (iv) “desenvolver vivências democráticas”, (v) “desenvolver a autonomia, a interajuda, a socialização, o sentido da responsabilidade e da cidadania”, (vi) “diferenciar o trabalho dos alunos, na sala de aula” e (vii) “potenciar as aprendizagens cooperativas” (Gomes, 2013, pp. 297-298).

Durante as semanas de observação foi possível perceber que todo o trabalho curricular era desenvolvido com base numa gestão cooperada entre os alunos e a OC, sendo que todas as decisões e ações de aprendizagem se centravam no grupo. Para tal, no final de cada semana era feita uma planificação registada na agenda semanal da qual constavam os diferentes tempos fixos. Todos participavam na construção desta planificação, decidindo o que se ia trabalhar nos diferentes momentos que se enumeram de seguida.

- **Apresentação de produções (AP):** momento que ocorria três vezes por semana no qual os alunos tinham a oportunidade de apresentar textos, teatros, danças, etc...

- **Tempo de Estudo Autónomo (TEA):** rotina realizada todos os dias, exceto à sexta-feira, com a duração de 40 minutos a uma hora. Durante o TEA, cada aluno geria o seu trabalho de acordo com as suas necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem. Os alunos podiam trabalhar individualmente ou a pares. Cada aluno tinha que fazer o registo do seu trabalho no Plano Individual de Trabalho (PIT), onde assinalava as atividades realizadas. O PIT era também uma forma de os alunos se autoavaliarem, registando a sua avaliação.

- **Projetos:** podiam ser realizados em grande grupo (em que participava toda a turma) ou em pequeno grupo, estes últimos mais frequentes. Existiam dois momentos semanais de uma hora destinados a este tipo de trabalho. Os alunos trabalhavam temas do seu interesse ou temas que constavam nas Aprendizagens Essenciais (AE) de Estudo do Meio. Para a realização dos projetos, cada grupo tinha o seu plano de projeto, onde faziam

o registo sobre o que sabiam, o que queriam saber, perguntas. Seguidamente, os alunos tinham que pesquisar, seleccionar, resumir e organizar a informação.

- **Trabalho de texto e momento de Português:** existiam dois momentos semanais destinados ao trabalho de texto, cada um de uma hora. Estas sessões, de trabalho coletivo, incidiam, maioritariamente, no desenvolvimento do currículo de Português. Para a realização destes momentos era escolhido um texto e feita a sua revisão, bem como a construção e reconstrução de saberes, essencialmente ligados a conhecimentos linguísticos.

- **Matemática:** estas sessões ocorriam semanalmente em três momentos e visavam abordar temas das AE desta área.

- **Livros e leituras:** este momento ocorria uma vez por semana, com a duração de 30 minutos. Neste período, os alunos tinham a oportunidade de ler livros, individualmente, nos seus lugares, que podiam trazer de casa ou retirar da biblioteca da sala.

- **Expressão Plástica:** este momento era realizado uma hora por semana, com um par pedagógico. Tinha como objetivo a exploração de técnicas e materiais respeitantes a esta área.

- **Expressão Musical:** ocorria, igualmente, uma hora por semana, e com um par pedagógico da área. Por vezes, podia também ocorrer alguma articulação com outros trabalhos de grupo.

- **Educação física:** outra atividade realizada com um par pedagógico. Ocorria também no tempo de uma hora por semana, num espaço fora da sala de aula.

- **Conselho de Cooperação Educativa:** este tempo era composto por cinco momentos - leitura e discussão do Diário de Turma, distribuição das responsabilidades, planificação semanal, avaliação dos PIT e avaliação/regulação do trabalho. O momento mais formal ocorria à sexta-feira no último tempo e terminava na segunda-feira no primeiro momento da manhã.

No que respeita à organização do espaço da sala de aula, as mesas eram organizadas em grupos de cinco ou seis alunos. Nas paredes da sala existiam vários espaços: espaço de projecção, mapa dos aniversários, registos diversos da organização do grupo, termómetro da temperatura, relógio analógico, listas de verificação dos conteúdos

abordados, cartazes síntese de conteúdos já abordados... Numa parte da sala existiam ainda armários, onde estavam guardados vários materiais como os dossiês dos alunos, resmas de papel, cartolinas, materiais de matemática, materiais para as expressões, os livros dos alunos... Existia ainda um armário destinado à biblioteca da sala. Noutra parte da sala, existia uma mesa onde se organizavam vários ficheiros sobre as diferentes áreas, destinados ao tempo de TEA. A sala também dispunha de um computador.

### 1.2.3. Caracterização da turma

A intervenção foi realizada numa turma de 3.º ano, sendo que a mesma contava com 22 alunos, dos quais 7 do sexo feminino e 15 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e 9 anos. A maioria dos alunos era de nacionalidade portuguesa, apenas dois alunos tinham nacionalidade cabo-verdiana.

No decorrer das semanas de observação foi possível observar algumas potencialidades e fragilidades da turma em questão. Os alunos eram bastante entusiastas e muito participativos, criativos e gostavam muito de escrever. Embora também gostassem muito de ler para a turma, a sua iniciativa para a realização desta atividade de forma individual foi diminuindo. Para além disso, os alunos eram pouco autónomos e, consequentemente tinham alguma dificuldade em trabalhar em grupo.

**Tabela 4.**

*Potencialidades e fragilidades da turma de 3º ano*

	Potencialidades	Fragilidades
<b>Matemática</b>	- Raciocínio matemático	-
<b>Estudo do Meio</b>	- Gosto pelo Estudo do Meio	- Trabalho por projeto/trabalho de grupo
<b>Português</b>	- Escrita - Leitura	- Redução das leituras individuais
<b>Educação Musical/Expressão plástica</b>	- Muito criativos - Diversidade cultural	-
<b>Competências Sociais</b>	- Entusiastas - Participativos	- Autonomia - Interação pessoal - Trabalho em grupo
<b>Contexto</b>	- Disposição das mesas - Vários recursos disponíveis - Meio envolvente à escola	-

Fonte: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

#### 1.2.4. Problemática, objetivos e estratégias gerais de intervenção

Tendo por base as potencialidades e fragilidades enunciadas anteriormente, foram formuladas as seguintes questões-problema:

→ *Como motivar os alunos a retomarem as suas leituras individuais?*

→ *Que estratégias implementar para que os alunos aprendam trabalhar em grupo?*

Estas questões levaram à formulação da seguinte problemática: *De que modo a implementação de uma prática baseada no trabalho colaborativo permite aumentar a motivação dos alunos para a leitura individual e em grupo?*

Para responder a esta problemática foram definidos os objetivos gerais que se encontram na Tabela 5. Em relação às estratégias globais de trabalho em cada área disciplinar, as mesmas foram definidas de acordo com os objetivos gerais de intervenção (tabela 5).

#### **Tabela 5.**

##### *Estratégias globais de trabalho*

<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias/Atividades</b>
1. Desenvolver uma prática de leitura individual mais frequente e regular;	✓ Implementação de uma rotina de leitura de livros; ✓ Apresentação dos livros lidos; ✓ Catalogação dos livros da biblioteca da sala de aula: título, autor, sinopse, etc. ✓ Criação de instrumentos de registo de leituras;
2. Melhorar as competências de cooperação e de autonomia.	✓ Implementação de uma rotina diária de turma para debate das parcerias/apoios; ✓ Criação de cartazes que contemplem as opiniões dos alunos sobre o que é autonomia e cooperação; ✓ Promoção das parcerias e do trabalho em grupo.

Fonte: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

Para responder ao objetivo 1, foi implementada uma rotina de leitura, através da qual os alunos teriam de preencher um registo de leitura (Anexo F) e, após a mesma, procederem ao preenchimento de uma ficha de leitura que iria integrar o catálogo da biblioteca.

A dinamização de uma rotina diária de debate após o momento de TEA permitia contribuir para o desenvolvimento das competências previstas no objetivo 2. Este momento servia, essencialmente, para os alunos partilharem algum aspeto/informação referente às suas parcerias, registando-o em cartazes para posteriormente refletirem sobre as ações a desenvolver para melhorar as suas parcerias (Anexo G).

### 1.2.5. Avaliação

Para compreender se os objetivos do PI foram alcançados, formularam-se os indicadores de avaliação para cada objetivo geral. Identificaram-se também as técnicas e instrumentos que, durante a prática, permitiam recolher a informação necessária para avaliar o projeto. Na Tabela 6 apresentam-se os objetivos, indicadores, técnicas e instrumentos de recolha de informação.

Para ambos os objetivos, recorreu-se à observação direta, a conversas não estruturadas com a OC e à análise documental. Como instrumentos, utilizaram-se notas de campo e as produções dos alunos.

**Tabela 6.**

*Avaliação dos objetivos do PI*

Objetivos Gerais	Indicadores de avaliação	Técnicas	Instrumentos
1. Desenvolver uma prática de leitura individual mais frequente e regular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apresenta os livros lidos;</li> <li>✓ Cria um catálogo para os livros da biblioteca da sala;</li> <li>✓ Preenche os instrumentos de registo de leituras;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observação direta</li> <li>- Conversas não estruturadas com a OC</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notas de campo (observações, feedback dos alunos, auto e heteroavaliação do par,...)</li> </ul>
2. Melhorar as competências de cooperação e de autonomia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dá a sua opinião nos debates diários;</li> <li>✓ Colabora na criação de cartazes;</li> <li>✓ Colabora com os colegas nos projetos.</li> <li>✓ Ajuda colegas (parcerias e pequenos grupos)</li> <li>✓ Realiza tarefas autonomamente, sem o apoio do professor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produções dos alunos</li> </ul>

Fonte: Projeto de Intervenção, 2.º CEB.

Fazemos agora um balanço das atividades desenvolvidas para responder a cada objetivo. Relativamente ao objetivo 1, a implementação das atividades de leitura ficou aquém do planeado. Pela limitação de tempo não foi possível concluir a sua realização com o sucesso desejado e consequentemente alcançar o objetivo definido. Consideramos que o tipo de trabalho planeado requeria mais tempo de concretização, além de três semanas. Neste sentido, apesar das negociações feitas com os alunos, e dos compromissos assumidos, a realização das tarefas de leitura, utilizando a grelha de registo e preenchendo as fichas de leitura nem sempre foi conseguida integralmente. A maioria dos alunos preencheu a grelha de registo, mas nem sempre foram preenchidas as fichas de leitura, o que nos leva a inferir que os alunos não terminaram a leitura dos livros ou que se esqueceram de preencher as fichas de leitura.

No que respeita ao objetivo 2, foi a construção de um cartaz sobre o que é uma boa parceria foi conseguida com a participação de todos os alunos. Verificou-se uma melhoria relativamente aos comentários dos alunos, uma vez que deixaram de ser apenas “gostei” ou “não gostei” e passaram a fundamentar as suas afirmações: “ele ajudou-me porque...”, “eu acho que ajudei porque...”; “eu sei que ele percebeu porque...”. No entanto, também para este objetivo não foi possível alcançar o sucesso pretendido devido ao tempo disponibilizado para a realização das atividades relativas ao mesmo. Consideramos, por isso, que a longo prazo os resultados poderiam ser melhores, pois os alunos teriam tempo para se apropriarem cada vez mais dos momentos de TEA e, consequentemente, iriam melhorar os seus desempenhos nos trabalhos de grupo.

## 2. ANÁLISE CRÍTICA DA PRÁTICA OCORRIDA EM AMBOS OS CICLOS

|' '' | | ''

Neste ponto será elaborada uma análise crítica, reflexiva e comparativa da prática pedagógica desenvolvida no 1.º e no 2.º CEB, na qual serão mencionados aspetos como: (i) métodos de ensino/aprendizagem, mencionando processos de organização e desenvolvimento do currículo; (ii) relação pedagógica; (iii) desenvolvimento de competências pelos alunos e, (iv) processos de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais. Importa referir que cada ciclo tem programas curriculares diferentes, sendo, por isso, organizados de forma diferente. Estas diferenças influenciam a forma como o professor organiza a sua prática, podendo haver diferentes modelos pedagógicos e, ainda, diferentes opções na construção da relação professor-aluno.

Sobre os **métodos de ensino/aprendizagem**, importa referir que estes dois ciclos de ensino se guiavam por modelos pedagógicos diferentes, seguindo o 1.º CEB o modelo de aprendizagem mais ativo da Escola Moderna e o 2.º CEB um modelo mais expositivo. Apesar desta grande diferença em termos de opções pedagógicas, o foco nunca deixou de ser o aluno, as suas diferenças e diversidades.

No 1.º CEB os conteúdos programáticos não seguiam uma ordem específica, uma vez que iam surgindo através das sugestões e explorações dos alunos. Ainda assim, era feito um levantamento das ideias prévias, de forma a compreender os conhecimentos prévios dos alunos. Sendo este o 1.º ciclo letivo para muitos alunos, a maioria dos conteúdos abordados são novidade e, por isso, o professor deve assegurar-se que os alunos os compreendem. Assim, após serem abordados os conteúdos eram feitos cartazes (Anexo H) e durante o TEA, são trabalhados “os interesses, as aprendizagens prévias e as limitações” (Pinto & Gomes, 2013, p. 109), mas é feito um trabalho mais específico, tendo em conta as dificuldades do aluno e “promovendo o desenvolvimento do seu potencial” (Pinto & Gomes, 2013, p. 109). Para além disso, era ainda implementada a Metodologia de Trabalho de Projeto (MTP) através da qual é possível transformar a sala de aula, dando origem a diversos grupos de trabalho, nos quais são investigadas questões problema, de acordo com um tema selecionado pelo grupo. Desta forma, os estudantes tornam-se os criadores das suas próprias aprendizagens (Serralha, 2007).

No 2.º CEB os conteúdos programáticos eram abordados de acordo com a ordem proposta pelo manual, podendo sofrer pequenas alterações dentro do mesmo tema. À semelhança do 1.º CEB, também neste ciclo era feito um levantamento de ideias prévias,

partindo-se sempre do conhecimento dos alunos para aprofundar os conteúdos. Este procedimento, além dos testes diagnósticos, é a única forma do professor compreender os conhecimentos prévios dos seus alunos (Cachinho, 2000). Esta partilha de ideias, experiências e conhecimentos entre aluno e professor permite ainda tornar a aula mais dialógica o que, de acordo com Lopes (2011) é “uma alternativa para transformar a aula expositiva num ensino capaz de estimular o pensamento crítico do aluno” (p. 45). A mesma autora refere que “a aula deve ser ilustrada com recursos didáticos que estimulem a atenção dos alunos” (p. 42) e, por isso, tanto durante o período de observação como o de intervenção foi constante a preocupação com a preparação de aulas nas quais os alunos pudessem fixar a sua atenção de uma forma diferente: através da reprodução de vídeos ou através de atividades experimentais. Em ambas as situações procuramos conduzir os alunos na reflexão individual e, posteriormente, a partilharem ideias, mantendo a aula dinâmica e tendo voz na construção dos seus saberes.

Para além dos aspetos já mencionados, tal como já foi referido anteriormente, ambas as professoras colocavam em prática a diferenciação pedagógica, adaptando-a ao seu método de ensino e foi esta a prática que procuramos manter. Assim, “diferenciar o ensino significa alterar o ritmo, o nível ou o género de instrução que o professor pratica, em resposta às necessidades, aos estímulos ou aos interesses de cada aluno” (Heacox, 2006, p. 10). Desta forma, “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um” (Grave-Resendes & Soares, 2002, p. 14). Se por um lado no 1.º CEB a diferenciação pedagógica era promovida em momentos como o TEA e através da elaboração do PIT, no 2.º CEB esta diferenciação surgia nos testes e fichas de trabalho preparadas de acordo com as especificidades da turma. Assim, ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho, relativo à educação inclusiva, a diferenciação pedagógica visa “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (p. 2919).

A construção da **relação pedagógica** detém um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Define-se como “toda a relação que tem como intencionalidade a ação de ensinar e de aprender, num movimento contínuo dos sujeitos que têm em comum a aprendizagem” (Ranghetti, 2013, p.2), abrangendo o “conjunto de relações

sociais que se estabelecem entre o educador e aqueles que educa para atingir objetivos educativos” (Postic, 1990, p.12), sendo que estas relações “possuem características cognitivas e afetivas identificáveis, que têm um desenvolvimento e vivem uma história” (Postic, 1990, p.12).

Nas escolas onde decorreu a intervenção pedagógica foi possível verificar que ambas as professoras tinham uma excelente relação com os seus alunos o que promovia um ambiente favorável e de segurança nas suas aulas. Perante as potencialidades observadas nesta relação procuramos mantê-la pois consideramos que é muito saudável para o processo de ensino e aprendizagem os alunos perceberem “a ausência de favoritismo e a neutralidade por parte dos professores, mais confiam neles e lhes atribuem um estatuto de autoridade” (Ferreira, 2016, p. 30). Ainda assim, entre os dois ciclos é expectável existir alguma diferença na relação entre os professores e os alunos, pois enquanto no 1.º CEB os alunos passam todo o tempo letivo com o mesmo docente, no 2.º CEB os alunos têm um professor para cada disciplina o que por vezes dificulta a construção de uma relação semelhante à do 1.º CEB. Ainda assim, verifiquei que no 2.º CEB a relação construída com os alunos na sala de aula era de grande confiança, em muitos momentos quer a professora quer nós eramos também amigas. De facto, ambas as professoras adotavam uma postura de mediadoras e gestoras de conflitos muito favorável, definindo “um conjunto de processos que permitem organizar e coordenar os esforços voluntários e coletivos dos alunos, para que se atinjam os objetivos, pessoais, de grupo e da escola” (Ferreira, 2016, p. 32), não só de domínio cognitivo, mas também afetivo e social. Esta foi também uma das grandes aprendizagens que tivemos oportunidade de fazer.

No que respeita ao **desenvolvimento de competências pelos alunos**, segundo os estágios de desenvolvimento estabelecidos por Piaget, é entre as idades dos sete e doze anos que se “dá início à construção lógica, ou seja, a capacidade da criança estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes” (Xavier & Nunes, 2015, p. 24), sendo, por isso, competentes para cooperar e realizar trabalhos de grupo. Importa referir que, tendo em conta o método de ensino optado por cada uma das OC, a forma de promover o desenvolvimento das competências curriculares e de cooperação pode variar. Se por um lado, no 1.º CEB, a cooperação atua como um processo educativo

e a prática das competências curriculares é guiada por exercícios propostos em ficheiros (Niza, 1998), no 2.º CEB, as competências curriculares são desenvolvidas a partir de um trabalho mais expositivo e dialógico e, por vezes, da cooperação em trabalhos de grupo. Assim, através do PI elaborado para o 1.º CEB, pretendeu-se desenvolver nos alunos competências associadas à linguagem e textos, ao relacionamento interpessoal e ao desenvolvimento pessoal e autonomia, visto serem competências destacadas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e que foram consideradas fundamentais atendendo à caracterização da turma anteriormente apresentada. Por outro lado, no 2.º CEB, pretendeu-se desenvolver nos alunos competências associadas à organização da informação e comunicação, ao relacionamento interpessoal e ao saber científico, técnico e tecnológico.

Finalmente, sobre o **processo de regulação e avaliação das aprendizagens e dos comportamentos sociais**, aspeto fundamental do processo de ensino e aprendizagem<sup>1</sup>, é possível diferenciar os tipos de avaliação praticados no 1.º CEB e no 2.º CEB. Enquanto no 1.º CEB se praticava, maioritariamente, uma avaliação formativa, no 2.º CEB era privilegiada a avaliação sumativa, existindo sempre a componente formativa.

Assim, no 1.º CEB existia um acompanhamento mais próximo do aluno, sendo, por isso, possível promover de forma mais sistemática uma avaliação formativa, onde não se valorizam os resultados quantitativos, mas espera-se que os alunos compreendam e construam conhecimento sobre os diversos temas/conteúdos do currículo. Esta avaliação exprime-se “por meio de apreciações e de comentários de modo a responder ao compromisso de alterar o que é insatisfatório” (Casanova, 2015, p. 3), sendo que, de acordo com a mesma autora “este processo permite encurtar a distância entre os níveis de execução e os de referência, a melhoria dos desempenhos e a transferência de aprendizagens para outros contextos” (p. 3). No entanto, como definido pela escola, mantinham-se os testes semestrais para cada área curricular, para que a escola e o agrupamento pudessem ter acesso a resultados quantitativos de avaliação dos alunos. Já no 2.º CEB, como mencionado, a avaliação era, essencialmente, sumativa, caracterizando-se pela emissão de um “juízo global sobre as aprendizagens desenvolvidas

---

<sup>1</sup> Contemplado no Despacho normativo n.º 1 – F/2016, de 5 de abril. Diário da República, 2.ª série — N.º 66

pelos alunos” (Despacho normativo n.º 1 – F/2016, p. 5). Assim, os alunos realizavam dois testes por período, resolvendo, por vezes, questões em aula. Em ambos os testes, realizados durante o período de intervenção, nas disciplinas de Matemática e de Ciências Naturais, os alunos obtiveram bons resultados. Porém, verificava-se uma diferença entre os resultados de Matemática e os de Ciências Naturais, sendo os resultados na primeira disciplina inferiores.

PARTE II

| ' ' | ' ' |

# 1. APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

| | " | | "

No presente capítulo será apresentado o estudo desenvolvido durante o período de intervenção no contexto de 1.º CEB, numa turma do 3.º ano. O estudo surgiu de uma proposta que já existia na turma, de realizar uma visita de estudo ao Oceanário de Lisboa. O tema emerge da preparação desta visita, da pesquisa e exploração da localização do Oceanário na cidade e da oportunidade de potenciar a deslocação até este espaço para a exploração de uma área da cidade que foi objeto de uma intervenção de renovação urbana, nos finais do séc. XX, para dar lugar a uma grande exposição internacional “Expo 98”, afirmando-se hoje como um novo lugar de centralidade na cidade. A história recente desta intervenção na cidade, acompanhou os modelos de renovação de frentes ribeirinhas ou marítimas que se iam desenvolvendo noutros países europeus, em particular em antigas áreas portuárias ou industriais, localizadas no perímetro da urbe, mas já obsoletas, abandonadas e inseguras. Na época, as intervenções mais recentes e geograficamente mais próximas tinham ocorrido em Sevilha, para a Expo 92 e, em Barcelona, para os Jogos Olímpicos de 1992. Tratando-se de locais cujo passado estava ligado fundamentalmente à atividade industrial e portuária, a intervenção urbana deixou-nos vestígios desse passado, em alguns símbolos da arqueologia industrial ou na toponímia.

A descoberta da história deste espaço e do património recente e passado que nele existe, conduziu à definição da temática deste estudo “a cidade como laboratório didático”, potenciando os diversos recursos didáticos que podem surgir a partir de um olhar para a cidade numa perspetiva de laboratório.

Este laboratório, que pode ser vivido a céu aberto, potencia múltiplas explorações, a partir de recursos didáticos diversos e que iremos apresentar nos pontos seguintes deste estudo. Assim, a problemática que orienta este estudo define-se da seguinte forma: “*Os espaços da cidade enquanto recurso didático, nos processos de ensino e aprendizagem do Estudo do Meio no 1.º CEB, permitem desenvolver as competências histórico-geográficas*”. Para responder a esta problemática formularam-se os seguintes objetivos gerais:

**Objetivo Geral 1 (OG1):** Explorar as estratégias e atividades que podem ser desenvolvidas utilizando a cidade como recurso didático.

**Objetivo Geral 2 (OG2):** Analisar o contributo do uso didático da cidade para o desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio.

**Objetivo Geral 3 (OG3):** Analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos a partir do estudo da cidade.

Apresentadas as motivações que conduziram ao estudo, definidos a problemática e os objetivos gerais, importa contextualizar a pertinência do tema e do percurso investigativo desenvolvido com crianças de 1.º CEB, que permitiu a recolha de informação que analisaremos mais à frente, nas orientações curriculares definidas nos documentos oficiais. Sobre as competências previstas nas Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio no 1.º Ciclo<sup>2</sup> o recurso à cidade como laboratório permite aos alunos:

- c) Identificar elementos naturais, sociais e tecnológicos do meio envolvente e suas inter-relações;*
- d) Identificar acontecimentos relacionados com a história pessoal e familiar, local e nacional, localizando-os no espaço e no tempo, utilizando diferentes representações cartográficas e unidades de referência temporal;*
- h) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para resolver situações e problemas do quotidiano;*
- i) Assumir atitudes e valores que promovam uma participação cívica de forma responsável, solidária e crítica;*
- j) Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas e na apresentação de trabalhos;*
- k) Comunicar adequadamente as suas ideias, através da utilização de diferentes linguagens (oral, escrita, iconográfica, gráfica, matemática, cartográfica, etc.), fundamentando-as e argumentando face às ideias dos outros. (ME, 2018, p. 2)*

Para desenvolver estas competências, importa mobilizar um conjunto de ações estratégicas das quais destacamos:

- a) Centrar os processos de ensino nos alunos, enquanto agentes ativos na construção do seu próprio conhecimento;*

---

2

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/3\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf)

*b) Tomar como referência o conhecimento prévio dos alunos, os seus interesses e necessidades, valorizando situações do dia-a-dia e questões de âmbito local, enquanto instrumentos facilitadores da aprendizagem;*

*c) Privilegiar atividades práticas como parte integrante e fundamental do processo de aprendizagem. (ME, 2018, p. 3)*

No âmbito do 3.º ano, do 1.º CEB e do estudo da cidade, estas ações estratégicas, contribuem para a construção de conhecimento nos domínios organizadores *Sociedade e Sociedade/Natureza/Tecnologia*, conduzindo os alunos a:

*Reconhecer vestígios do passado local:*

*- construções;*

*- instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados. (ME, 2018, p.8)*

*Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos. (ME, 2018, p.9)*

Apresentadas as motivações para o estudo investigativo, a problemática e os objetivos gerais que o orientam assim como a contextualização nos documentos curriculares oficiais do tema e da abordagem proposta, avançamos de seguida para a construção do quadro teórico que sustenta a problemática definida.

## 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

| ' ' | | ' ' |

O enquadramento teórico que sustenta estudo proposto organiza-se em três subcapítulos: (i) O espaço da cidade enquanto recurso de estudo do local; (ii) O desenvolvimento de competências histórico-geográficas nas Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio; e, por fim, (iii) A cidade: que competências histórico-geográficas?

## **2.1. O espaço da cidade enquanto recurso de estudo do local**

Cada vez mais o ensino deve permitir aos seus destinatários a realização de aprendizagens que sejam significativas. Para tal, é fundamental conduzir as crianças na “identificação de situações a partir das quais possam emergir questões-problema que sirvam de base para as aprendizagens a realizar” (ME, 2018, p. 3). “Estudar e resolver problemas pode ser indicativo de abordar as questões dos cotidianos da vida dos estudantes, mas traz em si a ideia de construção de conhecimentos” (Toso, Callai & Moraes, 2022, p.179). Trata-se de ensinar para a vida, numa perspetiva humanista, contribuindo para a formação do pensamento dos alunos orientada para a sua “ação sobre o mundo enquanto bem comum” (Martins et. al, 2017, p. 13). Tal intenção implica ensinar os alunos a pensar através de instrumentos simbólicos estruturantes, entre os quais situamos a cidade.

O recurso à cidade significa o recurso ao lugar e cada lugar “é à sua maneira o mundo, e por isso o que existe no lugar resulta de determinações que também podem estar além dele” (Toso, Callai & Moraes, 2022, p.182). Estudar lugares da cidade na sala de aula significa levar os alunos a reconhecer e compreender o que neles existe, significa observar, analisar e interpretar (Toso, Callai & Moraes, 2022; Callai, 2014; Castelar, 2009). Enquanto instrumento/recurso, o estudo do local potencia uma prática docente comprometida com o quotidiano dos estudantes, incentivando-os na análise da realidade envolvente (Cavalcanti, 2022). Significa potenciar espaços de passagem quotidiana, elementos construídos, como recursos didáticos que o professor mobiliza para ensinar o aluno a pensar. Este processo (Arede, 2017) exige conduzir as crianças para a observação, para a descoberta e para o questionamento, estimulando-os e motivando-os na construção de novos saberes e na busca pela compreensão da realidade social (Cavalcanti, 2022). Recorrendo aos elementos construídos nas ruas e praças, por onde as crianças circulam, o professor pode estimular a observação dos elementos visíveis, percebidos pelo sujeito,

a descoberta da organização do espaço e dos modos de vida dominantes, das diferentes geografias e sociabilidades que constituem a cidade. Mas, também, descobrir os elementos invisíveis, que não se inscrevem objetivamente na paisagem urbana, mas que estão implícitos na mesma e que permitem compreender as razões históricas e sociais que explicam determinado arranjo urbano.

Nesta perspectiva o recurso à cidade como laboratório permite ampliar as experiências de aprendizagem do aluno, ultrapassando a tradicional memorização de conceitos e encaminhando-o para a compreensão do porquê, para o questionamento, para a reflexão, para olhar o mundo, observá-lo e percebê-lo (Bally et. al, 2009). Como refere Besse (2010), significa permitir ao aluno contemplar, sentir, refletir sobre a paisagem (cit. em Cavalcanti, 2022), neste caso a paisagem urbana. Permitir ao aluno viver este percurso, significa, dar-lhe a oportunidade de desenvolver competências para interrogar, sobre formas, conteúdos, objetos, símbolos, para compreender o porquê de determinado arranjo espacial.

Sobre o uso da cidade como recurso didático, Callai (2010) reforça as potencialidades do local e do quotidiano quando “abordados no contexto escolar como oportunidade de desenvolver habilidades e competências que contribuem para a formação cidadã” (p. 25), para a construção de conceitos específicos de geografia e, finalmente, para estabelecer bases de aprendizagem relativas à geografia.

Nesta perspectiva recorreremos a uma concepção de cidade como produto social, tal como nos é apresentado por Lefebvre (Souza, 2011, p. 111), com potencialidades para este tipo de ensino, tendo em conta as características atuais e o passado do mesmo. Para além disso, “a cidade é vista também como lugar de experiências individuais e coletivas vividas pelos cidadãos no seu quotidiano” (Souza, 2011, p. 121). Recorrendo à cidade como laboratório cabe pois à escola “contribuir para a construção de conhecimentos abrangentes, críticos e instrumentalizados da cidade” (Cavalcanti, 2008, p. 8).

Pela sua dimensão, as cidades constituem-se por uma diversidade de espaços, que poderão ser palco de múltiplas experiências didáticas na formação dos alunos. O desafio que se coloca ao ensino é pois “equipar” os alunos de um conjunto de conceitos e ferramentas que lhes permitam compreender que uma praça, uma rua, um jardim, são o resultado de dinâmicas associadas a determinados modos de viver em sociedade, de

práticas espaciais quotidianas e de lógicas próprias (Cavalcanti, 2022). Tomando como referência um dos autores da psicologia (Vigostki, 2009), as experiências cognitivas proporcionadas aos alunos a partir da cidade permitem-lhes desenvolver capacidades diversas, de observação (contemplação e questionamento), de imaginação e de descrição. Estas experiências são tanto mais ricas, quanto maior for a “mochila” dos observadores para apreender os sentidos e os significados, para indagar e encontrar respostas sobre a localização de determinados objetos e sobre determinadas práticas sociais, mas também para comunicar o que observa e colocar as suas interrogações (Cavalcanti, 2019).

*Nessa experiência, surgem as sensações, as percepções, as inferências sobre o que se observou, e, com a ajuda das referências da disciplina escolar e do professor, pode-se ir além dessa experiência em direção a um conhecimento amplo da paisagem [...].* (Cavalcanti, 2019, p.172)

Para a autora, a tarefa da escola e do ensino deve ser orientada para desenvolver a capacidade dos alunos de observar, de imaginar e de descrever paisagem, ajudando-os, “a compreender a espacialidade – a forma-conteúdo expressa nessa paisagem” (Cavalcanti, 2019, p.172).

Ao insistir em atividades em que o aluno tenha que explorar diretamente o local, a paisagem, o meio envolvente, o professor está a promover o desenvolvimento de processos cada vez mais complexos de análise. Cabe, pois, a cada professor compreender, atendendo a cada contexto-turma e às intencionalidades da sua ação pedagógica, qual o espaço a que irá recorrer e como elaborar o percurso de exploração didática do mesmo com os seus alunos

*Pelas cidades passaram grandes realizações culturais, artísticas, políticas e diplomáticas. Neste sentido, há cidades que possuem um vasto património e que são repositório de memórias, apesar de as cidades se inventarem e reinventarem, quer pelos fenómenos de regeneração urbana, quer pela refuncionalização dos espaços.* (Bispo, 2015, p. 57)

## **2.2. As competências histórico-geográficas nas Aprendizagens Essenciais do Estudo do Meio**

A abordagem do Estudo do Meio a partir da cidade permite, como acima descrito, um uso diversificado de estratégias, atividades e recursos didáticos. Permite, ainda, o desenvolvimento de competências, sendo neste contexto competências histórico-geográficas.

Fleury e Fleury (2001) definem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor económico à organização e valor social ao indivíduo” (p. 188). Por outro lado, Corrêa (2015) define competências como “um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA) que credenciam um indivíduo a exercer uma determinada função” (p. 106). Também Hortas e Dias (2017) definem competência como sendo “uma capacidade que pode ser mobilizada para o sujeito enfrentar diferentes situações” (p. 289). Assim, é possível verificar que, a definição de competência, aos olhos de diferentes autores, é consensual.

No que respeita ao ensino dos mais novos, as competências consideradas fundamentais “são aquelas que a escola deve procurar desenvolver em todos os estudantes, consideradas imprescindíveis para enfrentar as exigências dos diferentes contextos da sua vida como cidadãos” (Hortas & Dias, 2017, p. 289).

Para os autores antes referidos as competências que se podem desenvolver do ponto de vista histórico-geográfico são:

- (A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;*
- (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;*
- (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;*
- (D) contextualizar, em diferentes escalas espaciais e temporais, fenómenos que ocorrem nas sociedades;*
- (E) conhecer os lugares e as regiões, nas suas dinâmicas/interações espaciotemporais globais;*

*(F) mobilizar conhecimentos histórico-geográficos para analisar e problematizar novas situações;*

*(G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. (Hortas & Dias, 2017, p. 289)*

Ao analisarmos as AE de Estudo do Meio do 3.º ano, sendo este o ano de escolaridade no qual o presente estudo foi aplicado, verificamos que tanto na componente referente aos conhecimentos, capacidades e atitudes como nas ações estratégicas de ensino orientadas para o perfil dos alunos se promove o desenvolvimento das competências acima enunciadas, como seguidamente explicitamos a partir de alguns exemplos. No que respeita à competência (A) e (B) é possível ler nas AE “pesquisa e seleção de informação pertinente” (p. 5) e “análise de documentos, factos, situações, identificando os seus elementos ou dados” (p. 5). No que respeita a competência (C) encontramos, por exemplo, “Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal)” (p. 5) e “Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos” (p. 9). Para a competência (F) podemos salientar “formulação de hipóteses com vista a dar resposta a um problema que se coloca face a um determinado fenómeno” (p. 5) e “conceção de situações em que determinado conhecimento possa ser aplicado” (p. 5).

Através do acima exposto, verificamos que as competências histórico-geográficas desenvolvem-se desde os primeiros anos de escolaridade, sendo que apenas alguns exemplos, entre muitos, foram apresentados para este ano de escolaridade em específico. Ainda assim, nem todas as competências estão previstas desenvolver para este ano de escolaridade em particular, no entanto, ao analisar outras AE, podemos verificar que se prevê um trabalho contínuo ao nível do desenvolvimento de competências e do desenvolvimento de novas à medida que a escolaridade do aluno vai avançando.

### 2.3. A cidade: que competências histórico-geográficas?

Tendo em conta os pontos acima elaborados, torna-se pertinente compreender quais as competências histórico-geográficas possíveis de desenvolver a partir de um trabalho realizado recorrendo à cidade como laboratório didático.

Desta forma, lembrando que este tipo de trabalho poderá recorrer a estratégias e atividades bastante diversificadas, importa destacar as principais competências que considero ser possível potenciar a partir da exploração da cidade:

- (A) utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;*
- (B) selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa;*
- (C) localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;*
- (G) mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia. (Hortas & Dias, 2017, p. 289)*

De forma a permitir uma melhor compreensão das competências enunciadas, torna-se fundamental perceber o que é pretendido com cada uma delas e como o uso da cidade pode potenciar o seu desenvolvimento.

(A) Deve ser promovido que, para além das fontes históricas, sejam utilizadas “diferentes linguagens, nomeadamente, escritas, orais, iconográficas, estatísticas e materiais” (Hortas & Dias, 2017, p. 289). Recorrendo a textos, vídeos, imagens e cartografia para estudar a cidade estamos a colocar os alunos perante a necessidade de analisar outras fontes para construir conhecimento.

(B) De forma a dar significado às informações recolhidas, é essencial “selecionar, com critérios definidos, os dados recolhidos” (p. 290), organizados logicamente e coerentemente “privilegiando o desenvolvimento da noção de tempo (frisos cronológicos) e de espaço (representações cartográficas), promovendo a construção de frisos cronológicos, plantas e mapas” (Hortas & Dias, 2017, p. 290). A informação recolhida a partir de imagens, de questionários, da exploração de documentos escritos ou de testemunhos orais para estudar a cidade necessita de ser organizada para ser representada em plantas ou mapas, quando se reporta a uma representação espacial, ou em frisos cronológicos, quando o objetivo é mostrar a sua evolução no tempo.

(C) Localizar acontecimentos no tempo e espaço “são um dos exemplos mais significativos da complementaridade entre as duas disciplinas” (p. 290) – História e Geografia -, permitindo, assim, compreender os fenómenos “que ocorrem por força da ação humana nas suas diferentes dimensões” (Hortas & Dias, 2017, p. 290). Estudar a cidade significa compreendê-la nas suas dinâmicas espaciais e temporais. Neste sentido, a localização espacial e temporal dos fenómenos e factos que ajudam a reconstruir a história da cidade ou a compreender a evolução dos seus espaços é uma tarefa contemplada no estudo do espaço urbano.

(G) A utilização de um discurso rigoroso, em termos de conceitos quer de História quer de Geografia, torna-se fundamental na fase final da conceção do conhecimento histórico-geográfico (Hortas & Dias, 2017). Construir conhecimento a partir da cidade significa ser capaz de mobilizar o vocabulário específico para caracterizar e explicar as dinâmicas espaço-temporais vividas. A comunicação para explicar um determinado fenómeno urbano, no espaço e no tempo, requer, pois, o uso correto da linguagem própria da História e da Geografia.

O trabalho de investigação na cidade estimula a mobilização de competências de localização; de leitura do território a partir de representações diversas; de construção de percursos de exploração do meio local; de recolha, organização e tratamento de informação a partir de diferentes fontes; de representação gráfica da realidade e de compreensão dos múltiplos fatores que interferem nas dinâmicas dos locais. (Esteves, Hortas & Mendes, 2018, p. 95)

### 3. METODOLOGIA

| ' ' | ' ' |

No presente capítulo será apresentada a metodologia utilizada no presente estudo, fazendo referência à natureza do estudo, aos métodos e técnicas de recolha e análise de dados e, por fim, enunciando os princípios éticos do processo de investigação.

A metodologia é caracterizada por abranger os diversos meios que ajudam a orientar o investigador na procura de conhecimentos, podendo, por outras palavras, caracterizar-se pelo plano de ação onde são escolhidos e utilizados diferentes métodos de investigação que serviram de instrumentos para alcançar um fim investigativo (Coutinho, 2018). Assim, a metodologia é um “processo de seleção da estratégia de investigação, que condiciona, por si só, a escolha das técnicas de recolha de dados, que devem ser adequadas aos objetivos que se pretendem atingir” (Sousa & Baptista, 2011, p.52).

O **presente estudo foi realizado numa turma** de 3.º ano do 1.º CEB, sendo que numa fase inicial, antes da implementação do mesmo, tornou-se fundamental desenhar e definir o projeto pedagógico didático a implementar. Para tal, foi essencial conhecer a turma, tendo sido utilizados um conjunto de técnicas de recolha de dados: entrevista, observação direta e análise documental.

A **entrevista** caracteriza-se, segundo Aires (2011), como sendo “o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma” (p. 29), sendo que esta surge “da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus atos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma” (p. 29). Assim, a entrevista realizada à OC (Anexo I) era estruturada uma vez que “a interação entre entrevistador e entrevistado [acontece] com base num conjunto de perguntas pré-estabelecidas” (p. 28), no entanto as respostas a essas questões eram abertas, visto não haver categorias de respostas pré-definidas (Aires, 2011).

No que respeita às **observações**, estas consistem na “recolha de informação, de modo sistemático, através do contacto direto com situações específicas” (pp. 24 – 25). Neste caso, a observação foi **direta seletiva-participante**, uma vez que o observador se encontrava no mesmo local dos alunos a observar as suas ações e comportamentos e que “a atenção do observador centrava-se em aspetos concretos” (Aires, 2011, p. 26), sendo estes aspetos as características da turma, as suas potencialidades e fragilidades.

Foi ainda realizada uma **análise documental** de elementos disponibilizados pela OC e pela escola. Neste caso, a análise documental completou as informações anteriormente descobertas, tal como Junior, Oliveira, Santos e Schnekenberg, (2021) referem, esta técnica “pode ser também utilizada como uma técnica complementar, validando e aprofundando dados obtidos por meio de outros procedimentos como, entrevistas, questionários e observação” (p. 44).

Uma vez que, anteriormente, foram apresentados os objetivos da investigação, torna-se, agora, fundamental identificar a **metodologia do estudo**, sendo esta de natureza qualitativa. Uma investigação qualitativa tem como objetivo “compreender e encontrar significados através de narrativas verbais e de observações em vez de através de números” (Bento, 2012, p. 40) e como objeto de estudo, as intenções e situações, ou seja, há uma investigação de ideias e descoberta de significados nas interações sociais, partindo da perspectiva dos intervenientes (Coutinho, 2018). Assim, através de um estudo de natureza qualitativa procura-se compreender a percepção da realidade do investigador sobre um certo objeto de estudo.

Durante a investigação desenvolvida foram seguidas algumas das etapas da Investigação-Ação. Esta é uma “metodologia de investigação que utiliza em simultâneo a Ação e a Investigação num processo cíclico” de forma colaborativa, podendo destacar-se as etapas planificação, ação, observação, reflexão, avaliação e reformulação, que funcionam em ciclo (Fonseca, 2012). Assim, o presente estudo contou com a etapa de planificação (Anexo J), ação e reflexão. Podem, ainda, destacar-se algumas das características da Investigação-Ação aplicadas:

- Participativa e colaborativa, uma vez que existe uma envolvimento de todo o grupo, sendo o investigador primário um co-investigador (Coutinho, 2009).
- Prática e interventiva, uma vez que vai mais além da teoria visto debruçar-se sobre a realidade em estudo com base numa ação deliberada (Coutinho, 2009).

Assim, de acordo com a metodologia seguida (qualitativa), na tabela 7 são apresentados os métodos e técnicas de recolha e análise de dados e os instrumentos utilizados no decorrer do estudo, evidenciando a sua articulação com o objetivo geral correspondente.

**Tabela 7.***Métodos e Técnicas de recolha e análise de dados*

<b>Objetivos</b>	<b>Métodos e Técnicas de recolha de dados</b>	<b>Técnicas de Análise</b>	<b>Instrumentos/Produtos</b>
Explorar as estratégias e atividades que podem ser desenvolvidas utilizando a cidade como recurso didático.	Informação qualitativa (planificações do professor)	Análise de conteúdo das atividades desenvolvidas com recurso à cidade	Planificações do professor
Analisar o contributo do uso didático da cidade para o desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio.		Análise de conteúdo das estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com recurso a imagens	Planificações do professor
Analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos a partir do estudo da cidade.	Informação qualitativa (produtos dos alunos)	Análise de conteúdo das respostas dos alunos	Questionário/questões; Guia do Parque das Nações (textos); Exploração de imagens; Moral do projeto.

Nota: construção própria.

Os **métodos e técnicas de recolha e análise** são fundamentais num processo de investigação, uma vez nos permitem recolher os dados para posterior análise. Tal como sintetizado na tabela 7 apresenta-se como método/técnica de recolha de dados, a informação qualitativa, quer através das planificações implementadas, quer dos produtos/produções dos alunos: respostas a determinadas questões, construção de um guião da visita de estudo, exploração de imagens e, por fim, o moral do projeto.

Após a recolha de dados é fundamental proceder ao seu tratamento e à sua análise, de forma a compreendermos e retirarmos a informação necessária para responder aos objetivos de investigação. Assim, para proceder a análise e interpretação dos dados, recorreu-se à **análise de conteúdo**. Esta é um “processo de sistematização e síntese de dados qualitativos, que permite construir inferências válidas e replicáveis das comunicações” (Costa, Moreira & Sá, 2021, p. 48) e, ainda, um “processo intelectual de

categorizar dados qualitativos de diversas naturezas (textuais, fotográficos ou em vídeo), em grupos semelhantes ou categorias conceituais, através dos quais é possível identificar padrões, estabelecer relações e sistematizar e sintetizar os dados, conferindo-lhes significado” (Costa, Moreira & Sá, 2021, p. 48).

Relativamente aos princípios éticos do processo de investigação, é de salientar que em toda a investigação, foram aplicados princípios éticos essenciais ao longo de todo o processo. Assim, desde o primeiro momento, foi garantido a todos os intervenientes o seu anonimato em todas as etapas do processo, aplicando-se, portanto, princípios éticos e de respeito para com todos. Desta forma, assegurou-se a privacidade e segurança de todos os alunos e da instituição, sendo certificados, assim, os princípios de integridade dos participantes, a responsabilidade e honestidade do investigador tal como é definido no Código de Ética na Investigação, do CIED-ESELx (2018).

## 4. RESULTADOS

| ' ' | | ' ' |

Neste capítulo, serão apresentadas as atividades desenvolvidas, bem como, discutidos os resultados que permitem responder aos objetivos do estudo. Para tal, foram definidos os seguintes subcapítulos, a partir dos três objetivos que orientaram a investigação: 1) o uso didático da cidade no ensino de Estudo do Meio; 2) o contributo da cidade para o desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio; e, 3) as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos a partir do estudo da cidade.

#### **4.1. O uso didático da cidade no ensino de Estudo do Meio**

Para compreender a importância do uso didático da cidade no ensino do Estudo do Meio, será apresentado o plano de trabalho (Anexo J) delineado para orientar a planificação da sequência de atividades desenvolvidas com os alunos e que serão objeto de análise deste relatório, em particular para responder aos pontos 2 e 3 deste capítulo. Este plano de trabalho foi sofrendo alguns ajustes no decorrer do projeto que serão explicitados seguidamente.

Assim, num primeiro momento, em conjunto com os alunos (Anexo K), foi feito um levantamento prévio de ideias, para poder conhecer as imagens construídas sobre as questões sociais objeto de estudo, também para me inteirar da sua motivação para as mesmas e podermos escolher o ponto de partida mais adequado para que as abordagens a desenvolver permitissem uma efetiva construção de conhecimento (Cachinho, 2000). É mediante as ideias prévias que os alunos explicam o mundo que os rodeia e constroem a solução para os problemas do seu quotidiano (Souto Gonzalez, 1998).

Este levantamento iniciou-se com a exploração da localização do Parque das Nações e do Oceanário, com recurso ao Google Maps, para os alunos poderem localizar este espaço, quer na cidade de Lisboa, quer em relação à escola. A opção, pelo recurso a esta ferramenta digital pretendia potenciar uma compreensão mais correta do espaço geográfico pelos alunos, mas também que aprendessem a utilizar a ferramenta para a mobilizarem no futuro (Jaraíz, 2019). O recurso a estas ferramentas digitais facilita um melhor conhecimento e entendimento do modo de funcionamento do espaço geográfico. Como refere Jaraíz (2019), citando outros autores (Luque, 2011 e Buzo, 2015, 2016), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) determinaram novos modos de

contemplar o meio terrestre e os recursos que integram qualquer lugar no mundo. O mesmo autor reforça ainda que o recurso ao digital, em sala de aula, favorece atividades mais dinâmicas, permitindo também que o processo de aprendizagem se torne mais ativo.

Num momento seguinte foram **colocadas questões** aos alunos como: (i) *Quando foi construído?*; (ii) *Porque é que foi construído?*; (iii) *Porque é que foi construído ali?*; e, por fim, (iv) *O que existia naquele espaço antes do Oceanário?* As respostas a estas questões permitiram verificar se os alunos já conheciam o local, se já se tinham deslocado até lá ou se teriam conversado com os pais sobre algum aspeto/notícia relacionado com o Parque das Nações (local onde se localiza o Oceanário). Desta forma, através do questionamento, o professor “poderá aceder aos conhecimentos/conceções prévios do aluno, ao conhecimento dos seus interesses e motivações, bem como à compreensão e domínio de novas informações em lecionação no momento” (Galego, 2014, p. 49), sendo este o ponto de partida. Assim, a “utilização intencional e refletida do questionamento estimula a participação dos alunos, envolvendo-os ativamente na construção das próprias aprendizagens” (Galego, 2014, p. 49), tornando, deste modo, as aprendizagens dos alunos mais significativas.

Posteriormente, o segundo momento encontrava-se destinado à **recolha de informação** a partir de uma questão colocada aos pais/familiares, sendo que os registos das respostas foram sendo devolvidas ao professor para que, depois de **tratada a informação** fossem coladas pelos alunos no mural do projeto. Assim, através da análise das respostas dos familiares dos alunos, foi elaborada uma nuvem de palavras.

### Figura 1.

*Nuvem de palavras*



Nota: Dados recolhidos em questionário aplicado aos pais dos alunos, 2022.

Embora alguns pais não soubessem exatamente o que teria existido no Parque das Nações antes da Expo-98, através das respostas que alguns alunos trouxeram foi possível destacar palavras e expressões essenciais na compreensão da história do local.

Neste segundo momento, estava ainda previsto que os alunos levassem para casa um mini questionário (Anexo L) para **recolher** mais **informação** junto das famílias, no entanto, por sugestão da OC, o mesmo integrou um bloco de notas que cada aluno construiu e levou no dia da visita de estudo.

Já num terceiro momento, procedeu-se à exploração de imagens e textos sobre o Parque das Nações antes e depois da Exposição Internacional de 1998 (Anexo M). Serrano (2021) refere que “a aprendizagem da leitura das imagens permite compreender melhor o mundo que nos rodeia” (p. 37). Assim, uma vez que as mesas da sala se encontravam agrupadas em conjuntos de três, foi possível dinamizar momentos de trabalho em pequeno grupo, definindo grupos de cinco a seis elementos, tendo sido atribuída uma imagem a cada grupo. Nesta atividade era solicitado aos alunos que descrevessem o que observavam nas imagens para, posteriormente, comunicarem à turma, “permitindo aos alunos aprender a gerir a informação e a comunicar com e pelas imagens” (Serrano, 2021, p. 37). A intenção era conduzir os alunos na produção “de um discurso coerente, correto e fundamentado, utilizando de forma adequada o vocabulário específico da área de saber” para comunicar o conhecimento construído (Ribeiro, Nunes, & Cunha, s.d, p. 5).

A partir das descrições dos alunos foi construído um pequeno **texto descritivo** de caracterização do Parque das Nações antes da Expo-98 que integrou um dos produtos finais, o guia do Parque das Nações, identificando, assim, os símbolos culturais e relacionando-os com a sociedade (Jordão, 2012).

Mais tarde, num quarto momento, realizou-se a **visita de estudo** ao Parque das Nações orientado por um bloco de notas construído em conjunto pelas professoras e pelos alunos (Anexo N e O). Domingos et al. (2019) afirmam que “a prática de visitas de estudo é entendida como a prática pedagógica que favorece um ambiente direcionado às aprendizagens integradoras”, (p. 26) sendo possível formar “cidadãos responsáveis, interculturais e empreendedores” (pág. 26). Assim, as visitas de estudo “funcionam como uma janela para o mundo exterior aos muros da escola” (Silva, 2020, p. 18), permitindo

aos alunos contactarem com a realidade, consolidando conhecimentos e facilitando aprendizagens significativas, ao mesmo tempo que favorecem a cooperação (Hernández et al. 2018). Na aula seguinte, à visita de estudo, foi feita uma **sistematização** das observações e da informação recolhida, e que posteriormente seria mobilizada quer para registo no mural, quer para integrar o guia do Parque das Nações. Nesta sistematização os alunos foram convidados a **comunicar e partilhar** as suas descobertas, sendo que “o desenvolvimento do pensamento crítico e para a formação de cidadãos interventivos, capazes de interrogar o presente, ler o passado e escrever o futuro” (Dias, 2016, p. 88) surge desta capacidade de comunicação e partilha, uma vez que “sem comunicação não existe conhecimento” (Santisteban, 2009, p. 14). Este trabalho posterior à visita é fundamental para resolver dúvidas, estabelecer inter-relações, desencadear novos debates, podendo melhorar os resultados das aprendizagens (Hernández, Guillén & Gurría, 2019).

Embora tenha sido proposto um quinto momento, no qual seriam realizados pequenos **trabalhos investigativos** sobre os diferentes espaços do Parque das Nações, por limitações de tempo não foi possível implementar esta estratégia. Assim, o quinto momento passou pela **escrita** de vários **textos descritivos**, a partir das informações recolhidas nos vários espaços visitados pelos alunos e que iriam integrar o **guia do Parque das Nações**. Nesta última fase poderiam ter sido muitas as soluções para expressar os resultados, a opção recaiu por construir um guia que pudesse ser posteriormente divulgado junto das famílias e da escola com a intenção do mesmo ser colocado em prática.

Este guia veio juntar-se ao mural que foi construído em papel cenário, no decorrer de todo o percurso de descoberta do antes e do depois da Expo 98 naquele espaço da cidade (Anexo P), de forma a criar uma linha evolutiva do percurso de trabalho desenvolvido pelos alunos, sendo os próprios os autores da **construção do mural**. Em diversos momentos de desenvolvimento do projeto, os alunos registavam o trabalho e conclusões já alcançados, quer quando solicitados, quer por iniciativa própria. O seu envolvimento fazia com que em alguns momentos de intervalo/pausa se voluntariassem para fazer estes registos e mesmo para dar continuidade a atividades iniciadas. Na tabela 5 encontram-se sintetizadas as atividades que foram sendo descritas, bem como as datas

em que foram postas em prática. A análise da tabela permite identificar as diversas atividades implementadas no decorrer da exploração do espaço da cidade, objeto de estudo, e que justificam o seu uso como recurso didático na construção de conhecimento e desenvolvimento de competências em Estudo do Meio: exploração e localização de espaços com recurso ao *Google Maps*, elaboração de questionários, recolha e tratamento de informação com diferentes técnicas e suportes, produção de textos descritivos, construção de um mural do projeto seguindo uma linha de tempo, construção de um guia e itinerário de visita ao Parque das Nações, comunicação de resultados.

**Tabela 8.**

*Calendarização das atividades*

<b>Data</b>	<b>Atividade</b>
<b>20.05.2022</b>	Levantamento das ideias prévias: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exploração da localização do Oceanário e Parque das Nações com recurso ao <i>Google Maps</i></li> <li>○ Questionamento oral</li> </ul>
<b>20.05.2022 – 27.05.2022</b>	Recolha e tratamento de informação: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Questão para os pais</li> </ul>
<b>23.05.2022</b>	Trabalho em pequeno grupo: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Exploração de imagens e textos</li> <li>○ Construção de texto descritivo</li> </ul>
<b>24.05.2022</b>	Construção do bloco de notas
<b>26.05.2022</b>	Produção da primeira parte do mural do projeto
<b>06.05.2022</b>	Visita de estudo ao Parque das Nações: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Observação e recolha de informação</li> </ul>
<b>07.05.2022 08.05.2022</b>	Comunicação das descobertas realizadas Sistematização das observações e informação recolhida na visita de estudo Escrita dos textos descritivos para o guia do Parque das Nações Conclusão do mural do projeto

Nota: construção própria.

## **4.2. O contributo da cidade para o desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio**

Para compreender o contributo da cidade para o desenvolvimento das aprendizagens de Estudo do Meio, importa elencar a diversidade de estratégias que foram

adotadas tendo em conta o contexto, atendendo aos diferentes objetivos definidos nas planificações para compreender de que forma essas estratégias potenciam a construção de conhecimento. Para além disso, é possível, ainda, evidenciar algumas aprendizagens em outras áreas curriculares como Português ou Artes Visuais.

Assim, o momento destinado ao levantamento das ideias prévias (Anexo K) iniciou-se com o exercício de localização do Parque das Nações, com recurso ao *Google Maps*. Os alunos puderam utilizar o computador da sala para localizar o Oceanário na cidade de Lisboa e em relação à escola e, assim, recorrer às TIC para a pesquisa em questão. Tal como refere Jaraíz (2019), através das TIC, é possível observar o meio terrestre e os recursos integrantes de qualquer lugar no mundo. Para além disso, foram colocadas questões aos alunos, os mesmos tiveram de comunicar as suas ideias tanto às professoras como aos restantes colegas para que pudessem ser registadas. Este questionamento aproxima o professor da realidade que se pretende ensinar “dando noção mais exata dos fenómenos ou fatos em estudo” (Galego, 2014, p. 80) e “auxilia a formar conceitos exatos” (p. 80).

As questões colocadas foram as seguintes: *Em que ano foi construído o Oceanário? Porque é que foi construído o Oceanário? Porque é que foi construído ali? O que acham que existia neste espaço antes do Oceanário?*

Na primeira questão os alunos avançaram diferentes datas que situavam a construção do Oceanário *entre 1924 e 2002* (Anexo Q). Sobre os motivos da sua construção os alunos referiram a importância do espaço para a aprendizagem e para a preservação das espécies. Por exemplo, como espaço de aprendizagem, os alunos afirmaram que o Oceanário foi construído para *aprender coisas sobre os animais e o oceano, para conhecer as suas formas de viver*. Como espaço de preservação de espécies, os alunos referiram a importância de *proteger animais em vias de extinção* e para os *animais viverem num sítio seguro* (Anexo Q). No que respeita aos motivos da construção do Oceanário naquele local os alunos referiram por *se encontrar na capital* (Lisboa) e por ser um *local junto ao rio*, isto é, um local *onde a água é abundante* (Anexo Q). Finalmente, na última questão, os alunos mencionaram que antes de existir o Oceanário *teriam existido estabelecimentos de comércio, saúde, habitação e lazer*. Referiram nas

suas respostas exemplos como centro de saúde, veterinário, casas, restaurantes, cinema, escola, árvores, entre outras (Anexo Q).

Na sequência destas questões a que os alunos responderam em sala de aula, foi proposta aos alunos uma questão para colocarem aos pais ou a outro familiar, sendo esta *O que existia antes do Oceanário?*. Apesar de nem todos os alunos terem entregue as respostas dos familiares, na sua maioria, foi referido que naquela zona *teria existido a Petrogal, bem como as docas dos Olivais*.

Durante o segundo momento, através da exploração de imagens (Anexo M), os alunos eram convidados a observar as imagens, analisando-as e registando o que observavam. Em algumas das imagens existiam elementos indicativos do que tinha sido o Parque das Nações no passado, antes da Expo-98 e, por isso, era necessário que os alunos fizessem inferências sobre a ocupação/funções daquele espaço no passado. Foram apresentadas imagens do antes e do durante a construção do Parque das Nações e de como o conhecemos atualmente. Os alunos tiveram que comparar semelhanças e diferenças que conseguiam observar nas imagens, reconhecendo, assim, algumas evidências do passado do local. A intenção era conduzi-los na compreensão das mudanças e permanências no espaço, entendendo a paisagem como um testemunho do tempo e cada território como uma acumulação de informação do passado (Santisteban, 2009).

Através da exploração das imagens, os alunos verificaram que aquele teria sido um lugar quase que esquecido, onde se perdiam de vista a quantidade de contentores e de lixo, bem como de elementos referentes a fábricas. Esta descodificação dos símbolos e das imagens permitiu caracterizar e compreender o porquê do presente, ou seja “construir um olhar sobre o mundo” (Cachinho, 2002; Pagès, 2009) ou formas de entender o mundo (Ross, 2018). Todas as observações permitiram que os alunos chegassem à conclusão que aquela teria sido uma área industrial, associando, assim, as suas descobertas às referências anteriormente recolhidas junto dos pais relativas à Petrogal e às docas. Na tabela 9 apresentam-se as imagens analisadas pelos alunos, bem como as suas observações.

**Tabela 9.**

*Imagens e descrição das mesmas*

Imagens	Descrição da imagem
	<p>Rio Tejo                      Porto/Cais                      Casas                      Barco ou navio                      Depósitos                      Antiga fábrica                      Refinaria Petrogal</p>
	<p>Camiões                      Rio Tejo poluído                      Muitos contentores                      Armazéns</p>
	<p>Fábrica                      Poste de luz                      Roda                      Sucata                      Sacos do lixo                      Carros esmagados                      Ferro velho</p>
	<p>Rio Tejo                      Cidade de Lisboa                      Prédios                      Oceanário a ser construído                      Parque das Nações                      Estrada                      Materiais de construção                      Terra batida</p>

Nota: construção própria.

Em suma, e como referido anteriormente, os alunos verificaram que as imagens de relacionavam, encontrando elementos comuns em cada uma delas. Verificaram que antes do Oceanário ser construído, naquele local, existia a antiga Petrogal, existiam muitos contentores que, mais tarde, a OC revelou que poderiam pertencer às pessoas que regressaram a Portugal após a descolonização, mas que acabavam por deixar naquele local os contentores, por vezes, abandonados. Puderam observar, ainda, a grande transformação que este local sofreu, com a construção dos edifícios que hoje podemos lá encontrar. A intencionalidade deste percurso de natureza investigativa era, também, desafiar os alunos a pensar o espaço, a colocar questões-chave de modo a não só conhecê-lo, mas também discuti-lo, pensá-lo, compreendê-lo (Cachinho, 2002; 2012; Claudino, 2015).

*No que tange ao estudo da cidade e à vida na cidade, especialmente, trata-se de compreender os ideais implícitos ao modo de sua organização social e espacial e aprender sobre as maneiras possíveis de, nela, intervir e transformar* (Bado, 2009, p. 28).

Após este trabalho de pesquisa sobre o passado e o presente do espaço do Parque das Nações, o grupo foi preparando a visita de estudo que estava prevista ser realizada ao Oceanário e também ao espaço envolvente. A metodologia do trabalho de campo afigurase, neste caso, como uma excelente oportunidade de (re)significação dos conhecimentos que o aluno possui acerca do espaço, bem como um instrumento para o desenvolvimento das competências relacionadas ao saber-fazer geográfico (Esteves, Hortas & Mendes, 2018).

O percurso a realizar pelos alunos, no Parque das Nações, antes e depois da visita ao Oceanário percorria espaços que os alunos já tinham observado, em imagens anteriores e durante a sua construção, permitindo que confrontassem algumas das descobertas feitas em aula com a realidade. “A utilização dessa metodologia também pode promover maior significação dos conteúdos e maior aproximação da realidade dos alunos” (Neves, 2015, p. 13).

Durante a visita de estudo era esperado que, com ajuda do bloco de notas, no qual se encontravam as imagens analisadas em sala de aula e as atividades a serem realizadas

(Anexo O), os alunos identificassem as diferenças e semelhanças entre o passado e o presente daquele local, podendo, assim, verificar as intervenções/mudanças que nele aconteceram (Anexo R). Foi possível, por isso, os alunos observarem a realidade e terem uma experiência fora da sala de aula (Silva, 2020), que lhes permitiu compreender a evolução de um espaço específico da cidade e os novos usos deste na atualidade. Pretendia-se, assim, desenvolver nos alunos as competências necessárias para explicar e pensar e não apenas descrever, conduzindo-o na construção do seu próprio conhecimento, valorizando metodologias de trabalho apoiadas por uma pedagogia ativa (Benejam, 1996, Mérenne-Schoumaker, 1999).

A visita ao Oceanário permitiu esclarecer algumas das ideias prévias sobre aquele espaço. Como referido, os alunos acreditavam que aquele local teria sido construído para *os cidadãos poderem aprender com ele*, para *protegerem as espécies* e para servir como um *espaço de lazer*. A visita ao Oceanário organizou-se em duas partes, a primeira objetivava consciencializar os alunos para a preservação das espécies e, a segunda parte, para poderem disfrutar e complementar as aprendizagens feitas anteriormente (Anexo S). Assim, os alunos puderam verificar que, de facto, aquele local permitia a conservação das espécies e, ainda, a sua reprodução, garantindo, assim, a sua continuidade.

A proposta de escrita de textos descritivos dos locais visitados (Anexo N) permitiu desenvolver objetivos específicos relacionados com Estudo do Meio, mas também com a área disciplinar de Português. Assim, para a produção dos textos os alunos teriam de expressar a sua opinião, tanto na forma escrita como oral, bem como fundamentá-la, mobilizando regras de ortografia e aspetos relacionados com a escrita de textos. Estes textos resultaram de um trabalho colaborativo, tendo sido escritos em grande grupo. Desta forma, todos os alunos tiveram oportunidade de contribuir com as suas ideias para a escrita de cada texto. No final, foram produzidos oito textos, de diferentes extensões, ilustrados com imagens sobre: o Parque das Nações antes das intervenções; o que foi a Expo-98; como começou este local a ser modificado; e, pequenas descrições dos diversos locais visitados pelos alunos com informações que os mesmos aprenderam através das respostas ao guião da visita de estudo e ao debate, posterior, na sala de aula. Assim, na tabela 10 encontram-se as transcrições dos textos produzidos pela turma.

**Tabela 10.***Textos descritivos do Parque das Nações*

<b>Títulos dos textos</b>	<b>Textos</b>
<i>Como era o Parque das Nações antigamente?</i>	<b>Antes</b> da Expo-98, junto ao rio Tejo, <b>existia fábricas, a refinaria Petrogal, contentores, armazéns, barcos, casas, lixo, carros velhos e muita sucata.</b>
<i>O que foi a Expo-98?</i>	A Expo-98 foi <b>um evento</b> onde marcaram presença <b>181 países</b> com várias exposições de cada país e espetáculos relacionados à cultura dos países referentes à água. O tema da Expo-98 foi o Oceano: Um património para o futuro.
<i>Como o Parque das Nações começou a ser transformado...</i>	Em 1994 começaram a <b>desmontar as fábricas</b> e a <b>limpar a zona</b> do Parque das Nações, onde, em 1998, ocorreu a Exposição Mundial. Começaram a ser <b>construídos o Oceanário e outros pavilhões, a estação de comboios do Oriente</b> como é hoje e prédios.
<i>Rossio dos Olivais</i>	Quando o Parque das Nações foi construído havia <b>181 bandeiras</b> que representavam os <b>países que participaram no evento</b> da Expo-98. Atualmente, algumas bandeiras encontram-se a ser recuperadas. Acompanhando a fila de bandeiras existe um espelho de água que é tratada regularmente pela Câmara de Lisboa. Naquele local há um lince ibérico feito de lixo reciclado que é gigante e muito colorido.
<i>Pavilhão de Portugal</i>	Foi uma das construções mais difíceis de executar cuja <b>pala faz lembrar uma folha de papel</b> . É um local onde o som se repete (eco).
<i>Jardim das ondas</i>	Este jardim representa <b>movimento das ondas do mar e do oceano</b> . Para isso moldaram a terra imitando esses movimentos. Todo o espaço está coberto de relva e com sombras. Neste local podemos brincar, fazer piqueniques, descansar, etc.
<i>Oceanário</i>	No rio Tejo, ao lado do Oceanário, existe, atualmente, um dragão-marinho feito de garrafas de plástico e redes recolhidas nas praias (lixo). Este local foi construído para as pessoas <b>aprenderem sobre o oceano</b> , os animais marinhos e o seu habitat. Também contribui para <b>preservar e proteger estas espécies</b> . Este local ajuda-nos a aprender como é <b>importante cuidar do nosso planeta</b> e como o oceano contribui para o equilíbrio e, por isso, devemos cuidar bem dele.
<i>Altice Arena</i>	O seu primeiro nome era <b>Pavilhão da Utopia</b> . Neste pavilhão, normalmente há atividades, eventos, concertos e jogos. A Altice Arena tem o telhado, inspirado na <b>forma de um caranguejo</b> , com um lindo padrão cinzento.

Nota: construção própria.

Cada texto integrou, posteriormente, o guia de visita ao Parque das Nações produzido pelos alunos com o objetivo deste ser, mais tarde, utilizado em outras visitas com a família ou mesmo a realizar pela escola.

Através dos textos escritos pelos alunos, verifica-se que os alunos dominam a escrita, recorrendo a ligações temporais e dando sentido às frases escritas, enquadrando-as no tema em questão. No que respeita o Estudo do Meio, os alunos conseguiram escrever sobre o que observaram nas imagens anteriormente apresentadas, mobilizando o vocabulário adequado a cada situação. Para além disso, algumas das descobertas e aspetos que os alunos consideraram fascinantes foram incluídos nas descrições como as *181 bandeiras presentes no Rossio dos Olivais* e, ainda, a *manutenção do Parque das Nações* por parte da Câmara de Lisboa, através de uma breve explicação sobre o pH da água deste local, *o eco que o Pavilhão de Portugal fazia* e *as figuras artísticas formadas por material reciclável*.

Em síntese, durante a produção dos textos os alunos foram referindo aspetos mencionados nas questões propostas e que poderiam completar os textos, bem como informações que foram aprendendo ao longo do desenvolvimento do projeto, também informações que recolheram na visita de estudo e, ainda, referiram aspetos debatidos já em sala de aula. Os alunos puderam verificar, através da maioria das suas descrições, que existia um tema implícito ao Parque das Nações, tendo reparado nesse mesmo tema durante o percurso pelo Parque das Nações: *os mares e oceanos*.

Por fim, a produção do mural do projeto, permitiu organizar o percurso realizado, mas também responder a todos os objetivos anteriormente referidos, sendo que, essencialmente, foi necessário haver uma comunicação adequada das ideias, através da linguagem escrita, oral e iconográfica anteriormente exploradas.

Dando seguimento ao acima exposto, as atividades propostas foram aplicadas com a intencionalidade de promover o desenvolvimento de aprendizagens pelos alunos. Na tabela 11 encontram-se identificadas as atividades, bem como os objetivos específicos que a sua implementação pretendia que os alunos desenvolvessem.

**Tabela 11.***Atividades e objetivos específicos*

<b>Atividades</b>	<b>Objetivos específicos</b>
Levantamento das ideias prévias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicar adequadamente as suas ideias, através da linguagem oral.</li> <li>- Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas;</li> </ul>
Exploração de imagens	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Observar imagens;</li> <li>- Analisar e interpretar imagens;</li> <li>- Inferir a partir das imagens;</li> <li>- Comparar semelhanças e diferenças;</li> <li>- Reconhecer vestígios do passado.</li> </ul>
Visita de estudo ao Parque das Nações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos;</li> <li>- Distinguir diferentes formas de interferência do Oceano na vida humana;</li> <li>- Reconhecer o modo como as modificações ambientais provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos e da sociedade;</li> </ul>
Escrita dos textos descritivos para o guia do Parque das Nações	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las;</li> <li>- Comunicar adequadamente as suas ideias, através da linguagem escrita e oral;</li> <li>- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma);</li> <li>- Mobilizar adequadamente as regras de ortografia;</li> </ul>
Produção do moral	Comunicar adequadamente as suas ideias, através da linguagem escrita, oral e iconográfica.

Nota: construção própria.

### **4.3. As competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos a partir do estudo da cidade**

Identificadas as aprendizagens realizadas pelos alunos, importa, agora, indicar de que modo essas aprendizagens concorreram para o desenvolvimento das competências histórico-geográficas pelos alunos a partir do recurso à cidade como laboratório. Na tabela 12 estabelecemos a relação entre os objetivos específicos definidos para as atividades

implementadas e as competências histórico-geográficas que pensamos ter “ajudado” os alunos a desenvolver.

**Tabela 12.**

*Atividades e competências histórico-geográficas*

Objetivos das atividades	Competências histórico-geográficas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas;</li> <li>- Observar e analisar imagens;</li> </ul>	(A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar e interpretar imagens;</li> <li>- Inferir a partir das imagens;</li> <li>- Comparar semelhanças e diferenças entre imagens;</li> <li>- Reconhecer vestígios do passado.</li> <li>- Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspectos naturais, sociais, culturais e tecnológicos;</li> </ul>	(C) Localizar, no espaço e no tempo, fenômenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguir diferentes formas de interferência do Oceano na vida humana;</li> <li>- Reconhecer o modo como as modificações ambientais provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos e da sociedade;</li> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las;</li> <li>- Expressar uma opinião crítica acerca de aspectos do texto (do conteúdo e/ou da forma);</li> <li>- Comunicar adequadamente as suas ideias, através da linguagem escrita, oral e iconográfica.</li> </ul>	(G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia

Nota: construção própria.

Através da leitura e análise da tabela 7, cruzando os objetivos específicos das atividades com as competências histórico-geográficas para as quais estes concorrem, identifica-se que as atividades que integraram o projeto desenvolvido com os alunos

promoveram, fundamentalmente, o desenvolvimento de três competências histórico-geográficas: (A) Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens; (C) Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais; e, (G) Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.

Para o desenvolvimento da competência (A) *Utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens*, o recurso a diferentes ferramentas como o *Google Maps*, no qual os alunos podiam explorar a localização de um lugar no mapa e/ou perceber qual o trajeto a realizar entre dois pontos permitiu que, através das TIC, os alunos utilizassem uma outra forma de exploração cartográfica. Ainda, para o desenvolvimento desta competência, o recurso à observação e análise de imagens do local permitiu, igualmente, o uso de uma fonte de informação iconográfica. Desta forma os alunos ficam munidos de ferramentas que permitem “compreender que o que acontece nos lugares não são acasos” (Callai, 2019, p. 901). Para além disso, ao realizar a chuva-de-ideias recorremos a outro tipo de fonte de informação, na qual a linguagem surge na forma escrita. Tal como propõem Hortas e Dias (2017) privilegiou-se o uso de diferentes linguagens para estudar a cidade.

No que respeita ao desenvolvimento da competência (C) *Localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais*, através da análise, interpretação e comparação de imagens, os alunos foram levados a localizar, no tempo e no espaço, os fenómenos que ocorreram naquele local, sendo esses fenómenos de origem diversa: política e económica, cultural e social, visto tratar-se de um local de atração e centralidade na cidade de Lisboa, no qual é promovido o acesso à cultura, através dos seus múltiplos espaços. Callai (2019) refere que existem elementos fundamentais que “permitem estabelecer os caminhos para estudar a cidade: observação, descrição, interpretação, análise, compreensão, representação” (p. 902), estando estes subjacente ao desenvolvimento da presente competência. Assim, os alunos puderam identificar semelhanças e diferenças no tempo vividas no local, mudanças na ocupação do espaço e nas funções, reconhecendo, evidências do passado e as causas para as mudanças ocorridas. Em suma, ao longo do projeto os alunos puderam observar e explorar o espaço do Parque das Nações, buscando as causas para a configuração espacial de hoje

e para a compreensão da centralidade do lugar na cidade, através da complementaridade das disciplinas de História e Geografia (Hortas & Dias, 2017).

Relativamente ao desenvolvimento da competência (G) *Mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia*, à medida que o projeto foi avançando e tendo em conta os recursos utilizados e momentos experienciados pelos alunos, estes foram levados a mobilizar uma linguagem adequada face a diversos temas como: (i) a preservação de espécies e a interferência humana, durante a primeira parte da visita de estudo ao Oceanário, na qual os alunos puderam partilhar as suas opiniões referentes aos diversos temas que a guia lançava para discussão; (ii) a mobilização de regras de ortografia para expressar as suas opiniões na escrita dos textos descritivos, como, ainda, a mobilização do vocabulário específico e adequado de história, através da proposta de escrita de uma descrição para a construção de cada um dos textos, tendo em conta as características de cada local e para a comunicação oral das suas produções (Dias, 2017). Desta forma, durante os diferentes momentos do percurso investigativo os alunos foram levados a recorrer, mais frequentemente, ao uso do vocabulário adequado para a construção e comunicação dos seus conhecimentos (Hortas & Dias, 2017).

Embora inicialmente tenha sido previsto que ao recorrermos à cidade como recurso podia, ainda, ser desenvolvida a competência (B) *selecionar, organizar e tratar informação de natureza diversa*, tendo em conta o tipo de trabalho desenvolvido e os objetivos específicos definidos para cada uma das estratégias e atividades, verificou-se que esta competência não foi explicitamente promovida. Os ajustes que necessitámos de fazer à planificação inicial, resultantes da redução do tempo em sala de aula para a dinamização das atividades previstas, justificam em parte esta situação. Contudo, a exploração de imagens, conduziu os alunos na análise de outra fonte de informação, a imagem. Para além de mobilizarem outra fonte de informação, os alunos foram guiados de forma a compreender as alterações que foram ocorrendo no Parque das Nações, através das diferentes imagens. Puderam, assim, localizar no espaço e no tempo um acontecimento marcante da cidade de Lisboa e a sua evolução.

Já durante a visita de estudo, após diversas conversas com os alunos, e pelas atividades realizadas em momentos anteriores, verificou-se que puderam desenvolver

outras competências. Ao longo da visita os alunos mobilizaram diferentes fontes de informação: escrita, oral e iconográfica. Para além disso, uma vez que analisaram as imagens do Parque das Nações antes da Expo-98 e estando essas mesmas imagens no seu bloco de notas, durante a visita, puderam dar mais sentido aos fenómenos “que ocorrem por força da ação humana nas suas diferentes dimensões” (Hortas & Dias, 2017, p. 290).

Durante a escrita dos textos descritivos para o guia do Parque das Nações (Anexo U) foi necessário que os alunos mobilizassem um vocabulário rigoroso, em termos de conceitos quer de História quer de Geografia. Para além disso, também na construção do mural do projeto, foi necessário rigor em termos dos conceitos mobilizados, podendo verificar-se essa diferença da atividade inicial para as seguintes. Ainda no mural do projeto foram utilizadas diferentes fontes de informação, tendo sido estas as mesmas que se utilizaram ao longo do projeto: escritas, orais e iconográficas (Anexo P).

Podemos, pois, afirmar que a diversidade de estratégias aplicadas para estudar a cidade promoveu não só o desenvolvimento de aprendizagens e a ampliação do conhecimento dos alunos, mas concorreu também para que se tornassem cidadãos mais competentes histórica e geograficamente. Competências que os alunos poderão vir a mobilizar e desenvolver ainda mais ao longo dos diversos anos de escolaridade.

## 5. CONCLUSÕES

| ' ' | | ' ' |

Este capítulo compreende as conclusões retiradas a partir da análise dos dados apresentados no estudo orientado pela problemática *Os espaços da cidade enquanto recurso didático, nos processos de ensino e aprendizagem do Estudo do Meio no 1.º CEB, permitem desenvolver as competências histórico-geográficas*. Seguindo a estrutura do capítulo anterior, as conclusões deste estudo organizam-se segundo os objetivos gerais definidos para responder à problemática.

No que respeita o primeiro objetivo, *explorar as estratégias e atividades que podem ser desenvolvidas utilizando a cidade como recurso didático*, é possível concluir que o recurso à cidade se revela de grande importância para trabalhar diversos conteúdos programáticos e, ainda, formar cidadãos responsáveis e conscientes, uma vez que ser cidadão “significa ter uma postura crítica, ativa, participativa, aberta e transformadora” (Morais & Cavalcanti, 2011, p. 28). A descoberta da cidade tornou-se, desta forma, um elemento/recurso de motivação, facilitador do envolvimento dos alunos na descoberta e na construção do conhecimento e um “o exercício de pensamento crítico” (Callai, 2019, p. 901). A diversidade de estratégias e atividades propostas, a partir da exploração de um espaço da cidade, não só se adequaram ao grupo em questão, como permitiram potenciar o trabalho desenvolvido para a construção de conhecimento em Português, área partir de questões emergentes do Estudo do Meio. Salientam-se, assim, algumas das estratégias utilizadas e que detiveram um papel fundamental no desenvolvimento do estudo: exploração de imagens, escrita de textos e visita de estudo e trabalho de campo. Importa, ainda, referir que, muitas mais estratégias podem ser utilizadas neste âmbito, como a exploração de textos, realização de mini projetos em pequenos grupos, construção de levantamentos funcionais, aplicação de questionários. No entanto, tendo em conta o contexto e o espaço temporal, as atividades apresentadas foram as que nos foi possível implementar nesta turma.

Quanto ao segundo objetivo, *analisar o contributo do uso didático da cidade para o desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio*, verificou-se, através das planificações propostas e, posteriormente implementadas, que a nível do desenvolvimento de aprendizagens em Estudo do Meio estas centram-se, maioritariamente, nos domínios organizadores *Sociedade* e *Sociedade/Natureza/Tecnologia*. Assim sendo, “o estudante pôde perceber que a cidade

é um espaço geográfico que apresenta os resultados das vidas dos homens que ali vivem no seu cotidiano e no confronto com as decisões emanadas interna e externamente ao lugar” (Callai, 2019, p. 901). Para tal recorreram-se às TIC que, de acordo com Jaraíz (2019) e como já referimos antes são um recurso que permite a interligação e conhecimento dos diferentes recursos de qualquer espaço no mundo. Ainda, através da exploração de imagens, escrita de textos, visita de estudo e trabalho de campo promoveu-se um maior entendimento sobre a paisagem como um testemunho do tempo, recheada de informação sobre o passado (Santisteban, 2009).

Tendo em conta as atividades propostas, concordamos que estas permitiram a realização das aprendizagens definidas para o Estudo do Meio, como confirmam planificações apresentadas.

Finalmente, para o terceiro objetivo, *analisar as competências histórico-geográficas desenvolvidas pelos alunos a partir do estudo da cidade*, constatou-se que usando a cidade como laboratório foi possível promover o desenvolvimento de competências histórico-geográficas, uma vez que se recorreu a estratégias diversas e os alunos foram confrontados com diferentes formas de aprender. Embora o percurso de desenvolvimento de competências decorra num tempo mais longo do que aquele que foi possível, através do estudo da cidade desencadearam-se processos que concorrem para despoletar o desenvolvimento das mesmas. Ainda assim, as competências desenvolvidas têm a vertente de continuidade, sendo que devem ser adaptadas a cada etapa da vida do aluno (Prats & Santacana, 2009). Assim, as principais competências que este trabalho de descoberta da cidade permitiu aos alunos começar a desenvolver foram:

- (A) *utilizar diferentes fontes de informação com diversas linguagens;*
- (C) *localizar, no espaço e no tempo, fenómenos políticos, económicos, sociais, culturais e naturais;*
- (G) *mobilizar vocabulário histórico e geográfico na construção do conhecimento e na comunicação em História e Geografia.* (Hortas & Dias, 2017, p. 289)

Embora não tenha sido possível colocar em prática um momento de avaliação final do projeto, pela limitação de tempo, mas também por fatores decorrentes da necessidade de isolamento da OC, durante o processo foi possível verificar o empenho e interesse dos

alunos pelo tema, sendo que se mostravam sempre predispostos e participativos para a realização das atividades nas diversas sessões de trabalho.

Esta experiência justifica a importância de recorrer-se à cidade para exemplificar mais do que conteúdos programáticos (Bento, 2017), pois “estudar a cidade pode ser um caminho para a formação cidadã” (Callai, 2019, p. 902). Assim, a cidade “possui um forte poder de fascinação graças às suas facetas múltiplas, que nós tentamos desvendar e tornar visíveis” (La Rocca, 2018, p. 11).

Em suma, os resultados apresentados sobre o percurso desenvolvido com os alunos, e que permitem responder a cada um dos objetivos que orientaram a investigação, confirmam que *os espaços da cidade enquanto recurso didático, nos processos de ensino e aprendizagem do Estudo do Meio no 1.º CEB, permitem desenvolver as competências histórico-geográficas.*

REFLEXÃO FINAL

| | ' | | ' |

Concluído o presente estudo, importa refletir sobre o caminho realizado, construindo uma reflexão crítica assente em três pontos: (i) o contributo da experiência desenvolvida na PES II nos dois ciclos de ensino; (ii) os contributos da experiência no processo de investigação para o desenvolvimento de competências profissionais e/ou melhoria dos processos de ensino e aprendizagem; e, por fim, (iii) a identificação de aspetos significativos para o desenvolvimento pessoal e profissional do estudante e das dimensões a melhorar no exercício da profissão docente. A reflexão apresenta-se como sendo uma

*ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz. É uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor. É um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. (Zeichner, 1993, p.18).*

Assim, é importante que não só enquanto futura docente, mas, mais tarde, enquanto docente a reflexão seja uma constante, visto que os professores “têm uma responsabilidade acrescida na compreensão do presente e na preparação do futuro” (Alarcão, 2001, p.10).

A PES II relevou-se fundamental, uma vez que nos permitiu desenvolver uma prática educativa em dois ciclos distintos que, de outra forma, não seria possível. Para além disso, considero fundamental referir que, apenas na PES II, foi possível realizar efetivamente um estágio presencial, visto ter sido afetada nos anos anteriores pela pandemia COVID-19. Assim, acredito que esta UC desempenhou um papel fundamental na minha formação enquanto futura professora, uma vez que me permitiu contactar diretamente com dois ciclos distintos e desenvolver atividades com os mesmos.

No que respeita à experiência no processo de investigação não diria que tenha sido fácil. Foi um percurso com alguns altos e baixos proporcionados pelo contexto em si. No entanto, foram sempre ultrapassados com ajuda das pessoas que me rodeavam. Através desta experiência pude constatar algo que para mim me fascinava, aprender temas relacionados com a História e Geografia e, conseqüentemente, proporcionar aos alunos o desenvolvimento das competências histórico-geográficas, recorrendo à cidade, à

exploração da mesma e à potencialidade de recursos que este laboratório tinha para oferecer.

Por fim, considero que tanto a nível pessoal como a nível profissional pude aprender bastante. Através de ambos os ciclos consegui compreender que tipo de professora quero ser no futuro e o que não quero ser, para com os meus alunos e colegas. Inicialmente, apresentei-me timidamente, era insegura e ficava extremamente preocupada quando algo não corria como o tinha planeado. No entanto, com o passar do tempo, ainda quando me encontrava na prática no 2.º CEB, consegui verificar que já estava mais à vontade e creio que o facto de ter uma boa relação com os alunos terá ajudado. Assim, acredito que seja fundamental existir uma boa relação entre professor e aluno, sendo que, desta forma, também os alunos podem sentir-se seguros dentro da sala de aula, tal como Álvaro (2021) refere “é importante estabelecer uma relação empática com os alunos para conseguir criar um ambiente eficaz de aprendizagem de forma a desenvolver uma boa comunicação, conhecê-los e entendê-los” (p. 92). É, por isso, fundamental que o professor consiga “identificar os obstáculos dos alunos e removê-los ou auxiliar os alunos a superarem-nos de forma encaminhar a aprendizagem”, sendo que, para tal, precisa de conhecer os alunos e estabelecer uma boa relação com eles. Assim, enquanto futura professora, este será um aspeto que irei privilegiar na minha prática.

Para além disso, considero que existem aspetos nos quais terei de ser mais cuidadosa no meu futuro, tentando sempre melhorá-los. Fazem parte desses aspetos uma melhor gestão do quadro e garantir um ambiente propício na sala de aula para a aprendizagem, através de uma melhor gestão dos comportamentos dos alunos.

Em suma, considero que a UC tenha sido fundamental na minha formação enquanto futura professora, visto que “os professores só poderão realizar os objetivos educacionais se tiverem uma formação adequada e, ao mesmo tempo, se forem capazes de garantir e melhorar o seu contributo profissional através de empenhamento numa aprendizagem ao longo de toda a carreira” (Day, 2001, p.16).

REFERÊNCIAS  
| ' ' | ' ' |

Agrupamento de Escolas (2018-2020). *Projeto Educativo*. Consultado a 27 de abril de 2022, em <https://www...>

Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.  
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma\\_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o\\_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%20%281%c2%aa%20edi%c3%a7%c3%a3o_atualizada%29.pdf)

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed Editora.

Álvaro, M. (2021). *A importância da Relação Professor-Aluno no desenvolvimento do processo de Ensino-Aprendizagem*. [Relatório de Mestrado, Faculdade de Desporto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/139858/2/532821.pdf>

Areal, L. (2012). *O que é uma imagem?*. Instituto Politécnico de Leiria.

Arede, I. (2017). *Os recursos didáticos no Ensino da História: um estudo de caso*. [Relatório Final de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34027/1/ulfpie052243\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/34027/1/ulfpie052243_tm.pdf)

Bado, S. (2009). *Desafios da Geografia: A Cidade como Conteúdo Escolar no Ensino Médio*. [Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul]. Repositório institucional: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16657/000704137.pdf>

Bailly, A., Scariati, R. & Simões, J. M., (2009). *Viagem à Geografia*. João Azevedo Editor.

Benejam, P. (1996). La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo. IBER Didáctica de las Ciencias Sociales. *Geografía e Historia*, 9, 7-14.

Bento, A. (2012, Abril). Investigação quantitativa e qualitativa: Dicotomia ou complementaridade?. *Revista JA - Associação Académica da Universidade da*

*Madeira*, 7(64), pp. 40-43.

<http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Investigacaoqualequan.pdf>

Bento, I. (2011). Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender geografia. In Cavalcanti, L. S. & Moraes, E. M. B., *A cidade e seus sujeitos*, pp. 71 – 88. Editora Vieira.

Bispo, P. (2015). *Chaves: História e património edificado. Roteiro pedagógico pela cidade de Chaves: a cidade como recurso didático*. [Projeto de Mestrado, Instituto de Ciências Sociais da Universidade do Minho]. Repositorium – Repositório da Universidade do Minho.

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36294/1/Pedro%20Nuno%20Dias%20Bispo.pdf>

Cachinho, H. (2000). *Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica*.

[https://www.researchgate.net/publication/260593351\\_GEOGRAFIA\\_ESCOLA\\_R\\_ORIENTACAO\\_TEORICA\\_E\\_PRAXIS\\_DIDACTICA](https://www.researchgate.net/publication/260593351_GEOGRAFIA_ESCOLA_R_ORIENTACAO_TEORICA_E_PRAXIS_DIDACTICA)

Cachinho, H. (2002). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15, pp. 69-90.

Cachinho, H. (2012). Criando experiências de aprendizagem significativas: do potencial da aprendizagem baseada em problemas. *El Hombre y la Máquina*, 40, 58-67.

Callai, H. (2010). Escola, cotidiano e lugar. In Heidrich, A., Heidrich, B., Costa, C., Suertegaray, D., Maia, D., Campos, E., Puntel, G., Marafon, G., Callai, H., Venturi, L., Rossato, M., Kinn, M., Venturi, M., Buitoni, M., Rego, N., Firkowski, O., Vianna, P., Rosselvelt, R. & Santos, J., *Coleção explorando o ensino: Geografia*, pp. 25 – 42. Ministério da Educação.

[http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011\\_geografia\\_capa.pdf#page=25](http://200.144.244.96/cda/PARAMETROS-CURRICULARES/ME-Ensino-Medio/2011_geografia_capa.pdf#page=25)

- Callai, H. (2014). Estudar o lugar para compreender o mundo. In: Castrogiovani, A. C.; Callai, H., Kaercher, N. A., *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Ed. Mediação.
- Callai, H. (2019). Cidade: conceito e conteúdo – aportes para a formação do professor numa perspectiva sociocrítica. In Hortas, M., Dias, A. & Alba, N. (2019), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*, pp. 899 – 906. Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Canet, S., Morales, A., & Garcia, D. (2018). Thinking geographically in early childhood education: from imagination to the social construction of conceived space. *Didáctica Geográfica, 19*, 223-229.
- Casanova, M. (2015). A Avaliação como Promoção da Aprendizagem dos Alunos. In Estrela, T., *Atas do XXII Congresso da AFIRSE: Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação*. Educa/Afirse, pp. 1282-1290. <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11127/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20como%20promo%C3%A7%C3%A3o%20da%20aprendizagem.pdf>
- Castellar, S. (2009). Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem. In Pereira, M. G., *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo*, pp.37-45. Universidade Academia de Humanismo Cristiano.
- Cavalcanti, L. (2008). *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Papirus Editora. [https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=KXadlGexMiwC&oi=fnd&pg=PA13&ots=1ZrKjls1Ip&sig=Vlux5oBF3J26euAEpp-VIKCZ3HQ&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=en&lr=&id=KXadlGexMiwC&oi=fnd&pg=PA13&ots=1ZrKjls1Ip&sig=Vlux5oBF3J26euAEpp-VIKCZ3HQ&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Cavalcanti, L. (2019). *Pensar pela Geografia: ensino e relevância social*. Editora Alfa & Comunicação.
- Cavalcanti, L. (2022). Olhar a paisagem com a mediação do pensamento geográfico: aprendizagem potente para o mundo contemporâneo. *REIDICS, 10*, 42-58.

- Cavalcanti, L. & Morais, E. (2011). A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas. In Cavalcanti, L. & Morais, E., *A cidade e seus sujeitos*, pp. 13 – 30. Editora Vieira.
- Claudino, S. (2015). Projecto “Nós Propomos!”: tentar mudar a educação geográfica em pequenos passos. In Sebastiá Alcaraz R; Tonda Monllor E (eds), *La Investigación e Innovación en la Enseñanza de la Geografía. Universidad de Alicante*, 661-667.
- Corrêa, G. (2015). *Definição e desenvolvimento de competências: um paradigma no processo estratégico*. *Revista CEPE*, 39(67), pp. 103-116.  
[https://www.researchgate.net/publication/283834724\\_Definicao\\_e\\_desenvolvimento\\_de\\_competencias\\_um\\_paradigma\\_no\\_processo\\_estrategico](https://www.researchgate.net/publication/283834724_Definicao_e_desenvolvimento_de_competencias_um_paradigma_no_processo_estrategico)
- Costa, A., Moreira, A. & Sá, P. (2021). *Reflexões em torno de Metodologias de Investigação: análise de dados*. Universidade de Aveiro: theoria poiesis praxis.  
[https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30773/1/Metodologias%20investigacao\\_Vol3\\_Digital.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30773/1/Metodologias%20investigacao_Vol3_Digital.pdf)
- Coutinho, C. (2018). *Metodologias de investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*, 8(2), pp. 455 – 479.  
[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o\\_Ac%c3%a7%c3%a3o\\_Metodologias.PDF](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%c3%a7%c3%a3o_Ac%c3%a7%c3%a3o_Metodologias.PDF)
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores – Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora LDA.
- Decreto-Lei n.º 54/2018 de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série — N.º 129.  
<https://files.dre.pt/1s/2018/07/12900/0291802928.pdf>

- Despacho normativo n.º 1 – F/2016, de 5 de de abril. Diário da República, 2.ª série — N.º 66. [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/2016\\_dn\\_1f.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/2016_dn_1f.pdf)
- Dias A. & Hortas, M. (2015). *Desenvolvendo competências investigativas em estudo do meio no 1.º CEB: abordagens a partir da didática da história e da geografia*. Saber e Educar. <http://revista.esepf.pt/index.php/sabereducar/article/view/160>
- Dias, A. (2016) História e Desenvolvimento de Competências na Educação Básica: A experiência da ESELx. *Da Investigação às Práticas*, 7(1), 63 – 90. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/122>
- Domingos, A., Henriques, R., Ferreira, S., Perdigão, R. & Gomes, S. (2019). O papel das visitas de estudo no desenvolvimento curricular integrado: o caso prático de um projeto transdisciplinar. In Leite, C., Fernandes, P., Monteiro, A., Figueiredo, C., Sousa-Pereira, F. & Pinto, M., *Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias educativas (CAFTe)*, (pp. 22 -35). CIIE. [https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/17787183/33\\_CIIE\\_Ebook\\_CAFTe2019\\_IISeminariovf\\_pa\\_ginas\\_22\\_35.pdf](https://research.unl.pt/ws/portalfiles/portal/17787183/33_CIIE_Ebook_CAFTe2019_IISeminariovf_pa_ginas_22_35.pdf)
- Esteves, H.; Hortas, M. & Mendes, L. (2018). Fieldwork in Geography education: na experience in initial teacher training program. *Didáctica Geográfica*, 19, 77-101. [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39168/1/Esteves\\_Hortas\\_Mendes\\_2018.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39168/1/Esteves_Hortas_Mendes_2018.pdf)
- Fernández, A. (2010). La formación de competencias de pensamiento histórico. *Memoria Académica*, n.º 14, pp. 34-56. Universidad Autónoma de Barcelona. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4019/pr.4019.pdf)
- Ferreira, I. (2016). *A relação pedagógica do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico com o aluno com Deficiência Intelectual e Desenvolvimental*. [Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti. <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2407/1/disserta%C3%A7%C3%A3o%20finalissima.pdf>

- Fleury, M. & Fleury, A. (2001). Construindo o Conceito de Competência. *Revista de Administração Contemporânea*, 5(2001), pp. 183-196.  
<https://www.scielo.br/j/rac/a/C5TyphygpYbyWmdqKJCTMkN/?format=pdf&lang=pt>
- Fonseca, K. (2012). Investigação – ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Ônis Ciência*, 1(2), pp. 16 – 31.  
<https://revistaonisciencia.com/wp-content/uploads/2020/02/2ED02-ARTIGO-KARLA.pdf>
- Galego, C. (2014). O questionamento em sala de aula: práticas educativas e curriculares na Educação Pré-Escolar e no Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. [Relatório Final de Estágio, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.  
<https://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/3380/1/DissertMestradoClaudiaMariaMedeirosGalego2015.pdf>
- Gomes, M. (2011). Diferenciação Pedagógica: da Teoria à Prática. In Silva, M. M., Pereira, F. O., Rodrigues, M.A., Pinto, F., Henrique, M & Loureiro, M., *Cadernos de Investigação Aplicada*, pp. 167 – 187. EUL.  
[https://www.researchgate.net/publication/299813518\\_Diferenciacao\\_Pedagogica\\_da\\_Teoria\\_a\\_Pratica](https://www.researchgate.net/publication/299813518_Diferenciacao_Pedagogica_da_Teoria_a_Pratica)
- Gomes, M. (2013). *A Organização do Trabalho na Pedagogia Diferenciada ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico: um estudo comparativo entre os modelos pedagógicos High/Scope e do Movimento da Escola Moderna*. [Tese de Doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.  
<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/3444/1/Doutoramento%20MHJG.pdf>
- Grave-Resendes, L. & Soares, J. (2002). Diferenciação Pedagógica. In Grave-Resende & Soares (Ed.), *Diferenciação Pedagógica*, pp. 11-25. Universidade Aberta.

- Hernández, A. et al. (2018). *¿Responden los libros de texto a las demandas de la educación Ambiental? Un análisis para la Educación Secundaria*. Boletín Asociación de Geógrafos Españoles, 77, 80-110.
- Hernández, A., Guillén, R. & Gurría, J. (2019). Los itinerarios pedagógicos y las salidas escolares: experiencias sensitivas y aprendizajes significativos. In Hernández, A. (coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 56-71. Piramide.
- Hortas, M. & Dias A. (2017). Educação histórico-geográfica: desenvolvimento de competências na formação inicial de professores na ESELx. In Pires, M., Mesquita, C., Lopes, R., Santos, G., Cardoso, M., Sousa, J., Silva, E. & Teixeira, C., *II Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): Livro de atas*. Instituto Politécnico de Bragança.  
<https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/4960>
- Jaraíz, F. (2019). Los recursos cartográficos online y las TIG para la enseñanza y aprendizaje del espacio geográfico. In Hernández, A. (coord.), *Estrategias y recursos didácticos para la enseñanza de las Ciencias Sociales*, pp. 155-174. Piramide.
- Jordão, S. M. (2012). As funções pedagógicas da imagem. [Relatório de Mestrado, Universidade da Beira Interior]. Repositório Institucional da Universidade da Beira Interior.  
<https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/3380/1/relat%C3%B3rio%20de%20est%C3%A1gio%20.pdf>
- Junior, E., Oliveira, G., Santos, A. & Schnekenberg, G. (2021). *Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa*. Cadernos da Fucamp, 20(44), pP. 36 – 51.  
<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2356>
- Khan, I. (2013). *Relevance of Brainstorming in an EFL classroom*. Elixir, 54A(2013), pp. 12880-12883.

[https://www.researchgate.net/publication/266139643\\_relevance\\_of\\_Brainstorming](https://www.researchgate.net/publication/266139643_relevance_of_Brainstorming)

La Rocca, F. (2018). *A cidade em todas as suas formas* (A. A. Ramos, Trad.). Editora Sulina.

Lopes, A. (2013). Aula expositiva: superando o tradicional. In Veiga, I. P. A, *Técnicas de ensino: Por que não?*, (pp. 37-51). Papirus Editora.

[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723918/mod\\_resource/content/1/Aula%20Expositiva%20superando%20o%20tradicional.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2723918/mod_resource/content/1/Aula%20Expositiva%20superando%20o%20tradicional.pdf)

Mérenne-Schoumaker, B. (1999). *Didáctica da Geografia*. Edições Asa.

Ministério da Educação (2017). *Plano de melhoria 2018/2021*. Republica portuguesa.

[https://drive.google.com/file/d/1YGfox6oF4ikzWHinAWwZct\\_D06BLqof\\_/view](https://drive.google.com/file/d/1YGfox6oF4ikzWHinAWwZct_D06BLqof_/view)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais. Articulação com o Perfil dos Alunos, Estudo do Meio, 3.º Ano, 1.º Ciclo*.

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/3\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 3º ano – Estudo do Meio*. Departamento da Educação Básica.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/3\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/3_estudo_do_meio.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 4º ano – Estudo do Meio*. Departamento da Educação Básica.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/4\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/4_estudo_do_meio.pdf)

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens essenciais: 1.º ciclo do ensino básico, 2º ano – Estudo do Meio*. Departamento da Educação Básica.

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/2\\_estudo\\_do\\_meio.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/2_estudo_do_meio.pdf)

- Neves, K. (2015). *Os Trabalhos de Campo no Ensino da Geografia: Reflexões sobre a Prática Docente na Educação Básica*. Editus.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º ciclo do ensino básico. *Inovação*, n.º 11, pp. 77- 98.
- Oliveira, K. (2011). A cidade como um saber do professor de geografia. In Cavalcanti, L. S. & Moraes, E. M. B., *A cidade e seus sujeitos*, pp. 51 – 70. Editora Vieira.
- Pagès, J. (2009). *Competencia social y ciudadana. Aula de innovació n educativa (187)*, pp.1-11.
- Pinto, A. & Gomes, M. (2013). *O Plano Individual de Trabalho e o Tempo Autónomo*. Edições Ecopy.
- Postic, M. (1990). *A relação pedagógica*. Editora Coimbra.
- Prats, J & Santacana, J. (2009). Ciudad, educación y valores patrimoniales. La ciudad educadora, un espácio para aprender a ser ciudadanos. In *La ciudad y el patrimonio histórico como recursos educativos*, pp. 8 – 21. Gráo.
- Ranghetti, D. (2013) Relação Pedagógica: espaços/tempos/movimentos de aprendizagens, construções e afetos, *Revista Interdisciplinaridade*, 1(3), 2- 5 <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/16785/12546>
- Ribeiro, A., Nunes, J., & Cunha, P. (s.d). *Documentos de apoio às Metas Curriculares de História e Geografia de Portugal (2.o Ciclo do Ensino Básico)*. Ministério da Educação.
- Ross, E. (2018). *Humanizing critical pedagogy: What kind of teachers? What kind of citizenship? What kind of future?* pp. 371-389.

- Santisteban, A. (2009). *Cómo trabajar em clase la compentência social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa*, 189, 12-15.
- Serralha, F. (2007). *A Socialização Democrática na Escola: o desenvolvimento sociomoral dos alunos do 1ºCEB*. [Dissertação de Mestrado não publicada]. Universidade Católica de Lisboa.
- Serrano, S. (2021). “Olhares críticos”: A imagem como recurso didático na aprendizagem da História e da Geografia. [Relatório Final de Mestrado, Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa.  
<https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/14563/1/Serrano%2c%20S.%20%282021%29.%20%20%20A%20imagem%20como%20recurso%20did%3%a1tic%20na%20aprendizagem%20da%20Hist%3%b3ria%20e%20da%20Geografi%20a.pdf>
- Silva, L. (2020). A Importância da Visita de Estudo no Ensino e Aprendizagem de História: Um Exemplo Prático. [Relatório de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.  
[https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47074/1/ulfpie055819\\_tm.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/47074/1/ulfpie055819_tm.pdf)
- Souto González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Ediciones del Serbal.
- Sousa, M. J., & Baptista, C. S. (2014). Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios. Segundo Bolonha. (5ª ed.). PACTOR.
- Souza, M. (2011). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. Bertrand.
- Souza, V. (2011). A construção do conhecimento sobre a cidade e sobre o urbano na formação inicial do professor de geografia. In Cavalcanti, L. S. & Moraes, E. M. B., *A cidade e seus sujeitos*, pp. 109 – 127. Editora Vieira.

Toso, C.; Callai, H.; & Moraes, M. (2022). Proposta didático-metodológica interdisciplinar para o estudo do bairro e dos problemas socioambientais nos anos iniciais. *REIDICS*, 10, 169-188.

Vigotski, L. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. Martins Fontes.

Xavier, A. & Nunes, A. (2015). *Psicologia do desenvolvimento*. Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE.

[https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro\\_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431892/2/Livro_Psicologia%20do%20Desenvolvimento.pdf)

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. FPCEUL, Educa.

ANEXOS

| ' ' | | ' ' |

ANEXO A.  
Tiras com contas  
| ' ' | ' ' |

$2 \times 2 = \underline{\quad\quad}$      $3 \times 2 = \underline{\quad\quad}$      $5 \times 2 = \underline{\quad\quad}$

$2 \times 10 = \underline{\quad\quad}$      $3 \times 10 = \underline{\quad\quad}$      $5 \times 10 = \underline{\quad\quad}$

$2 \times 8 = \underline{\quad\quad}$      $3 \times 8 = \underline{\quad\quad}$      $5 \times 8 = \underline{\quad\quad}$

$2 \times 5 = \underline{\quad\quad}$      $3 \times 5 = \underline{\quad\quad}$      $5 \times 5 = \underline{\quad\quad}$

$9 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $12 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $33 : 3 = \underline{\quad\quad}$

$15 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $24 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $36 : 3 = \underline{\quad\quad}$

$27 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $21 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $6 : 3 = \underline{\quad\quad}$

$18 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $30 : 3 = \underline{\quad\quad}$      $66 : 3 = \underline{\quad\quad}$

$25 \times 12 =$

$42 \times 11 =$

$31 \times 5 =$

$71 \times 42 =$

$67 \times 26 =$

ANEXO B.

*PowerPoint* com diferentes  
resoluções de contas para  
debate

| | ' ' | | ' ' |

# Rotina Matemática

$$32 \times 48$$

$$32 \times 48 = 1536$$

~~32~~  $\times$   $\begin{matrix} 48 \\ 40+8 \end{matrix}$   
 $\downarrow$   
 $10+10+10+10$

$$\left. \begin{array}{l} 32 \times 10 = 320 \\ 32 \times 10 = 320 \\ 32 \times 10 = 320 \\ 32 \times 10 = 320 \\ 32 \times 8 = 256 \end{array} \right\} 1536$$

$$32 \times 48 = 1536$$

$$48 \times 2 = 96$$

$$48 \times 10 = 480$$

$$480 \times 2 = 960$$

$$960 + 480 = 1440$$

$$1440 + 96 = 1536$$

$$57 \times 36$$

$$57 \times 10 = 570$$

$$57 \times 10 = 570$$

$$57 \times 10 = 570$$

$$57 \times 2 = 114$$

$$57 \times 2 = 114$$

$$57 \times 2 = 114$$

$$57 \times 6 = 342$$

$$1710 + 342 = 2052$$

$$57 \times 36 = 2052$$

$30+6$   
 $10+10+10+10$

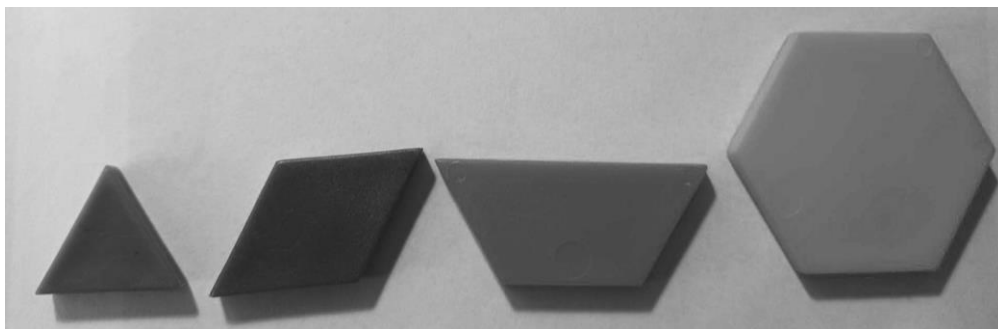
$$\left. \begin{array}{l} 57 \times 10 = 570 \\ 57 \times 10 = 570 \\ 57 \times 10 = 570 \\ 57 \times 2 = 114 \\ 57 \times 2 = 114 \\ 57 \times 2 = 114 \end{array} \right\} 2052$$

ANEXO C.  
Fichas de trabalho de  
matemática

| ' ' | ' ' |

## Ficha 2 – A fração de um todo como uma parte

Durante a resolução da ficha irás ter ao teu dispor Blocos Padrão. Estas figuras relacionam-se umas com as outras.



1.1. Considerando a área do **hexágono** como unidade de medida de área, quais são os numerais que podem representar a medida da área do:

a) Triângulo

b) Losango

1.2. Agora, considera a área do **losango** como unidade de medida. Qual é a medida da área do trapézio, tendo como unidade de medida o **losango**.

1.3. Vamos agora usar o **trapézio** como unidade de medida. Indica a fração que representa a área do losango?

1.4. Para cada uma das alíneas anteriores, explica porque acham que as frações que escreveram estão corretas.

ANEXO D.  
Folha de registo de  
Ciências Naturais

| ' ' | ' ' |

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## FOLHA DE REGISTO

**Será que as plantas contribuem para a preservação da qualidade do ar?**

**1.** Antes de iniciarmos a atividade experimental, vamos confirmar se temos todo o material necessário. Assinala com um **x** o material que está presente. Depois de confirmares que temos todo o material necessário, assinala os passos do procedimento com uma **x**, à medida que o vamos realizando.

Material		Procedimento
	2 Sensores de CO <sub>2</sub>	1º Colocar um sensor em cada eco-câmara, no devido espaço, e conectar cada sensor ao seu <i>tablet</i> .
	2 Eco-câmaras	2º Numa das eco-câmaras, colocar uma vela a arder e tapar a eco-câmara e isolá-la com <i>parafilm</i> .
	<i>Parafilm</i>	3º Na outra eco-câmara, colocar uma planta e tapar a eco-câmara e isolá-la com <i>parafilm</i> .
	1 Planta	4º Colocar os candeeiros a apontar para as eco-câmaras e liga-los.
	1 Vela	5º Realizar previsões e registá-las no espaço indicado.
	2 Candeeiros	7º Iniciar as medições dos níveis de concentração de CO <sub>2</sub> .
	1 Isqueiro/Fósforos	8º Aguardar alguns minutos, enquanto as medições dos níveis de concentração do CO <sub>2</sub> é feita por cada sensor, que origina um gráfico no respetivo <i>tablet</i> .
	2 <i>Tablets</i>	

**PREVISÕES:** O que pensas que vai acontecer em cada uma das eco-câmaras?

---

---

---

**2.** A vela e a planta, nesta experiência, representam algo recorrente do teu dia-a-dia. O que pensas que cada uma delas simboliza?



---

---

**3.** Na folha de registo da atividade experimental anterior, foi-te questionado sobre se as plantas exercem alguma influência sobre os níveis de concentração de CO<sub>2</sub> no ar. O que podes agora concluir? Justifica.

---

---

---

**3.** Qual a tua interpretação da imagem seguinte?



---

---

---

---

ANEXO E.

Guião do trabalho de grupo  
de Ciências Naturais

| ' ' | ' ' |

NOME:

HABITAT:

DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA:

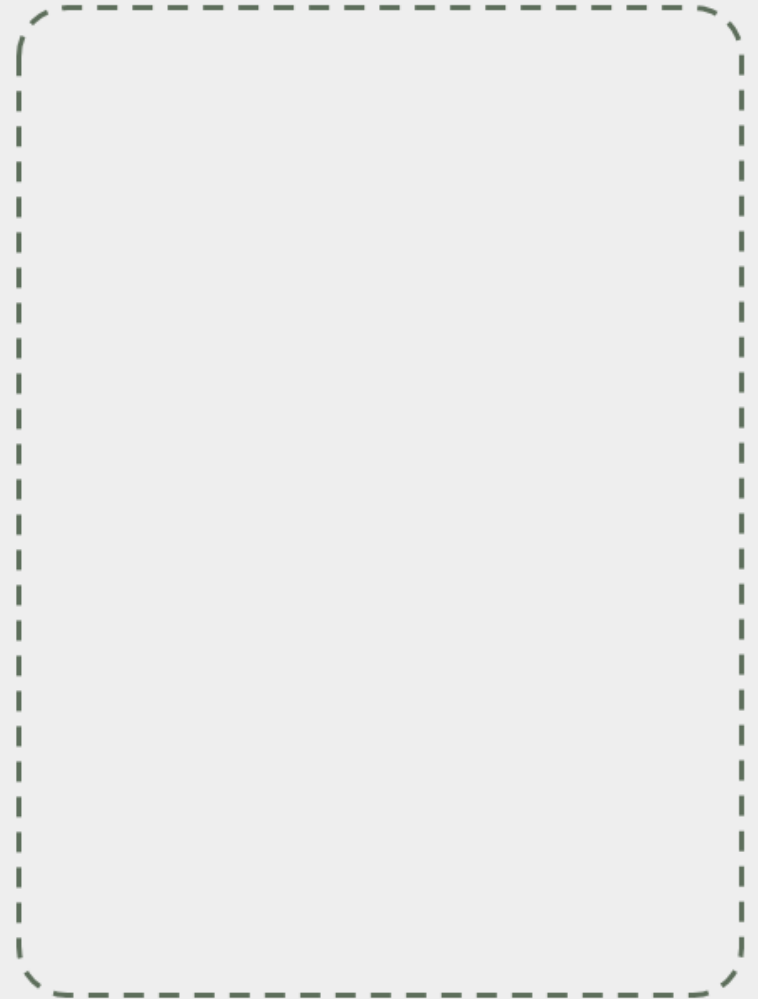
FORMA E SIMETRIA:

LOCOMOÇÃO:

REVESTIMENTO:

REGIME ALIMENTAR:

CURIOSIDADE:



ANEXO F.  
Registo de leituras

| ' ' | | ' ' |

Nome	Título do livro	Requisitado	Entregue	Apresentação

ANEXO G.  
Cartaz das parcerias

| | ' ' | | ' ' |

# O que é uma boa parceria?

- Ajudar o colega a aprender
- Compreender as dificuldades do colega
- Ajudar-nos uns aos outros
- Ajudar o colega a estar concentrado
- Conversar só sobre o trabalho e baixo
- Estar atento para desenvolver um trabalho de qualidade
- Focar no trabalho que está a ser desenvolvido
- Respeitar as dificuldades dos colegas
- Procurar a melhor estratégia para ajudar o colega
- Colaborar com o colega: não haver competição e esperar pelo outro na realização das tarefas
- Levar uma parceria até ao final
- Por de lado os problemas pessoais

ANEXO H.

Cartazes

| | | | |

# Adverbios

modificam palavras ou frases

Podem ser

de afirmação

sim  
sempre  
certamente

de negação

não  
nunca  
nem

# Quantificador Numeral

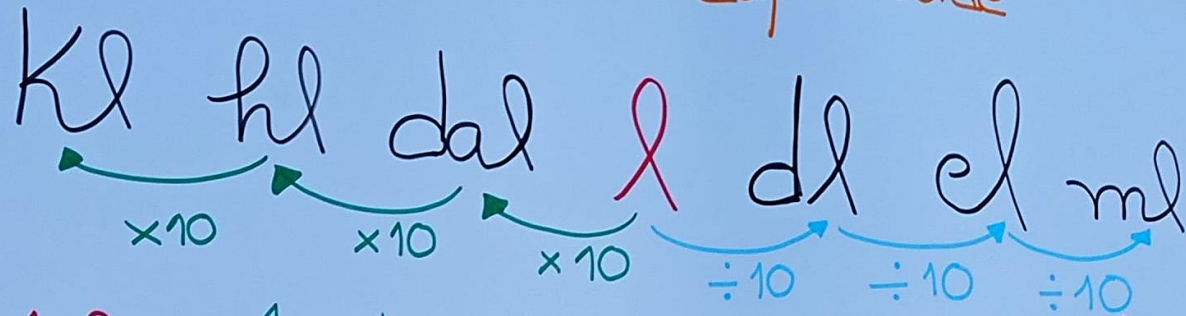


É uma palavra que indica uma quantidade,  
Uma ordem de sequência, etc.

Está sempre ligada a um nome.

trinta e quatro anos    número onze  
nove anos    dezanove de dezembro  
sessenta e seis golos  
número nove    trezentos e nove golos

# Medidas de Capacidade



$$1 \text{ l} = \frac{1}{10} \text{ dal}$$

$$1 \text{ dl} = \frac{1}{10} \text{ l}$$

$$1 \text{ l} = \frac{1}{100} \text{ hl}$$

$$1 \text{ cl} = \frac{1}{100} \text{ l}$$

$$1 \text{ l} = \frac{1}{1000} \text{ Kl}$$

$$1 \text{ ml} = \frac{1}{1000} \text{ l} \quad \downarrow \text{ 1 cl}$$

$$0,001 \text{ Kg} = 0,01 \text{ hl} = 0,1 \text{ dal} = 1 \text{ l} = 10 \text{ dl} = 100 \text{ cl} = 1000 \text{ ml}$$



ANEXO I.  
Entrevista à Orientadora  
Cooperante

| ' ' | ' ' |

### Objetivos da entrevista:

- Compreender o percurso académico e profissional da Orientadora Cooperante
- Recolher informações sobre os alunos, como potencialidades e fragilidades.

Blocos temáticos	Questões
Legitimação da entrevista	Explicitar o objetivo da entrevista, solicitar a colaboração e agradecer a disponibilidade.
Percurso académico e profissional	<p><b>1) Pode falar-nos sobre o que a levou a querer ser professora?</b></p> <p>Eu comecei por trabalhar muito cedo, porque quis estar a trabalhar e a estudar e comecei exatamente por trabalhar numa escola que hoje já não existe mas fazia parceria com a escola Fernão Mendes Pinto. Comecei a trabalhar lá com 19 anos e estava ainda a estudar. Comecei pela área da Física mas ao trabalhar na escola Fernão Mendes Pinto, como auxiliar, estava muito tempo dentro das salas com os professores e dava alguns apoios, não havia professor de apoio como hoje e então as pessoas gostavam que eu estivesse e aos poucos fui crescendo naquele ambiente da escola, onde há também o Movimento da Escola Moderna e isso foi-me dando vontade do ensino, fui caindo para a parte do ensino. A certa altura casei, fiquei grávida e deixei o plano da astronomia para trás, porque entretanto interrompi porque estava a trabalhar e a estudar e não dava para fazer. Depois reingressei em física, mas acabei por desistir e fui tirar o curso de professora, em pós laboral. Antigamente não havia tanta oferta de cursos em pós-laboral e como surgiu então fui tirar esse curso.</p> <p><b>2) Como foi o seu percurso académico?</b></p> <p>Comecei pela área da Física. Depois fui para uma escola particular, a Almeida Garrett, onde fiz a vertente de 2º ciclo de Matemática e Ciências. Antigamente não havia o Bolonha, então este curso de 2º ciclo já nos habilitava a dar também o 1º ciclo. Eu comecei no 2º ciclo na Ericeira, durante um ano, mas depois acabei por voltar para a Fernão Mendes Pinto.</p> <p><b>2 a) Nunca ponderou continuar no 5º ano?</b></p>

Eu a certa altura pensei assim “eu ou começava o 1º ciclo desta forma, por exemplo na FMP, onde me sentia segura a praticar desta maneira do MEM ou então teria dificuldades em fazer o 1º ciclo da outra maneira. Não era a que eu queria, não era a que eu desejava e senti a certa altura que se conseguisse ir para a FMP agarrava o 1º ciclo, de outra maneira não iria querer. No público podia fazer o que queria mas sentiria maior insegurança porque quebra com todas aquelas práticas que temos da nossa aprendizagem. Por um lado, fascina-me as idades do 5º e 6º ano, por outro lado fascina-me muito a generalidade que se apanha no 1º ciclo. Gosto de mexer com estas coisas todas, misturar tudo pois aprender é um pouco isto e no 5º/6º matemática e ciências parece que está tudo mais partido, não está tão integrado. Por isso dá-me algum gozo esta mobilidade que existe entre as diferentes áreas.

**3) Há quanto tempo leciona?**

Leciono há 19 anos.

**4) Já lecionou em outras escolas? Se sim, sentiu diferenças?**

Sim. A experiência na Ericeira era 5º e 6º ano, se calhar as diferenças são muitas. Vou-me remeter, por isso, aos meus últimos e muitos anos, na escola Fernão Mendes Pinto, e agora a este aqui nesta escola. Eu não gosto muito de falar de diferenças entre público e privado, porque não são todos os públicos nem todos os privados, acho que mesmo dentro do privado são diferentes e do público igual. Não tenho sentido grandes diferenças porque, no fundo, são todas crianças com atitudes semelhantes. A maior diferença que tenho sentido, só estou cá desde setembro e, por isso, só tenho uma turma de comparação em relação a muitas outras no privado, neste contexto sinto que os meninos têm falta de cultura geral, não tanto a que se aprende na escola mas sim no background de casa e vocabulário, conhecimento de vocabulário. Sinto que são muito menos conhecedores em relação aos outros e aí sim, vêem-se as diferenças familiares que propiciam e puxam mais pelos meninos e incentivam-nos mais nas aprendizagens. Aqui sinto-os com muita vontade de aprender, mas ainda estão muito verdinhos.

<p>Caracterização do estabelecimento</p>	<p><b>5) Com que frequência se fazem reuniões entre os agentes educativos (equipa educativa)?</b></p> <p>Depende. Nós temos várias questões diferentes. Temos reuniões de grupo de ano, reuniões do departamento, reuniões da escola... há várias reuniões. Não há uma frequência pré estabelecida. Existe uma vez por período, de certeza, às vezes mais porque depende... Não consigo estabelecer uma periodicidade. Também não estou muito dentro. Reparem que isto foi estabelecido ainda no início de setembro e eu ainda não estava, nunca perguntei. Quando marcam, convocam, e eu vou.</p> <p><b>6) Existe algum trabalho colaborativo ou em conjunto entre os professores da escola? Se sim, de que forma é desenvolvido?</b></p> <p>Nós fazemos coadjuvação de turma em matemática, num tempo semanal. Por exemplo, à segunda costuma vir cá a Daniela, e às quintas costumo eu ir lá. Eu é que disse que como vocês estão cá, não era necessário ela vir. É um pouco combinado entre as duas e normalmente o que a titular entende a outra dá apoio. A coadjuvação costuma ser feita no momento de matemática. O outro trabalho é o par pedagógico, em educação física, expressão plástica e música.</p> <p><b>7) Procura-se fazer uma articulação com a família? De que modo?</b></p> <p>Estas coisas do covid foram-nos quebrando um bocadinho essa parte. Por exemplo, na reunião de pais, como era a primeira, preferi fazer várias reuniões com grupos de 4 ou 5 pais, para falarmos sobre os meninos e tudo mais, depois o PIT que também vai para casa. Para além disso, estou com vontade de fazer uma sessão em que eles pudessem apresentar todos os projetos que estão a fazer e convidar os pais. Gostava de fazer mais interação, mas com o covid é mais complicado.</p>
<p>Caracterização do grupo de crianças</p>	<p><b>8) Como caracteriza a turma a nível de desenvolvimento e de aproveitamento escolar?</b></p> <p>Eu acho que é uma turma boa. É claro que, como todas as turmas, não estão todos ao mesmo nível. Há uns mais frágeis numas coisas, outros mais frágeis noutras... mas de uma forma geral é uma turma que, não gosto muito da questão dos testes, mas, por exemplo, fizemos os testes iguais ao resto da escola no final do primeiro semestre, e são alunos que tiveram boas notas.</p>

**9) Quais considera serem as características que melhor definem a turma?**

Uma das características que eu acho muito interessante é que são meninos que são muito entusiastas. Têm muito entusiasmo, participam... são participativos de uma forma geral... há dias que não, mas no geral são muito participativos e gostam de estar ativos, o que é muito interessante, porque no início eram meninos que estavam muito à espera que se dissesse o que fazer, e estão muito mais autónomos. Ainda não são muito autónomos mas estão a construir essa autonomia. Mas sinto-os participativos, isso sim. E entusiastas! Depois, são muito efusivos, a nível de atitudes e comportamentos há aqui alguns meninos explosivos, reativos... com qualquer coisinha geram conflitos. Rapidamente existem conflitos que resultam desta reatividade e esta é a parte mais negativa. São também muito plásticos, gostam do trabalho plástico. E são uns queridos, fofinhos e são meninos afetuosos.

**10) Quais as potencialidades da turma?**

Estou com alguma dificuldade porque acho que já referi as potencialidades nas características. Para além disso acho que eles também têm um grande potencial na matemática, mesmo de raciocínios. Na leitura acho que tem vindo a acontecer... Embora como leitores individuais, sinto que já estiveram mais e agora estão a deixar um bocadinho... Antes levavam muitos livros para casa... agora, acho que tenho que puxar mais por essa parte. Há meninos que escrevem mesmo bem. E na parte artística, acho que também há meninos com um grande potencial.

**11) Quais as maiores fragilidades da turma?**

Fragilidades já se torna mais difícil de identificar. Só reforçando aquilo que referi anteriormente da leitura individual. Em relação à cooperação é algo que demora a ser construído. Eles passaram de um ensino em que “meto o braço para não copiarem nada do que eu faço” para “anda lá, vamos ajudar-nos”. Eu acho que eles é que não é não cooperar, eles não sabem. Aqui

	<p>acho que a autonomia deles ainda está frágil, pois isto de estarem em grupo eles sabem que têm de trabalhar juntos mas não sabem como o fazer. São práticas que demoram algum tempo.</p> <p><b>12) Existe diversidade cultural na turma? Se sim, quais as nacionalidades?</b></p> <p>Sim. Tenho um documento que contém essas informações sobre os alunos que vos posso enviar, porque assim de cor não me lembro, mas sei que são uns cabo-verdianos, outros com pais de são-tomé... Mas no documento tem lá tudo.</p> <p><b>13) Considera que a diferença cultural interfere no aproveitamento do (s) aluno (s)? Se sim, de que forma?</b></p> <p>Interfere, pela positiva. É uma riqueza. Já estivemos a falar que uma aluna foi passar o natal a Cabo Verde, veio falar das coisas de lá. É uma mais-valia termos alunos com diferenças culturais.</p> <p><b>14) Existem crianças com dificuldades na aprendizagem? Se sim, em que áreas do currículo se manifestam essas dificuldades?</b></p> <p>Sim. Varia muito... Uns mais na matemática, outros mais no português.</p> <p><b>15) Que estratégias utiliza para integrar esses alunos nas aulas?</b></p> <p>Através do TEA, por exemplo, onde eles podem fazer parcerias e ajudar-se mutuamente.</p>
Projeto de Intervenção	<p><b>16) Quais são os conteúdos que considera que necessitam de ser mais exploradas com a turma?</b></p> <p>Os que faltam, basicamente. É olhar para o plano e ver o que falta. O que já foi trabalhado continua sempre a ser trabalhado no TEA. Pode acontecer voltar a ser trabalhado, até por causa das avaliações. Mas o tempo que temos até junho é para avançar no que falta.</p> <p><b>17) Quais são as áreas/conteúdos que mais despertam interesse/curiosidade na turma?</b></p> <p>Todos gostam muito de Estudo do Meio, é consensual na turma, apesar de variarem os conteúdos que mais lhes interessam.</p>
Agradecimento	Agradecimentos.

ANEXO J.  
Plano de trabalho  
| ' ' | ' ' |

## Exploração do Parque das Nações

1º Momento – levantamento de ideais prévias em sala de aula (1 aula – 1h):

Com o Google Maps/Google Earth – localizar o oceanário na cidade e em relação à escola

Explorar a localização – identificar que se localiza na cidade de Lisboa, junto ao rio Tejo, no Parque das Nações

Colocar questões (chuva de ideias):

Quando foi construído?

Porque é que foi construído?

Porque é que foi construído ali?

Comparação das ideias prévias dos alunos, com os conhecimentos dos familiares e, finalmente, com a pesquisa.

**O que acham** que existia antes do Oceanário?

2º Momento – recolha de informação a partir de questões aos pais/família

1 - O que existia antes do oceanário ser construído? (Comunicação na aula – 1h)

**Nota:** Eu - Criação de uma nuvem com as ideias-chave.

Depois da resposta, voltam a questionar a família (questionário para entregar):

2 - O que foi a expo 98? (reposta aberta)

3 - Visitaram a Expo98? Sim/Não

4 - Que idade tinham? (resposta aberta)

5 - Se têm fotografias? Pedir para trazer uma fotocópia

Tratamento das respostas

3º Momento - Exploração de imagens e textos do que foi o Parque das Nações antes e depois de 98 (1 aula – 1h)

Trabalho em pequenos grupos - As imagens serão escolhidas previamente bem como os textos.

#### 4º Momento – Visita de Estudo

Além do Oceanário os outros espaços e “monumentos/património” simbólicos do parque das Nações.

#### 5.º Momento – Mini projetos sobre espaços/símbolos do PN

Comunicação da pesquisa à turma

#### 6º Momento - Construção de um itinerário de visita ao PN

Criação de um panfleto desdobrável ou mini livro com uma imagem do local e uma pequena explicação com a informação recolhida nos mini projetos.

Todo o registo será feito num papel de cenário de forma a ser construída uma linha do tempo.

ANEXO K.

Planificação de 16 a 20 de  
maio

| | | | |

**16 a 20 de maio**

Dia	Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Descritores	Instrumentos
16	-	-	-	-	-	-
17	<p>Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Exprimir opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Exprimir uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.</p> <p>Recorrer de modo intencional e adequado a conectores</p>	<p><b>Trabalho de texto:</b></p> <p>Este momento será destinado ao trabalho de texto, com um novo texto. Assim, foi decidido previamente no Conselho de Turma qual o texto, realizado pelos alunos, mais pertinente a ser trabalhado esta semana.</p> <p>O texto será apresentado num documento <i>word</i> e os alunos terão oportunidade de o ler. Seguidamente os alunos deverão apontar quais os aspetos a serem melhorados, que serão apontados nesse documento para que, à medida que os forem cumprindo, possam ser assinalados.</p> <p>Finalmente, será pedido para que um aluno leia o texto e, frase a frase, será pedido aos alunos que apresentem as suas propostas de melhorias quer sejam de conteúdo ou pontuação. A professora deverá tomar nota das sugestões dos alunos que, posteriormente, serão aceites ou rejeitadas pelas autoras do texto.</p>	1h	<p>- Projetor</p> <p>- Texto</p>	<p>Regista e organiza ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Exprime opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Lê textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identifica o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Exprime uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Mobiliza adequadamente as regras de ortografia.</p> <p>Recorre de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p>	

	diversificados, em textos orais e escritos.					
18	<p>Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressar opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.</p> <p>Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p>	<p><b>Trabalho de texto:</b></p> <p>Neste momento será dada continuidade ao trabalho de texto já iniciado anteriormente.</p> <p>Assim, uma vez que o que se pretende melhorar já foi decidido e registado no documento numa sessão anterior, iremos guiar-nos por esses tópicos, riscando-os à medida que são concluídos.</p> <p>À medida que o texto é corrigido são feitas pequenas chamadas de atenção para conteúdos gramaticais já estudados. Para além disso, os alunos terão a oportunidade de expor as suas dúvidas, sendo, assim, um momento de consolidação de algum conteúdo.</p>	1h	- Projetor - Texto	<p>Regista e organiza ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressa opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Lê textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identifica o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Expressa uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Mobiliza adequadamente as regras de ortografia.</p> <p>Recorre de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p>	
19		<p><b>Matemática:</b></p> <p>Nesta sessão serão abordadas as medidas de capacidade. Para tal, iremos recorrer às explorações dos alunos. Ao</p>	1h		Mede capacidades;	

	<p>Medir capacidades e relacionar as unidades de medida do SI.</p>	<p>longo da semana, será disponibilizado material para que os alunos possam explorar e fazer as suas medições. Assim, nesta aula, iremos recorrer a essas medições para abordar as medidas de capacidade. Será feita uma comparação com as medidas de comprimento uma vez que o prefixo é igual.</p> <p>Seguidamente, iremos trabalhar a conversão, ou seja, passar por exemplo de L para ml, ou de ml para kl.</p> <p style="text-align: center;"><b>Português:</b></p> <p>Os conteúdos gramaticais a serem trabalhados serão decididos quarta-feira, uma vez que se irá começar a trabalhar um novo texto, os conteúdos deverão surgir do mesmo.</p>		<p>Quadro</p> <p>Produções dos alunos</p> <p>Quadro</p>	<p>Relaciona as unidades de medida do SI.</p>	
20	<p>Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressar opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos</p>	<p style="text-align: center;"><b>Português:</b></p> <p>Uma vez que a turma se encontra a fazer correspondência com uma turma dos Açores, nesta aula continuada escrita, em conjunto, a carta de resposta aos correspondentes. Para tal, serão respondidas as questões que os alunos fizeram, bem como serão colocadas questões aos correspondentes. Será verificado quais os problemas que já foram resolvidos e os que faltam responder para juntar as respostas à carta.</p> <p>Durante a escrita da carta, será projetado um documento word, no qual a professora irá registar as ideias dos alunos, sendo que a carta deverá ser sempre aprovada pelos alunos e debatida pelos mesmos, de forma a garantir que esteja bem escrita.</p>	1h	<p>Projektor</p> <p>Carta</p>	<p>Regista e organiza ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressa opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Lê textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identifica o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Expressa uma opinião crítica acerca de aspetos</p>	

	<p>do texto (do conteúdo e/ou da forma). Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p> <p>Expressar, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explicar raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.</p> <p>- Comunicar adequadamente as suas ideias, através da linguagem oral.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Matemática:</b></p> <p>Nesta aula, será dado aos alunos um problema sobre capacidade. Após a resolução do mesmo, será feito um debate, em grande grupo, e os alunos terão oportunidades de indicar as suas respostas, demonstrar porque são as corretas e chegar a conclusões.</p> <p><b>Parque das Nações (levantamento de ideias prévias):</b> Este momento será destinado ao levantamento das ideias prévias dos alunos, através do questionamento: (i) <i>Quando foi construído?</i></p>	<p>1h</p> <p>1h</p>	<p>Quadro</p> <p>Quadro Computador Projektor</p>	<p>do texto (do conteúdo e/ou da forma). Mobiliza adequadamente as regras de ortografia. Recorre de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p> <p>Exprime, oralmente e por escrito, ideias matemáticas, e explica raciocínios, procedimentos e conclusões, recorrendo ao vocabulário e linguagem próprios da matemática.</p> <p>- Comunica adequadamente as suas ideias, através da linguagem oral. - Utiliza as Tecnologias de Informação e</p>	
--	---	--	---------------------	--	--	--

	<p>- Utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação no desenvolvimento de pesquisas;</p>	<p>(ii) <i>Porque é que foi construído?</i>          (iii) <i>Porque é que foi construído ali?;</i>          (iv) <i>O que existia naquele espaço antes do Oceanário?</i></p> <p>Para além disso, irá decorrer-se ao <i>Google Maps</i> para localizar a escola na cidade de Lisboa, bem como o Oceanário. Assim, será questionado aos alunos o que observam perto do Oceanário, sendo que é esperado que os alunos refiram o rio Tejo. Ainda, será questionado aos alunos se têm a noção de quanto tempo é o percurso da escola ao Parque das Nações, sendo esperado que os alunos exagerem, uma vez não terem, ainda, a noção entre distância e tempo.</p>			<p>Comunicação no desenvolvimento de pesquisas;</p>	
--	---	--	--	--	---	--

ANEXO L.  
Questionário aos pais

|' '' | | ''

## Parque das Nações

Pergunta aos teus pais, familiares ou vizinhos e preenche as seguintes questões.

1. O que foi a Expo-98?

---

---

---

2. Visitaram a Expo-98?

\_\_\_\_ Sim      \_\_\_\_ Não

3. Se sim, quantos anos tinham?

---

4. Tem alguma fotografia da altura que possa partilhar com a turma? (Em fotocópia, se possível. Não precisa de ser o original)

ANEXO M.

Planificação de 23 a 27 de  
maio

| ' ' | ' ' |

**23 a 27 de Maio**

Dia	Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Descritores	Instrumentos
23	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participar na construção do cartaz.</li> <li>- Partilhar ideias e opiniões.</li> </ul>	<p align="center"><b>Reflexão sobre o trabalho em parcerias:</b></p> <p>Ao longo da semana, após os momentos de TEA, foram feitas pequenas avaliações sobre o mesmo. Assim, neste momento, será iniciada a construção do cartaz, com os alunos, daquilo que é uma boa parceria.</p>	45 min.	- Cartaz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participa na construção do cartaz.</li> <li>- Partilha ideias e opiniões.</li> </ul>	- Produções dos alunos
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escrever textos descritivo.</li> <li>- Dialogar sobre o que vê.</li> <li>- Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local.</li> <li>- Reconhecer vestígios do passado local: construções;</li> <li>- Observar imagens;</li> <li>- Analisar e interpretar imagens;</li> <li>- Inferir a partir das imagens;</li> <li>- Comparar semelhanças e diferenças;</li> </ul>	<p align="center"><b>Parque das Nações (Relatório Final – Raquel)</b></p> <p>Na semana anterior, foi iniciado um projeto sobre o Parque das Nações. Assim, dando continuidade ao projeto, será feita uma análise de fotografias do Parque das Nações antes da Expo-98. Os alunos estarão organizados consoante as mesas de trabalho, ou seja, em quatro grupos de cinco/seis alunos. A cada grupo serão entregues três exemplares de uma mesma fotografia para que possam analisar e, posteriormente, em grande grupo, será criado um texto coletivo, com as descrições dadas pelos alunos daquilo que observam nas imagens.</p>	45 min.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Imagens</li> <li>- Computador</li> <li>- Projetor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escreve textos descritivo.</li> <li>- Dialoga sobre o que vê.</li> <li>- Relaciona datas e factos importantes para a compreensão da história local.</li> <li>- Reconhece vestígios do passado local: construções;</li> <li>- Observa imagens;</li> <li>- Analisa e interpreta imagens;</li> <li>- Inferir a partir das imagens;</li> <li>- Compara semelhanças e diferenças;</li> </ul>	

	<p>- Expressar opiniões e fundamentá-las.</p> <p>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Comunicação do projeto</b></p> <p>Nesta aula será apresentado o segundo projeto cujo tema é “Os movimentos da Terra”.</p>	1h	- Maquete	<p>- Expressa opiniões e fundamentá-las.</p> <p>- Fala com clareza e articular de modo adequado as palavras.</p>	- Maquete
24	<p>Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressar opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.</p> <p>Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Trabalho de texto:</b></p> <p>Uma vez que a turma se encontra a fazer correspondência com uma turma dos Açores, nesta aula será escrita, em conjunto, a carta de resposta aos correspondentes. Para tal, serão respondidas as questões que os alunos fizeram, bem como serão colocadas questões aos correspondentes. Será verificado quais os problemas que já foram resolvidos e os que faltam responder para juntar as respostas à carta.</p> <p>Durante a escrita da carta, será projetado um documento word, no qual a professora irá registar as ideias dos alunos, sendo que a carta deverá ser sempre aprovada pelos alunos e debatida pelos mesmos, de forma a garantir que esteja bem escrita.</p>	1h	- Projetor - Carta	<p>Regista e organiza ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressa opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Expressa uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Mobiliza adequadamente as regras de ortografia.</p> <p>Recorre de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p>	

		<p align="center"><b>Expressões Plásticas:</b></p> <p>Durante esta aula será construído um bloco individual de notas para que os alunos possam levar para a visita de estudo ao Parque das Nações.</p> <p>Neste bloco irá constar um questionário para os alunos poderem preencher em casa com os familiares e um mapa do Parque das Nações para que os alunos possam registrar o seu itinerário (relatório final Raquel). Para além disso, irão constar páginas para que os alunos possam tirar notas sobre o que virem durante a visita de estudo.</p>	1h			
25	<p>Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressar opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Ler textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p>	<p align="center"><b>Trabalho de texto:</b></p> <p>Uma vez que sexta-feira houve greve, não foi possível solicitar aos alunos um texto para ser trabalhado na semana seguinte. Assim, a aula terá início com a seleção do texto para ser trabalhado.</p> <p>Seguidamente, serão decididos e registados num documento word tópicos que iremos utilizar para nos guiarmos, riscando-os à medida que são concluídos.</p> <p>À medida que o texto é corrigido são feitas pequenas chamadas de atenção para conteúdos gramaticais já estudados. Para além disso, os alunos têm oportunidade de expor as suas dúvidas, sendo, assim, um momento de consolidação de algum conteúdo.</p>	1h	<p>- Projetor</p> <p>- Texto</p>	<p>Regista e organiza ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão.</p> <p>Expressa opiniões e fundamentá-las.</p> <p>Lê textos com entoação e ritmo adequados.</p> <p>Identifica o tema e o assunto do texto ou de partes do texto.</p> <p>Expressa uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma).</p> <p>Mobiliza adequadamente as regras de ortografia.</p>	

	Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.	<b>Comunicação do projeto</b> Nesta aula será apresentado o segundo projeto cujo tema é “Sólidos, líquidos e gases”.	1h		Recorre de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.	
26	Comunicar adequadamente as suas ideias, através da linguagem escrita, oral e iconográfica.	<b>Visita de Estudo de Educação Moral</b> Com os alunos que não vão à visita será adiantado um projeto do Aqueduto começado durante a intervenção das estagiárias anteriores, será adiantado o mural com as informações do Parque das Nações e será feito TEA.	-	Papel de cenário	Comunica adequadamente as suas ideias, através da linguagem escrita, oral e iconográfica.	
27	Registrar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. Expressar opiniões e fundamentá-las.	<b>Trabalho de texto:</b> Neste momento será dada continuidade ao trabalho de texto já iniciado anteriormente. Assim, uma vez que o que se pretende melhorar já foi decidido e registado no documento numa sessão anterior, iremos guiar-nos por esses tópicos, riscando-os à medida que são concluídos.	1h	- Projetor - Texto - Computador	Regista e organiza ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. Exprime opiniões e fundamentá-las.	

<p>Ler textos com entoação e ritmo adequados. Identificar o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. Expressar uma opinião crítica acerca de aspectos do texto (do conteúdo e/ou da forma). Mobilizar adequadamente as regras de ortografia. Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p> <p>Medir capacidades e relacionar as unidades de medida do SI.</p>	<p>À medida que o texto é corrigido são feitas pequenas chamadas de atenção para conteúdos gramaticais já estudados. Para além disso, os alunos têm oportunidade de expor as suas dúvidas, sendo, assim, um momento de consolidação de algum conteúdo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Matemática:</b></p> <p>Nesta sessão será continuado o conteúdo das medidas de capacidade. Para tal, iremos recorrer às explorações dos alunos. Para além disso, irá utilizar-se os materiais disponibilizados para a exploração e fazer uma exploração conjunta para que todos os alunos compreendam as descobertas feitas.</p>		<p>1h</p>	<p>Medidores de capacidades</p>	<p>Lê textos com entoação e ritmo adequados. Identifica o tema e o assunto do texto ou de partes do texto. Exprime uma opinião crítica acerca de aspectos do texto (do conteúdo e/ou da forma). Mobiliza adequadamente as regras de ortografia. Recorre de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos.</p> <p>Mede capacidades; Relaciona as unidades de medida do SI.</p>	
--	--	--	-----------	---------------------------------	---	--

ANEXO N.  
Planificação de 06 a 09 de  
junho

|' '' | ''

**06 a 09 de Maio**

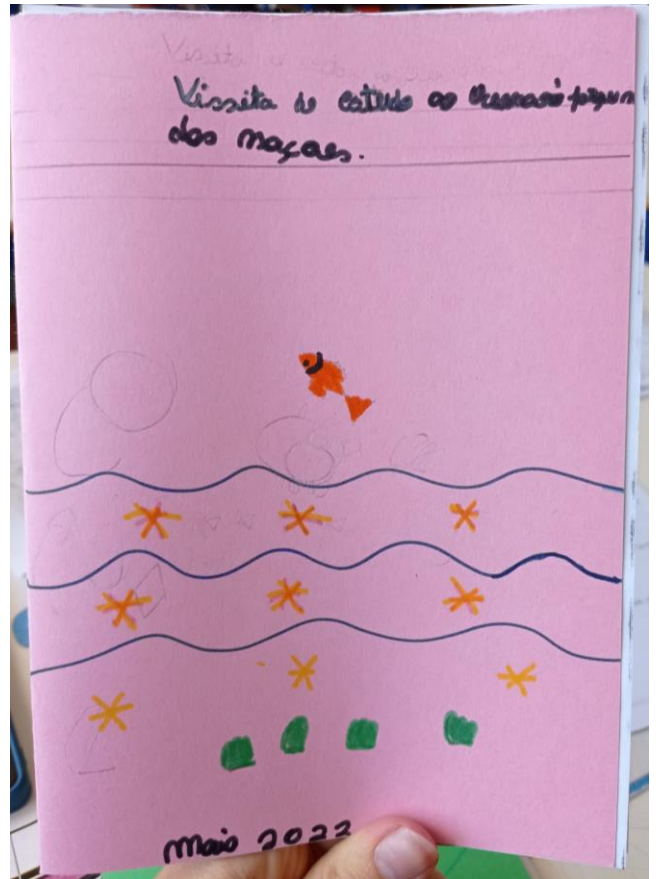
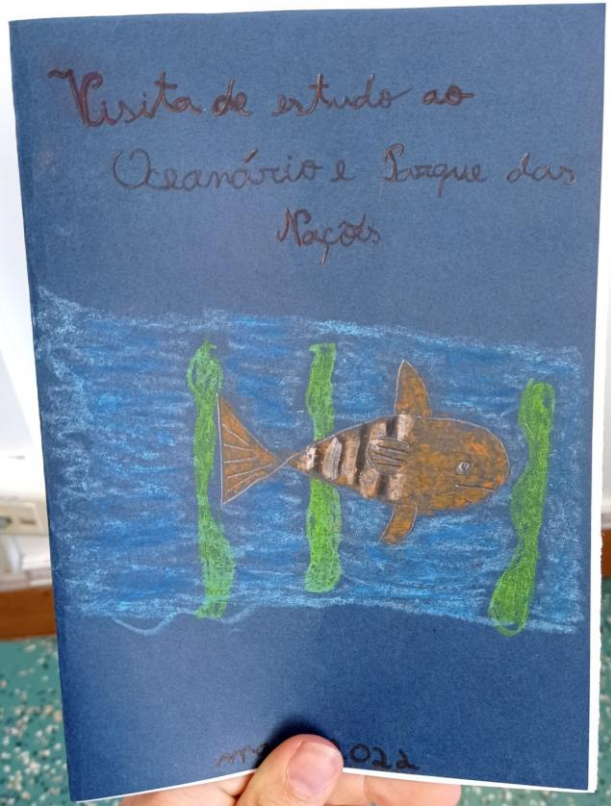
Dia	Objetivos específicos	Descrição da atividade	Tempo	Materiais	Avaliação	
					Descritores	Instrumentos
<b>06</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos;</li> <li>- Distinguir diferentes formas de interferência do Oceano na vida humana;</li> <li>- Reconhecer o modo como as modificações ambientais provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos e da sociedade;</li> </ul>	<p align="center"><b>Visita de estudo ao Parque das Nações</b></p> <p>Será feito o percurso, a pé, desde a escola à estação de comboio, sendo este o transporte utilizado para chegar ao Parque das Nações.</p> <p>À chegada, após lancharem, os alunos serão sentados em frente do Rossio dos Olivais, Altice Arena e Centro Comercial Vasco da Gama para poderem preencher o guião da visita de estudo.</p> <p>Seguidamente, os alunos, em conjunto com as professoras, descolar-se-ão até ao Oceanário para integrar a atividade “Doutor Oceanos” e, posteriormente, explorarem o Oceanário.</p> <p>Logo após a visita ao Oceanário, os alunos serão levados para o jardim das ondas, para almoçarem e descansarem antes do regresso à escola.</p>	9h – 15h		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica diferenças e semelhanças entre o passado e o presente de um lugar quanto a aspetos naturais, sociais, culturais e tecnológicos;</li> <li>- Distingue diferentes formas de interferência do Oceano na vida humana;</li> <li>- Reconhece o modo como as modificações ambientais provocam desequilíbrios nos ecossistemas e influenciam a vida dos seres vivos e da sociedade;</li> </ul>	
<b>07</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las;</li> <li>- Comunicar adequadamente as suas ideias, através da linguagem escrita e oral;</li> </ul>	<p>Para dar início à aula, será pedido aos alunos que partilhem a sua experiência da visita de estudo ao Parque das Nações para, posteriormente, serem corrigidas as perguntas do guião.</p> <p align="center"><b>Trabalho de texto:</b></p> <p>Seguidamente, serão construídos pequenos textos descritivos, elemento integrante do relatório final da</p>	1h	- Projetor	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprime opiniões e fundamentá-las;</li> <li>- Comunica adequadamente as suas ideias, através da linguagem escrita e oral;</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma);</li> <li>- Mobilizar adequadamente as regras de ortografia;</li> </ul>	<p>Raquel. Assim, nestes textos serão escritas informações sobre os diferentes espaços que os alunos percorreram e informações que foram aprendendo durante a visita de estudo.</p>			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressa uma opinião crítica acerca de aspetos do texto (do conteúdo e/ou da forma);</li> <li>- Mobiliza adequadamente as regras de ortografia;</li> </ul>	
08	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contabilizar o número de quadrados do campo de futebol;</li> <li>- Calcular a área e perímetro do campo.</li> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las.</li> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Matemática:</b></p> <p>Para dar início à aula, os alunos irão descolar-se, em conjunto com a professora, para o campo de futebol da escola. Já no campo, os alunos terão ao seu dispor uma fita métrica de 6 metros e uma de 20 metros. Assim, os alunos deverão ajudar-se, ficando um aluno em cada metro da fita de forma a mantê-la direita, sendo que deverá existir pelo menos um aluno a registar as medidas que os colegas disserem.</p> <p>Para além disso, com o metro quadrado construído numa aula anterior, os alunos poderão medir o campo recorrendo também a esta unidade de medida.</p> <p>Seguidamente, os alunos serão levados para a sala onde terão oportunidade de calcular, todos em conjunto a área do campo e o perímetro do mesmo.</p> <p style="text-align: center;"><b>Comunicação do projeto</b></p> <p>Nesta aula será apresentado o projeto cujo tema é “Primeiros Socorros”.</p>	1h		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contabiliza o número de quadrados do campo de futebol;</li> <li>- Calcula a área e perímetro do campo.</li> <li>- Expressa opiniões e fundamentá-las.</li> <li>- Fala com clareza e articula de modo adequado as palavras.</li> </ul>	

09	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las.</li> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Comunicação do projeto</b></p> <p>Nesta aula será apresentado o projeto cujo tema é “O Planisfério”.</p> <p style="text-align: center;"><b>Português – Gramática:</b></p> <p>A partir do texto informativo elaborado sobre o Parque das Nações, será trabalhado o conteúdo gramatical “Determinantes demonstrativos”.</p> <p>Para tal, será lido o texto e serão feitas as chamadas de atenção para o primeiro determinante que aparecer. Seguidamente, será questionado aos alunos qual acham que será a função desta classe. Depois a professora deverá explicar o que realmente é um determinante demonstrativo e será feita uma análise ao texto todo.</p>	1h		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las.</li> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> </ul>		
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar determinantes demonstrativos;</li> </ul>			1h		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar determinantes demonstrativos;</li> </ul>	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las.</li> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Comunicação do projeto</b></p> <p>Nesta aula será apresentado o projeto cujo tema é “A luz”.</p>		1h		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressar opiniões e fundamentá-las.</li> <li>- Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras.</li> </ul>	

ANEXO 0.  
Guião da visita de estudo

|' '' | | ''

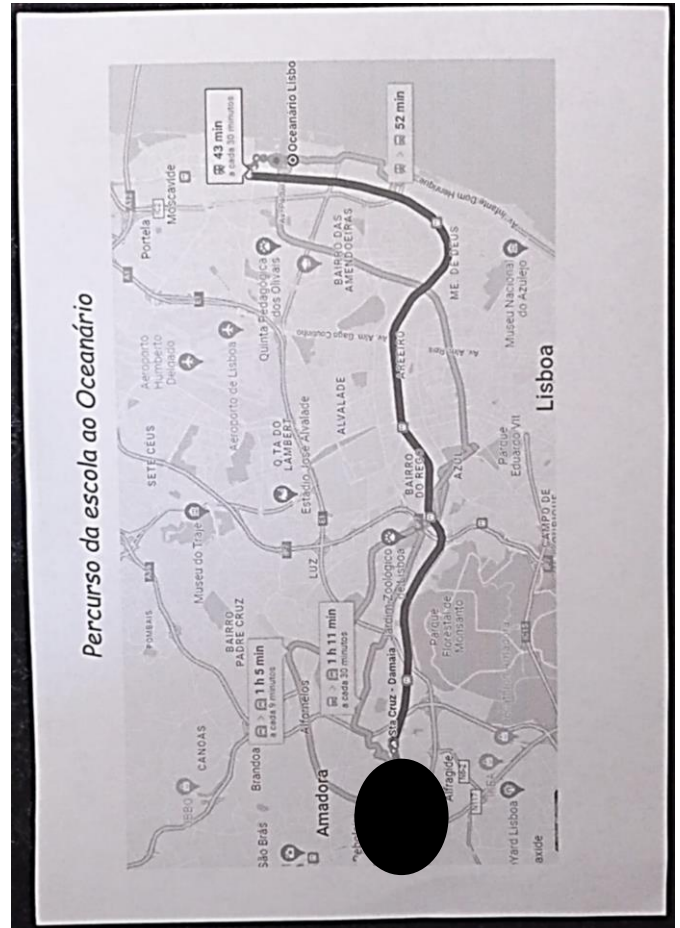


**Ida**

Local	Hora	tempo	distância
Escola [REDACTED]			
Estação da Damaia			
Estação do Oriente			
Oceanário			

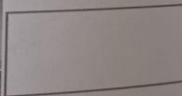
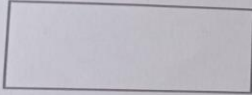
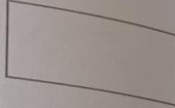
**Regresso**

Local	Hora	tempo	distância
[REDACTED]			
Estação do Oriente			
Estação da Damaia			
Escola [REDACTED]			

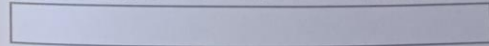
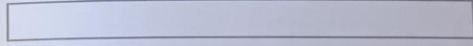


Como  
 era...

Antes do Parque das Nações



Parque das Nações em construção




pe:  
panh  
um  
a d  
s n  
nn  
Re  
tr  
.  
c

Como


é...

## Guião da Visita ao Parque das Nações

Vamos ao oceanário. Ouve bem tudo o que te vão dizer! 





1. Já consegues dizer porque é que o oceanário foi construído?



 Vamos agora fazer um percurso pelo Parque das Nações.


Observa com atenção e coloca todas questões que te ajudem a descobrir este espaço da cidade.


2. Observa as bandeiras do Rossio dos Olivais. Quantas

bandeiras contas?    
 

3. Conheces alguma das bandeiras (sem ser a de Portugal)?

Quais? 

4. Desenha uma bandeira de que não saibas a que país pertence. 

5. O pavilhão que observas chama-se Altice Arena, mas este não foi o seu primeiro nome. Qual achas que foi? 


- Meo Arena
- Pavilhão Atlântico
- Pavilhão da Utopia

6. Observa agora as torres do centro comercial Vasco da Gama.

O que te fazem lembrar?



- Arranha-céus
- Barcos
- Fábricas

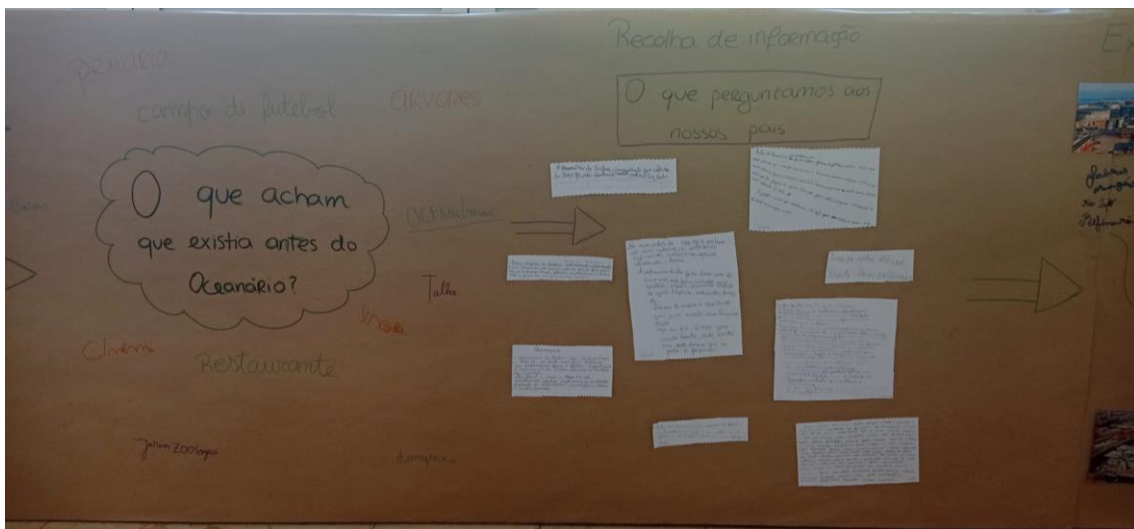
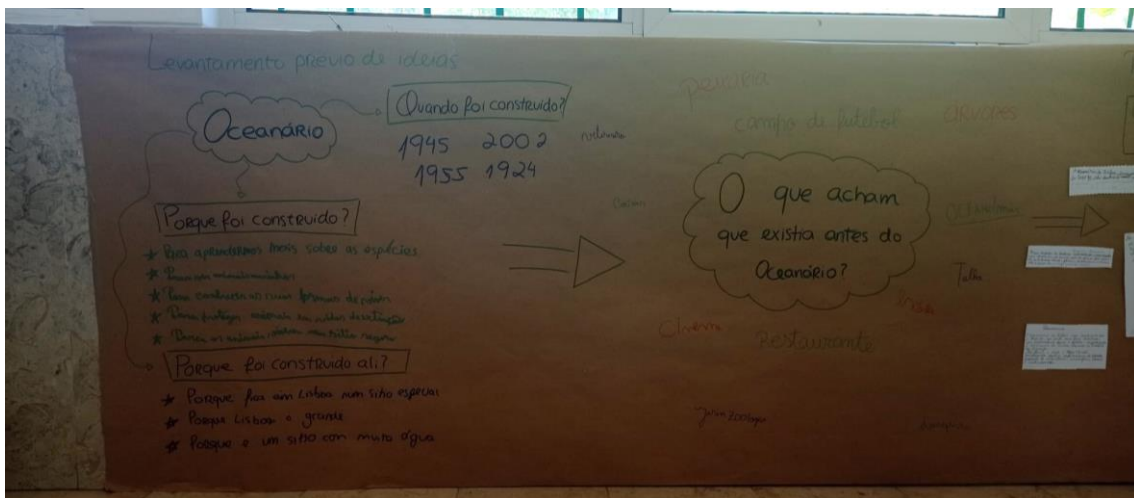
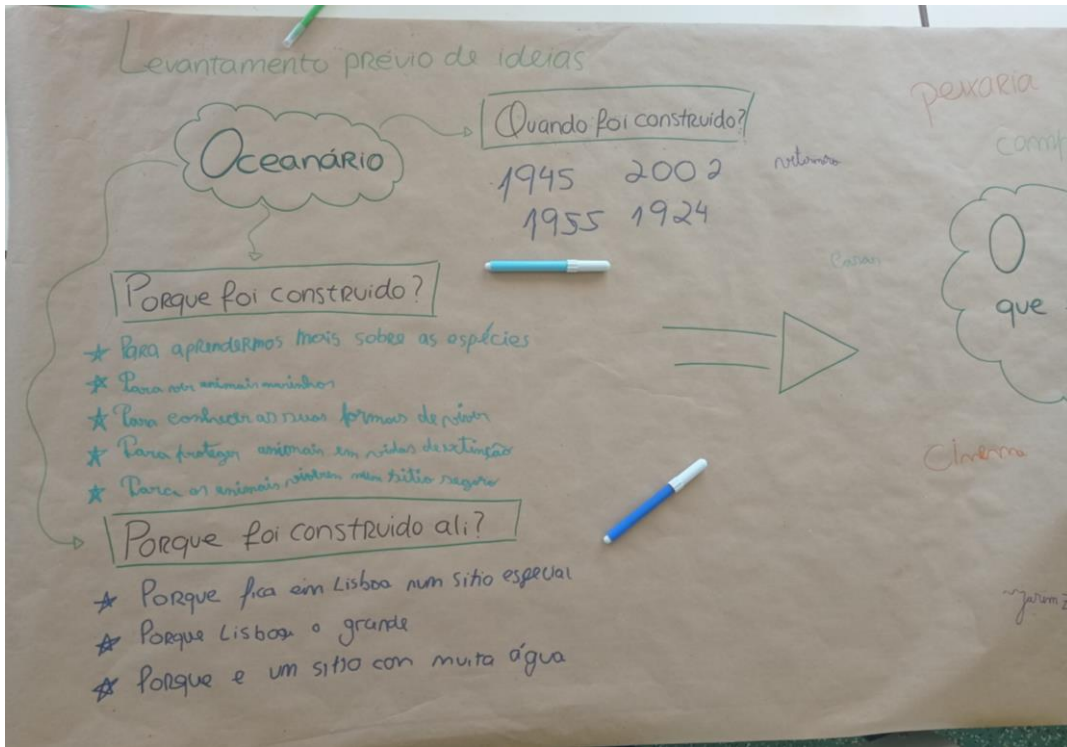
 7. Observa a ponte que atravessa o rio Tejo. Que objeto te faz lembrar?

8. Agora que já fizemos um pequeno percurso pelo Parque das

Nações identifica os elementos/construções que observaste:



ANEXO P.  
Mural do projeto  
| ' ' | ' ' |



# Exploração de imagens

# Visita de Estudo



Plataforma  
de imagens  
de 1000  
Preferência



Sociedade  
casas, vilas  
e co



Contentores  
Camións

Camións  
Fabricas  
Contentores  
Lixo Casas



na 1000  
Camións

Identificação

Nome	
Endereço	
Localização	
Mapa	
Observações	



Relatório de Visita de Estudo

Nome do Estudante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Assunto: \_\_\_\_\_



Relatório de Visita de Estudo

Nome do Estudante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Assunto: \_\_\_\_\_

Relatório de Visita de Estudo

Nome do Estudante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

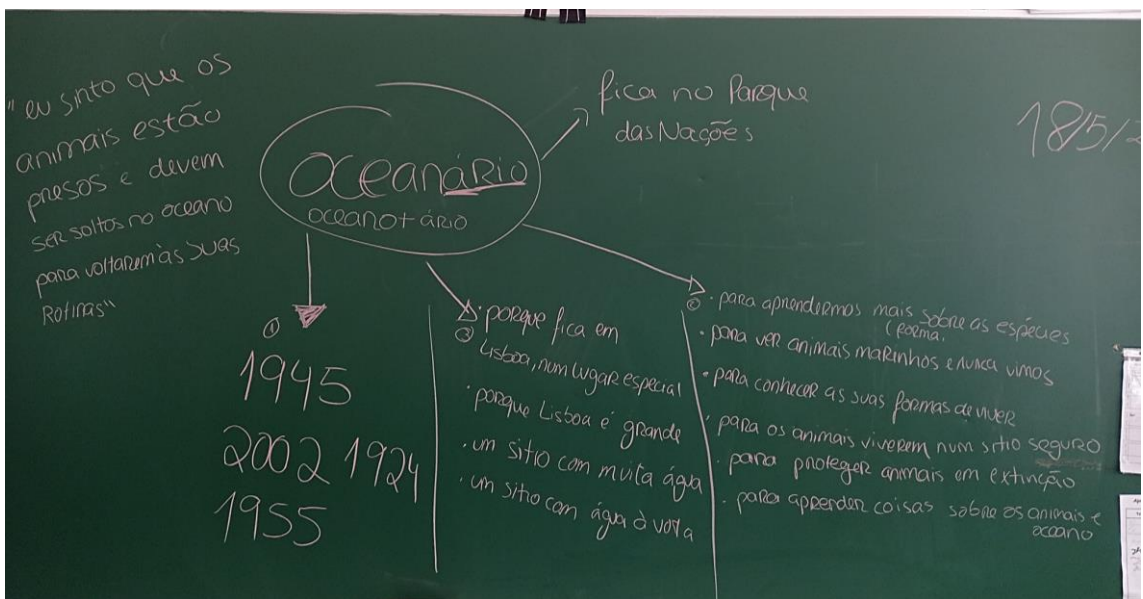
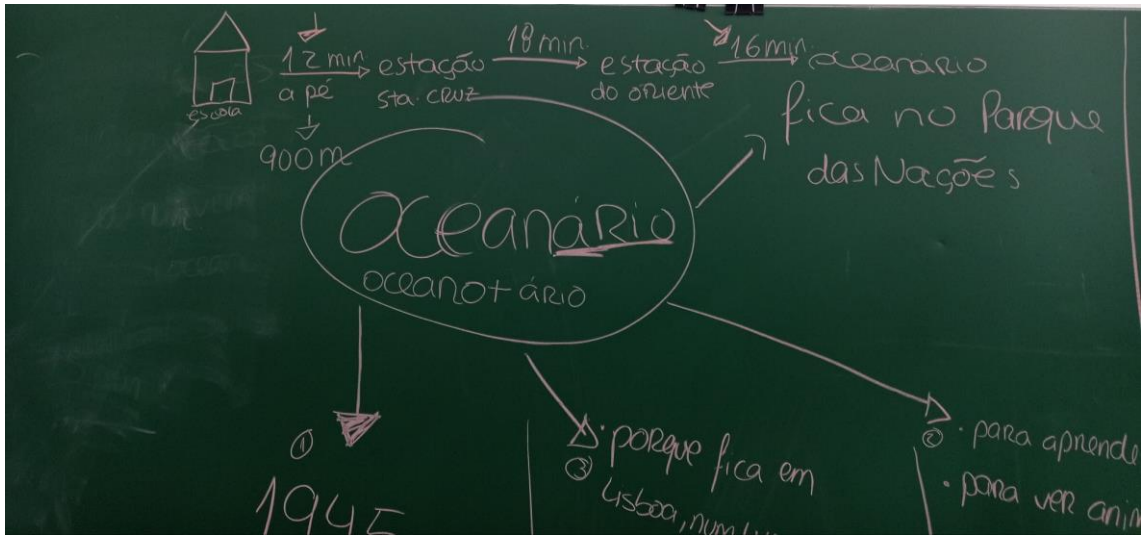
Local: \_\_\_\_\_

Assunto: \_\_\_\_\_

ANEXO Q.

Quadro do levantamento das  
ideias prévias

|' '' | ''



1. porque fica em Lisboa, num lugar especial  
 2. porque Lisboa é grande  
 3. um sítio com muita água  
 4. um sítio com água à volta

1. para aprendermos mais sobre as espécies (forma)  
 2. para ver animais marinhos e nunca vistos  
 3. para conhecer as suas formas de viver  
 4. para os animais viverem num sítio seguro  
 5. para proteger animais em extinção  
 6. para aprender coisas sobre os animais e oceano

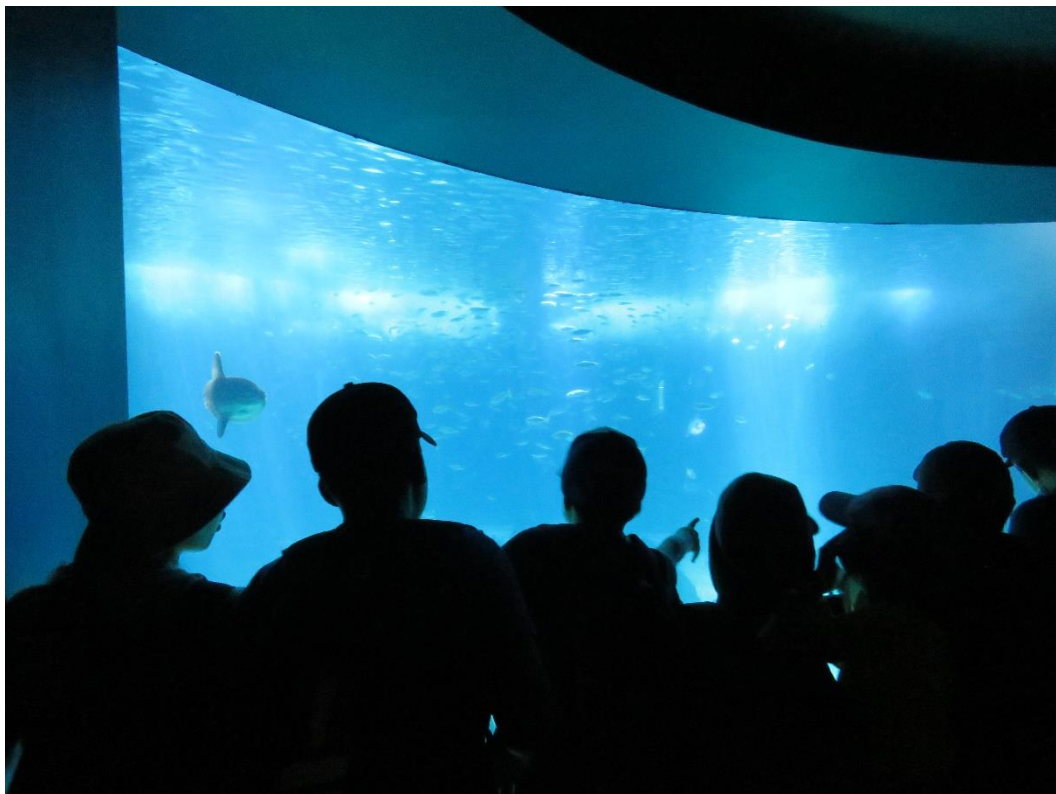
ANEXO R.  
Fotografias dos alunos no  
Parque das Nações

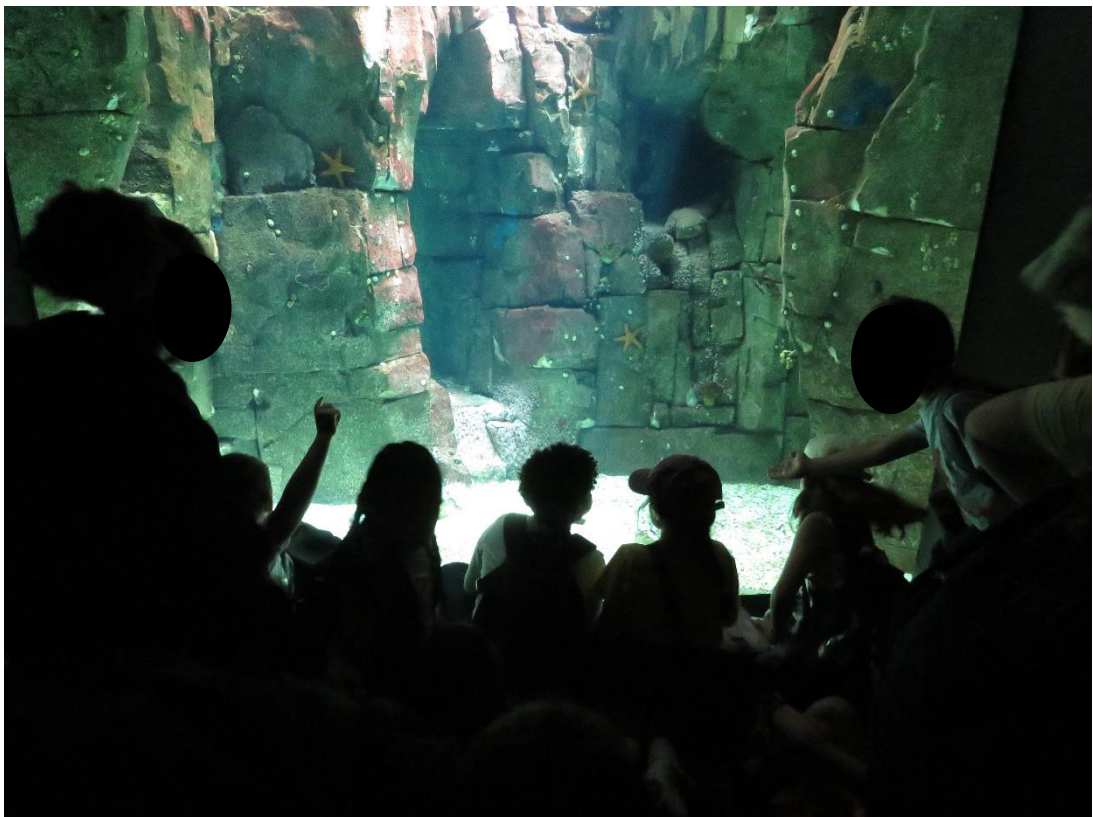
| ' ' | ' ' |



ANEXO S.  
Fotografias dos alunos no  
Oceanário

| ' ' | ' ' |





ANEXO U.  
Guia do Parque das Nações

| ' ' | ' ' |

# Parque das Nações

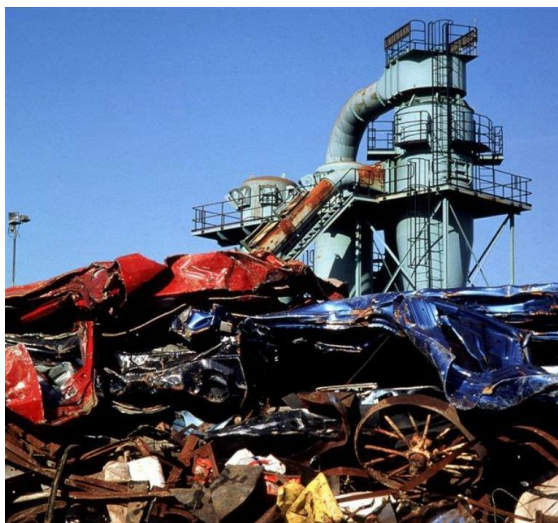


## Guia Turístico

3ºB

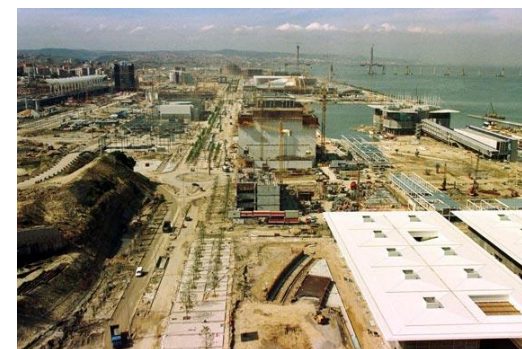
### Como era o Parque das Nações antigamente?

Antes da Expo-98, junto ao rio Tejo, existia fábricas, a refinaria Petrogal, contentores, armazéns, barcos, casas, lixo, carros velhos e muita sucata.



### Como o Parque das Nações começou a ser transformado...

Em 1994 começaram a desmontar as fábricas e a limpar a zona do Parque das Nações, onde, em 1998, ocorreu a Exposição Mundial.



Começaram a ser construídos o Oceanário e outros pavilhões, a estação de comboios do Oriente como é hoje e prédios.



### **O que foi a Expo-98?**

A Expo-98 foi um evento onde marcaram presença 181 países com várias exposições de cada país e espetáculos relacionados à cultura dos países referentes à água.

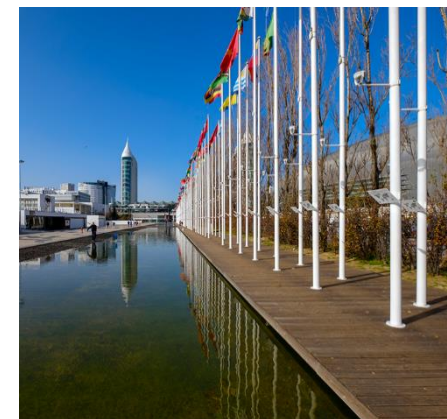
O tema da Expo-98 foi o Oceano: Um património para o futuro.

### **O que podemos ver no Parque das Nações?**

### **Rossio dos Olivais**

Quando o Parque das Nações foi construído havia 181 bandeiras que representavam os países que participaram no evento da Expo-98. Atualmente, algumas bandeiras encontram-se a ser recuperadas.

Acompanhando a fila de bandeiras existe um espelho de água que é tratada regularmente pela Câmara de Lisboa.



Naquele local há um lince ibérico feito de lixo reciclado que é gigante e muito colorido.

## Altice Arena

O seu primeiro nome era Pavilhão da Utopia. Neste pavilhão, normalmente há atividades, eventos, concertos e jogos.



A Altice Arena tem o telhado, inspirado na forma de um caranguejo, com um lindo padrão cinzento.

## Pavilhão de Portugal

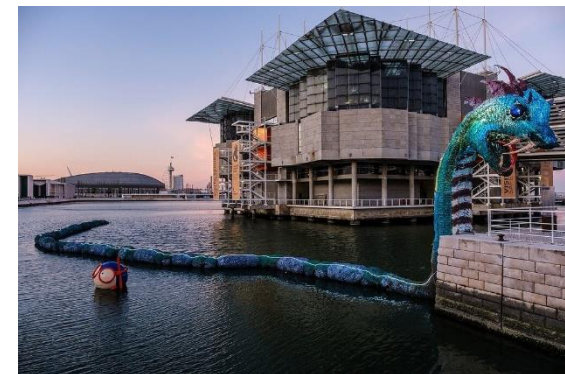
Foi uma das construções mais difíceis de executar cuja pala faz lembrar uma folha de papel.



É um local onde o som se repete (eco).

## Oceanário

No rio Tejo, ao lado do Oceanário, existe, atualmente, um dragão-marinho feito de garrafas de plástico e redes recolhidas nas praias (lixo).



Este local foi construído para as pessoas aprenderem sobre o oceano, os animais marinhos e o seu habitat. Também contribui para preservar e proteger estas espécies.

Este local ajuda-nos a aprender como é importante cuidar do nosso planeta e como o oceano contribui para o equilíbrio e, por isso, devemos cuidar bem dele.

## Jardim das ondas

Este jardim representa movimento das ondas do mar e do oceano. Para isso moldaram a terra imitando esses movimentos. Todo o espaço está coberto de relva e com sombras.



Neste local podemos brincar, fazer piqueniques, descansar, etc.

